



L'efficacité des méthodes d'enseignement de la lecture
Une enquête sur le cas français

Jérôme Deauvieu

Paul Gioia

**Recherche coordonnée par Jérôme Deauvieu dans le cadre d'une convention
signée entre l'École normale supérieure et la Depp – MEN**

Convention n° 2020-13

Avril 2024

ÉQUIPE DE RECHERCHE

Cette recherche a été réalisée par :

Jérôme Deauvieu (responsable scientifique), professeur de sociologie au département de sciences sociales de l'École normale supérieure, chercheur au Centre Maurice Halbwachs (UMR 8097 CNRS/EHESS/ENS/INRAE), membre du Conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN).

Paul Gioia, doctorant en sociologie à l'École normale supérieure, Centre Maurice Halbwachs (UMR 8097 CNRS/EHESS/ENS/INRAE) – Institut nationale d'études démographiques.

Avec la collaboration d'Aubin Poissonnier, assistant de recherche au CSEN.

REMERCIEMENTS

Stanislas Dehaene, président du CSEN, Marc Mézard, alors directeur de l'École normale supérieure, Fabienne Rosenwald, alors directrice de la Depp, ont apporté un soutien enthousiaste à ce projet dès son lancement en 2020. Nous tenons à les en remercier très chaleureusement.

Cette recherche a pu être réalisée grâce au soutien logistique, statistique, administratif et éditorial de différentes institutions. Nous remercions Patrick Debut, secrétaire général du CSEN, Anne Vallat, chargée de mission du CSEN, qui ont apporté leur concours à tous les stades du projet, les statisticiennes et statisticiens de la Depp pour l'aide à la constitution de la base de données Formalect, nos collègues et la direction du CMH pour le soutien administratif, financier et éditorial. Aubin Poissonnier, assistant de recherche du CSEN durant l'année 2022/2023, a contribué à la phase d'analyse des manuels et a réuni la documentation sur les principaux résultats de la recherche en science de la lecture. Qu'il en soit ici remercié.

Nous remercions également les collègues qui nous ont fait part de leurs remarques lors des différentes présentations de ce travail. Nous avons notamment bénéficié d'échanges nourris avec les membres du GT1 « évaluations et interventions » du CSEN. Ce rapport doit beaucoup aux remarques et suggestions de Pascal Bressoux, Ghislaine Dehaene-Lambertz, Stanislas Dehaene, Marc Gurgand, Franck Ramus, Liliane Sprenger-Charolles, Johannes Ziegler.

Les résultats et analyses exposés dans ce rapport n'engagent que les auteurs.

SOMMAIRE

Introduction.....	4
1. Les acquis de la recherche	5
2. Deux questions sur le cas français	10
3. Présentation de l'enquête Formalect.....	17
4. La description des pratiques d'enseignement	20
5. Stratégie de modélisation	26
6. Résultats de la modélisation.....	32
7. Discussion	42
Conclusion.....	47
Références bibliographiques.....	50
Annexes	54

Introduction

Après une année au CP, près d'un élève sur deux ne parvient pas à lire 50 mots en une minute, l'objectif attendu officiellement. Et 22 % lisent moins de 25 mots par minute, signe d'une entrée très fragile dans la lecture dont on peut craindre les conséquences pour la suite de leur scolarité. N'oublions pas qu'aujourd'hui en France, à l'issue de la scolarité obligatoire, plus d'un jeune sur cinq rencontre de sérieuses difficultés en compréhension d'un texte écrit (Fernandez & Giraudeau-Barthet, 2023). Le niveau en lecture des élèves à l'entrée au CE1 est, qui plus est, déjà marqué par une très forte inégalité sociale. Parmi les élèves dont les parents n'ont pas de diplôme de l'enseignement supérieur, près de 60 % ne passent pas la barre des 50 mots par minute, et 28 % lisent moins de 25 mots/minute. Pour les élèves dont les deux parents sont diplômés de l'enseignement supérieur, ces proportions sont respectivement divisées par deux et trois.

Pourquoi le système éducatif français échoue-t-il à faire entrer tous les élèves de manière satisfaisante dans la lecture ? Les résultats issus d'une grande diversité de recherches soulignent l'importance décisive des premiers mois d'apprentissage. L'une des dernières enquêtes sur le sujet, réalisée en France le confirme : les modalités de l'enseignement de la lecture durant les premières semaines de l'année sont un puissant déterminant des résultats des élèves en fin d'année (Riou & Fontanieu, 2016). Les données des évaluations nationales permettent de prendre la mesure de cette réalité. Parmi les élèves fragiles en vitesse de lecture de mots mi-CP, c'est-à-dire lisant moins de 14 mots/minute, moins d'un sur dix atteindra l'objectif officiel des 50 mots/minute à la rentrée au CE1, et les deux tiers aborderont l'année de CE1 avec un niveau faible en vitesse de lecture (inférieur ou égal à 25 mots/minute).

Ces constats invitent à regarder de près la façon dont l'enseignement de la lecture est organisé en France. Tel est l'objectif de l'enquête Formalect réalisée au cours de l'année scolaire 2020-2021. Près d'un·e enseignant·e sur cinq au CP en France a répondu à un questionnaire en ligne portant sur leurs pratiques d'enseignement durant les premiers mois de l'année scolaire. Ces réponses anonymisées ont ensuite été appariées aux résultats également anonymisés aux évaluations nationales de leurs élèves. L'ensemble forme un vaste échantillon représentatif des classes de CP qui permet de répondre aux deux questions traitées dans le présent rapport : quelles sont aujourd'hui les modalités d'enseignement de la lecture mises en place en début d'année au CP ? Quels sont les effets des différentes méthodes d'enseignement sur les résultats des élèves mesurés en janvier de l'année de CP et à la rentrée de l'année de CE1 ?

Ce rapport est organisé de la façon suivante. Nous revenons dans un premier temps sur quelques grands résultats issus de la littérature scientifique sur le sujet (partie 1) puis sur la définition de nos propres questions de recherche (partie 2). Un deuxième temps est dédié à la présentation de la démarche empirique : description des caractéristiques du dispositif Formalect (partie 3), des variables mobilisées (partie 4) et de la stratégie de modélisation mise en œuvre (partie 5). Un dernier temps est consacré à l'exposé des résultats (partie 6) et à leur discussion (partie 7).

1. Les acquis de la recherche

Le débat sur les méthodes d'enseignement de la lecture est particulièrement nourri depuis plus d'un demi-siècle, tant dans la sphère pédagogique que dans le monde de la recherche. La question inaugurale est posée dans de nombreux pays dès les années 1960, et peut se formuler ainsi : faut-il faire entrer les élèves dans la lecture à partir d'une activité centrée sur le décodage des lettres, ou à partir d'une approche « globale » au niveau des mots qu'il s'agira de faire mémoriser ou deviner à partir du contexte ? Les méthodes pédagogiques qui relèvent de la première approche sont qualifiées de phoniques, celles qui relèvent de la seconde sont appelées idéovisuelles ou globales.

Les pédagogues qui ont défendu l'approche idéovisuelle l'ont fait essentiellement à partir de deux registres d'arguments. Le premier découle de l'observation des bons lecteurs qui semblent reconnaître globalement les mots et accéder directement à leur sens sans passer par une activité de décodage. Sur la base de ce constat – qui sera par la suite invalidé par les résultats de la recherche (Dehaene, 2007, p. 297 ; Sprenger-Charolles & Ziegler, 2022, p. 7) – il conviendrait donc d'enseigner directement cette supposée méthode des bons lecteurs aux élèves abordant l'apprentissage de la lecture. Le deuxième registre d'arguments en faveur de l'approche idéovisuelle est construit sur une critique de ce qui est perçu comme une limite des approches phoniques. Puisque « lire, c'est comprendre », le détour par l'activité de décodage – réputée rébarbative et peu motivante pour les élèves – éloignerait du sens des mots et retarderait l'accès à la compréhension. Selon des temporalités et des modalités propres à chaque pays, les principes pédagogiques inspirés de l'approche idéovisuelle vont pénétrer la plupart des systèmes éducatifs et fortement imprégner la culture professionnelle des enseignant·es (Kim, 2008 ; Castles *et al.*, 2018).

De son côté, le monde de la recherche s'est attelé dès les années 1960 à étudier les mécanismes cognitifs de l'apprentissage de la lecture et à mesurer l'efficacité des différentes méthodes d'enseignement. Le patrimoine scientifique accumulé depuis plusieurs décennies est considérable. Un grand nombre d'études descriptives ou expérimentales ont été menées à travers le monde dont le bilan permet de séparer les aspects de la question qui font l'objet d'un large consensus scientifique de ceux dont on peut considérer qu'ils font aujourd'hui encore débat.

1.1 La supériorité de l'approche phonique

Difficile de ne pas commencer cet examen sans évoquer les résultats issus du travail du *National Reading Panel* (NRP), constitué à la fin des années 1990 à la demande du Congrès américain, dont l'objectif était de tirer parti des publications spécialisées pour en dégager des conclusions solides concernant l'enseignement de la lecture (Langenberg (dir.), D. N., 2000) ; Ehri *et al.*, 2001a). Parmi les questions traitées figurait en toute logique celle concernant l'approche la plus efficace pour débiter l'enseignement de la lecture. La question posée dans la méta-analyse était la suivante : est-ce qu'un enseignement phonique précoce et systématique est la méthode la plus efficace pour l'apprentissage de la lecture ?

Précisons les termes : un enseignement phonique systématique renvoie au fait d'enseigner dès l'entrée dans les apprentissages les correspondances entre lettres et

sons selon un plan ordonné et progressif. Les élèves apprennent donc ici les éléments du système des correspondances graphèmes-phonèmes permettant progressivement d'automatiser le décodage des graphèmes, des syllabes, puis des mots. À l'opposé se situent les approches idéovisuelles qui proposent d'enseigner la lecture sans en passer par l'apprentissage de ce code des correspondances graphèmes-phonèmes, mais en partant directement de la reconnaissance du mot. Enfin, un apprentissage phonique non systématique renvoie aux méthodes pédagogiques qui font démarrer l'enseignement de la lecture par la compréhension immédiate des mots pris en contexte et le combine avec un enseignement du code des correspondances graphèmes-phonèmes réalisé en quelque sorte à la demande, sans suivre donc un plan pré-établi et progressif.

Définition des termes utilisés

Phonème : Le phonème est la plus petite unité de segmentation d'une chaîne sonore. Il en existe 36 en français. Le mot « art », par exemple, en compte deux : [a] et [ʁ].

Graphème : Un graphème est une lettre ou un ensemble de lettre transcrivant un phonème. Il en existe plus de 130 en français, si bien qu'un phonème peut en moyenne être représenté par environ quatre graphèmes. Le phonème [o], par exemple, peut être représenté par les cinq graphèmes suivants : « o » (« domino »), « ô » (hôtel), « au » (« hauteur »), « eau » (« chapeau »), et « a » (« football »).

Code des correspondances graphèmes-phonèmes : les systèmes d'écriture alphabétique transcrivent et représentent le langage parlé au niveau de ses plus petits composants sonores, le phonème. Le code des correspondances graphèmes-phonèmes correspond à l'ensemble des associations graphèmes-phonèmes d'un système alphabétique donné.

La réponse apportée par la méta-analyse réalisée par le NRP est sans équivoque. L'enseignement précoce et systématique du code des correspondances graphèmes-phonèmes produit de meilleurs résultats pour l'ensemble des élèves. L'approche phonique systématique est donc plus efficace que l'approche phonique non systématique ou qu'une approche non phonique. Cette efficacité supérieure des méthodes phoniques vaut tout particulièrement pour les élèves des milieux populaires et ceux ayant des difficultés d'apprentissages repérées en début d'année, et concerne autant la qualité du décodage des mots que la compréhension de textes écrits (Ehri *et al.*, 2001a ; Machin *et al.*, 2018 ; McArthur *et al.*, 2018).

Ce résultat a été très largement confirmé depuis. Les méta-analyses synthétisant les résultats d'un grand nombre de recherches publiées depuis le début du XXI^e siècle convergent sur ce point (Suggate, 2010 ; Castles *et al.*, 2018 ; McArthur *et al.*, 2018 ; Torgerson *et al.*, 2019). Le débat qui s'est noué au cœur des années 1960 trouve ainsi une conclusion qui ne souffre d'aucune ambiguïté. L'accent précoce mis sur l'apprentissage systématique du code permet une meilleure entrée dans la lecture et conduit plus efficacement à la compréhension des textes écrits. Ce point étant considéré comme acquis, le débat scientifique sur les méthodes d'enseignement de la lecture s'est déplacé ces dernières années. Il ne s'agit plus aujourd'hui d'évaluer l'opposition entre méthodes phoniques ou idéovisuelles mais de s'interroger sur l'efficacité différentielle des différentes approches phoniques. S'agissant de l'apprentissage du code, deux questions importantes font aujourd'hui l'objet de débats dans la littérature scientifique. La première concerne le type d'approche phonique à privilégier, opposant au plan général une approche qualifiée de synthétique à une autre qualifiée d'analytique. La seconde question renvoie au caractère plus ou moins strict de la mise en œuvre d'une méthode phonique.

1.2 Approche synthétique ou analytique ?

L'approche synthétique consiste à enseigner le code des correspondances graphèmes-phonèmes en partant du niveau du graphème que l'on apprend à oraliser et à combiner pour lire progressivement des syllabes et des mots. Les élèves apprennent donc à convertir les graphèmes en phonèmes. Quant à l'approche analytique, elle fait démarrer l'apprentissage au niveau du mot, en évitant aux élèves d'avoir à prononcer des sons de manière isolée. Cette seconde façon d'entrer dans l'apprentissage de la lecture invite les élèves à analyser et comparer des mots entiers qui débutent ou finissent par la même lettre afin de déduire les correspondances entre lettres et sons (par exemple : présenter les mots « table » et « taxi » et reconnaître que ces mots commencent par un « t » qui se prononce /t/).

Y-a-t-il des différences d'efficacité visibles entre ces deux façons de débiter l'apprentissage du code des correspondances graphèmes-phonèmes ? Sur la base d'une revue des études réalisées dans les années 1960-1970, Jeanne Chall relevait dans les années 1980 un léger avantage en faveur de l'approche synthétique (cité dans Ehri *et al.*, 2001a, p. 396). Les différentes méta-analyses réalisées ces vingt dernières années peinent cependant à trancher de manière assurée la question. Celle réalisée dans le sillage du NRP ne concluait pas sur ce point, et c'est encore le cas dans l'une des dernières synthèses publiées sur le sujet (Ehri *et al.*, 2001a ; Torgerson *et al.*, 2019). Pourquoi ? Parce que beaucoup d'études expérimentales souffrent d'un défaut de caractérisation des méthodes phoniques employées. Ce défaut n'est pas problématique lorsqu'il s'agit de comparer des méthodes phoniques et des méthodes non phoniques, mais le devient lorsqu'il s'agit de comparer les résultats entre méthodes phoniques (Torgerson *et al.*, 2019).

Quelques études ayant défini de manière suffisamment précise les méthodes testées sont cependant disponibles, notamment au Royaume-Uni où le débat entre approche analytique ou synthétique a été particulièrement nourri. Une expérimentation conduite en Écosse au début des années 2000, dont l'objectif explicite était la comparaison de ces deux méthodes, conclut à un net avantage en faveur de la méthode synthétique (Johnston & Watson, 2005). Ce résultat a notamment servi d'appui à un changement important en 2006 des instructions officielles pour l'enseignement de la lecture en Angleterre : l'approche analytique, préconisée jusque-là, est abandonnée au profit d'une approche synthétique qu'on pourra qualifier de stricte (Machin *et al.*, 2018 ; Buckingham, 2020).

Cette évolution institutionnelle a été mise à profit par une équipe de recherche pour mettre en place une expérimentation naturelle fondée sur une comparaison des résultats en lecture des élèves avant et après la mise en place de la réforme. Les chercheurs observent une progression significative du niveau en lecture après 2006 et concluent donc à l'efficacité supérieure de la méthode synthétique (Machin *et al.*, 2018). En définitive, même si ce résultat n'a pas la même solidité empirique que celui concernant l'opposition phonique/idéovisuelle, l'approche synthétique est généralement considérée comme plus efficace que l'approche analytique, notamment parce qu'elle est vue comme plus systématique dans l'apprentissage du code des correspondances graphèmes-phonèmes et plus économe en termes de charge de mémoire pour l'élève (Dehaene (dir.), 2019, p. 17).

1.3 Approche stricte ou mixte ?

La seconde question soulevée concerne le caractère plus ou moins strict dans la mise en œuvre d'un apprentissage phonique. Faut-il privilégier une entrée dans la lecture exclusivement centrée sur un enseignement du code des correspondances graphèmes-phonèmes – on parlera alors d'une approche phonique stricte – ou bien y ajouter d'autres stratégies de lecture comme la mémorisation globale de mots et un travail d'inférence contextuel ou sémantique pour deviner le sens des mots non décodables – on parlera alors d'une approche phonique mixte (Landerl, 2000) ? Cette seconde question n'est pas complètement indépendante de la première : en démarrant l'apprentissage au niveau du mot et non du graphème, l'approche phonique analytique est plus souvent associée à une entrée mixte que l'approche phonique synthétique.

Les tenants d'une approche phonique stricte alertent sur les risques encourus par le fait d'ajouter des stratégies de reconnaissance visuelle ou de mémorisation de mots entiers en début d'apprentissage qui pourraient conduire l'élève à mettre en place des habitudes de « lecture devinette » compromettant l'apprentissage précoce et précis du code des correspondances graphèmes-phonèmes. Si les élèves doivent mémoriser globalement dès le début de l'année un grand nombre de mots tout en étant confrontés à des textes qu'ils ne peuvent pas décoder de manière autonome, alors l'enseignement sort en quelque sorte de l'univers des méthodes phoniques systématiques dont on sait qu'elles sont les plus efficaces pour entrer dans la lecture. Les tenants de l'approche mixte soutiennent de leur côté que l'introduction d'un petit nombre de mots à apprendre globalement, notamment les mots grammaticaux fréquents dont la prononciation est irrégulière, et de textes suffisamment décodables ne posent pas de problème particulier (Castles *et al.*, 2018, p. 15-16).

Ces questions sont encore largement en débat aujourd'hui. Le corpus des études expérimentales réalisées ces vingt dernières années ne permet pas, à l'heure actuelle, de dégager des conclusions solides, et ce d'abord et avant tout parce que la plupart des études n'ont tout simplement pas porté prioritairement sur l'opposition entre phonique stricte et phonique mixte. Dans la synthèse la plus récente sur l'efficacité des méthodes phoniques, Torgerson *et al.* (2019) constatent ainsi qu'aucune des douze méta-analyses étudiées n'est centrée sur l'efficacité d'un enseignement phonique strict, les méthodes testées mêlant toutes à des degrés divers un enseignement du code et un enseignement global au niveau du mot.

Il existe cependant un consensus scientifique autour de l'idée qu'il convient de donner à lire aux élèves des textes qui présentent un caractère fortement décodable (Riou & Fontanieu, 2016, p. 58 ; Castles *et al.*, 2018, p. 15-16 ; Dehaene (dir.), 2019, p.18-19). En revanche, il n'y a pas d'accord sur le degré exact de décodabilité requis, ni sur ce qu'il convient de faire en classe sur les parties non décodables des textes donnés à lire aux élèves. On pourrait penser que, face à cette incertitude, l'attitude la plus prudente consisterait à ne proposer à lire aux élèves que des textes entièrement décodables, en considérant qu'il s'agit là de l'approche phonique la plus systématique. Cette position suscite cependant des réticences concernant la nature des textes conçus selon ce principe, dont on présuppose qu'ils seraient trop pauvres sur le plan littéraire et donc peu motivants à lire¹.

¹ L'examen des 34 manuels d'enseignement de la lecture analysés dans ce rapport ne permet pas de dégager une corrélation entre richesse lexicale ou syntaxique des textes proposés à lire et degré de décodabilité. Certains manuels proposent des textes entièrement décodables et sont très riches sur le plan du vocabulaire et de la construction des phrases. La qualité des textes des manuels dépend bien plus des qualités littéraires de leurs auteurs et autrices que des contraintes liées à l'application d'un degré plus ou moins élevé de décodabilité des textes.

S'agissant de l'apprentissage global d'un certain nombre de mots, les rares études disponibles ne permettent pas non plus de trancher la question de manière assurée. Shapiro et Solity (2016) ont récemment cherché à tester en Angleterre deux programmes phoniques, l'un fondé sur une approche qui s'apparente à une méthode phonique stricte et l'autre sur une approche mixte comprenant un apprentissage par mémorisation directe de certains mots. Les résultats indiquent qu'il n'y aurait pas de différences notables entre les deux programmes. Cette conclusion est cependant fragilisée par le fait que les tests en vitesse de lecture de mots réalisés en fin d'année incluaient certains des mots appris globalement dans le second programme, ce qui pourrait biaiser le résultat final.

Même en acceptant l'idée qu'un travail spécifique sur des mots fréquents à la prononciation irrégulière ne pose pas de problème particulier, sinon pourrait être bénéfique, la question de la façon de les introduire dans l'apprentissage reste largement ouverte. Faut-il les introduire dès le début de l'année ou bien plus tard, lorsque les élèves ont déjà une bonne maîtrise du code des correspondances graphèmes-phonèmes ? Et, surtout, comment le faire ? Faut-il les mémoriser globalement, comme des images, ou par le biais d'une étude systématique des lettres qui les composent, couplée à l'explicitation de la prononciation de la partie irrégulière, ce qui ramènerait alors à un travail assez classique sur le code ? Enfin, combien faut-il en faire mémoriser en début d'année ? Toutes ces questions sont, selon le dernier article de synthèse des connaissances en matière d'apprentissage de la lecture publié, encore largement ouvertes et nécessitent donc de nouvelles investigations (Castles *et al.*, 2018, p. 15). Elles sont particulièrement pertinentes dans le cas français, comme nous allons le voir maintenant.

2. Deux questions sur le cas français

La montée en puissance de l'approche idéovisuelle est très perceptible en France dès le début des années 1970. Sa promotion s'est faite par le biais de chercheurs et chercheuses, de pédagogues et de professeur·es d'écoles normales qui condamnaient l'enseignement du code et de la lecture à voix haute au profit d'une approche globale qui devait permettre un accès privilégié au sens des textes écrits². Ces principes vont faire l'objet au tournant des années 1970 d'une traduction officielle. La dévalorisation de l'apprentissage technique du décodage va ainsi aboutir en 1969 à la disparition d'un temps qui lui était spécifiquement dédié (Garcia & Oller, 2015, p. 41). Trois ans plus tard, de nouvelles instructions officielles ouvrent la voie à la minoration d'un apprentissage centré sur le décodage, jugé mécanique et peu motivant, au profit d'une approche considérée comme plus concrète et plus attractive qui donnerait à l'apprenti lecteur et l'apprentie lectrice un accès direct au sens des mots et des phrases³.

La situation commence à évoluer à partir des années 1990, sous l'impulsion notamment de la diffusion des travaux de chercheurs et chercheuses francophones spécialistes du sujet dont les résultats remettent en cause les principes de l'approche idéovisuelle (Braibant & Gerard, 1996 ; Morais, 1994 ; Sprenger-Charolles & Bonnet, 1996)⁴. La création de l'Observatoire de la lecture va accompagner les modifications au début des années 2000 des instructions officielles qui recommandent dorénavant la mise en œuvre d'une approche phonique (Morais, 2016). Bien que le mouvement ne soit pas parfaitement linéaire, la tendance sur ces vingt dernières années est au rapprochement entre le contenu des instructions officielles et des recommandations pédagogiques et les grands résultats de la recherche scientifique, balisé par la tenue en 2003 et 2016 de deux conférences de consensus sur le sujet.

Les programmes publiés en 2015 concernant le cycle 2 (CP-CE2) insistent ainsi dans leurs attendus sur l'importance de « la discrimination visuelle et la connaissance des lettres » et sur la connaissance des « correspondances graphophonologiques », en indiquant que la maîtrise de ces compétences doit s'appuyer sur des activités de « manipulations et jeux permettant de travailler sur l'identification et la discrimination des phonèmes » et des « activités nombreuses et fréquentes sur le code [...] permettant de fixer des correspondances, d'accélérer les processus d'association de graphèmes en syllabes, de décomposition et recombinaison de mots »⁵. Les modifications apportées en 2018 contribuent à préciser les objectifs attendus en fin de CP et les modalités pour y parvenir. Ainsi, au CP, les élèves doivent pratiquer « des activités sur le code de l'écrit

² E. Charmeux et J. Foucambert, ardent·es défenseur·ses d'un enseignement idéovisuel, sont à cette époque des figures influentes au sein des cercles pédagogiques et des écoles normales d'instituteurs et institutrices (Garcia & Oller, 2015, p. 21-71).

³ Les instructions mettent ainsi en garde les enseignant·es qui souhaiteraient mettre l'accent sur l'activité de décodage : « Le maître qui veut donner la priorité à l'enseignement des syllabes pour les faire ensuite assembler en mots doit se souvenir que c'est dans le mot et mieux encore dans la phrase que réside le sens. » (Circulaire n° 72-474, 1972, p. 10).

⁴ Une enquête publiée en 2000 par R. Goigoux conclut d'ailleurs que les méthodes d'enseignement de la lecture qui font une place à l'étude du code de correspondances graphèmes-phonèmes s'avèrent plus efficaces que celles qui en font l'économie (Goigoux, 2000), rejoignant ainsi sur le cas français un résultat déjà bien établi dans la littérature internationale.

⁵ Arrêté du 9-11-2015 *Journal Officiel*, Annexe 1., p. 10.

dont ils ont eu une première expérience en GS », en précisant qu'il s'agit « pour les élèves d'associer lettres ou groupes de lettres et sons, d'établir des correspondances entre graphèmes et phonèmes ». Les programmes indiquent également que « l'apprentissage systématique de ces correspondances est progressivement automatisé à partir de phrases et de textes que les élèves sont capables de déchiffrer », pour arriver à une « automatisation du code alphabétique [qui] doit être complète à la fin du CP »⁶.

Les instructions officielles en vigueur aujourd'hui, les recommandations pédagogiques qui les accompagnent publiées par le ministère (MENJS, 2021), ou encore le rapport publié récemment par le CSEN sur la pédagogie et les manuels d'apprentissage de la lecture (Dehaene (dir.), 2019) sont en définitive très convergents. Les auteurs du guide pédagogique publié par le ministère proposent une synthèse des grands résultats de la recherche et en déduisent des recommandations pédagogiques en matière d'apprentissage de la lecture (MENJS, 2021). Y est notamment rappelé que « Lire, c'est d'abord décoder » et que « le décodage est bien la condition de la compréhension » (*Idem*, p. 62) ; que l'apprentissage de la lecture « nécessite de maîtriser toutes les correspondances entre les lettres ou groupes de lettres (graphèmes) et les sons (phonèmes) pour pouvoir les combiner pour lire ou écrire les mots » (*Idem*, p. 64) ; et qu'il convient « d'éviter de confronter l'élève au déchiffrement des graphèmes qui ne lui ont pas été enseignés » (*Ibid.*). Les auteurs du rapport publié par le CSEN insistent de leur côté sur le fait que les manuels d'apprentissage de la lecture doivent débiter par un enseignement systématique et à un rythme soutenu des correspondances graphèmes-phonèmes, en partant des plus fréquentes et des plus régulières (Dehaene (dir.), 2019, p. 17).

Les nuances portent sur le caractère plus ou moins strict de l'approche phonique qu'il convient de mettre en œuvre. Le guide pédagogique du ministère adopte très clairement une approche synthétique stricte en préconisant des textes entièrement décodables et une absence totale de mémorisation globale de mots. Les préconisations issues du rapport du CSEN sont proches : les auteurs recommandent l'usage de manuels d'apprentissage de la lecture ne proposant « que des mots et des textes décodables » car « l'enfant ne doit pas penser que la lecture est de la devinette » (Dehaene (dir.), 2019, p. 18), avec une interrogation cependant sur la définition d'un texte décodable, considérant qu'il est « à l'heure actuelle difficile de quantifier précisément le taux de décodabilité optimale pour favoriser la lecture autonome des lecteurs débutants » (*Idem*, p. 19). S'agissant de la mémorisation globale de « mots outils », les auteurs du rapport restent prudents, en soulignant qu'ils peuvent être généralement introduits au fur et à mesure de l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes qui les composent – donc sans mémorisation globale du mot ; qu'un apprentissage par mémorisation de certains mots outils irréguliers doit rester quoi qu'il en soit très limité, et qu'il « peut paraître souhaitable de s'en passer en début d'apprentissage de la lecture afin d'éviter toute confusion ou contradiction dans les instructions officielles » (*Idem.*, p. 20).

2.1 Premier objectif : décrire les pratiques d'enseignement de la lecture en France

L'évolution des recommandations et des instructions officielles est une chose, celle de la culture professionnelle des enseignant·es en est une autre. La situation dans de nombreux pays est caractérisée par une disjonction parfois importante entre les résultats et recommandations issus du monde de la recherche, les instructions officielles plus ou

⁶ Arrêté du 17-7-2018 *Journal Officiel*, Annexe 1, p. 11.

moins appuyées sur ces résultats et les pratiques d'enseignement effectivement mises en œuvre en classe (Kim, 2008 ; Castles *et al.*, 2018 ; Deauvieau & Terrail, 2021). S'agissant du cas français, quelques études réalisées depuis les années 1990 permettent d'approcher les spécificités de la culture professionnelle enseignante en matière d'enseignement de la lecture, dont celle de J. Fijalkow et E. Fijalkow publiée en 1994. Visant à décrire les pratiques d'enseignement de la lecture en France, cette étude, appuyée sur une enquête par questionnaire auprès d'un peu plus d'un millier d'enseignant·es au CP, indique que :

- 91 % des enseignant·es déclaraient « mettre l'accent sur la maîtrise des correspondances entre les lettres et les sons » (Fijalkow & Fijalkow, 1994, p. 66) ;
- 82 % des enseignant·es faisaient « reconnaître globalement des mots » et 85 % « appre [naient] à anticiper des mots dans une phrase » (*Ibid*).

Les pratiques d'enseignement de la lecture en vigueur en France dans les années 1990 semblent donc avoir pour caractéristiques essentielles de s'appuyer très majoritairement sur un enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes et sur une activité de reconnaissance globale des mots, ce qui s'apparentent donc aux méthodes phoniques mixtes. Qu'en est-il aujourd'hui ? Les données issues des enquêtes récentes fondées sur l'observation directe des pratiques enseignantes ou l'analyse des caractéristiques des manuels les plus utilisés suggèrent que ces traits spécifiques des pratiques d'enseignement de la lecture sont toujours très présents (Deauvieau *et al.*, 2015 ; Pobel-Burtin *et al.*, 2022, p. 118). Nos observations en classe de CP réalisées entre 2018 et 2021 signalent effectivement la présence dès le début de l'année de nombreuses activités de mémorisation globale et de reconnaissance visuelle de mots non décodables⁷.

Dans l'ensemble des classes étudiées, la mémorisation concerne d'abord des mots désignés explicitement comme des « mots outils », c'est-à-dire des mots grammaticaux fréquents – connecteurs logiques, adverbes et pronoms tels que « mais », « sans », « avec », « il », « elle » –, irréguliers ou non, que les enseignant·es demandent aux élèves d'apprendre par cœur chaque semaine. D'autres mots, qui ne sont pas formellement désignés comme des mots outils, sont également présentés aux élèves sans que les correspondances graphèmes-phonèmes qu'ils contiennent ne soient enseignées explicitement. Il peut s'agir des noms des personnages présents dans les manuels, des jours de la semaine, ou encore le nom des couleurs, qui sont parfois introduits avec des expressions telles que « je retiens », « je mémorise », « je reconnais ». Les élèves sont ainsi exposés dès les premières semaines de l'année à un nombre très conséquent de mots qui ne peuvent être décodés et qui doivent donc être mémorisés comme des images⁸.

Les élèves sont également très souvent amenés au cours des activités de lecture à reconnaître des mots non décodables qui n'ont pas fait l'objet d'un travail de mémorisation préalable. Ils doivent alors deviner ces mots ou groupes de mots à partir du contexte en utilisant divers indices. Ces derniers peuvent être imagés, comme par exemple des dessins isolés ou illustrant le texte dans son ensemble. Il peut également s'agir de mots décodables qui précèdent le mot inconnu à identifier. Par exemple, il est

⁷ Gioia P., « L'entrée dans l'écrit. Étude croisée des pratiques scolaires et d'éducation familiale », thèse de sociologie en préparation à l'École normale supérieure sous la direction de J. Deauvieau et J. Cayouette-Remblière.

⁸ Dans la suite du texte, les « mots à mémoriser globalement » renvoient à l'ensemble des mots non décodables (les correspondances graphèmes-phonèmes les composant n'ont pas toutes été apprises) que les enseignant·es demandent à leurs élèves de mémoriser globalement et qui sont souvent désignés par les enseignant·es et dans les manuels par l'expression « mots outils ».

écrit : « je vais manger une pomme », et l'élève est invité à deviner « pomme » car il y a le verbe « manger » avant ou parce qu'un dessin représente un enfant mangeant une pomme.

Les méthodes d'enseignement de la lecture pratiquées aujourd'hui en France peuvent ainsi être appréhendées de manière idéal-typique sous la forme de deux grandes catégories. La première correspond à l'emploi d'une méthode phonique synthétique stricte. L'enseignement de la lecture est centré dès le début de l'année sur l'apprentissage systématique du code de correspondances graphèmes-phonèmes, autrement dit un enseignement progressif et ordonné des graphèmes que les élèves apprennent à oraliser. Aucune mémorisation globale des mots ni activité de reconnaissance d'un mot par le contexte de la phrase ou un dessin ne sont proposées aux élèves. Les textes lus en classe sont toujours entièrement décodables par les élèves, c'est-à-dire fondés sur des mots qui contiennent des correspondances graphèmes-phonèmes préalablement apprises en classe.

Cette première approche est très souvent désignée dans le langage courant par l'expression « méthode syllabique » (Morais, 2016 ; Reichstadt, 2011). Cependant, cette expression est parfois employée pour simplement désigner le fait de proposer dès le début de l'année scolaire un enseignement systématique du code de correspondances graphèmes-phonèmes, sans préciser si cet enseignement est réalisé ou non à partir de textes entièrement décodables ou s'il est accompagné ou non d'un travail de mémorisation globale de mots outils. C'est le cas, par exemple, du manuel aujourd'hui le plus utilisé en France : il est indiqué sur sa couverture qu'il s'agit d'une « Méthode de lecture syllabique » alors même que le manuel prescrit la mémorisation globale d'un grand nombre de mots dès les premières leçons de l'année.

Par souci de précision terminologique, et bien que son usage soit moins fréquent en France, nous avons choisi de conserver l'expression « méthode phonique synthétique stricte » (ou simplement méthode synthétique stricte) dans la suite du texte. Cette première approche est, selon les enquêtes disponibles, minoritaire voire très minoritaire en France. Les estimations varient entre 5 % et 15 % des classes et dépendent de la définition du terme lui-même mais également du mode de recueil des données, qui va de l'analyse des manuels aux déclarations des enseignant·es en passant par une observation directe des pratiques.

La seconde catégorie, qui regroupe la très grande majorité des enseignant·es, est caractérisé par une approche qu'on qualifiera de méthode phonique mixte. Les élèves découvrent de manière plus ou moins systématique le code des correspondances graphèmes-phonèmes, tout en mémorisant globalement un certain nombre de mots (souvent donc dénommés « mots outils ») et en en devinant d'autres par diverses stratégies d'inférence contextuelle ou sémantique. La méthode mixte admet un large éventail de déclinaisons, s'approchant de la méthode synthétique stricte lorsque l'apprentissage du code est systématique, réalisé selon une logique synthétique (du graphème vers le phonème), que le nombre de mots appris globalement est faible et que les textes donnés à lire sont fortement décodables, et des méthodes phoniques non systématiques voire des méthodes non phoniques (donc d'inspiration idéovisuelle) dans le cas contraire.

Les enquêtes récentes étant appuyées sur des échantillons de taille modeste et rarement représentatifs de l'ensemble des enseignant·es, il est difficile à l'heure actuelle d'avoir une vision précise de l'usage de telle ou telle méthode d'enseignement de la lecture en France. Le premier objectif de l'enquête Formalect est de réaliser une description de ces deux catégories de méthodes et de leur importance respective à partir des réponses à un questionnaire en ligne rempli par près d'un·e enseignant·e de CP sur

cinq en France. Les questions posées ont porté sur la façon d'organiser l'entrée dans l'apprentissage de la lecture au cours du premier trimestre de l'année de CP, notamment : le type de manuel utilisé en classe, le nombre de mots appris globalement au cours des premières semaines de l'année, le fait de donner à lire aux élèves des textes partiellement ou entièrement décodables. Les réponses apportées à ces questions permettent ainsi de disposer de données décrivant, sur la base d'un vaste échantillon représentatif de classes, les formes et fréquences des différentes méthodes d'enseignement de la lecture pratiquées aujourd'hui en France.

2.2 Second objectif : effet manuel et effet méthode

Le second objectif de l'enquête consiste à mesurer les effets des méthodes d'enseignement de la lecture sur les apprentissages des élèves. Cet objectif est rendu possible par le fait que les réponses anonymisées des enseignant·es à l'enquête Formalect ont été appariées aux résultats également anonymisés de leurs élèves aux évaluations nationales. Cette opération permet, pour la première fois en France, de disposer de données statistiques massives sur le sujet : les pratiques pédagogiques en matière d'enseignement de la lecture décrites par plusieurs milliers d'enseignant·es sont mises en relation avec les résultats à des tests standardisés passés par des dizaines de milliers d'élèves.

L'une des limites des études qui visent à mesurer les effets des méthodes d'enseignement de la lecture vient, nous l'avons vu, d'un manque de précision dans la description des pratiques d'enseignement réellement mises en œuvre en classe. Un soin particulier a été apporté à cette question, par le biais d'une stratégie d'identification des méthodes d'enseignement en deux étapes détaillées ci-après.

L'effet du manuel d'enseignement de la lecture

La première étape d'identification des méthodes mises en œuvre par les enseignant·es est basée sur le type de manuel d'enseignement de la lecture utilisé en classe. L'apprentissage de la lecture en France au CP est en effet très largement structuré par l'utilisation d'un manuel scolaire : 83 % des enseignant·es déclarent utiliser au moins un manuel scolaire quotidiennement en classe⁹. Ces derniers sont des repères qui organisent la progressivité des leçons de l'enseignant·e et les activités d'apprentissage des élèves. Ils sont souvent accompagnés d'un guide pédagogique à destination de l'enseignant·e, et parfois de ressources complémentaires comme par exemple des sites dédiés. Par-delà leur grande diversité, les manuels scolaires sont conçus selon des logiques d'apprentissages particulières qui renvoient aux catégories de méthodes évoquées ci-dessus. Certains sont ainsi construits selon un principe synthétique strict, tandis que d'autres s'inscrivent dans le large éventail de la méthode mixte, proposant des textes à lire aux élèves plus ou moins décodables et un nombre variable de mots à mémoriser globalement.

L'utilisation en classe de tel ou tel type de manuel a-t-il un effet sur les apprentissages des élèves ? Si les manuels sont effectivement le reflet des différentes méthodes d'enseignement de la lecture dont on suppose qu'elles sont plus ou moins efficaces, et s'ils sont utilisés quotidiennement en classe, alors l'hypothèse d'un effet propre du manuel sur les résultats des élèves paraît vraisemblable. Est-ce le cas ? Il est bien

⁹ Source : enquête Formalect, 2021. Cette estimation est équivalente à celle obtenue dans l'étude de Pobel-Burtin *et al.*, 2022.

difficile de répondre à cette question à partir de la littérature scientifique, et cela pour plusieurs raisons.

La première tient tout simplement au fait que cette question n'a probablement pas suffisamment retenu l'attention du monde de la recherche. Ehri *et al.* s'étonnent ainsi, dans la méta-analyse réalisée dans le cadre du NRP, que la question de l'effet de l'utilisation ou non d'un manuel de lecture sur les performances des élèves ait été peu investiguée dans les recherches sur le sujet (Ehri *et al.*, 2001a, p. 432). La seconde raison tient au fait que les formes et usages des manuels peuvent considérablement varier d'un pays à l'autre, rendant difficile de proposer une conclusion univoque sur le sujet. Enfin, l'une des principales limites des études expérimentales sur les effets des méthodes d'enseignement tient au fait que leurs caractéristiques sont insuffisamment documentées, rendant difficile de conclure sur les différences d'efficacité entre les différentes approches phoniques. Ce qui vaut pour les méthodes en général vaut pour les manuels en particulier : l'étude de l'effet de l'utilisation de tel ou tel type de manuel nécessite une analyse précise de leurs caractéristiques, ce qui est très rarement réalisé.

Deux études récentes sur le cas français permettent cependant d'avancer des premiers éléments sur le sujet. La première étude a consisté à observer finement les pratiques d'enseignement de la lecture de 131 enseignant·es durant l'année 2013-2014 et à en mesurer les effets sur les performances des élèves (Goigoux (dir.), 2016). Les auteurs de l'étude relèvent une absence de lien statistique entre le manuel utilisé dans les classes observées et les performances des élèves¹⁰. Une seconde enquête, que nous avons conduite à peu près au même moment, se donnait pour objectif de mesurer directement l'effet du type de manuel sur les apprentissages des élèves. Réalisée dans 25 classes à recrutement social populaire, cette enquête comparait les effets de l'utilisation de quatre manuels – deux d'orientation synthétique stricte (dénommée « syllabique » dans l'étude) et deux d'orientation mixte – sur les performances des élèves en fin d'année de CP. Avec un résultat qui semble à première vue divergent : les classes à manuel synthétique strict obtenaient de meilleurs résultats que les classes à manuel mixte, cet effet se renforçant pour les élèves dont les parents ont un niveau de diplôme inférieur au baccalauréat (Deauvieau *et al.*, 2015).

Comment comprendre cette divergence de conclusions entre ces deux enquêtes ? L'une des explications possibles pourrait tenir aux différences dans les modes de constitution des échantillons. L'enquête « Lire et écrire » a été réalisée auprès d'enseignant·es relativement expérimenté·es et suffisamment sûr·es de leurs gestes professionnels pour accepter d'accueillir des observateurs et des observatrices dans leur classe. Ces enseignant·es expérimenté·es ont probablement eu une utilisation des manuels qui s'écarte fréquemment de leurs préconisations, ce qui pourrait expliquer la relative indépendance entre le type de manuel utilisé et les résultats des élèves¹¹. À l'inverse, notre précédente enquête visait précisément à sélectionner des enseignant·es qui se réclamaient de l'usage de tel ou tel type de manuel. Ces dernier·es ont donc probablement plus souvent suivi les prescriptions des manuels, ce qui expliquerait

¹⁰ Avec une exception cependant, relevée p. 371 du rapport d'enquête : « nous avons cependant identifié un effet positif, mais seulement en compréhension, pour les classes qui utilisent un manuel centré sur le code par comparaison avec les classes qui utilisent un manuel dont l'approche est intégrative [...] » (Goigoux (dir.), 2016).

¹¹ Cette hypothèse est rendue crédible par deux éléments révélés dans l'enquête. D'abord le fait que 30 % des enseignant·es de l'enquête « Lire et écrire » n'utilisent pas de manuel, un taux deux fois supérieur à celui que nous trouvons en population générale. Et lorsqu'ils et elles utilisent un manuel, il est frappant de constater que celui-ci semble occuper une place assez faible dans la conduite des apprentissages (Terrail, 2016), ce qui là-aussi contraste avec nos propres observations. Ainsi, dans l'enquête Formalect, sur une échelle de suivi des préconisations du manuel qui s'étend de 1 à 10, 95 % des enquêtés déclarent un degré de suivi supérieur ou égal à 5/10 et les deux tiers se positionnent entre 7 et 10/10.

l'existence d'un lien statistique entre type de manuel et performances des élèves (Terrail, 2016).

Il est donc difficile en l'état actuel des connaissances de statuer clairement sur l'effet propre du manuel de lecture sur les apprentissages des élèves (Dehaene (dir.), 2019), justifiant d'instruire à nouveau cette question sur la base d'un vaste échantillon représentatif des classes de CP en France. Y-a-t-il aujourd'hui en France, au plan général, un effet visible de l'utilisation de tel ou tel type de manuel sur les résultats des élèves en lecture ? Telle est la première façon d'aborder empiriquement la question de l'effet des méthodes d'enseignement de la lecture.

L'effet du type de méthode d'enseignement

L'utilisation de tel ou tel type de manuel ne suffit cependant pas à caractériser la méthode d'enseignement effectivement mise en œuvre en classe. Ce dernier est un support pédagogique qui oriente plus ou moins les pratiques d'enseignement. C'est ce que suggèrent les résultats de l'enquête que nous avons réalisée il y a dix ans. L'effet positif de l'utilisation d'un manuel synthétique strict augmente sensiblement lorsque l'enseignant·e déclare en suivre les prescriptions, ce qui est en soi peu étonnant : si effet manuel il y a, c'est bien parce que les enseignant·es traduisent dans leurs pratiques en classe les prescriptions dudit manuel (Deauvieu *et al.*, 2015).

Il convient donc d'investiguer précisément les liens entre les caractéristiques des manuels utilisés et les pratiques d'enseignement réellement mises en œuvre en classe. Les enseignant·es ont été invité·es dans le questionnaire de l'enquête Formalect à détailler, en plus du manuel utilisé, leurs pratiques d'enseignement durant le premier trimestre de l'année, notamment le degré de décodabilité des textes donnés à lire aux élèves et le nombre de mots appris globalement. Ces données permettent ainsi d'étudier précisément le lien entre les caractéristiques du support pédagogique utilisé par l'enseignant·e et les pratiques qu'il ou elle déclare mettre en œuvre dans la classe.

Une fois ces liens identifiés, il devient possible de mieux caractériser les méthodes d'enseignement. La méthode synthétique stricte est définie par le fait d'utiliser un manuel conçu selon ce principe et par le fait que l'enseignant·e déclare lui-même mettre en œuvre une méthode synthétique stricte ; les différentes variantes de la méthode mixte sont caractérisées par l'utilisation d'un manuel mixte et le fait que l'enseignant·e déclare par ailleurs des pratiques d'enseignement mixtes. Cette seconde variable d'intérêt, également décrite ci-après dans la partie 4 du rapport, permet ainsi de s'assurer que nous contrastons bien des méthodes d'enseignement de la lecture et de proposer une mesure robuste de leurs effets sur les apprentissages des élèves. L'objectif est d'observer si les variations de méthodes employées au début de l'année de CP, et au premier chef l'opposition entre méthode synthétique stricte et les différentes variantes de la méthode mixte, produisent des différences visibles sur les résultats des élèves aux évaluations nationales en janvier de l'année de CP et début CE1.

3. Présentation de l'enquête Formalect

Les résultats présentés dans ce rapport sont fondés sur l'exploitation statistique de l'enquête Formalect. Cette enquête a été réalisée dans le cadre d'une collaboration entre l'École normale supérieure et la Depp *via* une convention de recherche encadrant les modalités d'accès et de traitement des données par les chercheurs impliqués dans le projet. Les chercheurs de l'ENS se sont chargés de l'élaboration et de la passation entre janvier et février 2021 d'un questionnaire auprès d'un échantillon d'enseignant·es de CP (questionnaire « enseignant·es CP », voir annexe 1, p. 54). La Depp a mis à disposition dans ses locaux les données des évaluations nationales exhaustives des élèves scolarisés au CP en 2020-2021 et fourni les informations nécessaires permettant l'appariement de ces données avec les réponses au questionnaire « enseignant·es CP », dans le respect des règles d'anonymisation fixées dans la convention de recherche. L'ensemble des traitements statistiques ont été réalisés dans les locaux de la Depp et exclusivement par les deux chercheurs de l'ENS habilités dans le cadre de la convention de recherche.

3.1 Déroulement de l'enquête

L'élaboration du questionnaire en ligne adressé aux enseignant·es de CP a été appuyée sur les résultats des observations en classe réalisées durant les deux années universitaires 2018-2019 et 2019-2020, dans le cadre d'une thèse de doctorat en préparation consacrée aux inégalités sociales d'entrée dans l'écrit¹². Cette enquête par observation directe a servi de point d'appui pour la formulation des questions adressées aux enseignant·es.

La phase de collecte des données a débuté en janvier 2021. L'ensemble des enseignant·es de CP des écoles publiques et privées sous contrat de 17 départements français¹³ ont été invités à répondre au questionnaire en ligne envoyé par l'École normale supérieure à toutes les écoles de ces départements. Les 16 149 enseignant·es de CP des départements concernés ont été contacté·es une première fois entre le 19 et le 26 janvier 2021, donnant lieu à 4 357 réponses au questionnaire. Une première relance a été mise en place la semaine suivante, permettant d'atteindre 8 821 réponses complètes. À la suite de deux autres phases de relance réalisées durant la première quinzaine du mois de février, 9 340 enseignant·es ont finalement répondu au questionnaire dans son intégralité, soit un taux de réponse final de 59 %, ce qui représente environ un·e enseignant·e au CP sur cinq en France.

La durée moyenne de réponse au questionnaire a été de 11 minutes. Les questions ont porté sur :

¹² Gioia P., « L'entrée dans l'écrit. Étude croisée des pratiques scolaires et d'éducation familiale », thèse de sociologie en préparation à l'École normale supérieure sous la direction de J. Deauvieux et J. Cayouette-Remblière.

¹³ Les départements sont les suivants : Ardèche, Aude, Bouches-du-Rhône, Eure-et-Loir, Gironde, Isère, Jura, Moselle, Nord, Oise, Pas-de-Calais, Pyrénées-Orientales, Bas-Rhin, Rhône, Paris, Seine-Maritime, Yvelines.

- Les caractéristiques des enseignant·es (ancienneté dans le métier, niveau de diplôme...).
- Les formations suivies par les enseignant·es durant les trois années précédant l'enquête.
- Les pratiques d'enseignement du lire-écrire durant le premier trimestre de l'année de CP (notamment : le type de supports pédagogiques utilisés, l'enseignement de mots outils, la décodabilité des textes donnés à lire aux élèves¹⁴).

Les réponses anonymisées des 9 340 enseignant·es enquêté·es ont ensuite été appariées dans les locaux de la Depp en janvier 2022 aux résultats également anonymisés aux évaluations nationales à l'entrée au CP, mi-CP et à l'entrée au CE1 de leurs 139 288 élèves scolarisés au CP durant l'année 2020-2021.

3.2 Définition et représentativité des échantillons

Pour répondre aux questions de recherche, deux populations d'études ont été définies et utilisées dans les traitements statistiques. La première, appelée échantillon 1 Formalect, inclut l'ensemble des 9 340 enseignant·es ayant répondu au questionnaire et leurs 139 288 élèves scolarisés au CP durant l'année 2020-2021. Ce premier échantillon statistique est notamment utilisé dans les phases de description des pratiques enseignantes (partie 4 ci-après). Une deuxième population d'étude, appelée échantillon 2 Formalect, est un sous-ensemble de l'échantillon 1. Cet échantillon 2 a été utilisé pour les modélisations statistiques visant à mesurer les effets des différentes méthodes d'enseignement de la lecture sur les résultats des élèves (parties 5 et 6). Le passage de l'échantillon 1 à l'échantillon 2 a été réalisé en deux phases d'exclusion d'individus statistiques.

La première phase d'exclusion a consisté à ne conserver dans l'échantillon 1 que les enseignant·es déclarant un temps de travail supérieur à 75 %, permettant ainsi de s'assurer que les méthodes d'enseignement décrites par les enseignant·es dans le questionnaire sont bien celles auxquelles leurs élèves ont été exposés en classe durant l'année scolaire. L'application de ce premier critère conduit à retirer 762 répondant·es. La seconde phase d'exclusion a consisté à retirer, parmi les enseignant·es travaillant à plus de 75 %, celles et ceux qui déclarent n'utiliser aucun manuel d'enseignement de la lecture, ce qui correspond à 2 138 répondant·es. Cette restriction est rendue nécessaire par le fait que nous cherchons précisément à mesurer les effets des méthodes d'enseignement à partir du type de manuel utilisé en classe¹⁵. L'échantillon 2 Formalect est donc *in fine* constitué des 6 440 enseignant·es utilisant au moins un manuel et dont le temps de travail est supérieur à 75 %, ainsi que leurs 90 265 élèves.

La représentativité statistique de ces deux échantillons peut être appréciée en comparant certaines caractéristiques des classes enquêtées à celles de l'ensemble des classes de CP de l'année 2020-2021. Trois dimensions sont mises en regard : le recrutement social des écoles, mesuré par l'indice de position sociale (IPS), le niveau scolaire moyen des classes à l'entrée au CP et enfin le niveau scolaire moyen des classes à la sortie du CP.

¹⁴ Les principales questions sont présentées en annexe 1, p. 54.

¹⁵ Des exploitations sont en cours pour chercher à mieux comprendre les caractéristiques de cette minorité d'enseignant·es (autour de 15 %) qui déclarent ne pas utiliser de manuel en classe. Nous pouvons d'ores et déjà noter que les pratiques déclarées par ces enseignant·es ne diffèrent pas fondamentalement de celles des enseignant·es utilisant un manuel d'apprentissage de la lecture (voir Tableau 3, p. 24 et Tableau 4, p. 25).

L'indice de positions social (IPS) est calculé par la Depp afin de caractériser le contexte social des établissements scolaires (Rocher, 2016). Pour l'enseignement primaire, cet indice est construit à partir des professions des parents des élèves de CM2. Les professions déclarées des parents sont converties en score numérique et l'IPS correspond à la moyenne de ces scores pour une école donnée. L'échelle varie de 50 à environ 150 : plus l'indice est élevé, plus l'école accueille des élèves dont les parents ont une position socioprofessionnelle favorisée. Les distributions selon les déciles d'IPS de l'ensemble des écoles élémentaires de l'année 2020-2021, des écoles de l'échantillon 1 Formalect et des écoles de l'échantillon 2 Formalect sont quasiment similaires (cf Tableau 1 ci-dessous). Les deux échantillons Formalect peuvent donc être considérés comme représentatifs des classes de CP de l'année 2020-2021 du point de vue du contexte social des écoles.

La bonne représentativité des deux échantillons Formalect est également vérifiée sous l'angle du contexte scolaire des classes. Qu'on l'apprecie à l'entrée au CP – *via* la moyenne par classe du degré de connaissance du principe alphabétique¹⁶ – ou en fin d'année – *via* le niveau moyen par classe au test de fluence¹⁷ –, le niveau scolaire des classes des deux échantillons Formalect est en effet très proche de celui de l'ensemble des classes de CP de l'année 2020-2021 (cf. tableau 1 ci-dessous).

Tableau 1. Les caractéristiques des classes en population générale et dans les échantillons Formalect

		Population : ensemble des élèves de CP 20-21 (n = 54 700 classes)	Échantillon 1 Formalect (n = 9 325 classes)	Échantillon 2 Formalect (n = 6 440 classes)
IPS de l'école	1er quartile	90,3	87,5	89,3
	Médiane	103,3	102,3	103,8
	3e quartile	115,3	117,0	117,8
	Moyenne	102,6	102,3	103,6
	Écart-type	18,4	20,1	19,7
Niveau moyen d'entrée au CP de la classe (connaissance du principe alphabétique)	1er quartile	6,8	6,8	6,9
	Médiane	7,7	7,7	7,8
	3e quartile	8,4	8,4	8,4
	Moyenne	7,5	7,5	7,6
	Écart-type	1,2	1,2	1,2
Niveau moyen de la classe début CE1 (fluence)	1er quartile	29,0	30,0	31,0
	Médiane	50,0	51,0	52,0
	3e quartile	74,0	76,0	77,0
	Moyenne	54,0	55,7	56,8
	Écart-type	34,6	34,9	35,1

Note : le niveau moyen de la classe à l'entrée au CP est mesuré à partir du niveau de connaissance du principe alphabétique des élèves de chaque classe. Ce niveau varie de 0 à 10. Le niveau moyen de la classe début CE1 est mesuré à partir de l'exercice de fluence, autrement dit le nombre de mots correctement lus par les élèves en une minute.

Lecture : parmi l'ensemble des classes de CP, 25% appartiennent à des écoles ayant un niveau d'IPS de 90.3 ou moins.

Source : pour la colonne 1, MENJ-DEPP, Repères CP-CE1, 2020-2021. Pour les colonnes 2 et 3, enquête Formalect 2021.

¹⁶ La variable mesurant le degré de connaissance du principe alphabétique (CPA) est décrite p. 28 et en annexe 5, p. 61.

¹⁷ La fluence désigne la vitesse de lecture de mots. Les variables de fluence utilisées sont décrites en annexe 3, p. 58.

4. La description des pratiques d'enseignement

Cette partie est consacrée à la description des pratiques d'enseignement déclarées par les enseignant·es dans l'enquête Formalect. Nous décrivons tout d'abord les modalités de construction de la variable de catégorisation des manuels, puis les résultats du croisement du type de manuel utilisé en classe avec les autres pratiques d'enseignement déclarées par les enseignant·es. Nous présentons enfin la construction de la variable de « méthode d'enseignement », notre seconde variable d'intérêt, qui vise à caractériser la méthode d'enseignement réellement mise en œuvre en classe.

4.1 La variable « type de manuel »

Les manuels d'apprentissage de la lecture sont, on l'a vu, très utilisés dans les classes en France. L'offre est pléthorique – 83 manuels différents ont été déclarés par les enseignant·es ayant répondu à l'enquête – mais leur fréquence d'utilisation est très variable. Trois manuels sont très prisés par les enseignant·es et sont à eux trois utilisés dans un peu plus d'une classe du deux (*Taoki* dans 28 % des classes à manuel, *Piano* dans 15 % des classes à manuel et *Pilotis* dans 12 % des classes à manuel). 16 manuels sont utilisés chacun par 1 % à 5 % des enseignant·es, et les 64 restants ont une diffusion très confidentielle.

Certains manuels sont conçus selon une logique synthétique stricte. L'entrée dans la lecture est uniquement réalisée *via* un apprentissage progressif et ordonné du code des correspondances graphèmes-phonèmes, sans aucune mémorisation globale de mots et en proposant des textes qui sont entièrement décodables par les élèves. Les manuels construits selon cette logique sont, comme nous le verrons ci-après, très peu utilisés aujourd'hui en France. La majorité des manuels en circulation sont construits selon une logique mixte caractérisée par un apprentissage progressif des correspondances graphèmes-phonèmes et simultanément un travail de mémorisation globale et/ou de reconnaissance visuelle des mots. Les textes donnés à lire aux élèves ne sont pas complètement décodables, une partie des mots étant constituée de correspondances graphèmes-phonèmes qui n'ont pas été étudiées au préalable.

Ces manuels mixtes se placent sur un continuum, selon le degré de décodabilité des textes donnés à lire aux élèves et le nombre de mots à apprendre globalement qu'ils proposent. Plus un manuel mixte propose des textes décodables et peu de mots à apprendre globalement ou à deviner à partir du contexte, plus il s'approche d'une logique synthétique stricte. Et à l'inverse plus un manuel mixte est appuyé sur des textes peu décodables et un grand nombre de mots à apprendre ou à deviner globalement, plus il s'approche d'une logique idéovisuelle.

Les 34 manuels les plus utilisés par les enseignant·es enquêté·es – qui couvrent 95 % des classes à manuel¹⁸ – ont été soumis à une analyse systématique de leurs caractéristiques sous ces deux angles :

¹⁸ Pour deux des 34 manuels (*Lire dire écrire avec Ludo et Taoki*), une partie minoritaire mais non négligeable des enseignant·es ont déclaré utiliser des éditions antérieures. Nous les avons donc également inclus dans l'analyse (voir annexe 2, p. 55).

- Le taux de décodabilité des textes donnés à lire aux élèves sur la période septembre-novembre. Tous les textes de chaque manuel ont été saisis sur la plateforme Anagraph¹⁹, ce qui a permis de calculer un taux moyen de décodabilité des textes donnés à lire aux élèves durant les deux premiers mois de l'année (voir annexe 2, p. 55 pour le détail des modalités de définition du taux de décodabilité).
- Le nombre de mots non décodables à apprendre globalement par les élèves sur la même période (voir annexe 2, p. 55).

Le taux de décodabilité des textes donnés à lire est extrêmement variable d'un manuel à l'autre, puisqu'il s'étend de 44 % à 100 % (Tableau 2 ci-dessous). Il en va de même en ce qui concerne le nombre de mots donnés à mémoriser globalement en début d'année, qui varie de 0 à 50 mots (Tableau 2 ci-dessous). La corrélation entre ces deux caractéristiques est relativement élevée ($r = -0,54$) : tendanciellement, moins un manuel est décodable et plus le nombre de mots à apprendre globalement est important. La typologie des manuels vise tout d'abord à isoler ceux d'entre eux qui sont construits sur une logique de décodabilité maximale des textes (supérieure à 95 %) et qui ne proposent aucun mot non décodable à apprendre globalement. Ces manuels sont donc construits sur une logique d'enseignement correspondant à une méthode synthétique stricte. Une deuxième catégorie, proche de la première, rassemble les manuels qui proposent également une décodabilité maximale des textes donnés à lire, mais en ajoutant un certain nombre de mots à mémoriser. Cette deuxième catégorie est qualifiée de frontière, en ce qu'elle regroupe des manuels qui se situent à la frontière entre une logique d'enseignement synthétique stricte et une logique d'enseignement mixte. Les deux catégories suivantes regroupent les manuels qui s'inscrivent clairement dans une logique d'enseignement mixte. La catégorie dite « mixte » rassemble les manuels ayant un taux de décodabilité compris entre 76 % et 95 %, et la catégorie dite « mixte+ » les manuels ayant un taux de décodabilité strictement inférieur à 76 %.

La variable « **type de manuel** » prend ainsi les modalités suivantes :

Catégorie 1 : **manuels synthétiques stricts** (5 % des classes avec manuel). Cette première catégorie rassemble les manuels ayant un taux de décodabilité des textes strictement supérieur à 95 % et qui ne proposent aucun mot non décodable à apprendre globalement.

Catégorie 2 : **manuels frontière** (9 % des classes avec manuel). Cette deuxième catégorie regroupe des manuels qui proposent une décodabilité des textes équivalente à celle de la première catégorie mais également des mots non décodables à apprendre globalement (10 en moyenne).

Catégorie 3 : **manuels mixtes** (74 % des classes avec manuel). Cette troisième catégorie regroupe les manuels qui proposent une décodabilité des textes comprise entre 76 % et 95 % et des mots non décodables à apprendre globalement (21 en moyenne).

Catégorie 4 : **manuels mixtes +** (12 % des classes avec manuel). Cette quatrième catégorie regroupe les manuels qui proposent une décodabilité des textes inférieure à 76 % et des mots non décodables à apprendre globalement (28 en moyenne).

¹⁹ <https://anagraph.ens-lyon.fr/app.php>

Tableau 2. La catégorisation des manuels

Manuel	Catégorie	Taux de décodabilité %	Mots non décodables à mémoriser	Fréquence d'utilisation des manuels	Rang d'utilisation
<i>Je lis j'écris</i>	Synthétique stricte	98	0	2%	9
<i>Léo et Léa</i>	Synthétique stricte	100	0	2%	10
<i>Buli</i>	Synthétique stricte	100	0	Inférieure à 1%	32
<i>Trampoline</i>	Frontière	100	8	2%	11
<i>Je lis et j'écris avec Salto</i>	Frontière	98	15	2%	12
<i>Lego</i>	Frontière	97	2	2%	14
<i>Lecture tout terrain</i>	Frontière	100	18	1%	17
<i>Cocoli</i>	Frontière	96	10	1%	24
<i>Méthode explicite</i>	Frontière	98	15	Inférieure à 1%	31
<i>J'apprends à lire avec Sami et Julie</i>	Frontière	97	4	Inférieure à 1%	33
<i>Taoki</i>	Mixte	82	33	28%	1
<i>Piano</i>	Mixte	95	11	15%	2
<i>Pilotis</i>	Mixte	93	16	12%	3
<i>Un monde à lire</i>	Mixte	88	11	5%	4
<i>Ribambelle</i>	Mixte	84	10	3%	5
<i>Calimots</i>	Mixte	87	14	2%	7
<i>Lire dire écrire avec Ludo</i>	Mixte	94	11	2%	8
<i>À moi de lire</i>	Mixte	89	32	2%	16
<i>Étincelle</i>	Mixte	90	35	1%	18
<i>Bulle</i>	Mixte	77	17	1%	19
<i>Timini</i>	Mixte	93	12	1%	22
<i>Patati patata</i>	Mixte	81	46	1%	26
<i>J'apprends à lire avec Noisette</i>	Mixte	84	10	1%	28
<i>Mona</i>	Mixte+	65	41	2%	6
<i>Chut je lis</i>	Mixte+	44	17	2%	13
<i>École des albums</i>	Mixte+	58	31	2%	15
<i>Gafi</i>	Mixte+	65	23	1%	21
<i>Rue des contes</i>	Mixte+	46	36	1%	23
<i>Ratus et ses amis</i>	Mixte+	48	37	1%	25
<i>À tire d'aile</i>	Mixte+	58	40	1%	27
<i>Grand large</i>	Mixte+	44	22	1%	29
<i>Que d'histoires</i>	Mixte+	66	45	1%	30
<i>Justine et compagnie</i>	Mixte+	42	0	Inférieur à 1%	34
<i>Croque lignes</i>	Mixte+	58	41	Inférieur à 1%	35

Lecture : *Je lis j'écris* est un manuel synthétique strict. Il est choisi par 2% des enseignant-es utilisant au moins un manuel, ce qui le classe au 9^e rang d'utilisation.

Source : enquête Formalect 2021.

L'observation de la distribution des différentes catégories de manuel permet d'approcher les caractéristiques de la culture enseignante en matière d'enseignement de la lecture. Premier constat : l'utilisation d'un manuel construit sur une logique synthétique stricte – tous les textes sont complètement décodables et aucun mot à apprendre globalement – est très minoritaire en France (autour de 4 % à 5 % des classes à manuel). Assez proche dans leur conception mais proposant tout de même quelques mots à apprendre globalement en début d'année, on trouve les manuels qualifiés de « frontière », utilisés dans environ 10 % des classes et positionnés entre les manuels synthétiques stricts et l'ensemble majoritaire des manuels mixtes.

Le cœur de la culture professionnelle enseignante en matière d'enseignement de la lecture se reflète bien dans l'utilisation des manuels qualifiés ici de mixte. Près de trois

enseignant·es sur quatre utilisant un manuel ont en effet recours à ce type de support pédagogique qui se caractérise par une décodabilité relativement élevée des textes donnés à lire tout en proposant un nombre assez conséquent de mots à apprendre globalement en début d'année. La dernière catégorie regroupe les manuels qualifiés de « mixtes + » qui représentent environ 12 % des classes à manuel. Ces manuels se caractérisent par un faible taux de décodabilité des textes et proposent en général un nombre élevé de mots à apprendre globalement en début d'année.

4.2 Manuel et pratiques d'enseignement

Qu'en est-il des pratiques d'enseignement de la lecture déclarées par les enseignant·es ? 63 % d'entre elles et eux déclarent utiliser en classe des textes qu'ils ou elles considèrent comme entièrement décodables, mais en y ajoutant un enseignement de mots appris globalement (« tout était déchiffrable et vous avez utilisé des mots-outils », tableau 3 ci-dessous). Une petite minorité d'enseignant·es – autour de 3 % – déclarent s'appuyer sur des textes entièrement décodables sans aucune mémorisation globale de mots. Un tiers d'entre elles et eux déclarent utiliser en classe des textes partiellement ou très partiellement décodables (« quelques mots n'étaient pas déchiffrables et pouvaient se déduire du contexte » ou « les mots non déchiffrables étaient assez fréquents », tableau 3 ci-dessous).

Tableau 3. Type de manuel et décodabilité des textes donnés à lire

	Échantillon 1 Formalect (n = 9 325 classes)				Total
	Tout était déchiffrable et vous n'avez pas utilisé de mots-outils (%)	Tout était déchiffrable et vous avez utilisé des mots-outils (%)	Quelques mots n'étaient pas déchiffrables et pouvaient se déduire du contexte (%)	Les mots non déchiffrables étaient assez fréquents (%)	
Manuels synthétiques stricts	35	53,1	10,9	0,9	100
Manuels frontière	5,9	65,3	25,2	3,6	100
Manuels mixtes	1,7	71,5	24,5	2,4	100
Manuels mixtes+	0,5	27,7	61,3	10,5	100
Manuels non catégorisés	6,7	53,1	32,8	7,5	100
Aucun manuel en classe	2,7	54,1	38,5	4,8	100
Ensemble	3,4	63	29,9	3,7	100

Lecture : au sein de l'échantillon 1 Formalect, 35% des enseignant·es utilisant un manuel synthétique strict déclarent donner à lire à leurs élèves des textes intégralement décodables sans mémorisation de mot outil.

Source : enquête Formalect 2021

Champ: échantillon 1 Formalect.

La mémorisation globale de mots dès le début de l'année est une pratique très répandue aujourd'hui en France. 94 % des enseignant·es déclarent ainsi faire mémoriser des mots outils en classe, souvent en grand nombre : plus d'un·e enseignant·e sur deux indique faire apprendre globalement plus de 20 mots entre les mois de septembre et décembre de l'année de CP (Tableau 4 ci-après).

Tableau 4. Type de manuel et nombre de mot outils mémorisés

	Échantillon 1 Formalect (n = 9 325 classes)						Total
	0 mot outil (%)	Jusqu'à 9 (%)	Entre 10 et 19 (%)	Entre 20 et 29 (%)	Entre 30 et 39 (%)	40 et plus (%)	
Manuels synthétiques stricts	27,8	10,3	36,9	15,6	5,6	3,8	100
Manuels frontière	6,2	16,6	42,7	24,8	5,3	4,5	100
Manuels mixtes	5,3	5,8	29,4	28,3	19,8	11,4	100
Manuels mixtes+	3,6	6,4	30,4	33,2	18	8,5	100
Manuels non catégorisés	8,3	8,6	37,5	26,7	13,9	5	100
Aucun manuel en classe	6	11,5	37,5	26,5	11,9	6,7	100
Ensemble	6,2	7,8	32,4	27,7	16,6	9,4	100

Lecture : au sein de l'échantillon 1 Formalect, 27,8% des enseignant·es utilisant un manuel synthétique strict déclarent ne faire mémoriser aucun mot outil à leurs élèves.

Source : enquête Formalect 2021.

Champ: échantillon 1 Formalect.

Quels sont les liens entre les caractéristiques des manuels utilisés et ces pratiques déclarées par les enseignant·es ? Autrement dit, est-ce que les enseignant·es suivent en classe les préconisations des manuels qu'ils ou elles utilisent ?

Un premier constat apparaît clairement : les pratiques déclarées par les enseignant·es sont très liées aux caractéristiques du manuel utilisé en classe. Celles et ceux qui utilisent un manuel synthétique strict déclarent ainsi dix fois plus souvent que l'ensemble des enseignant·es (35 % vs 3,4 %) donner à lire des textes entièrement décodables sans aucun mot outil (Tableau 3 ci-dessus). À l'inverse, celles et ceux qui utilisent un manuel appartenant à la catégorie « mixte+ » sont – et de loin – les plus enclin·es à déclarer donner à lire en classe des textes comprenant des mots non décodables (72 % contre 34 % pour l'ensemble des enseignant·es).

Un second constat, tout aussi important, émerge à la lecture de ces résultats. Certes, les caractéristiques du manuel orientent les pratiques en classes. Mais orienter ne veut pas dire contraindre : le manuel est un support pédagogique qui fait l'objet d'une appropriation par l'enseignant·e. Il ou elle peut choisir d'en suivre strictement les préconisations ou de s'en écarter. Revenons pour s'en convaincre aux pratiques déclarées par les utilisatrices et utilisateurs d'un manuel synthétique strict. Ils et elles sont certes dix fois plus nombreux·ses que l'ensemble des enseignant·es à proposer des textes entièrement décodables à leurs élèves sans aucune mémorisation globale de mots. Il n'en reste pas moins que la grande majorité d'entre elles et eux vont à l'encontre des préconisations de leur manuel en faisant lire des textes non intégralement décodables à leurs élèves et/ou en leur faisant mémoriser globalement des mots (Tableaux 3 et 4 ci-dessus).

Deux conclusions importantes peuvent être tirées de ces constats. Première conclusion : au plan général, les types de manuels utilisés orientent fortement les pratiques des enseignant·es en classe sans pour autant les déterminer totalement. Les enseignant·es s'appuient sur ces supports pédagogiques pour construire les séquences d'enseignement tout en traduisant les préconisations des manuels. Seconde conclusion : cette traduction des préconisations du manuel se fait à partir de la culture professionnelle majoritaire, aujourd'hui fondée sur les principes de la méthode mixte. À savoir : donner à lire des textes relativement décodables – mais pas complètement – et les accompagner d'une mémorisation globale dès le début de l'année d'un certain nombre de mots considérés comme essentiels pour l'apprentissage de la lecture.

4.3 La variable « méthode d'enseignement »

Etudier l'effet du type de manuel utilisé sur les résultats des élèves est une première façon d'approcher l'effet des méthodes d'enseignement de la lecture. Cependant, nous venons de voir que les enseignant·es peuvent déclarer des pratiques qui s'éloignent des préconisations du manuel. C'est pourquoi nous mobilisons une seconde variable qui vise à mieux caractériser la méthode d'enseignement effectivement mise en œuvre en classe. La variable « type de méthode » est ainsi construite à partir du type de manuel utilisé, du degré de suivi des préconisations du manuel déclaré par l'enseignant·e et, enfin, des pratiques d'enseignement elles aussi déclarées par l'enseignant·e concernant la décodabilité des textes donnés à lire en classe et le nombre de mots appris globalement par les élèves.

La modalité « méthode synthétique stricte » regroupe ainsi les enseignant·es qui déclarent 1° utiliser un manuel synthétique strict, 2° en suivre les préconisations strictement (plus de 7/10 sur une échelle de suivi des préconisations) et 3° proposer en classe des textes totalement décodables sans aucun mot à mémoriser globalement par les élèves. La modalité « méthode mixte » regroupe quant à elle les enseignant·es qui déclarent 1° utiliser un manuel mixte, 2° en suivre strictement les préconisations, 3° proposer en classe des textes plus ou moins décodables et faire mémoriser des mots non décodables par les élèves ; et ainsi de suite. Cette opération permet ainsi de repérer dans l'échantillon les enseignant·es dont nous sommes assurés que les pratiques en classe sont en cohérence avec celles préconisées par le type de manuel utilisé. Les enseignant·es ayant des pratiques qui divergent de celles proposées par le manuel, et dont la méthode employée en classe n'est en l'état pas facile à déterminer, ont été regroupé·es dans une catégorie spécifique. Nous obtenons *in fine* une variable à cinq modalités qui permet de mesurer le plus solidement possible l'effet de telle ou telle méthode mise en œuvre en classe.

Cette variable « **type de méthode** » prend les modalités suivantes :

Modalité 1 – **Méthode synthétique stricte** (n = 96 classes) : Les enseignant·es déclarent utiliser un manuel synthétique strict, en suivre strictement les préconisations, ne pas faire mémoriser de mots non décodables et donner à lire des textes entièrement décodables à leurs élèves.

Modalité 2 – **Méthode frontière** (n = 187 classes) : Les enseignant·es déclarent utiliser un manuel frontière, en suivre strictement les préconisations, faire mémoriser des mots non décodables et donner à lire à leurs élèves des textes qui ne sont pas entièrement décodables.

Modalité 3 – **Méthode mixte** (n = 2 016 classes) : Les enseignant·es déclarent utiliser un manuel mixte, en suivre strictement les préconisations, faire mémoriser des mots non décodables et donner à lire à leurs élèves des textes qui ne sont pas entièrement décodables.

Modalité 4 – **Méthode mixte+** (n = 194 classes) : Les enseignant·es déclarent utiliser un manuel mixte+, en suivre strictement les préconisations, faire mémoriser des mots non décodables et donner à lire à leurs élèves des textes qui ne sont pas entièrement décodables.

Modalité 5 – **Méthode autre** (n = 3 947 classes) : Cette modalité regroupe les enseignant·es qui ne suivent pas les préconisations de leur manuel, quel qu'il soit (synthétique strict, frontière, mixte ou mixte+), et/ou déclarent des pratiques qui sont en contradiction avec les principes du manuel qu'ils ou elles utilisent.

5. Stratégie de modélisation

Cette partie est consacrée à la description de la stratégie de modélisation mise en œuvre afin de répondre aux questions de recherche soulevées, à savoir comprendre l'effet du type de manuel puis de la méthode d'enseignement de la lecture mise en œuvre en classe en début d'année de CP sur les résultats des élèves. Isoler un effet propre de ces deux dimensions n'est possible qu'en tentant de contrôler l'effet des autres variables susceptibles d'influer directement sur les résultats des élèves. Les deux variables d'intérêt – le type de manuel et le type de méthode d'enseignement – ont été présentées précédemment, nous décrivons ici les variables dépendantes (5.1) puis les variables indépendantes de contrôle introduites dans les modèles (5.2), enfin le type de modélisation statistique retenue (5.3).

5.1 Deux variables dépendantes : fluence et compréhension

Quelles compétences acquises en lecture au cours de l'année de CP est-il pertinent de prendre en compte en tant que variables dépendantes dans les modélisations ? La première compétence – la plus couramment utilisée dans les études sur le sujet – est la fluence, autrement dit la vitesse de lecture de mots par les élèves. Le premier objectif de l'année de CP en France est l'apprentissage d'un décodage rapide et précis, signe d'une bonne installation dans la lecture. La seconde compétence essentielle est la capacité à comprendre des textes écrits. Ces deux compétences sont mesurées dans les évaluations nationales, et peuvent ainsi être utilisées dans les modélisations statistiques.

Ces deux compétences sont évaluées à deux reprises : une première fois en janvier de l'année de CP et une seconde en septembre de l'année de CE1. Les modèles statistiques mis en œuvre portent sur ces deux moments. Les niveaux en fluence et en compréhension mesurés en janvier permettent d'estimer l'effet des méthodes d'enseignement de la lecture de manière précoce dans l'année, ce qui est en soi une information intéressante rarement disponible. Nous mobilisons également les résultats des évaluations réalisées en septembre de l'année de CE1, qui permettent d'observer si les effets repérés en janvier ont évolué lors de la seconde partie de l'année.

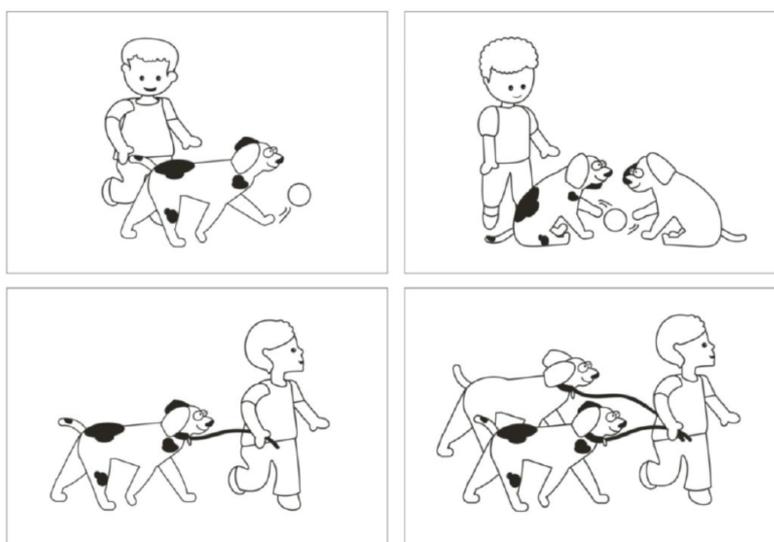
Il aurait été souhaitable de disposer d'une mesure de la fluence et de la compréhension en juin de l'année de CP, avant donc la coupure des vacances d'été qui peut avoir un effet sur l'évolution des compétences en lecture des élèves. Cette information n'est pas disponible dans les évaluations nationales. Cependant, l'enquête DECCS réalisée par la Depp a évalué les compétences d'un échantillon de la même cohorte d'élèves que l'enquête Formalect en juin de l'année de CP et en septembre à la rentrée au CE1. Elle permet ainsi de mesurer les évolutions en fluence et en compréhension avant et après les vacances d'été (Andreu *et al.*, 2023). La corrélation entre ces deux dates est positive et élevée ($r = 0,87$ en fluence et $r = 0,63$ en compréhension), autrement dit le niveau à l'entrée en CE1 est un bon proxy du niveau acquis en fin d'année de CP. Nous reviendrons sur ce point lors de la discussion générale des résultats (partie 7 du rapport).

Les exercices de fluence sont administrés individuellement par l'enseignant·e auprès de ses élèves qui doivent lire un texte durant une minute. Les enseignant·es renseignent ensuite le nombre de mots correctement lus. Le texte mi-CP comporte 30 mots, celui

début CE1, 103 (voir annexe 3 p. 58). Les variables de fluence utilisées dans les modèles correspondent donc au nombre de mots correctement lus en une minute.

Deux types d'exercices sont consacrés à l'évaluation du niveau de compréhension (voir annexe 4, p. 59). Mi-CP, les élèves sont invités à lire des phrases puis à entourer le dessin correspondant à leur signification. Les élèves sont évalués sur huit items répartis sur deux exercices (quatre items pour le premier et quatre items pour le second). Pour chaque item, quatre images sont proposées. La phrase du premier item de l'exercice est : « Il promène son chien », et les images proposées sont les suivantes :

**Figure 1. Premier item de l'exercice de compréhension mi-CP
« Il promène son chien »**



Début CE1, en plus de la lecture de phrases (évaluée selon les mêmes modalités qu'au CP mais sur dix items concentrés sur un seul exercice), un deuxième type de test mesure le niveau de compréhension écrite. Les élèves doivent lire deux textes et répondre à chaque fois à quatre questions à choix multiples (voir annexe 4, p. 59).

Les variables de niveau de compréhension écrite introduites dans les modèles correspondent au nombre total de bonnes réponses obtenues par les élèves à l'ensemble des exercices consacrés à l'évaluation de cette compétence. La variable de compréhension mi-CP varie ainsi de 0 à 8 bonnes réponses et celle début CE1 de 0 à 18 bonnes réponses.

Tableau 5. Les résultats aux tests en fluence et compréhension

		Échantillon 2 Formalect (n = 6 440 classes)				
		1 ^{er} quartile	Médiane	3 ^e quartile	Moyenne	Écart-type
Mi-CP	Fluence	16	26	39,55	32,83	26,9
	Compréhension écrite	4,0	6,0	8,0	5,6	2,4
Début CE1	Fluence	31,0	52,0	77,0	56,8	35,1
	Compréhension écrite	15,0	14,1	18,0	17,0	3,8

Lecture : au sein de l'échantillon 2 Formalect, 25% des élèves lisent correctement mi-CP au plus 16 mots par minute.

Source : enquête Formalect 2021.

Champ : échantillon 2 Formalect.

5.2 Les variables de contrôle

Les informations contenues dans les évaluations nationales et celles recueillies dans l'enquête Formalect ont été mobilisées pour introduire dans les modèles des variables de contrôle dont on peut supposer qu'elles ont elles-mêmes un effet sur les résultats en lecture des élèves.

Niveau scolaire de l'élève à l'entrée au CP

Le niveau scolaire des élèves à l'entrée en CP est un déterminant important du niveau en lecture atteint en fin d'année. Les évaluations nationales réalisées en début d'année de CP renseignent plusieurs dimensions du niveau des élèves en français : la connaissance des lettres de l'alphabet, la compréhension orale, la conscience phonémique – la capacité à segmenter à l'oral la chaîne sonore au niveau du phonème – et, enfin, le niveau de connaissance du principe alphabétique (CPA), une compétence rarement mesurée en tant que telle dans les études.

La connaissance du principe alphabétique renvoie au fait de comprendre que l'écrit code l'oral et que cette représentation scripturale du langage parlé se fait au niveau du phonème. Théoriquement, plusieurs niveaux de connaissance du principe alphabétique peuvent être distingués. Un premier consiste à intégrer qu'un mot est composé de lettres, combinaisons de graphies et de sons (« i »-[i]), et un second à comprendre que ces combinaisons varient en fonction des lettres environnantes : le « a » de « patinoire » se lit [a], tandis que le « a » de « panthère » se lit, avec le « n », [ã].

La conscience phonémique est généralement considérée comme le principal prédicteur de l'entrée dans la lecture (Ehri, 2001b ; Melby-Lervåg *et al.*, 2012). Dans un article fameux publié au début des années 2000, Castles et Coltheart (2004) avaient cependant montré qu'il n'existe pas de preuves convaincantes du rôle causal de la conscience phonémique dans l'apprentissage de la lecture, car les études antérieures sur le sujet n'avaient pas correctement contrôlé les autres compétences préalables à la lecture. Un travail en cours que nous réalisons à partir des évaluations nationales vise précisément à ré-évaluer les effets de différents prédicteurs sur le niveau en fluence acquis après une année de scolarisation. En séparant précisément les effets propres des différentes compétences mesurées à l'entrée au CP et leurs interactions, nous arrivons à la conclusion que le premier prédicteur du niveau en lecture atteint début CE1 est en réalité le degré de connaissance du principe alphabétique et non la conscience phonémique (Gioia *et al.*, 2023).

Ce niveau de connaissance du principe alphabétique des élèves est mesuré dans les évaluations nationales à l'entrée au CP par un exercice de liaison grapho-phonémique qui comprend dix items (voir l'annexe 5, p. 61). À chaque item, l'enseignant·e prononce un mot à voix haute et les élèves doivent entourer la lettre qui, parmi les cinq qui leur sont proposées, correspond au phonème par lequel débute ce mot. Par exemple, le mot de l'item d'essai est « feuille » et la série de lettres proposées aux élèves est la suivante : « m, n, b, d, f ».

Les données des évaluations nationales indiquent que chaque point supplémentaire à l'exercice mesurant cette connaissance du principe alphabétique augmente très significativement les capacités ultérieures de lecture, et qu'un nombre élevé de bonnes réponses (9 ou 10/10) assure un niveau de lecture mi-CP et début CE1 très satisfaisant. Ainsi, un élève entré au CP avec une conscience phonémique moyenne (7/15), une compréhension orale forte (13 ou 14/14) et une connaissance du principe alphabétique forte (9/10) lit en moyenne un an plus tard 53 mots par minute, soit l'objectif fixé par les programmes. En comparaison, un élève entré au CP avec une conscience phonémique

forte (14/15) une compréhension orale également forte (13 ou 14/14) mais une connaissance du principe alphabétique modeste (4/10) lit un an plus tard en moyenne 39 mots par minute. C'est cette variable mesurant le degré de connaissance du principe alphabétique, qui varie de 0 à 10 bonnes réponses obtenues aux différents items de l'exercice, qui a été utilisée dans les modèles statistiques comme indicateur du niveau scolaire des élèves à l'entrée au CP²⁰.

Ancienneté de l'enseignant·e au CP

L'hypothèse d'une variation de l'efficacité des enseignant·es selon leur degré d'ancienneté a fait l'objet d'un grand nombre d'études économétriques. L'une des conclusions principales est qu'au-delà des premières années dans le métier, l'ajout d'une année d'expérience supplémentaire n'aurait pas d'effet significatif sur les performances des élèves (Mueller, 2013 ; Chetty *et al.*, 2014). L'enquête Formalect a permis de recueillir l'ancienneté en classe de CP de l'ensemble des enseignant·es interrogé·es. Cette dimension a été introduite dans les modèles *via* une variable dichotomique qui distingue les enseignant·es ayant de 1 à 4 années d'ancienneté et celles et ceux ayant au moins 5 années d'ancienneté au CP.

Niveau scolaire moyen de la classe à l'entrée au CP

S'agissant enfin du contrôle du contexte scolaire et social de la classe, deux variables ont été introduites dans les modèles. La première vise à caractériser le niveau scolaire moyen de chaque classe. L'introduction de cette variable permet de contrôler un éventuel effet du niveau de la classe sur les performances en lecture *via* une modulation du comportement des enseignant·es. De nombreuses recherches indiquent en effet que les enseignant·es ont tendance à abaisser leur niveau d'exigence devant des classes faibles (Terrail, 2002). Nous introduisons donc dans les modèles une variable renseignant le niveau moyen de la classe à l'entrée au CP, construite à partir de la moyenne du niveau de connaissance du principe alphabétique des élèves de chaque classe.

Indice de position sociale de l'école

La deuxième variable permettant de caractériser le contexte de chaque classe est l'indice de position sociale (IPS) de l'école. Cet indice, calculé par la Depp, permet de caractériser le recrutement social de l'ensemble des établissements scolaires. Plus les familles favorisées sont nombreuses dans une école donnée, plus la valeur de l'IPS augmente. Nous introduisons dans les modèles une variable en 10 modalités définies selon les déciles d'IPS des écoles présentes dans l'échantillon 2 Formalect. La première catégorie d'IPS correspond aux écoles situées sous le premier décile d'IPS – donc les 10 % d'écoles ayant le recrutement social le plus populaire, la seconde catégorie regroupe les écoles situées entre le premier et le deuxième décile d'IPS et ainsi de suite.

L'enquête DECCS renseigne pour cette même cohorte d'élèves entrés au CP en 2020 l'IPS de chacune des écoles ainsi que le niveau de diplôme des parents de chaque élève, ce qui permet de saisir ce que reflètent ces catégories d'IPS du point de vue de l'origine culturelle des familles. Au sein de la première catégorie d'IPS, regroupant donc

²⁰ Afin de tester la robustesse des résultats des modélisations, une seconde variable mesurant le niveau à l'entrée au CP des élèves, construite à partir de l'ensemble des compétences en français, a été également utilisée (voir annexe 6, p. 62).

les 10 % d'écoles au recrutement social le plus populaire, la part des familles dont au moins un des parents possède un diplôme de l'enseignement supérieur est de 18 %. Dans la quatrième catégorie d'IPS, cette proportion s'élève à 38 % et, dans la septième à 56 %. Si elle ne remplace pas la mesure directe de l'origine sociale et culturelle de chaque élève, cette variable d'IPS en constitue néanmoins un très bon proxy. Nous reviendrons sur ce point lors de la discussion des résultats.

Tableau 6. Description des variables de contrôle

	Échantillon 2 Formalect (n = 6 440 classes)				
	1 ^{er} quartile	Médiane	3 ^e quartile	Moyenne	Écart-type
Niveau de connaissance du principe alphabétique de l'élève (CPA)	6	9	10	7,68	2,58
Niveau moyen d'entrée au CP de la classe (CPA)	6,89	7,75	8,44	7,60	1,17
IPS	89,30	103,80	117,80	103,60	19,68
Expérience au CP de l'enseignant·e	1-4 ans 39%	5 ans et plus 61%			

Lecture : au sein de l'échantillon 2 Formalect, 25% des élèves répondent correctement au plus à 6 items sur 10 à l'exercice mesurant le niveau de connaissance du principe alphabétique.

Source : enquête Formalect 2021.

Champ : échantillon 2 Formalect.

5.3 Une modélisation multiniveaux

Les données de l'enquête Formalect sont structurées en deux niveaux. Le premier niveau regroupe les variables qui concernent les élèves eux-mêmes, comme par exemple le niveau scolaire à l'entrée au CP. Le second niveau regroupe les variables qui concernent la classe, autrement dit les variables qui prennent la même valeur pour l'ensemble des élèves d'une classe donnée. C'est le cas par exemple du niveau scolaire moyen de la classe, de l'ancienneté de l'enseignant, ou encore de l'Indice de position sociale (IPS) de l'école. C'est bien entendu également le cas du type de manuel utilisé ou de la méthode d'enseignement mise en œuvre en classe, qui sont ici nos variables d'intérêt.

En présence de ce type de données, il est d'usage de mettre en œuvre une modélisation multiniveaux qui permet de prendre en compte dans l'estimation des coefficients du modèle le fait que les données ont une structure hiérarchisée²¹. L'estimation des coefficients de régressions a été réalisée *via* une modélisation linéaire multiniveaux à effets aléatoires qui permet d'introduire dans le modèle des variables structurées au niveau individuel (les élèves) et au niveau du groupe (la classe). Cette modélisation est mise en œuvre sur l'échantillon 2 de l'enquête Formalect constitué de 90 265 élèves répartis dans 6 440 classes.

²¹ Pour une présentation des modèles multiniveaux, voir : Bressoux, 2010, chapitre 6 ; Givord & Guillem, 2016.

La forme générale du modèle de régression mis en œuvre est donc la suivante :

Compétence de l'élève en lecture = IPS de l'école + Ancienneté au CP de l'enseignant·e + Niveau moyen classe + Niveau d'entrée de l'élève + Type de manuel ou Type de méthode

Estimation des paramètres d'un modèle linéaire multiniveaux à effets aléatoires²². Niveau 1 : l'élève. Niveau 2 : la classe.

Compétence de l'élève en lecture : variables numériques indiquant le niveau de l'élève en fluence ou compréhension mesuré en janvier de l'année de CP ou septembre de l'année de CE1. Ces variables ont toutes été centrées et réduites (moyenne nulle et écart-type = 1).

IPS de l'école : variable ordinale construite à partir des déciles d'IPS des écoles. Modalités de la variable : 1 pour les écoles situées sous le premier décile d'IPS, 2 pour celles situées entre le premier et le deuxième décile d'IPS..., 10 pour les écoles situées au-dessus du neuvième décile d'IPS.

Ancienneté au CP de l'enseignant·e : variable catégorielle indiquant l'ancienneté de l'enseignant·e au CP. Modalités de la variable : moins de 5 ans (modalité de référence) ; 5 ans et plus.

Niveau moyen de la classe : variable numérique indiquant le niveau moyen de connaissance du principe alphabétique (CPA) de la classe mesurée en septembre de l'année de CP. Modalités de la variable : de 0 à 10.

Niveau d'entrée de l'élève : variable numérique indiquant le niveau de connaissance du principe alphabétique (CPA) de l'élève mesuré en septembre de l'année de CP. Modalités de la variable : de 0 à 10.

Type de manuel : variable catégorielle indiquant le type de manuel utilisé en classe. Modalités : manuel synthétique strict (modalité de référence) ; manuel frontière ; manuel mixte ; manuel mixte+.

Type de méthode : variable catégorielle indiquant la méthode d'enseignement mise en œuvre en classe, construite à partir du type de manuel et des autres pratiques déclarées par les enseignant·es. Modalités : méthode synthétique stricte (modalité de référence) ; méthode frontière ; méthode mixte ; méthode mixte+ ; méthode autre.

²² L'estimation des coefficients a été réalisée avec le package lme4 version 1.1-32 du logiciel R. Nous avons également systématiquement réalisé une estimation des coefficients *via* une modélisation linéaire classique. Les résultats obtenus sont à chaque fois très proches, tant du point de vue de l'estimation des coefficients que de leur significativité.

6. Résultats de la modélisation

Les résultats issus de l'ensemble des modèles réalisés permettent tout d'abord d'isoler l'effet propre des variables de contrôle telles que le niveau à l'entrée de l'élève ou le contexte de la classe (Tableau 7 ci-dessous). Le niveau à l'entrée au CP a un fort effet sur les résultats obtenus par les élèves aux tests de fluence et de compréhension, en janvier de CP comme en septembre de l'année de CE1. L'augmentation d'une unité de la variable mesurant la connaissance du principe alphabétique (CPA) en début d'année produit en moyenne une augmentation d'environ 15 % à 20 % d'écart-type aux tests de fluence et de compréhension en janvier au CP et en septembre de l'année de CE1²³. Le niveau scolaire moyen de la classe tout comme l'IPS de l'école ont également un effet propre – quoique nettement plus modeste – sur les résultats des élèves : plus le niveau moyen de la classe ou le recrutement social de l'école sont élevés, meilleurs sont les résultats des élèves mi-CP comme début CE1. L'effet de l'ancienneté au CP de l'enseignant·e est en revanche, selon les situations, soit nul, soit très faiblement positif.

6.1 L'effet du type de manuel

Qu'en est-il de l'effet propre du manuel utilisé en classe ? Les résultats des différents modèles indiquent que les élèves dont les enseignant·es utilisent un manuel synthétique strict ont en moyenne de meilleurs scores que les élèves apprenant avec un manuel d'une autre catégorie (frontière, mixte ou mixte+), et ce quelle que soit la compétence évaluée – fluence ou compréhension écrite – et le moment considéré (mi-CP et début CE1). Ainsi :

- En fluence mi-CP : apprendre à lire avec un manuel frontière, mixte ou mixte+ plutôt qu'avec un manuel synthétique strict entraîne une baisse de 7 % à 12 % d'écart-type du nombre de mots lus en une minute par les élèves (Tableau 7, modèle 1). Cet écart correspond à environ 2,5 mots en moins par minute, sachant que la moyenne se situe à 32,8 mots/minute.
- En compréhension écrite mi-CP : apprendre à lire avec un manuel frontière, mixte ou mixte+ plutôt qu'avec un manuel synthétique strict entraîne une baisse de 7 % à 9 % d'écart-type du nombre de bonnes réponses obtenues par les élèves (Tableau 7, modèle 2).
- En fluence début CE1 : apprendre à lire avec un manuel frontière, mixte ou mixte+ plutôt qu'avec un manuel synthétique strict entraîne une baisse de 7 % à 9 % d'écart-type du nombre de mots lus en une minute par les élèves (Tableau 7, modèle 3). Cet écart correspond à environ 3 mots lus en moins par minute, sachant que la moyenne se situe à 56,8 mots/minute.
- En compréhension écrite début CE1 : apprendre à lire avec un manuel frontière, mixte ou mixte+ plutôt qu'avec un manuel synthétique strict entraîne une baisse de

²³ N'oublions pas que le niveau de CPA est ici mesuré par une variable construite sur une échelle de 0 à 10. Une augmentation des résultats en lecture de 15 % à 20 % d'écart-type à chaque augmentation d'une unité de CPA correspond donc à un effet très conséquent du niveau à l'entrée au CP (si la variable de CPA est elle-même standardisée, alors l'effet du niveau à l'entrée sur les compétences ultérieures en lecture est estimé à 50 % d'écart-type).

6 % à 7 % d'écart-type du nombre de bonnes réponses obtenues par les élèves (Tableau 7, modèle 4).

Tableau 7. L'effet du type de manuel sur les résultats des élèves mi-CP et début CE1

	Mi-CP				Début CE1			
	Fluence (standardisée)		Compréhension écrite (standardisée)		Fluence (standardisée)		Compréhension écrite (standardisée)	
	(1)		(2)		(3)		(4)	
	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value
(Intercept)	-1.47***	<0.01	-1.71***	<0.01	-1.44***	<0.01	-1.55***	<0.01
Déciles d'IPS	0.02***	<0.01	0.03***	<0.01	0.05***	<0.01	0.05***	<0.01
[Exp ens. CP 1-4 ans]	<i>ref</i>		<i>ref</i>		<i>ref</i>		<i>ref</i>	
Exp ens. CP 5 ans et +	0.00	0,83	0.05***	<0.01	-0.01	0,27	0.04***	<0.01
Niveau moyen classe	0.05***	<0.01	0.04***	<0.01	0.01**	0,03	-0.01	0,11
Niveau d'entrée de l'élève	0.15***	<0.01	0.18***	<0.01	0.16***	<0.01	0.18***	<0.01
[Manuels synthétiques stricts]	<i>ref</i>		<i>ref</i>		<i>ref</i>		<i>ref</i>	
Manuels frontière	-0.12***	<0.01	-0.12***	<0.01	-0.08***	<0.01	-0.06**	0,02
Manuels mixtes	-0.07**	0,01	-0.08**	0,00	-0.09***	<0.01	-0.06**	0,01
Manuels mixtes+	-0.10**	<0.01	-0.10***	<0.01	-0.07**	0,01	-0.07**	0,01
Nombre d'observations :	90 265		90 062		90 265		89 466	
significativité: ***: p-value < 0.01; **: p-value < 0.05; *: p-value < 0.1								

Lecture : Modèle (1) : accéder à un niveau supérieur de décile d'IPS augmente en moyenne de 2% d'écart-type le niveau de fluence mi-CP d'un élève (modèle linéaire multiniveaux à effets aléatoires).

Source : enquête Formalect 2021.

Champ : échantillon 2 Formalect.

Plusieurs tests ont été réalisés pour vérifier la robustesse statistique de l'effet du type de manuel sur les résultats en lecture des élèves. Nous avons tout d'abord introduit dans les modèles, comme mesure du niveau initial des élèves, une nouvelle variable agrégeant l'ensemble des compétences en français mesurées dans les évaluations nationales au début CP à la place de la variable de connaissance du principe alphabétique. Ce changement ne modifie pas les conclusions concernant l'effet du type de manuel sur les résultats en lecture (voir annexe 6, p. 62).

Cette variable « type de manuel » réunit un nombre de manuels plus ou moins important dans chacune des catégories. On peut supposer que l'hétérogénéité interne des différentes catégories de manuel est plus ou moins marquée, ce qui pourrait fragiliser les résultats obtenus. Le test de robustesse suivant a donc été réalisé : nous avons sélectionné et introduit dans les modèles le manuel le plus fréquemment utilisé dans chacune des catégories, ce qui permet de tester directement l'effet de ces manuels sur les résultats des élèves en conservant un nombre suffisamment élevé de classes. Les résultats sont équivalents à ceux présentés ci-dessus : les élèves des classes utilisant le manuel synthétique strict sélectionné obtiennent de meilleurs résultats en lecture que les élèves des classes utilisant le manuel frontière, le manuel mixte ou le manuel mixte+ (pour le détail des résultats, voir l'annexe 7, p. 63).

On peut enfin objecter qu'il n'est à ce stade pas établi que le différentiel d'efficacité entre les types de manuel utilisés relève bien de l'effet des méthodes d'enseignement qu'ils prescrivent. Les meilleur·es enseignant·es pourraient tendanciellement choisir d'utiliser un manuel synthétique strict pour une raison inconnue mais indépendante des questions de méthodes d'enseignement de la lecture. Ce serait alors non pas la méthode prescrite par le manuel qui expliquerait les résultats obtenus mais les qualités intrinsèques des enseignant·es qui les choisissent. S'il était possible d'ajouter dans le modèle cette variable non observée ici de « qualité intrinsèque de l'enseignant·e », alors l'effet du type de manuel disparaîtrait.

Cette hypothèse peut être en partie mise à l'épreuve à partir des données de l'enquête. Nous savons en effet si l'enseignant·e a choisi ou non le manuel qu'il ou elle utilise. En toute logique, si l'on retient l'idée selon laquelle la « qualité intrinsèque de l'enseignant·e » aurait un effet et sur le choix d'un manuel synthétique strict et sur les résultats des élèves, on devrait s'attendre à ce que les enseignant·es qui ont choisi un manuel synthétique strict obtiennent de meilleurs résultats que les enseignant·es qui en ont hérité. L'expérience n'est pas concluante : on ne repère pas de différences significatives aux tests de fluence ou de compréhension entre les enseignant·es qui ont choisi d'utiliser un manuel synthétique strict et celles et ceux qui ont hérité de ce type de manuel (Tableau 8, ci-dessous)²⁴.

Tableau 8. L'effet du choix d'un manuel syllabique sur les résultats des élèves mi-CP et début CE1

	Mi-CP				Début CE1			
	Fluence (standardisée)		Compréhension écrite (standardisée)		Fluence (standardisée)		Compréhension écrite (standardisée)	
	(1)	(2)	(3)	(4)				
	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value
(Intercept)	-1.40***	<0.01	-1.79***	<0.01	-1.53***	<0.01	-1.67***	<0.01
Déciles d'IPS	0.01	0,47	0.01	0,25	0.04***	<0.01	0.03***	<0.01
[Exp ens. CP 1-4 ans]	ref		ref		ref		ref	
Exp ens. CP 5 ans et +	0.01	0,87	0.06	0,30	-0.05	0,37	0.07	0,14
Niveau moyen classe	0.04	0,07	0.08***	<0.01	0.04	0,12	0.03	0,11
Niveau d'entrée de l'élève	0.15***	<0.01	0.17***	<0.01	0.16***	<0.01	0.17***	<0.01
[Manuel choisi par l'enseignant·e]	ref		ref		ref		ref	
Choix collectif du manuel	0.02	0,79	-0.03	0,65	0.07	0,27	0.00	0,98
Manuel non choisi par l'enseignant·e	0.04	0,54	-0.02	0,73	0.01	0,90	-0.05	0,44
Nombre d'observations :	2 626		2 621		2 626		2 606	

significativité: ***: p-value < 0.01; **: p-value < 0.05; *: p-value < 0.1

Lecture : Modèle (1) : accéder à un niveau supérieur de décile d'IPS augmente en moyenne de 1% d'écart-type le niveau de fluence mi-CP d'un élève (modèle linéaire multiniveaux à effets aléatoires).

Source : enquête Formalect 2021.

Champ : enseignant·es utilisant un manuel synthétique strict au sein de l'échantillon 2 Formalect.

6.2 L'effet de la méthode d'enseignement

Il est raisonnable de poser comme hypothèse explicative des résultats obtenus à ce stade que les différences d'efficacité des types de manuels utilisés en classe sont très probablement le reflet des différences de méthodes sur lesquelles ces manuels sont construits. Nous avons cependant relevé que les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignant·es peuvent parfois s'éloigner des prescriptions du manuel utilisé. Afin d'approfondir l'hypothèse d'un effet propre de la méthode d'enseignement, nous mobilisons maintenant dans les modèles la seconde variable d'intérêt qui permet de mieux caractériser la méthode d'enseignement de la lecture réellement mise œuvre en classe.

Rappelons qu'elle est construite à partir du type de manuel utilisé mais également des pratiques pédagogiques déclarées par l'enseignant·e : le fait de déclarer suivre les préconisations du manuel utilisé, la décodabilité des textes que l'enseignant·e déclare donner à lire aux élèves et le nombre de mots non décodables appris globalement en classe entre septembre et décembre. La méthode synthétique stricte est approchée ici par le fait d'utiliser un manuel synthétique strict, d'en suivre les prescriptions, de déclarer

²⁴ Nous poursuivons actuellement l'examen de cette question dans le cadre d'une collaboration avec Nina Guyon, chercheuse à l'École d'économie de Paris. L'objectif est de tenter d'identifier un effet causal de la méthode d'enseignement – et donc des caractéristiques du manuel utilisé en classe – en utilisant une approche fondée sur les variables instrumentales.

ne faire mémoriser globalement aucun mot non décodable et de donner à lire en classe des textes complètement décodables. Les différentes variantes de la méthode mixte sont approchées par le fait d'utiliser un manuel frontière, mixte ou mixte+, de déclarer en suivre les préconisations, ainsi que des pratiques d'enseignement qui relèvent de la méthode mixte : donner à lire aux élèves des textes non complètement décodables et/ou faire mémoriser globalement des mots non décodables.

L'introduction dans les modèles de cette variable « type de méthode » à la place de la variable « type de manuel » a pour effet de renforcer les tendances observées précédemment. L'écart entre la méthode synthétique stricte et les autres méthodes (frontière, mixte, mixte+ et autre) augmente d'environ 3 points de pourcentage d'écart-type par rapport à l'écart mesuré précédemment à partir du type de manuel utilisé. Ainsi :

- En fluence mi-CP : apprendre à lire avec une méthode frontière, mixte, mixte+ ou autre plutôt qu'avec une méthode synthétique stricte entraîne une baisse de 11 % à 16 % d'écart-type du nombre de mots lus en une minute par les élèves (Tableau 9, modèle 1). Cet écart correspond à environ 3 mots lus en moins par minute, sachant que la moyenne se situe à 32,8 mots/minute.
- En compréhension écrite mi-CP : apprendre à lire avec une méthode frontière, mixte, mixte+ ou autre plutôt qu'avec une méthode synthétique stricte entraîne une baisse de 13 % à 19 % d'écart-type du nombre de bonnes réponses obtenues par les élèves (Tableau 9, modèle 2).
- En fluence début CE1 : apprendre à lire avec une méthode frontière, mixte, mixte+ ou autre plutôt qu'avec une méthode synthétique stricte entraîne une baisse de 9 % à 11 % d'écart-type du nombre de mots lus en une minute par les élèves (Tableau 9, modèle 3). Cet écart correspond à environ 3,5 mots lus en moins par minute, sachant que la moyenne se situe à 56,8 mots/minute.
- En compréhension écrite début CE1 : apprendre à lire avec une méthode frontière, mixte, mixte+ ou autre plutôt qu'avec une méthode synthétique stricte entraîne une baisse de 7 % à 10 % d'écart-type du nombre de bonnes réponses obtenues par les élèves (Tableau 9, modèle 4).

Tableau 9. L'effet du type de méthode d'enseignement sur les résultats des élèves mi-CP et début CE1

	Mi-CP				Début CE1			
	Fluence (standardisée)		Compréhension écrite (standardisée)		Fluence (standardisée)		Compréhension écrite (standardisée)	
	(1)	(2)	(3)	(4)				
	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value
(Intercept)	-1.43***	<0.01	-1.66***	<0.01	-1.43***	<0.01	-1.51***	<0.01
Déciles d'IPS	0.02***	<0.01	0.03***	<0.01	0.05***	<0.01	0.05***	<0.01
[Exp cp 1-4 ans]	ref		ref		ref		ref	
Exp ens. CP 5 ans et +	0.00	0,87	0.05***	<0.01	-0.01	0,31	0.04***	<0.01
Niveau moyen classe	0.05***	<0.01	0.04***	<0.01	0.01**	0,03	-0.01	0,11
Niveau d'entrée de l'élève	0.15***	<0.01	0.18***	<0.01	0.16***	<0.01	0.18***	<0.01
[Méthode synthétique stricte]	ref		ref		ref		ref	
Méthode frontière	-0.16***	<0.01	-0.19***	<0.01	-0.11**	0,01	-0.10**	0,01
Méthode mixte	-0.11**	0,01	-0.13**	<0.01	-0.11***	<0.01	-0.08**	0,02
Méthode mixte+	-0.15***	<0.01	-0.15**	<0.01	-0.09*	0,05	-0.07*	0,09
Méthode autre	-0.12***	<0.01	-0.14***	<0.01	-0.10***	<0.01	-0.10***	<0.01
Nombre d'observations :	90 265		90 062		90 265		89 466	

significativité: ***: p-value < 0.01; **: p-value < 0.05; *: p-value < 0.1

Lecture : Modèle (1) : accéder à un niveau supérieur de décile d'IPS augmente en moyenne de 2% d'écart-type le niveau de fluence mi-CP d'un élève (modèle linéaire multiniveaux à effets aléatoires).

Source : enquête Formalect 2021.

Champ : échantillon 2 Formalect.

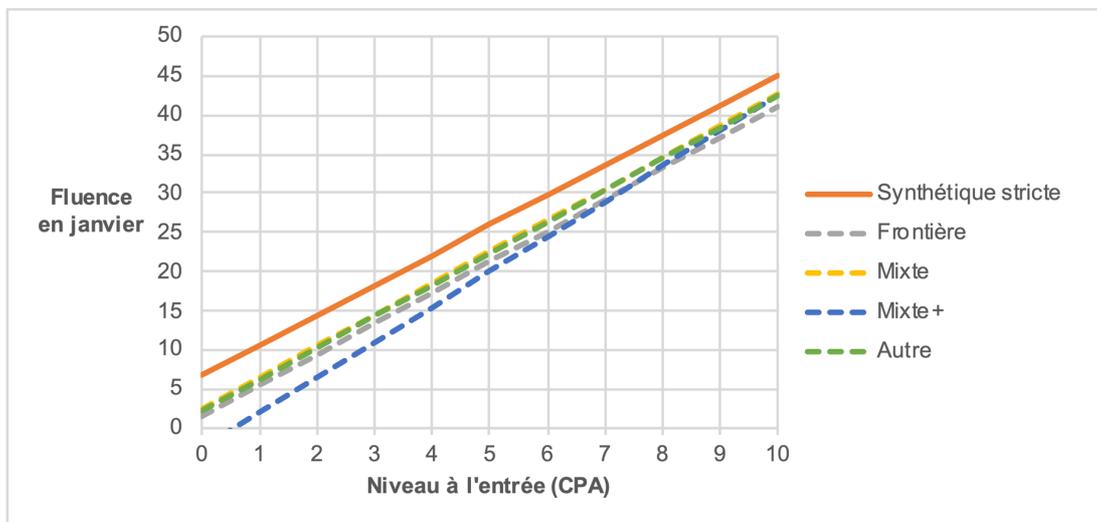
6.3 Un effet accentué pour les élèves au niveau scolaire faible

Ces écarts d'efficacité entre les méthodes d'enseignement ont été jusqu'à présent estimés par les modèles sous la forme d'un effet linéaire et reflètent donc l'effet moyen des méthodes pour l'ensemble des élèves. Le différentiel d'efficacité des méthodes employées pourrait cependant varier selon le niveau scolaire à l'entrée au CP qui a par ailleurs, nous l'avons vu, un fort effet sur les résultats des élèves en lecture. Ce qui amène logiquement à la question suivante : y-a-t-il un lien statistique entre le degré de connaissance du principe alphabétique de l'élève en début d'année et l'effet de la méthode d'enseignement de la lecture ?

Les résultats des études indiquent en général que les méthodes phoniques systématiques ont une efficacité encore plus marquée pour les élèves qui ont le niveau le plus faible en début d'année (Ehri *et al.*, 2001a ; Machin *et al.*, 2016 ; McArthur *et al.*, 2018). L'hypothèse d'une variation des écarts d'efficacité entre la méthode synthétique stricte et les différentes variantes de la méthode mixte selon le niveau initial des élèves mérite donc d'être également posée. La traduction de cette question en termes de stratégie de modélisation consiste à introduire un terme d'interaction entre la variable de méthode et celle mesurant le degré de connaissance du principe alphabétique. L'introduction de ce terme d'interaction est statistiquement significative, indiquant que l'effet de la méthode d'enseignement de la lecture varie bien selon le niveau des élèves à l'entrée au CP (voir annexe 8, tableau 15, p. 64).

Bien que d'intensité variable selon la période de l'année ou la compétence considérée, les écarts entre méthodes selon le niveau à l'entrée suivent un schéma commun, visible dans les différents graphiques ci-dessous : plus le degré de connaissance du principe alphabétique des élèves est faible à l'entrée au CP (échelle des abscisses), plus le différentiel d'efficacité entre les méthodes d'enseignement de la lecture est fort. La méthode synthétique stricte, plus efficace en moyenne pour tous les élèves, l'est donc plus encore pour les élèves dont le niveau scolaire est faible en début d'année, tant pour l'acquisition d'une bonne fluence que pour la compréhension de textes écrits.

Graphique 1. L'effet du type de méthode sur le niveau en fluence mi-CP selon le niveau des élèves à l'entrée au CP

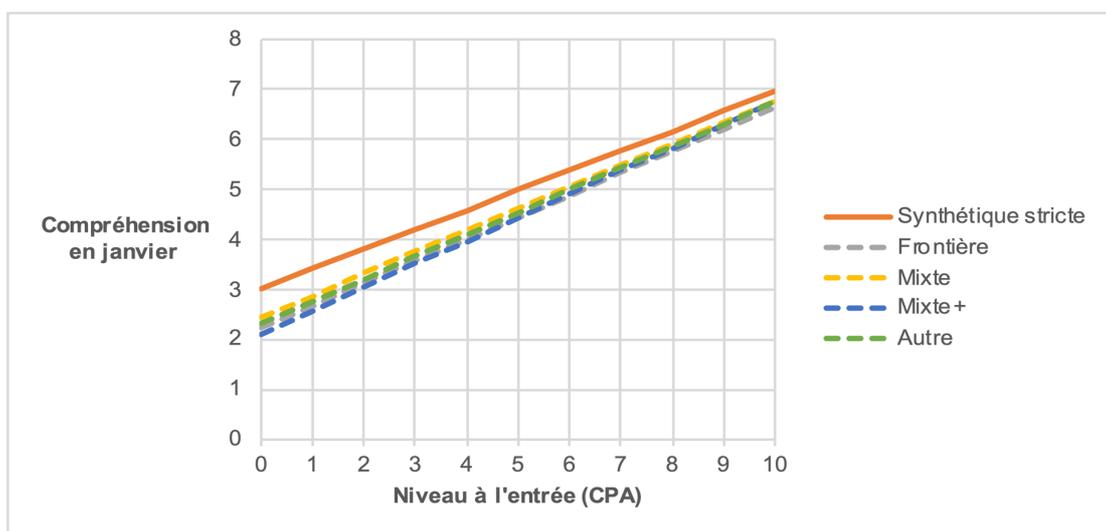


Lecture : dans les classes à méthode synthétique stricte, les élèves ayant un niveau de CPA en début d'année de 4/10 lisent en moyenne 22 mots par minute en janvier. Les valeurs prédites et représentées dans le graphique sont calculées en fixant les niveaux des variables de contrôle du modèle de la façon suivante : ancienneté de l'enseignant-e au CP = 5 ans et plus, niveau moyen de la classe = 7, décile d'IPS = 5.

Source : enquête Formalect 2021.

Champ : échantillon 2 Formalect.

Graphique 2. L'effet du type de méthode sur le niveau en compréhension mi-CP selon le niveau des élèves à l'entrée au CP

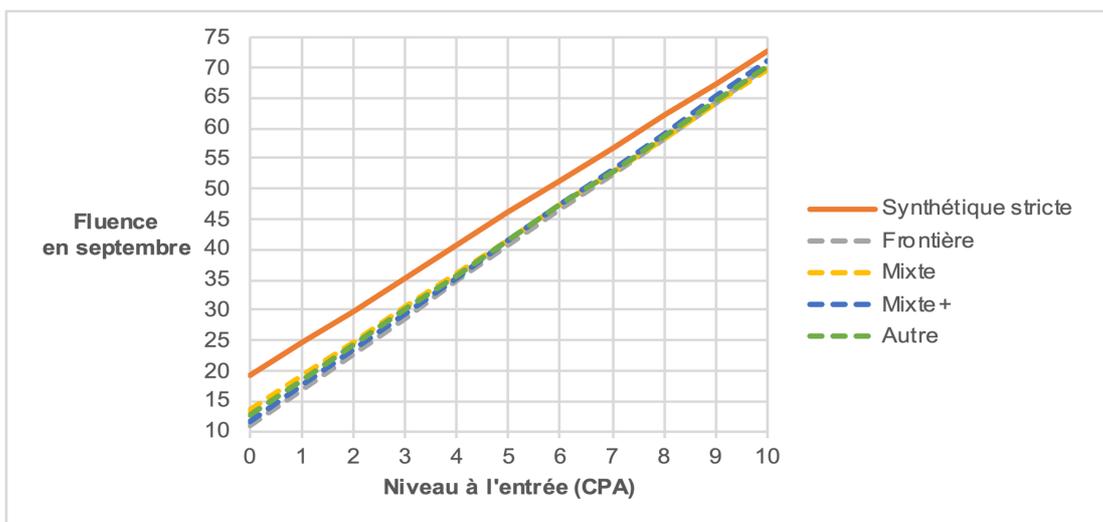


Lecture : dans les classes à méthode synthétique stricte, les élèves ayant un niveau de CPA en début d'année de 5/10 répondent de manière correcte en moyenne à 5 items de compréhension sur 8 en janvier. Les valeurs prédites et représentées dans le graphique sont calculées en fixant les niveaux des variables de contrôle du modèle de la façon suivante : ancienneté de l'enseignant-e au CP = 5 ans et plus, niveau moyen de la classe = 7, décile d'IPS = 5.

Source : enquête Formalect 2021.

Champ : échantillon 2 Formalect.

Graphique 3. L'effet du type de méthode sur le niveau en fluence début CE1 selon le niveau des élèves à l'entrée au CP

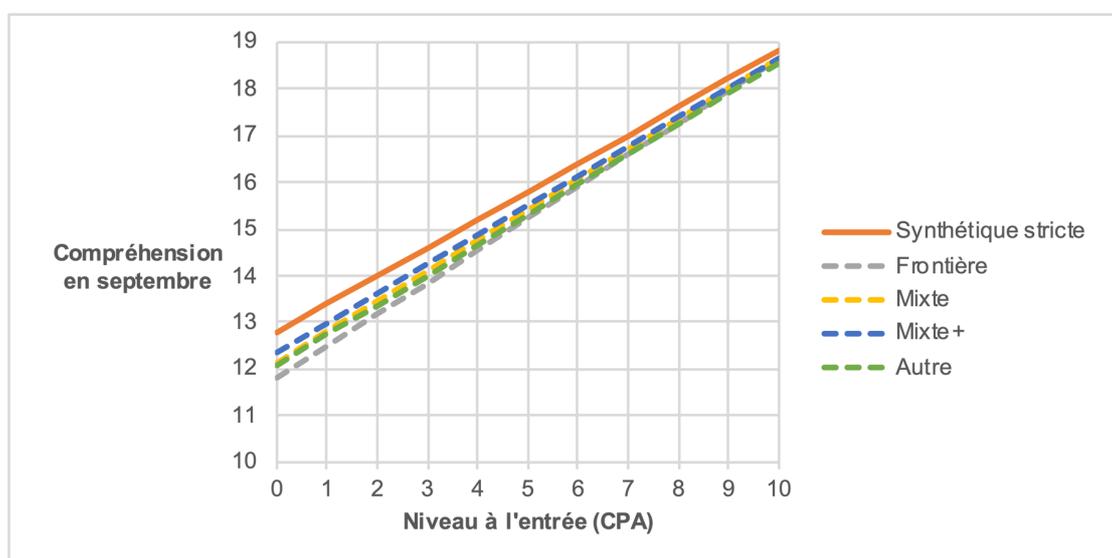


Lecture : dans les classes à méthode synthétique stricte, les élèves ayant un niveau de CPA en début d'année de 4/10 lisent en moyenne 40 mots par minute en septembre de l'année de CE1. Les valeurs prédites et représentées dans le graphique sont calculées en fixant les niveaux des variables de contrôle du modèle de la façon suivante : ancienneté de l'enseignant-e au CP = 5 ans et plus, niveau moyen de la classe = 7, décile d'IPS = 5.

Source : enquête Formalect 2021.

Champ : échantillon 2 Formalect.

Graphique 4. L'effet du type de méthode sur le niveau en compréhension début CE1 selon le niveau des élèves à l'entrée au CP



Lecture : dans les classes à méthode synthétique stricte, les élèves ayant un niveau de CPA en début d'année de 2/10 répondent de manière correcte en moyenne à 14 items de compréhension sur 18 en septembre de l'année de CE1. Les valeurs prédites et représentées dans le graphique sont calculées en fixant les niveaux des variables de contrôle du modèle de la façon suivante : ancienneté de l'enseignant-e au CP = 5 ans et plus, niveau moyen de la classe = 7, décile d'IPS = 5.

Source : enquête Formalect 2021.

Champ : échantillon 2 Formalect.

Ainsi, pour les élèves ayant un niveau élevé de CPA à l'entrée au CP (8/10)²⁵, passer d'une méthode synthétique stricte à une méthode mixte²⁶ fait baisser le niveau en fluence de 10,3 % d'écart-type en janvier et 10,1 % d'écart-type en septembre. Pour les élèves ayant les mêmes caractéristiques par ailleurs mais un niveau faible de CPA (2/10), ces écarts entre méthodes sont nettement plus prononcés : 14,7 % d'écart-type en janvier et 14,7 % d'écart-type en septembre.

Le même constat peut être fait en ce qui concerne la compréhension d'un texte écrit. Pour les élèves à fort niveau de CPA à l'entrée au CP, la différence d'efficacité entre les méthodes est estimée à 11,4 % d'écart-type en janvier et 6,7 % en septembre ; pour celles et ceux ayant un faible niveau de CPA, les écarts entre méthodes augmentent et se situent à 20,5 % d'écart-type en janvier et 14,7 % d'écart-type en septembre.

6.4 Un effet accentué dans les classes à recrutement populaire

Qu'en est-il enfin de l'effet du milieu social, approché ici par la catégorie d'IPS de l'école ? L'effet de la méthode d'enseignement de la lecture sur les performances des élèves varie-t-il selon les caractéristiques sociales des parents ? Plusieurs études indiquent que l'usage des méthodes phoniques systématiques est plus efficace pour les élèves de milieu populaire (Ehri *et al.*, 2001a ; Machin *et al.*, 2018). Machin *et al.* (2018) constatent ainsi que l'introduction en Angleterre d'une approche synthétique stricte en lieu et place d'une approche analytique mixte produit des effets positifs plus prononcés pour les élèves dont les parents ont les revenus les plus faibles. Les résultats issus de notre précédente enquête réalisée il y a dix ans montraient quant à eux que l'utilisation d'un manuel synthétique strict était encore plus efficace pour les élèves dont les parents ont un niveau d'études inférieur au baccalauréat (Deauvieu *et al.*, 2015).

L'introduction d'un terme d'interaction entre la variable d'IPS et la méthode est effectivement statistiquement significative, indiquant donc que l'effet de la méthode d'enseignement de la lecture varie selon le contexte social de la classe. La forme générale du lien entre efficacité des méthodes et IPS de l'école est équivalente à celle précédemment mise en évidence concernant le niveau scolaire à l'entrée au CP : plus l'IPS de l'école est bas, plus l'écart d'efficacité en faveur de la méthode synthétique stricte est important (voir annexe 8, tableau 16, p. 64).

La comparaison des prédictions de niveau atteint par les élèves en fluence et en compréhension selon l'IPS de l'école permet d'apprécier ces variations²⁷. Dans les écoles à recrutement social relativement élevé (catégorie 7/10 d'IPS), l'écart entre la méthode synthétique stricte et la méthode mixte est estimé en fluence en janvier à 8 % d'écart-type et en septembre à 4 % d'écart-type. Cet écart entre ces deux méthodes est nettement plus important dans les écoles à recrutement social populaire (catégorie 2/10 d'IPS), respectivement 17 % d'écart-type en janvier et 23 % en septembre (voir annexe 8, tableau 16, p. 64). Il en va de même pour la compréhension écrite : dans les écoles à recrutement social élevé, l'écart entre la méthode synthétique stricte et la

²⁵ Les prédictions de niveau en lecture sont calculées à partir des modèles dans lesquels les variables CPA et type de méthode ont été placées en interaction (voir annexe 8, tableau 15, p. 64). Les autres caractéristiques du modèle sont fixées au même niveau que pour les graphiques : ancienneté de l'enseignant-e = 5 ans et plus, niveau moyen de la classe = 7, décile d'IPS = 5.

²⁶ Par souci de clarté, nous ne comparons ici que deux catégories : la méthode synthétique stricte d'une part et la méthode mixte, la plus couramment utilisée en classe, d'autre part. Les résultats sont identiques en ce qui concerne les autres méthodes (cf graphiques 1 à 4 ci-dessus).

²⁷ Les autres variables explicatives du modèle ont été fixées de la façon suivante : ancienneté de l'enseignant-e = 5 ans et plus, niveau de CPA = 7, niveau moyen de la classe = 7.

méthode mixte est, en janvier comme en septembre, toujours nettement plus faible que dans les écoles à recrutement social populaire²⁸.

Ces variations de l'effet des méthodes sont ici appréhendées selon le contexte social de l'école – seule information disponible dans les évaluations nationales – et non directement selon les caractéristiques sociales et culturelles des parents de chaque élève. Mobiliser une variable contextuelle comme l'IPS pour approcher l'effet du milieu social de l'élève ne pose pas de problème en soi – la variable d'IPS est par construction très corrélée à la profession et au niveau de diplôme des parents – mais a pour effet de sous-estimer les écarts réels de performances en lecture selon l'origine sociale des élèves²⁹. Le différentiel d'efficacité entre les méthodes selon le milieu social serait donc très certainement encore plus élevé s'il était mesuré directement par les caractéristiques sociales et culturelles des familles de chaque élève.

6.5 L'efficacité des méthodes pour les élèves les plus fragiles

L'exploration des variations des effets des méthodes d'enseignement de la lecture selon le niveau des élèves et le contexte social des écoles permet de préciser les constats statistiques énoncés précédemment. L'usage d'une méthode synthétique stricte entre septembre et décembre de l'année de CP plutôt qu'une méthode mixte produit en moyenne de meilleurs résultats en fluence et en compréhension pour tous les élèves (6.2). Cet effet est visible dès le mois de janvier et toujours présent, quoiqu'atténué, en septembre de l'année de CE1. Ce résultat moyen cache cependant de fortes variations selon le niveau scolaire des élèves à l'entrée au CP et le contexte social de l'école. Les écarts d'efficacité entre méthodes ont en effet tendance à augmenter pour les élèves qui ont un niveau de CPA faible en début d'année (6.3) et ceux qui sont scolarisés dans les écoles à recrutement social populaire (6.4).

Le niveau scolaire à l'entrée au CP est déjà très marqué socialement : parmi les élèves scolarisés dans des écoles très populaires (IPS = 2), un quart entre au CP avec un niveau de CPA faible à très faible (inférieur ou égal à 4 sur l'échelle de 0 à 10), un taux deux fois supérieur à celui que l'on trouve dans les classes à recrutement social favorisé (IPS = 8). Le différentiel d'efficacité entre méthodes d'enseignement de la lecture devient alors très important pour ces élèves scolarisés en écoles populaires et dont le niveau scolaire est fragile à l'entrée au CP, ceux pour qui une action pédagogique efficace est absolument cruciale. Le modèle prédit ainsi les écarts suivants entre la méthode synthétique stricte et la méthode mixte pour cette catégorie d'élèves (CPA = 2/10 et IPS = 2)³⁰ :

- En fluence mi-CP : apprendre à lire avec une méthode mixte plutôt qu'avec une méthode synthétique stricte entraîne une baisse de 20 % d'écart-type du nombre

²⁸ En janvier, l'écart entre les deux méthodes est de 8 % d'écart-type dans les classes à IPS élevé (7/10) et se situe à 21 % d'écart-type dans les classes à IPS faible (2/10) ; en septembre, les écarts entre méthodes passent de 2 % d'écart-type dans les classes à IPS élevé à 20 % dans les classes à IPS faible (voir annexe 8, tableau 16, p. 64).

²⁹ On le vérifie aisément en mobilisant les données de l'enquête DECCS qui permet de disposer de l'ensemble des informations requises. L'inégalité sociale des performances en lecture mesurée selon l'IPS de l'école est effectivement toujours plus faible que lorsqu'elle est mesurée directement à partir du niveau de diplôme des parents de chaque élève.

³⁰ Les prédictions sont calculées à partir d'un modèle d'interaction d'ordre 3 entre la méthode, le niveau de CPA et l'IPS qui permet de mieux estimer les différences entre méthodes selon les situations scolaires et sociales. Les prédictions sont calculées à partir des caractéristiques suivantes : CPA = 2, IPS = 2, expérience de l'enseignant·e au CP = 5 ans et plus, niveau moyen de la classe = 7.

de mots lus en une minute par les élèves. Cet écart correspond à 5.3 mots en moins lus en une minute.

- En compréhension écrite mi-CP : apprendre à lire avec une méthode mixte plutôt qu’avec une méthode synthétique stricte entraîne une baisse de 25 % d’écart-type du nombre de bonnes réponses obtenues par les élèves.
- En fluence début CE1 : apprendre à lire avec une méthode mixte plutôt qu’avec une méthode synthétique stricte entraîne une baisse de 17 % d’écart-type du nombre de mots lus en une minute par les élèves. Cet écart correspond à 6 mots en moins lus en une minute.
- En compréhension écrite début CE1 : apprendre à lire avec une méthode mixte plutôt qu’avec une méthode synthétique stricte entraîne une baisse de 27 % d’écart-type du nombre de bonnes réponses obtenues par les élèves.

7. Discussion

Les résultats de recherche accumulés depuis de nombreuses années permettent de dégager un ensemble de pratiques pédagogiques efficaces pour l'apprentissage de la lecture, bien rappelées dans les synthèses récentes publiées sur le sujet (Terrail, 2016 ; Castles *et al.*, 2018 ; Dehaene (dir.), 2019 ; MENJS, 2021). S'agissant plus spécifiquement de l'apprentissage du code, il est solidement établi qu'il est plus efficace d'enseigner les correspondances graphèmes-phonèmes de manière systématique et à un rythme soutenu dès le début de l'année scolaire (Castles *et al.*, 2018), ce qui a été encore confirmé récemment sur données françaises (Riou & Fontanieu, 2016).

Nos investigations apportent un élément supplémentaire sur un point qui nous paraît crucial et encore largement en débat aujourd'hui dans la littérature scientifique : un enseignement lors des premières semaines de l'année centré exclusivement sur la découverte du code de correspondances graphèmes-phonèmes, donc sans activités annexes du type mémorisation ou reconnaissance globale de mots non décodables, est plus efficace pour l'acquisition précoce d'une bonne fluence et pour la compréhension écrite. En d'autres termes, la mise en œuvre d'une méthode phonique synthétique stricte produit de meilleurs résultats qu'une méthode phonique mixte.

7.1 Pourquoi la méthode synthétique stricte est-elle plus efficace ?

Pour tenter d'expliquer ce résultat, il est nécessaire de revenir aux mécanismes cognitifs en jeu dans l'apprentissage de la lecture. Une fois la reconnaissance visuelle des mots et de leurs composants effectuée (traits des lettres, lettres, bigrammes, trigrammes, morphèmes et petits mots), leur lecture se fait ensuite chez le lecteur expert par l'activation parallèle de deux voies (« *dual route theory of reading* ») : une voie de conversion grapho-phonémique des mots écrits en sons et une voie de reconnaissance orthographique et sémantique qui identifie le sens d'un mot à partir de son patron orthographique. Durant l'apprentissage de la lecture, la voie de reconnaissance orthographique se constituerait d'ailleurs consécutivement à la voie de conversion grapho-phonémique (Dehaene ; 2007, p. 272 ; Colé & Sprenger-Charolles 2021, p. 41-42) et n'en serait pas indépendante, puisque les mots reconnus visuellement seraient mémorisés en lien avec les associations graphèmes-phonèmes qui les composent (Ehri, 2015).

Comment ces différentes voies se mettent-elles en place chez l'élève au cours de son apprentissage de la lecture ? Selon la théorie des trois étapes de lecture proposée par la psychologue allemande U. Frith dans les années 1980, l'élève va, au cours de son apprentissage, passer par trois phases ou stratégies de lecture (Frith 1985). Avant de se voir enseigner la « logique » de la lecture, l'élève est dans la phase logographique et reconnaît les mots de façon picturale, comme un adulte reconnaît le panneau routier signalant un sens interdit. L'apprentissage de l'alphabet et l'enseignement du code des correspondances graphèmes-phonèmes lui permet ensuite d'entrer dans la phase alphabétique et de lire les mots en les décodant, de façon séquentielle, dans l'ordre des lettres et de gauche à droite. Une fois la phase alphabétique consolidée, l'élève développe parallèlement la stratégie de lecture orthographique.

Plusieurs chercheurs et chercheuses ont cherché à affiner ou discuter la théorie d'U. Frith. L. Ehri propose ainsi quatre phases de développement (pré-alphabétique,

alphabétique partielle, alphabétique complète, et alphabétique consolidée) qui conditionnent le type de lecture orthographique qui peut être réalisée durant chacune d'elle (Ehri, 2015). L'hypothèse que nous formulons ici est que les types d'enseignement mis en place lors des premiers mois de l'année au CP façonnent différentes représentations de l'écrit chez les élèves qui vont déterminer la qualité de l'apprentissage de la lecture.

L'enseignement progressif et systématique des correspondances graphèmes-phonèmes réalisé de manière intensive dès le début de l'année par un enseignement de type synthétique strict transmet à l'élève une conception univoque de l'activité de lecture. Ce dernier comprend progressivement que le mot qu'on lui demande de reconnaître est composé de lettres, associations de graphies et de sons dépendantes des lettres environnantes. Il intériorise le fait que ces lettres représentent et segmentent le langage parlé au niveau du phonème, unité abstraite caractérisant les systèmes d'écritures alphabétiques, ce qui facilite certainement le développement de la phase alphabétique, ou bien consolide cette dernière phase si l'élève y était déjà entré en début d'année de CP. Apprendre les correspondances lettre(s)-son(s) et s'y référer de manière exclusive lors de l'apprentissage de la lecture installe l'élève dans une attitude de décodage face à n'importe quel mot.

À l'inverse, la mise en œuvre d'une méthode mixte risque de véhiculer des représentations plurielles et contradictoires de l'écrit. L'élève apprend dès le début d'année les correspondances graphèmes-phonèmes mais pratique également des activités de reconnaissance globale de mots non décodables par mémorisation ou inférence contextuelle. Ces activités, pratiquées dès les premières semaines de l'année, risquent d'orienter l'élève vers une conception logographique du système d'écriture.

Or, les reconnaissances logographique et orthographique d'un mot ne sauraient être confondues : apprendre à reconnaître globalement dès les premières semaines de l'année le mot « pour » n'a rien à voir avec sa reconnaissance orthographique. Le patron orthographique du mot se constitue en effet progressivement suite à l'étude et à l'apprentissage de toutes ses correspondances graphèmes-phonèmes. L'élève va ainsi apprendre au fil des mois que le « p » se lit [p], que le « r » se lit [ʁ], que le « o » se lit [o] ou [ou] avec le « u ». L'automatisation de l'apprentissage et de la reconnaissance de ces correspondances graphèmes-phonèmes aboutira à la constitution progressive du patron orthographique du mot « pour » qui pourra, simultanément à son décodage, être reconnu comme tel. En développant une représentation logographique du mot, la méthode mixte risque donc de détourner l'élève d'une représentation alphabétique de celui-ci qui est une condition du bon développement des voies de conversion grapho-phonémiques et orthographique de la lecture.

La méthode synthétique stricte pourrait donc favoriser le franchissement des différentes phases de l'entrée dans la lecture, expliquant ainsi que les élèves des classes synthétiques strictes obtiennent, dès le mois de janvier, de meilleurs résultats en fluence que les élèves des classes à méthode mixte. L'automatisation et la fluidité du décodage permettent à l'apprenti lecteur de dédier son attention à la compréhension de ce qui a été bien et rapidement lu. Il est solidement établi que la compréhension d'un texte écrit dépend de la qualité du décodage, d'une part, et du niveau de compréhension orale, d'autre part (Sprenger-Charolles & Ziegler, 2022). Si la méthode synthétique stricte permet l'acquisition d'une meilleure fluence, il n'est donc pas étonnant qu'elle soit également associée à une meilleure compréhension d'un texte écrit.

7.2 Méthodes d'enseignement et connaissance du principe alphabétique

Le différentiel d'efficacité entre les méthodes varie selon le niveau des élèves à l'entrée au CP, et plus précisément selon le degré de connaissance du principe alphabétique (CPA). C'est pour les élèves dont le niveau de CPA est le plus faible à l'entrée au CP que cet écart est le plus prononcé. Ce résultat statistique renforce l'hypothèse explicative avancée ci-dessus. En effet, la variable de CPA peut être considérée comme une indication du positionnement des élèves dans la succession des phases de l'apprentissage de la lecture. Les élèves ayant un niveau de CPA inexistant ou faible à l'entrée au CP sont encore pour l'essentiel dans la phase logographique de l'apprentissage de la lecture, ou n'ont tout simplement pas encore constitué de représentations du système d'écriture ; ceux ayant un niveau moyen de CPA sont en train d'accéder à la phase alphabétique ; ceux ayant un fort niveau de CPA – situé à 9 ou 10/10, soit autour d'un élève sur deux à l'entrée au CP – sont quant à eux déjà entrés de plain-pied dans la phase alphabétique et même, pour les meilleurs d'entre eux, probablement déjà lecteurs.

Les élèves ayant déjà acquis à l'entrée au CP une bonne maîtrise du principe alphabétique seront nécessairement beaucoup moins exposés que les autres au risque de confusion induit par la méthode mixte, puisqu'ils sont déjà solidement entrés dans la phase alphabétique voire orthographique d'apprentissage de la lecture. Face à un écrit, ces élèves tenteront automatiquement d'associer lettres et sons, graphèmes et phonèmes, en les combinant ensemble de gauche à droite, en quelque sorte indépendamment des spécificités de la méthode d'enseignement de la lecture pratiquée en classe. Rien d'étonnant donc à ce que les différences d'efficacité entre méthodes d'enseignement se réduisent fortement à mesure que le degré de CPA des élèves à l'entrée au CP augmente.

Il en va tout autrement pour les élèves qui ont un niveau faible ou moyen de connaissance du principe alphabétique en début d'année – autour de 25 % à 30 % des élèves – qui seront nécessairement beaucoup plus sensibles aux spécificités de la méthode employée durant les premiers mois de l'année. S'ils apprennent avec une méthode synthétique stricte, ils pourront plus facilement développer une représentation alphabétique de la lecture. À l'inverse, l'utilisation d'une méthode mixte, alliant apprentissage du code des correspondances graphèmes-phonèmes et stratégie de reconnaissance ou de mémorisation global des mots, risque de rendre ce passage plus compliqué pour ces élèves encore peu familiers du principe alphabétique.

7.3 L'effet du milieu social

Les résultats des modélisations statistiques indiquent enfin que l'effet de la méthode d'enseignement varie également selon le contexte social des écoles. L'écart d'efficacité entre les méthodes augmente à mesure que l'indice de position sociale de l'école diminue. Faut-il y voir un effet du contexte social de l'école – *i.e.* le fait pour les élèves, indépendamment de leur origine sociale, d'étudier dans une école plus ou moins populaire – ou, étant donné que cette variable d'IPS est très corrélée au niveau de diplôme des parents, d'abord un effet de l'origine culturelle individuelle de l'élève ? Étant donné que le niveau scolaire à l'entrée des élèves ainsi que le niveau moyen de la classe ont été contrôlés dans les modélisations, ce qui a pour effet de capter une large part de l'effet du contexte scolaire mais également social des écoles, il est plus que probable

que l'effet de l'IPS mis en évidence renvoie bien ici d'abord à l'origine culturelle individuelle des élèves³¹.

La question devient alors la suivante : pourquoi l'effet de la méthode d'enseignement est-il plus marqué pour les élèves dont les parents ont un niveau de diplôme peu élevé ? La réponse à cette question nécessite de tourner le regard vers les familles. L'intervention familiale dans la scolarité des enfants est un résultat solidement établi en sociologie (Bourdieu 1964, 1966, 1979 ; Renard, 2011 ; Kakpo, 2012 ; Lahire, 2012 et (dir.), 2019 ; Garcia, 2018). Elle se déploie dans tous les milieux sociaux, tout particulièrement en primaire, battant en brèche l'idée trop répandue d'une forme de démission parentale dans le suivi de la scolarité des enfants (Lahire, 2012, p. 397 ; Kakpo, 2012, p. 183). Ces pratiques familiales de soutien à la scolarisation prennent cependant des formes variables selon le milieu social. Dans les familles à fort capitaux scolaires et culturel, les pratiques parentales scolairement rentables sont plus fréquentes. Il s'agit notamment de lectures partagées entre les parents et leur enfant (Renard, 2011), d'activités ludiques ou plus scolaires mettant en jeu des savoirs scripturaux (Lahire (dir.), 2019), ou encore des cours particuliers.

L'effet propre des pratiques familiales de soutien à l'apprentissage de la lecture est étonnamment très rarement envisagé dans les études visant à mesurer l'effet des méthodes d'enseignement (Terrail, 2016). Or, l'hypothèse d'une intervention parentale soutenue quand la méthode employée en classe se révèle peu efficace est plus que vraisemblable, ce qui a pour conséquence immédiate, si cette intervention est elle-même efficace, d'atténuer les différences entre méthodes repérées statistiquement en fin d'année lors des expérimentations. J. Morais est l'un des rares chercheurs à s'être penché sur la question. Étonné par les bons résultats en lecture d'élèves soumis à une méthode idéovisuelle d'apprentissage de la lecture, il a émis l'hypothèse d'une intervention parentale. Vérification faite, tous les élèves bons lecteurs dans ces classes avaient effectivement reçu dans le cadre familial un apprentissage de type phonique (Morais, 2016, p. 105-106).

Nos propres investigations réalisées au sein des familles de la grande section de maternelle jusqu'en CE1 confirment ce constat³². Lorsque les élèves rencontrent des difficultés en lecture au cours de l'année de CP, l'entourage familial intervient et souvent de manière très prononcée. Ces pratiques familiales peuvent être de formes et d'intensité variées, allant d'une simple aide ponctuelle à la reprise complète de l'apprentissage de la lecture. Ces variations ne sont pas neutres socialement : plus les parents appartiennent aux milieux sociaux favorisés, généralement plus familiers avec l'écrit, plus ils s'autorisent à intervenir et plus cette intervention s'avère efficace.

On comprend alors pourquoi l'effet des méthodes varie selon le contexte social de l'école. Dans les milieux sociaux favorisés, les écarts entre les méthodes s'amenuisent puisque l'intervention parentale tend à rattraper le niveau des élèves qui apprennent en

³¹ Puisqu'elle renseigne le niveau d'IPS de l'école, le niveau d'études des parents et les résultats des élèves aux évaluations nationales, l'enquête DECCS permet de tester cette hypothèse. On construit pour cela une modélisation visant à expliquer le niveau en fluence par le niveau scolaire individuel des élèves à l'entrée au CP (CPA), le niveau moyen de la classe (moyenne du niveau de CPA au niveau de la classe), l'IPS de l'école et le niveau de diplôme des parents de chaque élève. Un premier modèle est réalisé avec les variables explicatives suivantes : niveau scolaire individuel de l'élève, niveau moyen de la classe, IPS. On réalise ensuite un second modèle avec ces mêmes variables mais en ajoutant également la variable de niveau de diplôme des parents. Le coefficient lié à l'IPS se réduit très fortement entre le premier et le second modèle, indiquant bien que l'effet de l'IPS est bien d'abord ici un proxy de l'effet de l'origine culturelle individuelle des élèves.

³² Gioia P., « L'entrée dans l'écrit. Étude croisée des pratiques scolaires et d'éducation familiale », thèse de sociologie en préparation à l'École normale supérieure sous la direction de J. Deauvieau et J. Cayouette-Remblière.

classe avec les méthodes d'enseignement les moins efficaces. Et, à l'inverse, l'écart entre méthodes d'enseignement de la lecture est maximal dans les contextes sociaux populaires où l'intervention parentale est moins fréquente ou moins efficace. Ce schéma explicatif permet également de comprendre pourquoi les écarts entre méthodes diminuent entre le mois de janvier de CP et le mois de septembre de l'année de CE1 : l'intervention parentale correctrice a pu se déployer sur une plus longue période, des derniers mois de scolarisation au CP jusqu'aux vacances scolaires d'été.

Conclusion

Le type de méthode d'enseignement de la lecture mise en place au cours des premiers mois de l'année de CP a un effet certain sur les résultats des élèves, tout particulièrement pour celles et ceux qui ont un niveau scolaire faible en début d'année et qui sont scolarisés dans les écoles au recrutement social populaire. À quoi correspondent concrètement en termes de compétences acquises en lecture ces écarts d'efficacité entre méthodes et quelles en sont les conséquences pour les élèves ?

Une première réponse à cette question peut être obtenue en mettant en regard les effets des méthodes d'enseignement et les effets du dédoublement des classes de CP en REP et REP+. Cette réduction importante du nombre d'élèves par classe a eu des effets positifs mais relativement modestes sur les résultats des élèves : la Depp estime ainsi que le dédoublement des classes au CP a produit une augmentation d'environ 9 % d'écart-type des résultats des élèves en français (Andreu *et al.*, 2021, p. 43). La mise en œuvre d'une méthode synthétique stricte d'enseignement de la lecture plutôt qu'une méthode mixte produit pour les élèves entrés au CP avec un niveau faible et scolarisés dans des écoles populaires – le public le plus directement concerné par le dédoublement des classes – une amélioration des résultats en lecture deux à trois fois plus importante selon la compétence mesurée et le moment de l'année. Il ne s'agit pas de comparer au sens strict la taille de ces deux effets, ne serait-ce que parce que l'effet des méthodes est estimé ici dans des classes qui ont déjà été dédoublées. Mais ces résultats suggèrent tout de même que la politique de réduction de la taille des classes, positive en soi pour les conditions d'études des élèves et de travail des enseignant-es, doit être accompagnée d'un changement dans les manières d'enseigner pour permettre une progression sensible du niveau en lecture des élèves concernés.

Rapporter les performances des élèves selon la méthode utilisée en classe à la définition des groupes de niveaux scolaires élaborés par la Depp est également instructif. Les seuils de niveau en lecture permettent, à partir des résultats aux évaluations nationales, de distinguer le groupe des élèves « à besoin », les plus en difficulté, puis celui des élèves « fragiles ». Les élèves qui entrent au CP avec un niveau faible et scolarisés dans des écoles populaires lisent en moyenne 14 mots par minute quatre mois après la rentrée³³, ce qui correspond au seuil en dessous duquel se situe selon la Depp le groupe des élèves dit « fragiles » en fluence. Si ces élèves apprennent avec une méthode mixte en début d'année, ils liront en moyenne 12 mots par minute en janvier, mais 18 mots par minute s'ils apprennent avec une méthode synthétique stricte, leur permettant donc d'atteindre un niveau en fluence satisfaisant à ce stade de l'année.

Le poids décisif de la méthode d'enseignement de la lecture peut enfin être évalué en le rapportant au contexte social des écoles. Le niveau en lecture des élèves croît à mesure qu'augmente l'indice de position sociale des écoles. Mais l'effet propre de la méthode d'enseignement est lui-même très important, tout particulièrement pour les élèves des milieux populaires. Au point de renverser l'effet du contexte social ? Les élèves scolarisés dans des écoles populaires ayant bénéficié d'un enseignement synthétique strict ont-ils de meilleurs résultats que les élèves venant d'écoles favorisées ayant appris

³³ Moyenne du score de fluence calculée pour les élèves ayant un niveau de connaissance du principe alphabétique situé à 2/10 et scolarisés dans des écoles dont l'IPS est situé entre le deuxième et le troisième décile (source : MENJ-DEPP, Repères CP-CE1, 2020-2021).

à lire avec une méthode mixte ? Les données de l'enquête permettent d'apporter des éléments de réponse à cette question. Les élèves scolarisés dans des écoles populaires (IPS = 3) qui reçoivent un enseignement synthétique strict obtiennent effectivement, en fixant au même niveau les autres variables du modèle, de meilleurs résultats au test de fluence mi-CP que les élèves scolarisés dans des écoles à recrutement social élevé (IPS = 7) ayant appris à lire avec une méthode mixte. Les premiers lisent en moyenne 28 mots par minute, les seconds 26 mots par minute³⁴.

Or, la méthode synthétique stricte, la plus efficace pour l'acquisition d'une bonne fluence et d'une bonne compréhension écrite, est à l'heure actuelle très rarement mise en œuvre dans les classes en France. L'école est porteuse d'exigences qu'elle ne donne pas par elle-même les moyens de satisfaire : telle est bien la clef de compréhension des inégalités sociales d'apprentissages en lecture. Énoncée au plus général par P. Bourdieu dès le milieu des années 1960 (Bourdieu, 1966), cette thèse trouve ici une illustration frappante. Une politique de lutte efficace contre les inégalités dans les premiers apprentissages scolaires doit donc avant tout être centrée sur une amélioration sensible de l'efficacité de l'action pédagogique.

La réussite d'une telle entreprise exige une action résolue et des moyens conséquents, à tous les niveaux pertinents. Le premier niveau à envisager est celui des instructions officielles. Si les programmes scolaires pour l'année de CP insistent à raison sur la maîtrise et l'automatisation des correspondances graphèmes-phonèmes, ils gagneraient probablement à préciser plus avant les résultats attendus en la matière et les moyens pour y parvenir. Nos résultats mettent en évidence, en plus de l'effet propre de la méthode d'enseignement mise en œuvre au CP, le poids essentiel de la maîtrise en début d'année du principe alphabétique sur les résultats ultérieurs en lecture. L'enseignement de ce principe alphabétique est à l'heure actuelle l'un des objectifs du programme de grande section de maternelle. Or, 20 % à 30 % des élèves qui entrent au CP ont un niveau insuffisant dans ce domaine. Préciser les attendus et les modalités d'enseignement du principe alphabétique en grande section de maternelle est absolument essentiel pour permettre à l'ensemble des élèves d'aborder l'année de CP dans les meilleures conditions.

Le deuxième niveau d'action à envisager concerne les supports pédagogiques. Une grande diversité de manuels d'enseignement de la lecture sont actuellement en usage en France, mais ceux conçus selon les principes pédagogiques les plus efficaces sont à l'heure actuelle très peu utilisés. Plusieurs systèmes éducatifs ont mis en place ces dernières années des dispositifs variés visant à mieux encadrer le choix des manuels d'enseignement de la lecture. Quel que soit le mécanisme envisagé, il est peu contestable qu'une amélioration sensible de la qualité des manuels disponibles permettrait aux enseignant·es d'accroître l'efficacité de leur action pédagogique.

Un troisième niveau d'action, tout à fait décisif à nos yeux, se situe au niveau de la formation des enseignant·es et des conseillers pédagogiques. La culture professionnelle en matière d'enseignement de la lecture est aujourd'hui encore marquée par des principes pédagogiques anciens dont la faible efficacité a été démontrée par la recherche. Ce constat n'est d'ailleurs par propre au cas français puisqu'il concerne de nombreux pays comparables (Kim, 2008 ; Castles *et al.*, 2018 ; Deauvieau & Terrail, 2021). Seul un investissement très conséquent dans la formation initiale et continue des enseignant·es pourrait faire évoluer la situation. Les résultats de notre enquête le démontrent : la qualité pédagogique du manuel est importante, mais la façon de l'utiliser

³⁴ Ces prédictions sont calculées en fixant les autres variables explicatives du modèle de la façon suivante : expérience enseignant·e = 5 ans et + ; niveau de l'élève à l'entrée = 5/10 ; Niveau moyen de la classe = 7/10.

l'est tout autant. Un accompagnement pédagogique renforcé, nourri des résultats de la recherche, est absolument nécessaire pour aider les enseignant-es à mettre en place des gestes professionnels efficaces en matière d'enseignement de la lecture.

Clarifier les attendus des programmes officiels, permettre aux enseignant-es de choisir des manuels d'enseignement de qualité, développer des actions de formation au plus près des réalités des classes et qui s'inscrivent dans la durée : voici sans doute les leviers qui donneraient aux enseignant-es les moyens d'exercer une liberté pédagogique instruite en matière d'enseignement de la lecture. L'enjeu est décisif, en termes d'amélioration des résultats du système éducatif français, mais aussi de justice sociale : trop d'élèves, très souvent issus des milieux populaires, sont aujourd'hui en grande difficulté en lecture à l'issue de l'année de CP.

Références bibliographiques

- Andreu, Sandra, Linda Ben Ali, Laurent Blouet, Pascal Bressoux, Axelle Charpentier, Isabelle Cioldi, Aurélie Lacroix, et al.** 2021. « Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP sur les résultats des élèves et les pratiques des enseignants ». Document de travail. Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Paris. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/50756/evaluation-de-l-impact-de-la-reduction-de-la-taille-des-classes-de-cp-et-de-ce1-en-rep-sur-les-resul>.
- Andreu, Sandra, Pierre Conceição, Yann Etève, et Ronan Vourc'h.** 2023. « Alors que l'année de CP permet de réduire les écarts de performances entre secteurs de scolarisation, les vacances scolaires les accentuent ». *Note d'Information*, n° 23.17. *DEPP*. <https://doi.org/10.48464/ni-23-17>.
- Bastien-Toniazzo, Mireille, et Sandrine Jullien.** 2001. « Nature and importance of the logographic phase in learning to read ». *Reading and Writing* 14 (mars): 119-43. <https://doi.org/10.1023/A:1008138931686>.
- Bourdieu, Pierre.** 1964. *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre.** 1966. « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie* 7 (3): 325-47. <https://doi.org/10.2307/3319132>.
- Bourdieu, Pierre.** 1979. *La Distinction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Braibant, Jean-Marc, et François-Marie Gerard.** s. d. « Savoir lire : question(s) de méthodes ? » *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 7-45.
- Bressoux, Pascal.** 2010. *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. 2^e édition. Bruxelles, Paris : De Boeck.
- Buckingham, Jennifer.** 2020. « Systematic Phonics Instruction Belongs in Evidence-Based Reading Programs: A Response to Bowers ». *Educational and Developmental Psychologist* 37 (2). <https://doi.org/10.1017/edp.2020.12>.
- Castles, Anne, et Max Coltheart.** 2004. « Is There a Causal Link from Phonological Awareness to Success in Learning to Read? » *Cognition* 91 (1): 77-111. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(03\)00164-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(03)00164-1).
- Castles, Anne, Kathleen Rastle, et Kate Nation.** 2018. « Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert ». *Psychological Science in the Public Interest* 19 (1): 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>.
- Chall, Jeanne S.** 1967. *Learning to Read: The Great Debate*. First Edition. McGraw-Hill.
- Chetty, Raj, John N. Friedman, et Jonah E. Rockoff.** 2014. « Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates ». *American Economic Review* 104 (9): 2593-2632. <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2593>.
- Cole, Pascale, et Liliane Sprenger-Charolles.** 2021. *La Dyslexie : de l'enfant à l'adulte*. Malakoff : Dunod.
- Deauvieu, Jérôme, Janine Reichstadt, et Jean-Pierre Terrail.** 2015. *Enseigner efficacement la lecture : Une enquête et ses implications*. Paris : Odile Jacob.

- Deauvieu, Jérôme, et Jean-Pierre Terrail.** 2021. « Savoirs académiques et culture enseignante. Un cas d'école : la guerre des [...] - Démocratisation scolaire ». 2021. <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article328>.
- Dehaene, Stanislas.** 2007. *Les Neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Dehaene (dir.), Stanislas.** 2019. « Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ? », Rapport du CSEN.
- Ehri, Linnea C.** 2015. « How Children Learn to Read Words ». In *The Oxford handbook of reading*, 293-310. Oxford library of psychology. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Ehri, Linnea C., Simone R. Nunes, Steven A. Stahl, et Dale M. Willows.** 2001. « Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis ». *Review of Educational Research* 71 (3): 393-447.
- Ehri, Linnea C., Simone R. Nunes, Dale M. Willows, Barbara Valeska Schuster, Zohreh Yaghoub-Zadeh, et Timothy Shanahan.** 2001. « Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis ». *Reading Research Quarterly* 36 (3): 250-87.
- Fernandez, Adrien, et Hugo Giraudeau-Barthet.** 2023. « Journée défense et citoyenneté 2022 : plus d'un jeune Français sur dix en difficulté de lecture ». *Note d'Information, n° 23.22. DEPP*. <https://www.education.gouv.fr/journee-defense-et-citoyennete-2022-plus-d-un-jeune-francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture-378302>.
- Fijalkow, Eliane, et Jacques Fijalkow.** 1994. « Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux ». *Revue française de pédagogie* 107 (1): 63-79. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1264>.
- Johnston S. Rhona, Watson Joyce,** 2005, « The Effects of Synthetic Phonics Teaching on Reading and Spelling Attainment, a Seven Year Longitudinal Study », *Scottish Executive Education Department*.
- Frith, U.** 1985. « Beneath the Surface of Developmental Dyslexia ». In *Surface Dyslexia*, édité par K. E. Patterson, J. C. Marshall, et M. Coltheart, 1^{re} éd., 301-30. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315108346-18>.
- Garcia, Sandrine.** 2018. *Le Goût de l'effort : La construction familiale des dispositions scolaires*. Paris : PUF.
- Garcia, Sandrine, et Anne-Claudine Oller.** 2015. *Réapprendre à lire : De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. Paris : Le Seuil.
- Gioia, Paul.** « L'entrée dans l'écrit : étude croisée des pratiques scolaires et d'éducation familiale ». Thèse de sociologie en préparation à l'École normale supérieure sous la direction de J. Deauvieu et J. Cayouette-Remblière.
- Gioia, Paul, Johannes C. Ziegler, et Jérôme Deauvieu.** 2023. « Revisiting the Causal Effects of Phoneme Awareness on Reading Acquisition: Insights from a Meta-analysis and a Large-scale Longitudinal Study ». Working paper.
- Givord, Pauline, et Marine Guillerm.** 2016. « Les modèles multiniveaux ». *Documents de travail - M2016/05 | Insee*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2022152>.
- Goigoux, Roland.** 2000. « Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle ». *Psychologie Française* 45 (3): 235-245.
- Goigoux, Roland.** 2016. *Rapport lire et écrire*. Institut Français de l'Éducation.
- Kakpo, Séverine.** 2012. *Les Devoirs à la maison*. Paris : PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.kakpo.2012.01>.

- Kim, James S.** 2008. « Research and the Reading Wars ». *Phi Delta Kappan* 89 (janvier): 372-275. <https://doi.org/10.1177/003172170808900514>.
- Lahire, Bernard.** 2012. *Tableaux de famille : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Points.
- Lahire (dir.), Bernard.** 2019. *Enfances de classe*. Paris : Le Seuil.
- Landerl, Karin. 2000. « Influences of Orthographic Consistency and Reading Instruction on the Development of Nonword Reading Skills ». *European Journal of Psychology of Education* 15 (3): 239-57. <https://doi.org/10.1007/BF03173177>.
- Langenberg (dir.), Donald N.** 2000. « Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read ». <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>.
- Machin, Stephen, Sandra McNally, et Martina Viarengo.** 2018. « Changing How Literacy Is Taught: Evidence on Synthetic Phonics ». *American Economic Journal: Economic Policy* 10 (2): 217-41. <https://doi.org/10.1257/pol.20160514>.
- McArthur, Genevieve, Yumi Sheehan, Nicholas A. Badcock, Deanna A. Francis, Hua-Chen Wang, Saskia Kohlen, Erin Banales, Thushara Anandakumar, Eva Marinus, et Anne Castles.** 2018. « Phonics Training for English-speaking Poor Readers ». *The Cochrane Database of Systematic Reviews* 2018 (11): CD009115. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009115.pub3>.
- Melby-Lervåg, Monica, Solveig-Alma Halaas Lyster, et Charles Hulme.** 2012. « Phonological Skills and Their Role in Learning to Read: A Meta-Analytic Review. » *Psychological Bulletin* 138 (2): 322-52. <https://doi.org/10.1037/a0026744>.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.** 2021. « Pour Enseigner la lecture et l'écriture au CP ».
- Morais, José.** 1994. *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- Morais, José.** 2016. *Lire, écrire et être libre*. Paris : Odile Jacob.
- Mueller, Steffen.** 2013. « Teacher Experience and the Class Size Effect — Experimental Evidence ». *Journal of Public Economics* 98 (février): 44-52. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2012.12.001>.
- Pobel-Burtin, Céline, Cynthia Boggio, Marie-Line Bosse, et Maryse Bianco.** 2022. « Enseigner la lecture au cours préparatoire ». *Éducation & formations, Varia*, n° 104: 97-127. <https://doi.org/10.48464/ef-104-05>.
- Reichstadt, Janine.** 2011. *Apprendre à lire : l'enjeu de la syllabique*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Renard, Fanny.** 2011. *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*. Rennes : PU Rennes.
- Riou, Jérôme, et Valérie Fontanieu.** 2016. « Influence de la planification de l'étude du code alphabétique sur les performances des élèves en décodage au cours préparatoire ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 196 (septembre): 49-66. <https://doi.org/10.4000/rfp.5073>.
- Rocher, Thierry.** 2016. « Construction d'un indice de position sociale des élèves ». *Éducation & formations*, n° 90 (avril): 5-27. <https://doi.org/10.48464/hal-01350095>.
- Shapiro, Laura R., et Jonathan Solity.** 2016. « Differing Effects of Two Synthetic Phonics Programmes on Early Reading Development ». *British Journal of Educational Psychology* 86 (2): 182-203. <https://doi.org/10.1111/bjep.12097>.
- Sprenger-Charolles, L., et Johannes C. Ziegler.** 2022. « Apprendre à lire : du décodage à la compréhension ». CSEN.

- Sprenger-Charolles, Liliane, et Philippe Bonnet.** 1996. « New Doubts on the Importance of the Logographic Stage ». *Cahiers de Psychologie Cognitive-Current Psychology of Cognition* 15: 173-208.
- Suggate, Sebastian Paul.** 2010. « Why What We Teach Depends on When: Grade and Reading Intervention Modality Moderate Effect Size ». *Developmental Psychology* 46: 1556-79. <https://doi.org/10.1037/a0020612>.
- Terrail, Jean-Pierre.** 2002. *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.
- Terrail, Jean-Pierre.** 2016. « Enquêtes sur l'apprentissage de la lecture (1) Démocratisation scolaire ». <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article226>.
- Torgerson, Carole, Greg Brooks, Louise Gascoine, et Steve Higgins.** 2019. « Phonics : Reading Policy and the Evidence of Effectiveness from a Systematic "Tertiary" Review ». *Research papers in education* 34 (2): 208-38.
- Ziegler, Johannes C., et Usha Goswami.** 2005. « Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. » *Psychological Bulletin* 131: 3-29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>.

Annexes

Annexe 1. Extrait du questionnaire enseignant-es CP 2021

Outils pédagogiques

Utilisez-vous un ou plusieurs manuels de lecture en classe ? *

Si vous ne faites pas travailler vos élèves de façon suivie avec un manuel particulier, quels supports utilisez-vous pour construire vos séances ? *

Quel(s) manuel utilisez-vous ? (Si votre ou vos manuels ne sont pas indiqués, sélectionnez "Autre" au bas de la liste) *

Depuis combien d'années utilisez-vous ce ou ces manuels ? *

Sur une échelle de 1 à 10, jusqu'à quel point suivez-vous les préconisations de votre manuel principal ? (1 signifie que vous ne suivez pas du tout les préconisations, 10 que vous les suivez strictement) *

Sur une échelle de 1 à 10, indiquez votre degré de satisfaction de votre manuel principal. (1 signifie que vous n'êtes pas satisfait du tout du manuel, 10 que vous en êtes pleinement satisfait.) *

Qui a fait le choix de ce manuel ? *

Renseignez si vous le pouvez la page à laquelle vous vous êtes arrêtés la veille des vacances de Noël, ainsi que l'édition et l'année d'édition de votre version du manuel. *

Quel manuel utilisiez-vous avant ? *

3

Métier/pratiques professionnelles

Faites-vous apprendre des mots-outils à vos élèves ? *

Combien environ de mots-outils vos élèves ont-ils appris jusqu'aux vacances de Noël ? *

Dans les textes que vous avez donnés à lire à vos élèves depuis la rentrée de septembre et jusqu'aux vacances de Noël : *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Tout était déchiffrable et vous n'avez pas utilisé de mots-outils
- Tout était déchiffrable et vous avez utilisé des mots-outils
- Quelques mots n'étaient pas déchiffrables et pouvaient se déduire du contexte
- Les mots non déchiffrables étaient assez fréquents

Depuis la rentrée de septembre et jusqu'aux vacances de Noël, combien de temps par semaine avez-vous consacré en moyenne à la lecture à voix haute des élèves ? *

Pour faire travailler la compréhension à vos élèves : *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Je m'appuie beaucoup sur des textes que je leur lis et qu'ils ne peuvent pas encore lire
- Je privilégie les textes qu'ils lisent eux-mêmes
- Ne se prononce pas

Depuis la rentrée de septembre et jusqu'aux vacances de Noël, combien de dictées par semaine avez-vous fait faire en moyenne à vos élèves ? *

Depuis la rentrée de septembre et jusqu'aux vacances de Noël, combien de temps avez-vous consacré à la dictée en moyenne par semaine ? *

Annexe 2. L'analyse des manuels

Les 34 manuels d'enseignement de la lecture les plus utilisés par les enseignant·es dans l'enquête, correspondant à 95 % des classes à manuel de l'échantillon, ont été sélectionnés pour l'analyse.

Délimitation du nombre de textes à coder pour chaque manuel

L'analyse des manuels a porté sur le début de l'année scolaire. La majorité des manuels sont découpés selon des périodes qui correspondent aux vacances scolaires. Dans ce cas de figure, nous avons retenu pour l'analyse les textes qui correspondent à la première période. Pour les autres manuels, la périodisation a été déterminée en fonction des pages de bilans ou de révisions qui séparent et clôturent les séquences, mais également en fonction du nombre de correspondances graphèmes-phonèmes enseignées. Le nombre de leçons sélectionnées pour le codage devait comprendre un nombre de correspondances enseignées relativement proche de la moyenne de l'ensemble des manuels (13 correspondances sur la période). Après avoir défini la partie de chaque manuel retenue pour l'analyse, nous avons procédé au comptage du nombre de mots à mémoriser globalement et au calcul du taux de décodabilité des textes donnés à lire aux élèves.

Comptage du nombre de mots non décodables à mémoriser globalement

Certains manuels contiennent des mots que les élèves doivent apprendre globalement et qui ne sont pas entièrement décodables au moment où ils sont mémorisés, autrement dit les élèves ne connaissent pas encore toutes les associations graphèmes-phonèmes contenues dans ces mots. Pour chaque manuel, nous avons compté le nombre de mots à apprendre globalement durant la première période de l'année, en distinguant deux types de mots à mémoriser.

Le premier type correspond aux mots fréquents (il s'agit pour l'essentiel de connecteurs logiques, d'adverbes et de pronoms) explicitement appelés « mots outils » dans la plupart des manuels. Ils peuvent être également dénommés par un terme équivalent comme « aide-mémoire », ou encore signalés de manière graphique. Dans ce dernier cas, ils sont présentés comme des mots outils dans le guide pédagogique. Nous avons bien entendu retiré du comptage les mots outils qui étaient décodables au moment de leur introduction dans le manuel (dont les correspondances graphèmes-phonèmes qu'ils contiennent ont été apprises au préalable).

En plus des mots formellement étiquetés comme mots outils, nous avons compté ce que nous avons appelé les « autres mots non décodables à mémoriser globalement », c'est-à-dire des mots qui ne sont pas explicitement présentés comme des mots outils mais qui ne sont cependant pas entièrement décodables au moment où ils sont introduits. Ils sont présentés dans le manuel par des expressions telles que « je retiens », « je mémorise » ou « je reconnais ». Il s'agit le plus souvent de listes de mots de vocabulaire contenant les jours de la semaine, les couleurs, ou encore les noms de personnages présents dans les textes et que les élèves doivent connaître.

Calcul du taux de décodabilité

Nous avons calculé le taux de décodabilité des différents manuels à l'aide de la plateforme Anagraph³⁵. Pour la partie du manuel retenue pour l'analyse, l'ensemble des textes donnés à lire aux élèves ont été saisis sur la plateforme Anagraph. Ces textes pouvaient comprendre des mots – réels ou inventés – ainsi que des phrases.

Pour chacun des textes saisis, nous avons listé les correspondances graphèmes-phonèmes enseignées jusqu'alors dans le manuel. Nous avons systématiquement considéré les lettres muettes comme apprises et donc déchiffrables (puisque aucun phonème n'est associé aux lettres muettes, nous ne les considérons pas comme des graphèmes à part entières, elles ne représentent donc pas des associations graphème-phonèmes). Une fois saisis l'ensemble des textes ainsi que les associations graphèmes-phonèmes apprises au moment où ils sont présentés dans les manuels, nous avons calculé pour chacun de ces textes un taux de décodabilité. Ce taux correspond au nombre d'associations graphèmes-phonèmes étudiées au préalable divisé par le nombre total d'associations graphèmes-phonèmes que compte un texte donné.

Nous avons calculé deux taux de décodabilité pour chaque manuel :

- Un taux de décodabilité général, qui correspond à la moyenne des taux de décodabilité de chacun des textes donnés à lire dans le manuel pendant la période considérée.
- Un taux de décodabilité pondéré, qui correspond à la moyenne des taux de décodabilité de chacun des textes, pondéré par la longueur des textes. La longueur des textes correspond au nombre de caractères qu'ils contiennent, à l'exclusion de la ponctuation et des espaces.

Le tableau 10 ci-après présente les résultats du codage des 34 manuels retenus³⁶.

³⁵ <https://anagraph.ens-lyon.fr/app.php/>

³⁶ Pour deux manuels (*Taoki* et *Lire dire écrire avec Ludo*), l'avant-dernière édition était utilisée de façon non négligeable par rapport à l'édition la plus récente. Nous avons donc pour ces manuels codé les deux dernières éditions.

Tableau 10. Caractéristiques des 34 manuels codés

Catégorie de méthode	Manuel	Taux de décodabilité %	Taux de décodabilité pondéré %	Mots non décodables à mémoriser (mots outils)	Autres mots non décodables à mémoriser	Total mots non décodables	Nombre de graphèmes première période	Longueur totale textes à lire	Longueur moyenne texte à lire par leçon	Graphèmes étudiés 1ère période retenue
Synthétique stricte	<i>Buli</i>	100	100	0	0	0	12	1798	128	a i l u o r é p e t o u m
Synthétique stricte	<i>Je lis j'écris</i>	98	99	0	0	0	14	1233	176	a i e é u o y i s r n o u c h
Synthétique stricte	<i>Léo Léa</i>	100	100	0	0	0	16	2433	221	a o é l i v m u f e s c h r p o d y
Frontière	<i>Cocoli</i>	96	94	4	6	10	14	1118	124	a i y r l u p o e o u t é e r e z
Frontière	<i>J'apprends à lire avec Sami et Julie</i>	97	97	4	0	4	16	875	125	a i y o u e é é é s l r n m e t e s t
Frontière	<i>Je lis et j'écris avec Saito</i>	98	98	3	12	15	13	630	126	i u a s o e é é é i v t r
Frontière	<i>Lecture tout terrain</i>	100	99	3	15	18	13	1046	105	a i o u p e l t é r s n d m
Frontière	<i>Lego</i>	97	97	2	0	2	12	1513	116	a i r l o s é u f e c h m
Frontière	<i>Méthode explicite</i>	98	97	5	10	15	14	2211	158	i é l e u a o s r t c h n m
Frontière	<i>Trampoline 2020</i>	100	100	0	8	8	12	570	63	a i u l o é r f t o u e p
Mixte	<i>À moi de lire</i>	89	90	18	14	32	13	1398	100	a i l r o u m o u p f e u e d
Mixte	<i>Bulle</i>	77	81	12	5	17	10	1218	122	a i l r u m o p e t
Mixte	<i>Calimots</i>	87	89	14	0	14	12	1054	75	a o é i y u e l r f m o u
Mixte	<i>Étincelle</i>	90	88	0	35	35	18	857	95	a i y r l u p o u t é e r e z m n o n f v
Mixte	<i>J'apprends à lire avec Noisette</i>	84	83	10	0	10	13	2280	190	a i y l u r e o p t m b o u
Mixte	<i>Lire dire écrire avec Ludo 2016</i>	83	83	12	11	23	19	825	103	a i y u e e u o e u o a u e a u l m v r p f p h t
Mixte	<i>Lire dire écrire avec Ludo 2020</i>	94	93	0	11	11	16	2086	190	a i o u é l r f j o u e v c h p t b
Mixte	<i>Patati patata</i>	81	90	46	0	46	15	2110	162	a i o u e p t l r s m v d é n
Mixte	<i>Piano</i>	95	95	11	0	11	18	1855	132	a i y o u e é é l f c h s m r n v j z
Mixte	<i>Pilots</i>	93	92	16	0	16	18	1369	124	a i y o u é é e l r m s c h f n v j z
Mixte	<i>Ribambelle</i>	84	74	10	0	10	14	1150	96	a i o u e é l r f o u c h o i s t
Mixte	<i>Taoki 2010</i>	83	84	26	6	32	17	2942	184	a i y r l o é s u f e m c h n é é v
Mixte	<i>Taoki 2017</i>	82	83	26	7	33	17	2903	181	a i y r l o é s u f e m c h n é é v
Mixte	<i>Timini</i>	93	93	8	4	12	12	2967	297	a i l u r é f v o t d o u
Mixte	<i>Un monde à lire</i>	88	90	11	0	11	13	1799	180	a i m u l o r e p o u n é t
Mixte +	<i>Mona</i>	65	70	16	25	41	11	1130	126	a i y u l m o a u e a u r e
Mixte +	<i>À tire d'aile</i>	58	61	31	9	40	12	2481	146	a i y m l o a u r e s n u
Mixte +	<i>Chut je lis</i>	44	59	12	5	17	10	3983	249	a i l r p t m o u e
Mixte +	<i>Croque lignes</i>	58	58	8	33	41	10	1734	193	a r i y t u l o a u e a u
Mixte +	<i>École des albums</i>	58	61	27	4	31	11	1749	159	a r i m o a u é t p d o n
Mixte +	<i>Gafi</i>	65	70	23	0	23	9	2627	188	l a e i u r p o t
Mixte +	<i>Grand large</i>	44	46	18	4	22	11	1375	196	a i r o l u d m e o u s
Mixte +	<i>Justine et compagnie</i>	42	44	0	0	0	8	2473	275	i r a l u p m o u
Mixte +	<i>Que d'histoires</i>	66	62	45	0	45	14	2104	191	a i o u e m p o u d t c q u k r
Mixte +	<i>Ratus et ses amis</i>	48	52	25	12	37	12	3065	153	a i o é u e f s c h v j m
Mixte +	<i>Rue des contes</i>	46	47	12	24	36	6	3173	288	i y a u l p

Note de lecture : sur la première période de l'année retenue, les textes du manuel Buli sont entièrement décodables (100%).
Source : enquête Formalect 2021.

Annexe 3. Les exercices de fluence

Dans les évaluations nationales, les exercices de fluence sont administrés individuellement par l'enseignant·e auprès de chacun de ses élèves. Les élèves lisent un texte en une minute et l'enseignant·e renseigne le nombre de mots lus.

Test de fluence mi-CP

« Le renard court dans la forêt. Il arrive à la ferme. Va-t-il voler une poule ? Lola l'a vu. Elle crie et le chasse. "Bravo Lola !", dit la poule. »

La variable utilisée dans les modèles correspond au nombre total de mots correctement lus en une minute. La variable de fluence mi-CP utilisée pour les modèles a été standardisée.

Test de fluence début CE1

« Madame et Monsieur Petit vivent dans une grande maison entourée d'un jardin avec leur chien, Médor. La porte du jardin reste toujours fermée pour que Médor ne s'échappe pas. Médor aime se coucher en regardant le ciel. Au début de l'hiver, Madame et Monsieur Petit décident de le mettre dans la cuisine, bien au chaud. Comme il préfère s'endormir en regardant les étoiles, Médor aboie très fort et très longtemps au début de la nuit. Madame et Monsieur Petit n'arrivent plus à dormir. Au bout d'une semaine, ils décident de remettre Médor dans le jardin, mais avec une niche et une couverture. »

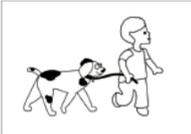
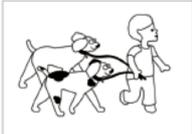
La variable utilisée dans les modèles correspond au nombre total de mots correctement lus en une minute. La variable de fluence début CE1 utilisée pour les modèles a été standardisée.

Annexe 4. Les exercices de compréhension

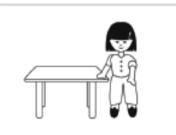
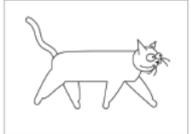
Pour les exercices de compréhension de phrases, les élèves sont invités à entourer, parmi quatre images proposées, celle qui correspond à la phrase écrite. Pour les exercices de compréhension de textes, les élèves sont invités à lire en silence un texte puis à répondre à des questions de compréhension.

Mi-CP, deux exercices de compréhension de phrases (4 items chacun) sont utilisés pour mesurer la compréhension écrite ; début CE1, un exercice de compréhension de phrases (10 items) et deux exercices de compréhension de textes (4 items chacun) sont utilisés pour mesurer la compréhension écrite. La variable mesurant le niveau de compréhension pour chacune de ces deux dates correspond à la somme des bonnes réponses aux exercices de compréhension. Mi-CP, les élèves sont notés sur 8 et, début CE1, sur 18. Dans les deux cas, la variable a été standardisée pour les modèles de régression.

Deux premiers items du premier exercice de compréhension écrite mi-CP

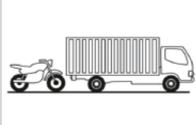
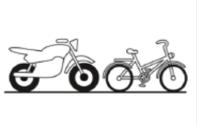
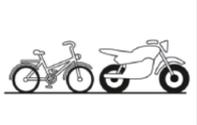
Il promène son chien.			
			
Il n'est pas seul.			
			

Deux premiers items du second exercice de compréhension écrite mi-CP

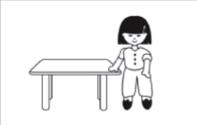
Il ne court pas.			
			
Le chat est petit mais pas noir.			
			

Deux premiers items de l'exercice de compréhension écrite de phrases début CE1

La moto suit le vélo.

La fille ne court pas.

Premier exercice de compréhension écrite d'un texte début CE1

Exercice 1

Pour préparer la tarte, déroulez la pâte au fond du moule puis ajoutez de la compote par-dessus. Étalez celle-ci avec le dos d'une cuillère. Disposez ensuite les pommes sur cette préparation. Enfouissez et laissez cuire pendant 25 minutes.

1- Ce texte est :

un documentaire.	une recette.	un menu.	un album.
------------------	--------------	----------	-----------

2- Ce texte permet de préparer :

une compote de pommes.	des crêpes.	une tarte aux pommes.	une tarte aux poires.
------------------------	-------------	-----------------------	-----------------------

3- Que doit-on étaler ?

de la compote	des pommes	du sucre	des poires
---------------	------------	----------	------------

4- Comment fait-on cuire le plat ?

dans une poêle	dans une casserole	dans un four	au barbecue
----------------	--------------------	--------------	-------------

Second exercice de compréhension écrite d'un texte début CE1

Nathan et Chloé voudraient bien se baigner dans la petite rivière qui coule au fond de leur jardin. Alors ils décident de construire un barrage. Ils apportent des cailloux et des branches. Ils les entassent les uns sur les autres. Ils ont presque fini quand maman appelle : « Venez goûter, mes petits castors ! »

1- Où sont Nathan et Chloé ?

à l'école	chez eux	au cinéma	à la piscine
-----------	----------	-----------	--------------

2- Quand cette histoire se passe-t-elle ?

l'après-midi	le matin	le soir	la nuit
--------------	----------	---------	---------

3- Pourquoi la maman appelle-t-elle les enfants ses petits castors ?

Parce qu'ils sont poilus.	Parce qu'ils ont de grandes dents.	Parce qu'ils vont manger du poisson au goûter.	Parce qu'ils font des barrages.
---------------------------	------------------------------------	--	---------------------------------

4- Pourquoi construisent-ils un barrage ?

Pour pêcher.	Pour boire l'eau.	Pour se baigner.	Pour passer le temps.
--------------	-------------------	------------------	-----------------------

Annexe 5. La connaissance du principe alphabétique

Le niveau de connaissance du principe alphabétique des élèves est mesuré dans les évaluations nationales à l'entrée au CP par un exercice de liaison grapho-phonémique qui comprend dix items. À chaque item, l'enseignant·e prononce un mot à voix haute et les élèves doivent entourer la lettre qui, parmi les cinq qui leur sont proposées, correspond au phonème par lequel débute ce mot. Par exemple, le mot de l'item d'essai est « feuille » et la série de lettres proposées aux élèves est la suivante : « m, n, b, d, f ». La variable mesurant le niveau de connaissance du principe alphabétique introduite dans les modèles correspond au nombre de bonnes réponses obtenues aux différents items et varie donc de 0 à 10. Les dix items sont les suivants :

○	s r p t f	poule
➔	m s r b d	dent
➞	m b d f j	fil
■	l t d h f	lune
□	m b d f n	mal
●	h l v b d	bon
☁	n m r t v	rose
♥	n m r t s	sol
♡	n d t s f	tard
✖	n m v u f	vol

Lecture : à chaque item, l'enseignant·e prononce le mot de la colonne de droite, que les élèves ne font qu'entendre mais ne voient pas. Ces derniers ont, devant eux, les cinq lettres de la colonne de gauche et doivent entourer celle par laquelle commence le mot cible.

Annexe 6. Les effets du type de manuel et du type de méthode après modification de la variable « niveau à l'entrée »

Cette annexe présente les résultats des deux modèles « effet du type de manuel » (tableau 11) et « effet du type de méthode » (tableau 12) après introduction d'une nouvelle variable mesurant le niveau scolaire à l'entrée au CP. Ce niveau est ici mesuré en agrégeant l'ensemble des compétences en français évaluées à l'entrée au CP : compréhension orale, conscience phonémique, reconnaissance des lettres, connaissance du principe alphabétique.

Tableau 11. L'effet du type de manuel sur les résultats des élèves mi-CP et début CE1 après modification de la variable indiquant le niveau des élèves à l'entrée au CP

	Mi-CP				Début CE1			
	Fluence (standardisée)		Compréhension écrite		Fluence (standardisée)		Compréhension écrite	
	(1)		(2)		(3)		(4)	
	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value
(Intercept)	0.12**	0,01	0.07*	0,07	0.32***	<0.01	0.40***	<0.01
Déciles d'IPS	0.01***	<0.01	0.01***	<0.01	0.04***	<0.01	0.04***	<0.01
[Exp ens. CP 1-4 ans]	ref		ref		ref		ref	
Exp ens. CP 5 ans et +	-0.02**	0,04	0.02***	<0.01	-0.03***	<0.01	0.02**	<0.01
Niveau moyen classe	0.00	0,81	0.00	0,81	-0.01***	<0.01	-0.02***	<0.01
Niveau d'entrée de l'élève (variable agrégée)	0.49***	<0.01	0.58***	<0.01	0.53***	<0.01	0.60***	<0.01
[Manuels synthétiques stricts]	ref		ref		ref		ref	
Manuels frontière	-0.13***	<0.01	-0.12***	<0.01	-0.09***	<0.01	-0.06**	0,01
Manuels mixtes	-0.08***	<0.01	-0.09***	<0.01	-0.10***	<0.01	-0.06***	<0.01
Manuels mixtes+	-0.10***	<0.01	-0.11***	<0.01	-0.08**	<0.01	-0.07***	<0.01
Nombre d'observations :	88 605		88 417		88 605		87 834	

significativité: ***: p-value < 0.01; **: p-value < 0.05; *: p-value < 0.1

Lecture : Modèle (1): accéder à un niveau supérieur de décile d'IPS augmente en moyenne de 1% d'écart-type le niveau de fluence mi-CP d'un élève (modèle linéaire multiniveaux à effets aléatoires).

Source : enquête Formalect 2021.

Champ : échantillon 2 Formalect.

Tableau 12. L'effet du type de méthode sur les résultats des élèves mi-CP et début CE1 après modification de la variable indiquant le niveau des élèves à l'entrée au CP

	Mi-CP				Début CE1			
	Fluence (standardisée)		Compréhension écrite		Fluence (standardisée)		Compréhension écrite	
	(1)		(2)		(3)		(4)	
	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value
(Intercept)	0.13**	0,01	0.10**	0,04	0.31***	<0.01	0.42***	<0.01
Déciles d'IPS	0.01***	<0.01	0.01***	<0.01	0.04***	<0.01	0.04***	<0.01
[Exp cp 1-4 ans]	ref		ref		ref		ref	
Exp ens. CP 5 ans et +	-0.02**	0,03	0.02***	<0.01	-0.03***	<0.01	0.02***	<0.01
Niveau moyen classe	0.00	0,82	0.00	0,82	-0.01***	<0.01	-0.02***	<0.01
Niveau d'entrée de l'élève (variable agrégée)	0.49***	<0.01	0.58***	<0.01	0.53***	<0.01	0.60***	<0.01
[Méthode synthétique stricte]	ref		ref		ref		ref	
Méthode frontière	-0.15***	<0.01	-0.17***	<0.01	-0.10**	0,03	-0.09**	0,02
Méthode mixte	-0.10**	0,02	-0.11***	<0.01	-0.09**	0,02	-0.06*	0,05
Méthode mixte+	-0.14***	0,00	-0.14***	<0.01	-0.08*	0,09	-0.06	0,12
Méthode autre	-0.10**	0,02	-0.11***	<0.01	-0.08**	0,03	-0.08**	0,02
Nombre d'observations :	88 605		88 417		88 605		87 834	

significativité: ***: p-value < 0.01; **: p-value < 0.05; *: p-value < 0.1

Lecture : Modèle (1): accéder à un niveau supérieur de décile d'IPS augmente en moyenne de 1% d'écart-type le niveau de fluence mi-CP d'un élève (modèle linéaire multiniveaux à effets aléatoires).

Source : enquête Formalect 2021.

Champ : échantillon 2 Formalect.

Annexe 7 : L'effet du manuel et de la méthode d'enseignement mesuré à partir des 4 manuels sélectionnés

Cette annexe présente les résultats d'un test de robustesse réalisé sur les variables « type de manuel » et « type de méthode ». Nous avons sélectionné et introduit dans les modèles le manuel le plus fréquemment utilisé dans chacune des catégories, ce qui permet de tester directement l'effet de ces manuels sur les résultats des élèves en conservant un nombre suffisamment élevé de classes pour chacune des modalités. Pour la catégorie « manuel synthétique strict », il s'agit du manuel *Je lis, j'écris* ; pour la catégorie « manuel frontière », du manuel *Trampoline* ; pour la catégorie « manuel mixte », du manuel *Taoki* ; pour la catégorie « manuel mixte+ », du manuel *Chut, je lis*. Le tableau 13 indique les résultats de la modélisation de l'effet manuel, et le tableau 14 les résultats de la modélisation de l'effet de la méthode d'enseignement.

Tableau 13. L'effet du manuel sur les résultats des élèves mi-CP et début CE1 (à partir des manuels les plus utilisés dans chaque catégorie)

	Mi-CP				Début CE1			
	Fluence (standardisée)		Compréhension écrite (standardisée)		Fluence (standardisée)		Compréhension écrite (standardisée)	
	(1)	(2)	(3)	(4)				
	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value
(Intercept)	-1.54***	<0.01	-1.76***	<0.01	-1.51***	<0.01	-1.66***	<0.01
Déciles d'IPS	0.02***	<0.01	0.03***	<0.01	0.05***	<0.01	0.05***	<0.01
[Exp ens. CP 1-4 ans]	ref		ref		ref		ref	
Exp ens. CP 5 ans et +	-0.03*	0,08	0.04**	0,01	-0.05***	<0.01	0.02	0,14
Niveau moyen classe	0.06***	<0.01	0.05***	<0.01	0.02***	<0.01	0.01	0,29
Niveau d'entrée de l'élève	0.15***	<0.01	0.18***	<0.01	0.16***	<0.01	0.18***	<0.01
[Manuel Je lis, J'écris]	ref		ref		ref		ref	
Manuel Trampoline	-0.18***	<0.01	-0.16**	0,01	-0.16***	<0.01	-0.06	0,22
Manuel Taoki	-0.10**	0,02	-0.11***	<0.01	-0.12***	<0.01	-0.06*	0,07
Manuel Chut je lis	-0.13**	0,01	-0.24***	<0.01	-0.13***	<0.01	-0.09**	0,04
Nombre d'observations :	30 443		30 368		30 443		30 179	

significativité: ***: p-value < 0.01; **: p-value < 0.05; *: p-value < 0.1

Lecture : Modèle (1): accéder à un niveau supérieur de décile d'IPS augmente en moyenne de 2% d'écart-type le niveau de fluence mi-CP d'un élève (modèle linéaire multiniveaux à effets aléatoires).

Source : enquête Formalect 2021.

Champ : enseignants de l'échantillon 2 Formalect utilisant l'un des 4 manuels suivants: Je lis, j'écris; Trampoline; Taoki; Chut je lis.

Tableau 14. L'effet de la méthode d'enseignement sur les résultats des élèves mi-CP et début CE1 (à partir des manuels les plus utilisés dans chaque catégorie)

	Mi-CP				Début CE1			
	Fluence (standardisée)		Compréhension écrite		Fluence (standardisée)		Compréhension écrite	
	(1)	(2)	(3)	(4)				
	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value
(Intercept)	-1.50***	<0.01	-1.75***	<0.01	-1.50***	<0.01	-1.62***	<0.01
Déciles d'IPS	0.02***	<0.01	0.03***	<0.01	0.05***	<0.01	0.05***	<0.01
[Exp cp 1-4 ans]	ref		ref		ref		ref	
Exp ens. CP 5 ans et +	-0.03**	0,04	0.04**	0,02	-0.05***	<0.01	0.02	0,14
Niveau moyen classe	0.06***	<0.01	0.05***	<0.01	0.02***	<0.01	0.01	0,31
Niveau d'entrée de l'élève	0.15***	<0.01	0.18***	<0.01	0.16***	<0.01	0.18***	<0.01
[Méthode synthétique stricte avec Je lis, J'écris]	ref		ref		ref		ref	
Méthode frontière avec Trampoline	-0.27***	<0.01	-0.24**	0,01	-0.25***	<0.01	-0.13	0,12
Méthode mixte avec Taoki	-0.18***	<0.01	-0.11**	0,04	-0.15***	<0.01	-0.09*	0,06
Méthode mixte+ avec Chut je lis	-0.18**	0,03	-0.23***	<0.01	-0.16**	0,03	-0.16**	0,02
Méthode autre	-0.13**	0,02	-0.12**	0,02	-0.11**	0,03	-0.10**	0,03
Nombre d'observations :	30 443		30 368		30 443		30 179	

significativité: ***: p-value < 0.01; **: p-value < 0.05; *: p-value < 0.1

Lecture : Modèle (1): accéder à un niveau supérieur de décile d'IPS augmente en moyenne de 2% d'écart-type le niveau de fluence mi-CP d'un élève (modèle linéaire multiniveaux à effets aléatoires).

Source : enquête Formalect 2021.

Champ : enseignants de l'échantillon 2 Formalect utilisant l'un des 4 manuels suivants: Je lis, j'écris; Trampoline; Taoki; Chut je lis.

Annexe 8. La modélisation des effets d'interactions

Cette annexe présente les résultats des modélisations après introduction d'un effet d'interaction entre le type de méthodes et le niveau à l'entrée des élèves, d'une part (tableau 15), et le type de méthodes et l'IPS de l'école, d'autre part (tableau 16). Un test de significativité de l'ajout des termes d'interaction a été réalisé pour chacun des modèles. Nous avons mis en œuvre un test du rapport des vraisemblances entre le modèle à effets principaux et le modèle intégrant l'interaction entre les deux variables considérées. Le résultat du test est significatif au seuil de 1 % pour l'ensemble des 8 modèles réalisés.

Tableau 15. L'effet de la méthode d'enseignement après introduction d'une interaction entre la méthode et le niveau à l'entrée des élèves

	Mi-CP				Début CE1			
	Fluence (standardisée)		Compréhension écrite (standardisée)		Fluence (standardisée)		Compréhension écrite (standardisée)	
	(1)	(2)	(3)	(4)				
	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value
(Intercept)	-1.38***	<0.01	-1.52***	<0.01	-1.35***	<0.01	-1.38***	<0.01
Déciles d'IPS	0.02***	<0.01	0.03***	<0.01	0.05***	<0.01	0.05***	<0.01
[Exp ens. CP 1-4 ans]	ref		ref		ref		ref	
Exp ens. CP 5 ans et +	0.00	0,88	0.05***	<0.01	-0.01	0,31	0.04***	<0.01
Niveau moyen classe	0.05***	<0.01	0.04***	<0.01	0.01**	0,03	-0.01	0,10
Niveau d'entrée au CP de l'élève	0.14***	<0.01	0.16***	<0.01	0.15***	<0.01	0.16***	<0.01
[Méthode synthétique stricte]	ref		ref		ref		ref	
Méthode frontière	-0.2**	0,04	-0.32***	<0.01	-0.24**	0,01	-0.26**	<0.01
Méthode mixte	-0.16**	0,04	-0.24**	<0.01	-0.16**	0,04	-0.17**	0,02
Méthode mixte+	-0.35***	<0.01	-0.38***	<0.01	-0.22**	0,03	-0.11	0,22
Méthode autre	-0.17**	0,03	-0.29***	<0.01	-0.19**	0,02	-0.26***	<0.01
Niveau d'entrée au CP de l'élève:Méthode frontière	0.00	0,67	0.02*	0,07	0.02	0,15	0.02*	0,05
Niveau d'entrée au CP de l'élève:Méthode mixte	0.01	0,43	0.02*	0,07	0.01	0,42	0.01	0,14
Niveau d'entrée au CP de l'élève:Méthode mixte+	0.03**	0,03	0.03**	<0.01	0.02	0,14	0.01	0,53
Niveau d'entrée au CP de l'élève:Méthode autre	0.01	0,42	0.02**	0,02	0.01	0,22	0.02**	0,01
Nombre d'observations :	90 265		90 062		90 265		89 466	

significativité: ***: p-value < 0.01; **: p-value < 0.05; *: p-value < 0.1

Lecture : Modèle (1): accéder à un niveau supérieur de décile d'IPS augmente en moyenne de 2% d'écart-type le niveau de fluence mi-CP d'un élève (modèle linéaire multiniveaux à effets aléatoires).

Source : enquête Formalect 2021.
Champ : échantillon 2 Formalect.

Tableau 16. L'effet de la méthode d'enseignement après introduction d'une interaction entre la méthode et l'IPS de l'école

	Mi-CP				Début CE1			
	Fluence (standardisée)		Compréhension écrite (standardisée)		Fluence (standardisée)		Compréhension écrite (standardisée)	
	(1)	(2)	(3)	(4)				
	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value	Coefficient	p-value
(Intercept)	-1.342***	<0.01	-1.526***	<0.01	-1.239***	<0.01	-1.328***	<0.01
[Exp ens. CP 1-4 ans]								
Exp ens. CP 5 ans et +	0.001	0,905	0.052***	<0.01	-0.010	0,285	0.043***	<0.01
Niveau moyen classe	0.046***	<0.01	0.036***	<0.01	0.010**	0,027	-0.006	0,111
Niveau d'entrée au CP de l'élève	0.150***	<0.01	0.182***	<0.01	0.163***	<0.01	0.177***	<0.01
Déciles d'IPS	0.000	0,978	0.004	0,791	0.009	0,471	0.019	0,104
[Méthode syllabique]	ref		ref		ref		ref	
Méthode frontière	-0.345***	<0.01	-0.41***	<0.01	-0.336***	<0.01	-0.241***	<0.01
Méthode mixte	-0.203**	0,018	-0.271***	<0.01	-0.306***	<0.01	-0.273***	<0.01
Méthode mixte+	-0.324**	0,003	-0.369***	<0.01	-0.318**	<0.01	-0.188**	0,042
Méthode autre	-0.199**	0,019	-0.255***	<0.01	-0.285***	<0.01	-0.287***	<0.01
Déciles d'IPS:Méthode frontière	0.034**	0,043	0.042**	0,011	0.042***	<0.01	0.027*	0,058
Déciles d'IPS:Méthode mixte	0.018	0,206	0.028**	0,046	0.038***	<0.01	0.037***	<0.01
Déciles d'IPS:Méthode mixte+	0.030*	0,082	0.038**	0,025	0.042***	<0.01	0.025*	0,085
Déciles d'IPS:Méthode autre	0.016	0,261	0.023	0,104	0.035***	<0.01	0.035***	<0.01
Nombre d'observations :	90 265		90 062		90 265		89 466	

significativité: ***: p-value < 0.01; **: p-value < 0.05; *: p-value < 0.1

Lecture : Modèle (1): apprendre à lire avec un enseignant ayant 5 années ou plus d'expérience au CP augmente en moyenne de 0,1 % d'écart-type le niveau de fluence mi-CP d'un élève (modèle linéaire multiniveaux à effets aléatoires).

Source : enquête Formalect 2021.
Champ : échantillon 2 Formalect.