Laboratoire Printemps,
UMR 8085, Université de Versailles Saint Quentin en Yvelines / CNRS
47 Boulevard Vauban,
78047 Guyancourt Cedex.
Tél. : 01 39 25 56 50

Rapport de recherche

Lecture au CP : un effet-manuel considérable

Sous la responsabilité scientifique de Jérôme Deauvieau

Avec la collaboration de :

Odile Espinoza

Anne-Marie Bruno

Novembre 2013

Sommaire

1. Les objectifs de la recherche (p 3)

2. Modalités d'investigation (p 6)

3. Manuels utilisés dans les quartiers « difficiles » et population d'enquête (p 7)

4. Compétences lectorales et maîtrise de la langue écrite en fin de CP : quels déterminants ? (p 10)

5. Le rendement pédagogique des méthodes et des manuels (p 14)

6. Les effets-maîtres (p 23)

7. Conclusion (p 29)

Annexe méthodologique : la présentation des tests (p 33)

Annexe A : le test de fluence (p 34)

Annexe B : le test de compréhension (p 36)

Annexe C : la dictée (p 38)

Annexe D : la production écrite (p 40)

1 – Les objectifs de la recherche

Exposé des motifs

Il n'est guère besoin de justifier l'intérêt d'une enquête sur l'efficacité des méthodes et manuels d'apprentissage de la lecture. Il existe extrêmement peu de données sur ce sujet, et le contraste est saisissant entre la littérature considérable consacrée aux meilleures façons d'apprendre à lire et la grande rareté des études cherchant à évaluer les résultats de leur mise en œuvre.

Or l'efficacité du système éducatif français en ce domaine est médiocre, comparée à l'échelle internationale, et va plutôt se dégradant depuis le début du siècle. La situation apparaît bloquée, alors que le coût social en est particulièrement élevé : 20% des jeunes quittant l'école chaque année « en grande difficulté de compréhension de l'écrit », et encore au-delà d'eux environ 45% d'élèves poursuivant leurs études (parfois jusqu'à l'université) en disposant d'une maîtrise très incertaine de la langue écrite. La fracture qui s'accroît ainsi entre une société hyper technicisée de plus en plus complexe et une masse de jeunes qui restent au seuil de la culture écrite ne peut manquer d'inquiéter.

L'apprentissage de la lecture au CP est un moment décisif du parcours scolaire. Un CP raté tient dans 80 à 90% des cas à un échec en lecture[1]. Ce sont tous les apprentissages du primaire qui s'en trouvent compromis ; et la suite même du cursus, qui porte la marque jusqu'au terme des études supérieures de la qualité du parcours accompli à l'école élémentaire.

Une meilleure connaissance des procédures d'apprentissage les plus efficientes apparaît ainsi socialement à la fois cruciale et urgente[2].

Méthode « syllabique » et méthode « mixte »

L'emploi de la méthode syllabique, dite aussi alphabétique, était massivement dominant dans l'entre-deux-guerres. Cette méthode est centrée sur l'apprentissage systématique et progressif du code des correspondances graphophonologiques, en partant de l'étude des signes écrits (les graphèmes) que l'élève apprend à oraliser. Elle ne propose jamais à l'élève de lire des mots dont il n'aurait pas appris au préalable à déchiffrer les composantes graphémiques, lettres et syllabes : pour ses tenants, lire n'est pas deviner.

Mise au point au début du 20ème siècle par O. Decroly, la méthode « globale » accorde pour sa part la plus grande attention à ne pas séparer déchiffrage et accès au sens, selon la formule fameuse du « lire c'est comprendre ». Elle privilégie à cet égard la reconnaissance visuelle

[1] Voir Thierry Troncin, *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité*, Thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, 2005.

[2] Après avoir publié en 2008 aux Lettres bleues le manuel « Je lis, j'écris . Un apprentissage moderne et culturel de la lecture », les auteurs de ce dernier ont mis en place une procédure de suivi de son usage dans douze classes de CP, dont sept en ZEP. Les résultats de cette observation (moins de trois pour cent d'échec en fin d'année, cf. le récit de l'expérience sur le site de l'éditeur www.leslettresbleues.fr) attiraient l'attention sur le rôle que pouvaient jouer les supports pédagogiques dans la réussite ou l'échec des apprentissages. La présente enquête a précisément pour objet de vérifier la réalité et l'ampleur de cet impact, en mettant en œuvre une démarche comparative dont la méthodologie et le traitement statistique soient aussi peu contestables que possible.

directe des mots, dont l'élève est encouragé à reconnaître et mémoriser la forme graphique ; et à mobiliser ses capacités déductives quand il est confronté à des mots inconnus qu'il est invité à deviner en s'appuyant sur le contexte du texte, de la phrase, l'illustration du manuel, etc.

Sous sa forme pure, excluant toute étude du code graphophonologique, tout déchiffrage des lettres et des syllabes, la méthode globale et ses variantes plus récentes (notamment la méthode « idéo-visuelle » prônée par Foucambert dans les années 1970, qui bannit tout déchiffrage et toute lecture à voix haute) sont restées d'un emploi marginal. Ses modalités n'en ont pas moins pénétré l'école française dès les années 1950 sous l'égide des méthodes « mixtes », ou « semi-globales », qui combinent la reconnaissance visuelle des mots (et notamment des « mots-outils » dont l'occurrence est particulièrement fréquente dans les textes écrits) ; la lecture devinette (qui « prend des repères » et « fait des hypothèses ») ; et un apprentissage du code graphophonologique qui se fait ici le plus souvent, à la différence de la méthode syllabique, sous la forme de « leçons de sons » au cours desquelles l'élève est invité à apprendre en même temps toutes les différentes transcriptions graphiques d'un même son.

C'est à partir des années 1970 (et notamment des instructions officielles de 1972 et 1985) que les méthodes mixtes vont conquérir la position massivement dominante qui est la leur aujourd'hui. On ne dispose toutefois d'aucune étude quantitative assurée concernant la diffusion actuelle des méthodes et des manuels. Selon un sondage internet la proportion de classes de CP utilisant une méthode syllabique, bien qu'en augmentation, ne dépasserait pas 10% dans l'Éducation nationale ; elle serait de 20% dans le privé sous contrat, et de 50% dans les établissements non conventionnés[3]. Ces évaluations ne sont pas invraisemblables : une recherche des années 1990 donne des indications convergentes pour l'Éducation nationale[4], et nos propres investigations, on le verra, vont dans le même sens.

Les pratiques enseignantes

La question est parfois posée de savoir si l'opposition mixte/syllabique garde encore aujourd'hui sa pertinence, s'agissant d'appréhender la réalité des pratiques enseignantes.

Les difficultés d'apprendre à lire selon les seuls principes de la globale sont à l'origine de l'adoption des démarches « mixtes », qui font place à un certain travail de décodage (reconnaissance des lettres et des syllabes et non plus des seuls mots). La persistance de ces difficultés a favorisé depuis lors une inflation impressionnante de l'édition de manuels de lecture pour le CP, dont certains ambitionnent de résoudre le problème en accentuant les côtés attractifs et ludiques de l'apprentissage, et d'autres en introduisant une part croissante de travail de décodage. L'éventail des manuels de la mixte s'avère ainsi aujourd'hui largement ouvert, de ceux qui restent très proches de la globale à ceux qui multiplient les « leçons de sons » et accordent davantage d'attention à l'identification des lettres et des syllabes.

La variété des pratiques des enseignants est encore accentuée par la propension de ces derniers à « bricoler » leur propre démarche pédagogique, soit en faisant l'économie d'un

[3] Association Lire-écrire, *Enquête 2010 sur l'apprentissage de la lecture*, www.lire-ecrire.org, oct. 2010.
[4] Éliane Fijalkow et Jacques Fijalkow, « Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux », *Revue française de pédagogie*, n°107, 1994.

manuel (les supports pédagogiques se réduisant alors à l'état de fiches préparées en propre et photocopiées), soit en combinant plusieurs manuels, soit encore en utilisant un manuel pendant une partie de l'année et des fiches et des albums ensuite.

Des manuels de la mixte qui insistent sur l'apprentissage du code, des pratiques enseignantes qui peuvent combiner au fil de l'année un manuel de syllabique et un autre de la mixte : le tableau d'ensemble de la pédagogie de la lecture aujourd'hui en France apparaît ainsi relativement complexe. Cette situation n'est pas sans alimenter le sens commun – fréquemment partagé par les maîtres eux-mêmes – qui veut que l'efficacité de l'apprentissage tienne essentiellement à la qualité humaine et au talent pédagogique de l'enseignant, et bien peu à la technique employée. Elle n'est pas sans nourrir non plus l'opinion assez convergente de chercheurs convaincus que le secret de l'efficacité des maîtres est à chercher dans la pertinence de leurs gestes pédagogiques quotidiens, laquelle pourrait être évaluée indépendamment de la méthode d'apprentissage qu'ils mobilisent.

La recherche que nous présentons ici part du principe qu'il ne peut y avoir d'apprentissage sans supports pédagogiques matériels. Ces supports guident le travail de lecture et d'écriture des élèves. L'enseignant dispose dans la façon de les utiliser d'une marge de jeu qui, sans être négligeable, est loin d'être illimitée. Notre objectif n'était pas de mesurer la compétence propre des enseignants et leur habileté distinctive dans l'usage de cette marge de jeu (on reviendra ci-après sur la question des « effets-maîtres »), mais d'évaluer ce qu'on pourrait appeler le « rendement pédagogique moyen » des systèmes d'apprentissage, tels que les manuels les mettent en œuvre sous telle ou telle forme.

Dans le domaine de la lecture, malgré la complexité relative du tableau des démarches proposées par les manuels et adoptées par les enseignants, des critères clairs permettent de discriminer le système d'apprentissage utilisé. Il suffit ainsi, pour la différencier sans ambiguïté possible de toutes les formes de la mixte, de souligner que la méthode syllabique propose un apprentissage du code graphophonologique qui procède par déchiffrage et non par « leçons de sons », qui est progressif, systématique, et bannit toute mémorisation globale de mots (y compris les « mots-outils ») et toute lecture devinette, l'élève devant pouvoir déchiffrer tout ce qu'on lui propose à lire sans l'aide du maître. C'est ici la fluidité du déchiffrage, dont l'apprentissage est absolument crucial, qui permet seule l'accès au sens.

On peut ainsi identifier sans ambiguïté les manuels proposant un apprentissage syllabique, les autres relevant d'une forme de « mixte » accordant un poids plus ou moins important à l'étude du code graphophonologique. Quant aux supports « hors manuels » utilisés, parfois de façon exclusive, par certains maîtres, ils relèvent inévitablement, selon le moment du processus d'apprentissage où ils sont utilisés, d'une démarche de type syllabique ou d'une forme de la « mixte » (un album donné à lire aux élèves quand ils peuvent tout déchiffrer n'a rien de contradictoire avec la méthode syllabique, alors que ce n'est pas le cas s'ils ne peuvent pas tout déchiffrer).

Dans ces conditions, la comparaison des méthodes à laquelle nous avons voulu procéder ici nous a paru la mieux à même de fournir aux maîtres un outil efficient de réflexion de leurs propres pratiques : quels que soient les supports pédagogiques qu'ils aient adoptés, des plus

standards aux plus personnels, c'est toujours en effet sous l'horizon d'une méthode donnée (syllabique ou mixte) qu'ils inscrivent leur conduite des apprentissages.

Cet objectif impliquait que nous enquêtions et comparions des classes dans lesquelles l'apprentissage s'appuyait sur un manuel bien identifié et en suivait clairement les prescriptions.

Du même coup, en comparant les méthodes et les manuels qui les déclinent, si elle allait à notre sens à l'essentiel, notre enquête ne pouvait évidemment ambitionner de rendre compte de toutes les formes particulières de conduite des apprentissages (en particulier de celles qui mobilisent successivement ou parallèlement un manuel de la syllabique et un manuel de la mixte).

2 – Modalités d'investigation

Le choix des classes enquêtées

N'ayant pas les moyens d'un échantillon représentatif au plan national, notre souci en matière de détermination de la population d'enquête a été double : toucher le public des milieux populaires, le plus exposé aux difficultés en lecture au CP ; constituer un échantillon socialement aussi homogène que possible, afin de neutraliser l'impact des aides familiales dont on sait l'importance en ce domaine.

Nous nous sommes adressés dans cet esprit aux écoles en « réseau éclair » de Paris et de la petite couronne[5]. Les réseaux éclair sont censés couvrir les parties des anciennes ZEP à la population la plus paupérisée et la plus difficile à scolariser. Pour autant, regroupant les écoles qui desservent les collèges les plus en difficulté, certaines de ces dernières n'accueillent pas nécessairement un public nettement plus populaire que les écoles de la ZEP qui n'ont pas, elles, été classées « éclair ». Retenir des écoles « éclair » n'était pas, autrement dit, une garantie absolue d'homogénéité sociale.

Pour pallier cette difficulté, nous avons demandé aux écoles participantes d'adresser un questionnaire aux parents visant à identifier le milieu socio-culturel de la famille. Parallèlement, lors de la passation des épreuves d'évaluation dans les classes de l'enquête, nous avons interrogé les élèves sur leurs pratiques de lecture à la maison et l'aide éventuelle de leurs parents.

Les 23 classes enquêtées l'ont été en fonction de leur usage de l'un des manuels que nous avions identifiés grâce à un sondage préalable (voir ci-après). Entendant, comme nous l'avons souligné précédemment, tester l'efficacité propre des méthodes et manuels aussi indépendamment que possible des « effets-maître » et des pratiques « composites » combinant des méthodes différentes, nous avons également interrogé les enseignants eux-mêmes afin de mesurer, outre l'importance de leur expérience professionnelle, leur familiarité avec le manuel utilisé et leur degré d'adhésion à ce dernier.

[5] Le programme « Collèges et lycées pour l'ambition, l'initiative et la réussite » a été mis en place en 2010.

Le choix des épreuves d'évaluation

L'objectif de la recherche étant de mesurer la maîtrise de la langue écrite acquise en fin d'année de CP, l'enquête s'est déroulée au mois de juin 2013[6], et a soumis aux élèves une épreuve de déchiffrage (« test de fluence ») passée individuellement et trois épreuves écrites individuelles passées en collectif. Ces dernières visaient à tester pour l'une leur compréhension d'un texte qui devait être lu par chacun en silence ; et pour les deux autres à évaluer leur compétence orthographique (s'agissant d'une dictée de six mots) et syntaxique (s'agissant de rédiger une phrase destinée à compléter un court récit, et dont n'étaient notées que la construction et l'orthographe grammaticales).

Ces épreuves ont été empruntées à des tests d'évaluation existants, utilisés pour le CP dans telle ou telle académie au cours des années récentes. Les modalités de correction ont été déterminées une fois les tests passés, en sorte d'obtenir l'éventail de résultats le plus ouvert possible[7]. Pour les traitements statistiques présentés dans ce rapport, les scores aux quatre tests ont tous été ramenés à une échelle de 0 à 100, ordonnant les notes du plus mauvais aux meilleurs résultats.

Le choix des manuels

Nous avons choisi quatre manuels. Deux représentent les méthodes mixtes, que nous appellerons manuel Mixte-1 et manuel Mixte-2 ; deux autres la méthode syllabique, nous les appellerons manuels Syllabique-1 et Syllabique-2. Leur choix répond à deux critères de représentativité.

Ces quatre manuels sont d'abord les plus utilisés dans leur catégorie dans la zone d'enquête. Il se trouve qu'ils sont également assez bien représentatifs de l'éventail des formes possibles d'apprentissage de la lecture.

Parmi les manuels de la « mixte », le manuel Mixte-1 a conservé une approche très marquée par la globale, alors que le manuel Mixte-2, à l'autre pôle, a introduit une dose significative de travail sur le code. Parmi les manuels de la syllabique, le manuel Syllabique-1 se rapproche des manuels de la mixte par le contenu des textes donnés à lire, mais malgré son identification à la démarche "phonémique", sa progression respecte le principe de la syllabique qui s'interdit toute approche globale, toute devinette; le manuel Syllabique-2 quant à lui, tranche tant par son ambition lexicale et culturelle (une critique ordinairement adressée à la syllabique lui reprochant à l'inverse des contenus jugés trop pauvres), que par son rejet de toute « leçon de son » et le côté strict de son organisation graphémique.

[6] Les classes enquêtées ont été identifiées grâce à une enquête préalable qui a eu lieu en mai, et les évaluations se sont déroulées dans la première quinzaine de juin : tous les enseignants concernés ont été informés et ont donné leur accord très peu de temps avant que leurs élèves soient évalués.

[7] On trouvera là aussi en annexe les modalités des tests, les consignes de passation, ainsi que les critères de correction.

3 – Manuels utilisés dans les quartiers « difficiles » et population d'enquête

Quels dispositifs d'apprentissage dans les « réseaux éclair » ?

La constitution d'une population d'enquête impliquant le repérage préalable des supports pédagogiques utilisés par les maîtres dans les réseaux éclair des quatre départements retenus (75, 92, 93, 94), les directeurs des écoles concernées ont été contactés par téléphone, en parallèle d'une démarche menée auprès de l'Inspection. L'accord conjoint du directeur de l'école et des enseignants concernés nous a permis d'identifier les supports utilisés dans 215 classes en réseau éclair : 29 à Paris, 135 en Seine-St-Denis, 21 dans le Val-de-Marne, 30 dans les Hauts-de-Seine. On peut distinguer cinq cas de figures.

- 166 enseignants de ces classes, soit la très grande majorité d'entre eux (77 %), ont adopté l'un des 23 manuels de la mixte recensés dans le sondage : *À l'École des albums* ; *Abracadalire* ; *Bulle* ; *Chut ! je lis* ; *Fabulire* ; *Gaffi* ; *Grand large* ; *Je lis avec Dagobert* ; *Je lis avec Mona* ; *Justine* ; *Lecture tout terrain* ; *Max, Jules et leurs copains* ; *Mika* ; *Mots d'école* ; *Pas à page* ; *Patati patata* ; *Pour réussir mon apprentissage de la lecture* ; *Que d'histoires* ; *Ratus* ; *Ribambelle* ; *Rue des contes* ; *Taoki* ; *Un monde à lire*.
  Deux de ces manuels se distinguent par leur fréquence d'utilisation, et seront retenus pour l'enquête : le manuel que nous appellerons « Mixte-1 » est utilisé dans 27 classes (12,5% des cas) et le manuel « Mixte-2 » dans 30 classes (14% des cas). Aucun des 21 autres manuels identifiés n'est utilisé dans plus de 5% des cas ;

- 31 enseignants (15 %) n'organisent pas l'apprentissage autour d'un manuel déterminé mais « bricolent » leurs propres supports (outils personnels, travail sur fiches et sur textes) ;

- 9 enseignants (4 % des cas) utilisent l'un ou l'autre de ces deux manuels de la syllabique : *Léo et Léa* ; et *Je lis, j'écris. Un apprentissage culturel et moderne de la lecture* ;

- 6 enseignants (3 %) combinent un manuel de la syllabique (*Borel Maisonny*) et un manuel de la mixte (*Abracadalire*, *Gafi*, *Justine*, *Ribambelle*, *Rue des contes* , *Taoki*) ;

- 3 enseignants (1 %) combinent deux manuels de la mixte (*Abracadalire*, *Gafi*, *Ribambelle*).

Ce recensement fait apparaître plusieurs phénomènes notables : une très forte dominante d'apprentissages s'organisant à partir de l'un des manuels de la mixte dont la diversité est frappante ; à l'autre pôle l'usage particulièrement minoritaire de la syllabique (7 % des cas si l'on compte les combinaisons mixte/syllabique, 4 % seulement en syllabique « pure ») ; la proportion enfin d'enseignants qui « bricolent » leur propre démarche, soit en se passant de

manuel (15%) soit en combinant deux manuels (4 %), proportion loin d'être négligeable, représentant près d'un enseignant sur cinq[8].

La population d'enquête

La recherche de la population d'enquête s'est donc effectuée dans ce contexte. Pour la mixte, nous avons obtenu l'accord de six enseignants utilisant le manuel Mixte 1, et de six autres travaillant avec le manuel Mixte 2, en vue de faire passer, avec l'autorisation de l'IEN concerné, les évaluations à leurs élèves. Les choses étaient plus compliquées du côté de la syllabique, puisque les 215 classes recensées en comprenaient moins de 12 utilisant exclusivement ce mode d'apprentissage. Nous avons dû compléter la population des classes utilisant les deux manuels en solo dans la zone, que nous appellerons « Syllabique-1 » et « Syllabique-2 », en nous adressant à des établissements situés :

- soit en réseau éclair mais hors des quatre départements ciblés (il s'agit pour le manuel Syllabique-2 de deux classes d'un quartier populaire d'une ville moyenne de province)
- soit à l'intérieur des quatre départements 75, 92, 93, 94 et dans les anciennes ZEP, mais hors réseaux éclair ; et dans trois cas à des écoles situées hors ZEP mais dans des quartiers où les milieux populaires étaient significativement représentés (le biais introduit par cette procédure étant limité dès lors que l'on contrôle les performances des élèves par le capital culturel familial et l'aide apportée à la maison).

Au total 446 élèves ont été enquêtées, appartenant à :

- 6 classes en réseau éclair utilisant le manuel Mixte-1
- 6 classes en réseau éclair utilisant le manuel Mixte-2
- 6 classes utilisant le manuel Syllabique-1, dont 4 en ZEP et 2 en secteur assimilé
- 5 classes utilisant le manuel Syllabique-2, dont 3 en réseau éclair, 1 en ZEP et 1 en secteur assimilé.

Manuels et maîtres

Les maîtres de ces 23 classes ont très majoritairement une réelle expérience professionnelle : aucun d'entre eux ne débute dans le métier, 7 ont entre cinq ans et dix ans d'ancienneté et 11 plus de 10 ans. Les 5 autres (3 pour le manuel Mixte-1 ; 1 pour le manuel Mixte-2 ; 1 pour le manuel Syllabique-1) ont entre 2 et 5 ans d'ancienneté.

Aucun non plus ne débute en classe de CP ; 13 ont entre 2 et 5 ans d'ancienneté à ce niveau de classe (3 pour Mixte-1 ; 4 pour Mixte-2 ; 2 pour Syllabique-1 ; 4 pour Syllabique-2) ; et les12 autres y exercent depuis au moins 6 ans.

La pratique du manuel actuel est également marquée par une certaine ancienneté : seuls 4 maîtres l'utilisaient en 2012-2013 pour la première fois (2 pour Mixte-1 ; 2 pour Syllabique-

[8] Le recours à la syllabique dans les quartiers populaires est vraisemblablement moins fréquent encore qu'en moyenne nationale. À plusieurs reprises en effet les enseignants joints dans ce sondage ont indiqué qu'avec leur public les apprentissages devaient partir de « réalités familières » et d'activités « concrètes » et « ludiques », au point que pour certains d'entre eux l'usage même d'un manuel paraissait trop contraignant ou rébarbatif, la syllabique étant a fortiori jugée trop peu attractive, proposant des exercices répétitifs et privés de sens.

2). Une grande majorité d'entre eux (17 sur 23), conjointement, se déclarent satisfaits par le manuel qu'ils utilisent. Répartis dans l'échantillon (2 pour Mixte-1 ; 2 pour Syllabique-1 ; 2 pour Syllabique-2), les 6 autres déclarent une adhésion moyenne ou faible. Trois de ces insatisfaits (1 pour Mixte-1 ; 2 pour Syllabique-2) font aussi partie de ceux qui utilisaient le manuel pour la première fois.

4 - Compétences lectorales et maîtrise de la langue écrite en fin de CP : quels déterminants ?

Déchiffrage fluide et compréhension vont de pair

Les enquêtés ont été soumis à un test de « fluence » permettant de mesurer le nombre de mots correctement déchiffrés en une minute (après une minute de préparation en lecture silencieuse) dans un texte qui en comprenait 114 (cf annexe A p 34). Sur l'ensemble des 446 élèves enquêtés, un élève sur deux déchiffre correctement au moins 50 mots dans le laps de temps imparti, un sur quatre en déchiffre 72 et plus, un sur dix au moins 92. À l'autre pôle, un élève sur quatre déchiffre au plus 20 mots, un sur dix moins de 8 mots[9].

Nombre de spécialistes soulignant que lire n'est pas seulement déchiffrer mais aussi et surtout comprendre, ce test de déchiffrage a été complété par un test de compréhension (voir annexe B p 36). La comparaison entre les performances à ces deux tests indique qu'elles sont très significativement corrélées : sur la population enquêtée totale le coefficient de corrélation est de 0,69 ; et cette corrélation est vérifiée quel que soit le manuel utilisé par l'enseignant (ce coefficient est de 0,62 pour les élèves ayant utilisé Mixte-1 ; 0,66 dans le cas de Syllabique-2 ; 0,69 pour Syllabique-1 ; 0,77 pour Mixte-2). Ce sont, on le verra, les manuels et les classes qui favorisent les meilleures performances en déchiffrage qui obtiennent aussi les meilleurs scores au test de compréhension. Plus un élève déchiffre vite et bien, si l'on préfère, meilleure est sa compréhension de l'écrit.

Les performances en déchiffrage s'avèrent également corrélées, bien qu'un peu moins étroitement, avec les compétences scripturaires : le coefficient de corrélation est de 0,63 avec les compétences en orthographe (dictée) et de 0,58 avec les compétences syntaxiques (production d'écrit). On ne s'étonne pas dans ces conditions que les compétences lectorales (mesurées par la moyenne du test de fluence et du test de compréhension) soient en relation forte avec les compétences scripturaires (moyenne de la dictée et de la production d'écrit), le coefficient de corrélation étant de 0,73. Là aussi cette relation se vérifie quel que soit le

[9] Il paraît difficile de soutenir qu'un élève déchiffrant moins de 30 à 40 mots dans ces conditions a correctement appris à lire. Or c'est le cas dans notre échantillon d'un bon tiers des enquêtés. Et le CE1 ne propose pas nécessairement un retour systématique et approfondi sur les bases de la lecture… On a là l'origine des 20% d'élèves « en grande difficulté de compréhension de l'écrit » à 15 ans recensés en France par les enquêtes nationales et internationales, et qui sont bien sûr particulièrement concentrés dans les quartiers les plus populaires.

manuel utilisé (0,69 pour Syllabique-1 ; 0,70 pour Mixte-1 ; 0,73 pour Mixte-2 ; et 0,75 pour Syllabique-2). Le constat de ces corrélations nous a conduits à constituer l'indicateur « maîtrise de la langue écrite » (MLE) par sommation des résultats aux quatre tests (fluence, compréhension, dictée, syntaxe).

Un constat majeur : l'impact du manuel

Avant d'interroger les méthodes et les manuels les plus efficients, on cherche d'abord à savoir si le manuel utilisé par les maîtres contribue de façon significative à la formation des acquis des élèves en fin de CP. On réalise à cette fin un modèle de régression linéaire multiple visant à expliquer l'indicateur synthétique de maîtrise de la langue écrite (MLE) et qui permet de mesurer la contribution respective, *toute chose égale par ailleurs*, des facteurs de la réussite scolaire déjà identifiés par la littérature sociologique… et du manuel utilisé (tableau 1 ci-dessous)[10].

- L'effet du capital culturel familial et de l'aide reçue à la maison

On vérifie d'abord le rôle du capital culturel familial. Deux indicateurs s'avèrent tout à fait pertinents à cet égard. Le niveau de diplôme des parents, en premier lieu. Quarante pour cent des foyers enquêtés déclarent qu'au moins l'un des deux conjoints est titulaire d'un baccalauréat[11]. Sur une échelle de 0 à 100 de l'indice MLE, leurs enfants réalisent un score supérieur de 10 points à ceux des élèves dont les parents ont indiqué un diplôme inférieur au bac, et encore de 7 points au score de ceux pour les parents desquels on ne connaît pas le niveau de diplôme (et qui ont été d'évidence les moins scolarisés).

Le second indicateur complète le premier en mesurant l'effet de la mobilisation active des ressources culturelles familiales. La question posée aux élèves enquêtés de l'aide quotidienne des parents (ou de la fratrie) ne s'est pas avérée opérationnelle à cet égard, les parents non diplômés s'impliquant de plus en plus souvent dans l'aide au travail scolaire, sans que cet investissement soit nécessairement très efficace. Une autre question, portant sur la lecture à la maison (lecture autonome ou encadrée) d'autres ouvrages que le manuel et les textes scolaires (albums, bandes dessinées, etc.), s'est révélée à l'inverse particulièrement discriminante : les enquêtés qui utilisent de tels ouvrages obtiennent plus de 14 points en moyenne sur l'indicateur MLE. Ce résultat peut être lu dans les deux sens : les élèves qui ont bien appris à lire à l'école en profitent pour lire d'autres choses chez eux ; en même temps la présence de littérature enfantine non scolaire à la maison est un bon indicateur, à niveau de diplôme

[10] Nous avons également introduit dans le modèle comme variable de contrôle l'ancienneté dans le métier. Par prudence méthodologique, on ne commentera pas l'impact de ce facteur en raison du faible nombre d'enseignants concernés par l'enquête.

[11] Cette proportion de bacheliers dans la population enquêtée, où les milieux populaires sont fortement représentés, s'explique à la fois par l'amélioration de la scolarisation de ces derniers dans les générations concernées, et par la présence dans les réseaux éclair tant d'une minorité de parents appartenant aux classes moyennes que de familles immigrées plus ou moins récemment et fortement scolarisées dans le pays d'origine (s'agissant notamment du continent asiatique).

comparable des parents, d'une mobilisation particulière de leur part pour rendre la lecture attractive aux enfants.

La même modélisation menée sur les différentes composantes de la maîtrise de la langue écrite (tableau 2 ci-après) montre que l'impact des ressources familiales est sensiblement plus important sur les compétences lectorales, déchiffrage et plus encore compréhension, que sur les compétences scripturaires : il semblerait que ces dernières s'acquièrent plus exclusivement à l'école, les ressources culturelles familiales favorisant davantage l'aisance en lecture.

Tableau 1. Lire–écrire en fin de CP : les facteurs de la formation des compétences

	variable à expliquer: indice MLE	
Variables introduites dans le modèle	**Coefficients**	**test**
Constante du modèle	46,8	
Origine culturelle		
Parents au moins un bac	9,9	<,0001
Aucun parent avec bac	*ref*	
Pas d'indication sur le diplôme	-6,8	0,01
pratiques de lecture autonome à la maison		
Littérature enfantine à la maison non	*ref*	
Littérature enfantine à la maison oui	14,5	<,0001
Parents aide lecture		
Oui tous les jours	-1,12	0,57
de temps en temps ou jamais	*ref*	
Sexe		
L'élève est une fille	*ref*	
L'élève est un garçon	-3,2	0,08
Ancienneté dans le métier		
jusqu'à 5 ans	9,9	0,01
6 ans et plus	*ref*	
Adhésion au manuel		
faible	*ref*	
forte	-2,8	0,26
Type de manuel		
Manuel Mixte-1	-11,8	<,0001
Manuel Mixte-2	*ref*	
Manuel Syllabique-1	0,9	0,73
Manuel Syllabique-2	7,3	0,02
R carré = 0,25%. Significativité du modèle: P<0.001		

Lecture: Il s'agit d'un modèle de régression linéaire multiple. Le modèle indique que la moyenne au test baisse de 3,2 points lorsque l'on passe de la modalité fille à la modalité garçon. Le coefficient sexe est significatif au seuil de 8 %.
Champ: Ensemble des classes. N= 446.
Source: Enquête lecture CP 2013.

Tableau 2. Expliquer les résultats aux quatre tests (n=446)

	variable à expliquer: score fluence		variable à expliquer: score compréhension		variable à expliquer: score dictée		variable à expliquer: score production d'écrit	
Variables introduites dans le modèle	**Coefficients**	**test**	**Coefficients**	**test**	**Coefficients**	**test**	**Coefficients**	**test**
Constante du modèle	35,7		42,6		68,1		40,9	
Origine culturelle								
Parents au moins un bac	8,7	<,0001	12,2	0,01	7,5	<,0001	11,7	<,0001
Aucun parent avec bac	*ref*		*ref*		*ref*		*ref*	
Pas d'indication sur le diplôme	-9,3	0,01	-11	0,01	-1	0,72	-6	0,07
pratiques de lecture autonome à la maison								
Littérature enfantine à la maison non	*ref*		*ref*		*ref*		*ref*	
Littérature enfantine à la maison oui	15,4	<,0001	19,1	<,0001	12,1	<,0001	11,7	<,0001
Parents aide lecture								
Oui tous les jours	-0,53	0,8	-1,4	0,64	-2	0,32	-1,12	0,57
de temps en temps ou jamais	*ref*		*ref*		*ref*		*ref*	
Sexe								
L'élève est une fille	*ref*		*ref*		*ref*		*ref*	
L'élève est un garçon	-0,2	0,91	-1,1	0,7	-2,38	0,22	-9,2	<,0001
Ancienneté dans le métier								
jusqu'à 5 ans	7,4	0,02	12,1	0,01	8,4	0,001	11,7	0,0001
6 ans et plus	*ref*		*ref*		*ref*		*ref*	
Adhésion au manuel								
faible	*ref*		*ref*		*ref*		*ref*	
forte	-4,7	0,08	-4,1	0,28	0,96	0,7	-3,2	0,3
Type de manuel								
Manuel Mixte-1	-14,4	<,0001	-11,5	<,0001	-11,5	<,0001	-9,6	0,006
Manuel Mixte-2	*ref*		*ref*		*ref*		*ref*	
Manuel Syllabique-1	0,01	0,99	1,6	0,69	4,4	0,19	-2,4	0,48
Manuel Syllabique-2	4	0,24	12,4	0,001	4,1	0,12	8,7	0,02
	R carré = 0,23. Significativité globale du modèle: P<0.001.		R carré = 0,20. Significativité globale du modèle: P<0.001.		R carré = 0,19. Significativité globale du modèle: P<0.001.		R carré = 0,17. Significativité globale du modèle: P<0.001.	

Lecture: le même modèle de régression linéaire multiple est mis en œuvre pour expliquer les scores aux quatre tests. Le modèle indique que la moyenne au score de fluence baisse de 0,2 points lorsque l'on passe de la modalité fille à la modalité garçon. Le coefficient sexe est significatif au seuil de 91 %.
Champ: Ensemble des classes. N= 446.
Source: Enquête lecture CP 2013.

- L'effet du sexe

La sociologie de l'éducation a mis en évidence le rôle du sexe de l'élève dans la réussite scolaire, au côté du capital culturel familial. Notre enquête va dans le même sens. La supériorité scolaire moyenne des filles s'avère toutefois encore modeste en fin de CP : 3 points de mieux sur l'indice MLE (tableau 1), tenant essentiellement aux meilleures compétences scripturaires démontrées par les filles[12] (tableau 2). Ces compétences s'acquérant plus exclusivement à l'école, on vient de le souligner, les filles devraient-elles leur avantage à un investissement plus intense dans leur scolarité ?

[12] Menée sur un échantillon beaucoup plus important au niveau du CE1, l'enquête PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire) montre également qu'aujourd'hui en France la supériorité des filles concernant les premiers acquis en lecture n'est plus statistiquement significative (voir Ministère de l'Éducation nationale, *Note d'information* n° 12.21, décembre 2012). Mais PIRLS n'évalue pas les compétences scripturaires, domaine dans lequel d'après nos données la supériorité féminine semble se maintenir.

- L'effet manuel

Le résultat le plus spectaculaire et le plus inédit de cette enquête est la mise en évidence de ce qu'on pourrait appeler « l'effet-manuel ». Les élèves qui ont travaillé avec le manuel Syllabique-2 réalisent un score moyen supérieur de près de 19 points sur 100 à celui qui est obtenu par les enquêtés qui ont utilisé le manuel Mixte-1 (tous les facteurs qui précèdent ayant été neutralisés, cf. tableau 1). La contribution du manuel utilisé à la formation de la maîtrise de la langue écrite s'avère ainsi au moins aussi importante que l'impact du niveau de diplôme des parents (19 points contre 17). Il est vrai qu'à l'inverse l'existence de cet effet-manuel ne supprime pas les inégalités d'apprentissage inhérent au capital culturel familial et à sa mobilisation. Il reste qu'à l'encontre des conceptions pour lesquelles l'école peut difficilement faire autrement qu'enregistrer des inégalités socioculturelles qui lui préexistent (qu'il s'agisse de nombreux travaux sociologiques qui s'attachent exclusivement à explorer les modalités de l'influence des ressources et des mobilisations familiales sur la réussite scolaire, ou a fortiori qu'il s'agisse de la thèse du handicap socioculturel qui hante le sens commun), cette enquête souligne de façon particulièrement insistante le rôle propre de l'école. Ajoutons que ces effets sont interdépendants, comme on le verra au point suivant : plus le manuel utilisé est efficace, moins les acquisitions des élèves sont dépendantes de la famille, et vice-versa. Un enseignement efficace ne supprime pas l'impact des inégalités culturelles, mais le réduit sensiblement.

5 – Le rendement pédagogique des méthodes et des manuels

Une mesure améliorée de l'effet-manuel

Peut-on penser que l'effet-manuel tel que nous venons de l'appréhender exprime au plus juste le rendement pédagogique des manuels retenus par l'enquête ? Deux observations permettent d'en douter et invitent à affiner la mesure de cet effet.

D'une part une minorité de maîtres, 6 sur 23, indiquent une insatisfaction à l'égard du manuel qu'ils utilisent. Ces enseignants ne cherchent-ils pas, dans la façon dont ils conduisent les apprentissages, à corriger les défauts qu'ils trouvent à leur manuel, en se démarquant ainsi de la logique de sa démarche et des prescriptions adressées à ses utilisateurs ? Si c'est bien le cas, les performances de leurs élèves ne peuvent plus être associées aussi précisément au manuel en question. Pour tester cette hypothèse, on procède à une analyse de variance de l'indice MLE non plus comme précédemment sur la totalité de la population d'enquête (446 élèves) mais sur les seuls 340 élèves des 17 classes dont le maître s'est déclaré satisfait du manuel qu'il utilise, et dont on suppose qu'il l'utilise en respectant la démarche d'apprentissage qu'il propose. Cette procédure a pour effet d'élever l'effet-manuel puisque, comparée à celle du manuel Mixte-1, la contribution supplémentaire à l'indice MLE du manuel Syllabique-2 passe de 19 à 25,5 points sur 100 (tableau 3).

Tableau 3. Lire–écrire en fin de CP : les facteurs de la formation des compétences (n=340)

	variable à expliquer: indice MLE	
Variables introduites dans le modèle	**Coefficients**	**test**
Constante du modèle	43,1	
Origine culturelle		
Parents au moins un bac	9,4	<,0001
Aucun parent avec bac	*ref*	
Pas d'indication sur le diplôme	-3,9	0,18
pratiques de lecture autonome à la maison		
Littérature enfantine à la maison non	*ref*	
Littérature enfantine à la maison oui	15,1	<,0001
Parents aide lecture		
Oui tous les jours	-0,64	0,76
de temps en temps ou jamais	*ref*	
Sexe		
L'élève est une fille	*ref*	
L'élève est un garçon	-2,3	0,26
Ancienneté dans le métier		
jusqu'à 5 ans	7,1	0,02
Entre 6 et 10 ans	*ref*	
Type de manuel		
Manuel Mixte-1	-13	<,0001
Manuel Mixte-2	*ref*	
Manuel Syllabique-1	-0,7	0,79
Manuel Syllabique-2	12,5	<,0001
R carré = 0,25. Significativité du modèle: P<0.001		

Lecture: Il s'agit d'un modèle de régression linéaire multiple. Le modèle indique que la moyenne au test baisse de 2,3 points lorsque l'on passe de la modalité fille à la modalité garçon. Le coefficient sexe est significatif au seuil de 26%.

Champ: Ensemble des classes dont l'enseignant se déclare en adhésion forte avec le manuel utilisé. N= 340.

Source: Enquête lecture CP 2013.

La seconde observation confirme l'ampleur réelle de l'effet-manuel et permet d'en proposer une mesure mieux étayée. En évaluant l'« effet-classe » (contribution spécifique de chaque classe enquêtée à la formation des compétences, le capital culturel familial étant contrôlé), on constate que les cinq ou six classes utilisant un même manuel réalisent des scores relativement proches, à l'exception de l'une voire deux d'entre elles qui se démarquent des autres, l'une au moins s'avérant particulièrement « déviante ». Il s'agit des classes : 3 pour le manuel Mixte-1 ; 11 pour le manuel Mixte-2 ; 15 pour le manuel Syllabique-1 ; 22 pour le manuel Syllabique-2 (tableau 4). Certes cette mesure des effets-classes doit être prise avec prudence étant donné le nombre élevé de coefficients introduits dans le modèle; mais les écarts des quatre classes concernées à l'effet manuel moyen sont suffisamment amples pour être, eux, sans conteste. Or il y a tout lieu de supposer, quand une classe s'écarte ainsi nettement de la moyenne d'un groupe de cinq ou six classes par ailleurs relativement homogène, et alors que l'influence du milieu social est contrôlée, que ses performances sont représentatives moins du rendement pédagogique propre du manuel utilisé dans ce groupe que de pratiques de l'enseignant en rupture avec ses prescriptions. Et les entretiens auxquels on a pu procéder avec les enseignants de ces classes « déviantes » confirment que c'est en effet le cas, on y revient ci-après (point 6).

Tableau 4. Contribution des 23 classes à la réussite des apprentissages

Manuel Mixte-1		Manuel Mixte-2		Manuel Syllabique-1		Manuel Syllabique-2	
Classe	Coefficient	Classe	Coefficient	Classe	coefficient	Classe	Coefficient
1	-0,5	**7**	**Ref**	13	8	19	20,3
2	4, 1	8	5,4	14	10,1	20	17,7
3	**13,7**	9	5	15	**-4,7**	21	8,3
4	-8,3	10	10,7	16	9,4	22	**-2,5**
5	-9,9	11	**15,5**	17	15,9	23	16,1
6	-3,7	12	4,2	18	13,3		

Lecture: Il s'agit d'un modèle de régression linéaire multiple. On modélise l'indice MLE en introduisant comme variables explicatives l'origine culturelle, la lecture autonome et la classe de l'élève. Le modèle indique que les élèves de la classe 1, qui utilisent le manuel Mixte-1, ont, toute chose égale par ailleurs, un score inférieur de 0,5 point à celui des élèves de la classe 7, prise comme classe de référence.
Champ: Ensemble des classes. N= 446.
Source: Enquête lecture CP 2013.

Il paraissait dès lors logique, s'agissant de saisir le rendement pédagogique des manuels eux-mêmes, de procéder à une mesure de l'effet-manuel indépendante de ces quatre classes déviantes[13]. Menée sur la population des 19 autres classes (soit 371 élèves), une troisième analyse de variance donne les résultats suivants, que nous retiendrons donc comme les plus significatifs de l'effet-manuel (tableau 5, page suivante) :

- L'effet-manuel peut être estimée à une contribution de 24 points sur 100 (il s'agit de la différence entre la contribution du manuel Syllabique-2 et celle du manuel Mixte-1), avec une significativité statistique maximale.

- La contribution à la réussite des apprentissages du lire-écrire est respectivement de 18,5 points pour le bagage scolaire des parents saisi à travers leur niveau de diplôme, et de 14 pour la présence de littérature enfantine à la maison ; et donc de 24 points pour l'effet-manuel[14]. On vérifie à nouveau l'importance de l'effet-manuel comparé à l'héritage culturel de la famille.

L'effet-méthode

Il faut maintenant s'intéresser au contenu des manuels afin de pouvoir associer leur efficacité spécifique à la démarche d'apprentissage qu'ils proposent.

On observe (tableau 6 ci-après) que quelle que soit la population retenue pour l'analyse de variance, le classement des manuels selon leur contribution à la réussite des apprentissages ne s'en trouve guère modifié. C'est toutefois seulement dans la troisième analyse, menée après avoir retranché de l'échantillon les quatre classes « déviantes », que la différence entre le rendement du manuel Syllabique-1 et celui du manuel Mixte-2 apparaît suffisamment marquée (au bénéfice du manuel Syllabique-1).

[13] La présence de ces quatre classes dans la population d'enquête brouillant d'autant plus la mesure de l'effet-manuel que leur écart à la moyenne des scores par manuel va toujours en sens inverse de l'effet-manuel : elles améliorent la contribution du manuel quand celle-ci est inférieure à la moyenne, et l'affaiblissent quand celle-ci est supérieure à la moyenne, voir tableau 4.

[14] Comme on l'a signalé précédemment la présence de littérature non scolaire à la maison est la marque des investissements parentaux, mais sa lecture autonome suppose un apprentissage préalable du déchiffrage. Les 14 points d'indice MLE associés à cette présence ne peuvent donc être considérés dans leur entièreté comme sa contribution à un bon apprentissage de la lecture. Ce qu'on peut donc au bout du compte de retenir, c'est que l'effet-manuel est supérieur à l'effet capital culturel des parents, ou qu'il est pour le moins du même ordre.

Tableau 5. Lire–écrire en fin de CP : les facteurs de la formation des compétences (n = 371)

	variable à expliquer: indice MLE	
Variables introduites dans le modèle	**Coefficients**	**test**
Constante du modèle		
Origine culturelle		
Parents au moins un bac	9,9	<,0001
Aucun parent avec bac	*ref*	
Pas d'indication sur le diplôme	-8,5	0,01
pratiques de lecture autonome à la maison		
Littérature enfantine à la maison non	*ref*	
Littérature enfantine à la maison oui	14	<,0001
Parents aide lecture		
Oui tous les jours	-0,82	0,69
de temps en temps ou jamais	*ref*	
Sexe		
L'élève est une fille	*ref*	
L'élève est un garçon	-3,7	0,06
Ancienneté dans le métier		
jusqu'à 5 ans	8,1	0,006
Entre 6 et 10 ans	*ref*	
Adhésion au manuel		
faible	*ref*	
forte	-1,4	0,6
Type de manuel		
Manuel Mixte-1	-10,9	<,0001
Manuel Mixte-2	*ref*	
Manuel Syllabique-1	6	0,04
Manuel Syllabique-2	13,2	<,0001
R carré = 0,30. Significativité du modèle: P<0.001		

Lecture: Il s'agit d'un modèle de régression linéaire multiple. Le modèle indique que la moyenne au test baisse de 3,7 points lorsque l'on passe de la modalité fille à la modalité garçon. Le coefficient sexe est significatif au seuil de 6 %.
Champ: Ensemble des classes étudiées moins les 4 classes "déviantes". N= 371.
Source: Enquête lecture CP 2013.

Pour les raisons que nous venons d'indiquer (et qui seront argumentées plus précisément dans le point suivant) c'est l'analyse 3 (tableau 6 ci-dessous) qui paraît exprimer au plus juste le différentiel de rendement pédagogique des quatre manuels de l'enquête.

Dans les deux premières analyses le score moyen des deux manuels de la méthode syllabique, Syllabique-1 et Syllabique-2, apparaît nettement supérieur à celui des deux manuels de la méthode mixte, Mixte-1 et Mixte-2, en raison toutefois seulement de l'importance de l'écart entre Mixte-1 et Syllabique-2. Dans la troisième analyse les deux manuels de la syllabique présentent chacun une contribution supérieure à celles des manuels de la mixte, ce classement étant doté d'une forte significativité statistique. C'est ce résultat que nous retiendrons ici : à milieu familial des élèves comparable, la contribution de la méthode syllabique à l'apprentissage du lire-écrire au CP apparaît sensiblement supérieure à celle des méthodes mixtes, à hauteur d'environ 15 points sur 100.

Tableau 6. Contribution des manuels à la formation des compétences des élèves (indice MLE)

	Analyse 1 (cf tableau 1)		Analyse 2 (cf tableau 3)		Analyse 3 (cf tableau 5)	
	coefficient	Test	Coefficient	Test	Coefficient	Test
Manuel Mixte-1	-11,8	<.0001	-13	<.0001	-10,9	<.0001
Manuel Mixte-2	ref		ref		ref	
Manuel Syllabique-1	0,9	0,75	-0,8	0.78	6	0.04
Manuel Syllabique-2	7,3	0,02	12,5	<.0001	13,2	<.0001

Lecture: Ce tableau reprend les résultats des tableaux 1, 3 et 5 concernant l'effet manuel. Sur la population général (analyse 1, tableau 1), le fait de passer du Manuel Mixte-2 au Manuel Mixte-1 fait baisser toutes choses égales par ailleurs le score de 11,8 points.
Champ: analyse 1, N=446; analyse 2, N=340; analyse 3, N=371.
Source: Enquête lecture CP 2013.

Le rendement pédagogique des modes d'apprentissage

Examinons les démarches d'apprentissage propres à chacun des quatre manuels considérés.

- *Le manuel Mixte-1* : même si ce manuel réserve quelques moments à l'étude des lettres et des syllabes, l'apprentissage qu'il propose reste très marqué par les principes de la méthode globale. Il accorde un rôle très important à la mémorisation de la graphie des mots et des phrases, ainsi qu'à l'accès au sens par d'autres moyens que le déchiffrage. Les élèves sont invités à lire des albums en s'appuyant sur les illustrations pour identifier le sens du texte ; à découper des étiquettes portant mots et phrases pour reconstituer titres, textes, légendes d'illustrations ; et à se familiariser avec le travail de

l'écriture en recopiant dès le début de l'année des mots et des phrases qu'ils ne sont pas en mesure de déchiffrer mais qu'ils sont invités à identifier en interrogeant les illustrations du manuel.

- *Le manuel Mixte-2* organise l'apprentissage comme une succession de « leçons de son », les élèves étant invités à identifier les mots qui contiennent le son du jour dans le conte en cours d'étude, là encore en s'appuyant sur les illustrations. À cette fin la graphie du son est observée dans un mot-clé, puis dans d'autres mots que l'élève n'est pas en mesure de déchiffrer complètement, mais qu'il est invité à relire et donc à mémoriser. La compréhension du conte exige l'élaboration d'hypothèses et la recherche d'indices à partir des illustrations et du contexte. Ce manuel Mixte-2 accorde ainsi une place sensiblement plus importante à l'étude du code (chaque leçon présentant la correspondance entre un son et sa transcription), en appelant pour autant lui aussi les élèves à mémoriser des mots qu'ils ne peuvent déchiffrer et à en deviner le sens.

- *Le manuel Syllabique-1* se présente comme « une méthode synthétique, phonémique, sans départ global ». « Synthétique » : l'ouvrage introduit les mots à lire, que les élèves peuvent ainsi toujours déchiffrer par eux-mêmes, à partir de la présentation de leurs constituants élémentaires, lettres et syllabes (l'absence de « départ global » explicitant le refus de tout appel à la mémorisation et à l'identification des mots par devinette). Le principe d'un apprentissage « synthétique » permet une approche progressive et systématique des principaux constituants élémentaires de la langue écrite, les graphèmes (qui transcrivent les phonèmes de la langue parlée). Pour autant ce manuel se réclame également du principe « phonémique » qui part du phonème et donc enseigne la correspondance entre celui-ci, découvert dans des dessins, et le ou les graphème(s) de la leçon. Les élèves apprennent alors comment s'écrit un phonème et non comment se prononce un graphème.

- *Le manuel Syllabique-2* récuse lui aussi toute mémorisation de la graphie globale des mots et toute lecture devinette[15] ; mais se réclame d'une démarche exclusivement « graphémique », d'un apprentissage du code partant toujours du signe écrit, ignorant tout exercice de « discrimination phonétique » et bannissant toute « leçon de son »[16]. Outre la grande lisibilité de sa présentation graphique, l'ouvrage se démarque encore par son invitation à une très grande rigueur dans le travail de déchiffrage (demandant aux enseignants de ne pas passer à la leçon suivante tant que tous les élèves, même les

[15] De façon symptomatique les enquêteurs ont été frappés de constater, lors du passage du test de fluence, que même s'ils lisaient correctement au total le même nombre de mots, dans le temps imparti, que les élèves ayant appris avec Syllabique-1 ou Syllabique-2, ceux qui avaient appris avec les manuels Mixte-1 ou Mixte-2 en avaient chemin faisant sauté ou mal prononcé un nombre significativement plus élevé, s'agissant de mots – conséquence du rôle imparti dans l'apprentissage à la mémorisation globale – qu'ils ne « reconnaissaient » pas.

[16] Pour les auteurs de l'ouvrage une démarche strictement graphémique réduit l'effort de mémorisation requis des élèves puisque en français 94% des graphèmes se prononcent en effet d'une seule façon, alors que les phonèmes ont en moyenne 4 transcriptions possibles.

plus faibles, ne déchiffrent pas de façon fluide, « comme on parle », les textes du jour) ; ainsi que par l'ambition lexicale et littéraire des contenus donnés à lire, là où tous les autres manuels, qu'ils relèvent de la syllabique ou de la mixte, se cantonnent au « vocabulaire actif » courant d'un enfant de six ans.

Ces ouvrages étant ici présentés dans l'ordre croissant de leur rendement pédagogique, on peut en conclure que ce dernier s'améliore à la mesure :

a/ de la place donnée à l'étude du code graphophonologique (qui distingue le manuel Mixte-2 du manuel Mixte-1) ;

b/ du caractère plus continu et systématique de cette étude (qui distingue le manuel Syllabique-1 du manuel Mixte-2) ;

c/ de l'insistance sur le travail de déchiffrage pour les élèves les plus faibles, ainsi que sur une approche strictement graphémique, sans concession phonémique, du code graphophonologique (qui distingue le manuel Syllabique-2 du manuel Syllabique-1) ;

d/ de l'ambition lexicale et littéraire des contenus donnés à lire (qui distingue le manuel Syllabique-2 de tous les autres manuels).

Déchiffrer, comprendre, écrire

En considérant la population d'enquête dont on a retranché les quatre classes « déviantes », soit donc un ensemble de 19 classes et 371 élèves, on observe maintenant le rendement des manuels sur chacun des quatre tests, en contrôlant comme précédemment la contribution des familles (niveau de diplôme et présence de littérature non scolaire à la maison) et l'expérience professionnelle des enseignants (tableau 7).

Le test de compréhension est l'épreuve où le rendement des manuels est le plus inégal, suivi par le test de fluence (vitesse de déchiffrage), par la production d'écrit puis par la dictée. D'une épreuve à l'autre le différentiel de rendement des manuels est toujours au moins égal à 20 points sur 100 et il atteint au maximum 30 points sur 100.

Si l'on excepte l'identité des résultats obtenus à la dictée par Syllabique-1 et Syllabique-2, on observe que le classement des manuels est toujours le même à chaque épreuve. Pour ce qui est donc, en tout cas, des quatre manuels retenus pour l'enquête, la qualité des apprentissages va globalement de pair en matière de lecture et d'écriture.

La corrélation entre les résultats en matière de vitesse de déchiffrage et de compréhension d'un texte écrit retient particulièrement l'attention. Si lire c'est comprendre, il semble bien ainsi que ce soit la précision et la fluidité du déchiffrage qui sont le mieux à même d'assurer la compréhension. On remarque notamment à cet égard que l'ouvrage qui insiste le plus sur la rigueur du déchiffrage (le manuel Syllabique-2*)* est celui qui obtient le meilleur résultat au test de compréhension, test dans lequel il réalise d'ailleurs le score le plus différenciateur. Il

est à noter que c'est aussi le manuel qui propose le vocabulaire le plus diversifié et les textes les plus littéraires, ce qui peut également contribuer à ce résultat.

Tableau 7 – Contribution des manuels au résultat des quatre tests (N = 371)

	variable à expliquer: score fluence		variable à expliquer: score compréhension		variable à expliquer: score dictée		variable à expliquer: score production d'écrit	
Variables introduites dans le modèle	**Coefficients**	**test**	**Coefficients**	**test**	**Coefficients**	**test**	**Coefficients**	**test**
Constante du modèle	34,7		37		65		41,3	
Origine culturelle								
Parents au moins un bac	8,5	<,0001	12	<,0001	6,8	0,006	12,2	<,0001
Aucun parent avec bac	*ref*		*ref*		*ref*		*ref*	
Pas d'indication sur le diplôme	-11,4	0,006	-14	0,002	-2,2	0,48	-6,5	0,08
pratiques de lecture autonome à la maison								
Littérature enfantine à la maison non	*ref*		*ref*		*ref*		*ref*	
Littérature enfantine à la maison oui	15,3	<,0001	19	<,0001	10,9	<,0001	10,7	<,0001
Parents aide lecture								
Oui tous les jours	-0,8	0,72	-0,8	0,8	-1,9	0,38	0,23	0,9
de temps en temps ou jamais	*ref*		*ref*		*ref*		*ref*	
Sexe								
L'élève est une fille	*ref*		*ref*		*ref*		*ref*	
L'élève est un garçon	-1,3	0,55	-1,2	0,7	-2,5	0,26	-9,9	<,0001
Ancienneté dans le métier								
jusqu'à 5 ans	6,2	0,06	8,8	0,07	6,3	0,06	11,7	0,002
Entre 6 et 10 ans	*ref*		*ref*		*ref*		*ref*	
Adhésion au manuel								
faible	*ref*		*ref*		*ref*		*ref*	
forte	-4,3	0,18	0,45	0,91	2,8	0,35	-4,6	0,2
Type de manuel								
Manuel Mixte-1	-14	<,0001	-10,8	0,001	-9,9	<,0001	-8,8	<,0001
Manuel Mixte-2	*ref*		*ref*		*ref*		*ref*	
Manuel Syllabique-1	3,8	0,25	9,4	0,02	10	0,003	0,8	0,83
Manuel Syllabique-2	9,6	0,006	19,3	<,0001	10	0,001	13,6	0,0008
	R carré = 0,28. Significativité globale du modèle: P<0.001		R carré = 0,25. Significativité globale du modèle: P<0.001		R carré = 0,22. Significativité globale du modèle: P<0.001		R carré = 0,21. Significativité globale du modèle: P<0.001	

Lecture: le même modèle de régression linéaire multiple est mis en œuvre pour expliquer les scores aux quatre tests. Le modèle indique que la moyenne au score de fluence baisse de 1,3 points lorsque l'on passe de la modalité fille à la modalité garçon. Le coefficient sexe est significatif au seuil de 55 %.
Champ: Ensemble des classes étudiées moins les 4 classes "déviantes". N= 371.
Source: Enquête lecture CP 2013.

Effet-manuel et inégalités scolaires

L'importance de l'effet-manuel (contribuant pour 24 points sur 100 à la réussite des apprentissages, dans la population d'enquête dont on a retranché les classes déviantes), témoigne de la réalité des moyens d'action dont dispose l'institution scolaire face à l'impact des ressources familiales (18,5 points pour la détention d'un bac et 14 points – dont nous avons dit la signification ambivalente) pour la présence de littérature enfantine non scolaire à la maison). Une autre façon de s'en convaincre est de mesurer les variations de la relation entre réussite scolaire et milieu familial selon le manuel utilisé. Compte-tenu des effectifs, on regroupe à cette fin les élèves dont les parents déclarent ne pas posséder un bac et ceux pour les parents desquels on ne dispose pas d'indications (et dont nous avons vu qu'ils obtenaient des résultats plus modestes encore).

Tableau 8. La réussite des apprentissages : diplôme des parents et manuel utilisé (n = 371)

Niveau diplôme parents	Mixte-1	Mixte-2	Syllabique-1	Syllabique-2	Écart maximal
Au moins un bac	56,1	59,4	66,6	68,6	12,5
Sans bac ou sans indication	36,4	46,7	54,5	62,6	26,2
Écart	19,7	12,7	12,1	6	

Lecture: les enquêtés dont les parents ont au moins un bac et qui ont appris avec le manuel Mixte-1 ont obtenu un score moyen (indice MLE) de 56,1 points sur 100.
Champ: Ensemble des classes étudiées moins les 5 classes "déviantes". N= 371.
Source: Enquête lecture CP 2013.

Les manuels les plus efficients le sont quel que soit le niveau de diplôme des parents : ils font progresser aussi bien les élèves dont les parents ont prolongé leurs études que les autres (tableau 8). L'effet-manuel ne supprime donc pas l'impact du capital culturel, mais les manuels efficients améliorent de façon beaucoup plus nette les apprentissages des enfants dont les parents sont les moins diplômés.

Pour les enfants dont les parents ont au moins le bac, le score de chacun des quatre manuels va croissant, de Mixte-1 (56,1) à Syllabique-2 (68,6) pour atteindre un écart de *12,5* points. Pour les enfants dont les parents sont moins diplômés, le score de chacun des quatre manuels croît également, mais plus rapidement : de Mixte-1 (36,4) à Syllabique-2 (62,6), l'écart est de *26,2* points.

De ce fait les écarts de réussite tenant au milieu familial diminuent fortement des classes qui utilisent Mixte-1 à celles qui utilisent Syllabique-2. Ainsi, plus le manuel est efficient, moins les performances des élèves sont sensibles aux inégalités culturelles.

6 - Les effets-maîtres

La mesure des effets-maîtres

Les informations collectées dans cette enquête permettent de reprendre une question discutée de longue date dans la littérature spécialisée, celle des « effets-maîtres ». Rappelons que l'on désigne habituellement sous ce terme les différences qui peuvent être observées, à un niveau donné de scolarisation, entre les acquisitions réalisées dans des classes différentes au terme d'une année scolaire. En toute rigueur, la mesure des effets-maîtres devrait procéder à la comparaison des acquis des élèves en début et en fin d'année. L'absence dans notre enquête d'une évaluation de ces acquis en début d'année est toutefois largement compensée par la prise en compte du rôle de la famille auquel ces acquis sont très significativement corrélés au

moment de l'entrée au CP[17]. Cette absence ne nous paraît dès lors pas obérer outre-mesure l'analyse qui suit.

La discussion des effets-maîtres revient à interroger les différences entre les scores moyens réalisés dans les 23 classes de l'enquête, en contrôlant l'impact du capital culturel familial (niveau de diplôme des parents et présence de littérature non scolaire à la maison). Le manuel paraît un facteur décisif de la production de ces différences, mais nous avons vu que certaines classes s'écartaient significativement du rendement pédagogique moyen du manuel utilisé (tableau 4 ci-dessus). Ce sont les raisons de ces écarts que nous allons maintenant examiner.

Les praticiens de la syllabique qui ont des résultats faibles

L'existence des classes « déviantes » nous a amenés à interviewer les maîtres concernés afin d'appréhender les conditions dans lesquelles ils avaient pu se produire. Commençons par les maîtres qui, utilisant une méthode « syllabique », obtiennent des résultats (très nettement) moins bons que ceux de leurs collègues.

- **Classe 22 (manuel Syllabique-2)**. Les classes 21 et 22 appartiennent à la même école, en réseau éclair. La maîtresse de la classe 21 a travaillé avec sa collègue de la 22 jusqu'à Noël, puis est partie en congé maternité et a été remplacée par un collègue qui a continué à utiliser le manuel Syllabique-2 (obtenant en fin d'année des résultats moyens, mais meilleurs que ceux de la 22, cf tableau 4). Reprenant son poste à la rentrée 2013, elle assiste à l'entretien. Familières du manuel Mixte-1 qu'elles utilisaient jusque-là, les deux maîtresses ont décidé à la rentrée 2012 d'essayer le manuel Syllabique-2. Cette tentative aura peu duré : au moment de l'entretien (septembre 2013), elles ont délaissé le manuel Syllabique-2 au profit d'un manuel de la mixte, *T*. L'évocation de son expérience par la maîtresse de la classe 22 éclaire cet abandon.
  Ce qui domine dans son récit est le sentiment que le public qu'elle a en charge a beaucoup de mal à entrer dans les apprentissages. Or, sur les deux registres qu'elle distingue, celui de l'apprentissage du code et celui de la « lecture-compréhension », le manuel Syllabique-2 lui paraît poser des exigences trop élevées pour la majorité de ses élèves. Aussi, si d'un côté elle s'est efforcée de suivre la progression proposée par ce dernier, de l'autre elle a été amenée à introduire une série de supports pédagogiques et d'exercices sans rapport avec les consignes du manuel.

  Le manuel Syllabique-2 propose « *trop de vocabulaire d'un seul coup. Les textes sont très longs ». « Pour la lecture-compréhension on a été obligées de prendre autre chose, des contes (…) ce qui manque c'est un vocabulaire plus adapté. Dans T. c'est les scènes de la vie. Le héros va à la bibliothèque, il va au parc, c'est des choses concrètes (…) c'est un petit personnage, c'est plus ludique* » :

[17] On pourra notamment se reporter à cet égard à l'étude de Jean-Paul Caille et Fabienne Rosenwald, « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », *France, portrait social*, INSEE, 2006.

« *Pour travailler le code on a aussi utilisé d'autres supports, la phono qu'on avait utilisée l'année précédente avec le manuel Mixte-1 ou autres. On piochait un peu comme on pouvait (...) Quand on aborde un nouveau son, c'est un travail à l'oral, avec des petits jeux comme « pigeon vole ». On passe à l'écrit avec de petites images pour trouver le son dans la bonne syllabe, entourer les lettres. On a des images : avec l'image d'une maison par exemple, il faut cocher « on » dans la bonne case sous l'image. Autre exercice proposé à chaque leçon aux élèves : « on avait une phrase, je la découpais en mots, je mélangeais les étiquettes, les enfants devaient reconstituer les phrases ». Pour les élèves en difficulté, cet exercice remplaçait la dictée : « Pendant que les autres écrivaient, eux, ils collaient les étiquettes (...) Écrire les pénalisait énormément ». Et encore : « Les mots-outils, il n'y en a pas dans le manuel. Il a fallu les créer (...). Ça manquait. On en a besoin pour la production d'écrit, et aussi pour la lecture puisque pour les mots-outils la lecture globale ça suffit* ».

Cette enseignante a utilisé le manuel Syllabique-2 comme s'il s'agissait d'un autre manuel de la mixte : en abordant le code de façon phonémique et non graphémique ; en pratiquant sous différentes formes la lecture devinette (qui prend notamment appui sur les illustrations) ; en dissociant « lecture compréhension » et « travail sur le code » là où le manuel Syllabique-2 associe étroitement la compréhension à la fluidité du déchiffrage ; en faisant appel à la mémorisation globale de « mots-outils » ; en renonçant avec les élèves en difficulté au travail obstiné de déchiffrage et d'écriture sur lequel insiste le manuel Syllabique-2. Bref : elle a adopté un nouveau manuel mais, du fait des habitudes professionnelles acquises, elle en a fait un usage à contre-sens de ses prescriptions. Elle a fait travailler ses élèves comme elle les faisait travailler avec le manuel Mixte-1 : le fait que le score de sa classe corresponde au rendement pédagogique moyen de ce dernier manuel (tableau 4) ne saurait davantage surprendre[18].

- **classe 15 (manuel Syllabique-1)**. Le cas précédent, celui de la classe 22, montre de façon exemplaire qu'il est bien plus facile de changer de manuel que de culture professionnelle. La mise en évidence de l'effet-manuel ne saurait faire oublier que certains maîtres peuvent utiliser conjointement des supports pédagogiques relevant de systèmes d'apprentissage différents, ou de formes de mise au travail de leurs élèves relevant elles aussi de logiques hétérogènes. L'entretien avec la maîtresse de la classe 15, dont les élèves utilisent le manuel Syllabique-1 tout en obtenant là aussi un score très inférieur au rendement pédagogique moyen de ce manuel (tableau 4), vient confirmer ce constat.

[18] Le public de sa classe, dont elle craint tant l'affrontement à la difficulté d'apprentissage, est, il est vrai, très populaire : mais pas plus que celui des classes 20 et 23, tout aussi bien situées en réseau éclair ou ZEP, et qui obtiennent un tout autre résultat avec le manuel Syllabique-2. Rappelons que de toutes façons les effets-classes sont mesurées en neutralisant l'impact de l'héritage familial ; et précisons que cette enseignante a huit ans d'ancienneté professionnelle, son expérience n'est donc pas en cause.

Elle aussi en effet fait un usage de cette méthode syllabique très marqué par des pratiques pédagogiques propres à la méthode mixte. Son approche du code est résolument phonologique et fait appel à la lecture devinette : pour lire on part du son, on part de l'image qui donne du sens au contexte, on se met « en recherche » (on remarque qu'elle n'emploie jamais le terme « déchiffrage »). Quant aux élèves en difficulté, leur existence paraît peu remédiable :

« *J'ai dû sauter des pages pour pouvoir voir tous les sons. Je n'ai jamais réussi à faire des sons complexes. J'ajoutais des exercices pour compléter. On part d'un son, on s'entraîne à le prononcer on cherche comment ça fait dans des mots et on cherche à quelle lettre on va l'associer. Après on combine pour construire des syllabes. J'explique que les syllabes c'est des morceaux de mots qui nous permettent de lire des mots. Associer la syllabe à un mot pour donner du sens.*
Quand les textes étaient trop longs il y avait une partie que je prenais en charge, je lisais pour les élèves qui avaient des difficultés. Après, ils ne lisaient pas forcément.
Pour lire on commençait par observer l'image pour mettre un contexte. On se demandait quels mots on allait pouvoir trouver dans le texte, et quels mots on ne trouverait certainement pas, à partir de l'image. Ensuite je les mettais en recherche ».
Elle ajoute qu'elle ne s'en est pas tenue au manuel Syllabique-1, et qu'elle a fabriqué des fiches en s'appuyant sur d'autres méthodes. Par exemple elle pratiquait souvent l'écriture de mots à partir d'images sans en avoir étudié tous les graphèmes : les élèves devaient alors essayer de deviner la façon dont s'écrivent les mots.

Par ailleurs l'entrainement au déchiffrage n'était pas systématique car *« ce n'est pas facile (...) Tout le monde ne pouvait pas lire. C'est tellement laborieux pour lire trois phrases pour certains élèves, et ça jusqu'à la fin de l'année. C'est vrai que la lecture à haute voix c'est quelque chose que j'ai pas fait systématiquement* ».

Les praticiens de la mixte qui ont de bons résultats

Les deux autres classes « déviantes » pratiquent, elles, une méthode mixte, et elles ont des résultats sensiblement supérieurs au rendement pédagogique moyen du manuel qu'elles utilisent : il s'agit des classes 3 et 11 (tableau 4). Les apprentissages effectivement mis en oeuvre dans ces classes s'avèrent, à l'entretien, très marqués par une pratique du déchiffrage qui les apparente aux procédures classiques de la méthode syllabique.

- **classe 3 (manuel Mixte-1)**. Dans cette classe les élèves travaillent avec des rituels, des jeux de lecture, des exercices qui relèvent de pédagogies différentes de celle du manuel Mixte-1, afin d'étudier dès le premier jour de l'année les « sons complexes », c'est-à-dire les « sons » à deux lettres et à trois lettres. Il s'agit de les identifier et de les combiner au plus vite pour les lire dans les mots : « *J'ai remarqué qu'en CP la difficulté en lecture est sur ces sons à deux lettres et à trois lettres. Mais à partir du moment où l'enfant a compris, il peut combiner tous les sons, et au bout de trois semaines il les identifie tout de suite. Ça ressemble à la démarche syllabique. Avec le*

manuel Mixte-1 et la plupart des méthodes de lecture, les sons complexes sont vus en milieu d'année ou en fin d'année. Mais moi, le /un/ qui s'écrit un ou ein, je le vois dès le premier jour ».

À la question : utilisez-vous des formes de reconnaissance globale des mots ?, la réponse est catégoriquement négative : « *Je fais des hypothèses sur les images, les illustrations, mais jamais sur les mots. Jamais de globale sur les mots. Les enfants doivent toujours déchiffrer* ». Les exercices écrits leur proposent d'entourer les lettres qui font un son, de recomposer des mots décomposés, d'associer des syllabes pour faire des mots... Étrangère aux prescriptions du manuel Mixte-1, cette insistance sur l'étude du code graphophonologique ne peut qu'être associée à des résultats qui, en fin d'année, sont comparables à ceux des élèves qui apprennent avec le manuel Syllabique-1 (tableau 4).

Mais alors pourquoi utiliser le manuel Mixte-1 ? « *Je m'appuie sur le manuel Mixte-1 pour les exercices de compréhension de l'histoire. Et j'utilise d'autres pédagogies pour la lecture* » (notons que les autres CP de la même école ont adopté le manuel Mixte-1).

- **classe 11 (manuel Mixte-2)**. Bien qu'au départ elle ait hérité de ce manuel à entrée phonique et départ global, l'enseignante l'apprécie et continue à l'utiliser cette année. Elle suit de près la progression indiquée et les instructions du guide du maître, en apportant toutefois des adaptations susceptibles d'avoir un impact significatif sur les acquisitions des élèves.

  Dans le manuel, l'étude des correspondances graphèmes-phonèmes commence dès la première leçon par les voyelles, mais l'élève est en même temps confronté à des mots entiers, des phrases qu'il est censé « lire » - alors qu'il lui est impossible à ce moment de l'apprentissage de les déchiffrer- et très vite un texte. L'enseignante perçoit bien les difficultés inhérentes à cette démarche : *« C'est quand même de la globale. Faire ce type de choses-là en début d'année, c'est un peu lourd ; ça demande beaucoup trop de mémorisation et les enfants ne sont pas tous en état de mémoriser la phrase du texte sur laquelle on s'appuie pour après faire d'autres phrases. C'est pourquoi il y a des étapes que je ne fais pas forcément ».* Ce qu'elle saute, le considérant trop complexe, c'est l'exercice « je lis d'autres phrases » qui propose des variations sur la phrase de référence. Le travail que l'enseignante fait faire aux élèves sur la phrase de référence inclut certes des exercices de mémorisation globale des mots reproduits sur des étiquettes, mais elle les fait précéder d'une analyse graphème par graphème : *« On fait des jeux de mémorisation mais avant on nomme chaque lettre pour essayer de faire les bruits car ils ont quand même des acquis de Grande Section et on essaie de leur donner de petites astuces pour qu'ils les retiennent. On dit par exemple : « c'est le i ». Est-ce que vous savez le bruit du « i » ? et ça c'est le « l » ; on fait le bruit du « l » et ensuite on les associe. C'est quand même de la combinatoire même s'ils n'ont pas encore vu forcément ces correspondances ».*

Le texte est découvert de façon collective. Comme les élèves ont encore du mal en début d'année à se repérer dans la page du livre, la maîtresse l'écrit au tableau. Il renferme forcément des correspondances graphèmes-phonèmes non encore étudiées. *« A chaque fois on les identifie au fur et à mesure et comme il y en a qu'on rencontre fréquemment, par exemple le « ou », quand on arrive au moment où on l'étudie, ils savent presque tous que o-u fait /ou/. Pas pour tous les sons car il y en a qui sont plus faciles que d'autres à mémoriser. Quand je mets le texte au tableau, j'entoure avec une craie de couleur ce qu'on appelle les lettres amoureuses*[19] *et on fait le son ensemble ».*

Non seulement donc l'enseignante fait beaucoup travailler le code, mais elle n'hésite pas à le faire de façon systématique et répétitive, en regrettant que la révision quotidienne des acquis ne soit pas prévue par le manuel qu'elle utilise. Elle procède à cet égard au déchiffrage au tableau et à la dictée de syllabes, de pseudo-mots polysyllabiques et de mots outils. Ou encore : *« soit je laisse les syllabes au tableau, j'en dicte une et ils doivent la reconnaître et l'écrire sur l'ardoise. Soit je dis un mot inventé (comme « palima »), on compte le nombre de syllabes, ils font les ponts sur leur ardoise et ils doivent écrire chaque syllabe au bon endroit. Cela les aide à retranscrire à l'écrit ».* Ces activités imposent un entraînement au déchiffrage qui s'appuie exclusivement sur la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes à l'exclusion de tout recours au sens et de toute lecture devinette. L'interviewée considère qu'il s'agit là de sa contribution personnelle la plus significative à la conduite de l'apprentissage.

En ce qui concerne l'efficacité de ce manuel qui rassemble des activités de lecture globale et des activités de lecture syllabique, l'enseignante déclare avoir constaté avec surprise que *« certains élèves qui avaient des difficultés d'ordre général dans tous les domaines accrochaient bien avec la globale mais par contre étaient en grande difficulté pour la combinatoire. Ces élèves font illusion pendant un temps, mais la globale ayant des limites, après un certain temps on s'aperçoit qu'en réalité ils ne savent pas lire ».*

L'importance du didactique dans les effets-maîtres

Lors de leur formation professionnelle initiale, les futurs maîtres sont très demandeurs de principes et de préceptes d'ordre pédagogique : comment tenir sa classe, que faire pour que les élèves m'écoutent, que faut-il connaître de la psychologie des enfants ou des adolescents pour savoir s'y prendre avec eux, etc. Et une fois entrés dans le métier, les conférences pédagogiques consacrées à ce type de questions ne sont pas les moins courues. Ce faisant, les enseignants sont bien en résonance avec l'esprit qui a présidé au début des années 1990 au lancement des IUFM, esprit selon lequel il existe une professionnalité spécifique, d'ordre essentiellement psychopédagogique, de la pratique enseignante : il ne suffit pas de bien maîtriser les savoirs enseignés, encore faut-il savoir comment les « faire passer » de façon

[19] Graphies complexes telles que in, ou.

efficiente, étant entendu que ce « savoir faire passer » relève de la psychologie bien plus que de la didactique.

On admettra volontiers que savoir lire soi-même est une chose, apprendre à lire à autrui en est une autre. Mais la professionnalité indispensable à une conduite efficace de l'apprentissage est-elle d'ordre psychologique, relève-t-elle de l'art de l'animation des collectifs et de la gestion des groupes, suppose-t-elle au premier chef une connaissance fine de la psychologie enfantine ? On se gardera certes de sous-estimer ce qu'un enseignement efficace doit à la capacité des maîtres à instaurer une atmosphère studieuse et bienveillante dans leur classe, à imposer une autorité non oppressante, à obtenir une mise en activité intellectuelle effective de leurs élèves : bref à sous-estimer ce qu'un tel enseignement doit à l'art et à la maîtrise de la relation pédagogique. Notre enquête ne nous apprend d'ailleurs rien de particulier à ce sujet.

Mais ce qu'elle nous montre, par contre, c'est le poids des procédures d'apprentissage, de ce qu'il est convenu d'appeler le didactique, dans le passage d'une mise en activité intellectuelle effective à une mise en activité intellectuelle efficiente. Les enseignants qui mettent en œuvre les mêmes procédures d'apprentissage, telles qu'on peut les définir par les prescriptions des supports pédagogiques et au premier chef du manuel qu'ils utilisent, obtiennent avec leurs élèves des résultats qui sont du même ordre de grandeur. Et quand ce n'est pas le cas, on constate que les écarts sont toujours associés à des modifications dans la didactique des apprentissages.

Il y a certainement des maîtres plus que d'autres charismatiques, stimulants, dotés d'une tranquille autorité naturelle. Mais il y aussi, peut-être surtout, des procédures intellectuelles d'apprentissage inégalement efficientes.

7 – Conclusion

On disposait jusqu'ici de rares études réalisées dans les pays de langue française au cours des années 1990 et comparant les démarches d'enseignement de la lecture. Concluant à l'efficacité sensiblement supérieure des apprentissages qui font travailler le code graphophonologique par rapport à ceux qui ne l'enseignent pas, ces recherches sont venues confirmer les constats sur le terrain de l'impuissance des méthodes purement globales, et légitimer leur abandon[20].

Beaucoup plus nombreuses, les enquêtes menées aux États-Unis dans la même période vont dans le même sens. La synthèse de 38 d'entre elles, menée à partir de critères méthodologiques précis permettant d'agréger leurs données, conclut qu'un enseignement « phonique » (i.e. centré sur l'étude des correspondances graphophonologiques) systématique est plus efficace qu'un enseignement phonique non systématique, a fortiori qu'en

[20] Voir notamment Jean-Marc Braibant et François-Marie Gérard, « Savoir lire, une question de méthode ? », *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, I, 1996 ; et Roland Goigoux, « Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéo-visuelle », *Psychologie française*, 45-3, 2000.

enseignement non phonique (exclusivement global donc) ; et qu'il est plus efficace non seulement du point de vue du déchiffrage mais aussi du point de vue de la compréhension[21].

Le contexte français est certes aujourd'hui marqué par la dévaluation des approches purement globales ou idéo-visuelles, et la généralisation d'un travail sur le code en cours de CP, mais il est aussi caractérisé par une grande diversité des formes de ce travail sur le code, qui varie dans son intensité, sa systématicité, ses modalités.

Notre enquête confirme à son tour que la réussite des apprentissages au CP est à la mesure de la place faite au travail sur le code. Elle permet toutefois de préciser que toutes les approches du code sont loin de se valoir, montrant que la question principale de la didactique de la lecture aujourd'hui n'est plus de savoir s'il convient ou non de faire place à l'étude du code, mais de la façon d'aborder cette étude. Ce sont les classes dans lesquelles l'apprentissage est résolument centré sur le déchiffrage, considéré comme la clé de l'accès au sens, et organise son étude de façon progressive et systématique, l'élève pouvant déchiffrer de façon autonome tout ce qu'on lui propose à lire, sans recours à la lecture devinette, qui obtiennent des résultats dont la supériorité est statistiquement bien établie. La fluidité du déchiffrage s'avère difficilement séparable, dans ces résultats, de l'appréhension du sens.

La présence dans l'enquête de quelques classes utilisant des manuels de la méthode syllabique et obtenant des résultats médiocres aurait pu, même si ces derniers ne suffisent pas à modifier la tendance statistique principale, affaiblir la portée de cette conclusion. Paradoxalement, ces classes « déviantes » viennent au contraire la renforcer, puisqu'il s'avère que les enseignants qui les ont en charge ont dérogé aux principes d'apprentissage dont notre enquête souligne l'efficacité supérieure.

L'observation des effets-classes met en relief, du même coup, un aspect complémentaire des données collectées. L'analyse des variations du rendement pédagogique des manuels ne renvoie pas à une opposition bloc à bloc entre méthode mixte et méthode syllabique. Tous les manuels de la mixte n'ont pas le même rendement, et il en va de même des manuels de la syllabique. En réalité, il semble que ce soit la même loi, selon laquelle le rendement d'un apprentissage de la lecture est à la mesure de la priorité donnée au déchiffrage et de l'efficacité de son enseignement, qui explique à la fois l'efficacité supérieure de la syllabique et les différences de rendement des manuels au sein tant des méthodes mixtes que des méthodes syllabiques.

* *

*

[21] Cf. "Teaching Children to Read", *National Reading Panel Report*, 2000 (texte aisément accessible sur internet).

Au plan plus général de la confrontation de l'institution scolaire aux inégalités sociales, cette enquête débouche sur deux constats de forte signification.

Elle souligne d'abord l'importance des marges de jeu dont dispose l'école face au poids des héritages culturels. Certes, ceux-ci ne se font jamais oublier, même dans les classes les plus performantes : mais leur impact y est considérablement réduit. Il existe donc des moyens sérieux de lutter contre les déterminismes sociaux, et l'institution scolaire ne saurait se satisfaire de prendre acte d'inégalités qui ne dépendent pas d'elle pour les transformer en inégalités scolaires[22].

En second lieu il est frappant de constater que le manuel qui se révèle le plus efficient avec les élèves des milieux les plus défavorisés soit aussi le plus exigeant non seulement dans l'apprentissage technique du code, mais aussi dans ses contenus intellectuels, de par l'ambition lexicale et littéraire des textes qu'il propose à la lecture des élèves.

Notre recherche contredit à cet égard, sous un double aspect, les orientations du « Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire » (1971) qui a inspiré les instructions officielles de 1972[23]. Les auteurs de ce plan plaçaient leurs espoirs de démocratisation de l'école dans une approche de la culture écrite qui, d'une part, donnerait la primauté à la compréhension sur le décodage, et éviterait d'autre part « les savoirs abstraits et la 'performance' littéraire », inaccessibles aux publics populaires du fait de l'insuffisance de leurs ressources culturelles et cognitives. Or on voit ici, quarante après, d'abord que déchiffrage et compréhension sont indissociables, l'accès au sens exigeant une grande habileté dans le déchiffrage ; et ensuite que la meilleure progression des publics populaires suppose une grande exigence à leur égard, tant en ce qui concerne la rigueur dans la qualité du déchiffrage que pour ce qui est de la richesse lexicale et littéraire des contenus.

Ces observations rappellent a contrario combien la culture professionnelle des enseignants du primaire reste aujourd'hui fortement marquée par la thématique de la rénovation pédagogique des années 1970/80. L'apprentissage du déchiffrage est souvent vécu comme le « sale boulot » de l'enseignement de la lecture, comme un temps soustrait à l'essentiel, le travail sur la compréhension, dont les publics populaires sont estimés avoir un besoin prioritaire. Ce qui explique sans doute la diffusion si paradoxalement faible de la méthode syllabique dans les quartiers les plus défavorisés, comme nous l'avons constaté.

Peut-on espérer, dans ce contexte, que seront entreprises des recherches sur l'apprentissage de la lecture portant sur de plus vastes effectifs que la nôtre, qui permettraient une mesure précise des effets-maître, de l'impact de la formation initiale et de l'ancienneté dans le

[22] Rappelons qu'actuellement, loin de compenser les inégalités socioculturelles, l'école élémentaire les accompagne, et fait peut-être plus que les subir : les écarts culturels et cognitifs moyens entre un enfant de cadre et un enfant d'ouvrier sont multipliés par deux entre l'entrée au CP et la sortie du CM2 (voir Jean-Paul Caille et Fabienne Rosenwald, « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », *France, portrait social*, INSEE, 2006).

[23] Lesquelles ont ouvert la voie à la grande modernisation pédagogique du système éducatif en France dans les années 1970/80.

métier ; et qui ne renonceraient pas a priori, au nom de la liberté pédagogique des enseignants (comme si celle-ci n'avait pas tout à gagner à s'exercer de façon mieux informée), à interroger le rôle des manuels, dont notre enquête révèle le poids si crucial ?

Annexe méthodologique : présentation des tests

Les élèves ont été soumis à quatre épreuves visant à évaluer différentes composantes de leur maîtrise de la langue écrite. Deux épreuves ciblent les opérations de déchiffrage : le test de fluence et l'épreuve de compréhension. Les deux autres épreuves - dictée et production écrite - évaluent la maîtrise de l'écrit. Nous présentons ci-dessous chacun des tests, en donnant à voir leur principe et les modalités de l'évaluation. Pour les traitements statistiques présentés dans ce rapport, les scores aux quatre tests ont tous été ramenés à une échelle de 0 à 100, ordonnant les notes du plus mauvais aux meilleurs résultats.

Annexe A : le test de fluence

C'est un test qui permet d'évaluer la capacité des élèves à lire à voix haute rapidement et sans erreur, i.e. l'automatisation de l'activité de décodage. Sa passation est individuelle. L'élève dispose d'une minute de préparation en lecture silencieuse. La consigne qui lui est donnée ensuite est de lire aussi bien qu'il peut jusqu'au moment où on l'arrête (au bout d'une minute). Le chercheur suit la lecture sur sa propre feuille et barre au fur et à mesure les mots mal lus ou sautés qui seront décomptés du nombre total de mots du texte. La note au test de fluence est le nombre de mots correctement lus par minute. N'importe quel texte correspondant au niveau des élèves peut être utilisé comme test de fluence. Nous avons utilisé un texte de 114 mots, « La poule rousse et la colombe », proposé pour une évaluation de fin de CP dans l'académie de Besançon (voir www.instit90). Ce texte est d'un niveau de difficulté moyen : il inclut des mots contenant des digraphes pour transcrire un seul phonème (ou, au, en, eu, om et am devant b ou p) ; il inclut des mots contenant des lettres muettes (tels que repas, champ) ; il inclut des suites de lettres dont la prononciation dépend du reste du mot (par exemple « e+n » dans « renard, » « rentrer », « se séparent » mais il n'inclut pas de mots irréguliers. Pour faciliter la lecture nous avons utilisé une fonte et une taille de caractères particulièrement lisibles (verdana 16) et pour favoriser la compréhension - même si ce test ne l'évalue pas- nous avons pris soin de situer les retours à la ligne tombant au milieu d'une phrase, entre deux propositions. La note maximum à ce test est de 114 sauf dans le cas où l'élève a lu l'ensemble du texte sans erreur en moins d'une minute. Dans ce cas, on le crédite d'un mot supplémentaire par seconde restante.

Instructions pour le test de fluence

Organisation
L'élève prépare en silence pendant 1 minute. Puis il lit à voix haute pendant 1 minute.

Matériel
- Un texte élève, ne portant ni le nombre de mots, ni l'identification de l'élève, destiné à la préparation et à la lecture.
- Un texte chercheur par élève destiné à la notation. Il porte au recto les éléments d'identification de l'élève et le nombre de mots par ligne et au verso les questions à poser en fin de lecture.
- Un chronomètre

Renseigner l'identité de l'enfant

Consigne 1 : « Tu vas lire ce texte dans ta tête pendant une minute. Tu n'es pas obligé d'aller jusqu'au bout. Tu lis jusqu'où tu peux et ensuite tu le liras à haute voix. »

Consigne 2 : « Tu vas maintenant lire le texte tout haut. Je t'arrêterai au bout d'une minute. Tu lis aussi bien que tu peux. Tu n'arriveras peut-être pas jusqu'au bout mais ce n'est pas grave. Vas –y.» *(on déclenche le chronomètre)*

Cotation pendant la lecture
Chaque mot non lu ou mal lu est barré. Toute prononciation erronée est notée.
Si l'enfant bloque sur un mot, ou que ses essais sont très loin de correspondre au mot écrit (par exemple parce qu'il a mal segmenté les syllabes) laisser au plus 5 secondes, barrer le mot et le lui dire.
A la fin du temps de lecture dire « stop », noter par un trait la limite de lecture.

Après la lecture
Ne pas oublier de poser les questions au verso de la feuille de notation.

Cotation
On calcule le nombre de mots lus sans erreur. Si l'élève a lu l'ensemble du texte en moins d'une minute, on le crédite d'un mot supplémentaire par seconde restante.

Texte du test de fluence (version chercheur)

La poule rousse et la colombe sont amies :	8
elles picorent du blé dans un champ.	15
La nuit venue, les deux amies se séparent	23
pour rentrer chez elles.	27
Le renard est caché derrière un arbre :	34
il saute sur la poule et la met dans un sac.	45
Au secours ! crie la poule.	50
La colombe entend son amie crier.	56
Elle voit le renard qui porte un sac sur l'épaule	66
et se met à voler autour de lui.	74
Chic, se dit le renard, encore un bon repas !	83
Il pose le sac et saute pour attraper la colombe	93
qui vole trop haut.	97
La poule en profite pour sortir du sac.	105
Nos deux amies filent se cacher dans la forêt.	114

Annexe B : le test de compréhension

La fluence du décodage ne peut être le seul critère de la maîtrise de l'activité de lecture. Il faut aussi s'assurer que les élèves comprennent ce qu'ils ont décodé. Dans ce but nous avons fait passer collectivement aux élèves une épreuve écrite d'une durée de 15 minutes. Ils devaient lire silencieusement un texte informatif de quelques lignes sur le panda géant, emprunté à une évaluation de l'académie de Rennes (www.ien-lannion-nord-paimpol.ac-rennes), et répondre à quatre questions de compréhension. L'objectif n'étant pas d'évaluer les capacités des élèves à faire des inférences, toutes les réponses se trouvent explicitement dans le texte. Néanmoins les questions ne reprennent aucun mot du texte. Elles utilisent des tournures de phrases synonymes afin de décourager la stratégie, utilisée par beaucoup d'élèves, consistant à rechercher dans le texte un mot présent dans la question et à recopier, en guise de réponse, la phrase contenant ce mot. Cette épreuve est notée sur 40, avec une note maximum de 10 pour chaque question. On peut consulter ci-après les détails du barème de notation. Il n'a pas été tenu compte de la qualité formelle des réponses. Tout ce qui était déchiffrable, même très mal orthographié et calligraphié a été pris en compte.

Texte du test de compréhension :

Le panda géant vit en Chine, dans la montagne. Le soir il se met à l'abri de ses ennemis : les chiens sauvages et la panthère des neiges.

Le panda passe tout son temps à manger. Assis, pattes écartées, il mâche et remâche les feuilles et la tige d'une plante : le bambou. C'est sa seule nourriture.

Questions :

- Dans quel pays trouve-t-on le panda géant ?.....
- Quels animaux attaquent le panda ?....
- Que fait le panda toute la journée ?.....
- Que mange le panda ?.....

Correction de l'exercice de compréhension

Principe général : il s'agit uniquement de tester la compréhension, donc on ne tient pas compte de la qualité formelle de la réponse. Tout ce qui est déchiffrable même très mal orthographié et calligraphié est pris en compte. Le total des points possibles est de 40.

Q1 :
« Chine » =10
« dans la montagne » = 5

(maximum =10)

Q2 :

« chiens sauvages » = 5
« chiens » (avec ou sans s) = 3
« panthère des neiges » = 5
« panthère » = 3

(les points se cumulent maximum = 10)

Q3 :

« mange » ou « manger » = 10
« mâche » ou « remâche » = 5
« mâche et remâche » = 8
« assis », « il est assis » = 2

(maximum = 10)

Q4 :

« bambou » =10
« feuilles et tige de bambou » = 10
« feuille(s) du bambou » = 10
« tige(s) du bambou » = 10

« feuille(s) » ou « tige(s) » = 3
« feuilles(s) et tige(s) » = 5
« feuille(s) et tige(s) d'une plante » = 8
« feuille(s) d'une plante » = 6
« tige(s) d'une plante » = 6
« une plante » =6

(maximum = 10)

Annexe C : la dictée

La dictée se compose de six noms communs précédés chacun par un déterminant. Ils ont été choisis de façon à intégrer un grand nombre de correspondances grapho-phonémiques. Nous avons cherché à évaluer en particulier la connaissance des digraphes et trigraphes (ch, ou, on, oi, eur…), l'écriture de syllabes contenant deux consonnes à la suite (bl,dr), la maîtrise de quelques règles de l'orthographe d'usage (m au lieu de n avant p ou b ; ss entre deux voyelles pour faire le son [s] et l'accord des noms avec un déterminant pluriel. La notation a attribué un point pour chaque correspondance graphème-phonème correcte ainsi que pour l'espace entre le nom et son déterminant. Considérant que l'on n'attend pas des élèves en fin de CP qu'ils aient un lexique orthographique très développé, les écritures phonétiquement correctes ont été créditées d'un demi-point. Chaque lettre en trop a donné lieu à une pénalité de 0,5 points de même que l'inversion de l'ordre des lettres au sein d'un digraphe (voir ci-dessous pour le détail). La note maximum pour cette épreuve est de 54.

Texte de la dictée de mots (environ 15mn)
Répéter chaque mot 3 fois, la première fois normalement, les deux autres plus lentement de façon à bien marquer les syllabes. Prévenir qu'on ne répétera pas plus de 3 fois.

du blé, deux poissons, la boulangère, des champignons, le drapeau, un aspirateur.

Relire à la fin de la dictée.

GRILLE DE CORRECTION DE LA DICTÉE

d	U		b	l	é	
1	1	1	1	1	1	max = 6
					et	
					er	
					e, ê, è	
					0,5	

d	Eu	x		p	oi	ss	on	s	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	max = 9
	E				oua	ç	om		
	1				oia	0,5	0,5		
					0,5				

des		ch	am	p	i	gn	on	s	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	max = 9
dè, dê			an			ni	om		
dai, dei			en			0,5	0,5		
0,5			0,5						

l	E		d	r	a	p	eau	
1	1	1	1	1	1	1	1	max = 8
							au	
							o	
							0,5	

l	A		b	ou	l	an	g	è	r	e	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	max = 11
						en	j	j+ai			
						am	0,5	ei			
						em		e, ê			
						0,5		0,5			

un		a	s	p	i	r	a	t	eu	r	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	max = 11
in											
im											
ain											
ein											
0,5							Total max = 54				

Lettre en trop : - 0,5 Inversion au sein d'un digraphe : - 0,5

Annexe D : la production écrite

Cette épreuve n'avait pas pour objectif de tester le talent narratif des élèves mais d'évaluer leurs compétences syntaxiques à l'écrit. Aussi la consigne était-elle de n'écrire qu'une seule phrase (« mais avec tout ce qu'il faut pour que ça soit une phrase ») apportant un dénouement à une situation inductrice décrite dans un texte de trois lignes. Afin d'éliminer les difficultés de lecture pour les élèves les plus faibles, le texte était lu à voix haute par le chercheur. Les élèves disposaient de 15 minutes pour cette tâche. Les critères de notation portent sur la présence des marqueurs de début et de fin de phrase (majuscule et point), l'existence d'une ou plusieurs propositions, les connexions entre propositions, la présence dans chaque proposition des différents composants grammaticaux (sujet, verbe, complément), la correction des accords grammaticaux. L'orthographe d'usage étant évaluée par la dictée, on a accepté sans les pénaliser tous les écrits pouvant être décryptés. On trouvera ci-après le détail de la grille de correction de cette épreuve pour laquelle le total maximal de points possible est 47.

Texte pour la production écrite :

Nadia promène son chien Pilou dans la rue. Pilou suit Nadia sagement, mais soudain il aperçoit un autre chien…

Critères d'évaluation de la production écrite

A – Principes généraux

1/ La consigne était d'écrire une seule phrase. Dans quelques cas assez rares les enquêtés ont rédigé un texte comprenant plusieurs phrases (qu'elles soient explicitement ponctuées comme telles, ou que la dynamique du texte montre qu'il s'agit bien de phrases distinctes et non de propositions coordonnées ou subordonnées) : on ne prendra alors en compte qu'une seule de ces phrases, en choisissant celle qui correspond le mieux aux critères d'évaluation.

2/ L'objectif de l'exercice n'est pas de jauger le talent narratif des enquêtés, ni de mesurer leur maîtrise de l'orthographe (on leur a proposé une dictée de mots par ailleurs), mais de tester leur capacité à rédiger dans le respect des canons *syntaxiques* de la langue écrite. Aussi acceptera-t-on les écritures phonétiquement correctes (à partir du moment du moins où leur écrit peut être décrypté et donc prononcé à voix haute) et ne prendra-t-on en compte leurs erreurs orthographiques que s'agissant des fautes d'accords grammaticaux tels que décrits ci-dessous.

B – Cotation de la première proposition (maximum de points possibles : 28)

1/ Existence d'un point en fin proposition ou de texte s'il y a plusieurs propositions) : 1

2/ Nombre total de mots de la proposition (maximum de points possibles : 5)

De 1 à 3 mots : 1
De 4 à 6 : 3
7 et plus : 5

3/ Existence d'un sujet (maximum de points possibles : 8)

Nom propre : 8
Nom commun avec article correct : 8
Nom commun avec article incorrect : 5
Nom commun ou propre incorrectement redoublé (Pilou, il…) : 5
Nom commun sans article : 3

4/ Existence d'un verbe (maximum de points possibles : 8)

Verbe accordé au sujet : 8
Verbe non accordé au sujet : 5
Verbe avec pronom correct : mêmes cotations
Verbe avec pronom incorrect ou inexistant : mêmes cotations moins 3 points (soit = 5 et 2)

5/ Existence d'un attribut (maximum de points possibles : 2)

Attribut accordé : 2
Attribut non accordé : 1

5/ Existence d'un complément (maximum de points possibles : 4)

Sans préposition : 4
Avec préposition correcte : 4
Avec préposition incorrecte : 2
Avec préposition absente : 1
Avec article correct : mêmes cotations
Avec article incorrect : - 2
Sans article : - 3

Remarque : Si l'élève a incorporé deux attributs ou deux compléments dans sa première proposition, on lui décomptera celui qui sera le mieux coté ; et il en tirera bénéfice par l'augmentation du nombre total de mots de sa proposition. Cette convention vaut pour la correction de la deuxième proposition.

C – Cotation de la deuxième proposition (maximum de points possibles : 16)

1/ Existence d'une connexion introductive (maximum de points possibles : 1)

Connexion correcte : 1

2/ Nombre total de mots de la proposition (maximum de points possibles : 2)

De 1 à 4 mots : 1

5 et plus : 2

3/ Existence d'un sujet (maximum de points possibles : 4)

Nom propre : 4
Nom commun avec article correct : 4
Nom commun avec article incorrect : 2
Nom commun ou propre incorrectement redoublé (Pilou, il…) : 2
Nom commun sans article : 1

4/ Existence d'un verbe (maximum de points possibles : 4)

Verbe accordé au sujet : 4
Verbe non accordé au sujet : 2
Verbe avec pronom correct : mêmes cotations
Verbe avec pronom incorrect ou inexistant : mêmes cotations moins 1 point (soit = 3 et 1)

5/ Existence d'un attribut (maximum de points possibles : 2)

Attribut accordé : 2
Attribut non accordé : 1

5/ Existence d'un complément (maximum de points possibles : 3)

Sans préposition : 3
Avec préposition correcte : 3
Avec préposition incorrecte : 2
Avec préposition absente : 1
Avec article correct : mêmes cotations
Avec article incorrect : - 1
Sans article : - 1

C – Cotation de la troisième proposition (maximum de points possibles : 3)

Si l'élève a introduit une troisième proposition dans son texte, on lui accordera 3 points supplémentaires.

Le total général des points possibles pour la production d'écrit est donc de : 28 +16 + 3 = 47