



HAL
open science

L'apprentissage de la lecture vu par les parents. Comment les parents se représentent-ils l'apprentissage de la lecture au CP ?

Pauline Doron

► To cite this version:

Pauline Doron. L'apprentissage de la lecture vu par les parents. Comment les parents se représentent-ils l'apprentissage de la lecture au CP ?. Education. 2014. dumas-01304893

HAL Id: dumas-01304893

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01304893>

Submitted on 20 Apr 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE d'initiation à la recherche présenté par :

Pauline DORON

soutenu le : **3 juillet 2014**

pour obtenir le diplôme du :

**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Français

L'apprentissage de la lecture vu par les parents
Comment les parents se représentent-ils l'apprentissage
de la lecture au CP ?

Mémoire dirigé par :

Virginie MOREL

Professeure de français, ESPE centre Val de Loire (site
Orléans)

JURY :

Sylvie L'HEUDE

Professeure en sciences de l'éducation, ESPE centre Val
de Loire. Président du jury.

Virginie MOREL

Professeure de français, ESPE centre Val de Loire.

Sommaire

Introduction	4
I). Cadre théorique	6
Première partie : L'apprentissage de la lecture	6
1.1. Identification des mots	6
1.2. La compréhension	9
1.3. Ce qu'en disent les programmes officiels	10
Deuxième partie : Manuels et méthodes de lecture	13
2.1. Les principales méthodes de lecture	13
2.2. Brève analyse du manuel d'apprentissage de la lecture « Pas à page »	14
Troisième partie : Les parents face à l'apprentissage de la lecture	17
3.1. La place du manuel d'apprentissage de la lecture	17
3.2. Investissement et représentations des parents	19
3.3. Les relations école – famille.....	21
3.4. Le milieu socio-culturel	23
4. Problématique et hypothèses	24
II). Méthodologie	25
1. Choix de l'outil	25
2. Description de l'outil utilisé	25
3. Choix du terrain	26

4. Population interrogée	27
5. Temporalité du recueil des données	28
6. Déroulement de la passation	28
III). Exposition des résultats	30
IV). Exploitation des résultats et analyse	41
V). Discussion	57
1. Retour sur les hypothèses	57
2. Limites de la recherche	59
VI) Conclusion	60
Bibliographie	62
Sommaire des annexes.....	64
Annexes	65
Résumé	78

Introduction

La thématique que j'ai choisie d'aborder dans mon mémoire est le manuel d'apprentissage de la lecture au CP car l'entrée dans la lecture et l'apprentissage de celle-ci sont des sujets qui m'intéressent beaucoup dans la mesure où la lecture permet d'accéder à d'autres savoirs ainsi qu'à tous les apprentissages auxquels les élèves sont confrontés à l'école élémentaire.

De plus, voulant devenir professeure des écoles, j'ai choisi cette thématique car l'apprentissage de la lecture représente un des apprentissages fondamentaux de l'école élémentaire et donc un des piliers de la scolarité des élèves. Acquérir des connaissances sur les processus d'apprentissage de la lecture me semble donc indispensable lorsque l'on veut apprendre à lire à des élèves (ce que je peux être amenée à faire en tant que professeure des écoles), c'est pourquoi il m'a semblé intéressant de me pencher dessus dès maintenant.

En allant dans ce sens, étudier des manuels d'apprentissage de la lecture peut être un bon moyen de comprendre comment se structure l'apprentissage de la lecture. De plus, le choix du manuel d'apprentissage de la lecture est une chose très importante lorsque l'on est professeur des écoles au CP. Or, n'ayant aucune connaissance sur les manuels de lecture au CP, me faire une première impression sur certains manuels, comprendre comment ils sont construits, à travers mes lectures, m'a semblé pouvoir être utile dans l'optique d'un futur choix de manuel, si je suis amenée à être professeure des écoles au CP.

Lorsque j'ai choisi la thématique « le manuel d'apprentissage de la lecture au CP », je n'avais pas de problématique précise en tête mais au fil de mes lectures ainsi que des séances Coup de Pouce Clé que j'ai pu réaliser, je me suis rendu compte que ce qui m'intéressait réellement était ce qui se passait du côté des parents. En effet, les parents étant des partenaires de l'école et sachant qu'une partie de la réussite en lecture au CP se joue en dehors de l'école (à savoir à la maison ou pendant le temps périscolaire), je me suis posée les questions suivantes : Comment les parents vivent-ils l'apprentissage de la lecture de leur enfant ? Comment se représentent-ils celui-ci ? Quelle vision ont-ils du manuel d'apprentissage de la lecture ?

Enfin, étant donné que l'apprentissage de la lecture regroupe plusieurs composantes, j'ai décidé de me focaliser sur une seule en particulier, afin de réduire le champ de recherche, à savoir : l'apprentissage du code.

Ainsi, ma question de recherche est la suivante : Comment les parents se représentent-ils l'apprentissage de la lecture, et plus précisément du code, au CP ?

I). Cadre théorique

Première partie : L'apprentissage de la lecture

Aujourd'hui, dans une société telle que la nôtre, savoir lire est nécessaire pour être un citoyen actif et ne pas être exclu de la société. Si l'apprentissage de la lecture à proprement parlé a lieu au cours du cycle 2, et au CP plus précisément, il s'agit d'un apprentissage complexe qui ne peut se faire en une seule année : il doit être amorcé en maternelle (lecture quotidienne à voix haute d'albums, etc.) et se prolonger pendant le cycle 3 (se perfectionner, se constituer une culture de base... pour devenir un lecteur expert) et après.

Quatre composantes majeures sont impliquées dans l'enseignement de la lecture : l'identification et la production des mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit. Ces composantes étant toutes aussi importantes les unes que les autres, un manuel d'apprentissage de la lecture se doit de réunir chacune d'entre elles.

Apprendre à lire signifie apprendre à décoder, à identifier des mots et apprendre à comprendre. Ainsi, d'après les instructions officielles de 2002, pour lire un mot, le lecteur doit « apprendre à mettre en jeu deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier les mots écrits et celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal et non verbal qui est le leur¹ ».

1.1. Identification des mots

Tout d'abord, pour pouvoir apprendre à lire au CP, l'élève doit acquérir au préalable (en maternelle) la conscience des phonèmes, c'est-à-dire qu'il doit acquérir une connaissance de la structure sonore interne des mots. Ce n'est qu'une fois que l'élève est « entraîné à analyser des expressions de parole en phonèmes et à associer des lettres et des phonèmes dans des familles de mots organisés phonologiquement² » que l'élève peut découvrir le principe alphabétique, « qui est un

¹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Bulletin Officiel, hors-série n°1, du 14 février 2002, p. 40-63

² ONL, *Apprendre à lire : au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1)*, Paris : Odile Jacob, 1998, p. 51

principe commun à toutes les langues qui s'écrivent de manière alphabétique³ ». Découvrir le principe alphabétique signifie que l'élève va découvrir une partie des correspondances graphème-phonème cependant l'acquisition de ce principe alphabétique requiert « un effort délibéré d'instruction et se réalise moyennant une prise de conscience de la relation⁴ ».

Ensuite, une fois que l'élève a acquis le principe alphabétique, il est en mesure d'apprendre le code alphabétique, c'est-à-dire « l'ensemble des correspondances (et règles de correspondance) phonème-graphème qui existent dans une langue particulière⁵ » (étant donné que chaque langue a un code spécifique). Une fois que l'élève connaît les correspondances phonème-graphème de base, il va pouvoir acquérir certaines règles : les règles positionnelles, à savoir les règles qui tiennent compte de la position du graphème et du phonème dans le mot (le phonème /s/ s'écrit toujours avec deux « s » quand il se situe entre des voyelles, par exemple), et les règles contextuelles, qui tiennent compte du contexte graphémique ou phonémique dans lequel il se trouve⁶ (le « -er » final des infinitifs se lit toujours « é », par exemple).

Malgré ces différentes acquisitions, l'élève peut rencontrer trois types de difficultés dans l'apprentissage de la lecture de la langue française : en effet, un même graphème ne correspond pas toujours au même phonème (le graphème « s » correspond à plusieurs phonèmes par exemple : bise, mis, anse...), un même phonème peut être représenté par différents graphèmes (/o/ se transcrit par « o, au, eau... », par exemple) et certaines lettres ne s'entendent pas (elles renvoient alors soit à des informations grammaticales soit à des informations lexicales)⁷. Suite à l'apprentissage du code, l'élève doit apprendre la combinatoire, c'est-à-dire l'ensemble des règles d'assemblage des lettres-sons.

Une fois que l'élève connaît le code et la combinatoire, il va pouvoir identifier les mots, c'est-à-dire associer un sens à l'image sonore d'un mot. Cette activité

³ ONL, *Apprendre à lire : au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1)*, Paris : Odile Jacob, 1998, p. 52

⁴ Ibid., p. 53

⁵ Ibid., p. 52

⁶ ONL, *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis 10 ans*, Paris : Observatoire national de la lecture, 2004, p. 24

⁷ Ibid., p. 25

d'identification demande, au départ, beaucoup d'investissement intellectuel à l'élève au détriment de la compréhension.

Au début, lorsque l'élève apprend à lire, il est obligé de déchiffrer chaque mot. Pour cela, l'apprenti lecteur peut procéder de deux manières différentes : soit il commence par identifier les lettres-sons présentes (partir = p, a, r, t, i, r ; par exemple) pour ensuite fusionner les lettres-sons pour constituer des syllabes (partir = par-tir par exemple), pour enfin assembler les syllabes pour lire le mot. Soit il découpe le mot en syllabes (partir = par-tir, par exemple) puis identifie et prononce les syllabes pour lire le mot.

Petit à petit, l'élève progresse dans l'apprentissage de la lecture car il découvre l'ensemble des phonèmes et des graphèmes et mémorise la forme orthographique de certains mots à force de les rencontrer au fil des lectures. Ainsi, lorsque l'apprenti lecteur est face à un mot qu'on lui demande de lire, il peut procéder de deux manières différentes. Soit il s'agit d'un mot qu'il n'a jamais rencontré auparavant et il ne dispose pas d'une représentation orthographique : dans ce cas, il peut deviner le mot grâce au contexte (procédure syntaxico-sémantique), comparer des segments de mots (procédure analogique) ou bien passer par la voie indirecte (aussi appelée voie phonologique ou lecture par assemblage) et déchiffrer le mot comme décrit précédemment (procédure graphophonique)⁸. Soit l'élève a déjà rencontré de façon répétée le mot et possède une représentation orthographique en mémoire. Dans ce cas, il passe par la voie directe (aussi appelée voie lexicale ou lecture par adressage) où il y a un processus de reconnaissance orthographique (procédure orthographique) qui conduit « à l'activation (dans ce qu'on appelle le lexique orthographique) des représentations orthographiques des mots qui ont une certaine similitude avec le mot présenté puis à la sélection de la représentation exacte correspondante⁹ » et enfin à la prononciation du mot. De manière générale, ce que nous savons sur ces deux procédures est que la procédure de décodage graphophonologique aide à l'établissement de la reconnaissance orthographique¹⁰.

⁸ GOMBERT, Jean-Emile, COLE, Pascale, *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris : Nathan, 2000, p. 22-24.

⁹ ONL, *Apprendre à lire : au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1)*, Paris : Odile Jacob, 1998, p. 63

¹⁰ Ibid., p. 65

Si au début, l'identification de mots mobilise toute l'attention de l'élève et lui demande un grand investissement intellectuel, petit à petit, plus l'apprenti lecteur automatise l'identification de mots et plus il devient disponible pour gérer les indices qui traitent de la compréhension.

1.2. La compréhension

Au départ, l'apprentissage du code et la compréhension sont deux objectifs difficiles à concilier. En effet, dans un premier temps, il est difficile pour l'apprenti lecteur de mener, simultanément, deux activités non automatisées qui requièrent toutes deux de l'attention, c'est pourquoi ce n'est que lorsque l'enfant progresse dans l'apprentissage du code et donc lorsque ce dernier demande un coût attentionnel moins élevé que la compréhension peut, de mieux en mieux, s'exercer parallèlement au décodage.

Considérant cela, au début de l'apprentissage de la lecture, les enseignants de CP doivent s'assurer que les élèves connaissent les mots qu'ils ont à lire pour qu'ils ne se concentrent que sur le décodage. Ainsi, les élèves rencontrent les formes écrites de mots qu'ils connaissent à l'oral et se construisent alors, au fur et à mesure, un stock lexical de mots connus et compris. Puis, petit à petit, l'apprenti lecteur va rencontrer des mots dont il ne connaît pas la signification. Pour construire le sens de ces nouveaux mots, l'apprenti lecteur va alors pouvoir s'appuyer sur le sens de la phrase, sur le contexte.

Ensuite, de manière générale, afin d'extraire le sens de mots nouveaux, l'enfant va devoir successivement : « construire et maintenir une représentation phonologique du mot nouveau, extraire des indications (syntaxiques, sémantiques) pour organiser sa recherche en mémoire pour trouver un sens possible, sélectionner ou construire un sens approprié, associer le sens avec la représentation phonologique du mot nouveau et enfin, intégrer et stocker la nouvelle connaissance dans la base de connaissances déjà existantes¹¹ ».

Enfin, un stock lexical important, un traitement des marques flexionnelles de genre et de nombre mais également un traitement des unités qui véhiculent du sens

¹¹ GOMBERT, Jean-Emile, COLE, Pascale, *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris : Nathan, 2000, p. 92

(préfixes, suffixes, bases) et de l'information syntaxique (suffixes) facilitent la compréhension pour l'apprenti lecteur.

Si l'apprentissage de la lecture demande plus ou moins de temps et d'efforts selon les enfants, il doit toujours être étroitement associé à l'apprentissage de l'écriture. En effet, l'apprentissage de la lecture doit notamment être associé à la production de mots et de textes : ainsi lorsque les élèves ont à écrire un mot, ils encodent les phonèmes, les uns après les autres pour finalement former le mot, c'est-à-dire qu'ils réinvestissent ce qu'ils ont appris pendant l'apprentissage de la lecture. Ainsi, produire du texte permet de mieux lire et inversement.

1.3. Ce qu'en disent les programmes officiels

Tout d'abord, les programmes de cycle 1 demandent explicitement aux enseignants de lire quotidiennement, à voix haute, des albums aux élèves afin de leur apporter une première culture de la langue écrite : « cela permet de construire progressivement la première culture littéraire, appropriée à son âge, dont l'enfant a besoin. Ces cheminements permettent de rencontrer des œuvres fortes qui constituent de véritables classiques de l'école maternelle tout autant que des œuvres nouvelles caractéristiques de la créativité de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui¹² ».

Ensuite, bien qu'une préparation à la lecture et à l'écriture soit effectuée à l'école maternelle (entendre et distinguer les différents sons de la langue française et comprendre comment les lettres les représentent), pour certains enfants, cet apprentissage n'est pas terminé au moment d'accéder à l'école élémentaire : il est donc important que le cours préparatoire poursuive et complète le travail commencé à l'école maternelle. Ainsi, au cycle 2, deux heures trente, au minimum, sont consacrées quotidiennement à la lecture et à l'écriture¹³ et les compétences visées pour la fin de cycle sont en premier lieu la reconnaissance des mots et la compréhension.

¹² MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Bulletin Officiel, hors-série n°1, du 14 février 2002, p. 16-39

¹³ Ibid., p. 3

Concernant la compréhension, les programmes officiels demandent aux enseignants de cycle 2 d'effectuer, tout comme les enseignants de cycle 1, des lectures à voix haute aux élèves étant donné que chaque enfant n'a pas la chance de vivre dans une famille qui pratique assidument les lectures à voix haute. Le ministère de l'éducation nationale émet cette recommandation car il considère que pour comprendre des textes lus, les élèves doivent au préalable avoir compris des textes entendus¹⁴. Ensuite, concernant la reconnaissance des mots, l'arrêté du 24 mars 2006 a légèrement modifié les directives de 2002 en donnant plus d'importance à l'enseignement du déchiffrage : « un entraînement systématique à la relation entre graphèmes et phonèmes doit être assuré afin de permettre à l'élève de déchiffrer, de relier le mot écrit à son image auditive et à sa signification possible ». De plus, selon le ministère de l'éducation nationale, « il est indispensable de développer le plus vite possible l'automatisation de la reconnaissance de l'image orthographique des mots¹⁵ ». Cette modification est à relier aux résultats d'une étude, réalisée à l'initiative de Franck Ramus, qui recommandent fortement « un enseignement systématique et précoce du déchiffrage, en parallèle avec les autres compétences langagières¹⁶ ».

Le ministère de l'éducation nationale considère que l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de l'écriture sont complémentaires étant donné qu'apprendre à écrire permet d'apprendre à lire. Il recommande donc aux enseignants de cycle 2 de conjuguer ces apprentissages afin qu'ils se renforcent mutuellement et leur recommande d'encourager les élèves à compléter les lectures effectuées en classe par des lectures personnelles faites à la maison ou dans la BCD.

Enfin, au cycle 3, entre quatre heures trente et cinq heures trente doivent obligatoirement être consacrées à la lecture et à l'écriture et l'objectif du cycle 3 en lecture est de constituer une culture de base par une fréquentation assidue des

¹⁴ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Bulletin Officiel, hors-série n°1, du 14 février 2002, p.7

¹⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Arrêté du 24 mars 2006 modifiant l'arrêté du 25 janvier 2002 fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire. Journal officiel, n°76, du 30 mars 2006

¹⁶ GOIGOUX, Roland, CEBE, Sylvie, *Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Paris : Retz, 2006, p. 7

textes littéraires¹⁷. Etant donné qu'au cycle 3, deux classiques et huit ouvrages de littérature de jeunesse au moins (figurants sur la liste qui répertorie trois cents titres sélectionnés par le ministère de l'éducation nationale) doivent être lus chaque année, cela signifie qu'au minimum trente ouvrages sont lus aux élèves au cours du cycle 3.

¹⁷ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Bulletin Officiel, hors-série n°1, du 14 février 2002, p.3

Deuxième partie : Manuels et méthodes de lecture

2.1. Les principales méthodes de lecture

Tout d'abord, il ne faut pas confondre manuel d'apprentissage de la lecture et méthode de lecture. En effet, si un manuel d'apprentissage de la lecture est une publication qui comprend un livre de l'élève, des cahiers et un guide du maître au minimum, une « méthode de lecture représente les orientations théoriques puis l'organisation méthodologique qui président à l'entrée dans l'écrit¹⁸ ». Cependant, il existe un lien entre manuel d'apprentissage de la lecture et méthode de lecture dans la mesure où chaque manuel d'apprentissage de la lecture reflète un apprentissage emprunté à une ou plusieurs méthode(s) de lecture¹⁹.

Ensuite, si toutes les méthodes de lecture ont le même objectif, à savoir permettre l'apprentissage de la lecture et faire de chaque enfant un futur lecteur expert, chacune utilise des moyens différents pour y parvenir, c'est pourquoi une présentation des méthodes de lecture les plus connues s'impose :

- Les méthodes synthétiques (ou syllabiques) : les élèves apprennent avant tout à déchiffrer (à décoder), c'est-à-dire à convertir une forme écrite en une forme sonore. Ainsi, les élèves apprennent à combiner les valeurs sonores des lettres pour former des syllabes et à fusionner les syllabes entre elles pour former des mots. L'accès au sens est alors considéré comme la conséquence du déchiffrement, donc comme secondaire. Le manuel d'apprentissage de la lecture intitulé Léo et Léa²⁰ utilise notamment cette méthode, par exemple.
- Les méthodes analytiques (ou globales) : l'entrée dans la lecture ne se fait pas par le décodage mais par le sens. En effet, ces méthodes de lecture consistent à partir des grandes unités écrites (textes, phrases) pour formuler des hypothèses sur leur fonctionnement, sans faire de lien avec la structure linéaire de la langue orale. Il s'agit alors de partir des textes et phrases pour

¹⁸ GERMAIN, Bruno, *Le manuel de lecture au CP*, Paris : SCÉRÉN-CNDP, 2003, p. 110

¹⁹ Ibid., p. 110

²⁰ D'après le site de l'ONL : <http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/manuelsdelectureaucp/manuels-analyses/index.html>

aller vers leurs composantes : les mots. Ainsi les élèves étudient les phrases puis les mots pour ensuite étudier les syllabes puis les lettres et leur son.

- Et les méthodes mixtes : les méthodes mixtes s'appuient sur un mélange des deux premières méthodes et peuvent être soit conjointes, c'est-à-dire que l'entrée dans l'écrit se fait par des activités relevant autant des méthodes synthétiques qu'analytiques, soit enchainées, c'est-à-dire que l'entrée dans l'écrit se fait à travers les méthodes analytiques pour ensuite basculer vers les méthodes synthétiques. Le manuel d'apprentissage de la lecture intitulé Abracadalire²¹ utilise une méthode mixte, par exemple.

Si les instructions officielles de 2002 sont en faveur des approches synthétiques et émettent des réserves sur les approches analytiques, aucune évaluation institutionnelle ou étude comparative rigoureuse n'a permis d'établir la supériorité d'une méthode par rapport à une autre concernant son efficacité. Cela signifie donc que l'enseignant est libre de choisir la méthode de lecture qu'il préfère.

2.2. Brève analyse du manuel d'apprentissage de la lecture « Pas à page »

Le manuel d'apprentissage de la lecture « Pas à page » est une publication qui comprend un manuel de lecture, deux cahiers d'exercices, un guide pédagogique, un dictionnaire images et une mallette avec CD, cartes mots, sons et posters. Ce manuel d'apprentissage de la lecture a été publié en 1998 aux Editions Nathan et les auteurs sont Claude Giribone, Marcel Hugon et Monique Gazzano-Giribone qui sont tous professeurs des écoles.

Dans ce manuel, les quatre composantes majeures impliquées dans l'apprentissage de la lecture sont traitées : l'identification des mots, la compréhension de textes, la production d'écrits et l'acculturation. Cependant, à partir de l'analyse réalisée par Barzotti et Clisson (Inspectrices de l'Education Nationale ASH) en 2011, nous pouvons voir que ces différentes composantes n'ont pas la même place au sein

²¹ D'après le site de l'ONL : <http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/manuelsdelectureaucp/manuels-analyses/index.html>

de la méthode. En effet, la méthode « Pas à page » donne une place plus importante à l'acquisition du code, à la compréhension et à l'oral.

Tout d'abord, concernant l'identification des mots, Barzotti et Clisson (2011) s'accordent pour dire que le travail sur la discrimination est assez complet étant donné que la discrimination auditive et la discrimination visuelle sont systématiquement travaillées. De plus, dans cette méthode, la mémorisation orthographique est mise en place, les différentes graphies d'un phonème sont étudiées et la progression choisie par les auteurs pour l'étude du code s'appuie sur la syllabe²². A l'inverse, certains points ne sont pas abordés dans ce manuel : en effet, il n'y a aucun travail sur les pseudo-mots et il n'y a aucun travail systématique sur la reconnaissance globale de mots²³.

Ensuite, concernant la graphie, Barzotti et Clisson (2011) observent que chaque lettre est présentée dans l'espace avant l'écriture au brouillon, sans guidage particulier, et que la majuscule n'est pas étudiée, ce qui pose problème. Dans cette méthode, l'élève va progressivement copier des phrases (mais pas de texte) et écrire des mots et phrases dictés. Cette production d'écrits est donc toujours accompagnée : dictée à l'adulte, jeu avec des étiquettes, textes à compléter (corpus donné)... ce qui laisse peu de place pour le tâtonnement, l'encodage et l'expression²⁴.

En ce qui concerne l'acculturation, Barzotti et Clisson (2011) constatent que cette méthode propose une grande diversité de textes (fiches techniques, documentaires, poésies, chants...) et que les textes longs portent sur des thèmes familiers (brigands, loups...), ce qui est très intéressant. Cependant, étant donné que ces textes sont écrits pour la méthode, il n'existe pas de lien avec la littérature de jeunesse et les exercices sont redondants²⁵.

Enfin, la compréhension est majoritairement exercée sur des histoires lues oralement par l'enseignant. En effet, les élèves sont invités à écouter les histoires lues par l'enseignant puis dans un deuxième temps, ils doivent soit les raconter, soit les lire à leur tour. Chaque texte est exploré sous trois axes : composante textuelle,

²² D'après l'analyse du manuel « Pas à page » réalisée par l'académie de Poitiers : <http://ww2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/spip.php?article29>

²³ Ibid.

²⁴ Ibid.

²⁵ Ibid.

composante syntaxique et composante lexicale et chaque texte narratif est accompagné d'un support image ce qui permet de travailler la chronologie, l'enchaînement des actions...²⁶

Cette méthode présente donc des intérêts (différents types de texte, travail sur discrimination auditive et visuelle, étude des différentes graphies d'un phonème...) mais également certaines limites (redondance des exercices, pas de production d'écrits libre, majuscules non étudiées...).

²⁶ D'après l'analyse du manuel « Pas à page » réalisée par l'académie de Poitiers : <http://ww2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/spip.php?article29>

Troisième partie : Les parents face à l'apprentissage de la lecture

Etant donné que les parents sont des partenaires de l'école, il est important que ceux-ci participent aux apprentissages de leur enfant. C'est pourquoi, chaque parent est invité à accompagner son enfant dans l'apprentissage de la lecture et à participer à celui-ci, notamment au moment des devoirs, en utilisant et en s'aidant, s'il le souhaite, du manuel de lecture utilisé en classe. Selon la manière dont les parents ont vécu leur propre apprentissage de la lecture et la manière dont ils se représentent la lecture, ils interviennent différemment auprès de leur enfant et abordent le sujet plus ou moins souvent avec lui. A partir de cela, l'Observatoire National de la lecture (ONL, 1998) a constaté que les déficits en lecture ont plusieurs origines : « insuffisance de stimulations linguistiques et cognitives, manque de valorisation de la lecture, des conditions de vie et de relation pénibles, voire traumatisantes, au sein de la famille...²⁷ ».

3.1. La place du manuel d'apprentissage de la lecture

Selon Chauveau (2000), un grand nombre de parents de milieux défavorisés pensent qu'un manuel d'apprentissage de la lecture est nécessaire pour apprendre à lire et ne comprennent pas comment les élèves peuvent apprendre sans, à travers les procédés modernes d'enseignement de la lecture²⁸. Pour ces familles, les discussions parents-enseignant et les classes ouvertes semblent être un bon procédé pour leur montrer comment l'enseignant procède sans manuel et pour leur expliquer les procédés didactiques et la démarche pédagogique²⁹.

Par la suite, une étude menée en 2003 par Dupuy et Jalabert (qui sont représentantes des fédérations de parents d'élèves) présente ce que les familles pensent des manuels et plus particulièrement leurs points positifs. Tout d'abord, selon les familles, le manuel d'apprentissage de la lecture est « le lien entre l'école et la maison » car lorsque l'enfant utilise son manuel à la maison, il parle de sa vie à l'école et cela entraîne une discussion entre parents et enfant sur l'école, sur ce qu'il

²⁷ ONL, *Apprendre à lire : au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1)*, Paris : Odile Jacob, 1998, p. 166

²⁸ CHAUCHEAU, Gérard, *Comment réussir en ZEP : vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz, 2000, p. 162

²⁹ Ibid., p. 169

y a été fait et permet aux familles de montrer à l'enfant l'intérêt qu'elles portent à sa scolarité³⁰. Ensuite, selon elles, le manuel d'apprentissage de la lecture permet aux parents de « connaître les programmes et le contenu des leçons », ce qui leur permet de suivre le travail que l'enfant effectue à la maison³¹. Enfin, toujours selon l'étude de Dupuy et Jalabert (2003), le manuel d'apprentissage de la lecture permet aux familles « de ne pas se sentir trop démunies devant un problème rencontré par l'enfant » ou bien face à leurs propres difficultés : les familles peuvent alors utiliser le manuel comme support pour aider leur enfant ou pour s'assurer qu'il a correctement fait ce qui lui était demandé³².

Cependant, si les familles ont un avis globalement positif sur les manuels d'apprentissage de la lecture, Dupuy et Jalabert (2003) présentent quelques limites des manuels d'apprentissage de la lecture pour les familles : tout d'abord, selon elles, le manuel d'apprentissage de la lecture est conçu pour les maîtres et donc ne répond ni aux besoins des parents, ni à une utilisation non « professionnelle » parents-enfant³³. Ensuite, selon elles, le manuel de lecture ne permet « pas toujours aux parents de comprendre la démarche méthodologique de l'enseignant » et le risque est que parents et enseignant proposent des explications contradictoires aux enfants, ce qui risquerait d'entraîner une confusion dans la tête des enfants³⁴.

³⁰ DUPUY, Marie-Carmen, JALABERT, Isabelle, *Le manuel de lecture au CP*, Paris : SCÉRÉN-CNDP, 2003, p. 21

³¹ Ibid., p. 21

³² Ibid., p. 21

³³ Ibid., p. 23

³⁴ Ibid., p.23

3.2. Représentations et investissement des parents

Les parents n'ont pas toujours conscience de l'importance du rôle qu'ils ont à jouer dans la réussite scolaire de leur enfant et plus particulièrement dans l'apprentissage de la lecture. Leur rôle est de soutenir, d'encourager et d'aider leur enfant mais aussi de s'investir et de montrer de l'intérêt pour ses apprentissages. Certaines études montrent que lorsque les parents ne tiennent pas ce rôle, des répercussions sur les résultats des élèves sont visibles.

Avant d'aborder ces différentes études, il est nécessaire de définir les deux termes suivants : représentations et investissement. Tout d'abord, selon Abric (1999), les représentations sont le produit d'une activité mentale par laquelle un individu reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique³⁵. Ainsi, cela signifie que les représentations des parents concernant l'apprentissage de la lecture, par exemple, sont l'image mentale personnelle que les parents ont de l'apprentissage de la lecture et donc la manière dont ils perçoivent cet apprentissage, de manière tout à fait personnelle. Ensuite, l'investissement des parents est le temps et l'énergie que les parents dépensent pour leur enfant, aussi bien dans leurs relations avec l'école qu'à la maison.

Concernant les études menées, les travaux de Bernadin (1997) ont montré combien l'implication de l'enfant dans l'apprentissage de la lecture dépend du sens donné à cet apprentissage. Ainsi, « le rapport à l'écrit, les attentes et les représentations des familles étant susceptibles de façonner entièrement le rapport à l'écrit de l'enfant et donc de conditionner son engagement positif dans l'apprentissage³⁶ ». A partir de ces travaux, Bernadin (1997) différencie deux types d'attentes présentes chez les parents :

- Certains parents considèrent que l'entrée au CP est une étape importante et la valorisent. Ils nomment les contenus et présentent à leur enfant cette étape en termes de bénéfices : les apprentissages (apprentissage de la lecture, de l'écriture...) et le développement personnel (devenir grand, avoir un métier

³⁵ ABRIC, Jean-Claude, *Les représentations sociales*, Paris : PUF, 1989, p. 206

³⁶ CHARTIER, Alain, FRIER, Catherine [et al.], *Passeurs de lecture : lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris : Retz, 2006, p.154

intéressant, avoir confiance en soi...) ³⁷. Ce type de discours familial tend à expliquer la motivation de certains élèves à leur entrée au CP.

- Contrairement à ces derniers, certains parents ne nomment pas les contenus ni leurs bénéfiques et insistent beaucoup sur la rupture que va représenter le CP pour leur enfant et pour eux. Ce type de discours familial explique alors en grande partie l'attitude passive et non motivée de nombreux enfants à leur entrée au CP ³⁸.

Ensuite, les travaux de Ch. André (2003) confirment ceux de Bernadin et souhaitent montrer que les représentations parentales façonnent le projet de sens du lecteur débutant en dégageant trois profils d'enfants :

- « Les enfants qui expriment et justifient un projet personnel de lecteur en démontrant leur goût et leur intérêt pour la communication écrite au quotidien
- Les enfants qui progressent difficilement et qui ne parviennent pas à trouver des finalités extrascolaires à l'apprentissage de lire-écrire car ils perçoivent l'apprentissage de la lecture comme une obligation et une menace
- Et enfin, les enfants qui expriment un projet personnel de lecteur tourné vers le caractère phonographique de la langue écrite, qui sont en voie d'alphabétisation mais qui rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture ³⁹ ».

Prenant ces études en considération, l'ONL (2007) conseille quelques pistes aux parents pour montrer l'intérêt qu'ils portent à l'apprentissage de la lecture de leur enfant et ainsi lui permettre d'entrer dans la lecture dans les meilleures conditions : suivre ses progrès à travers le travail donné à faire à la maison, valoriser ses connaissances, l'encourager à aller vers les livres et à écrire toute sorte de chose, s'intéresser à ce qu'il fait à l'école, à ses lectures et en parler avec lui... ⁴⁰

³⁷ CHARTIER, Alain, FRIER, Catherine [et al.], *Passeurs de lecture : lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris : Retz, 2006, p. 155

³⁸ Ibid., p. 155

³⁹ Ibid., p. 155

⁴⁰ ONL, *L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP : rapport de l'ONL*, Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007, p. 51

3.3. Les relations école – famille

Si l'implication de l'enfant dans l'apprentissage de la lecture dépend des représentations parentales, nous allons voir qu'un second facteur influence cette implication : les relations école-familles.

Tout d'abord, l'écart entre l'éducation familiale et les exigences scolaires entraîne des résultats moins bons chez les enfants issus des familles les plus démunies⁴¹. Cet écart peut être lié au fait que les parents, se sentant incompetents (car ils parlent mal, sont peu instruits ou associent les devoirs à leur propre parcours scolaire difficile), n'osent pas intervenir au moment des devoirs car ils ont peur de mal faire ou de perturber leur enfant⁴² ou bien au fait que, dans certaines classes populaires, et notamment dans les familles immigrées, les parents pensent bien faire en ne se mêlant pas des affaires de l'école et en faisant confiance aux enseignants : « la maison c'est la maison, l'école c'est l'école »⁴³. Or, ce modèle culturel est à l'opposé de celui des enseignants qui considèrent alors la non-intervention des parents comme la preuve de leur désintérêt⁴⁴. Les malentendus pédagogiques peuvent donc être à l'origine des difficultés rencontrées par les élèves issus de classe populaire.

Ensuite, selon Chauveau (2000), les échecs en lecture observés chez les élèves de CP dits désavantagés sont à mettre en relation avec une rupture de cohérence éducative et de communication sociale souvent présente entre l'école et les familles dites défavorisées⁴⁵. Cette rupture peut s'expliquer de différentes façons, aussi bien par le fait que certains parents n'osent pas et ont peur d'aller à l'école car ils parlent mal ou sont peu instruits, que par le fait que certains parents ressentent de la méfiance ou de l'incompréhension envers l'école.

⁴¹ CHAUVEAU, Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU, Eliane, *A l'école des banlieues*, Paris : ESF éditeur, 1995, p. 117

⁴² CHAUVEAU, Gérard, *Comment réussir en ZEP : vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz, 2000, p. 162

⁴³ CHAUVEAU, Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU, Eliane, « *Relations école/familles populaires et réussite au CP* ». Revue française de pédagogie, juillet-août-septembre 1992, n°100, p. 7

⁴⁴ Ibid., p. 7

⁴⁵ CHAUVEAU, Gérard, *Comment réussir en ZEP : vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz, 2000, p. 150

De manière générale, il existe, selon Chauveau (2000), quatre grandes catégories de relations école-familles défavorisées qui mettent les élèves en difficulté ou en échec à l'école. En effet, selon lui, « les dénigrements mutuels, c'est-à-dire lorsque les parents d'élèves en échec et les enseignants se sentent agressés les uns par les autres, les malentendus pédagogiques, le couple dévalorisation et auto-dévalorisation, c'est-à-dire lorsque les comportements ou propos distants voire méprisants de l'école induisent ou renforcent le sentiment d'incompétence des parents, et enfin les pseudo-ententes, c'est-à-dire lorsque les contacts entre l'école et les familles restent périphériques, en dehors de la transmission-construction des savoirs, mettent les élèves en difficulté⁴⁶.

Enfin, une expérience de Chauveau (2000) montre que lorsqu'une amélioration de la communication entre l'école et les familles ou une mobilisation conjointe entre l'école et les familles ont lieu, les élèves obtiennent de meilleurs résultats⁴⁷. Ainsi, selon lui, « les élèves de 6 ou 7 ans apprennent d'autant mieux que les échanges entre école et familles sont centrés sur les apprentissages scolaires et guidés par une volonté partagée de faire réussir l'enfant⁴⁸ ». De plus, cela se confirme par le fait que les élèves issus de milieux favorisés obtiennent de bons résultats grâce au soutien de leurs parents et à leur culture mais également grâce à la connivence entre école et familles⁴⁹. Les mauvaises relations entre l'école et les familles étant propices à la non-réussite, il est donc dans l'intérêt de tous de créer et développer une relation de confiance entre l'école et les familles.

⁴⁶ CHAUCHEAU, Gérard, *Comment réussir en ZEP : vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz, 2000, p. 160-163

⁴⁷ Ibid., p. 164

⁴⁸ Ibid., p. 169

⁴⁹ CHAUCHEAU, Gérard, ROGOVAS-CHAUCHEAU, Eliane, *A l'école des banlieues*, Paris : ESF éditeur, 1995, p. 117

3.4. Le milieu socio-culturel

Tout d'abord, selon Chauveau et Rogovas-Chauveau (1995), avant même d'entrer au CP, certains élèves sont désavantagés par leur milieu socio-culturel qui leur procure pas ou peu de contact avec l'écrit⁵⁰.

Ensuite, les recherches montrent que le milieu socio-culturel des parents a un lien avec les résultats des élèves de CP. En effet, selon Chauveau (2007), « 80 % des mauvais lecteurs appartiennent à des milieux sociaux dits défavorisés⁵¹ ». Ainsi, environ « un enfant d'ouvrier sur trois est jugé en difficulté à la fin du CP contre à peine un sur vingt-cinq chez les enfants de milieux favorisés⁵² » et le rapport au savoir et la méthode de travail des élèves sont très liés à leur milieu socio-culturel d'origine⁵³.

Cependant, si beaucoup d'études montrent que les enfants issus de milieu populaire réussissent en moyenne moins bien à l'école que les enfants issus de milieu aisé, il existe des différences individuelles de réussite au sein de chaque milieu qui, elles, ne sont pas renseignées.

⁵⁰ CHAUCHEAU, Gérard, ROGOVAS-CHAUCHEAU, Eliane, *A l'école des banlieues*, Paris : ESF éditeur, 1995, p. 65

⁵¹ CHAUCHEAU, Gérard, *Le savoir-lire aujourd'hui : les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit*, Paris : Retz, 2007, p. 10

⁵² Ibid., p. 10

⁵³ CHAUCHEAU, Gérard, *Comment réussir en ZEP : vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz, 2000, p. 96

4. Problématique et hypothèses

A partir des différentes études et recherches que nous venons d'aborder, j'ai élaboré la problématique suivante qui consiste à nous interroger sur les représentations que les parents se font de l'apprentissage du code à travers le manuel d'apprentissage de la lecture au CP.

Ma première hypothèse concerne la catégorie socioprofessionnelle des familles. En effet, je suppose que les représentations que se font les parents de l'apprentissage du code à travers le manuel varient en fonction de leur catégorie socioprofessionnelle (sous-estimation, estimation correcte ou surestimation du rôle du code dans l'apprentissage de la lecture).

Et ma deuxième hypothèse concerne l'investissement des familles. En effet, je suppose que les parents qui s'investissent pleinement dans la scolarité de leur enfant se représentent mieux l'apprentissage du code que les parents qui s'investissent moins.

II). Méthodologie

1). Choix de l'outil

Etant donné que mon mémoire porte sur la vision que peuvent avoir les parents de l'apprentissage de la lecture au CP, il m'a fallu recueillir leurs représentations et, pour cela, j'ai fait le choix d'utiliser le questionnaire. J'ai choisi d'utiliser le questionnaire comme outil de recueil des données plutôt que l'entretien dans la mesure où, il me semble, les parents osent davantage et se sentent plus libres de dire ce qu'ils pensent dans un questionnaire anonyme auquel ils répondent chez eux que face à quelqu'un qui a plus ou moins un lien avec l'école. En effet, il me semble que cela aurait pu intimider quelques parents ou dissuader certains de dire ce qu'ils pensent réellement par peur que cela soit transmis à l'enseignante ou à l'école.

2). Description de l'outil utilisé

Pour les raisons évoquées précédemment, j'ai donc réalisé le questionnaire qui m'a permis de recueillir les représentations des parents concernant l'apprentissage de la lecture au CP (cf. annexe 1) durant les mois de septembre et octobre 2013.

Celui-ci se compose de 18 questions dont 14 questions fermées (les personnes interrogées doivent répondre en effectuant un choix entre plusieurs modalités de réponse) et 4 questions ouvertes (les personnes interrogées répondent ce qu'elles veulent, aucune modalité de réponse n'est proposée). Parmi les 14 questions fermées, 11 questions sont à réponse unique et 3 questions sont à réponses multiples. Chacune de ces questions a été inventée pour les besoins de mon mémoire cependant, pour rédiger les différentes réponses proposées aux questions 14 et 15 (à savoir la catégorie socioprofessionnelle des parents), j'ai utilisé la nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS-2003), niveau 1, proposée par l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE)⁵⁴ et, pour faciliter le traitement des résultats, j'ai fait le choix de regrouper ces différentes catégories socioprofessionnelles en deux catégories :

⁵⁴ Sur le site de l'INSEE : <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/pcs2003.htm>

les parents qui exercent une profession supérieure (c'est-à-dire cadre, profession intermédiaire, profession intellectuelle supérieure et chef d'entreprise) et ceux qui exercent une profession à moindre qualification (c'est-à-dire employé, ouvrier et sans activité professionnelle).

De manière globale, le questionnaire est découpé en deux parties : la première partie intitulée « l'apprentissage de la lecture vu par les parents » qui permet de dévoiler les représentations qu'ont les parents de l'apprentissage de la lecture au CP et la deuxième partie intitulée « présentation de la famille » qui fournit des renseignements sur la situation familiale et professionnelle des parents (sexe, profession, nombre d'enfants...).

Concernant la première partie du questionnaire, toutes les questions ne renseignent pas le même type d'information. En effet, les questions 1, 2, 12 et 13 permettent d'obtenir des informations sur les souvenirs que les parents ont de leur propre apprentissage de la lecture et sur leur rapport à la lecture alors que les questions 5, 6 et 7 permettent d'obtenir des renseignements sur les représentations que les parents ont de l'apprentissage de la lecture, de manière générale. Quant à elles, les questions 3 et 4 permettent de connaître les représentations que les parents ont concernant l'apprentissage de la lecture de leur enfant. Et enfin, les questions 8, 9, 10 et 11 permettent de connaître l'avis des parents sur le manuel de lecture utilisé en classe et d'obtenir des informations sur la manière dont ils l'utilisent à la maison.

3). Choix du terrain

Le choix du terrain s'est fait selon deux critères. Tout d'abord, étant donné que mon mémoire porte sur les représentations que les parents ont de l'apprentissage du code et que cet apprentissage débute au CP, le premier critère de sélection du terrain s'est imposé de lui-même : il fallait que je m'adresse à des écoles comptant au moins une classe de CP. Ensuite, afin de pouvoir répondre à mes différentes hypothèses et notamment à celle qui porte sur la catégorie socioprofessionnelle des parents, il fallait que je sélectionne des écoles accueillant un public diversifié (c'est-à-dire des écoles qui accueillent des élèves ayant des parents exerçant des activités professionnelles variées). Ainsi, afin de répondre à ces deux critères, il m'a fallu

contacter des écoles accueillant un public diversifié et comptant au moins une classe de CP dont l'enseignant m'autoriserait à distribuer mes questionnaires aux parents des élèves de sa classe.

Alors que le terrain me semblait facile à trouver, je me suis rapidement rendu compte que cela me demanderait un peu plus de temps que prévu. En effet, bien que les deux critères de sélection soient présents dans de nombreuses écoles, j'ai été confrontée à des refus de la part de certaines écoles situées aux alentours d'Orléans et à quelques demandes sans réponse.

C'est finalement lorsque j'ai effectué mon stage groupé en responsabilité durant le mois de novembre 2013 que j'ai rencontré Mme H., enseignante de CP depuis 5 ans dans une école de Pithiviers, qui s'est montrée très intéressée par le sujet de mon mémoire. Après une première lecture de mon questionnaire et étant désireuse de connaître les résultats de ma recherche, celle-ci a gentiment accepté que je distribue mes questionnaires aux parents des élèves de sa classe avec lesquels elle utilise le manuel d'apprentissage de la lecture intitulé « Pas à page ».

Si l'école ne figurait pas parmi les écoles que j'avais sélectionnées au départ, celle-ci répondait en tout point à mes critères dans la mesure où c'est une école située à la sortie de Pithiviers qui accueille des élèves issus de parents exerçant des professions très diversifiées.

4). Population interrogée

Etant donné que ma recherche porte sur les représentations que les parents ont de l'apprentissage du code au CP, les personnes que j'ai sollicitées sont des parents ayant au moins un enfant scolarisé au cours préparatoire (CP) à Pithiviers.

Sur les vingt-trois parents qui ont été sollicités pour répondre au questionnaire, seuls dix parents ont accepté et retourné le questionnaire complété. Parmi ces dix parents, neuf sont des femmes.

Chacun de ces parents a entre 1 et 4 enfants âgés de 2 à 13 ans dont au moins un enfant âgé de 6 ans (enfant qui est scolarisé au CP, non redoublant). De plus, 7 parents sur 10 ayant un enfant âgé de 6 ans ont également un enfant âgé de

plus de 6 ans, ce qui signifie que parmi les 10 parents de l'échantillon, 7 ont déjà accompagné au moins un enfant dans l'apprentissage de la lecture.

La quasi-totalité des catégories socioprofessionnelles (mis à part le métier d'agriculteur) sont représentées par ces dix parents : 2 ouvriers ; 3 employés ; 1 cadre moyen ; 1 artisan, commerçant, chef d'entreprise ; 1 profession intermédiaire ; 1 profession intellectuelle et cadre supérieur et 1 sans activité. Ce constat peut également être fait concernant les seconds parents (ceux qui n'ont pas rempli le questionnaire) : 4 employés ; 1 cadre moyen ; 3 ouvriers ; 1 artisan, commerçant, chef d'entreprise ; 1 profession intermédiaire et 1 profession intellectuelle et cadre supérieur. Ces constats témoignent donc de l'existence d'une certaine hétérogénéité de la catégorie socioprofessionnelle des parents.

5). Temporalité du recueil des données

Les questionnaires ont été distribués à la fin du mois de novembre soit au milieu de la deuxième période de l'année lorsque les élèves étaient pleinement confrontés à l'apprentissage du code. Les questionnaires ont été distribués plus précisément le vendredi 22 novembre 2013 et ont été rendus du lundi 25 au vendredi 29 novembre 2013.

6). Déroulement de la passation

Si, dans un premier temps, mon souhait était de distribuer les questionnaires aux parents de la classe de CP, un soir, à la sortie des classes, pour pouvoir leur expliquer le but et la finalité de ce questionnaire de vive voix, je me suis rapidement rendu compte que cela serait compliqué. En effet, étant alors présente dans l'école en tant que remplaçante de professeur des écoles stagiaire (PES), la directrice de l'école ne souhaitait pas que les parents connaissent mon statut d'étudiante or, distribuer les questionnaires en mains propres, aurait conduit les parents d'élèves sur cette piste.

Afin de respecter ce souhait et suite à une discussion avec l'enseignante de CP, nous avons décidé de transmettre les questionnaires, aux parents, à travers le cahier de correspondance.

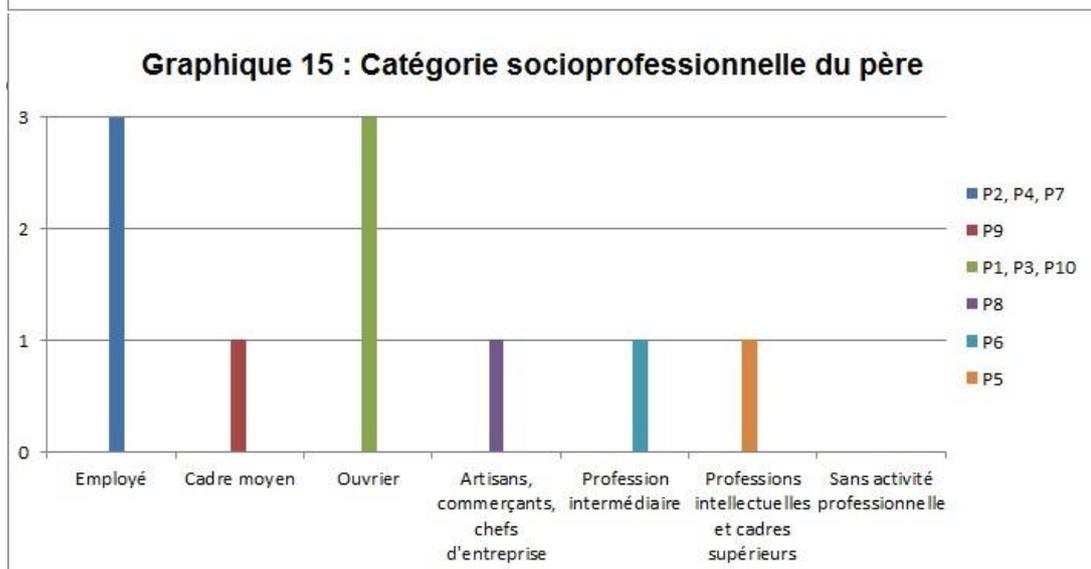
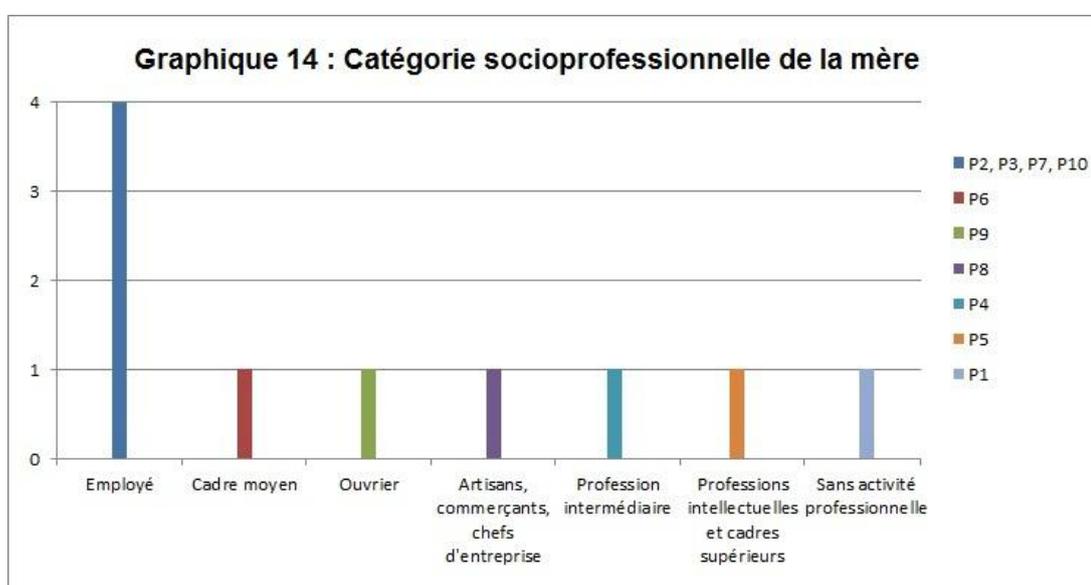
C'est ainsi que le vendredi 22 novembre, les parents ont pu constater, dans le cahier de correspondance, la présence du questionnaire et d'un mot de quelques lignes (cf. annexe 2) qui les informait de certains points et des conditions de passation suivantes :

- Le but et la finalité de ce questionnaire
- La possibilité de rendre le questionnaire dans une enveloppe pour respecter l'anonymat et éventuellement pour une plus grande liberté dans les réponses
- Le respect de l'anonymat dans le mémoire final
- La date butoir pour rendre le questionnaire (le vendredi 29 novembre).

Chaque soir, du lundi 25 au vendredi 29 novembre, je me suis rendue dans la classe de CP pour récupérer les questionnaires remplis par les parents et j'ai pu constater que seuls deux parents (sur dix) ont rendu le questionnaire complété dans une enveloppe pour garantir leur anonymat.

III). Exposition des résultats

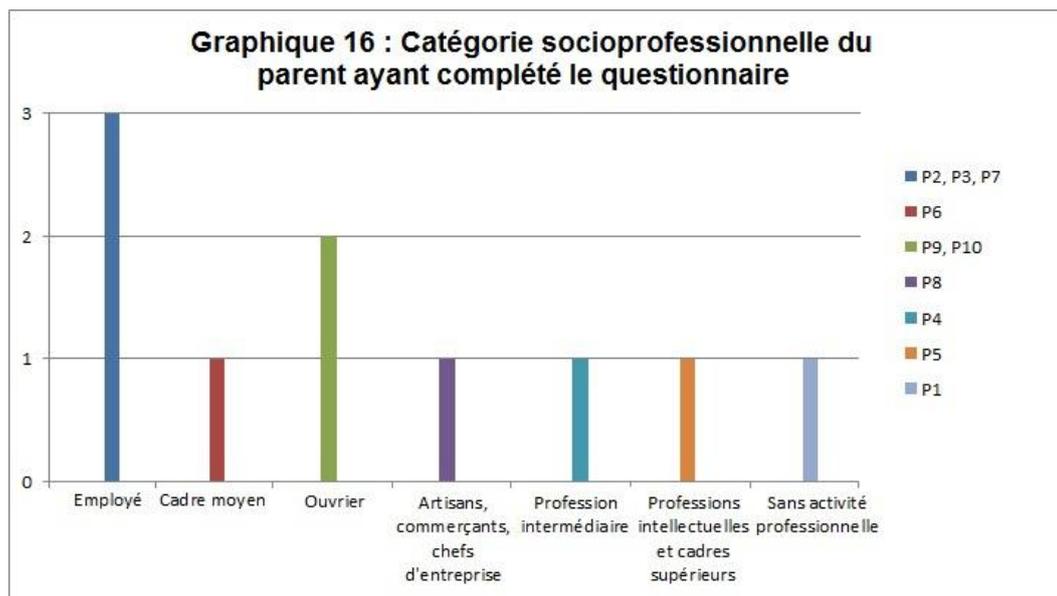
Dans la mesure où seuls 10 parents sur 23 ont répondu au questionnaire, les résultats que je vais présenter vont permettre de nous donner une idée sur la situation mais ne pourront malheureusement pas être généralisables à la population entière.



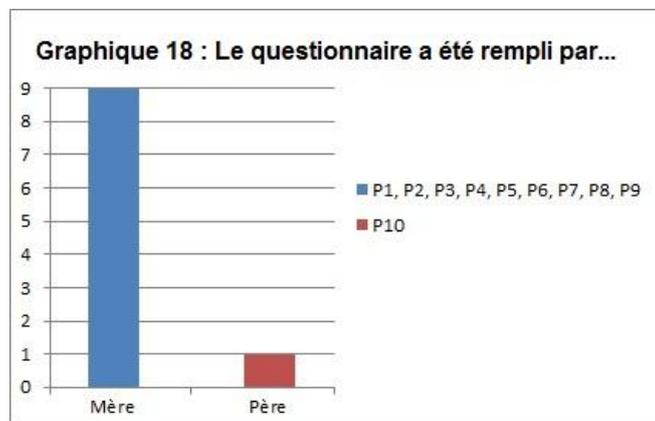
Tout d'abord, grâce aux graphiques 14 et 15, nous pouvons constater que chaque catégorie socioprofessionnelle est représentée par au moins un parent ce qui signifie que les catégories socioprofessionnelles des 20 parents d'élèves sont variées. En effet, parmi ces 20 parents, nous pouvons constater que 7 sont employés, 4 sont ouvriers, 2 sont cadres moyens, 2 sont chefs d'entreprise, 2

exercer une profession intermédiaire, 2 exercent une profession intellectuelle et 1 est sans activité professionnelle.

Cependant, bien que la catégorie socioprofessionnelle du parent qui n'a pas rempli le questionnaire soit renseignée pour chaque questionnaire, j'ai fait le choix de ne m'intéresser qu'aux catégories socioprofessionnelles des parents ayant rempli le questionnaire (graphique 16) étant donné que je considère qu'il s'agit de leur avis personnel et que cet avis n'est pas forcément partagé par le second parent qui aurait peut-être fourni des réponses différentes aux questions.

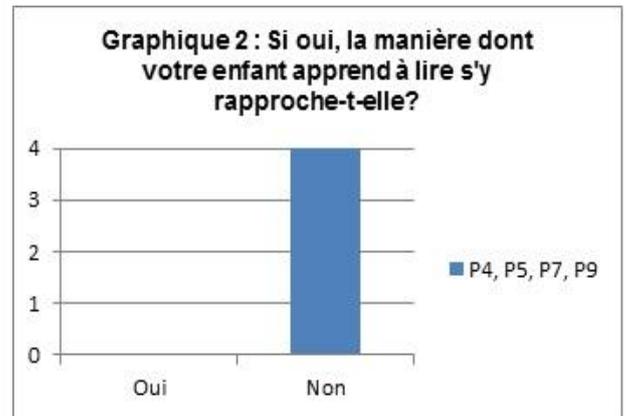


Ainsi, à partir du graphique 16, nous pouvons constater que parmi les parents qui ont rempli le questionnaire, 3 sont employés (P2, P3 et P7), 2 sont ouvriers (P9 et P10), 1 est cadre moyen, 1 est chef d'entreprise, 1 exerce une profession intermédiaire, 1 exerce une profession intellectuelle et 1 est sans activité professionnelle (femme au foyer). De plus, étant donné qu'à catégorie socioprofessionnelle égale, tous les parents ne pensent pas de la même façon et donc ne donnent pas des réponses identiques à toutes les questions, j'ai fait le choix de traiter les réponses parent par parent plutôt que de procéder par sous-groupes.

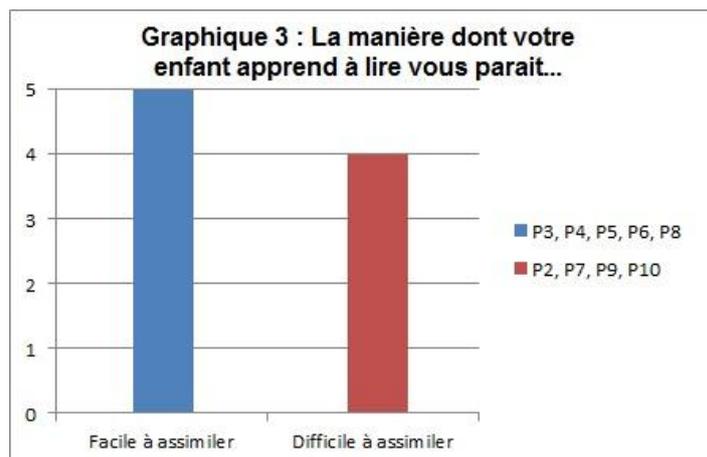


Ensuite, grâce à la question 18 du questionnaire et au graphique obtenu (graphique 18), nous pouvons constater que les questionnaires ont été remplis individuellement (aucun questionnaire n'a été rempli par la mère ET le père) et majoritairement par les mères des élèves : en effet, neuf questionnaires ont été remplis par les mères des élèves (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 et P9) et seul un questionnaire a été rempli par le père d'un élève (P10 qui est ouvrier) ce qui laisse penser que ce sont davantage les mères qui consultent les cahiers de correspondance que les pères (étant donné que les questionnaires se trouvaient à l'intérieur). Cependant, le fait que le seul père ayant répondu au questionnaire soit ouvrier et non cadre (par exemple) peut interroger étant donné que cela va à l'encontre de l'idée traditionnelle, qui semble alors faussée.

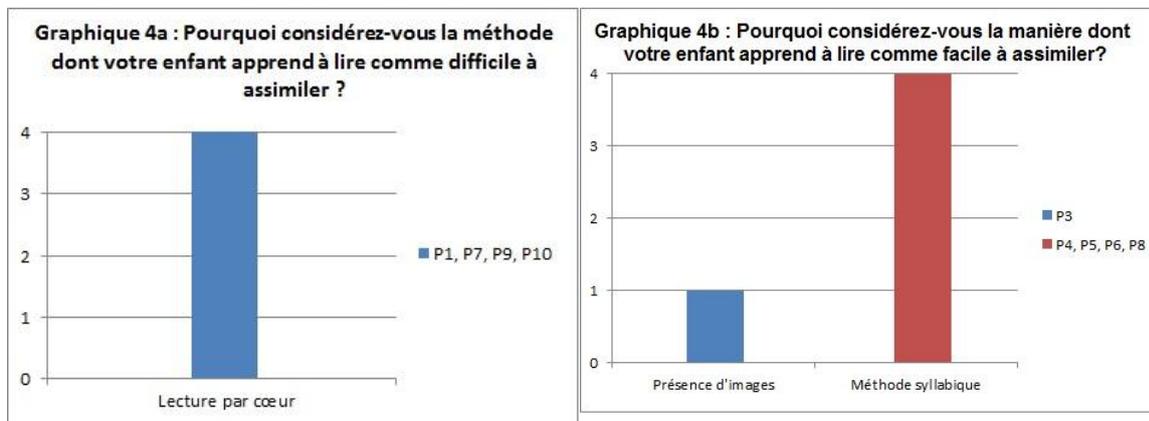
Avant de commencer l'exposition à proprement parlé des résultats concernant l'apprentissage de la lecture, je me suis rapidement rendu compte, après une première observation des différents questionnaires, que le questionnaire rempli par P1 se différencie des autres. En effet, P1 est une femme au foyer qui considère que c'est elle qui apprend à lire à son enfant, bien que celui-ci soit scolarisé à l'école élémentaire, et qui, de ce fait, répond aux questions 3, 4, 9 et 10 en se basant sur la méthode qu'elle utilise plutôt que sur le manuel d'apprentissage de la lecture utilisé en classe. Considérant cela, j'ai fait le choix de ne pas prendre en compte ses réponses aux questions 3, 4, 9 et 10 pour garder une certaine cohérence entre les différents questionnaires.



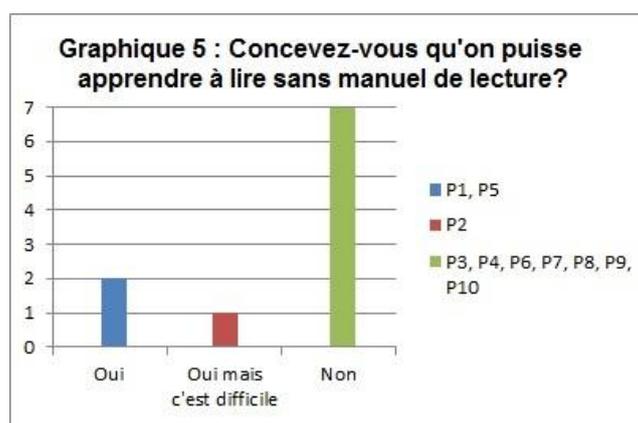
Pour commencer, concernant la première et la deuxième question, nous pouvons voir que 6 parents sur 10 (P1 qui est femme au foyer, P2 et P3 employés, P6 cadre moyen, P8 chef d'entreprise et P10 ouvrier) ne se souviennent pas de la manière dont ils ont appris à lire (graphique 1) et que les 4 parents qui se souviennent de la manière dont ils ont appris à lire (P4 qui exerce une profession intermédiaire, P5 une profession intellectuelle supérieure, P7 qui est employé et P9 ouvrier) s'accordent pour dire que leur enfant apprend d'une manière différente de la leur (graphique 2).



A partir du graphique 3, nous pouvons observer que 5 parents sur 9 (P3 qui est employé, P6 cadre moyen, P8 chef d'entreprise, P4 qui exerce une profession intermédiaire et P5 une profession intellectuelle supérieure) considèrent la manière dont leur enfant apprend à lire comme facile à assimiler et que 4 parents (P2 et P7 qui sont employés, P9 et P10 ouvriers) la considèrent comme difficile à assimiler. Nous allons voir pour quelles raisons à l'aide des graphiques 4a et 4b.



Si nous nous intéressons aux raisons invoquées par les parents pour justifier le fait qu'ils considèrent la manière dont leur enfant apprend à lire comme difficile à assimiler (graphique 4a), nous pouvons voir qu'ils le justifient, à l'unanimité, par le fait qu'ils ont l'impression que leur enfant apprend à lire des mots par cœur sans être capable de les lire en situation (dans un texte). En ce qui concerne les parents qui considèrent la manière dont leur enfant apprend à lire comme facile à assimiler (graphique 4b), la grande majorité (P4 qui exerce une profession intermédiaire, P5 une profession intellectuelle supérieure, P6 qui est cadre moyen et P8 chef d'entreprise) pense que cela est à mettre en lien avec la méthode de lecture utilisée (qu'ils considèrent comme une méthode syllabique).

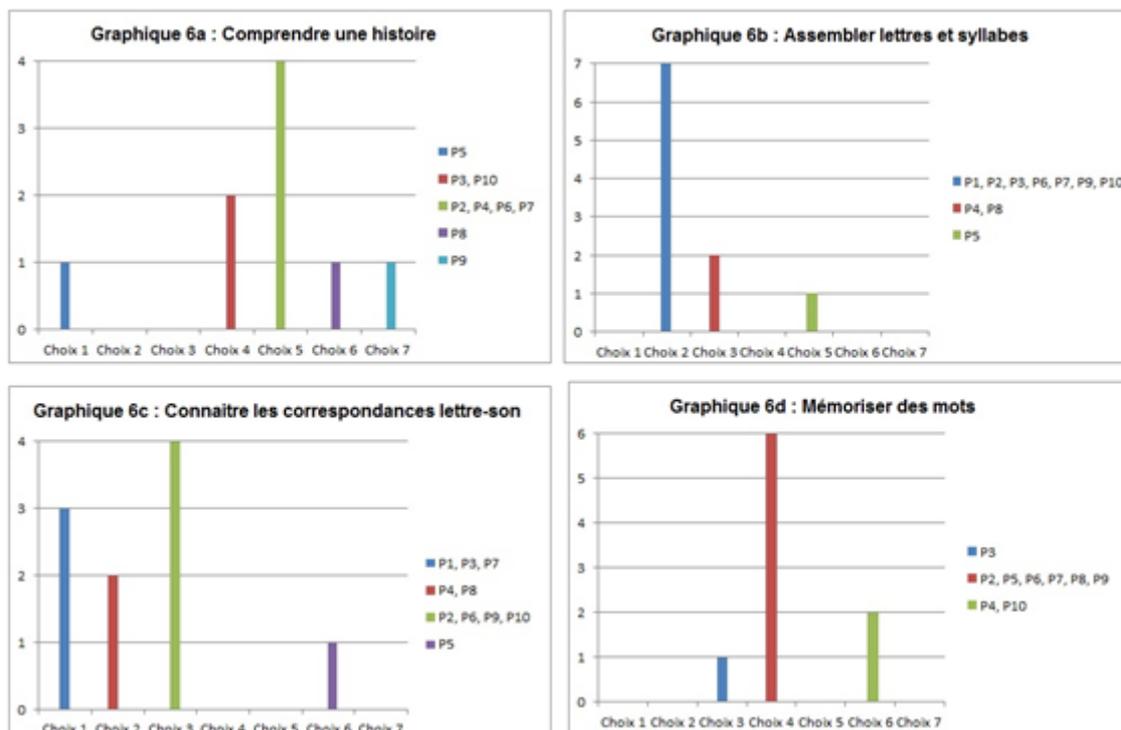


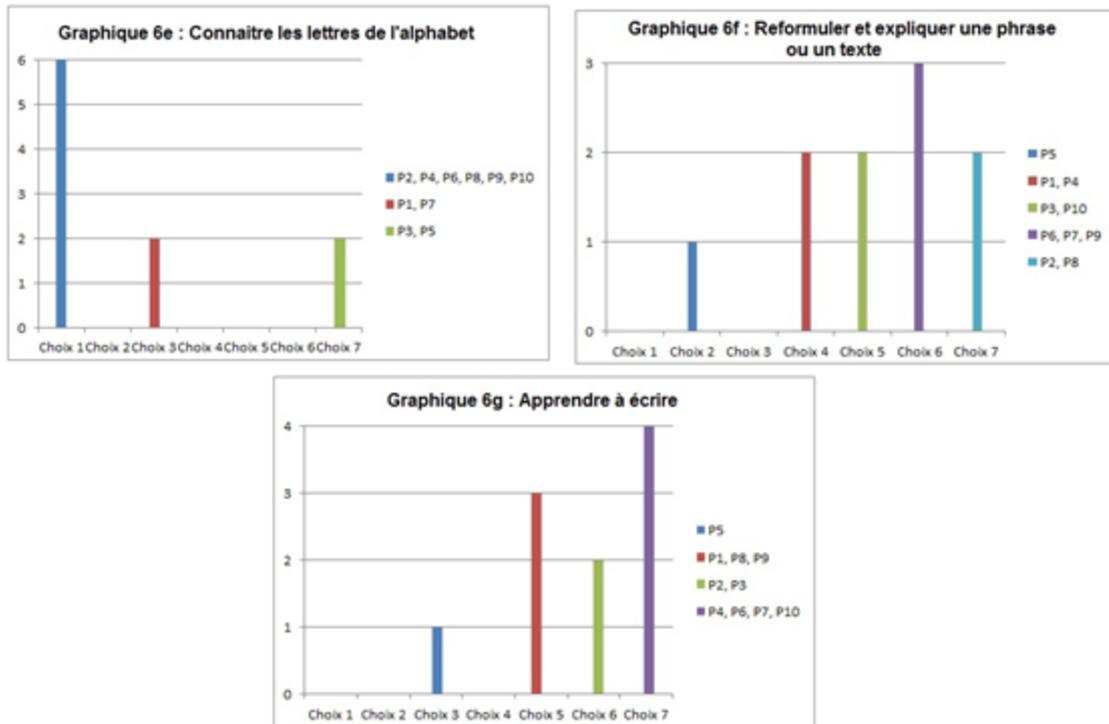
Ensuite, d'après le graphique 5, nous pouvons constater que 2 parents (P1 qui est femme au foyer et P5 qui exerce une profession intellectuelle supérieure) considèrent qu'il est possible d'apprendre à lire sans manuel de lecture, que P2 (qui est employé) considère que c'est possible mais difficile et que 7 parents sur 10 (P3 et P7 qui sont employés, P6 cadre moyen, P8 chef d'entreprise, P9 et P10 ouvriers et P4 qui exerce une profession intermédiaire) considèrent qu'on ne peut pas apprendre à lire sans manuel de lecture.

Tableau question 6 : Pour vous, que signifie « apprendre à lire » ?

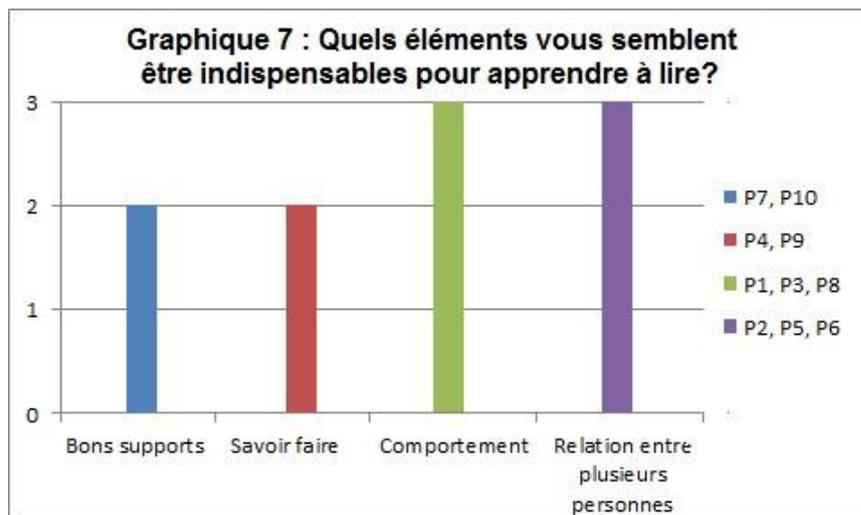
	Comprendre une histoire	Assembler lettres et syllabes	Connaître les correspondances lettre-son	Mémoriser des mots	Connaître les lettres de l'alphabet	Reformuler et expliquer	Apprendre à écrire
P1		2	1		3	4	5
P2	5	2	3	4	1	7	6
P3	4	2	1	3	7	5	6
P4	5	3	2	6	1	4	7
P5	1	5	6	4	7	2	3
P6	5	2	3	4	1	6	7
P7	5	2	1	4	3	6	7
P8	6	3	2	4	1	7	5
P9	7	2	3	4	1	6	5
P10	4	2	3	6	1	5	7

Concernant la signification de « apprendre à lire » (cf. tableau question 6), nous pouvons noter que seule P1 (femme au foyer) n'a pas numéroté toutes les propositions de 1 à 7 (elle n'a classé que 5 propositions les unes par rapport aux autres) et, bien que certaines réponses débutent (P9 et P10 par exemple, qui sont ouvriers) ou finissent de la même façon (P6 et P7 par exemple qui sont respectivement cadre moyen et employé), nous pouvons voir qu'aucun parent n'a classé toutes les propositions de la même façon.

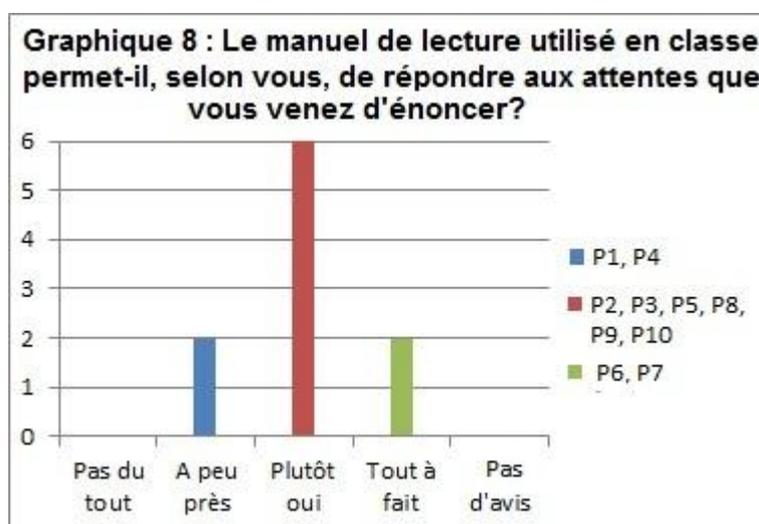




Si aucun parent n'a classé toutes les propositions de la même façon, nous pouvons quand même voir certaines tendances se dessiner. En effet, nous pouvons par exemple voir que, de manière générale, « comprendre une histoire » (graphique 6a), « reformuler et expliquer une phrase ou un texte » (graphique 6f) et « apprendre à écrire » (graphique 6g) sont placés dans les derniers choix (choix 5, 6 ou 7) alors que « assembler lettres et syllabes » (graphique 6b), « connaître les correspondances lettre-son » (graphique 6c) et « connaître les lettres de l'alphabet » (graphique 6e) sont globalement placés dans les premiers choix (choix 1, 2 ou 3). De plus, seul « mémoriser des mots » (graphique 6d) est placé en quatrième choix par la majorité de l'échantillon (6 parents sur 10 : P2 et P7 qui sont employés, P8 chef d'entreprise, P9 ouvrier, P6 cadre moyen et P5 qui exerce une profession intellectuelle supérieure). Cependant, nous pouvons noter une divergence particulière : en effet, P5 (qui exerce une profession intellectuelle supérieure) se démarque des autres parents étant donné que nous pouvons voir sur les graphiques 6a, 6b, 6c, 6f et 6g qu'il classe les réponses à l'inverse des autres parents. Par exemple, nous pouvons voir que les parents ont tendance à placer « comprendre une histoire », « apprendre à écrire » et « reformuler et expliquer une phrase ou un texte » dans les derniers choix alors que P5 les place dans les premiers choix et inversement pour « assembler lettres et syllabes », « connaître les correspondances lettre-son » et « connaître les lettres de l'alphabet ».

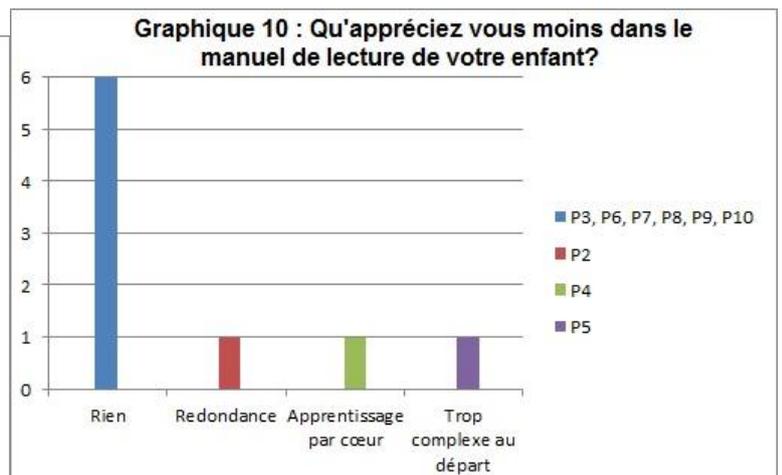
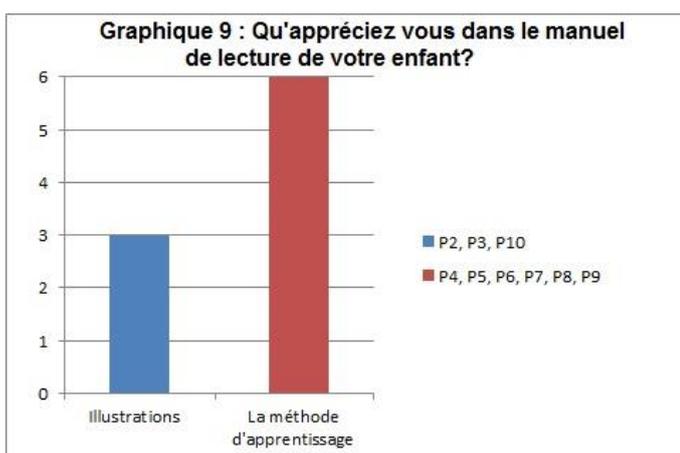


Ensuite, lorsque l'on interroge les parents sur les éléments qui leur semblent être indispensables pour apprendre à lire (graphique 7), nous pouvons voir que 3 profils se dessinent : 2 parents (P7 qui est employé et P10 ouvrier) pensent que de bons supports sont nécessaires, 2 parents (P4 qui exerce une profession intermédiaire et P9 qui est ouvrier) pensent que posséder des savoir-faire (tels que connaître et savoir assembler les lettres) sont nécessaires, 3 parents (P1 qui est femme au foyer, P3 employé et P8 chef d'entreprise) pensent qu'adopter certains comportements (tels que concentration et motivation) sont nécessaires et 3 parents (P2 qui est employé, P6 cadre moyen et P5 qui exerce une profession intellectuelle supérieure) pensent que ce sont les relations entre enfant, parents et école qui sont essentielles pour apprendre à lire.

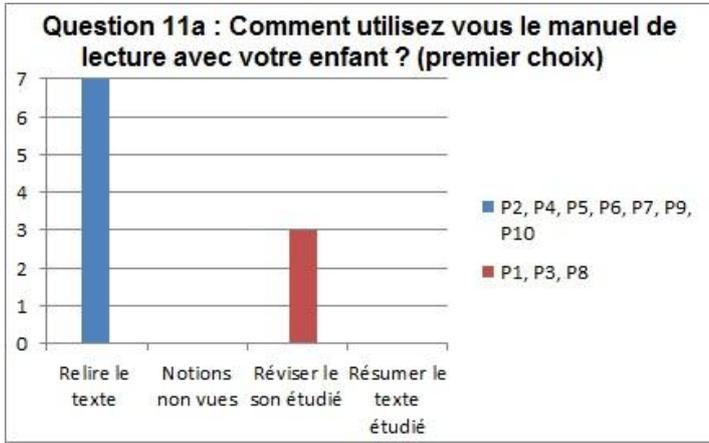


En gardant à l'esprit les critères énoncés par les parents à la question 7, nous pouvons voir, sur le graphique 8, que 2 parents sur 10 (P6 qui est cadre moyen et P7

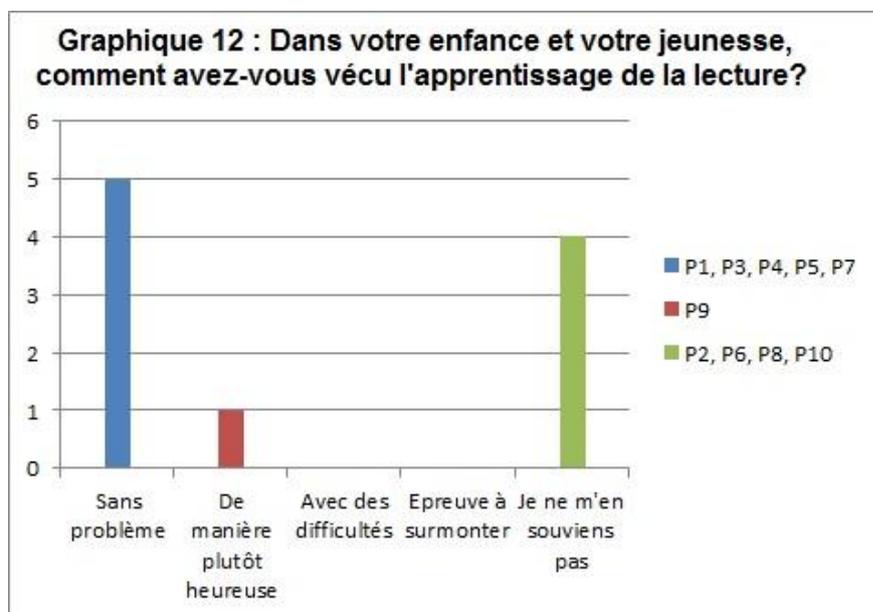
employé) considèrent que le manuel de lecture utilisé à l'école permet de répondre totalement à leurs attentes, 6 parents (P2 et P3 qui sont employés, P8 chef d'entreprise, P9 et P10 ouvriers et P5 qui exerce une profession intellectuelle supérieure) considèrent qu'il permet de répondre correctement à leurs attentes et 2 parents (P1 qui est femme au foyer et P4 qui exerce une profession intermédiaire) considèrent qu'il permet partiellement de répondre à leurs attentes. De manière générale, bien que les parents aient des attentes différentes (graphique 7), tous considèrent que le manuel répond, plus ou moins, à celles-ci, sans être totalement hors contexte.



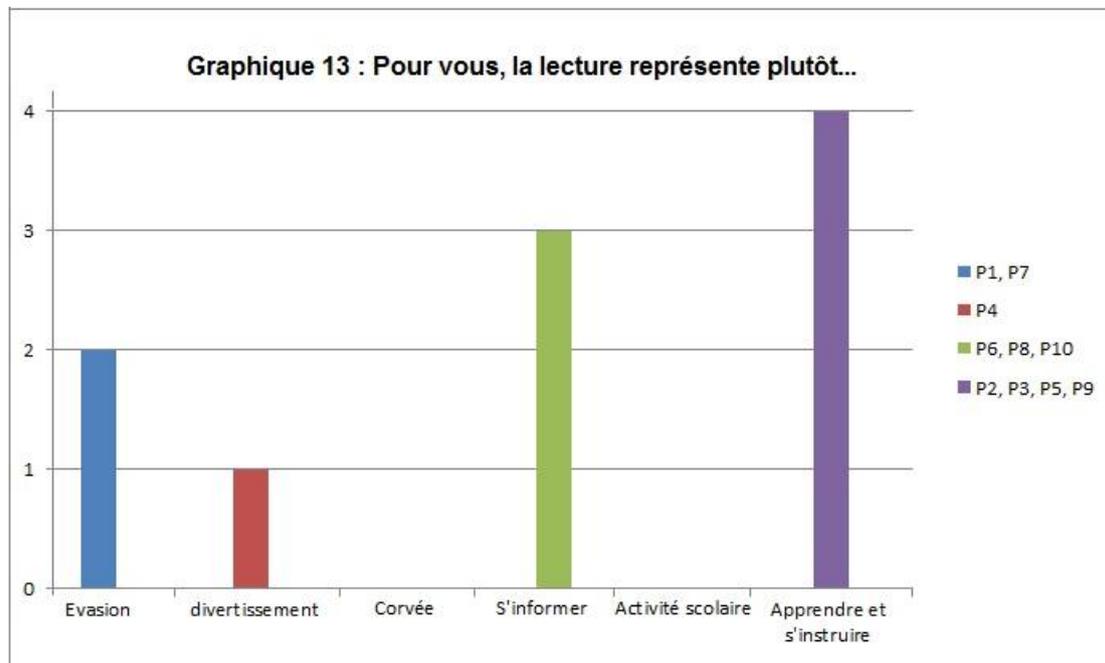
De plus, lorsque les parents sont interrogés sur ce qu'ils n'apprécient pas dans le manuel de lecture de leur enfant (graphique 10), nous pouvons voir que 6 parents sur 9 répondent « rien » (P3 et P7 qui sont employés, P6 cadre moyen, P8 chef d'entreprise, P9 et P10 ouvriers) et que 3 parents lui trouvent quelques défauts : une certaine redondance (P2 qui est employé), de la complexité au départ (P5 qui exerce une profession intellectuelle supérieure) ou encore un apprentissage par cœur (P4 qui exerce une profession intermédiaire). Cela confirme le fait que la majorité des parents de l'échantillon sont satisfaits du manuel utilisé par l'enseignante de CP et ceci grâce à la méthode d'apprentissage utilisée pour 6 parents sur 9 (P4 qui exercent une profession intermédiaire, P5 une profession intellectuelle supérieure, P6 qui est cadre moyen, P7 employé, P8 chef d'entreprise et P9 ouvrier) et grâce aux illustrations pour 3 parents (P2 et P3 qui sont employés et P10 ouvrier).



Enfin, si la question 11 demandait aux parents de hiérarchiser les 4 réponses proposées (cf. annexe 1), nous pouvons voir que tous les parents se sont contentés de cocher les réponses qui les concernent et d'entourer la réponse qui reflète le plus ce qu'ils travaillent à la maison. De plus, nous pouvons voir que tous les parents n'ont coché qu'une ou deux compétences et donc qu'aucun parent ne travaille les 4 compétences à la maison (cf. annexe 23). Ainsi, nous pouvons voir sur les graphiques 11a et 11b que la quasi-totalité des parents (sauf P3 qui est employé) utilisent le manuel pour relire le texte qui a été étudié en classe et que 6 parents sur 10 (P1 qui est femme au foyer, P2 et P3 employés, P6 cadre moyen, P8 chef d'entreprise et P10 ouvrier) utilisent également le manuel pour réviser le son qui vient d'être étudié en classe. L'échantillon semble donc mettre l'accent, à la maison, sur la lecture en elle-même et le code plutôt que sur la compréhension ce qui vient confirmer ce que nous avons déduit des graphiques 6a à 6g (à savoir que les parents de l'échantillon considèrent que l'apprentissage de la lecture est à mettre en lien avec l'apprentissage du code plutôt qu'avec la compréhension ou l'écriture).



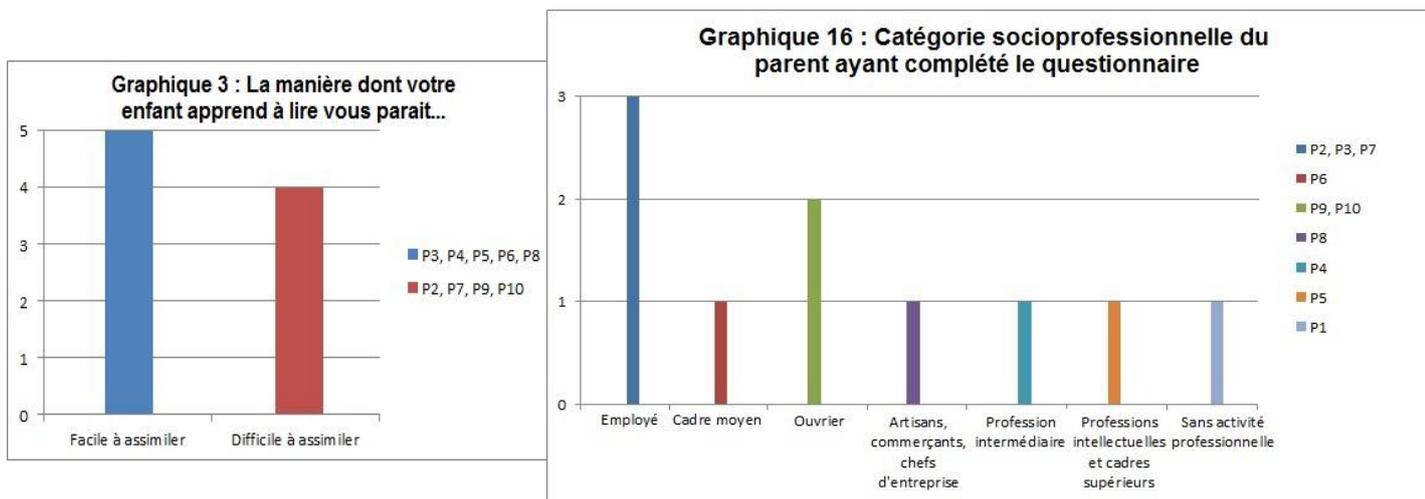
Pour revenir plus en détails sur le vécu personnel des parents, le graphique 12 nous permet de constater que 6 parents sur 10 (P1 qui est femme au foyer, P3 et P7 employés, P9 ouvrier, P4 qui exerce une profession intermédiaire et P5 une profession intellectuelle supérieure) se souviennent avoir vécu l'apprentissage de la lecture de manière plutôt heureuse et sans soucis particulier et que 4 parents sur 10 (P2 qui est employé, P6 cadre moyen, P8 chef d'entreprise et P10 ouvrier) ne se souviennent plus de la manière dont ils ont vécu l'apprentissage de la lecture.



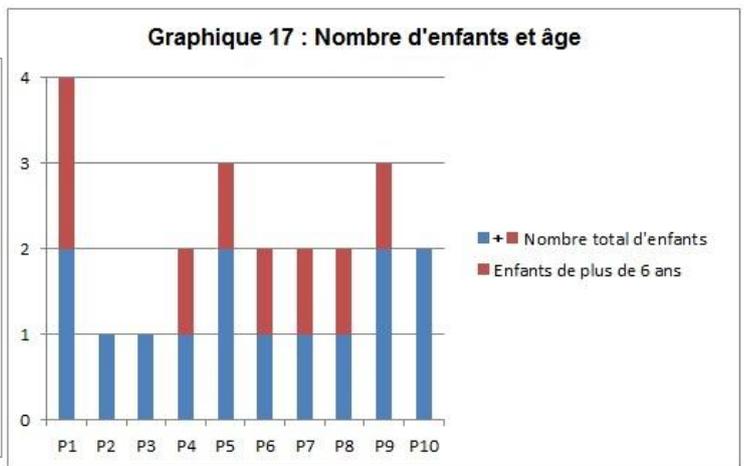
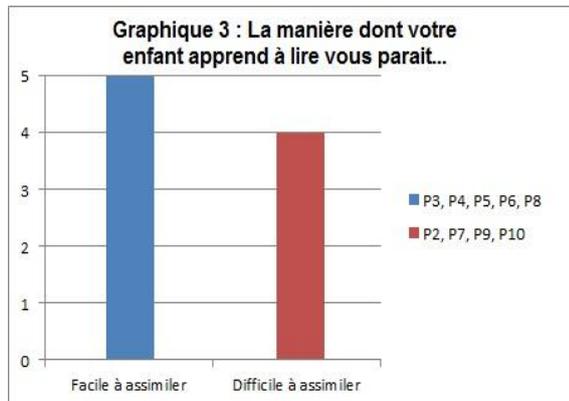
Enfin, nous pouvons voir sur le graphique 13 que la lecture représente un moyen d'apprendre et de s'instruire pour 4 parents sur 10 (P2 et P3 qui sont employés, P9 ouvrier et P5 qui exerce une profession intellectuelle supérieure), un moyen de s'informer dans la vie quotidienne pour 3 parents (P6 qui est cadre moyen, P8 chef d'entreprise et P10 ouvrier), une évasion pour 2 parents (P1 qui est femme au foyer et P7 employé) et un divertissement pour P4 (qui exerce une profession intermédiaire). Chaque parent trouve donc un intérêt au fait de lire et aucun ne résume la lecture à une activité purement scolaire.

IV). Exploitation des résultats et analyse

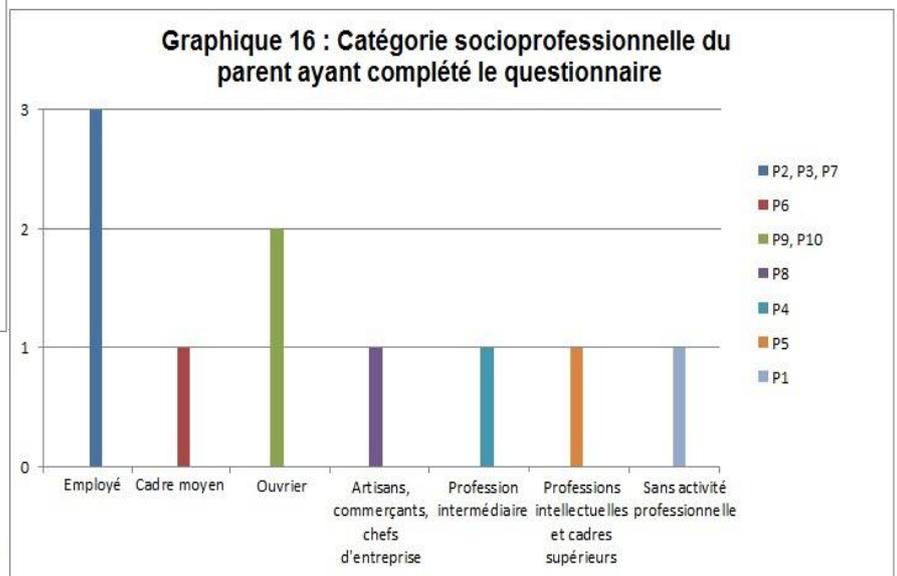
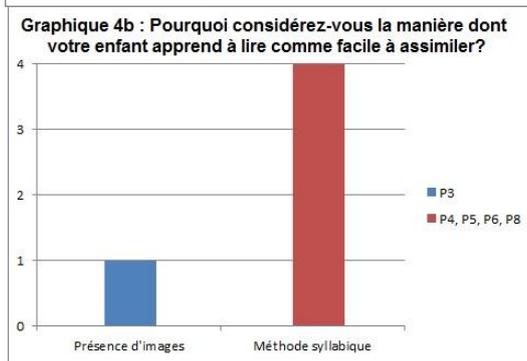
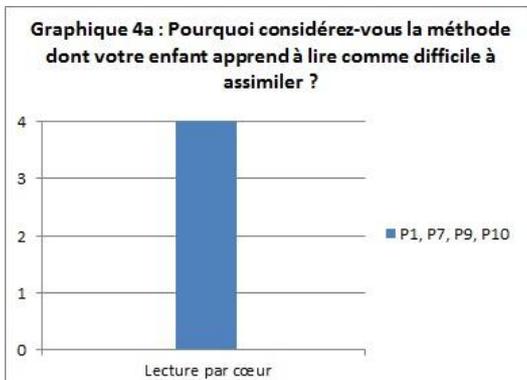
Dans un premier temps, je vais me concentrer sur ma première hypothèse (à savoir que les représentations que se font les parents de l'apprentissage du code à travers le manuel varient en fonction de leur catégorie socioprofessionnelle) et analyser les résultats décrits dans la troisième partie de ce mémoire de manière à pouvoir apporter une réponse et donc de manière à pouvoir, par la suite, valider ou invalider ma première hypothèse.



Tout d'abord, si nous mettons en lien les graphiques 3 et 16, nous pouvons voir que ces sont les employés et les ouvriers (P2, P7, P9 et P10) à l'exception de P3 qui considèrent la manière dont leur enfant apprend à lire comme difficile à assimiler et que ce sont majoritairement les parents exerçant une profession supérieure (P6 qui est cadre, P8 chef d'entreprise, P4 qui exerce une profession intermédiaire et P5 une profession intellectuelle supérieure) ainsi que P3 (employé) qui la considèrent comme facile à assimiler. Le fait que ce soient très majoritairement les parents exerçant une profession supérieure qui considèrent la manière dont leur enfant apprend à lire comme facile à assimiler peut éventuellement s'expliquer par le fait qu'ils ont plus de qualifications donc sont plus en mesure de s'approprier la méthode d'apprentissage utilisée et donc plus en mesure d'accompagner leur enfant que les parents ouvriers ou employés qui considèrent alors la manière dont leur enfant apprend à lire comme difficile à assimiler. Nous pouvons d'ailleurs nous demander s'il existe un lien entre le fait que les parents perçoivent l'apprentissage de leur enfant comme facile ou difficile à assimiler et la manière dont ils ont vécu leur propre apprentissage (bien que 4 parents (P2, P6, P8 et P10) disent ne plus s'en souvenir).



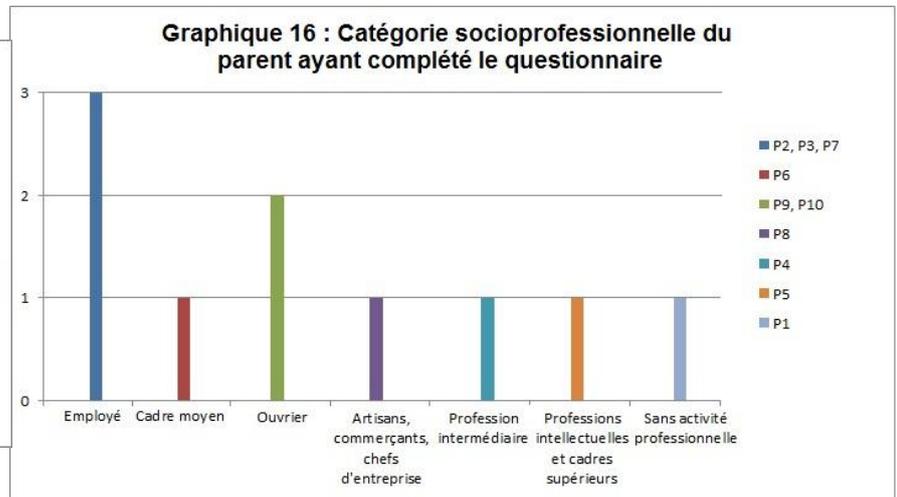
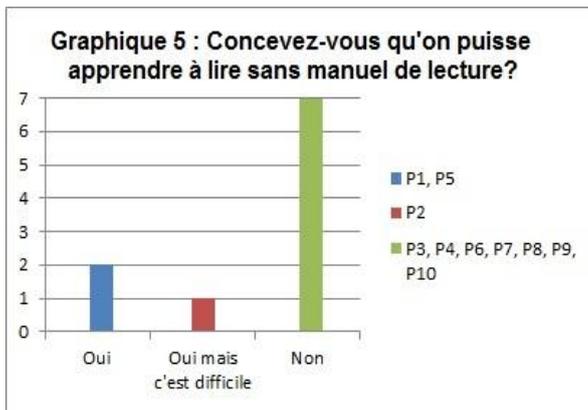
De plus, si nous mettons en lien les graphiques 3 et 17, nous pouvons constater que la totalité des parents qui exercent une profession supérieure et qui considèrent la manière dont leur enfant apprend à lire comme facile à assimiler (P4, P5, P6, et P8) ont au moins un enfant de plus de 6 ans c'est-à-dire au moins un enfant qui a déjà été confronté à l'apprentissage de la lecture. Cela signifie que ces parents ont déjà accompagné au moins un enfant dans l'apprentissage de la lecture et donc que ces parents connaissent déjà une méthode d'apprentissage de la lecture qui peut leur servir de point de comparaison. En suivant ce raisonnement, nous pouvons considérer que ces parents, en plus d'exercer une profession supérieure (voir graphique 16), sont plus à même de juger la manière dont les élèves apprennent à lire que les parents qui n'ont jamais accompagné un enfant dans l'apprentissage de la lecture (cas de P2, P3 et P10).



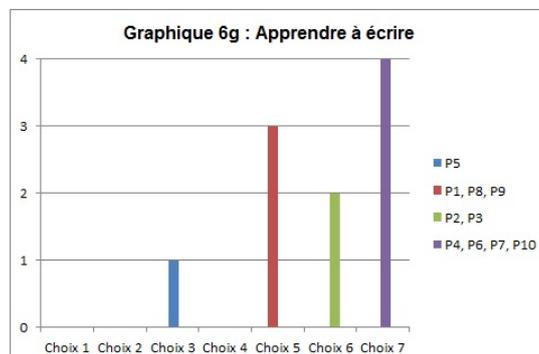
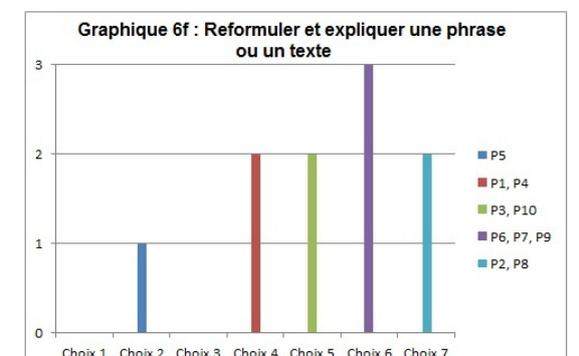
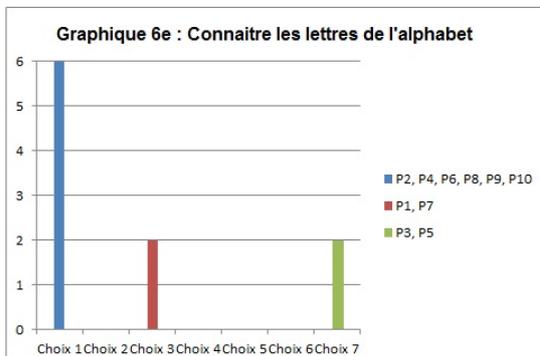
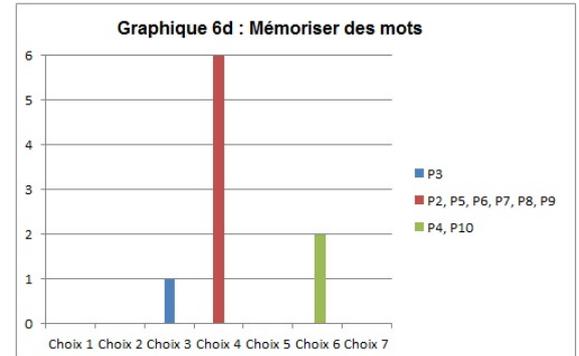
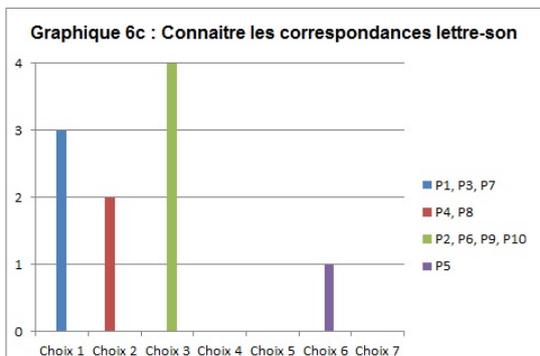
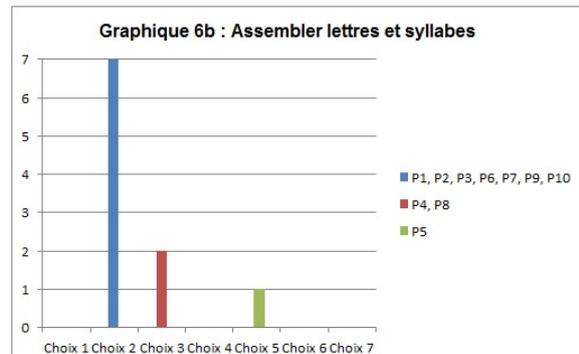
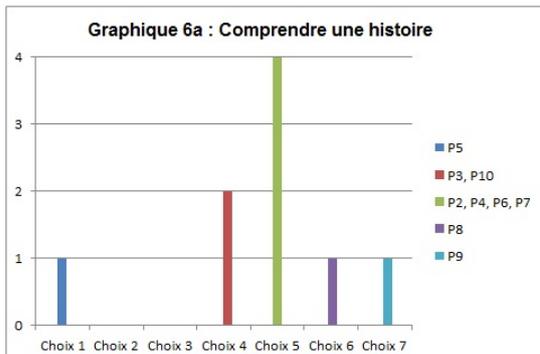
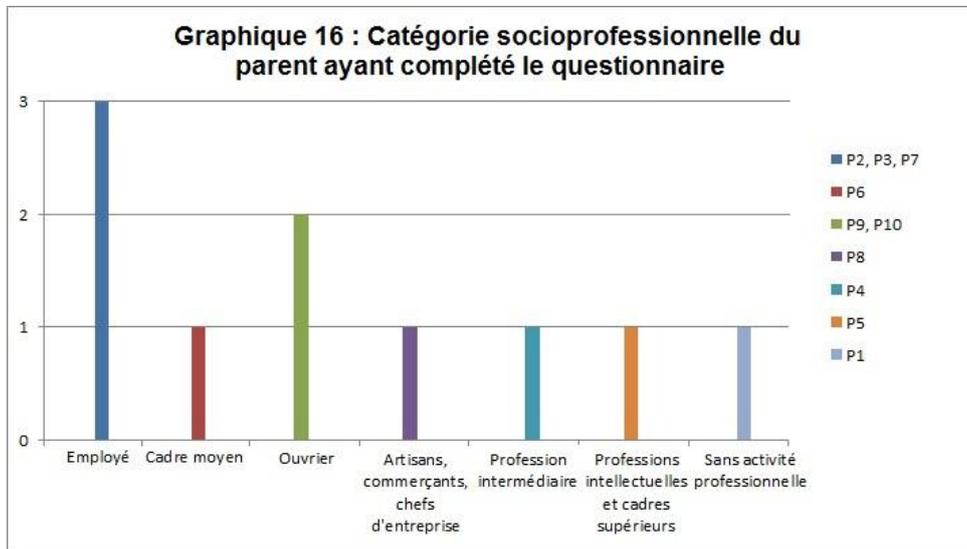
Enfin, toujours en ce qui concerne la facilité ou la difficulté à assimiler l'apprentissage de la lecture, si nous nous intéressons aux raisons invoquées par les parents pour justifier le fait qu'ils considèrent la manière dont leur enfant apprend à lire comme difficile (graphique 4a) ou facile à assimiler (graphique 4b), nous pouvons voir que les parents exerçant une profession supérieure la trouvent facile à assimiler en raison de la méthode utilisée et que les parents exerçant une profession à moindre qualification (à l'exception de P3) la trouvent difficile à assimiler à cause de l'apprentissage par cœur que la méthode engendre. Cependant, si nous nous référons à l'analyse du manuel, réalisée par Barzotti et Clisson (2011), que nous avons décrite dans le cadre théorique, nous pouvons voir que cela n'est qu'un ressenti de la part de ces parents étant donné que cette méthode ne semble pas réellement demander un apprentissage par cœur (Barzotti et Clisson (2011) évoquent d'ailleurs un manque de travail systématique sur la reconnaissance globale de mots).

A partir de cela, nous pouvons nous intéresser au profil de P3 qui exerce une profession à moindre qualification et qui ne fournit pourtant pas la même réponse que les autres membres de cette catégorie socioprofessionnelle. En effet, bien que P3 soit employé et n'ait qu'un enfant, celui-ci répond comme les parents exerçant une profession supérieure c'est-à-dire qu'il répond considérer la manière dont son enfant apprend à lire comme facile à assimiler. Cependant, nous pouvons noter que sa justification est très éloignée de celle donnée par les parents exerçant une profession supérieure : il le justifie par la présence d'images qui peuvent aider l'enfant et non par la méthode utilisée.

Grâce à ces différentes réponses, nous pouvons donc déduire que les parents exerçant une profession supérieure sont favorables à la méthode syllabique « Pas à Page » alors que les parents exerçant une profession à moindre qualification émettent plus de réserve. Et concernant P3, à la vue de ses réponses, nous pouvons considérer qu'il est favorable à cette méthode mais à un degré différent de celui des parents exerçant une profession supérieure étant donné que juger l'utilité des images d'une méthode et apprécier la méthode en elle-même sont deux choses différentes.

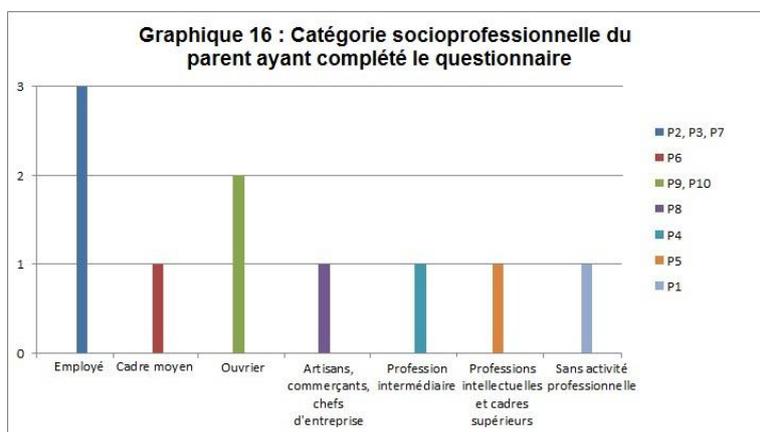


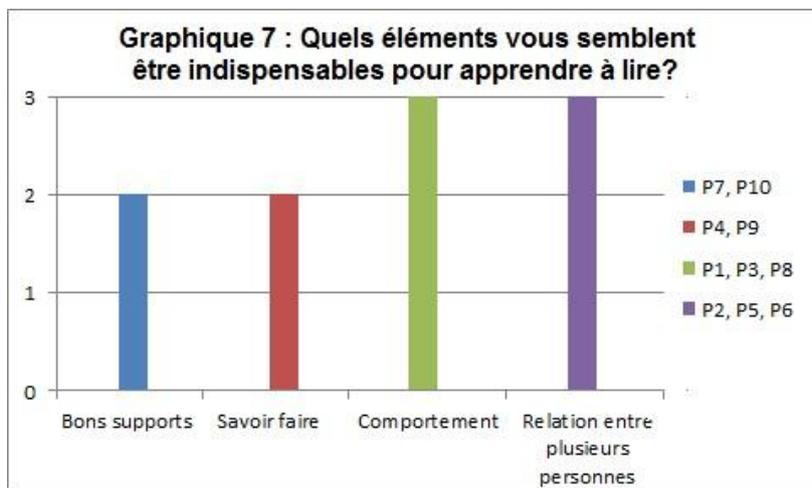
Ensuite, grâce à la mise en relation des graphiques 5 et 16, nous pouvons observer que parmi les 7 parents qui considèrent qu'on ne peut pas apprendre à lire sans manuel de lecture (graphique 5), 4 sont des parents qui exercent une profession à moindre qualification (P3, P7, P9 et P10) et que 3 sont des parents qui exercent une profession supérieure (P4, P6 et P8). Cette pensée ne semble donc pas à mettre en lien avec une catégorie socioprofessionnelle particulière. De plus, parmi les 3 parents qui considèrent qu'il est possible (non sans difficulté) d'apprendre à lire sans manuel de lecture (P1, P2 et P5), nous pouvons voir que 2 sont des parents qui exercent une profession à moindre qualification (P1 et P2) et que P5 est un parent qui exerce une profession supérieure. De la même façon, cette réponse ne semble également pas à mettre en lien avec une catégorie socioprofessionnelle particulière.



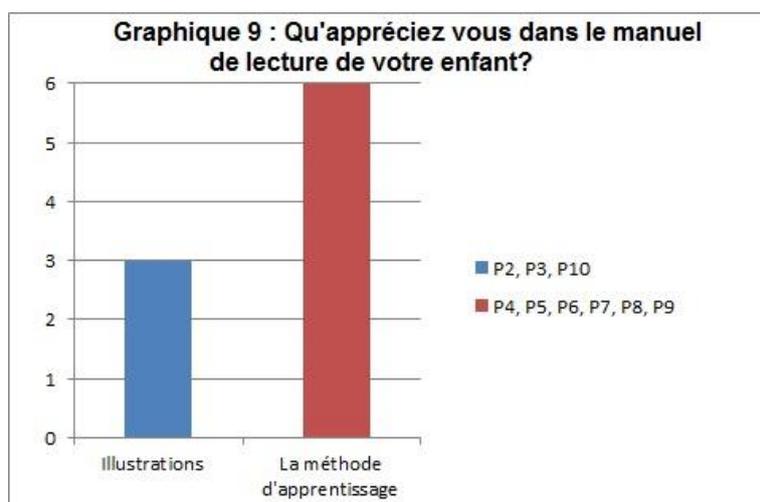
Concernant les représentations qu'ont les parents de l'apprentissage de la lecture en général, nous avons vu dans la partie résultats que « comprendre une histoire », « reformuler et expliquer une phrase ou un texte » et « apprendre à écrire » sont placés dans les dernières réponses à la question 6 (choix 5, 6 ou 7) par la grande majorité des parents alors que « assembler lettres et syllabes », « connaître les correspondances lettre-son » et « connaître les lettres de l'alphabet » sont globalement placés dans les premières réponses à la question 6 (choix 1, 2 ou 3) par la grande majorité des parents. Ce constat semble donc vouloir dire que, pour la majorité des parents de l'échantillon, toutes catégories socioprofessionnelles confondues, l'apprentissage de la lecture est à mettre en lien avec l'apprentissage du code plutôt qu'avec la compréhension ou l'écriture alors que nous avons vu dans le cadre théorique, d'après l'analyse du manuel effectuée par Barzotti et Clisson (2011), que la méthode donne une place plus importante à l'acquisition du code mais également à la compréhension.

Cependant, malgré cette tendance, nous avons pu noter que P5 se démarque des autres parents dans ses réponses à la question 6 étant donné qu'il place les réponses « comprendre une histoire », « apprendre à écrire » et « reformuler et expliquer une phrase ou un texte » dans ses premiers choix et les réponses « assembler lettres et syllabes », « connaître les correspondances lettre-son » et « connaître les lettres de l'alphabet » dans ses derniers choix, à l'inverse des autres parents. Ces réponses semblent traduire le fait que, pour P5, l'apprentissage de la lecture est à mettre en lien avec la compréhension et la reformulation plutôt qu'avec l'apprentissage du code. De plus, si nous nous intéressons à la catégorie socioprofessionnelle de P5 (graphique 16), nous pouvons voir que celui-ci exerce une profession intellectuelle supérieure cependant ce rapprochement n'est possible qu'avec une seule personne de l'échantillon et donc ne peut pas être significatif.



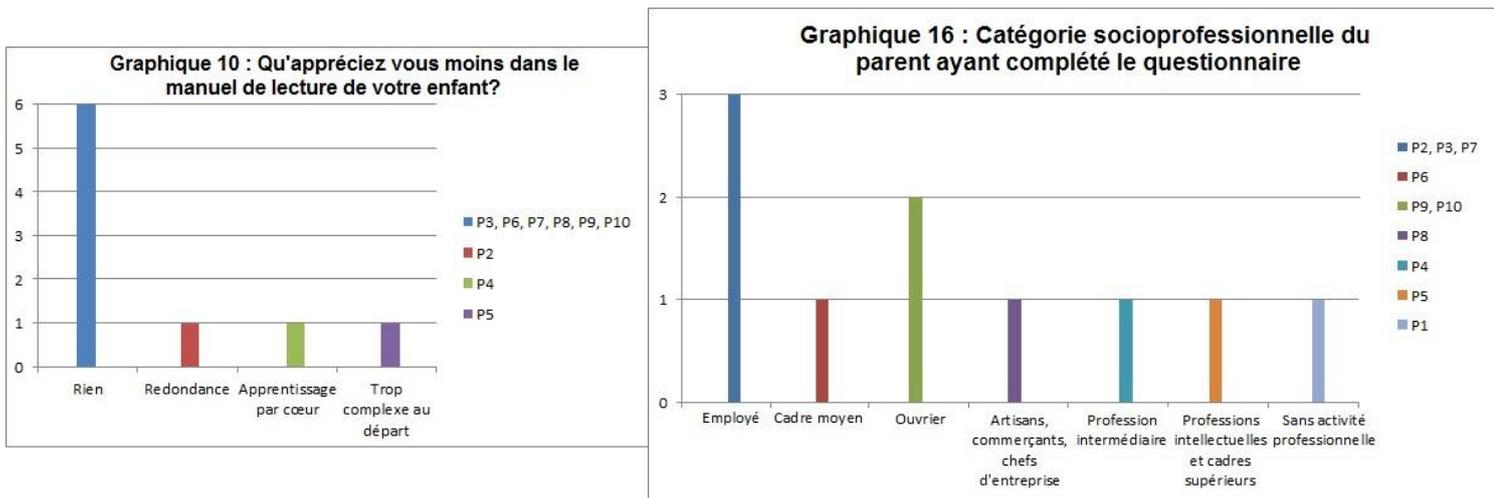


Concernant les éléments que les parents pensent indispensables pour apprendre à lire (graphique 7), nous pouvons voir que les réponses données et la catégorie socioprofessionnelle ne peuvent pas être mises en relation étant donné que P4 et P9, P2 et P5, P3 et P8 donnent le même type de réponse alors qu'ils appartiennent à des catégories socioprofessionnelles très différentes. Cependant nous pouvons constater que les deux parents qui pensent que de bons supports sont indispensables pour apprendre à lire exercent des professions à moindre qualification (P7 est employé et P10 ouvrier), cela rejoint donc les propos de Chauveau (2000) : ils ne semblent pas comprendre que les élèves peuvent apprendre sans, à travers les procédés modernes d'enseignement de la lecture.

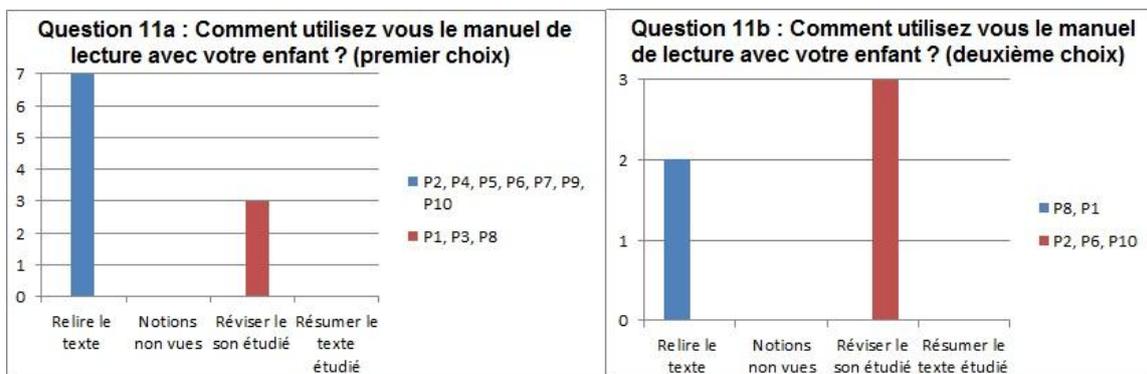


Ensuite, concernant l'avis des parents sur le manuel de lecture utilisé en classe, nous avons vu, dans la partie résultats, à partir du graphique 9, que 6 parents sur 9 apprécient le manuel d'apprentissage de la lecture utilisé en classe pour son contenu et que 3 parents l'apprécient pour son visuel (illustrations). Si nous mettons en lien les graphiques 9 et 16, nous pouvons constater que 3 parents exerçant une

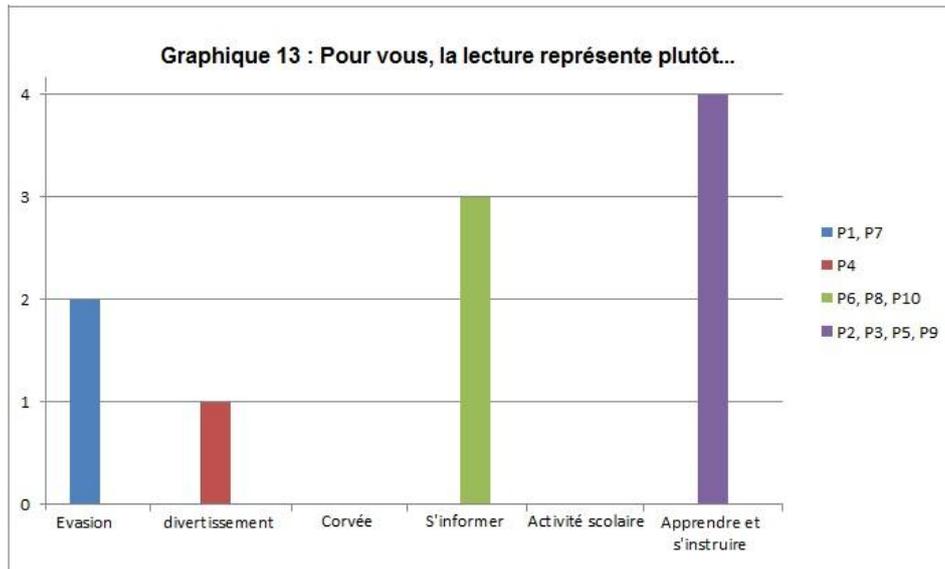
profession à moindre qualification sur 5 (soit la majorité) apprécie le manuel pour son visuel et que la totalité des parents exerçant une profession supérieure (P4, P5, P6 et P8) ainsi que 2 parents exerçant une profession à moindre qualification (P7 et P9) apprécie le manuel pour son contenu. Dans cet échantillon, tous les parents exerçant une profession supérieure prêtent donc plus attention au contenu qu'au visuel alors que les parents exerçant une profession à moindre qualification sont plus ou moins attentifs au contenu (3 sur 5 accordent plus d'importance au visuel).



De même, dans la partie résultats, nous avons vu que lorsque l'on interroge les parents sur ce qu'ils n'apprécient pas dans le manuel de leur enfant (graphique 10), 6 parents sur 9 répondent « rien » (P3, P6, P7, P8, P9 et P10) et 3 parents mentionnent quelques défauts : une certaine redondance dans les exercices (P2) (avis partagé par Barzotti et Clisson (2011)), de la complexité au départ (P5) ou encore un apprentissage par cœur (P4) (points qui ne sont pas mentionnés dans l'analyse de Barzotti et Clisson (2011)). Si nous mettons en lien les graphiques 10 et 16, nous pouvons voir qu'il n'y a pas de distinction à faire selon la catégorie socioprofessionnelle étant donné que la majorité des parents exerçant une profession à moindre qualification et la majorité des parents exerçant une profession supérieure sont totalement satisfaits du manuel utilisé en classe.



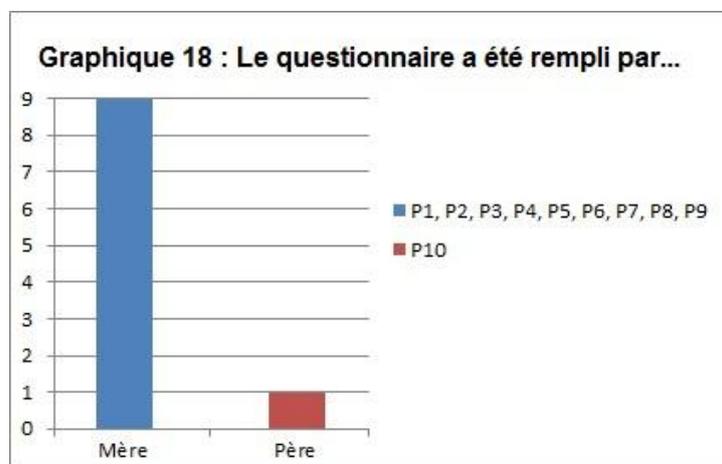
D'après les graphiques 11a et 11b et l'annexe 23, qui traduisent la manière dont les parents utilisent le manuel d'apprentissage de la lecture à la maison, nous pouvons voir dans un premier temps qu'aucun parent n'a répondu utiliser le manuel pour questionner la compréhension de leur enfant, ce qui semble donc être un aspect secondaire pour les parents de l'échantillon. Ensuite, nous pouvons voir que la quasi-totalité des parents (sauf P3) utilisent le manuel pour relire le texte ce qui signifie que les parents de l'échantillon, toutes catégories socioprofessionnelles confondues, pensent qu'il est nécessaire de s'entraîner à lire pour savoir lire, ce qui signifie qu'il y a une certaine connivence entre l'école et les familles c'est-à-dire que les deux agissent dans le même sens (CHAUVEAU et ROGOVAS-CHAUVEAU, 1995). Enfin, nous pouvons également voir que 5 parents sur 10 (P1, P2, P6, P8 et P10) l'utilisent de deux façons : pour relire le texte étudié et pour réviser le son étudié alors que les 5 autres parents l'utilisent seulement pour relire le texte (cas de P4, P5, P7 et P9) ou pour réviser le son étudié (P3). Si nous mettons en parallèle les graphiques 11a, 11b et 16, nous pouvons voir que la manière dont les parents utilisent le manuel à la maison ne peut pas être liée à leur catégorie socioprofessionnelle dans la mesure où les parents exerçant une profession supérieure et les parents exerçant une profession à moindre qualification utilisent le manuel de la même façon : soit pour relire le texte étudié en classe, soit pour réviser le son du jour ou les deux. Nous pouvons donc seulement constater que les parents, toutes catégories socioprofessionnelles confondues, mettent l'accent, à la maison, sur l'entraînement à la lecture et le code plutôt que sur la compréhension. Etant donné que le manuel accorde une place aussi importante à l'acquisition du code et à la compréhension (Barzotti et Clisson, 2011), et donc ne différencie pas un point par rapport à l'autre, nous pouvons supposer que ces comportements sont probablement à mettre en lien avec le travail demandé par l'enseignante.



Enfin, sur le graphique 13, nous pouvons voir que la lecture représente un moyen de s'informer pour 3 parents sur 10 (P6, P8 et P10) et un moyen de s'instruire et d'apprendre pour 4 parents (P2, P3, P5 et P9) alors que la lecture représente une évasion pour 2 parents sur 10 (P1 et P7) et un divertissement pour P4. Nous pouvons noter que ces 3 parents (P1, P4 et P7) mettent l'accent sur le côté plaisir et bien être que la lecture procure alors que les 7 premiers parents (P2, P3, P5, P6, P8, P9 et P10) mettent l'accent sur l'importance de la lecture au quotidien.

De plus, si nous mettons en lien les graphiques 13 et 16, nous pouvons voir que nous ne pouvons pas établir une corrélation avec la catégorie socioprofessionnelle des parents dans la mesure où la majorité des parents exerçant une profession supérieure et la majorité des parents exerçant une activité à moindre qualification donnent le même type de réponse (un moyen de s'instruire ou de s'informer). Par contre, étant donné qu'aucun parent n'a répondu considérer la lecture seulement comme une activité scolaire, nous pouvons voir que la totalité de l'échantillon accorde de l'importance à la lecture, donc au fait de savoir lire, et communique très certainement ces finalités à leurs enfants, ce qui permet de donner du sens à l'apprentissage de la lecture et donc de motiver les enfants à apprendre (d'après Bernadin (1997)).

Dans un second temps, je vais me concentrer sur ma deuxième hypothèse (à savoir que les parents qui s'investissent pleinement dans la scolarité de leur enfant se représentent mieux l'apprentissage du code que les parents qui s'investissent moins) et analyser les résultats décrits dans la troisième partie de ce mémoire de manière à pouvoir, par la suite, valider ou invalider ma deuxième hypothèse.



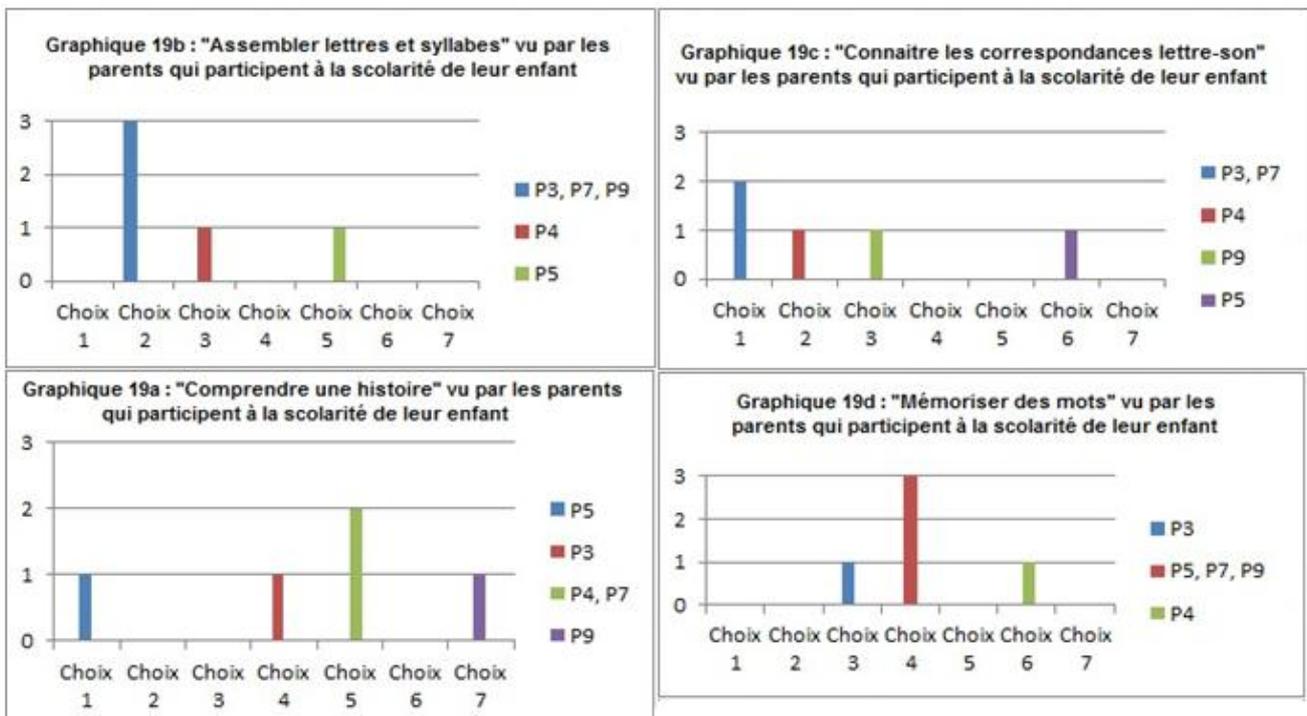
Tout d'abord, nous pouvons voir d'après le graphique 18 que 9 parents sur 10 ayant répondu au questionnaire sont des femmes (toutes sauf P10) ce qui signifie que ce sont majoritairement les mères qui consultent les cahiers de correspondance (le questionnaire se trouvait à cet endroit) et donc qui s'investissent dans la scolarité de leur enfant.

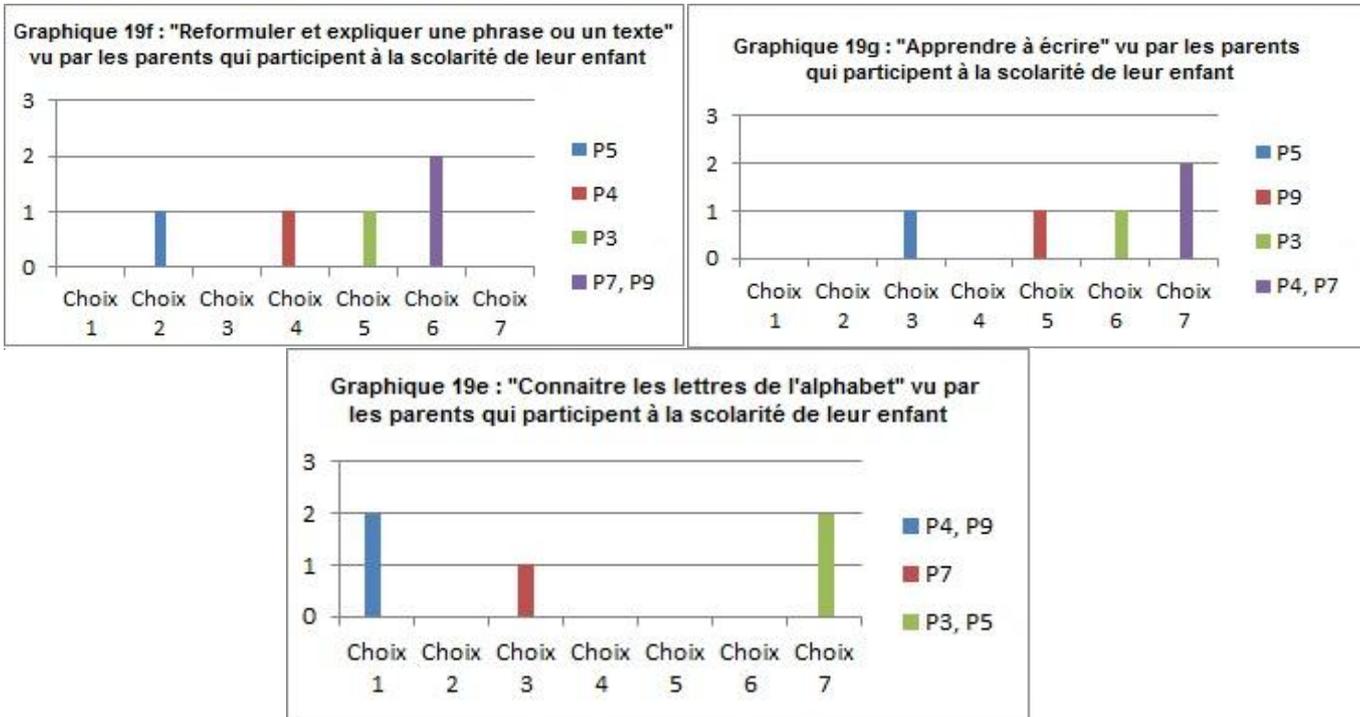
Tableau question 11 : Comment utilisez-vous le manuel de lecture avec votre enfant ?

	Relire le texte étudié en classe	Notions non vues	Réviser le son étudié en classe	Résumer le texte étudié en classe
P1	Choix 2		Choix 1	
P2	Choix 1		Choix 2	
P3			Choix 1	
P4	Choix 1			
P5	Choix 1			
P6	Choix 1		Choix 2	
P7	Choix 1			
P8	Choix 2		Choix 1	
P9	Choix 1			
P10	Choix 1		Choix 2	

Ensuite, mon questionnaire ne me permettant pas de différencier réellement les parents qui s'investissent pleinement des parents qui s'investissent moins dans la scolarité de leur enfant (à cause d'un manque de questions centrées exclusivement sur l'investissement des parents), j'ai fait le choix de séparer et de répartir les parents dans deux groupes à partir des réponses données à la question 11 : ceux qui ont répondu utiliser le manuel pour travailler une seule compétence (quelle qu'elle soit) à la maison (P3 et P7 qui sont employés, P9 ouvrier, P4 qui exerce une profession intermédiaire et P5 une profession intellectuelle supérieure : représentés en noir dans le tableau question 11) et ceux qui ont répondu utiliser le manuel pour travailler deux compétences à la maison (P1 qui est femme au foyer, P2 employé, P6 cadre moyen, P8 chef d'entreprise et P10 ouvrier : représentés en bleu dans le tableau question 11).

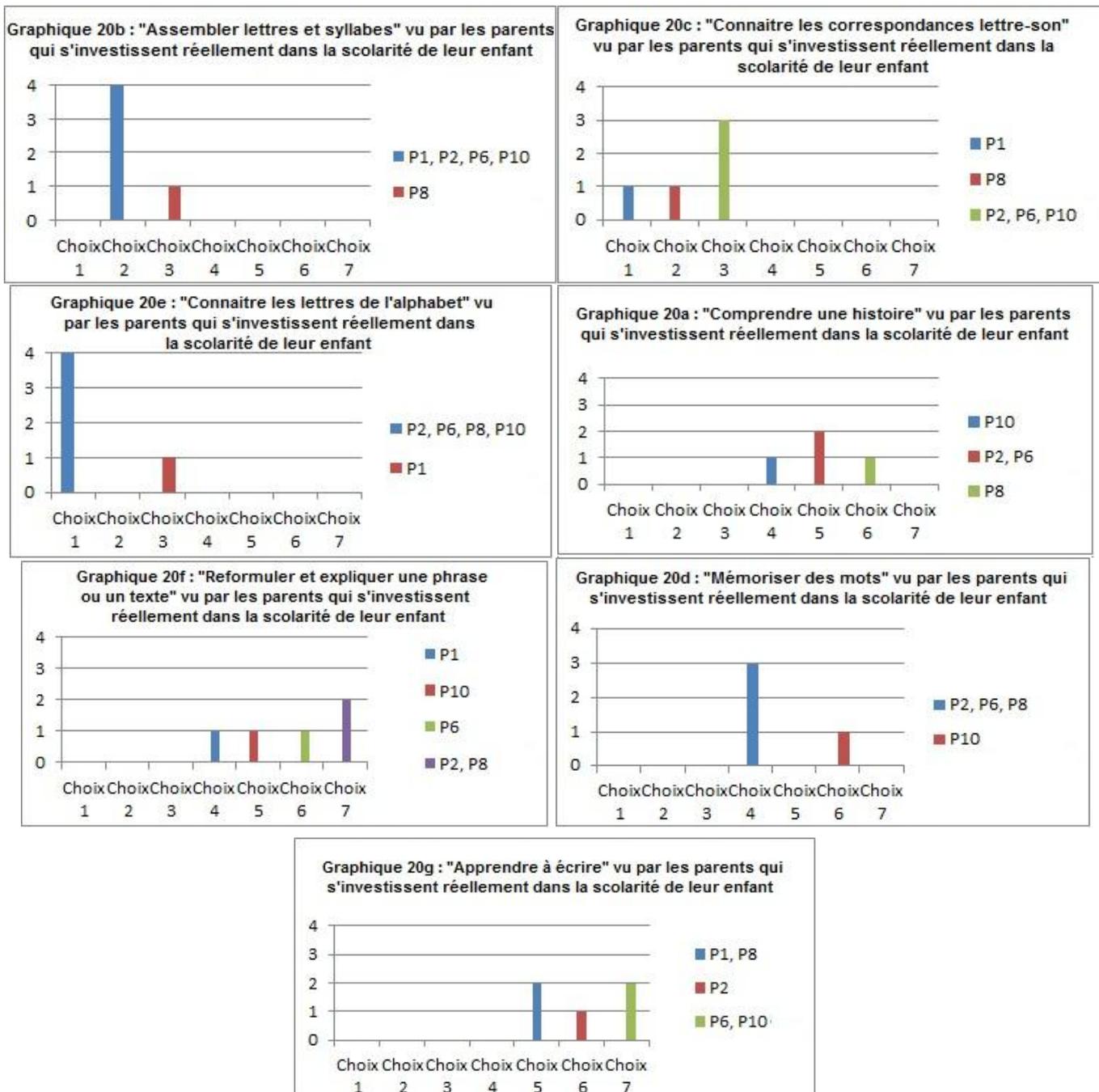
Afin de connaître et de pouvoir comparer les représentations concernant l'apprentissage du code qu'ont les parents qui ont répondu utiliser le manuel pour travailler une seule compétence et celles des parents qui ont répondu utiliser le manuel pour travailler deux compétences à la maison, nous allons nous intéresser plus particulièrement aux réponses données aux questions 6, 7 et 11.





Pour commencer, nous pouvons constater que « assembler lettres et syllabes » (graphique 19b) et « connaitre les correspondances lettre-son » (graphique 19c) sont placés dans les trois premiers choix par 4 parents sur 5 qui ont répondu utiliser le manuel pour travailler une seule compétence et « comprendre une histoire » (graphique 19a), « mémoriser des mots » (graphique 19d), « apprendre à écrire » (graphique 19g) et « reformuler et expliquer une phrase ou un texte » (19f) sont placés dans les quatre derniers choix par à chaque fois 4 parents sur 5 qui ont répondu utiliser le manuel pour travailler une seule compétence. Seul « connaitre les lettres de l'alphabet » (graphique 19e) cause un désaccord entre les parents qui ont répondu utiliser le manuel pour travailler une seule compétence : 3 parents le placent dans les trois premiers choix et 2 parents le placent en dernier choix donc à la vue de cet écart important, nous ne prendrons pas en compte cette réponse dans les phrases qui vont suivre.

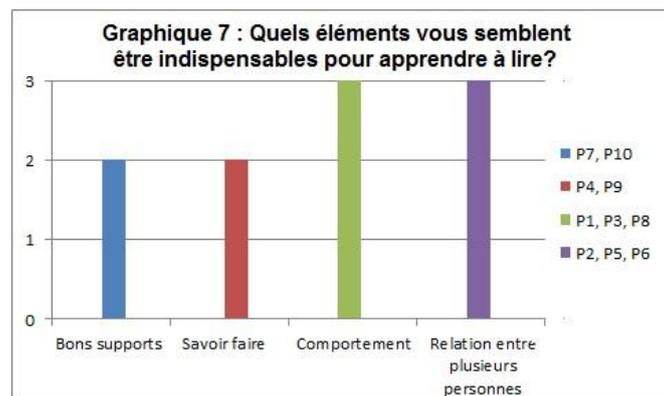
A partir des graphiques 19a, 19b, 19c, 19d, 19f et 19g, nous pouvons donc voir que les parents qui ont répondu utiliser le manuel pour travailler une seule compétence pensent qu'apprendre à lire est essentiellement à mettre en lien avec « assembler lettres et syllabes » et « connaitre les correspondances lettre-son » soit avec l'apprentissage du code.



Concernant les parents qui ont répondu utiliser le manuel pour travailler deux compétences, nous pouvons voir que l'ensemble des parents a placé « assembler lettres et syllabes » (graphique 20b), « connaitre les correspondances lettre-son » (graphique 20c) et « connaitre les lettres de l'alphabet » (graphique 20e) dans les trois premiers choix et que l'ensemble des parents a placé « comprendre une histoire » (graphique 20a), « mémoriser des mots » (graphique 20d), « reformuler et expliquer une phrase ou un texte » (graphique 20f) et « apprendre à écrire » (graphique 20g) dans les quatre derniers choix.

A partir des graphiques 20a, 20b, 20c, 20d, 20e, 20f et 20g, nous pouvons donc voir que les parents qui ont répondu utiliser le manuel pour travailler deux compétences pensent qu'apprendre à lire est fondamentalement à mettre en lien avec « assembler lettres et syllabes », « connaître les correspondances lettre-son » et « connaître les lettres de l'alphabet » donc avec l'apprentissage du code.

Ainsi, aussi bien les parents qui ont répondu utiliser le manuel pour travailler une seule compétence que les parents qui ont répondu utiliser le manuel pour travailler deux compétences pensent que « apprendre à lire » signifie, en premier lieu, apprendre le code.



Ensuite, nous pouvons constater sur le graphique 7 que parmi les parents qui ont répondu utiliser le manuel pour travailler une seule compétence (P3, P4, P5, P7 et P9), 2 parents (P4 et P9) pensent que posséder des savoir-faire (tels que connaître et savoir assembler les lettres) sont indispensables pour apprendre à lire, P7 pense que de bons supports sont nécessaires, P3 pense qu'adopter certains comportements (tels que concentration et motivation) sont nécessaires et P5 pense que ce sont les relations entre enfant, parents et école qui sont indispensables pour apprendre à lire. Ces différents parents ne semblent donc pas d'accord, ce qui est également le cas des parents qui ont répondu utiliser le manuel pour travailler deux compétences : P1 et P8 pensent qu'adopter certains comportements (tels que concentration et motivation) sont nécessaires, P2 et P6 pensent que ce sont les relations entre enfant, parents et école qui sont essentielles et P10 pense que de bons supports sont indispensables pour apprendre à lire (quel que soit le groupe auquel ils appartiennent, P7 et P10 pensent qu'on ne peut pas apprendre à lire sans utiliser un manuel de lecture (Chauveau, 2000)).

Etant donné que les différents parents d'un même groupe (parents qui ont répondu utiliser le manuel pour travailler deux compétences ou qui ont répondu utiliser le manuel pour travailler une seule compétence) ne sont pas d'accord entre eux et donc étant donné que certains parents des différents groupes sont amenés à donner la même réponse, nous ne pouvons pas faire de lien entre l'investissement des parents et les représentations qu'ils peuvent avoir concernant l'apprentissage de la lecture, à partir de cette question.

Tableau question 11 : Comment utilisez-vous le manuel de lecture avec votre enfant ?

	Relire le texte étudié en classe	Notions non vues	Réviser le son étudié en classe	Résumer le texte étudié en classe
P1	Choix 2		Choix 1	
P2	Choix 1		Choix 2	
P3			Choix 1	
P4	Choix 1			
P5	Choix 1			
P6	Choix 1		Choix 2	
P7	Choix 1			
P8	Choix 2		Choix 1	
P9	Choix 1			
P10	Choix 1		Choix 2	

Enfin, à partir du tableau question 11, nous pouvons constater que l'ensemble de l'échantillon (sauf P3) a répondu faire relire le texte étudié en classe, à la maison, et que la totalité des parents qui ont répondu utiliser le manuel pour travailler deux compétences (P1, P2, P6, P8 et P10 : représentés en bleu dans le tableau) ont répondu faire réviser le son étudié en classe, à la maison, alors que seul un parent qui a répondu utiliser le manuel pour travailler une seule compétence (P3 : représenté en noir dans le tableau) a répondu le faire. Ainsi, il semble que les parents qui ont répondu utiliser le manuel pour travailler deux compétences jugent nécessaire de faire réviser le son étudié en classe à leur enfant pour que celui-ci progresse dans l'apprentissage de la lecture. Cela traduit le fait que, pour eux, l'apprentissage du code a une place très importante dans l'apprentissage de la lecture, ce que ne semblent pas totalement partager les parents qui ont répondu utiliser le manuel pour travailler une seule compétence (à l'exception de P3).

V). Discussion

1). Retour sur les hypothèses

Tout d'abord, je vais effectuer un retour sur ma première hypothèse qui est la suivante : les représentations que se font les parents de l'apprentissage du code à travers le manuel varient en fonction de leur catégorie socioprofessionnelle.

Grâce à mon questionnaire et aux réponses obtenues, j'ai pu recueillir les représentations de 10 parents appartenant à des catégories socioprofessionnelles différentes et grâce à l'analyse des résultats, j'ai pu remarquer que les représentations générales des parents ne semblent pas varier en fonction de la catégorie socioprofessionnelle à laquelle ils appartiennent. En effet, nous avons pu voir précédemment, grâce à l'analyse des réponses données aux questions 6 et 11, que quelle que soit la catégorie socioprofessionnelle à laquelle les parents appartiennent, ils considèrent tous que l'apprentissage de la lecture est à mettre en lien avec l'apprentissage du code et l'entraînement plutôt qu'avec la compréhension ou l'écriture. Tous, car bien que P5 laisse penser que, pour lui, l'apprentissage de la lecture est à mettre en lien avec la compréhension et la reformulation plutôt qu'avec l'apprentissage du code (question 6), nous avons pu voir que celui-ci ne mettait pas en pratique cette représentation lors de l'utilisation du manuel à la maison (il demande seulement à son enfant de relire le texte étudié en classe et ne l'interroge pas sur la compréhension et la reformulation). Son utilisation du manuel laisse donc penser qu'il considère, comme les autres parents, que l'apprentissage de la lecture repose sur l'entraînement à la lecture et au code.

Ainsi, dans le cadre théorique, nous avons vu que la lecture est composée de quatre composantes majeures (l'identification et la production de mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit) qui sont aussi importantes les unes que les autres et de ce fait doivent toutes être présentes dans le manuel d'apprentissage de la lecture or les réponses données par les parents laissent penser que l'identification des mots serait la composante dominante.

Cependant, bien que cela ne suffise pas pour valider ma première hypothèse, nous avons pu voir que deux points pouvaient être plus ou moins liés à la catégorie socioprofessionnelle à laquelle les parents appartiennent. Tout d'abord, nous avons

vu que les parents exerçant une profession supérieure apprécient le manuel de lecture utilisé en classe pour la méthode syllabique qu'il propose à l'inverse des parents exerçant une profession à moindre qualification qui émettent plus de réserve face à cette méthode (question 4) et ensuite, nous avons vu que les parents exerçant une profession supérieure portent plus d'attention au contenu du manuel utilisé qu'à son visuel alors que les parents exerçant une profession à moindre qualification ont tendance à être plus sensibles au visuel. Cela signifie que les parents exerçant une profession supérieure se représentent le manuel utilisé en classe de manière positive grâce à la méthode utilisée alors que les parents exerçant une profession à moindre qualification se le représentent de manière positive grâce à son visuel.

Ainsi, bien que les parents appartenant à une catégorie socioprofessionnelle identique répondent à certaines questions de la même façon, ma première hypothèse est invalidée dans la mesure où les différents parents de l'échantillon considèrent tous que l'apprentissage du code a un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture, quelle que soit leur catégorie socioprofessionnelle.

Ensuite, je vais effectuer un retour sur ma seconde hypothèse qui est la suivante : les parents qui s'investissent pleinement dans la scolarité de leur enfant se représentent mieux l'apprentissage du code que les parents qui s'investissent moins.

Mon questionnaire ne m'ayant pas permis de différencier réellement les parents qui s'investissent pleinement des parents qui s'investissent moins dans la scolarité de leur enfant (à cause d'un manque de questions centrées exclusivement sur l'investissement des parents à la maison et à l'école), j'ai fait le choix de séparer les parents en deux groupes, en m'appuyant sur les réponses données à la question 11 : ceux qui travaillent une seule compétence à la maison (P3, P4, P5, P7 et P9) et ceux qui travaillent deux compétences (P1, P2, P6, P8 et P10). J'ai donc recueilli les représentations de ces 10 parents en fonction du groupe auquel ils appartiennent et j'ai pu me rendre compte que l'ensemble des parents pense qu'apprendre à lire signifie, en premier lieu, apprendre le code.

Cependant s'ils sont tous d'accord sur ce point, nous avons pu voir que seuls les 5 parents qui travaillent deux compétences à la maison et 1 parent qui ne travaille qu'une seule compétence prolongent cet apprentissage du code à la maison. Il

semble donc que les parents qui travaillent deux compétences accordent plus d'importance à l'apprentissage du code que les parents qui ne travaillent qu'une seule compétence.

De plus, à partir du regroupement que j'ai effectué, nous pouvons supposer que les parents qui travaillent deux compétences à la maison s'investissent un peu plus que les parents qui ne travaillent qu'une seule compétence à la maison (sachant que quelles que soient les compétences révisées, cela ne peut être qu'utile pour l'enfant), cependant étant donné que nous ne disposons que du nombre de compétences travaillées à la maison et que nous ne connaissons pas le temps que passent les parents à faire réviser ces compétences à leur enfant ni la relation qu'ils entretiennent avec l'école, cela ne reste qu'une supposition et ne permet donc pas de valider ma deuxième hypothèse.

2). Limites de la recherche

La limite principale de cette recherche est la taille de l'échantillon, en effet un échantillon de 10 personnes ne permet pas de généraliser les résultats à une population entière. Ainsi les résultats exposés ne sont pas généralisables à une population entière et ne se présentent pas comme des affirmations, ils traduisent simplement les représentations d'un échantillon très réduit à un moment T (leurs représentations et leur investissement pouvant évoluer au cours du temps).

Enfin, la deuxième limite de cette recherche est liée à la construction du questionnaire. En effet, le manque de questions permettant d'avoir des renseignements sur l'investissement des parents, à la maison et à l'école, et le fait que je ne dispose pas de plus d'informations ne me permettent pas d'apporter une conclusion à ma deuxième hypothèse qui était la suivante : les parents qui s'investissent pleinement dans la scolarité de leur enfant se représentent mieux l'apprentissage du code que les parents qui s'investissent moins. Ainsi, celle-ci n'est ni validée, ni invalidée, il faudrait simplement interroger de manière plus précise les parents de l'échantillon.

VI). Conclusion

Le but de cette recherche était de s'interroger sur les représentations que les parents ont de l'apprentissage de la lecture au CP et plus précisément de l'apprentissage du code. Suite à l'élaboration du cadre théorique qui fut un moment très enrichissant, j'ai fait le choix de m'intéresser plus particulièrement à l'éventuelle influence de la catégorie sociale sur les représentations des parents ainsi qu'à la potentielle influence de l'investissement dans la scolarité sur les représentations des parents.

A l'aide d'un questionnaire à destination des parents, j'ai pu recueillir leurs représentations concernant l'apprentissage de la lecture au CP et les résultats ont ainsi montré que la catégorie socioprofessionnelle n'influe pas sur ces représentations. Concernant l'investissement des parents, je n'ai pu répondre à cette hypothèse à cause d'un manque d'informations lié à la construction du questionnaire.

Le cheminement qui a été nécessaire pour arriver à l'invalidation de la première hypothèse a été très enrichissant du point de vue professionnel. En effet, réaliser cette recherche m'a tout d'abord permis de prendre connaissance d'une diversité de recherches et d'acquérir des connaissances théoriques dans le domaine des apprentissages, et plus précisément sur les processus d'apprentissage de la lecture et sur les principales méthodes de lecture, ce qui me sera d'une grande utilité, si je suis amenée à enseigner au CP. De plus, mener cette recherche m'a également permis d'approfondir les liens qui existent entre l'école, les parents et les élèves et, plus spécifiquement, de prendre connaissance des conséquences de certains comportements parentaux et de mauvaises relations entre les parents et l'école sur les apprentissages des élèves. En effet, cette recherche m'a permis de consolider l'idée que les parents sont des partenaires de l'école avec lesquels il faut indispensablement coopérer pour le bien des élèves. Ainsi, en tant que future professeure des écoles et dans l'intérêt des élèves, je ne manquerai pas d'inviter les parents d'élèves à s'investir dans la scolarité de leur enfant et à les guider dans cette démarche. Et enfin, de manière plus générale, pour réaliser cette recherche, il m'a fallu mettre en œuvre une démarche intellectuelle et développer un esprit critique et réflexif, ce qui est un aspect très important du métier de professeur des écoles étant

donné que cela permet de se poser des questions, de s'informer et donc de ne pas se limiter à certains stéréotypes que certaines personnes peuvent avoir.

Enfin, si je ne me suis concentrée que sur deux facteurs pouvant avoir un impact sur les représentations des parents, il me semble qu'il pourrait également être intéressant d'interroger des parents ayant au moins un enfant qui a déjà été confronté à l'apprentissage de la lecture et des parents n'ayant pas d'enfant de plus de 6 ans, afin de savoir si cela a un impact sur les représentations qu'ont les parents de l'apprentissage du code au CP.

Bibliographie

- ABRIC, Jean-Claude. *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 1989. Chap. 8, L'étude expérimentale des représentations sociales, p. 206.
- CHARTIER, Alain, FRIER, Catherine, FRIER-GERARD, Raphaëlle [et al.]. *Passeurs de lecture : lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris : Retz, 2006. Chap. 5 et 6, p.140 à 181.
- CHAUVEAU, Gérard. *Comment réussir en ZEP : vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz, 2000. Chap. 14, La réussite au CP et les interactions écoles/familles populaires, p.148 à 171.
- CHAUVEAU, Gérard. *Le savoir-lire aujourd'hui : les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit*. Paris : Retz, 2007. Chap. 1, Les avatars de l'enseignement de la lecture, p. 10 à 15.
- CHAUVEAU, Gérard et ROGOVAS-CHAUVEAU, Eliane. « *Relations école/familles populaires et réussite au CP* ». Revue française de pédagogie, juillet-août-septembre 1992, n°100, p. 5 à 18.
- CHAUVEAU, Gérard et ROGOVAS-CHAUVEAU, Eliane. *A l'école des banlieues*. Paris : ESF éditeur, 1995. Chap. 4 et 9, p.59 à 69 et p.117 à 127.
- CNDP. *Les méthodes de lecture en CP et les difficultés qu'elles peuvent engendrer* [en ligne]. Juillet 2003 [consulté le 21 mars 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-methodes.asp>
- DUPUY, Marie-Carmen et JALABERT, Isabelle. *Le manuel de lecture au CP*. Paris : SCÉRÉN-CNDP, 2003. Le manuel scolaire : le point du vue des parents, p. 21 à 23.
- Espace pédagogique de l'académie de Poitiers. *Analyse de méthodes de lecture* [en ligne]. Mai 2008 [consulté le 27 novembre 2013]. Disponible à l'adresse : <http://ww2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/spip.php?article29>
- FAYOL, Michel. *Le manuel de lecture au CP*. Paris : SCÉRÉN-CNDP, 2003. Lire et comprendre, p. 46 à 53.

- GERMAIN, Bruno. *Le manuel de lecture au CP*. Paris : SCÉRÉN-CNDP, 2003. Les manuels et les méthodes, p. 110 à 123.
- GOIGOUX, Roland et CEBE, Sylvie. *Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz, 2006. Chap. 1, L'enseignement de la lecture au-delà des polémiques, p.6 à 12.
- GOMBERT, Jean-Emile, COLE, Pascale, VALDOIS, Sylviane [et al.]. *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan, 2000. Chap. 1 et 4, p. 11 à 33 et p. 90 à 109.
- INSEE. *Nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles* [en ligne]. INSEE, février 2012 [consulté le 12 juin 2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/pcs2003.htm>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Arrêté du 24 mars 2006 modifiant l'arrêté du 25 janvier 2002 fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire. Journal officiel, n°76, du 30 mars 2006.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Bulletin Officiel, hors-série n°1, du 14 février 2002.
- ONL. *Apprendre à lire : au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1)*. Paris : Odile Jacob, 1998. Chap. 2 et 5, p.45 à 95 et p. 154 à 210.
- ONL. *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis 10 ans*. Paris : Observatoire national de la lecture, 2004. La lecture et son apprentissage, p. 13 à 60.
- ONL. *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire* [en ligne]. ONL, novembre 2005 [consulté le 25 avril 2013]. Disponible à l'adresse : <http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/lecturesurecran/publications/publi2005>
- ONL. *L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP : rapport de l'ONL*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007. L'apprentissage de la lecture : présentation aux parents, p.45 à 51.
- ONL. *Les manuels analysés* [en ligne]. ONL, septembre 2008 [consulté le 21 mars 2013]. Disponible à l'adresse : <http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/manuelsdelectureaucp/manuels-analyses/index.html>

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Questionnaire destiné aux familles	65
Annexe 2 : Document présentant la recherche aux parents d'élèves	67
Annexe 3 : Graphique 1	67
Annexe 4 : Graphique 2	67
Annexe 5 : Graphique 3	68
Annexe 6 : Graphique 4a	68
Annexe 7 : Graphique 4b	68
Annexe 8 : Graphique 5	69
Annexe 9 : Graphique 6a	69
Annexe 10 : Graphique 6b	69
Annexe 11 : Graphique 6c	70
Annexe 12 : Graphique 6d	70
Annexe 13 : Graphique 6e	70
Annexe 14 : Graphique 6f	71
Annexe 15 : Graphique 6g	71
Annexe 16 : Tableau question 7	71
Annexe 17 : Graphique 7	72
Annexe 18 : Graphique 8	72
Annexe 19 : Tableau question 9	72
Annexe 20 : Graphique 9	73
Annexe 21 : Tableau question 10	73
Annexe 22 : Graphique 10	73
Annexe 23 : Tableau question 11	74
Annexe 24 : Graphique 11a	74
Annexe 25 : Graphique 11b	74
Annexe 26 : Graphique 12	75
Annexe 27 : Graphique 13	75
Annexe 28 : Graphique 14	76
Annexe 29 : Graphique 15	76
Annexe 30 : Graphique 16	77
Annexe 31 : Graphique 17	77
Annexe 32 : Graphique 18	77

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX FAMILLES

Dans le cadre de mon mémoire, je souhaite connaître, à travers ce questionnaire, la vision de l'apprentissage de la lecture au CP par l'ensemble des parents d'une classe. Ce questionnaire est **anonyme** et ne sera utilisé que comme un document de base pour mon travail. Je vous remercie d'avance.

Première partie : L'apprentissage de la lecture vu par les parents

1). Vous souvenez-vous de la manière dont vous avez appris à lire ?

- Oui Non

2). Si oui, la manière dont votre enfant apprend à lire s'y rapproche-t-elle ?

- Oui Non

3). La manière dont votre enfant apprend à lire vous paraît :

- Facile à assimiler Difficile à assimiler

4). Pourquoi ?

.....
.....

5). Concevez-vous qu'on puisse apprendre à lire sans manuel de lecture ?

- Oui
 Oui mais cela me semble difficile
 Non

6). Pour vous, que signifie « apprendre à lire » ? (Plusieurs choix sont possibles, numérotez les réponses de 1 à 7, le chiffre 1 reflétant le plus ce que vous pensez et le chiffre 7 le moins ce que vous pensez)

- Comprendre l'enchaînement d'une histoire
 Assembler des lettres et des syllabes
 Connaître les correspondances lettre-son
 Mémoriser des mots
 Connaître les lettres de l'alphabet
 Reformuler et expliquer une phrase ou un texte
 Apprendre à écrire

7). Quels éléments vous semblent être indispensables pour apprendre à lire ?

.....
.....

8). Le manuel de lecture utilisé en classe permet-il, selon vous, de répondre aux attentes que vous venez d'énoncer ?

- Pas du tout
 A peu près
 Plutôt oui
 Tout à fait
 Je n'ai pas d'avis

9). Qu'appréciez-vous dans le manuel de lecture de votre enfant ?

.....
.....

10). Qu'appréciez-vous moins dans le manuel de lecture de votre enfant ?

.....
.....

11). Comment utilisez-vous le manuel de lecture avec votre enfant ? (vous pouvez cocher plusieurs réponses cependant pensez à entourer la réponse qui reflète le plus ce que vous pratiquez)

- Vous lui demandez de vous relire le texte qui a été lu en classe
- Vous abordez les notions qui n'ont pas encore été vues en classe
- Vous lui faites réviser le son qui vient d'être étudié en classe
- Vous lui demandez de vous résumer le texte lu en classe

12). Dans votre enfance et votre jeunesse, comment avez-vous vécu l'apprentissage de la lecture ?

- Sans problème
- De manière plutôt heureuse
- Avec des difficultés
- Comme une épreuve à surmonter
- Je ne m'en souviens pas

13). Pour vous, la lecture représente plutôt (vous pouvez cocher plusieurs réponses cependant pensez à entourer la réponse qui est la plus importante pour vous) :

- Une évasion
- Un loisir, un divertissement
- Une corvée
- Un moyen de vous informer dans la vie quotidienne
- Une activité scolaire
- Un moyen d'apprendre et de vous instruire
- Autres (précisez) :

Deuxième partie : Présentation de la famille

14). Catégorie socioprofessionnelle de la mère :

- Agriculteurs
- Employés
- Cadres moyens
- Ouvriers
- Autre (précisez) :
- Artisans, commerçants et chefs d'entreprise
- Professions intermédiaires
- Professions intellectuelles et cadres supérieures
- Sans activité professionnelle

15). Catégorie socioprofessionnelle du père :

- Agriculteurs
- Employés
- Cadres moyens
- Ouvriers
- Autre (précisez) :
- Artisans, commerçants et chefs d'entreprise
- Professions intermédiaires
- Professions intellectuelles et cadres supérieures
- Sans activité professionnelle

16). Nombre d'enfants :

17). Age des enfants :

18). Ce questionnaire a été rempli par :

- La mère
- Le père
- Autres (précisez) :

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire !

Annexe 2 : Document présentant la recherche aux parents d'élèves.

Bonjour,

Je suis actuellement étudiante pour devenir professeure des écoles et, dans le cadre de mon mémoire, je souhaite connaître votre vision de l'apprentissage de la lecture au CP. Pour cela, il vous suffit de remplir ce questionnaire et de le retourner avant le vendredi 29 novembre à Mme H., dans une enveloppe blanche afin de garantir votre anonymat.

Merci d'avance.

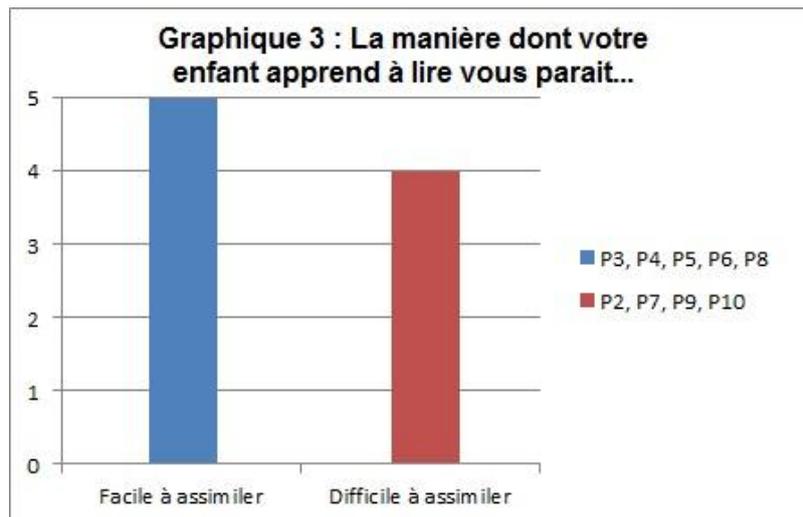
Annexe 3 : Graphique 1



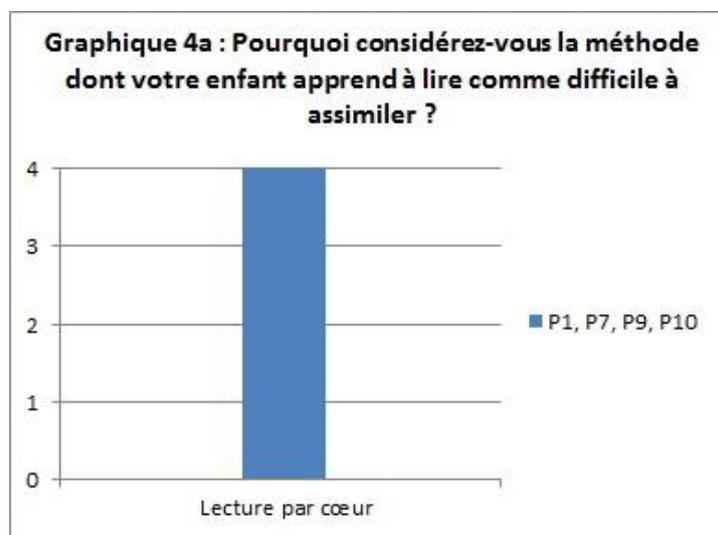
Annexe 4 : Graphique 2



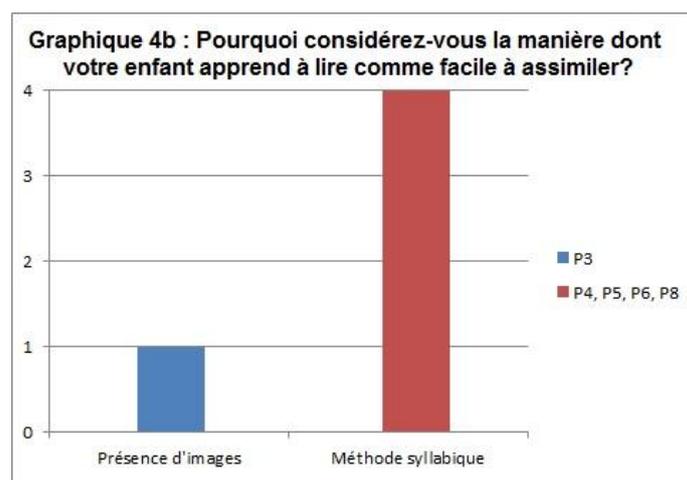
Annexe 5 : Graphique 3



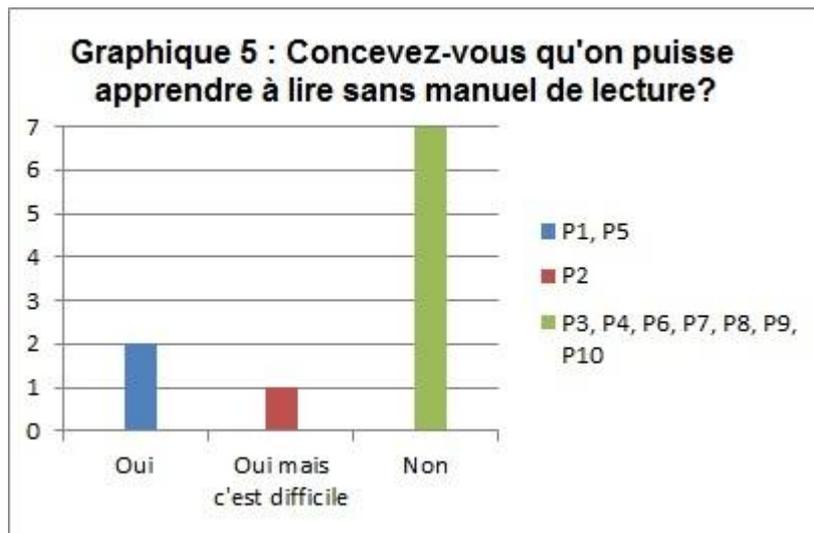
Annexe 6 : Graphique 4a



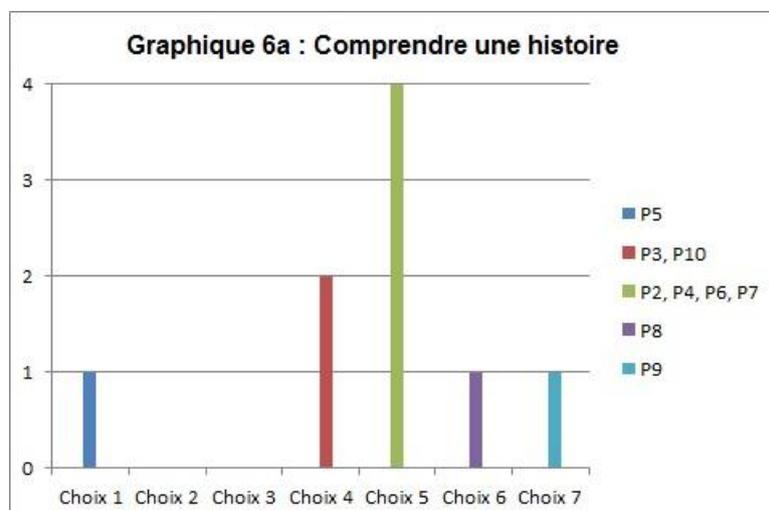
Annexe 7 : Graphique 4b



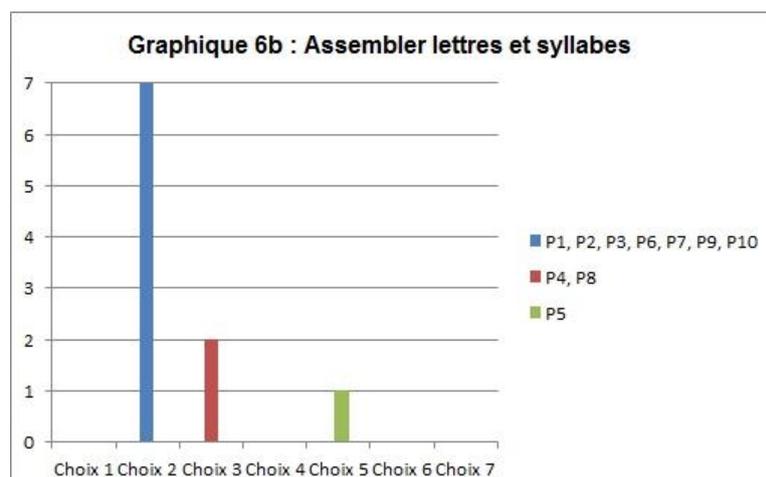
Annexe 8 : Graphique 5



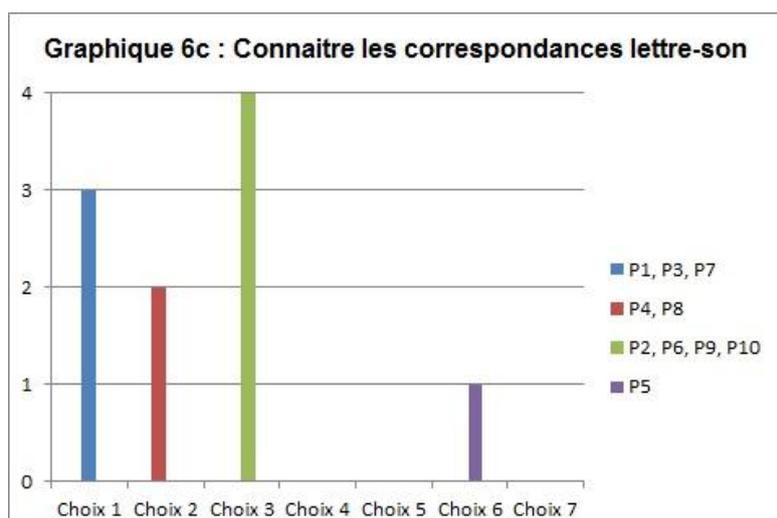
Annexe 9 : Graphique 6a



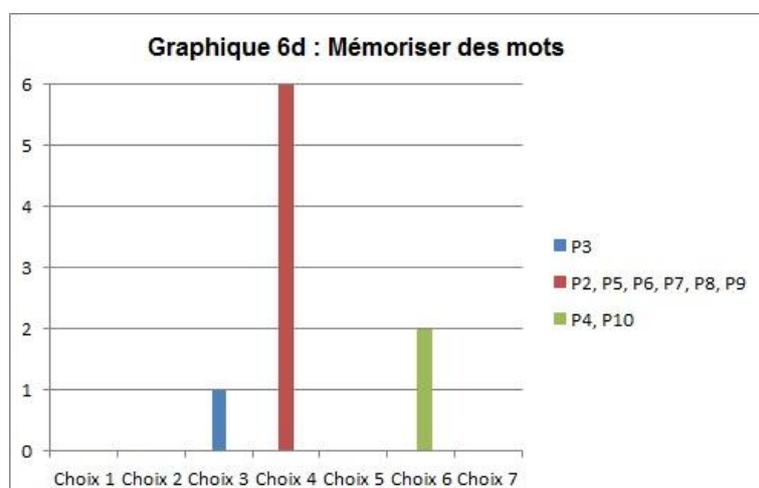
Annexe 10 : Graphique 6b



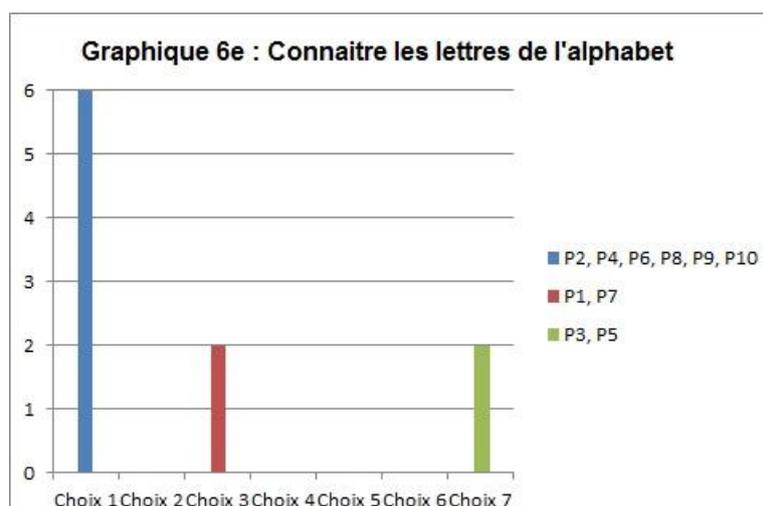
Annexe 11 : Graphique 6c



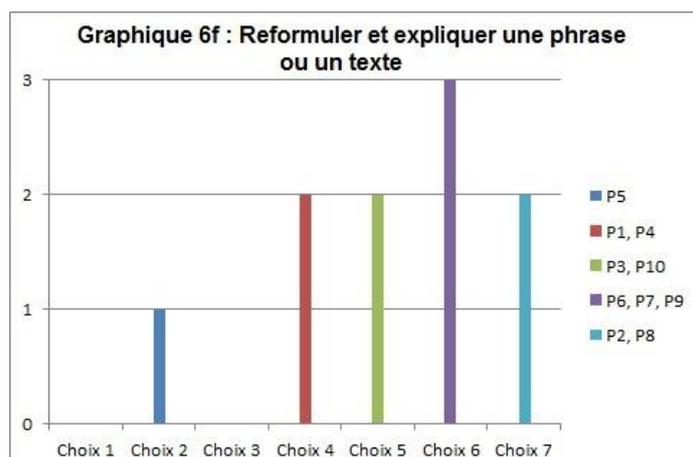
Annexe 12 : Graphique 6d



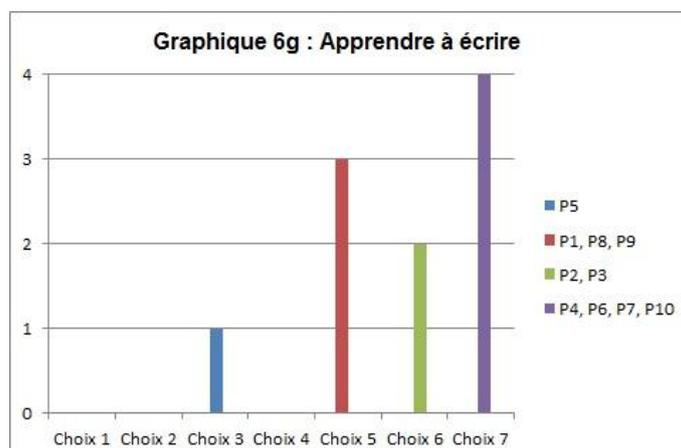
Annexe 13 : Graphique 6e



Annexe 14 : Graphique 6f



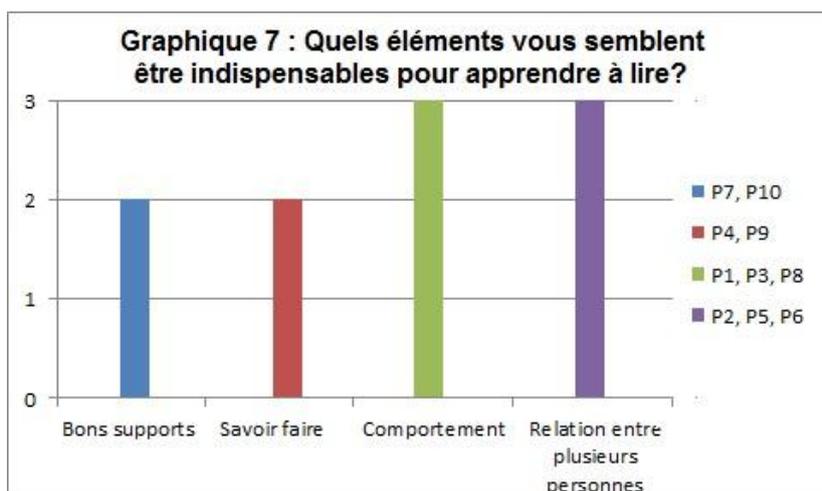
Annexe 15 : Graphique 6g



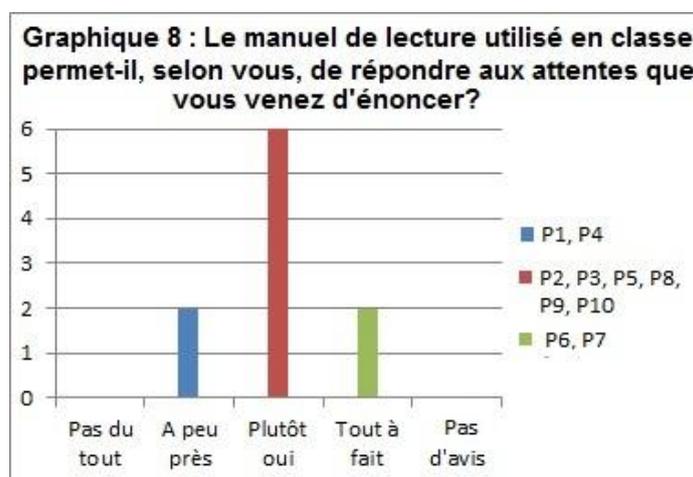
Annexe 16 : Tableau question 7

	Question 7 : Quels éléments vous semble être indispensables pour apprendre à lire ?
P1	La volonté → Comportement
P2	La bonne méthode enseignée, la concentration de l'élève, les devoirs refaits à la maison → Relation entre plusieurs personnes
P3	Concentration → Comportement
P4	Savoir assembler les lettres et les syllabes → Savoir faire
P5	Etre au contact des livres et de l'écrit dès la naissance, donner confiance, temps et envie à l'enfant à la maison et à l'école → Relation entre plusieurs personnes
P6	Un enseignant, les parents → Relation entre plusieurs personnes
P7	Bons supports → Supports
P8	Patience et concentration → Comportements
P9	Connaitre les lettres de l'alphabet, connaitre les sons → Savoir faire
P10	Une bonne méthode de lecture → Supports

Annexe 17 : Graphique 7



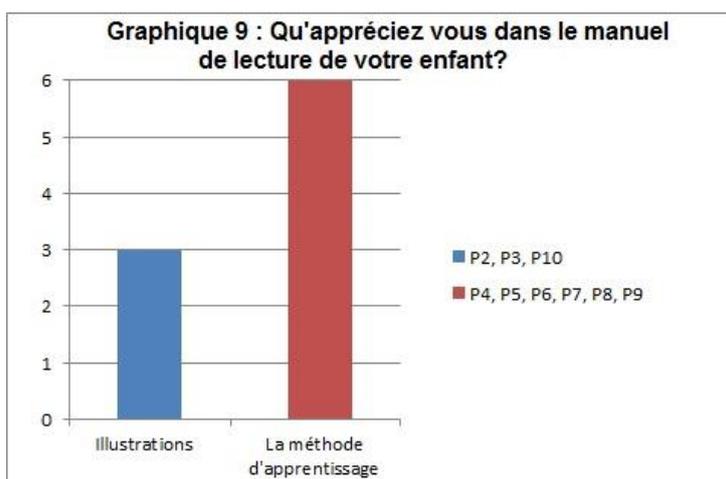
Annexe 18 : Graphique 8



Annexe 19 : Tableau question 9

	Question 9 : Qu'appréciez-vous dans le manuel de lecture de votre enfant?
P1	Rien → Non pris en compte
P2	Bien illustré → Illustrations
P3	Les images qui aident à retenir → Illustrations
P4	A chaque lecture apprentissage d'un ou plusieurs sons → Méthode d'apprentissage
P5	Bien organisé dans la découverte de l'histoire, le travail par épisode donne envie d'avancer → Méthode d'apprentissage
P6	L'apprentissage pas à pas, les mots affichettes, les phrases simples → Méthode d'apprentissage
P7	C'est clair → Méthode utilisée
P8	La méthode utilisée → Méthode utilisée
P9	Apprentissage de nouveaux mots et phrases étiquettes → Méthode utilisée
P10	Illustrations → Illustrations

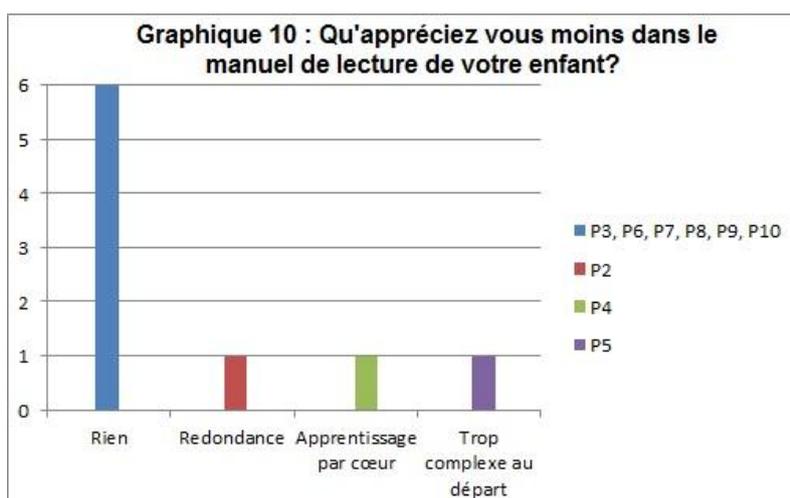
Annexe 20 : Graphique 9



Annexe 21 : Tableau question 10

	Question 10 : Qu'appréciez-vous moins dans le manuel de lecture de votre enfant?
P1	Il n'est tout simplement pas adapté → Non pris en compte
P2	Les jeux et exercices se ressemblent → Redondance
P3	Rien
P4	Beaucoup d'apprentissage de mots par cœur → Apprentissage par cœur
P5	Au départ, certains mots sont trop complexes par rapport aux lettres-sons et syllabes reconnaissables par l'enfant → Trop complexe au départ
P6	Rien
P7	Rien
P8	Rien
P9	Rien
P10	Rien

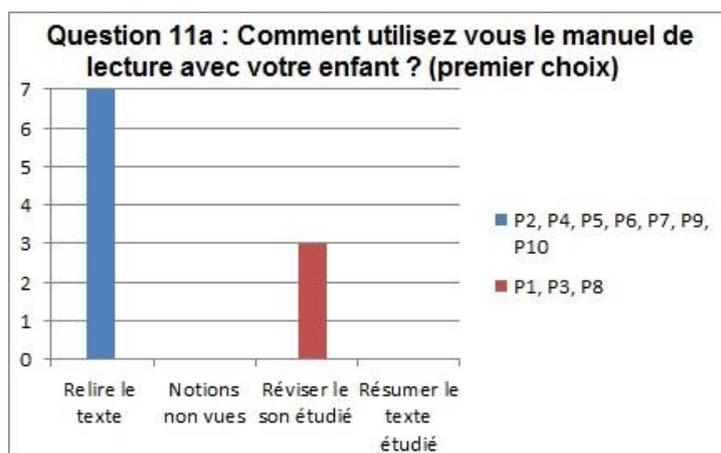
Annexe 22 : Graphique 10



Annexe 23 : Tableau question 11

Question 11 : Comment utilisez-vous le manuel de lecture avec votre enfant ?				
	Relire le texte étudié en classe	Notions non vues	Réviser le son étudié en classe	Résumer le texte étudié en classe
P1	Choix 2		Choix 1	
P2	Choix 1		Choix 2	
P3			Choix 1	
P4	Choix 1			
P5	Choix 1			
P6	Choix 1		Choix 2	
P7	Choix 1			
P8	Choix 2		Choix 1	
P9	Choix 1			
P10	Choix 1		Choix 2	

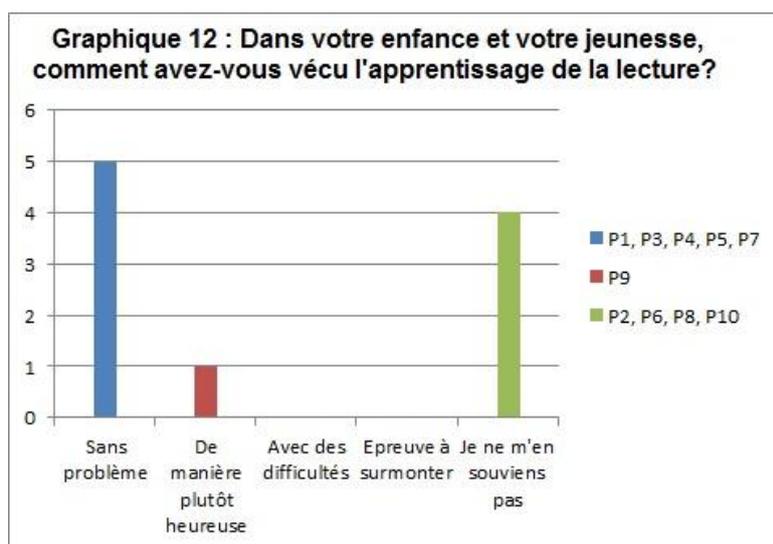
Annexe 24 : Graphique 11a



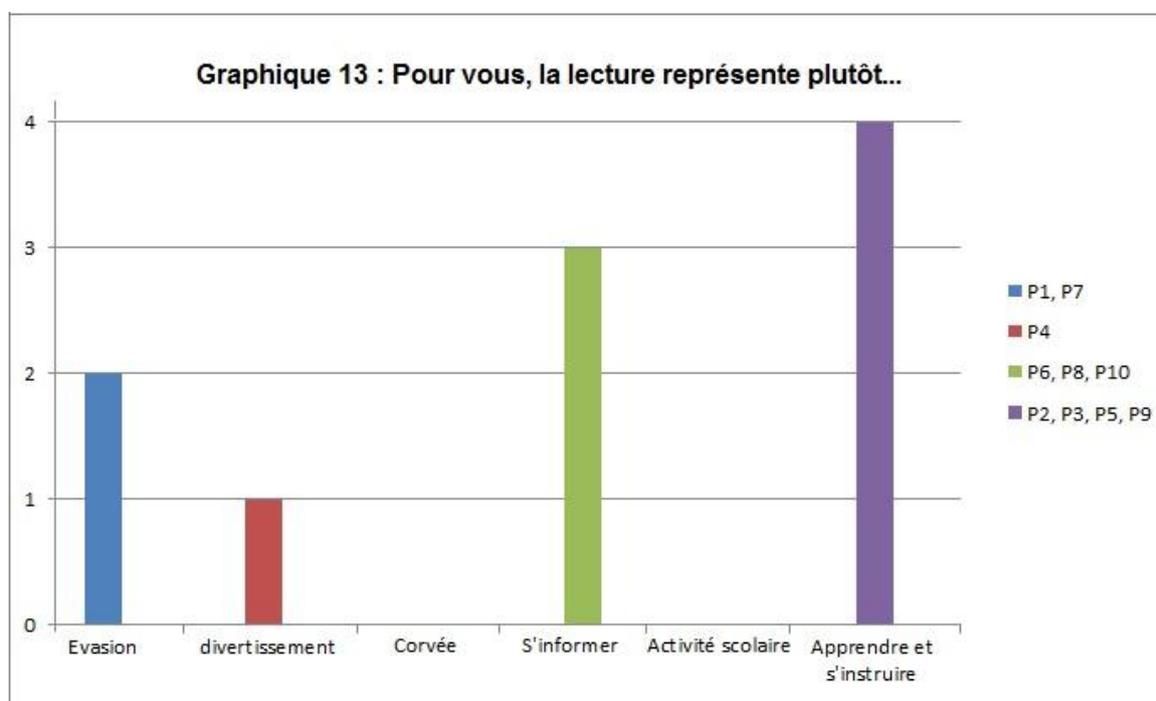
Annexe 25 : Graphique 11b



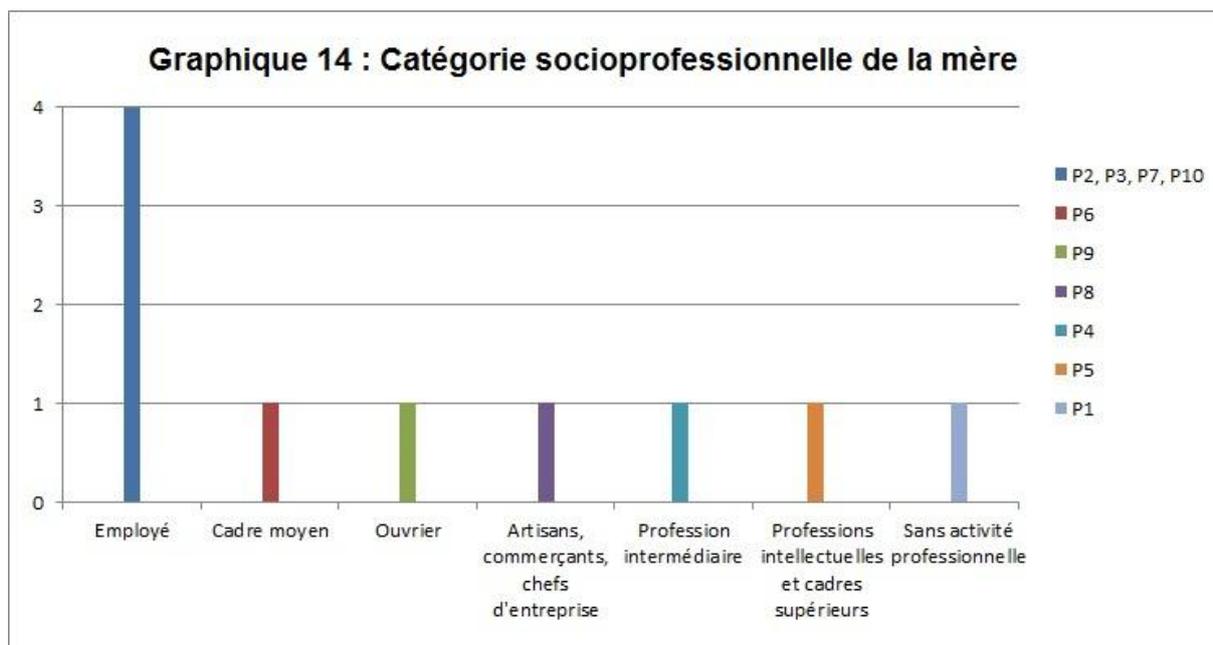
Annexe 26 : Graphique 12



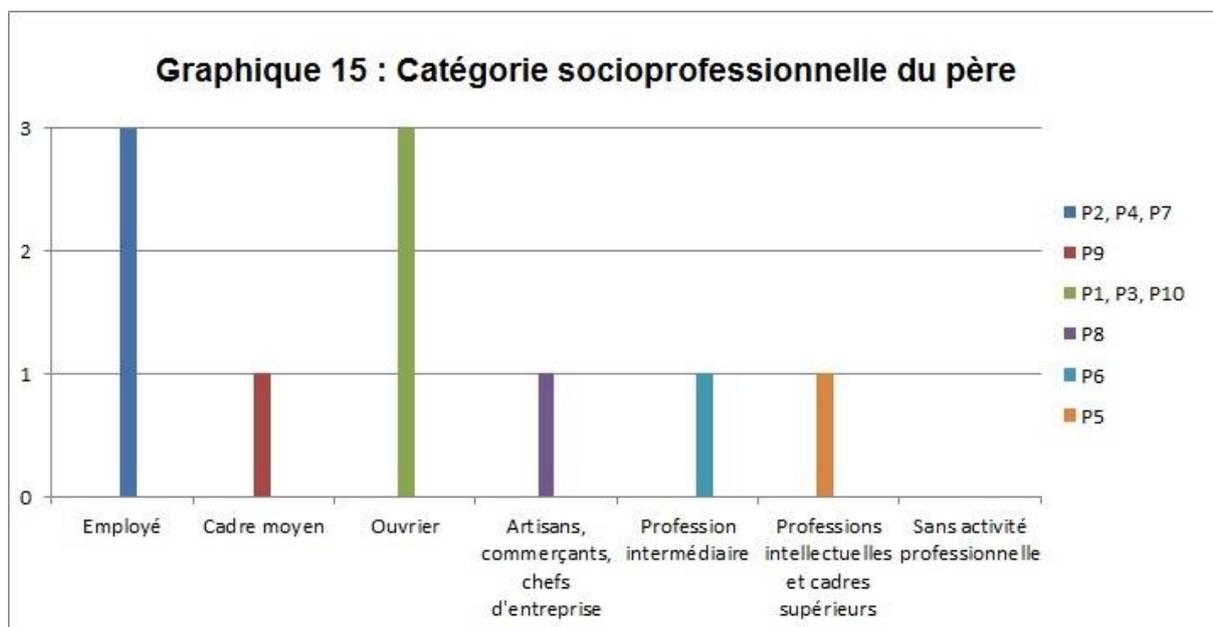
Annexe 27 : Graphique 13



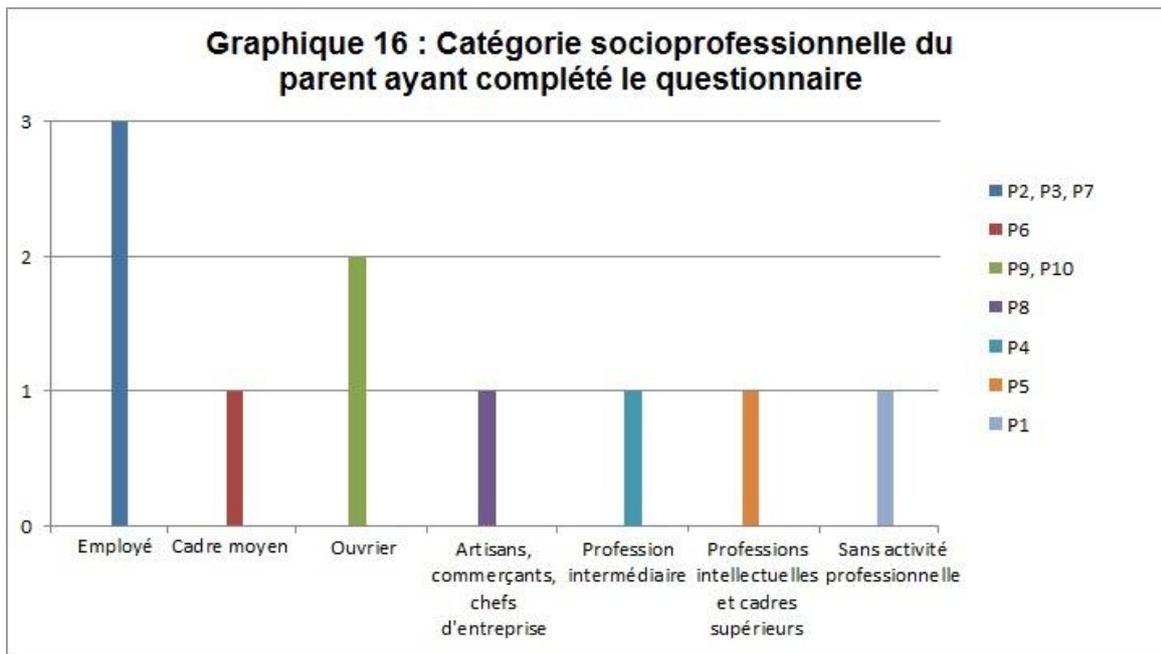
Annexe 28 : Graphique 14



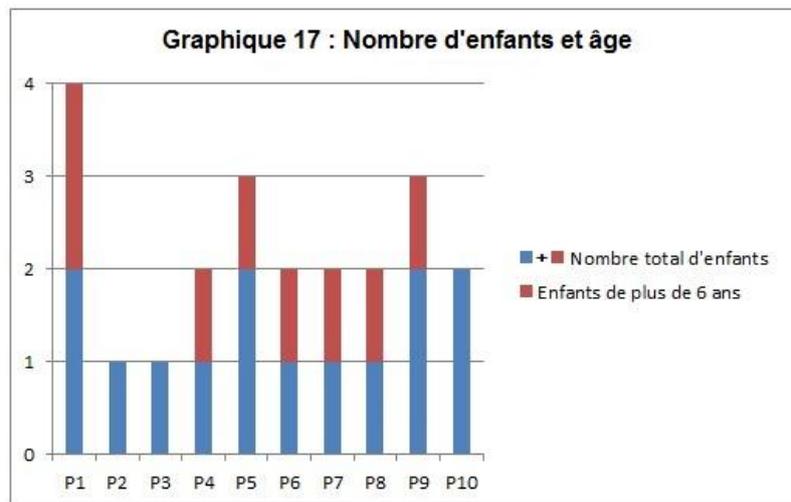
Annexe 29 : Graphique 15



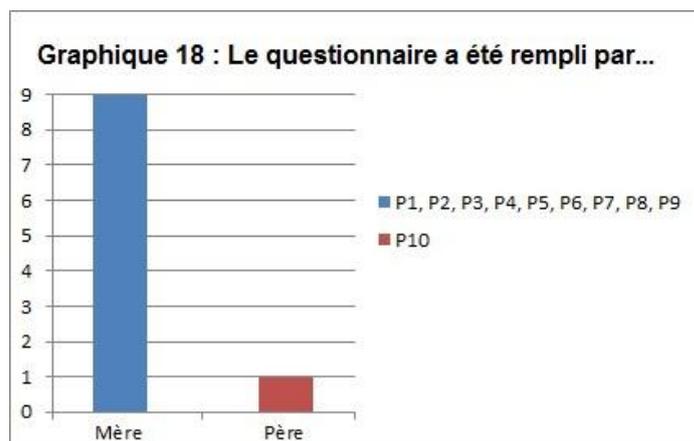
Annexe 30 : Graphique 16



Annexe 31 : Graphique 17



Annexe 32 : Graphique 18



[Pauline DORON]

[L'apprentissage de la lecture vu par les parents]

Résumé :

Cette recherche cherche à montrer l'influence de la catégorie socioprofessionnelle et de l'investissement des parents sur les représentations qu'ils ont de l'apprentissage de la lecture, et plus précisément de l'apprentissage du code au CP.

La partie théorique de cette recherche porte sur l'apprentissage de la lecture au CP, sur les manuels de lecture utilisés au CP et sur les représentations des parents concernant l'apprentissage de la lecture au CP.

Un questionnaire a été fabriqué pour recueillir ces représentations qui nous permettront de vérifier ou non la problématique.

Mots clés : apprentissage de la lecture au CP, apprentissage du code au CP, catégorie socioprofessionnelle, investissement des parents.

[Learning to read from the parent's point of view]

Summary :

This research tries to show the influence of the socio-professional group and the parental involvement on the representations which they have of learning to read, and more exactly learning of the alphabet code in year 2.

The theoretical part of this research is about learning to read in year 2, books used in year 2 and representations of the parents concerning learning to read in year 2.

A questionnaire was made to collect these representations and to verify or not the problem.

Keywords : learning of reading in year 2, learning of alphabet code, socio-professional group, parental involvement.