



### Extraits

- **Recommandation du groupe : s'appuyer sur le relevé des tâches proposées aux élèves pour questionner sa pratique et investir de nouvelles tâches pour un équilibre renouvelé.**

### Page 42

Tableau 1 — 31 types de tâches proposées aux élèves dans les classes de CP	
<p><b>PG : Phonographie</b></p> <p>PG1. Étudier les phonèmes (sans écrit)</p> <p>PG2. Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème</p> <p>PG3. Étudier les lettres (nom, différentes écritures)</p> <p>PG4. Étudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes</p> <p>PG5. Étudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes</p> <p><b>L : Lecture</b></p> <p>L1. Lire silencieusement</p> <p>L2. Reconnaître un mot entier</p> <p>L3. Déchiffrer un mot</p> <p>L4. Lire à haute voix</p> <p>L5. Écouter la maitresse / le maitre lire à haute voix</p> <p><b>C : Compréhension</b></p> <p>C1. Définir ou expliciter une intention de lecture</p> <p>C2. Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses</p> <p>C3. Décrire, commenter une illustration</p> <p>C4. Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale</p> <p>C5. Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou de texte explicatif ou de consigne</p> <p>C6. Rendre explicite une information implicite</p>	<p>C7. Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations</p> <p>C8. Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite ou implicite)</p> <p>C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension</p> <p><b>E : Écriture</b></p> <p>E1. Calligraphier</p> <p>E2. Copier (avec modèle)</p> <p>E3. Copier après disparition du modèle (copie différée)</p> <p>E4. Écrire sous la dictée</p> <p>E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées</p> <p>E6. Produire en dictant à autrui</p> <p>E7. Produire en encodant soi-même</p> <p>E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan...)</p> <p>E9. Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer.</p> <p><b>EL : Étude de la langue</b></p> <p>EL1. Lexique</p> <p>EL2. Syntaxe</p> <p>EL3. Morphologie (orthographe des mots, chaîne des accords et désinences verbales)</p>

Extraits choisis de la synthèse de la Recherche « Lire et Ecrire » pour répondre à la question : « Qu'est-ce que réussir en CP - en lecture ? »

- **Recommandation du groupe : prendre en compte les éclairages apportés par l'étude du terrain pour revisiter ses connaissances didactiques et pédagogiques dans deux domaines : l'enseignement du code et l'enseignement de la compréhension de lecture.**
- **Recommandation du groupe : analyser ses pratiques, oser le changement en prenant appui sur la logique curriculaire des nouveaux programmes et les exemples d'activités proposés.**

### **Guide de lecture : trois regards pour rendre compte de la recherche**

- 1. Les performances des élèves**
- 2. Les pratiques enseignantes**
- 3. L'influence des pratiques sur les performances des élèves**

### **Pages 43-49**

## **B.3 L'enseignement du code**

Dans le domaine de la maîtrise du code alphabétique et de la combinatoire, nous visions trois objectifs :

- évaluer les performances des élèves à l'entrée du CP, à la fin du CP et à la fin du CE1 ;
- connaître les pratiques d'enseignement du code mises en œuvre dans les classes ;
- déterminer l'efficacité de ces pratiques d'enseignement.

### **B.3.1 Les performances des élèves**

#### ***Au début du CP***

Si la grande majorité des élèves connaît le nom des lettres, 20 % d'entre eux en connaissent moins de 20 sur 26.

Les réussites à l'épreuve d'analyse phonologique sont modestes, voisines de 30 % en moyenne. Les performances sont extrêmement contrastées entre une minorité d'élèves déjà très avancée et une moitié malhabile. L'épreuve de suppression de syllabes et de phonèmes que nous avons utilisée est, il est vrai, très exigeante et fortement prédictive de la qualité des futurs apprentissages de la lecture.

Le même type de distribution se retrouve dans l'épreuve de lecture de mots et pseudomots : à l'entrée au CP, 10 % des élèves savent quasiment déchiffrer alors que la moitié ne reconnaît pas plus de 2 mots familiers sur 35.

#### ***À la fin du CP***

La distribution des scores en lecture à haute voix d'un texte donne une assez bonne image de la disparité des performances à la fin du CP. La moyenne est de 39 mots lus correctement en une minute mais 20 % d'élèves ne dépassent pas 15 mots (8 en moyenne) alors que 20 % en lisent plus de 60 (81 en moyenne).

Ces résultats coïncident avec ceux obtenus à l'épreuve de lecture de mots et pseudomots isolés. Alors que la moyenne est de 59 points, on observe que 20 % d'élèves ne dépassent pas 45 (28 points en moyenne) alors que 20 % dépassent 72 (74 points en moyenne) dans le temps imparti, soit deux fois une minute. Il est à noter qu'à la fin du CP les élèves commettent moins d'erreurs en lisant des mots fréquents (réguliers ou irréguliers) que des pseudomots, ce qui atteste un effet de lexicalité.

Les performances en phonologie confirment cette tendance. La moyenne est de 22 items réussis sur 34 mais d'élèves ne dépassent pas 18 items (9 réussites en moyenne) alors que 30 % réussissent plus de 30 (32 en moyenne). Les 30 % les plus faibles ont une conscience

syllabique peu développée. À la fin du CP, ils ne parviennent toujours pas, dans plus d'un cas sur deux, à supprimer la première syllabe d'un pseudomot trisyllabique.

### B.3.2 Les pratiques des enseignants

#### ***Le temps alloué aux diverses tâches***

Tout au long de l'année, les maîtres de cours préparatoire consacrent, chaque semaine en moyenne, 1h39 à l'étude du code alphabétique, c'est-à-dire à la combinatoire (81 minutes) et au déchiffrement de mots (18 minutes). Si l'on ajoute les tâches d'écriture au cours desquelles les élèves encodent les unités orales (54 minutes), on constate que l'étude du code au sens large (encodage + décodage) occupe plus de 2h30 par semaine. Les différences inter-classes sont toutefois très importantes puisque les 25 % des enseignants qui y consacrent le plus de temps en font deux fois plus que les 25 % qui y passent le moins de temps.

En moyenne, 38 minutes par semaine sont dédiées à la lecture à haute voix mais, ici encore, les disparités inter-classes sont importantes, l'écart-type étant de 18 minutes. Au total, les élèves consacrent donc 3h11 – soit 43 % du temps hebdomadaire de lecture-écriture (7h22) – à étudier les unités élémentaires du code oral et du code écrit et à les mettre en relation. Cet ensemble d'activités centrées sur le code alphabétique est, de loin, celui qui occupe le plus de temps d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire.

#### ***La planification de l'enseignement du code***

À de rares exceptions près, les enseignants de cours préparatoire commencent dès le début de l'année à enseigner de manière explicite les correspondances graphophonémiques. Lors de la dixième semaine d'enseignement (à la mi-novembre), ils ont déjà fait étudier à leur élèves 11,4 correspondances en moyenne (écart-type = 4,2). Ceux qui adoptent le tempo le plus lent (un écart-type sous la moyenne, soit 21 maîtres sur 131) n'en ont enseigné que 5, 6 ou 7. Ceux qui adoptent un tempo rapide (un écart-type au-dessus de la moyenne, soit 24 maîtres) ont enseigné 16 correspondances ou plus.

Les correspondances choisies sont, à peu de choses près, celles qui sont recommandées par les psycholinguistes à partir d'une analyse du système linguistique du français (fréquences, régularités...) (Sprenger-Charolles, 2011).

La moitié des enseignants privilégie une entrée phonémique : ils procèdent à un travail d'analyse phonologique avant d'introduire les graphèmes correspondants. L'autre moitié introduit simultanément les graphèmes et leurs valeurs sonores conventionnelles (entrée graphémique).

#### ***Le choix des textes supports des séances de lecture collective de textes (séances dites de « découverte de texte »)***

Selon l'approche méthodologique qu'ils adoptent, les enseignants choisissent les textes supports pour les séances de lecture collective en fonction de critères différents : certains privilégient l'intérêt des récits, d'autres les correspondances graphophonémiques que les textes contiennent et qu'ils permettent d'étudier. Entre ces deux logiques, nous avons observé une grande diversité d'intermédiaires et de compromis. Si l'on prend en considération le nombre et la nature des correspondances enseignées, on constate que les élèves sont mis face à des textes plus ou moins déchiffrables. Au début de la dixième semaine, les textes qui leur sont proposés comportent en moyenne 43 % de graphèmes déchiffrables (au sens de préalablement étudiés). Mais, d'une classe à l'autre, ce chiffre varie de 11 % à 76 %. L'activité intellectuelle demandée aux élèves, qu'elle soit individuelle ou collective, n'est donc pas du tout la même.

### **Le choix des manuels**

Notre échantillon est composé de 40 enseignants (soit 31 % de l'échantillon) qui n'emploient pas de manuel. Les 91 restants (69 %) utilisent une trentaine de manuels différents. 66 enseignants (50 %) se servent de manuels relevant d'une approche qualifiée d'intégrative, 12 (9 %) d'un manuel relevant d'une approche phonique, essentiellement fondée sur l'enseignement des correspondances phonographiques en partant du phonème. 13 (10 %) utilisent un manuel relevant d'une approche syllabique, fondée sur un enseignement explicite des correspondances graphophonémiques (en partant des graphèmes) excluant toute mémorisation de mots entiers et ne proposant aux élèves que des textes constitués de graphèmes préalablement étudiés.

Nous avons pu vérifier que la planification de l'étude du code varie selon le type de manuel choisi. Les maîtres qui s'appuient sur des manuels syllabiques se distinguent de leurs collègues en proposant une étude des correspondances graphophonémiques (CGP) plus rapide que la moyenne (13,8 CGP contre 11,4 en moyenne). Ils n'ont cependant pas le monopole du tempo rapide, retenu également par les 10 utilisateurs de *À l'école des albums*, un manuel intégratif (14,6 CGP).

Les enseignants qui adoptent un tempo rapide sont également ceux qui proposent les textes les plus fortement déchiffrables mais, sur ce plan, les manuels syllabiques arrivent nettement en tête (64 % de graphèmes déchiffrables en moyenne).

### **B.3.3 L'influence des pratiques sur les performances des élèves**

Nous avons identifié plusieurs effets significatifs des pratiques pédagogiques sur les performances finales des élèves.

#### **La vitesse d'étude des correspondances graphophonémiques (tempo)**

Un tempo rapide s'avère bénéfique aux apprentissages des élèves en code et en écriture. En code, cette influence atteint son maximum pour un tempo de 14 ou de 15 CGP étudiées pendant les neuf premières semaines. Les élèves initialement faibles progressent davantage en code lorsque le tempo est compris entre 12 et 14. Les tempos les plus lents, inférieurs à 8, freinent les apprentissages des élèves, en code, bien sûr, mais aussi en écriture.

Ce résultat est contre-intuitif pour bon nombre d'enseignants qui considèrent qu'il ne faut pas aller trop vite dans l'étude du code afin de ne pas pénaliser les élèves initialement peu performants. Nous montrons le contraire : lorsque ces derniers n'ont pas suffisamment d'éléments à leur disposition pour réussir à décoder les écrits proposés en classe, ils progressent moins. Nous trouvons ici confirmation pour le français des résultats établis en langue anglaise et synthétisés par le *National Reading Panel* (2000). Le choix d'un tempo rapide est bénéfique car il accroît la clarté cognitive des élèves et leur capacité d'auto-apprentissage, tout en évitant découragements et tâtonnements hasardeux. En sélectionnant les textes supports en fonction des correspondances étudiées et en proposant des tâches de déchiffrement à la portée des élèves, les enseignants favorisent leurs réussites, mobilisent leur attention et leur mémorisation tout en développant leur sentiment de compétence.

### **B.3.4 Les caractéristiques des textes supports aux séances de lecture collective de textes**

Deux résultats principaux sont à retenir bien que les effets observés s'exercent à des seuils différents selon les publics d'élèves.

- Les enseignants qui proposent des textes trop peu déchiffrables (taux inférieurs à 29 %) sont moins efficaces que leurs collègues si l'on examine le score global des élèves en lecture et en écriture.

- Ceux qui font lire des textes comprenant plus de 57 % de graphèmes déchiffrables sont plus efficaces avec les élèves initialement faibles en code.

Le taux de graphèmes déchiffrables dépend de deux paramètres principaux. Il dépend d'abord du tempo retenu : plus le nombre de correspondances graphophonémiques étudiées est élevé, plus la probabilité de rencontrer des graphèmes déchiffrables est forte. Il dépend aussi du texte et des graphèmes qui le composent. Nos résultats pourraient donc avoir des conséquences sur le choix des textes supports aux séances de lecture collective et encourager les enseignants et les auteurs de manuels à y être plus attentifs s'ils veulent que les élèves puissent déchiffrer une part plus importante des textes qu'ils leur donnent à lire.

Ces résultats ne peuvent aussi que renforcer la légitimité scientifique des préconisations contenues dans le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux publié à l'automne 2015. Ses auteurs incitent les enseignants de cours préparatoire à exercer la compréhension, d'une part, « comme en GS, sur des textes lus par l'adulte » et, d'autre part, « sur des textes que les élèves apprennent à découvrir en autonomie<sup>33</sup> ». Le deuxième ensemble de textes (« courts, aisés à décoder, simples du point de vue de la langue et des référents culturels ») est recommandé pour conduire les séances de lecture collective qui visent « l'articulation entre les processus d'identification des mots et l'accès au sens des phrases ».

### ***L'influence positive des activités d'encodage***

Nous avons construit plusieurs variables pour rendre compte des tâches d'encodage, c'est-à-dire des moments où les élèves transcrivent un énoncé oral en un énoncé écrit, quelle que soit la taille des unités linguistiques manipulées (lettres, syllabes, mots, phrases, textes). Deux tâches d'encodage exercent une influence positive sur les performances finales des élèves : le temps consacré à l'écriture sous la dictée (c'est le maître qui choisit ce qui doit être écrit) et celui consacré à l'encodage autonome (ce sont les élèves qui choisissent) exercent une influence significative et positive sur les performances des élèves en décodage. L'effet croît jusqu'à une durée maximale de 40 minutes par semaine pour l'écriture sous la dictée, et de 35 minutes par semaine pour l'encodage autonome. Si les élèves initialement faibles ne profitent pas de manière significative du temps alloué aux activités d'encodage autonome, ils sont ceux qui, en revanche, bénéficient le plus de l'allongement du temps consacré à l'écriture sous la dictée.

Sur ce point encore, nos résultats étayaient les affirmations des rédacteurs du programme 2015 : « lecture et écriture sont deux activités intimement liées dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité ». Pour le cours préparatoire, ils précisent qu'un enseignement systématique et structuré du code graphophonologique et de la combinatoire doit être dispensé « en ménageant tout le temps nécessaire aux entraînements pour tous les élèves » et qu'il doit être associé « à des activités d'écriture : encodage pour utiliser les acquis et copie travaillée pour favoriser la mémorisation orthographique ». Au terme de notre recherche, nous pourrions ajouter que les activités d'encodage, associées à celles de décodage, favorisent l'apprentissage des correspondances graphophonémiques et celui de l'orthographe.

### ***Approches graphémiques versus approches phonémiques***

Nous n'avons trouvé aucun effet de la variable caractérisant le sens de l'étude des correspondances graphophonémiques. Que les enseignants procèdent à un travail d'analyse phonologique avant d'introduire les graphèmes correspondants ou qu'ils introduisent simultanément les graphèmes et leurs valeurs sonores conventionnelles, l'efficacité est la même.

### ***La lecture à haute voix***

Le temps consacré à la lecture à haute voix exerce une influence significative et positive sur les performances en code et en écriture de l'ensemble des élèves, et plus particulièrement



de ceux initialement faibles dans le domaine de compétences évaluées. En code, cette influence croît jusqu'à une durée maximale de 55 minutes par semaine mais la différence est significative à partir de 30 minutes.

### ***L'absence d'effet manuel***

Nous n'avons trouvé aucun effet associé aux choix des manuels lorsque nous les avons groupés en six ensembles méthodologiques (approche syllabique, approche phonique, etB.) ou en trois dont l'un réunissait les maîtres utilisant des manuels centrés sur l'étude du code (approches phoniques et syllabiques confondues, soit 19 % de l'échantillon).

La variable « Manuel » ne permet pas d'expliquer les différences d'efficacité entre enseignants, probablement parce que l'usage que font les maîtres expérimentés d'un même manuel est très différent. Nous avons constaté, par exemple, qu'ils ne proposent pas des tâches identiques, ni par leur nature, ni par leur durée, ni par leur planification, ni par leurs modalités de réalisation.

## **B.4 L'enseignement de la compréhension**

Dans le champ de la compréhension, nous visions les mêmes objectifs :

- évaluer les performances des élèves à l'entrée du CP, à la fin du CP et à la fin du CE1 ;
- connaître les pratiques d'enseignement de la compréhension mises en œuvre dans les classes ;
- déterminer l'efficacité de ces pratiques d'enseignement.

### **B.4.1 Les performances des élèves**

#### ***Au début du CP***

Nous l'avons dit plus haut, les compétences en compréhension dont disposent les élèves à l'entrée au CP ont été évaluées par trois épreuves : la connaissance du vocabulaire, la compréhension de phrases courtes et la compréhension de trois textes entendus. Les données que nous avons recueillies font apparaître que, si la très grande majorité des élèves a une bonne connaissance du vocabulaire testé (80 % des scores au-dessus de la moyenne) et comprend bien les phrases courtes, mais relativement complexes du point de vue syntaxique qu'on leur lit à haute voix (90 % des scores au-dessus de la moyenne), il en va tout autrement pour la compréhension de textes entendus. L'analyse des résultats à cette épreuve fait apparaître un score moyen de 48,6 % de réussite. Elle montre aussi que les 10 % d'élèves les plus faibles n'atteignent pas 15 % de réussite.

#### ***À la fin du CP***

- Que comprennent les élèves quand ils n'ont pas à déchiffrer les textes ?

La comparaison des scores au début et à la fin de l'année pour les deux mêmes textes entendus, *Anatole* et *Le bel oiseau de pluie*, permet d'observer un progrès : de 44,1 % de réussite au début à 56,6 % à la fin. Un nombre important d'élèves cependant peine encore à comprendre ces récits relativement brefs même lorsqu'ils n'ont pas à les déchiffrer.

- Que comprennent les élèves quand ils doivent décoder le texte ?

Pour répondre à cette question, nous avons analysé les scores de deux épreuves : la compréhension de phrases et la compréhension d'un texte. On observe que la grande majorité des élèves manifeste une bonne compréhension des phrases isolées, même syntaxiquement complexes, puisque 80 % d'entre eux présentent un score supérieur à la moyenne. Mais ces performances ne se retrouvent pas pour la seconde épreuve (une épreuve originale de compréhension d'un texte en lecture autonome) qui n'est réussie, en

moyenne, qu'à 52,2 %. Précisons que les 10 % d'élèves les plus performants obtiennent des scores quasi parfaits (14 ou 15 sur 15), quand les 10 % les plus faibles obtiennent un score moyen inférieur ou égal à un point.

Si l'on s'intéresse aux deux sous-tests qui la constituent (la fabrication de l'illustration et le questionnaire), on note que le premier est, en moyenne, mieux réussi que le second qui exige des inférences plus complexes (respectivement 57,75 % et 48,77 %).

- Qu'est-ce qui contribue à la qualité de la compréhension autonome ?

Nous avons réalisé des analyses de régression pour expliquer la qualité de la lecture autonome que nous avons évaluée à la fin du CP à l'aide d'un test (cf. supra : lecture autonome) nécessitant un traitement approfondi de l'implicite. Trois variables explicatives se dégagent : la qualité du décodage, les habiletés phonologiques et la compréhension des textes entendus. Autrement dit, pour la troisième variable, mieux les élèves comprennent les textes qu'on leur lit, mieux ils comprennent les textes qu'ils lisent seuls.

Si l'importance de l'influence du décodage sur la compréhension en lecture autonome est connue depuis longtemps, celle des compétences en compréhension de textes entendus est rarement prise en compte. Son poids très élevé (les trois quarts de celui imputable à l'influence du décodage) justifierait pourtant que l'on apprenne aux élèves à comprendre les textes que l'adulte lit à haute voix. En maternelle bien sûr, mais aussi au cours préparatoire et au cours élémentaire.

## B.4.2 Les pratiques des enseignants

Nos premières analyses ont porté sur le temps global alloué par les maitres à l'enseignement de la compréhension puis, plus spécifiquement, sur le temps accordé à chacun des neuf types de tâches que nous avons répertoriés (cf. B.2.3).

Nous avons constaté que le temps alloué à la compréhension est nettement moins important que celui accordé à l'étude du code ou à l'écriture puisqu'il n'occupe, en moyenne, que 68 minutes par semaine soit 15,5 % du temps global d'enseignement du Lire-Écrire.

La disparité inter-classes est forte : ce temps passe du simple au nonuple entre les déciles extrêmes.

Tout au long de l'année, il est très inégalement réparti entre les neuf types de tâches (C1 à C9).

- Les tâches écrites et individuelles (C8) occupent une part importante : 25 minutes en moyenne par semaine.

- Les tâches orales qui portent sur l'élaboration du sens (C3 à C7) dépassent à peine 30 minutes en moyenne par semaine.

Certaines de ces tâches orales n'ont jamais été observées dans près de la moitié des classes. C'est le cas de celles visant à apprendre aux élèves à rendre explicite une information implicite contenue dans le texte en produisant des inférences (C6) et à proposer, débattre ou négocier une interprétation (C7) : 8 minutes seulement par semaine leur sont consacrées en moyenne.

## B.4.3 L'influence des pratiques sur les performances des élèves

Malgré le peu de temps global accordé à la compréhension et compte tenu de la forte variabilité interindividuelle constatée chez les maitres, plusieurs effets ont été testés.

Il apparaît tout d'abord que le temps cumulé des tâches de compréhension, à lui seul, ne produit pas d'effets sur les progrès des élèves dans ce domaine. Autrement dit, il ne suffit pas que les maitres allouent plus de temps à l'enseignement de la compréhension pour provoquer des changements significatifs en compréhension.

En revanche, certaines configurations temporelles s'avèrent plus efficaces que d'autres. La manière dont les enseignants planifient les séances dédiées à la compréhension au cours de

l'année et les tâches qu'ils retiennent en priorité exercent un effet sur les apprentissages des élèves. On observe ainsi que ceux qui recourent aux tâches orales C1 à C7 de manière constante tout au long de l'année, tout comme ceux qui accroissent le temps qu'ils leur accordent au fil des trimestres, provoquent des effets positifs sur l'épreuve de compréhension des textes entendus, à la fin du CP, chez les élèves initialement faibles et intermédiaires.

On constate également que le fait d'accroître la durée des tâches de compréhension au cours de l'année scolaire engendre des progrès significatifs à l'épreuve de lecture autonome chez les élèves initialement faibles en compréhension.

On observe enfin un effet significatif du temps accordé à l'étude de la langue : les élèves, les plus faibles au départ, qui bénéficient d'une étude plus conséquente du lexique progressent plus en compréhension de textes entendus tandis que c'est l'étude de la morphologie qui influence positivement les résultats en compréhension autonome. Enfin, on observe que le nombre de livres lus en classe a une influence positive en compréhension de textes entendus (cf. B.6).

#### B.4.4 Discussion

Bien que certaines configurations de pratiques apparaissent plus efficaces que d'autres, les performances de nombreux élèves restent insuffisantes, dans notre échantillon comme dans celui de la DEPP, selon les critères de l'Inspection générale de l'Éducation nationale.

Ce résultat peut s'expliquer si l'on compare les pratiques que nous avons observées à celles que la recherche scientifique présente comme efficaces (cf. notre inventaire des caractéristiques de ces pratiques en A.3.2 ainsi que celui de Maryse Bianco dans la note de synthèse préparatoire à la conférence de consensus de mars 2016). Outre le faible temps passé à cet enseignement, les choix didactiques des enseignants peuvent donc être invoqués. Bon nombre des ingrédients cruciaux inventoriés par la recherche ne sont pas réunis par la moitié des maîtres que nous avons observés et le sont très peu par les autres. Il est établi, par exemple, que les progrès en compréhension sont fortement liés au caractère explicite des pratiques d'enseignement et que cet effet est d'autant plus marqué que les compétences des élèves sont faibles au départ. Quand les élèves passent beaucoup de temps à traiter des tâches de lecture de manière autonome, en l'absence du professeur, les écarts d'efficacité se creusent, y compris quand ces tâches sont centrées sur le sens : lecture silencieuse, réalisation d'exercices et décodage de mots non familiers (Connor, Morrison & Petrella, 2004). Or, c'est précisément ce que nous avons constaté : les élèves passent beaucoup de temps à traiter des tâches de lecture-compréhension de manière individuelle et souvent hors de la présence de l'enseignant. En revanche, les moments où ils sont incités à expliquer / reformuler le sens, à évoquer une représentation mentale (C4) ou à produire un rappel de récit (C5) n'occupent que 19 minutes par semaine en moyenne.

Il nous reste à comprendre les raisons de cette faiblesse de l'enseignement de la compréhension au cours préparatoire. Est-ce parce que ses effets sont moins spectaculaires et gratifiants à court terme que ceux de l'enseignement du déchiffrement ? Est-ce parce que les enseignants font de la maîtrise du code un préalable et diffèrent l'enseignement de compréhension aux années ultérieures ? Ou encore parce qu'ils manquent d'outils didactiques capables de les aider ? Une chose est sûre : l'utilisation d'un manuel se référant à une approche « intégrative » ne conduit pas forcément les enseignants à consacrer plus de temps à l'enseignement de la compréhension ou à mettre en œuvre des techniques pédagogiques particulières.



- **Recommandation du groupe : prendre en compte le classement proposé qui permet aux équipes de s'éloigner des débats sur les manuels et les méthodes de lecture.**

### **Pages 34-35**

Notre classement a été réalisé en distinguant quatre ensembles de manuels selon que leurs auteurs proposent :

– une approche intégrative : les auteurs incitent à combiner étude explicite et systématique des correspondances graphophonologiques, écriture et production de textes, compréhension de textes et acculturation. Leur démarche repose sur l'étude d'albums de jeunesse, intégrés ou non dans le manuel, parfois raccourcis et souvent découpés en épisodes. Les auteurs visent la construction d'un univers culturel et sont à la recherche d'interactions entre compréhension des textes et étude du code. Ils proposent souvent des lectures documentaires en parallèle. Il s'agit de : *Rue des contes ; Patati et patata ; Mots d'école, Chut je lis ; A tire d'Aile ; Croque ligne ; Que d'Histoires ; Valentin le magicien ; Max, Jules et leurs copains ; Je lis avec Dagobert ; Libellule ; Un monde à lire ; Bulle*. Deux autres manuels relèvent à quelques nuances près de cette catégorie mais seront étudiés à part car ils sont les plus fréquents de l'échantillon : *Ribambelle* qui prend appui sur des œuvres littéraires lues en totalité par les élèves, et *A l'école des albums* qui propose une planification de l'étude des correspondances graphophonologiques deux fois plus rapide.

– une approche phonique, essentiellement basée sur l'enseignement des correspondances phonographiques en partant du phonème. Les textes proposés aux élèves sont écrits spécialement pour servir la progression de l'étude du code, sans ambition littéraire, même s'ils ouvrent parfois à d'autres types d'écrits. A noter que si leur planification est proche de celle des méthodes syllabiques, ces manuels s'en distinguent sur un point important. Contrairement aux méthodes syllabiques, ils proposent la mémorisation de mots entiers (« mots outils ») avant que ceux-ci soient déchiffrables. Il s'agit des manuels : *Ratus, Lectissimo, Gafi le fantôme, Super Gafi ; Justine et compagnie, Je lis avec Mona, Pilotis*.

– une approche syllabique, basée sur un enseignement explicite des correspondances graphophonologiques (en partant des graphèmes) excluant toute mémorisation de mots entiers et ne proposant aux élèves que des bribes de textes constitués exclusivement des graphèmes préalablement étudiés. Il s'agit des manuels : *Je lis, j'écris ; Léo et Léa ; A coup sûr ; Planète alphas ; Sami et Julie ; Taoki*.

– une approche quasi globale accordant peu de place à l'enseignement des correspondances graphophonologiques (*Dame Coca et Pagineur*).