



**HAL**  
open science

## L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques

Marie-France Bishop, Sylvie Cèbe, Céline Piquée

### ► To cite this version:

Marie-France Bishop, Sylvie Cèbe, Céline Piquée. L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 2015, Lecture et écriture : le choix des enseignants au début de l'école élémentaire, 52, 10.4000/reperes.927 . hal-01235694

**HAL Id: hal-01235694**

**<https://hal.science/hal-01235694v1>**

Submitted on 14 Nov 2019

**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.

---

## L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques

*Teaching reading comprehension at first grade today: time allocated and didactic choices*

**Marie-France Bishop, Sylvie Cèbe et Céline Piquée**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/reperes/927>

DOI : 10.4000/reperes.927

ISSN : 2263-5947

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2015

Pagination : 15-38

ISBN : 978-2-84788-766-2

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Université Clermont Auvergne



### Référence électronique

Marie-France Bishop, Sylvie Cèbe et Céline Piquée, « L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques », *Repères* [En ligne], 52 | 2015, mis en ligne le 23 février 2016, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/927> ; DOI : 10.4000/reperes.927

---



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# ***L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques***

**Marie-France Bishop**, université de Cergy-Pontoise, Institut d'éducation, EMA (EA 4507), **Sylvie Cèbe**, université Blaise-Pascal, ESPE Clermont-Auvergne, ACTé (EA 4281) et **Céline Piquée**, université de Rennes 2, CREAD (EA 3875)

---

L'enseignement de la compréhension en lecture est une question vive en éducation et les résultats contrastés des écoliers français sont régulièrement soulignés par les enquêtes internationales. Toutes montrent qu'en fin d'école primaire beaucoup d'élèves peinent à comprendre ce qu'ils lisent et que ce sont les établissements classés en réseau d'éducation prioritaire qui comptent le plus d'élèves rencontrant des difficultés de compréhension. Il s'agit d'un enjeu scolaire important encore peu didactisé et dont les modalités de mise en œuvre sont mal connues. Se posent alors deux questions : quel est le temps accordé à l'enseignement de la compréhension au début de l'apprentissage formel du lire-écrire et quelles sont les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les maîtres de CP ? C'est à ces deux questions que répond cet article basé sur un corpus extrait d'une recherche de grande ampleur dans laquelle les pratiques effectives de 131 enseignants de CP ont été observées au cours d'une année scolaire.

**Mots-clés :** apprentissage, lecture, méthodes d'enseignement, activités scolaires

## **Introduction**

La compréhension en lecture est aujourd'hui un objet de préoccupation dans le monde scolaire, et les résultats très contrastés des élèves français sont soulignés par différentes enquêtes nationales<sup>1</sup> ou internationales<sup>2</sup> dont les résultats ont été médiatisés. Ces évaluations montrent que, en fin d'école primaire

---

1 C'est le cas des évaluations proposées par la DEPP pour les élèves de CM2.

2 Il s'agit de l'évaluation internationale PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) organisée par l'IEA qui évalue les performances en lecture des élèves à la fin de leur quatrième année de scolarisation obligatoire. Cette enquête qui a déjà été réalisée en 2001 et 2006 a concerné 54 pays en 2011. L'autre enquête PISA (Programme of International Student Assessment) s'adresse aux élèves de 15 ans. Elle est organisée tous les trois ans par l'OCDE et a concerné en 2012 65 pays.

et au sortir de la scolarité obligatoire, le niveau en compréhension des élèves les plus faibles est en baisse et que ce sont les établissements situés en réseau d'éducation prioritaire qui connaissent la plus forte augmentation du taux d'écopliers en difficulté. Il semble que l'enseignement de la compréhension ne produise pas encore les résultats attendus, comme le signalent certains rapports de l'Inspection générale (MEN, 2010).

La compréhension en lecture telle que nous l'entendons dans cet article correspond à une conception largement partagée dans le domaine de la recherche. Il s'agit d'une activité complexe consistant à élaborer de manière dynamique et progressive un modèle mental de la situation évoquée (selon le modèle présenté par Van Dijk et Kintsch en 1983)<sup>3</sup>. Les enjeux d'un enseignement spécifique des processus de compréhension se sont renforcés avec la diversification des supports d'information (Rouet, 2012), mais il s'agit là d'un objet scolaire assez récent puisque ce sont les instructions de 1985 pour l'école primaire qui reprennent le mot d'ordre « Lire c'est comprendre », affichant clairement la compréhension comme finalité de l'apprentissage de la lecture. Toutefois, il faut attendre les Instructions de 2002 pour que quelques modalités soient conseillées aux enseignants de l'école primaire. Il s'agit d'un objet à enseigner encore peu élaboré, et il semble exister un manque d'informations et de formation sur l'enseignement de la compréhension, sa didactique<sup>4</sup> étant encore en voie de constitution (Bishop, 2009). Cette particularité explique que la place accordée à un tel enseignement au cycle 2 ainsi que les pratiques mises en œuvre dans les classes sont encore mal connues.

Plus largement, dans le domaine de l'enseignement de la lecture au CP, certains travaux suggèrent que les choix et les conceptions des enseignants peuvent se révéler assez variés, conduisant à des différences sensibles tant en termes de quantité d'enseignement (Suchaut, 1996) que de nature des tâches proposées (Piquée et Sensevy, 2007 ; Piquée, 2008). Par exemple, Goigoux (2004) recense quatre composantes requises pour apprendre à lire et à écrire : l'identification des mots ; la production de textes ; la compréhension ; la familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales (ou « acculturation »). Mais, si les cibles sont clairement établies, la question du dosage de leur enseignement aux différents moments du cycle 2 reste posée. Sur ce point, les programmes du cycle 2 sont assez discrets et laissent aux enseignants le soin de trouver les meilleurs équilibres (Goigoux et Cèbe, 2006). L'analyse des manuels utilisés par les enseignants de CP (Maisonneuve, 2002 ; ONL, 2003) conduit à constater des conceptions différentes de l'enseignement de la lecture, plus ou moins étapistes, la priorité donnée au code sur la compréhension étant variable d'un manuel à l'autre.

---

3 Pour une synthèse, voir Blanc et Brouillet, 2003.

4 Par rapport à la quantité de travaux didactiques et pédagogiques sur l'écriture et sur le décodage, le champ semble encore peu occupé. La complexité de l'objet et sa transversalité en étant sans doute l'une des causes.

Pour tenter d'apporter quelques éléments de connaissance sur les choix opérés par les maîtres lorsqu'ils enseignent la lecture, cet article présente une partie des premiers résultats de la recherche *Lire-écrire au CP*<sup>5</sup> sur les pratiques d'enseignement de la compréhension au cours préparatoire. L'observation menée au cours l'année 2013-2014, dans cent-trente-et-une classes de CP, a permis de mesurer de manière très précise le temps consacré aux activités d'enseignement de la compréhension et de répondre à un certain nombre de questions auxquelles les recherches dans ce domaine n'avaient pas encore apporté d'éléments. Ainsi, à partir des données recueillies, il est possible de connaître les activités le plus souvent menées et celles qui, au contraire, n'occupent qu'une faible partie du temps.

Notre objectif est de cerner les manières de faire des enseignants et de repérer leurs conceptions. Il s'agit d'articuler une approche quantifiée de l'enseignement de la compréhension – quel est le volume horaire qui lui est accordé? – et une description des modalités de cet enseignement – quel en est le contenu précis, comment est-elle planifiée sur l'année, quels sont ses liens avec les manuels de lecture?

Les résultats permettent aussi de comparer les pratiques des maîtres selon qu'ils exercent en éducation prioritaire (EP) ou non. Cette comparaison vise à entrer dans une démarche plus explicative : les caractéristiques des élèves et le contexte d'exercice modifient-ils l'offre d'enseignement?

Après avoir exposé la méthodologie de recueil des données, la présentation des résultats s'organisera autour des deux questions posées ci-dessus. Un premier temps sera consacré à la description du volume horaire et des modalités d'enseignement observées : types de tâches proposées aux élèves, planification sur l'année, manuel utilisé. Un second temps portera sur la recherche des différences entre des enseignants relevant de l'éducation prioritaire et ceux qui exercent en contexte ordinaire.

## **1. Méthodologie**

La méthodologie complète de la recherche sur laquelle repose cette contribution est disponible dans Goigoux, Jarlégan et Piquée (2015). Nous choisissons de ne reprendre ici que les points de méthode directement en rapport avec notre questionnement.

### **1.1. Participants**

Dans la mesure où l'objectif premier de la recherche sur laquelle repose la présente contribution est de mettre en relation les progrès des élèves avec les pratiques des enseignants, le critère premier de sélection des classes et des enseignants consistait à obtenir une diversité de bon aloi. Comparer les effets des pratiques suppose, en effet, que celles-ci soient variées et s'observent auprès

---

5 Cette recherche est financée par la DGESCO, l'IFE et le laboratoire ACTE.

d'un nombre suffisant d'enseignants. Afin d'éviter certains effets parasites, les enseignants les plus novices, moins de trois ans d'ancienneté, et ceux affectés à une classe multi-cours ont été écartés de l'enquête. Dans l'optique d'analyses particulières auprès des publics d'élèves le plus en difficultés, les enseignants exerçant en éducation prioritaire ont été surreprésentés. En outre, la participation à l'enquête étant conditionnée par l'acceptation de l'enregistrement vidéo des séances, seuls les enseignants volontaires ont été retenus.

Ces critères de sélection ont été préférés à celui d'une stricte représentativité de la situation nationale. Toutefois, qu'il s'agisse des classes, des enseignants ou des élèves, les données présentées ci-après sont relativement proches des données nationales.

Nos analyses reposent sur un échantillon de cent-trente-et-une classes et enseignants de cours préparatoire dont trente-neuf (soit 29,8 %) exercent en éducation prioritaire. Ces derniers sont donc surreprésentés puisqu'en France métropolitaine, 19,8 % d'enseignants du premier degré y sont affectés (MENESR, 2015).

Les classes comptent 22,2 élèves en moyenne (écart-type = 3,6). L'ancienneté moyenne des enseignants est de 17,4 ans (écart-type = 7,4), et de 8,4 ans au cours préparatoire (écart-type = 5,3). Au niveau national, la taille moyenne des classes s'élève à 22,9 (MENESR, 2014). Au niveau national, l'ancienneté moyenne des enseignants du 1<sup>er</sup> degré en 2013-2014 n'est pas disponible mais une enquête plus ancienne (MEN-DEP, 2005) l'a estimée à 15,8 ans.

Les caractéristiques sociales et scolaires des 2 507 élèves accueillis dans les classes de l'échantillon sont assez proches de la situation nationale, avec néanmoins une surreprésentation d'élèves de milieu social modeste (cf. annexe 1). Si ces caractéristiques des maîtres et des élèves ayant participé à l'enquête présentent une proximité certaine avec les données nationales, il y a cependant quelques différences qui seront reprises plus loin dans la partie discussion pour justifier la prudence avec laquelle certains résultats doivent être accueillis.

## ***1.2. Instruments de mesure : les tâches confiées aux élèves***

### ***1.2.1. Principes généraux***

Cherchant à savoir comment l'enseignement du lire-écrire est organisé au CP, nous avons construit des outils capables de décrire toutes les tâches que les maîtres proposent à leurs élèves.

Dans notre étude, une tâche est définie en fonction du but que l'enseignant assigne à ses élèves dans des conditions déterminées (Goigoux, 2001), autrement dit ce qu'il donne à faire de manière individuelle ou collective, écrite ou orale, dans différents formats de groupes, sur des supports variés, etc.

Nous avons choisi de mesurer des durées et de le faire selon un grain moyen<sup>6</sup>, celui des tâches données aux élèves : nous avons donc découpé les séances observées en unités temporelles caractérisant le travail prescrit par l'enseignant. Autrement dit, nous avons décrit uniquement ce que ce dernier demande aux élèves de faire sans chercher à vérifier ce que chacun fait réellement (Goigoux, Jarlégan et Piquée, 2015).

Un changement de tâche est repéré par l'enquêteur chaque fois que le maître donne un nouveau but ou modifie les conditions pour l'atteindre. L'enquêteur note en marge l'heure du début de chaque nouvelle tâche en consultant un chronomètre déclenché au début de la séance.

Les temps décomptés n'intègrent pas les « temps morts », définis comme tout épisode de plus d'une minute qui n'est pas dédié à l'enseignement de la lecture ou de l'écriture (suspension de séance, période d'attente lorsque tous les élèves ont terminé leur travail, mise au point disciplinaire, distribution de matériel...). Cette méthodologie permet de mesurer avec précision la durée effective du travail dédié aux tâches de lecture/écriture.

Pour homogénéiser les découpages temporels et pour affecter chaque tâche à une catégorie préétablie, nous avons élaboré une typologie structurée en cinq grands ensembles correspondant aux domaines d'enseignement du lire-écrire à l'école : phonographie, lecture, compréhension, écriture, étude de la langue. Chaque ensemble a ensuite été découpé pour donner lieu à trente-et-un types de tâches. Treize d'entre eux exigent de coder aussi la nature de l'unité linguistique sur laquelle ils portent (lettre, syllabe, mot, phrase ou texte).

La typologie finale permet donc de distinguer soixante-treize types de tâches différents qui autorisent des analyses de l'offre d'enseignement à quatre niveaux, de plus en plus fins :

- celui du budget-temps global (hors temps morts)
- celui des ensembles de tâches (cinq catégories),
- celui des tâches (trente-et-une catégories),
- celui des tâches par type d'unité linguistique (soixante-treize catégories).

### ***1.2.2. Une typologie des tâches de compréhension***

Pour pouvoir décrire aux mieux les pratiques, le sous-groupe de chercheurs responsables de cette question<sup>7</sup> a élaboré une grille grâce à laquelle il est possible de décrire toutes les activités liées à la compréhension. Ce travail conjoint a abouti à une liste de neuf types de tâches :

- C1 Définir ou expliciter une intention de lecture
- C2 Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses
- C3 Décrire, commenter une illustration

---

6 L'analyse des interactions maître-élèves représenterait un grain plus fin, celle du découpage de la semaine en séances, un grain plus grossier.

7 Marie-France Bishop, Françoise Boch, Véronique Boiron, Sylvie Cèbe, Martine Champagne-Vergez, Florence Charles, Roland Goigoux, Catherine Huchet, Luc Maisonneuve, Véronique Miguel Addisu, Agnès Perrin, Pierre Sève, Céline Piquée, Maryse Rebière, Carine Royer, Annette Schmehl, François Simon.

- C4 Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale (à propos d'une phrase [P] ou d'un texte [T])
- C5 Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou un rappel de texte explicatif ou de consigne
- C6 Rendre explicite une information implicite
- C7 Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations
- C8 Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite et/ou implicite) (à propos d'un mot [M], d'une phrase [P] ou d'un texte [T])
- C9 Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension (à propos d'un mot [M], d'une phrase [P] ou d'un texte [T])

Cet ensemble correspond aux attendus institutionnels tels qu'ils sont définis dans le programme de 2008<sup>8</sup>, aux données issues de la recherche sur la description des processus de compréhension (Van Dijk et Kintsch, 1983 ; Blanc et Brouillet 2003) et à ce que les chercheurs, enseignants et formateurs connaissent des pratiques habituelles des maîtres de CP.

Ces tâches recouvrent trois grandes familles d'activités. La première (C1 et C2) se situe au niveau de la préparation de l'activité de compréhension (C1) ou de l'anticipation du sens (C2). Les tâches C3 à C7 décrivent les activités centrées sur la construction de la signification, qu'il s'agisse de la mise en lien entre texte et illustration (C3), de l'élaboration d'une représentation mentale (C4), d'un rappel de récit (C5), d'un travail d'élucidation (C6) ou d'un débat (C7). Ces tâches se pratiquent à l'oral, collectivement ou dans différents formats de groupes, et mettent en jeu de manière directe les processus de compréhension. Elles partagent un objectif considéré comme important dans l'apprentissage de la compréhension, celui d'apprendre aux élèves à construire le sens de ce qui a été lu.

C8 rassemble toutes les tâches réalisées individuellement par les élèves, à l'écrit. À ce titre, il ne peut s'agir d'un ensemble homogène du point de vue des compétences visées en compréhension. Il en va de même pour les tâches codées C9 qui consistent à corriger collectivement ou individuellement ces mêmes tâches écrites. C8 et C9 ont donc un statut différent puisqu'elles ne sont spécifiques d'aucune compétence particulière, mais les groupent toutes. La particularité de C8 étant d'être réalisée sous forme écrite, le plus souvent de manière individuelle, contrairement aux tâches de la deuxième famille.

L'enquêteur devait choisir le (ou les) codage(s) adapté(s) pour la tâche observée (C1 à C9). Il pouvait, le cas échéant, allouer deux codes à une même séance : par exemple, si le maître demandait aux élèves de débattre du sens en s'appuyant sur une illustration, l'enquêteur codait C3/C6. Il devait aussi renseigner la durée de la tâche, en prenant soin d'indiquer le type de support, le type d'écrit et le mode de groupement des élèves.

---

8 BO - HS n° 3 du 19 juin 2008.



### 1.3. Procédure

Les données ont été recueillies durant l'année scolaire 2013-2014. Chaque classe a accueilli un enquêteur (ou un binôme d'enquêteurs) pendant trois périodes de l'année : une semaine en novembre (semaine 47 de l'année 2013, S1), une semaine en mars (semaine 12 de l'année 2014, S2) et une semaine en mai (semaine 21 de l'année 2014, S3). La consigne donnée aux enseignants était de permettre l'observation de trois semaines d'école ordinaire, chacun s'étant engagé à ne rien changer de ses pratiques habituelles. Nous considérons ces trois semaines-tests comme prototypiques de ce qui se passe au 1<sup>er</sup>, au 2<sup>e</sup> et au 3<sup>e</sup> trimestre.

### 1.4. Méthode d'analyse des données

Le premier temps de nos analyses est descriptif. Il s'agit d'obtenir une image globale de l'enseignement de la compréhension dans les cent-trente-et-une classes de cours préparatoire. Puis dans le cadre de l'examen des différences possibles entre les classes relevant de l'éducation prioritaire et les autres, des comparaisons de moyennes ou d'effectifs seront mobilisées afin de faire apparaître des différences statistiquement significatives.

## 2. Résultats

### 2.1. L'enseignement de la compréhension au cours préparatoire

#### 2.1.1. Volume global

En préambule, il convient de rappeler que le programme (MEN, 2008) fixe à 360 heures l'enseignement du français en classe de CP, soit 10 heures par semaine<sup>9</sup>, mais il ne précise pas comment ces heures doivent être réparties entre les différents composants du lire-écrire. Les maîtres sont donc laissés libres du temps qu'ils allouent à telle ou telle dimension. On trouvera dans le tableau qui suit le temps moyen que les enseignants de l'étude consacrent au lire-écrire au cours des trois semaines tests et la part qu'ils réservent, de manière spécifique, à l'enseignement de la compréhension.

Tableau 1 – Temps alloué au lire-écrire et à la compréhension

Semaine – test	Temps moyen alloué au lire-écrire	Temps moyen alloué à la compréhension	Pourcentage de la compréhension / temps global du lire-écrire
S1	7 h 30 min	50 min	11,0 %
S2	7 h 26 min	1 h 16 min	17,1 %
S3	7 h 10 min	1 h 19 min	18,4 %

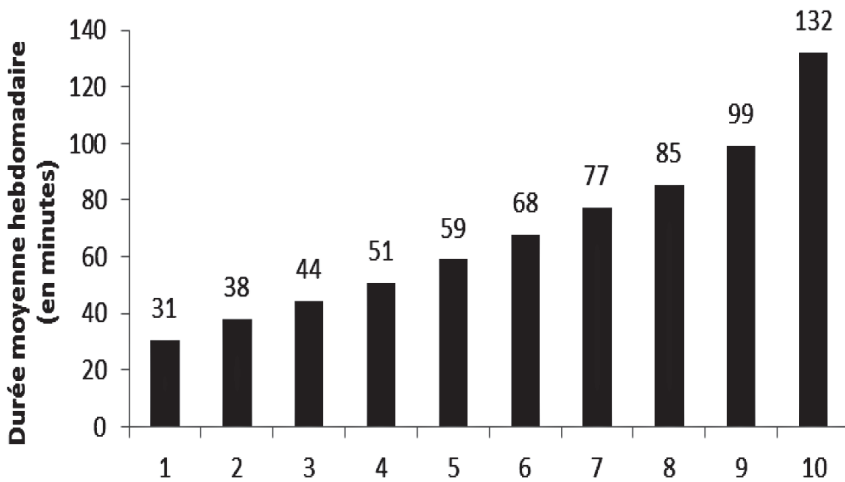
---

9 Rappelons que ces horaires ne tiennent pas compte des temps de récréations. Il est donc matériellement impossible pour les enseignants de proposer les 10 heures effectives d'enseignement prévues au programme.

Les données recensées font apparaître que le temps moyen d'enseignement du lire-écrire est relativement stable au fil de l'année (entre 7 h et 7 h 30 hebdomadaires). En revanche, le temps consacré à la compréhension augmente au fur et à mesure de l'année, passant de 50 minutes hebdomadaires en première période d'observation à près de 1 h 20 min lors de la troisième période. De façon corolaire, la part consacrée à la compréhension est plutôt croissante sur l'année. Mais on peut considérer que cette part reste faible, dépassant de peu les 18 % du temps consacré au lire-écrire au cours des deux dernières semaines.

Toutefois, ces moyennes ne doivent pas cacher l'extrême diversité des pratiques. L'histogramme qui suit (*cf.* figure 1) illustre le temps que chaque enseignant a consacré en moyenne à l'enseignement de la compréhension par semaine<sup>10</sup>. On peut y voir l'amplitude de la distribution : une classe y passe moins de 20 minutes quand, à l'autre extrémité du graphique, une classe y consacre près de 3 heures.

Figure 1 – Dispersion entre les classes du temps alloué à l'enseignement de la compréhension



L'examen des effectifs cumulés de la distribution précédente fait apparaître que 30 % des classes allouent moins de 45 minutes par semaine à des tâches de compréhension, alors qu'à l'autre extrémité du graphique 30 % y consacrent plus de 85 minutes. Entre ces deux extrêmes, le temps consacré passe, selon les classes, au minimum du simple au double.

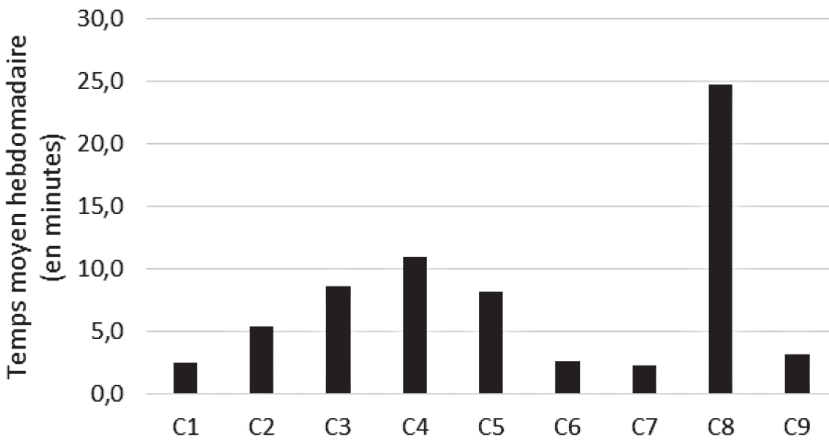
---

10 On observe la même dispersion et donc la même hétérogénéité pour les trois semaines-tests. Nous choisissons donc de présenter le temps hebdomadaire moyen au cours des trois périodes confondues.

### 2.1.2. Volume alloué aux différentes dimensions de l'enseignement de la compréhension

Ce résultat global a été complété par une analyse des activités proposées aux élèves au fil de l'année à travers l'étude des neuf sous-tâches observées (C1 à C9). Le graphique suivant (cf. figure 2) indique les temps hebdomadaires moyens accordés à chaque sous-tâche (c'est-à-dire la moyenne des trois semaines). Le tableau 2 plus détaillé est proposé dans l'annexe 2 et présente, pour chaque semaine d'observation, le temps alloué à chaque sous-tâche, sa dispersion (écart-type) et son poids dans l'ensemble des tâches de compréhension.

Figure 2 - Moyennes hebdomadaires des différentes sous-tâches de compréhension (en minutes)



Parmi ces neuf sous-tâches, l'une C8 – réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension – est surreprésentée puisqu'elle occupe un quart du temps total d'enseignement de la compréhension en S1 (26,0 %), un tiers en S2 (37,2 %), pour atteindre 41,8 % en S3. Cette évolution est sans doute à mettre en relation avec les habiletés des jeunes élèves dans le traitement des tâches d'écriture : balbutiantes en début d'année, elles s'affermissent au cours des semaines. Nous observons également que, comparativement, les enseignants accordent très peu de temps à la correction de ces tâches écrites en présence des élèves (3,5 % en S1, 4,2 % en S2 et 5,8 % en S3).

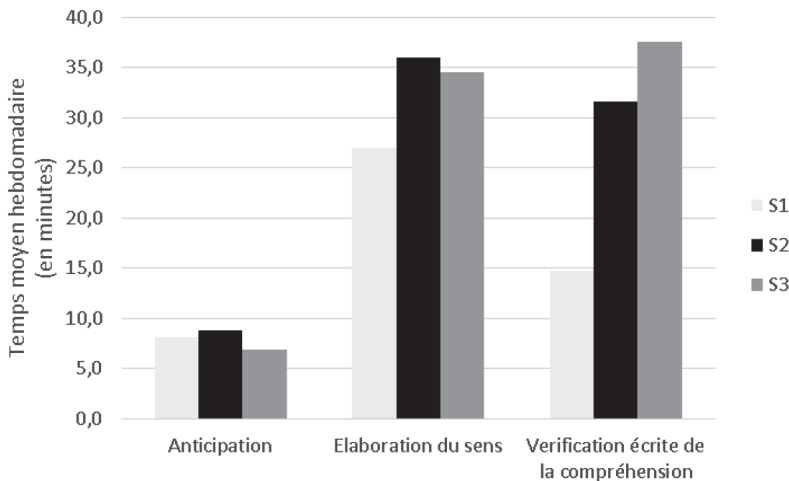
Après les tâches écrites impliquant la compréhension, les élèves sont le plus souvent confrontés à des activités de description ou de commentaire d'illustration (C3), d'explication ou de reformulation du sens (C4), de production de rappel de récit, de texte explicatif ou de consigne (C5). Celles-ci, selon les périodes, occupent entre 10 et 20 % du temps total d'enseignement de la compréhension. On constate également que le volume horaire consacré à ces trois tâches a tendance à légèrement diminuer au cours de l'année, au profit essentiellement de l'augmentation des tâches du type C8.

En revanche, quelle que soit la période, la part allouée à C1 (définir ou expliciter une intention de lecture), C2 (anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses), C6 (rendre explicite une information implicite) et C7 (proposer, débattre ou négocier une interprétation/des interprétations) est proportionnellement très faible. Ces quatre rubriques occupent 23,3 % du temps en S1, 17,74 % en S2 et 16,05 % en S3, ce qui laisse supposer que la place accordée aux dimensions inférentielles de la compréhension a tendance à diminuer au cours de l'année.

Mais, à nouveau, on observe une forte disparité du temps consacré aux différentes sous-tâches que l'on appréhende, dans le tableau 2 placé en annexe, à partir des écarts-types de chaque distribution. Pour chaque sous-tâche, ces écarts-types sont relativement élevés au regard de la moyenne, ce qui indique que, d'une classe à l'autre, on observe des différences sensibles.

Afin de proposer une image plus synthétique de la structuration de l'enseignement, nous avons groupé les sous-tâches précédentes dans les trois catégories présentées précédemment. La première rassemble C1 et C2 soit les tâches fondées sur l'anticipation du sens ou de l'activité elle-même; la seconde, qui groupe les tâches de C3 à C7, représente l'ensemble des activités orales fondées sur l'élaboration du sens (représentation mentale, rappel de récit, débat, etc.); la troisième (C8 et C9) concerne l'ensemble des tâches mobilisant (ou prenant appui sur) des exercices écrits. La figure 3 ci-après indique le volume hebdomadaire consacré à chaque catégorie et son évolution au cours des trois périodes d'observations.

Figure 3 - Répartition des catégories de tâches de compréhension sur l'année (en minutes)



Cette présentation rend plus visibles les contrastes. Les trois blocs de tâches ne sont pas répartis de manière équivalente : celles mettant en jeu des processus d'anticipation sont peu observées dans les classes. Celles qui impliquent une

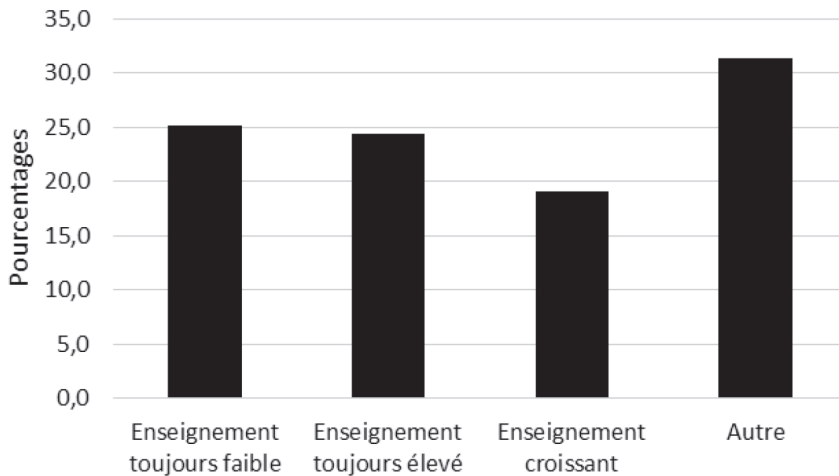
activité écrite (C8 + C9) peuvent paraître nettement plus fréquentes que les autres, mais le cumul des tâches C3 à C7 nous permet de nuancer cette donnée. En effet, sur les deux dernières périodes, les élèves passent un temps similaire à travailler oralement sur des tâches d'élaboration du sens. Toutefois, l'équilibre temporel entre ces deux catégories est une moyenne globale qui mérite d'être affinée par des analyses de « profils d'enseignement ».

### **2.1.3. Évolution au cours de l'année**

L'étude plus fine des « profils d'enseignement » permet d'apporter d'autres éléments de réponse. Ainsi, la question de la stabilité des pratiques est centrale et l'on peut se demander si la progression du temps accordé à la compréhension, constatée en moyenne sur l'année, correspond à un profil général composé de la majorité des enseignants, ou si, au contraire, ce n'est qu'un effet du calcul de la moyenne. Cette question est d'importance, car elle aide à connaître les choix effectués par les enseignants pour planifier l'apprentissage de la langue écrite : par exemple, certains peuvent centrer leurs pratiques sur le code en début d'année pour aborder progressivement la compréhension, tandis que d'autres peuvent choisir d'articuler les deux dimensions de l'activité de lecture (code et compréhension) dès les premières semaines de l'année. Quatre profils d'enseignants (cf. figure 4 ci-après) ont donc été définis à partir de la distribution du temps accordé à la compréhension à chaque période de l'année.

Un premier profil rend compte des classes qui affichent toujours des temps de compréhension faibles aux trois périodes (il s'agit des classes qui se situent dans les deux quartiles inférieurs des temps consacrés à la compréhension aux trois semaines observées). Un deuxième profil groupe les classes qui consacrent toujours des temps élevés à la compréhension (elles se situent dans les deux quartiles supérieurs des temps consacrés à la compréhension aux trois semaines observées). Un troisième profil intègre les classes dans lesquelles le temps consacré à la compréhension augmente au cours de l'année (elles se trouvent dans les deux premiers quartiles en S1 puis dans les deux derniers quartiles en S3, la position observée en S2 n'est pas prise en compte). Un dernier profil rassemble toutes les classes qui se trouvent dans une autre situation : ce sont les profils décroissants (de moins en moins de temps est accordé aux tâches de compréhension au fil de l'année) ou en V (avec une baisse entre S1 et S2, puis une remontée en S3) ou, à l'inverse, des classes qui ont commencé avec un temps faible en S1, temps qui est remonté en S2 pour baisser de nouveau en S3.

Figure 4 - Profil d'enseignement de la compréhension au cours de l'année (en %)



Si l'on constate à nouveau une forte hétérogénéité des pratiques, certains éléments nous permettent d'élaborer quelques hypothèses que nous développerons en discussion. On remarque, en effet, que 50 % des maîtres ont des pratiques stables. Parmi ceux-ci 25 % enseignent peu la compréhension quel que soit le trimestre considéré et 25 % proposent, à l'inverse, un enseignement conséquent tout au long de l'année. Il apparaît ensuite que moins de 20 % des classes choisissent une approche progressive de l'enseignement de la compréhension avec une augmentation croissante au fil des trimestres. Enfin, un tiers des maîtres adopte des approches plus difficiles à qualifier soit de type décroissant soit avec des pics ou des creux en milieu d'année.

#### *2.1.4. Enseignement de la compréhension et manuels de classes*

Le manuel ou la méthode de lecture occupant une place centrale dans les classes de CP, nous avons ensuite examiné si les pratiques observées étaient dépendantes des manuels utilisés et de leurs principes sous-jacents. Pour connaître la relation entre les outils et l'offre d'enseignement en compréhension, nous avons étudié les données relatives au manuel utilisé par les enseignants que nous avons groupés en trois catégories.

Un premier groupe d'enseignants (40) n'utilise pas de manuel.

Un second groupe (66) utilise des manuels relevant d'une approche intégrative (Chauveau, 2013) ou « mixte » qui combinent l'étude des correspondances graphophonologiques, l'écriture et la production de textes, la compréhension de textes et l'acculturation. Leur démarche repose le plus souvent sur l'étude de fictions issues d'albums de jeunesse, intégrées ou non dans le manuel, parfois raccourcies et souvent découpées en épisodes. Ces manuels visent la mise en place d'une interaction entre étude du code et compréhension des textes ainsi que la construction d'un univers culturel.

Un troisième groupe (25) se sert de manuels dont l'approche est centrée sur l'étude du code. Deux sous-ensembles d'enseignants peuvent ici être distingués : les uns employant une approche phonique (12), les autres syllabiques (13). Les textes qu'ils proposent 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. De surcroît, les manuels à approche syllabique excluent toute lecture de mots dont les graphèmes n'ont pas été préalablement étudiés, et ne donnent à lire aux élèves que des bribes de textes totalement déchiffrables puisque constitués exclusivement des graphèmes préalablement étudiés.

Ce sont les approches intégratives qui remportent l'adhésion d'une majorité d'enseignants, 66 au total, soit la moitié de l'échantillon. 25 enseignants (19,1 %) emploient un manuel privilégiant des approches phoniques et syllabiques. Le tableau 3 nous renseigne sur les temps moyens consacrés aux tâches de compréhension en fonction du type de manuel utilisé.

Tableau 3 – Moyenne des temps alloués à la compréhension selon l'approche didactique retenue

Approche didactique	Nombre d'enseignants	Moyenne hebdomadaire des temps alloués à la compréhension <sup>11</sup>	Écarts-types des temps alloués à la compréhension sur l'année
Sans manuel	40 (30,5 %)	69 min	31,4
Approche intégrative	66 (50,4 %)	69 min	30,6
Approche centrée sur le code	25 (19,1 %)	66 min	28,5

Nos résultats font apparaître qu'aucun de nos indicateurs n'est lié à l'utilisation de tel ou tel type de manuel qu'il s'agisse du volume horaire hebdomadaire global comme indiqué dans le tableau 3, du temps accordé à chaque catégorie de tâche ou du profil de l'enseignant sur l'année. En d'autres termes, le fait qu'un manuel accorde en principe plus de place à la compréhension qu'un autre n'implique pas que ses utilisateurs proposent plus de tâches de compréhension. Les 66 enseignants qui ont opté pour une approche intégrative n'y consacrent pas significativement plus de temps que leurs collègues. Il ne semble donc pas exister de lien entre le choix du manuel et le temps d'enseignement de la compréhension ; l'approche didactique adoptée via le choix d'un manuel ne peut donc pas être retenue comme facteur explicatif des différents profils d'enseignement.

## 2.2. Quelles spécificités en éducation prioritaire ?

Pour poursuivre cette exploration des spécificités de l'enseignement de la compréhension en classe de CP, nous avons cherché à éclairer la question sur les similitudes ou les différences de pratiques selon le contexte d'exercice. Pour y répondre, nous avons comparé le temps moyen alloué à la compréhension au

<sup>11</sup> Les écarts ne sont pas statistiquement significatifs ( $F = 0,103$ ).

fil des semaines, selon que les classes relèvent ou non de l'éducation prioritaire (cf. tableau 4).

Tableau 4 – Moyenne des temps alloués à la compréhension selon le type de classe (REP vs non REP)

Type de classe	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Moyenne sur l'année
EP	50 min	1 h 6 min	1 h 15 min	1 h 3 min
Hors EP	49 min	1 h 21 min	1 h 21 min	1 h 11 min

On constate que les classes relevant de l'éducation prioritaire (désignée par EP) ne se distinguent pas significativement des autres en début comme en fin d'année scolaire. C'est seulement en milieu d'année (semaine 2) que la compréhension est moins travaillée en EP qu'ailleurs<sup>12</sup>. Se dessinerait alors un enseignement de la compréhension qui progresserait un peu plus lentement en EP au cours de l'année.

Des analyses plus fines ont ensuite été menées, portant sur chaque sous-tâche de compréhension et sur son évolution au cours de l'année. Les résultats sont peu saillants, la grande majorité ne révélant pas d'écart significatif entre les classes EP et hors EP.

Pour contrôler nos résultats, nous avons examiné les différences de pratique relatives à l'enseignement de la compréhension non plus en fonction du contexte scolaire, mais selon la tonalité sociale des classes mesurée à partir du pourcentage d'élèves de milieu modeste qui les composent. En effet, certaines accueillent une forte proportion d'élèves de milieu modeste et affichent un niveau moyen de performances plutôt faible en début d'année sans pour autant relever de l'EP. Une typologie a donc été construite qui oppose les classes qui accueillent plus de 75 % d'élèves d'origine modeste à celles qui en accueillent moins d'un tiers. Là encore les analyses ne sont pas concluantes. L'enseignement de la compréhension semble légèrement moins présent dans les classes accueillant un public majoritairement modeste, mais la plupart des différences ne sont pas significatives.

Enfin, nous avons classé les enseignants selon le manuel employé et selon leur contexte d'exercice pour voir si une tendance se dégagait de cette comparaison.

Tableau 5 – Pourcentages d'utilisation de manuels selon le contexte d'exercice (EP vs non EP)

	Aucun manuel	Manuel avec approche intégrative	Manuel avec approche phonique ou syllabique
EP	38,5 %	43,6 %	17,9 %
Hors EP	27,2 %	53,3 %	19,6 %

<sup>12</sup> F = 3,54 au seuil de .062.



Les données recensées dans le tableau 5 font apparaître que les maîtres ont tendance à être plus nombreux à ne pas utiliser de manuels en EP, et moins nombreux aussi à employer des manuels se référant à une approche intégrative. Toutefois, ici encore, il ne s'agit que d'une tendance, ces écarts n'étant pas statistiquement significatifs<sup>13</sup>.

### **3. Discussion**

Les données que nous avons présentées sur l'enseignement de la compréhension dans les cent-trente-et-une classes de CP qui constituent notre panel présentent quelques traits remarquables qui suscitent réflexion et discussion. Mais, avant de revenir sur les résultats obtenus, il convient de rappeler le contexte de production des données. En effet, pour les raisons exposées dans la section méthodologie, l'échantillon sur lequel reposent nos analyses n'est pas strictement représentatif de la situation nationale et présente un biais de sélection lié au volontariat des enseignants. Ce biais limite la possibilité de généralisation des résultats descriptifs notamment. On peut supposer par exemple que ceux qui refusent sont plus enclins à s'écarter des prescriptions officielles que ceux qui acceptent ou sont moins sûrs de leurs pratiques d'enseignement. Si ce biais n'empêche pas de comparer les effets de pratiques différentes d'enseignement, il devient problématique lorsque l'on souhaite produire une description des pratiques elles-mêmes, description qui ne peut être généralisée. Notre échantillon présentant toutefois une proximité avec la situation nationale sur un ensemble de critères (taille des classes, ancienneté des enseignants, caractéristiques sociales et scolaires des élèves), les données révèlent des tendances, somme toute utiles, plus que des statistiques descriptives établies. Le point suivant en particulier s'entend donc avec ces précautions.

#### **3.1. La variabilité des pratiques**

En dépit de l'existence de programmes scolaires censés cadrer les pratiques d'enseignement, le premier résultat saillant est l'extrême variabilité des pratiques. Ceci s'explique, sans doute, par le fait que le programme de 2008 faisait la part belle à la « liberté pédagogique<sup>14</sup> » et force est de constater que les enseignants, quand ils sont laissés libres, planifient et définissent leurs tâches de manière très différente. Tous les élèves ne bénéficient donc pas de la même offre d'enseignement et, dans le domaine de la compréhension, les variations s'avèrent très importantes. Rappelons qu'au cours des trois semaines tests, les élèves d'une classe ont bénéficié de vingt minutes d'enseignement hebdomadaire en moyenne quand, à l'autre extrémité, d'autres ont pu profiter de trois heures.

---

13  $\chi^2 = 1,689$  au seuil de .430.

14 « Le professeur des écoles ne saurait être un simple exécutant : à partir des objectifs nationaux, il doit inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions. »

Le temps moyen accordé à l'enseignement de la compréhension constitue le second élément significatif de cette étude : au cours des trois semaines, il excède de peu les 18 % de l'ensemble des activités dédiées au lire-écrire.

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées en guise d'explication, hypothèses entre lesquelles il est difficile de trancher.

La première est que la compréhension ne serait pas encore appréhendée par les maîtres comme devant faire l'objet d'un enseignement particulier sans doute parce que les démarches spécifiques pour atteindre cet objectif sont encore peu connues. Cette remarque n'est pas particulière au CP puisqu'elle correspond aux remarques faites par l'Inspection générale sur la maternelle en 2011 (MEN, 2011).

La seconde tiendrait au fait que les maîtres de CP qui consacrent très peu de temps à la compréhension tout au long de l'année (ils sont 25 % dans notre échantillon) n'ignoraient pas son importance, mais choisiraient à dessein de mettre fortement l'accent sur le décodage et de déléguer à leurs collègues des classes suivantes le soin de l'enseigner. Le modèle « simple view of reading » développé par Gough et Tunmer (1986) permet de justifier leur choix – au moins à court terme – puisqu'il pose que la compréhension en lecture (CL) est le produit de la compréhension orale (CO) et du décodage (D), soit l'équation :  $CL = CO \times D$ . L'étude récente de Gentaz, Sprenger-Charolles et Theurel (2015) donne également du poids à cette option puisqu'elle montre qu'au tout début de l'apprentissage les compétences de décodage et de compréhension en lecture sont fortement liées.

Toutefois dans la mesure où les évaluations de la compréhension classiquement proposées aux élèves de CP portent sur le déchiffrement de phrases (Gentaz *et al.*, 2015) ou de textes courts qui renferment peu de difficultés, cette corrélation s'explique aisément. Le fait que les questions posées soient, le plus souvent, des questions littérales qui ne demandent pas aux élèves de produire des inférences ni de traiter les principaux organisateurs de la cohésion textuelle l'explique également.

Les faibles résultats en compréhension constatés à l'entrée au CE2 et les études longitudinales menées par Catts *et al.* (2006) ou par Nation *et al.* (2010) montrant l'apparition tardive des difficultés de compréhension nous amènent à interroger la pertinence de ce choix à plus long terme. Autrement dit, tout porte à croire que si les compétences en compréhension orale (CO) et le décodage (D) permettent bien de résoudre les tâches de lecture proposées au cycle 2, elles peuvent s'avérer insuffisantes par la suite quand les élèves ont à traiter des textes bien plus riches (du point de vue syntaxique et lexical) et qu'ils ont à répondre à des questions inférentielles (Daussin *et al.*, 2011 ; Eason et Cutting, 2009 ; McNamara *et al.*, 2011). Dès lors, on peut faire l'hypothèse que bon nombre d'élèves, et tout particulièrement ceux issus de milieux modestes, risquent fort, à terme, de souffrir de ce déficit d'enseignement précoce des connaissances et des procédures qui sous-tendent la compréhension de textes écrits.

Sur le versant opposé, on trouve 25 % de maitres qui semblent avoir des pratiques plus intégratives puisqu'ils travaillent la compréhension de manière constante et relativement importante du début à la fin de l'année. Une étude ultérieure plus approfondie devrait permettre de déterminer comment sont réparties, dans ces classes, les différentes composantes du lire-écrire : quel est le pourcentage de temps dédié à la compréhension par rapport au temps de décodage, au temps d'écriture et à celui consacré aux pratiques culturelles. De même, la répartition des sous-tâches dans le domaine de la compréhension serait à prendre en compte pour connaître de manière plus précise les pratiques de ces maitres « intégrateurs ». Sans doute ne peut-on s'attendre à un profil homogène, mais à une diversité de pratiques soulignant la variété des conceptions touchant l'enseignement de la compréhension.

Concernant les 20 % d'enseignants qui intègrent progressivement la compréhension dans leurs pratiques avec un accroissement progressif et continu du temps d'enseignement tout au long de l'année, nous pouvons faire l'hypothèse qu'ils adoptent, comme leurs collègues de la première catégorie, une conception « étapiste » de l'apprentissage de la lecture, mais qu'ils réduisent le temps qui sépare la première étape (le décodage) de la seconde (la compréhension). Ils attendraient donc que leurs élèves disposent de bonnes connaissances en décodage pour intégrer un enseignement plus intensif de la compréhension en cours d'année de CP.

Ces profils illustrent la manière dont l'enseignement du lire-écrire peut être conçu avec des variations en fonction des priorités accordées aux quatre composantes didactiques listées plus haut (Goigoux, 2004) : acculturation, production de textes, compréhension de textes, identification et production de mots. Une analyse de l'articulation entre les tâches centrées sur le code et celles centrées sur la compréhension serait tout à fait heuristique pour progresser dans la connaissance des pratiques enseignantes en la matière.

Une troisième hypothèse concerne la répartition des tâches de compréhension proposées aux élèves. Au-delà de la distribution entre C1-C2, C3 à C7 et C8-C9, se dessine une autre distribution du temps, entre tâches orales et tâches écrites. Il semblerait que, dès le CP, se retrouvent les deux moments traditionnels de l'enseignement de la compréhension : d'une part l'élaboration collective et orale du sens, et d'autre part celui de l'évaluation écrite et individuelle (C8). Mais cette hypothèse ne pourra être confirmée que par l'analyse de la succession des tâches et des films réalisés dans les classes qui permettront de comprendre comment les différentes tâches se succèdent.

### ***3.2. L'indépendance de l'enseignement de la compréhension***

La grande variabilité pointée ci-avant s'est révélée indépendante d'autres facteurs, tels que le manuel ou la méthode utilisée. De même, le lieu et contexte d'exercice ne semblent pas avoir d'influence sur le temps consacré à cet enseignement.

Nos données mettent en évidence que ni le classement en EP ni la tonalité sociale des classes ne constituent isolément une variable explicative de la variété des pratiques enseignantes observées. S'il n'existe pas, à notre connaissance, de travaux qui suggèreraient que la compréhension serait moins enseignée en éducation prioritaire qu'ailleurs, nombreux sont les auteurs qui ont étudié les adaptations des dispositifs pédagogiques aux caractéristiques des élèves (pour une revue complète cf. Kherroubi et Rochex, 2004). Au près des publics d'origine sociale modeste notamment, tout un ensemble de chercheurs s'est efforcé de comprendre les mécanismes de la production d'inégalités sociales de réussite scolaire à travers les contenus et les processus de transmission des savoirs en classe (Butlen *et al.*, 2002; Bonnéry, 2009; Rochex et Crinon, 2011). Leurs travaux ont mis en évidence des phénomènes de sur-ajustement ou de sur-attention aux difficultés des élèves qui se caractérisent le plus souvent par « des tâches simplifiées, morcelées, ne faisant appel qu'à des tâches cognitives de "bas niveau" » (Kherroubi et Rochex, 2004, p. 143).

Dans la mesure où la compréhension en lecture requiert la mobilisation d'opérations cognitives complexes, on pouvait faire l'hypothèse que les tâches de compréhension, ou du moins certaines, seraient moins fréquentes en EP ou dans les classes accueillant un public d'élèves d'origine modeste. Cette hypothèse est ici infirmée peut-être pour plusieurs raisons. On peut imaginer que l'enseignement de la compréhension étant relativement réduit au regard des autres activités de lecture-écriture, les écarts estimés ont peu de chances d'être consistants. On peut également interroger l'échantillon d'enseignants duquel ont été exclus les plus novices. Enfin, on peut penser que notre étude n'appréhende pas les pratiques enseignantes à un grain suffisamment fin pour relever les différences recherchées. Elle ne permet pas, par exemple, sauf dans une étape ultérieure d'analyse des vidéos disponibles, de repérer des variations dans les pratiques langagières (Bautier, 2011) ou dans les processus de secondarisation des savoirs (Bautier et Goigoux, 2004).

Toutefois, cette autonomie apparente de la place accordée à l'enseignement de la compréhension paraît conforter la supposition qu'il s'agit de choix plus ou moins volontaires et explicites des enseignants, reposant sur leurs conceptions, leurs représentations et leurs connaissances de l'enseignement du lire-écrire au CP. La nature de ces choix reste à affiner dans la suite du traitement des données, en mettant en relation l'enseignement de la compréhension avec les autres sous-domaines du français, mais aussi avec d'autres variables qui n'ont pas encore été prises en compte.

## **Conclusion**

Portant sur cent-trente-et-une classes de cours préparatoire, la recherche présentée ici visait à décrire les manières de faire des enseignants dans le domaine du lire-écrire. L'étude des pratiques relatives à l'enseignement de la compréhension qui fait l'objet de cet article fait apparaître deux résultats impor-

tants : 1° une part assez faible accordée à cet enseignement et 2° une importante variabilité interclasses.

Ceci incite à prolonger nos questionnements à la fois en termes de pratique professionnelle et de recherche. En effet, le projet de programme du cycle 2 (CSP, 2015), cycle qui s'étend du CP au CE2, stipule que « la compréhension est enseignée spécifiquement » (p. 10). Des capacités de compréhension de texte sont clairement attendues à la fin du cours préparatoire. Si l'on pose le principe selon lequel des capacités des élèves se construisent à partir d'un enseignement spécifique de la compréhension, nos résultats invitent à développer la formation des enseignants en ce domaine. Toutefois, il reste à démontrer ce lien d'un point de vue scientifique : les maîtres qui développent le plus de capacités en compréhension chez leurs élèves sont-ils effectivement ceux qui consacrent le plus de temps à l'enseignement de la compréhension ? Sont-ils ceux qui opèrent, au cours préparatoire, un arbitrage particulier entre l'enseignement du code et l'enseignement de la compréhension ?

### **Bibliographie**

- BAUTIER É. (2011). « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage ». In Rochex J.-Y., Crinon J. (dir.). *La construction des inégalités scolaires au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 157-172.
- BAUTIER É., GOIGOUX R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 144, p. 89-100.
- BISHOP M.-F. (2009). « Le grand absent de l'école primaire ». In Butlen M., Houdart-Mérot V. (dir.). *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*. Cergy : Encrage.
- BLANC N., BROUILLET D. (2003). *Mémoire et compréhension. Lire pour comprendre*. Paris : In Presse Éditions.
- BONNÉRY S. (2009). « Contenus, pratiques pédagogiques et échec scolaire ». In Duru-Bellat M., Van Zanten A. (dir.). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : PUF, p. 149-166.
- BUTLEN D., PELTIER M.L., PEZARD M. (2002). « Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en REP : cohérence et contradictions ». *Revue française de pédagogie*, n° 140, p. 41-52.
- CATTS H.W., ADLOF S.M., WEISMER S.E. (2006). « Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading ». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, n° 49, p. 278-293.
- CHAUVEAU, G. (2013). *Le savoir-lire aujourd'hui : Les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit*. Paris : Retz.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES (2015). *Projet de programme pour le cycle 2*. Disponible sur Internet : <[http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/03/4/PROGRAMME\\_C2\\_adopte\\_412034.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/03/4/PROGRAMME_C2_adopte_412034.pdf)> Consulté le 06 avril 2015.
- DAUSSIN J.-M., KESKPAIK S., ROCHER T. (2011). « L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années ». In Cotis J.-P. (dir.). *France, portrait social*. Paris : INSEE, p. 137-152.
- EASON S. H. et CUTTING L. F. (2009). « Examining sources of poor comprehension in older poor readers: preliminary findings, issues and challenges ». In Wagner R.K., Schatschneider C., Phythian-Sence C. (éd.). *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension*. New York, NY : Guilford Press, p. 263-283.
- GENTAZ E., SPRENGER-CHAROLLES L., THEUREL, A. (2015). « Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low socio-economic status families with either good or poor decoding skills ». *PLoS ONE* 10(3) : e0119581. Disponible sur Internet : <<http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0119581>>.
- GOIGOUX R. (2001). « Tâche et activité en didactique du français : l'apport de la psychologie ergonomique ». In Dolz J., Schnewly B., Thévenaz-Christen T., Wirthner M. (éd.). *Les tâches et leurs entours en classe de français*. Neuchâtel : INRDP-Cd-Rom DFLM.
- GOIGOUX R. (2004). « Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 1, p. 37-56.
- GOIGOUX R., CÈBE S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.
- GOIGOUX R., JARLÉGAN A., PIQUÉE, C. (2015). « Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : Enjeux et choix méthodologiques ». *Recherches en didactique*, n° 19, p. 33-55.
- GOUGH P.B., TUNMER W.E. (1986). « Decoding, reading, and reading disability ». *Remedial and Special Education*, n° 7, p. 6-10.
- KHERROUBI M. et ROCHEX J.-Y. (2004). « La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations ». *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 115-190.
- MAISONNEUVE L. (2002). *Apprentissage de la lecture, Méthodes et Manuels*. Tome 2. Paris : L'Harmattan.
- McNAMARA D.S., KENDEOU D.S. (2011). « Translating advances in reading comprehension research to Educational practice ». *International Electronic Journal of Elementary Education*, vol. 4, n° 1, p. 34-46.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005). « Portrait des enseignants du 1<sup>er</sup> degré. Interrogation de 1000 enseignants du 1<sup>er</sup> degré en mai-juin 2004 ». *Les dossiers évaluations et statistiques*, n° 167.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). « Horaires et programmes de l'école primaire ». *BOEN* hors série n° 3 du 19 juin 2008.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010). *Note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire : la mise en œuvre des programmes dans les classes et les évaluations nationales des élèves comme outil de pilotage du premier degré*. IGEN, IGAENR, Note n° 2010-092.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2011). *L'école maternelle*. IGEN, rapport n° 2011-108.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013). « Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 ». *Note d'information, DEPP*, n° 13.19.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2014). « Évolution des acquis en début de CE2 entre 1999 et 2013 : les progrès observés à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 ne sont pas confirmés ». *Note d'information, DEPP*, n° 19.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2014). *Repères et références statistiques*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015). *Bilan social 2013-2014. Partie 1. Enseignement scolaire*.
- NATION K., COCKSEY J., TAYLOR J.S.H, BISHOP D.V. (2010). « A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 51, n° 9, p. 1031-1039.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2003). *Le manuel de lecture au CP*. Paris : CNDP.
- PIQUÉE C. (2008). « Varier sa pratique de classe : quels effets sur les progrès des élèves au cours préparatoire ? ». *Éducation et didactique*, vol. 2, n° 2, p. 119-137.
- PIQUÉE C., SENSEVY G. (2007). « Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques ». *Repères*, n° 36, p. 231-252.
- ROCHEX J.-Y., CRINON J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROUET J.-F. (2012). « Ce que l'usage d'Internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage ». *Le français aujourd'hui*, n° 178, p. 55-64.
- SUCHAUT B. (1996). « La gestion du temps à l'école primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves ». *Année de la recherche en éducation*, p. 123-153.
- VAN DIJK T.A., KINTSCH W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, CA : Academic Press.

## Annexe 1

### Caractéristiques sociales et scolaires des élèves de l'échantillon

#### Profession des parents

Professions	Échantillon (N = 2507)		Situation nationale <sup>15</sup>	
	Mère	Père		Père
Cadres	10,9	15,4	Cadres <sup>a</sup>	18,1
			Enseignants <sup>c</sup>	3,3
Professions Intermédiaires	18,2	14,8	Professions Intermédiaires <sup>b</sup>	12,8
Agriculteurs	0,2	0,9	Agriculteurs	2,0
Commerçants / Artisans	2,9	8,5	Commerçants / Artisans	10,9
Employés	25,9	13,3	Employés	17,2
Ouvriers	9,4	28,9	Ouvriers	26,5
Retraités	0,6	0,8	Retraités	1,3
Inactifs	29,2	9,9	Inactifs	8,1
Inconnus	2,7	7,5	Inconnus	0,0

a : hors professeurs; b : hors professeurs des écoles et instituteurs; c : professeurs, professeurs des écoles et instituteurs

#### Retard scolaire

##### Taux de retard à l'entrée au CP la rentrée 2013

Échantillon *Lire-Écrire* : 0,7 %

Situation nationale<sup>16</sup> : 1,4 % pour les garçons et 0,9 % pour les filles

##### Taux de redoublement au CP à la rentrée 2013 :

Échantillon *Lire-Écrire* : 3,5 %

Situation nationale<sup>2</sup> : 2,9 %

15 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2014). *Repères et références statistiques*. p. 99 – situation au cycle général du collège; les données pour l'école élémentaire ne sont pas disponibles.

16 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2014). *Repères et références statistiques*. p. 79



**Annexe 2**

Tableau 2 – Moyennes des temps alloués à chaque sous-tâche (en minutes), écarts-types et pourcentage

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	Total
<b>S1</b>	<b>2,47</b>	<b>5,6</b>	<b>8,76</b>	<b>8</b>	<b>6,58</b>	<b>2,16</b>	<b>1,52</b>	<b>12,95</b>	<b>1,75</b>	<b>49,73 min</b>
Écart-type	5,11	7,88	9,18	10,55	7,22	5,57	3,53	16,79	3,79	32,53
%	5	11	17,6	16,08	13,23	4,34	3,05	26,04	3,51	100 %
<b>S2</b>	<b>2,25</b>	<b>6,48</b>	<b>9,54</b>	<b>12,27</b>	<b>9,24</b>	<b>1,97</b>	<b>2,98</b>	<b>28,44</b>	<b>3,22</b>	<b>76,38 min</b>
Écart-type	5,06	8,67	9,50	11,58	13,50	4,40	5,99	26,78	7,41	42,84
%	2,94	8,48	12,49	16,06	12,09	2,57	3,9	37,23	4,21	100 %
<b>S3</b>	<b>2,79</b>	<b>4,09</b>	<b>7,54</b>	<b>12,51</b>	<b>8,64</b>	<b>3,55</b>	<b>2,31</b>	<b>33,02</b>	<b>4,55</b>	<b>78,98 min</b>
Écart-type	7,41	5,95	10,73	12,57	10,24	8,41	5,92	24,06	8,40	40,56
%	3,53	5,17	9,54	15,83	10,88	4,43	2,92	41,8	5,76	100 %