

Enseigner la lecture au cours préparatoire

Pratiques déclarées en 2019 des enseignantes et enseignants liées à l'usage des manuels de lecture et à la gestion de l'hétérogénéité

Céline Pobel-Burtin Université Grenoble Alpes, LaRAC

Cynthia Boggio Université Grenoble Alpes, CNRS, LPNC - Éditions Hatier, Paris

Marie-Line Bosse Université Grenoble Alpes, CNRS, LPNC

Maryse Bianco Université Grenoble Alpes, LaRAC

Après une introduction mettant en perspective l'enjeu crucial des pratiques pédagogiques efficaces pour l'apprentissage de la lecture et l'aide aux élèves en difficulté en classe de CP, nous présentons les résultats de deux enquêtes par questionnaire conduites au printemps 2019 auprès d'enseignantes et enseignants de CP. La première (1 220 participants, recrutement national) porte sur le choix et l'usage de manuels de lecture et la seconde (231 participants, recrutement académique) sur leurs pratiques liées à la prise en compte de l'hétérogénéité en lecture. La première enquête révèle notamment que les enseignantes et enseignants ont une très forte tendance à diversifier les supports d'apprentissage de la lecture. *Taoki et compagnie* était la méthode la plus utilisée en 2018-2019 en tant que méthode principale, et *Borel-Maisonny* et *La planète des Alphas* comme méthodes additionnelles. La seconde enquête montre que les enseignantes et enseignants ont confiance en leurs actions auprès des élèves en difficulté. En 2019, pour les repérer, peu utilisent les résultats d'évaluations normées comme les évaluations nationales. Pour construire leurs réponses pédagogiques, ils ont recours à plusieurs approches, plus ou moins reconnues comme efficaces, et se réfèrent prioritairement à leurs collègues pour les aider dans cette construction. Ils se tournent très peu vers les aides institutionnelles. Ces constats sont discutés et mis en regard des résultats de la recherche sur les pratiques efficaces pour enseigner la lecture et pour remédier précocement aux difficultés d'apprentissage. Dans une perspective plus large, ils interrogent sur les moyens à déployer pour favoriser l'évolution des pratiques.

RAPPEL Les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni a fortiori la DEPP et le SIES.

INTRODUCTION

L'apprentissage de la lecture est fondamental et, comme en témoignent les directives ministérielles, l'année de cours préparatoire (CP) joue un rôle clé dans cet apprentissage. Ainsi, il est attendu qu'à la fin du CP, les élèves parviennent à un déchiffrage aisé et que l'automatisation du code alphabétique soit complète (MENJ, 2018). L'enjeu est d'autant plus fort que des difficultés à ce niveau d'enseignement peuvent avoir des répercussions importantes sur la trajectoire de l'élève. En effet, la mauvaise maîtrise du code en CP est un des plus importants prédicteurs de difficultés dans la réussite académique ultérieure (e.g., Cunningham & Stanovich, 1997 ; Sprenger-Charolles, Bogliotti et al., 2009 ; Nordström, Jacobson, Söderberg, 2016).

Malheureusement, en France, de trop nombreux élèves terminent l'année du CP sans avoir atteint les objectifs fixés par les programmes en matière de lecture : près de 30 % d'entre eux entrent en CE1 avec une lecture fragile (Andreu, Cioldi et al., 2019). Étant donné les conséquences à long terme de cet échec précoce, il est fondamental de s'interroger sur les moyens de le réduire au minimum. Les recherches ont établi des preuves robustes sur l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture pour tous, mais aussi en direction des élèves les plus en difficulté (e.g., National Institute of Child Health and Human Development, 2000 ; Bissonnette, Richard, Gauthier, 2005 ; Bissonnette, Richard et al., 2010 ; Ehri, 2005). En outre, un certain nombre d'études montrent l'efficacité de certaines pratiques visant à prévenir les difficultés (Bianco, Pellenq et al., 2012 ; Zorman, Bressoux et al., 2015) ou à proposer une réponse pédagogique adaptée aux élèves en difficulté en lecture (e.g., Torgesen, 2002 ; Slavin, Lake et al., 2011 ; Billard & Barbe, 2016 ; Hall & Burns, 2018). Il a notamment été largement démontré que l'enseignement explicite du code grapho-phonémique avait des effets très positifs sur l'apprentissage de tous les élèves (pour une revue récente, voir Castles, Rastle et Nation, 2018). Cette pratique est aussi valable pour les élèves en difficulté et qui ont également besoin d'un enseignement intensif et avec beaucoup de soutien et d'aide (e.g., Torgesen, 2002).

Cependant, les démonstrations scientifiques ne suffisent pas à installer les pratiques les plus efficaces en classe, qui doivent être relayées par les institutions. Aujourd'hui, l'Éducation nationale affiche une volonté d'appuyer sa politique éducative sur les résultats produits par la recherche, notamment par la mise en place du Conseil scientifique de l'Éducation nationale (CSEN) en 2018. Dans ce cadre, un guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP (MENJ, 2019) et un document visant à éclairer les professeurs des écoles (PE) quant au choix du manuel de lecture (CSEN, 2019a) ont été récemment diffusés. Enfin, des évaluations nationales ont été mises en place en CP et en CE1 afin d'aider les PE à mieux repérer les élèves en difficulté et leur proposer une réponse adaptée.

Dans ce cadre national favorable, les responsables locaux de l'Éducation nationale doivent construire des actions visant à faire évoluer efficacement les pratiques d'enseignement. Pour cela, une connaissance précise des pratiques actuelles des PE de CP en ce qui concerne l'enseignement de la lecture leur est nécessaire. Sans elle, le risque est de construire des actions finalement inefficaces, car trop éloignées des pratiques réelles ou, au contraire, correspondant à des pratiques déjà intégrées par la plupart des PE. La recherche conduite par Roland Goigoux auprès de 135 PE a permis de décrire et quantifier certaines pratiques des PE de CP (Goigoux, 2016). Ainsi, 69 % des PE observés utilisaient un manuel d'apprentissage de la lecture. La variété des manuels utilisés était très grande et aucun effet du choix du manuel sur les performances des élèves n'a été trouvé (voir cependant

Deauvieu, Espinoza, Bruno, 2013). L'observation détaillée a montré que les PE pouvaient utiliser un même manuel de façon très différente. En revanche, certaines caractéristiques des pratiques enseignantes (e.g., le tempo d'introduction des correspondances graphème-phonème en début d'année) étaient corrélées significativement aux performances des élèves.

Sur la question spécifique des pratiques enseignantes face à l'hétérogénéité des élèves, l'étude de Goigoux (2016) suggère que la modalité de différenciation la plus courante consiste à proposer une même tâche à tous les élèves, tout en apportant une aide aux élèves en difficulté. Cette pratique différencielle aurait un impact positif sur les élèves concernés. Ces résultats confirment les descriptions de classes de CP sélectionnées pour leur efficacité (Piquée, 2010). Dans ces classes, les PE guidaient les élèves en difficulté dans la réalisation de la tâche, leur proposaient du travail guidé en petit groupe et déployaient des stratégies variées pour les aider sans diminuer les exigences. Au contraire, dans les classes catégorisées comme peu efficaces, des pratiques engendrant une diminution des exigences et des occasions d'apprendre ont été rapportées (Piquée, 2007, 2010).

Nous souhaitons ici poursuivre ce travail de description fine des pratiques d'enseignement de la lecture au CP. En effet, le contexte a changé depuis les précédentes recherches descriptives que nous venons de citer. Le débat autour des méthodes d'enseignement de la lecture a rejailli après la diffusion des documents récents émis par le ministère chargé de l'Éducation et le CSEN (Bucheton, 2018 ; Bosse, Boggio, Pobel-Burtin, 2019 ; Cédelle, 2019). De même, la mise en place des évaluations nationales a fait l'objet de débats dans le monde éducatif et au-delà (Tourret, 2018a, 2018b ; Goigoux, 2019 ; Chabrun, Crochet et al., 2019). Dans ce cadre, nous nous sommes focalisées sur deux thématiques centrales des débats actuels, qui nous ont semblé nécessiter des investigations particulières, car les recherches descriptives antérieures n'y répondaient pas.

La première thématique est celle des activités et des outils d'enseignement de la lecture. Dans l'ensemble des activités d'apprentissage de la lecture, nous avons notamment interrogé les PE sur leurs activités d'enseignement de la compréhension, aujourd'hui largement préconisées dans les documents officiels (DEPP, 2019). Ensuite, nous avons axé nos questions sur le manuel et les autres outils utilisés pour enseigner la lecture. Nous avons voulu savoir sur quels outils s'appuient réellement les PE pour enseigner la lecture et quelles raisons président au choix d'un outil. L'usage d'un manuel exclusif est-il une règle générale, ou bien la plupart des PE en combinent-ils plusieurs, et lesquels ? Comment les différents outils accompagnant les manuels (fichier d'exercice, guide du PE, etc.) sont-ils utilisés ? Les PE sont-ils prêts à utiliser les outils numériques (par exemple les tablettes) ?

La seconde thématique porte spécifiquement sur la gestion de l'hétérogénéité et les actions spécifiques en direction des élèves en difficulté au CP. Comme nous l'avons souligné plus haut, la recherche nous éclaire sur les pratiques les plus adaptées pour prévenir et lutter contre la difficulté scolaire précoce. De plus, les évaluations nationales ont un objectif affiché d'aide au repérage et à la mise en place d'actions spécifiques. Dans ce contexte, nous avons voulu savoir quelles sont les pratiques pédagogiques déjà présentes dans les classes. Comment les PE repèrent-ils les élèves les plus fragiles ? Quelles réponses leur proposent-ils ? Vers qui les PE se tournent-ils pour obtenir de l'aide ?

Nous présenterons donc ici les résultats de deux enquêtes par questionnaire (détails en **annexes 1** et **2** p. 115 et 120), conduites récemment auprès de PE de CP, l'une portant sur le choix et l'usage de manuels de lecture et l'autre portant sur leurs pratiques liées à la prise en compte de l'hétérogénéité en lecture.

L'USAGE DES MANUELS DE LECTURE EN CLASSE DE CP

Méthode

Procédure d'échantillonnage

L'ensemble des PE français exerçant en classe de CP pendant l'année scolaire 2018-2019 représentait la population cible de l'enquête. Celle-ci étant menée dans le cadre d'une bourse doctorale Cifre financée par l'Agence nationale de la recherche et de la technologie (ANRT) et les éditions Hatier, ces derniers nous ont proposé d'utiliser leur base de données pour diffuser l'enquête. Cette méthode a été retenue, car elle assurait une diffusion rapide et à large échelle. L'enquête a alors été diffusée aux 66 959 personnes abonnées à la lettre d'information de l'entreprise destinée aux classes de CP. De ce fait, cet échantillon était composé majoritairement de personnes enseignant en CP à la rentrée 2018, mais aussi des personnes ayant enseigné en CP à un moment dans leur carrière, des PE de maternelle, des membres de Rased (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), etc. Le mail d'envoi précisait que le questionnaire s'adressait uniquement aux personnes enseignant en CP à la rentrée 2018. Les répondants ont été filtrés lors du tri des données afin de ne garder que les réponses des PE de CP (voir section « Résultats » ci-après).

Le questionnaire

Le questionnaire comportait 32 questions au total, dont 23 sont exploitées dans cet article ↘ **Annexe 1** p. 115. Après un rappel de l'objectif de l'étude et de ses partenaires, accompagné de la mention obligatoire relative au Règlement général sur la protection des données (en vigueur depuis le 25 mai 2019), le questionnaire débutait par deux questions générales sur le temps accordé à l'enseignement du lire/écrire et de la compréhension. Ensuite, quatre questions portaient sur l'utilisation d'une ou plusieurs méthodes, terme employé ici dans le sens habituellement utilisé par les PE, c'est-à-dire pour désigner leur manuel, les outils qui l'accompagnent (e.g., guide du PE, fichier d'exercices, etc.) et la progression annuelle des contenus d'enseignement proposée dans le manuel¹. Puis, ils étaient interrogés sur les raisons qui sous-tendent leur choix d'une méthode (leur méthode actuelle, mais surtout leur méthode future) à travers huit questions. Neuf questions étaient ensuite posées sur l'ergonomie des méthodes, qui ne sont pas exploitées dans cet article. Les neuf derniers items portaient sur des informations démographiques ou de contexte (e.g., l'ancienneté de service ; le nombre d'années d'enseignement au CP ; la catégorie de l'école hors REP, REP ou REP+).

Le questionnaire a été rédigé de façon à être le plus exhaustif possible pour être au plus près de la réalité des PE et a fait l'objet de plusieurs relectures ayant permis d'ajuster sa pertinence et sa clarté. Le questionnaire a ensuite été pré-testé auprès de quatre PE de CP dans les conditions similaires à celles rencontrées par les répondants du questionnaire final.

1. Le terme de « méthode » renvoie ici à la notion de « manuel » tel qu'utilisé dans les directives ministérielles et doit être distingué de la définition donnée par la recherche du terme de « méthode », qui distingue les différentes approches théoriques de l'apprentissage de la lecture (e.g., syllabique, phonique, idéo-visuelle).

Procédure d'administration du questionnaire

Le questionnaire a été implémenté et déployé en ligne *via* le logiciel Net Survey (licence des éditions Hatier). Un lien pour y accéder a été transmis par courriel *via* la lettre d'information CP de Hatier. Suivant la *guideline* de Dillman, Smyth et Christian (2014), le message indiquait ce qui était demandé aux participants, pourquoi ils étaient contactés, le sujet du questionnaire, l'auteur du questionnaire et ses partenaires. Le nombre de personnes destinataires étant trop important, nous avons fait le choix de ne pas indiquer le contact de l'auteur. L'invitation à participer a été envoyée le 8 juillet, soit peu de temps après la fermeture des classes, et clôturée le 15 juillet 2019. Le questionnaire a été mis en ligne pendant une semaine, le nombre de nouveaux répondants étant quasi nul passé ce délai. Le temps moyen pour répondre au questionnaire était de 30 minutes.

Selon un rapport de Net Survey, sur les 66 959 destinataires de la lettre d'information, 24 % d'entre eux ont ouvert le courriel, soit 16 070 personnes. Parmi ceux l'ayant ouvert, 12 722 personnes ont cliqué sur le lien, soit 19 % des destinataires du message électronique. Le nombre de personnes ayant répondu au questionnaire est de 2 117, ce qui correspond à 3 % des destinataires du message.

Résultats

Données retenues

Sur les 2 117 répondants, nous avons éliminé les 881 questionnaires incomplets, soit 42 % des répondants. De même, 10 répondants (0,8 %) ayant répondu de manière aberrante aux informations démographiques (e.g., âge supérieur à 80 ou inférieur à 20) ont été supprimés. Enfin, une dernière vérification a conduit à exclure 6 répondants ayant déclaré avoir rencontré des problèmes techniques ou ne pas être PE de CP (Rased, PE de maternelle, etc.). Après ces différentes étapes de tris, la taille de l'échantillon est de 1 220 participants, PE en CP à la rentrée 2018.

Description de l'échantillon

Les participants étaient majoritairement des femmes (94,3 %). La moyenne d'âge était de 43,9 ans (ET = 7,9 ; étendue 23-64) pour les femmes et de 44 ans (ET = 9,2 ; étendue 24-62) pour les hommes. La tranche d'âge 40-49 ans était la plus représentée (44 %), l'ancienneté générale de service (AGS) était en moyenne de 18 ans (ET = 8,3 ; étendue 1-42) et le nombre moyen d'années d'enseignement en CP était de 9 ans (ET = 6,5 ; étendue 1-35). À titre de comparaison, à la rentrée 2018 sur l'ensemble du premier degré, 84,8 % des PE étaient des femmes, avec une moyenne d'âge de 41,6 ans et de 44 ans pour les hommes (DEPP, 2019). La différence de proportion femme/homme peut provenir du fait que notre échantillon ne comporte que des PE de CP, et non de tout le 1^{er} degré.

La distribution des participants en fonction du statut de leur école (école publique = 86,1 % ; hors REP = 80,5 % ; REP = 13,3 % ; REP+ = 6,2 %) est proche de la population générale (respectivement 88,9 % ; 96,5 % ; 8,4 % ; 4,9 % ; DEPP, 2019). La proportion de participants issus d'une classe à simple niveau ou à multiniveaux était presque équivalente (respectivement 44,6 % et 40,3 %). Les classes dédoublées représentaient 12,8 % de notre échantillon. La proportion restante correspond aux classes ULIS, aux classes spécialisées (par exemple IME), aux classes bilingues et aux classes uniques. Le rythme de 4 jours d'école était largement adopté dans l'échantillon (83,2 %). Aucune information sur la situation géographique n'a été recueillie dans cette enquête.

Généralités sur le temps d'enseignement de la lecture et de la compréhension en CP

Environ 75 % des participants ont déclaré accorder entre 1 h 30 et 3 h par jour aux activités de lecture et d'écriture. Dans les extrêmes, 13 % déclarent passer moins de 1 h 30 et 12 % plus de 3 h à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Logiquement, le rythme scolaire semble jouer un rôle sur le temps journalier accordé aux activités de lecture/écriture. En effet, le pic de réponse des PE suivant un rythme de 4 jours et demi est entre 1 h 30 et 2 h (31 %) et il se situe entre 2 h et 2 h 30 (32 %) pour un rythme de 4 jours.

Interrogés sur leur enseignement de la compréhension, presque tous les participants (98 %) ont indiqué travailler la compréhension, mais 66 % d'entre eux aimeraient le faire davantage alors que seulement 33 % pensent en faire suffisamment. Dans la proportion très faible des PE n'enseignant pas la compréhension (2 %), 20 participants ont signalé ne pas savoir comment la travailler et 9 participants ont catégorisé cet enseignement comme inutile.

Utilisation actuelle d'une ou plusieurs méthodes pour apprendre à lire

Questionnés sur l'utilisation d'une méthode pour l'enseignement de la lecture, 10 % des PE ont répondu avoir créé leur propre méthode et 88 % ont déclaré utiliser au moins une méthode éditée (le pourcentage restant correspond aux personnes ayant répondu « autre »). Parmi ceux qui utilisent au moins une méthode éditée (1 070), 40 % ont déclaré avoir *une méthode qu'ils complètent principalement avec des ressources qu'ils ont eux-mêmes créées*², 34 % ont *une méthode qu'ils complètent principalement avec des ressources trouvées sur Internet* et 17 % ont *une méthode qu'ils complètent principalement avec des ressources issues d'autres méthodes de lecture*. Seuls 9 % des PE qui utilisent une méthode éditée la suivent *telle quelle/exclusivement*.

Parmi les participants ayant déclaré avoir une méthode associée à d'autres méthodes ou associée à des supports créés eux-mêmes (611), 54 % expliquent qu'ils piochent dans différentes méthodes pour faire de la *différenciation*, 51 % en fonction des *apprentissages* et 18 % en fonction du *niveau atteint par les élèves*. Soixante-seize PE (12 %) expliquent ce choix par d'autres raisons non proposées dans l'enquête.

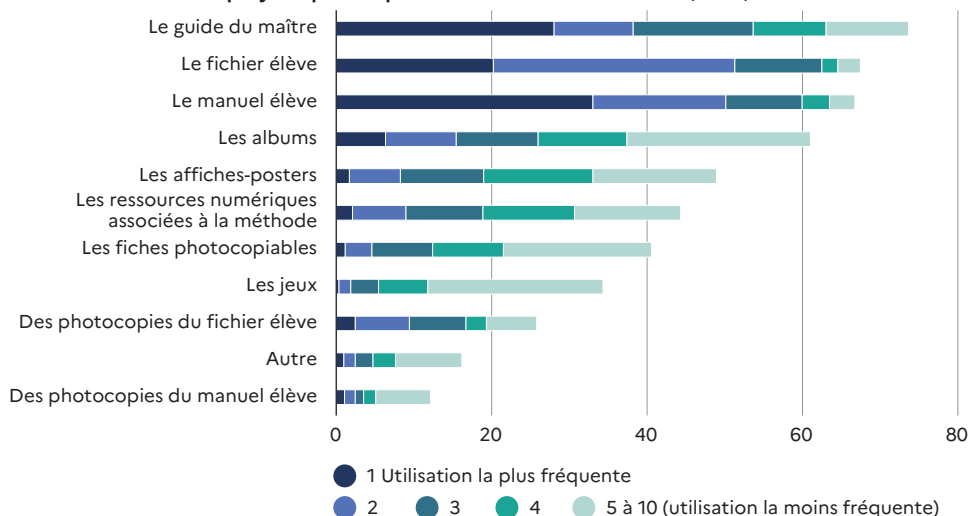
Nous avons demandé aux PE utilisant une ou plusieurs méthodes (1 101) de classer les différents supports utilisés dans leurs méthodes en fonction de leur fréquence d'utilisation

↳ **Figure 1.** Toutes positions additionnées, le « guide du PE » (ou guide pédagogique, contenant la description des séances), sélectionné par 811 personnes (75 %), est le support le plus utilisé dans une méthode et c'est en utilisation première que les PE le classent le plus (choisi en première intention par 38 % des 811 PE). Le « fichier élève » (contenant les exercices donnés à l'élève) arrive en seconde position en étant utilisé par 743 personnes (68 %) et est surtout classé en utilisation secondaire (choisis en deuxième intention par 46 % des 743 PE). Le « manuel élève » (contenant les mots et textes supports de l'apprentissage), sélectionné par 735 personnes (68 %), est classé comme support le plus couramment utilisé par 50 % d'entre eux. Ces trois premiers supports sont donc les plus fréquemment utilisés, et par de nombreux PE. Les autres supports (albums, affiches, jeux, etc.) sont aussi utilisés par de nombreux PE, mais de façon moins fréquente (voir détails **figure 1**).

Les PE devaient ensuite identifier les méthodes qu'ils ont utilisées pendant l'année scolaire 2018-2019 parmi une liste fournie, et les classer par ordre de fréquence d'utilisation. Dans un souci d'exhaustivité, 59 méthodes actuellement commercialisées leur étaient proposées

2. Dans l'article, l'usage de l'italique correspond à la reprise exacte des formulations du questionnaire.

↘ **Figure 1 Classement, par ordre de fréquence d'utilisation, des supports contenus dans les méthodes employées par les professeurs des écoles en CP (en %)**



Éducation & formations n° 104, DEPPS-IES

Lecture : les photocopies du « manuel élève » sont utilisées par 12 % des 1 101 répondants. Sur l'échelle de fréquence, 1 % des répondants classe ce support comme « utilisé le plus fréquemment » et 7 % l'ont classé dans les rangs « utilisation la moins fréquente » allant de 5 à 10.

Note : les rangs 5 à 10 (1 correspondant à l'utilisation la plus fréquente et 10 à l'utilisation la moins fréquente) ont été additionnés pour une meilleure lisibilité.

Champ : professeurs des écoles enseignant en CP, France métropolitaine + DROM. Public et privé sous contrat, année 2018-2019.

Source : laboratoires LPNC et LaRAC – Université Grenoble Alpes.

↘ **Annexe 1** p. 115. En moyenne, les répondants déclarent utiliser 2,4 méthodes durant l'année scolaire (ET = 1,4 ; étendue 1-10), 35 % d'entre eux n'en utilisent qu'une seule, 24 % en utilisent deux, 22 % en utilisent trois, 11 % en utilisent 4 et 8 % (66) déclarent en utiliser plus de cinq. Sur les 59 méthodes proposées, 10 n'ont été sélectionnées par aucun répondant. De plus, 10 % (83) des répondants ont déclaré utiliser une autre méthode que celles proposées dans le questionnaire.

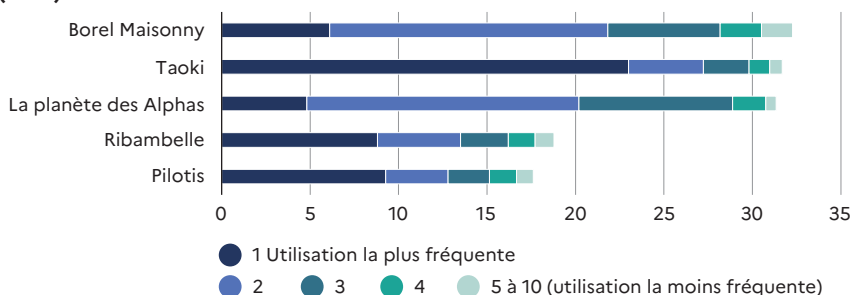
Parmi les méthodes utilisées par les répondants, cinq se démarquent particulièrement par le nombre important de PE qui les utilisent : *Borel-Maisonny* (32 %) ; *Taoki* (32 %) ; *La planète des Alphas* (31 %) ; *Ribambelle* (19 %) et *Pilotis* (18 %) ↘ **Figure 2**. En termes de fréquence d'utilisation, *Taoki*, *Ribambelle* et *Pilotis* sont avant tout employées comme méthode principale (respectivement 73 %, 47 % et 53 % de leurs utilisateurs les placent en première position). *Borel-Maisonny* et *La planète des Alphas* semblent plus souvent être utilisées en méthodes complémentaires (49 % de leurs utilisateurs les placent en seconde position). Les méthodes utilisées par plus de 10 % des PE sont présentées dans la **figure 2**, les méthodes utilisées par 1 % à 10 % des PE sont présentées en **annexe 1** p. 120.

Critères de choix d'une méthode

Critères de choix de la méthode actuelle

Parmi les PE ayant déclaré utiliser au moins une méthode éditée, 42 % indiquent l'avoir choisi seul, 39 % avec des collègues et 19 % disent ne pas l'avoir choisi (déjà dans la classe à leur arrivée).

► **Figure 2 Classement par ordre de fréquence d'utilisation des cinq méthodes les plus employées (en %)**



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : *Borel-Maisonnny* est utilisée par 32,3 % des 852 répondants. Sur l'échelle de fréquence, 6,1 % des 852 PE classent ce support comme « utilisé le plus fréquemment » et 1,7 % l'ont classé dans les rangs « utilisation la moins fréquente » allant de 5 à 10.

Note : 1 correspondant à l'utilisation la plus fréquente et 10 à l'utilisation la moins fréquente. Les rangs 5 à 10 ont été additionnés pour une meilleure lisibilité.

Champ : professeurs des écoles enseignant en CP, France métropolitaine + DROM. Public et privé sous contrat, année 2018-2019.

Source : laboratoires LPNC et LaRAC – Université Grenoble Alpes.

Les 901 PE ayant choisi leur méthode seul ou avec des collègues devaient ensuite sélectionner les trois raisons principales à ce choix parmi 12 propositions (détails en [annexe 1](#) p. 115). La moitié d'entre eux déclare s'être basé sur son orientation théorique, 38 % l'ont choisi pour sa progression et pour l'intérêt des textes et des histoires, 34 % pour sa conformité aux programmes, 25 % sur la recommandation d'un pair, 21 % pour la qualité des exercices, 20 % pour « Le manuel – fichier élève » qui favorise le travail en autonomie. Les autres raisons proposées ont été choisies par moins de 20 % des répondants (voir détails en [annexe 1](#)). Enfin, 20 % mettent en avant l'importance du côté adaptatif de leur méthode à tous leurs élèves (permet la différenciation, adapté à un public de REP, réussite auprès des élèves fragiles, etc.).

Critères de choix d'une future méthode

S'ils avaient à choisir une nouvelle méthode, la quasi-totalité des PE se conformeraient aux directives actuelles puisque 99 % adopteraient une méthode qui traite des correspondances graphèmes-phonèmes de manière systématique. Interrogés plus en détail sur son contenu, 86 % choisiraient de partir des graphèmes et des phonèmes pour aller vers le mot et 14 % choisiraient de partir du mot pour aller vers les graphèmes et les phonèmes. 96 % des PE préféreraient aussi une méthode qui introduit quelques mots outils par rapport à une méthode qui n'en introduirait aucun. Enfin, 60 % des PE préfèrent une méthode contenant des textes 100 % décodables par les élèves.

Dans une nouvelle méthode de lecture, la moitié des PE (54 %) rechercherait en priorité de nombreuses activités pour permettre la différenciation, un quart (23 %) prioriserait une méthode qui propose de nombreuses activités sous forme de jeux et 22 % une méthode composée de nombreux exercices pour travailler la compréhension. Parmi les cinq ressources complémentaires qui étaient proposées comme pouvant être incluses dans le guide du PE, les PE ont presque tous (93 %) sélectionné des ressources pour la mise en place d'ateliers autonomes (jeux, exercices, etc.). Des conseils et propositions pour les classes multi-niveaux ont été choisis par un peu plus de la moitié des répondants (53 %). Les PE insistent donc sur leur besoin d'outils ou d'activités pour favoriser la différenciation et le travail en autonomie.

L'usage du numérique pouvant être une réponse à ces besoins, notamment les applications sur tablettes tactiles, nous avons interrogé les PE sur leur susceptibilité d'utiliser des tablettes pour l'apprentissage de la lecture (échelle de 1 « *Non, pas du tout probable* » à 10 « *Oui, tout à fait probable* »). Globalement, 56 % des PE déclarent leur usage de tablettes peu probable (réponses 1 à 5) et 30 % le déclarent même pas du tout probable (réponse 1). Seuls 17 % déclarent que leur utilisation des tablettes est tout à fait probable. Ce degré de susceptibilité à utiliser des tablettes diminue légèrement, mais significativement avec l'âge et l'ancienneté générale de service ($r = -0,06$; $p < 0,05$). Logiquement, il dépend aussi de leur équipement actuel en tablettes (test Kruskal-Wallis : $W(4) = 242,1$; $p < 0,001$) : presque 40 % des PE n'ayant aucun équipement (74 % des répondants) répondent que leur usage de tablettes n'est pas du tout probable, alors qu'ils sont moins de 10 % à donner cette réponse quand ils possèdent déjà un équipement. Aucune différence n'est par contre observée en fonction de la taille de leur équipement (une ou plusieurs tablettes).

Finalement, les résultats de ce questionnaire révèlent que les PE ont une très forte tendance à diversifier les supports d'apprentissage de la lecture : 88 % des répondants utilisent une méthode de lecture éditée, mais seulement 9 % n'en emploient qu'une seule en exclusivité. Outre le fait qu'ils complètent fréquemment les ouvrages édités avec des ressources qu'ils créent ou trouvent sur Internet, la très grande majorité combine aussi plusieurs méthodes (2 à 3 en moyenne). La méthode la plus plébiscitée en premier usage durant l'année scolaire 2018-2019 était *Taoki et compagnie* (éditions Istra), une méthode centrée sur l'étude du code. Cependant, *Borel-Maisonny* et *La planète des Alphas* sont d'usage extrêmement fréquent en méthode additionnelle. Cette diversification semble liée en partie à la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Notre second questionnaire propose de préciser les pratiques et ressentis des PE sur cette question.

LA GESTION DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ EN CP

Méthode

Procédure d'échantillonnage

Inscrite dans un projet de recherche sur la lecture et l'écriture au CP conduite dans l'académie de Grenoble, l'ensemble des PE de CP de cette académie constituait la population cible de l'enquête. Après sollicitation des autorités départementales des services de l'Éducation nationale, il a été possible de diffuser et recueillir les réponses des personnes enseignant en CP en 2018-2019 dans deux départements, l'Isère et l'Ardèche. Au moment de la diffusion de l'enquête, l'Ardèche comptait 253 classes ayant au moins un élève de CP, l'Isère, en comptait 884. Au moins 1 137 PE étaient donc susceptibles de répondre à notre questionnaire.

Le questionnaire

Le questionnaire s'ouvrait sur un message donnant des informations sur les modalités des réponses proposées et le temps estimé pour répondre au questionnaire. Les PE devaient ensuite répondre à 21 questions dont 18 sont exploitées dans cet article (détails en [annexe 2](#)). Les deux premières portaient sur les modalités de repérage des élèves en difficulté en

lecture en CP et sur les réponses pédagogiques proposées par le PE au 1^{er} trimestre. Les questions 3 et 4 portaient respectivement sur les ressources matérielles et les ressources humaines mobilisées par les PE dans la construction de l'aide aux élèves en difficulté en lecture. Pour chaque question, les PE devaient se positionner sur plusieurs affirmations, sur une échelle de type Likert (de 1 = jamais à 5 = toujours). Les listes des affirmations ont été construites à partir de la littérature relative à l'efficacité des pratiques (Bressoux, 1994 ; Bissonnette, Richard, Gauthier, 2005 ; Hattie, 2009), aux pratiques d'enseignement de la lecture avec les élèves en difficulté (e.g., Gersten, Compton *et al.*, 2009 ; Bissonnette, Richard *et al.*, 2010 ; Slavin, Lake *et al.*, 2011 ; Al Otaïba, Connor *et al.*, 2014 ; Connor, Alberto *et al.*, 2014 ; Wanzek, Vaughn *et al.*, 2016 ; Wanzek, Stevens *et al.*, 2018) et au traitement de la difficulté scolaire en contexte français (Piquée, 2007, 2010 ; Piquée & Viriot-Goeldel, 2016). Les propositions de réponses à la question relative aux ressources humaines mobilisées par les PE lorsqu'ils sont face à une difficulté professionnelle (question 4) sont inspirées de celles utilisées par la DEPP dans une enquête de 2016 (Le Laidier, 2018). Les questions 6 à 9 portaient sur l'utilisation des manuels pour la gestion de l'hétérogénéité. Les 10 derniers items portaient sur des informations démographiques, de formation professionnelle ou de contexte (e.g., l'ancienneté de service ; la catégorie de l'école hors REP, REP ou REP+ ; les certifications professionnelles de type CAPPEI).

Tout comme pour la première étude, le questionnaire a fait l'objet de plusieurs relectures ayant permis d'ajuster la pertinence et la clarté de certains items. Il a été pré-testé auprès d'une dizaine de PE de CP dans les conditions similaires à celles rencontrées par les répondants du questionnaire final.

Procédure d'administration du questionnaire

Le questionnaire a été créé et diffusé en ligne via la plateforme Qualtrics. Un lien anonyme vers l'enquête a été envoyé par mail aux PE via leur direction des services départementaux de l'Éducation nationale. Ce lien était accompagné d'un court texte présentant l'objectif de l'étude, le temps estimé pour répondre ainsi qu'une notice d'information relative au règlement général sur la protection des données (en vigueur depuis le 25 mai 2019). Le contact d'une des auteures était fourni afin que les PE puissent la contacter. Le questionnaire a été diffusé aux PE au printemps 2019. Les PE y ont répondu entre le 24 mai et le 7 juillet 2019. La durée moyenne pour répondre au questionnaire était d'environ 11 min (642 s ; temps calculé après exclusion des quelques durées aberrantes correspondant à des questionnaires complétés avec des temps de pause très importants).

Résultats

Données retenues

Sur les 1 137 participants potentiels, 333 PE ont ouvert le lien vers le questionnaire, 39 ont répondu partiellement et 231 ont répondu à l'ensemble des questions. Nous avons choisi de ne conserver que les individus ayant répondu à l'ensemble des questions, car la fin du questionnaire (caractéristiques des PE et des écoles) était importante pour nos analyses. Les 231 réponses complètes représentent un taux de réponse de 20,3 % des classes de CP des deux départements ciblés.

Description de l'échantillon

L'immense majorité des participants sont des femmes (93,5 %). Comme dans le questionnaire 1, elles sont plus nombreuses que dans la population générale des PE puisque

dans le 1^{er} degré, elles représentaient 84,8 % des PE en 2018-2019 (DEPP-MENJ-MESRI, 2019). Plus de la moitié des participants (57,1 %) ont entre 40 et 49 ans. Ils ont en moyenne 17 ans d'AGS (ET = 6,9 ; étendue 1-35) et 9 ans d'expérience en CP (ET = 6,1 ; étendue 1-32). Ces caractéristiques d'âge expliquent que la très grande majorité des répondants ait suivi une formation initiale à l'IUFM (83,12 %). Au moment où ils ont répondu au questionnaire, 13,4 % des participants exerçaient en REP ou en REP+ (2,6 % en REP+ et 10,8 % en REP). Toutefois, il est à noter que 48 % ont déclaré y avoir exercé précédemment. Un nombre très faible des PE répondants ont des certificats d'aptitudes professionnelles complémentaires (type CAPPEI, CAPASH, CAPSAIS, CAFIPEMF, etc.). Notre échantillon est donc massivement constitué de femmes entre 40 et 49 ans, expérimentées en CP et sans autre qualification professionnelle spécifique.

Repérage des élèves de CP en difficulté

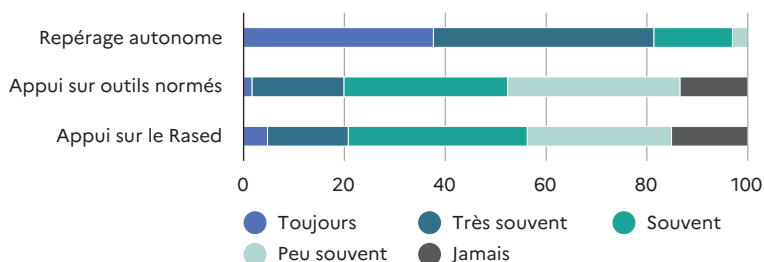
La première question portait sur la manière dont les PE repéraient les élèves de CP en difficulté en lecture. Dix affirmations étaient proposées. Neuf d'entre elles ont été construites à partir de trois catégories *a priori* : (1) repérage fait par le PE de façon autonome (évaluations construites par le PE ; observations en classe ; informations recueillies auprès des PE de maternelle) ; (2) repérage s'appuyant sur des outils normés (tests étalonnés type OURALEC ; évaluations nationales ; outil avec repères annuels), (3) repérage s'appuyant sur le Rased (observation/évaluation par le Rased ; informations recueillies auprès du Rased). La dixième affirmation « *j'ai des difficultés à les repérer* » n'appartenait à aucune de ces catégories. Pour confirmer notre catégorisation, nous avons procédé à une Analyse en composante principale (ACP) ↘ **Encadré 1**. Les trois premiers facteurs expliquent 55 % de la variance totale (voir **annexe 2** p. 120 pour le détail des poids factoriels). Les trois modalités de repérage présumées et donc trois manières d'agir relativement indépendantes les unes des autres sont confirmées par l'ACP. Les réponses des PE ont alors été regroupées selon ces trois catégories. Pour chaque catégorie, une moyenne de réponse a été calculée pour chaque PE ↘ **Figure 3**.

Cette catégorisation permet de mettre en évidence la part très importante du repérage fait de façon autonome par les PE (81 % de score moyen équivalent à toujours ou très souvent). Globalement, les PE exerçant en REP/REP+ utilisent autant que les autres le repérage des élèves en difficulté de façon autonome [$\chi^2(3, N = 231) = 3,1 ; p = 0,38$].

ENCADRÉ 1 Qu'est-ce qu'une analyse en composantes principales (ACP) ?

Une analyse en composantes principales est une analyse factorielle qui permet notamment, à partir d'une matrice de données (ici, différentes mesures prises auprès d'un ensemble de personnes), de faire émerger un petit nombre de facteurs, indépendants les uns des autres et qui rendent compte d'un maximum d'informations présentes dans la matrice (mesuré par le pourcentage de variance expliquée). Chaque mesure participe à chaque facteur, selon un poids factoriel plus ou moins important (variant de 0 à 1). L'interprétation de chaque facteur se fait ensuite, en observant les différentes mesures présentant un poids important dans ce facteur. Ce type d'analyse permet de simplifier les données : l'analyse peut se faire au niveau des facteurs, ou bien, comme nous l'avons fait ici, en regroupant les mesures associées dans un même facteur.

↘ **Figure 3 Répartition des réponses moyennes des PE par catégorie d'affirmations à la question relative au repérage des élèves de CP en difficultés (en %)**



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : sur l'ensemble des affirmations relatives à un repérage des élèves de CP en difficultés sans l'aide d'outils normés ni du Rased (repérage autonome), 38 % des PE ont une réponse moyenne proche de 5 signifiant qu'ils pratiquent toujours le repérage de cette façon, 43 % ont une réponse moyenne proche de 4 (pratique très fréquente), 0 % ont une réponse moyenne proche de 0 (pratique inexistante).

Champ : enseignants de CP de l'Isère et de l'Ardèche. Public et privé sous contrat, année 2018-2019.

Source : laboratoires LPNC et LaRAC – Université Grenoble Alpes.

Une assez faible part de PE fait fréquemment appel au Rased (21 % de toujours ou très souvent) ou utilise fréquemment des outils normés (20 %). Sur ce dernier point seulement, la différence entre les PE de REP/REP+ (29 %) et les autres (19 %) est tendancielle [$\chi^2(4, N = 231) = 7,9 ; p = 0,095$]. On remarque aussi que les déclarations d'usage des outils normés varient de façon assez importante d'un outil à l'autre (e.g., OURA-LEC est deux fois plus cité que les évaluations nationales ; voir détails en **annexe 2** p. 120).

Le faible recours à des aides extérieures n'est pas surprenant au regard de la confiance qu'ont les PE dans leur capacité à repérer les élèves. En effet, ils déclarent tous avoir peu ou pas de difficulté à le faire. Aucun PE se déclare être très souvent ou toujours en difficulté pour repérer les élèves en difficulté et seuls 0,4 % déclarent l'être souvent. On remarque aussi que peu de PE diversifient de manière forte les modalités de repérage puisque 5 % seulement déclarent un usage fréquent dans les trois catégories de réponse. Là encore, les PE de REP/REP+ ne se distinguent pas (3 %).

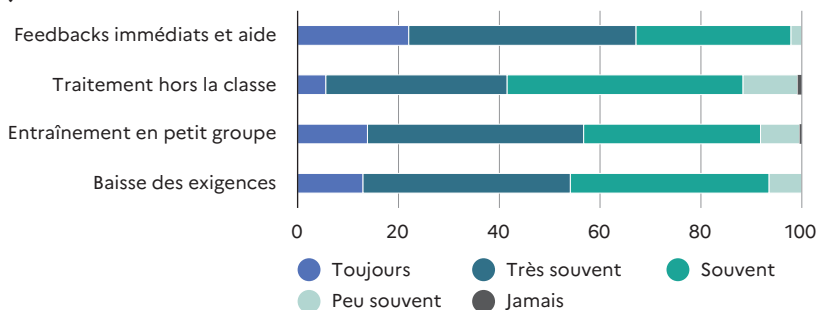
Par ailleurs, une analyse de corrélations n'a montré aucun lien entre l'ancienneté en CP et le degré d'utilisation d'outils normés ($r = 0,09$), ni aucun avec l'appui sur le Rased ($r = 0,09$). La corrélation entre l'ancienneté en CP et la fréquence de la pratique du repérage en autonomie est faible, mais significative ($r = 0,17 ; p < 0,05$).

Réponses apportées aux élèves en difficulté

Pour la seconde question portant sur les actes pédagogiques apportés aux élèves en difficulté en lecture, une ACP a également été conduite sur les réponses aux 23 affirmations proposées, afin d'identifier les facteurs sous-jacents. L'analyse a mis en évidence huit facteurs qui expliquent 61 % de la variance (voir détails en **annexe 2**). Nous nous centrerons sur les quatre premiers facteurs expliquant à eux seuls 39 % de la variance et dont l'interprétation nous paraît possible ↘ **Figure 4**.

Le premier facteur regroupe les affirmations rendant compte d'une tendance à diminuer les exigences pour les élèves en difficulté (e.g., diminution de la quantité à lire ; objectifs d'apprentissage différents ; proposition d'activités différentes). Le second correspond à la mise en place d'entraînements, en petits groupes notamment, ou à la mise en place de

↘ **Figure 4 Répartition des réponses moyennes des PE par catégorie d'affirmations à la question portant sur les actes pédagogiques apportés aux élèves de CP en difficulté en lecture (en %)**



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : sur l'ensemble des affirmations relatives à une diminution des exigences pour les élèves en difficulté (baisse des exigences), 13 % des PE ont une réponse moyenne proche de 5 (toujours pratiquée), 41 % ont une réponse moyenne proche de 4 (pratique très fréquente), 0 % ont une réponse moyenne proche de 0 (pratique inexistante).

Champ : enseignants de CP de l'Isère et de l'Ardèche. Public et privé sous contrat, année 2018-2019.

Source : laboratoires LPNC et LaRAC - Université Grenoble Alpes.

groupes de niveaux. Le troisième facteur regroupe les affirmations correspondant à un traitement de la difficulté hors de la classe (par exemple en APC, chez l'orthophoniste ou le psychologue). Le quatrième est porté par les affirmations indiquant l'utilisation de feedbacks immédiats et d'une aide individualisée.

Globalement, les différents types de réponses pédagogiques sont toutes très utilisées, la plus fréquemment utilisée étant l'utilisation des feedbacks immédiats et de l'aide individualisée (77 % des PE déclarent le faire toujours ou très souvent). Il n'y a pas de différence entre les PE de REP/REP+ et les autres sur ce facteur [χ^2 (3, N = 231) = 3,2 ; p = 0,36]. La réponse correspondant à un entraînement en petit groupe est très fréquente aussi (57 % de toujours ou très souvent) et significativement plus fréquente en REP/REP+ (77 %) qu'hors REP [53 % ; χ^2 (4, N = 231) = 9,8 ; p < 0,05]. Baisser les exigences est une pratique déclarée aussi comme très fréquente (54 % de très souvent ou toujours) sans différence significative entre les PE de REP/REP+ et les autres [χ^2 (3, N = 231) = 3,4 ; p = 0,33]. Néanmoins, nous relevons une moyenne de 5 (toujours) chez 23 % des PE de REP/REP+ et seulement 12 % chez les PE hors REP. Enfin, la catégorie de réponses correspondant au traitement de la difficulté hors la classe est déclarée comme très fréquente pour 42 % des PE, sans différence notable entre les PE de REP/REP+ et les autres [χ^2 (4, N = 231) = 3,7 ; p = 0,45].

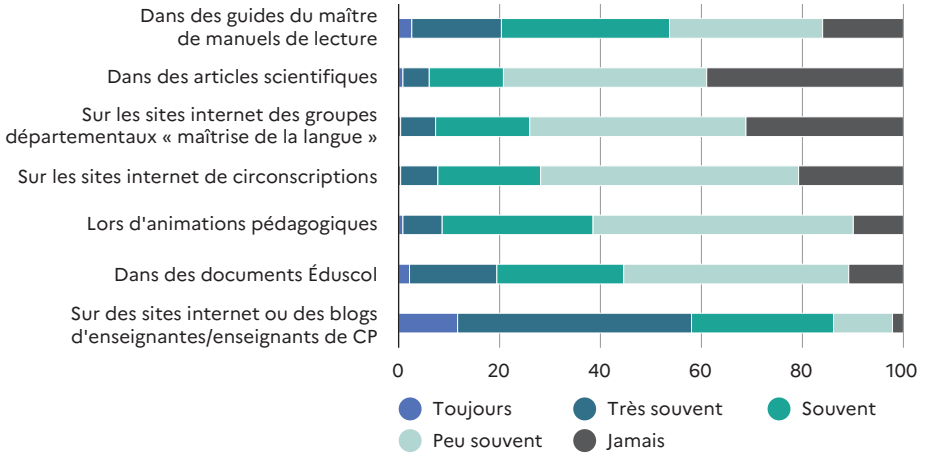
Les analyses de corrélation ne montrent aucun lien entre l'ancienneté en CP et la fréquence du recours à l'entraînement en petits groupes (r = 0,04), la baisse du niveau des exigences (r = - 0,04) ou le traitement de la difficulté en dehors de la classe (r = - 0,06). En revanche, la corrélation entre ancienneté en CP et la fréquence du recours aux feedbacks immédiats et à l'aide individualisée est significative (r = 0,13 ; p < 0,05).

Ressources mobilisées pour apporter une réponse adaptée aux élèves de CP en difficulté en lecture

Ressources pédagogiques

Un certain nombre de ressources pédagogiques étaient listées sur lesquelles les PE devaient se positionner (résultats [figure 5](#) et détails en [annexe 2](#) p. 120).

↘ **Figure 5 Répartition des réponses des PE à la question : « Où trouvez-vous les ressources pédagogiques pour aider vos élèves de CP en difficulté en lecture ? » (en %)**



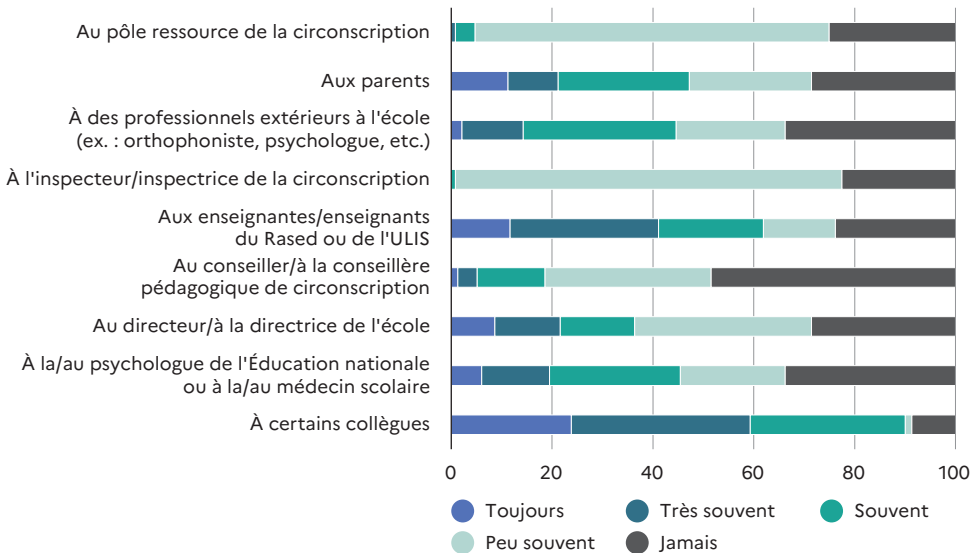
Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : à la proposition « Lors d'animations pédagogiques », 1% des PE ont répondu « toujours », 8% ont répondu « très souvent », 30% « souvent », 51% « peu souvent » et 10% « jamais ».

Champ : enseignants de CP de l'Isère et de l'Ardèche. Public et privé sous contrat.

Source : laboratoires LPNC et LaRAC - Université Grenoble Alpes.

↘ **Figure 6 Répartition des réponses des PE à la question : « Quand les ressources pédagogiques à votre disposition ne répondent pas à vos besoins, à qui vous adressez-vous pour vous aider à trouver des réponses aux difficultés de vos élèves en lecture ? » (en %)**



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : à la proposition « au pôle ressource de la circonscription », 0% des PE ont répondu « toujours », 1% ont répondu « très souvent », 4% « souvent », 25% « peu souvent » et 70% « jamais ».

Champ : enseignants de CP de l'Isère et de l'Ardèche. Public et privé sous contrat, année 2018-2019.

Source : laboratoires LPNC et LaRAC - Université Grenoble Alpes.

Les PE interrogés s'appuient massivement sur des supports créés par leurs pairs (58 % trouvent très souvent, ou toujours, les ressources pédagogiques pour aider leurs élèves en difficulté sur des sites internet ou des blogs d'enseignants). Ils sont 21 % à les trouver très souvent, ou toujours, dans les « guides du PE » des manuels de lecture. Une question complémentaire, où nous interrogeons les PE sur l'utilisation du manuel (utilisé tout ou partie par 78 %), montre que lorsque des indications ou des outils de différenciation existent dans le manuel, 60 % des PE déclarent les utiliser. Ces supports que nous pourrions qualifier de « proximité » devancent donc les ressources produites par l'institution. Ainsi, 20 % des PE déclarent très souvent ou toujours trouver de telles ressources dans les documents Éduscol, 9 % dans les animations pédagogiques et 8 % dans les sites internet institutionnels. Les données scientifiques sont les moins fréquemment mobilisées (6 % de très souvent ou toujours).

Ressources humaines

Nous nous sommes également intéressées aux personnes vers qui les PE se tournaient pour les aider à trouver des réponses aux difficultés de leurs élèves ➤ **Figure 6**. Les résultats aux neuf propositions montrent que le recours aux collègues est massif : 59 % et 42 % des PE font très souvent ou toujours appel, respectivement, à leurs collègues et aux PE d'ULIS ou de Rased. Ensuite, l'autre catégorie de personnes à laquelle les PE ont souvent recours est celle des professionnels (psychologues, médecins scolaires) et des parents. Le recours au directeur ou à la directrice est moins fréquent. L'appel à la circonscription est rare.

Afin de déterminer les facteurs sous-jacents organisant ces réponses, nous avons procédé à une ACP qui permet de dégager deux tendances indépendantes (détails de l'ACP en **annexe 2** p. 120). Le premier facteur (25 % de variance expliquée) fait référence essentiellement à l'appui sur les personnes internes à l'école (par exemple collègues, psychologue, PE du Rased). Le second facteur (19 % de variance expliquée) regroupe la tendance à s'appuyer sur l'institution et les personnes externes à l'école (conseillers pédagogiques de circonscription, inspecteur, professionnel extérieur).

En résumé, les résultats de ce questionnaire révèlent que les PE de CP de notre échantillon utilisent peu les outils normés pour identifier les élèves en difficulté en lecture, préférant effectuer ce repérage à partir d'outils ou d'observations personnelles. Les réponses pédagogiques proposées par les enseignants sont variées, avec majoritairement le recours aux feedbacks et à l'aide individualisée. Pour les soutenir dans l'élaboration de cette réponse pédagogique, les PE de CP s'appuient très massivement sur leurs pairs, l'institution et ses ressources étant nettement moins mobilisées.

DISCUSSION

Toute enquête a l'avantage de se faire sur un temps court auprès d'un grand nombre, ce qui permet d'obtenir une photographie précise au temps T. Cependant, son format et ses modalités de diffusion doivent inviter à analyser les résultats avec certaines précautions. Tout d'abord, la méthode de sélection des répondants à nos questionnaires a forcément engendré un biais d'auto-sélection. Les résultats obtenus ne valent donc que pour la population des PE susceptibles d'accepter de répondre à de tels questionnaires. D'autre part, il s'agit d'une description des pratiques déclarées par les PE, qui peut souffrir d'un certain écart avec les pratiques réelles. Par exemple, on peut soupçonner un biais dans

certaines questions du premier questionnaire diffusé par une maison d'édition, comme la tendance à déclarer très peu de photocopies de manuels. Pour cette même raison, on peut aussi soupçonner que nos résultats sous-estiment le pourcentage d'enseignantes et d'enseignants n'utilisant aucun manuel et surestiment le pourcentage de ceux qui utilisent un manuel édité par les éditions Hatier. Certains biais peuvent également être présents dans le second questionnaire qui a été diffusé par les canaux institutionnels (crainte d'être évalué, tendance à répondre ce qu'on pense que la hiérarchie attend de nous). Toutefois, pour ces deux questionnaires, les questions ont été construites de façon à obtenir des réponses très précises, sur des situations concrètes. De plus, le message introduisant les questionnaires précisait qu'ils étaient menés dans un cadre anonyme, par des chercheurs et non par les émetteurs du mail (maison d'édition ou institution). Si des biais sont toujours possibles, notons toutefois que selon certains auteurs, le biais de désirabilité sociale est réduit en l'absence d'un enquêteur (e.g., Frippiat & Marquis, 2010). Ces derniers notent que dans les enquêtes diffusées par Internet, le risque porte aussi sur une mauvaise compréhension des questions. Pour limiter ce dernier problème, les deux questionnaires ont été préalablement testés auprès d'enseignants. Enfin, un dernier problème peut résider dans la taille de nos échantillons qui peut amener à ne pas observer des effets réels par manque de puissance statistique.

Ces précautions étant posées, nous pouvons dégager un certain nombre de résultats saillants.

Le premier questionnaire suggère que le temps d'enseignement consacré à l'apprentissage de la lecture semble avoir évolué depuis l'enquête de Goigoux (2016). En effet, il observait un temps moyen quotidien de 1 h 50 environ. Dans notre enquête, seulement 25 % des PE déclarent allouer entre 1 h 30 et 2 h par jour à la lecture, tandis que 31 % y consacrent entre 2 h et 2 h 30 et 20 % entre 2 h 30 et 3 h. En ce qui concerne l'enseignement de la compréhension, la tendance observée par Goigoux se confirme et est affinée par notre enquête. En effet, plus de la moitié des PE indiquent qu'ils aimeraient davantage travailler la compréhension (selon Goigoux, 2016, seulement 15,5 % du temps accordé au lire-écrire serait alloué à la compréhension), mais qu'ils manquent de ressources. Ils expriment la nécessité d'une aide dans ce domaine et d'une évolution des propositions pédagogiques en la matière.

En 2019, 88 % des PE interrogés déclarent utiliser au moins une méthode éditée, ce qui est nettement plus élevé que les 69 % observés avant 2016 (Goigoux, 2016). Le manuel le plus utilisé actuellement est *Taoki et compagnie*, l'un des cinq manuels cités par le CSEN comme particulièrement conforme aux préconisations ministérielles (2019a). Les quatre autres sont peu adoptés par les enseignants (*Pilotis* 18 %, *Lecture piano* 6 %, *Je lis, j'écris* 3 %, *Tu vois je lis* 0 %). Les gestes de *Borel-Maissonny* et les outils *La planète des Alphas* sont massivement utilisés comme méthode secondaire.

Dans le second questionnaire, 79,6 % des PE interrogés déclarent utiliser très souvent ou toujours ces techniques particulières (ex. : gestes *Borel-Maissonny*, *Alphas*, etc.) pour aider les élèves les plus fragiles à mieux comprendre les relations grapho-phonémiques. Ces outils ont été classés dans la catégorie des « questions en suspens » dont l'efficacité reste à démontrer (CSEN, 2019a). Plébiscités par les PE ayant répondu à l'une ou l'autre de nos deux enquêtes, il semble donc important qu'ils fassent l'objet d'évaluations rigoureuses.

Quant aux critères qui ont sous-tendu le choix de leur méthode actuelle, la conformité au programme arrive en troisième position (34 %) après l'orientation théorique (50 %), la

progression et l'intérêt des textes (38 %). Cette observation est conforme à ce qu'expriment les PE à travers les méthodes qu'ils privilégient et leurs critères de choix pour de futures méthodes. Elle montre qu'ils sont attentifs à ce qu'énoncent les instructions officielles, mais gardent une attitude relativement critique. Par exemple, 60 % d'entre eux seulement choisiraient une méthode contenant des textes entièrement déchiffrables et 96 % préféreraient une méthode qui introduit des mots outils. On observe également que la différenciation et l'autonomie sont des points très sensibles pour les PE qui attendent que les méthodes de lecture proposent des outils dans ces domaines.

La deuxième enquête confirme cette attention particulière des PE à la différenciation et à la difficulté scolaire. Celle-ci met en évidence trois points saillants. Tout d'abord, les PE mixent les approches pour aider les élèves en difficulté plutôt que d'en privilégier une seule. Ce faisant, ils ont recours à des pratiques reconnues efficaces dans la littérature (e.g., rythme d'apprentissage des correspondances graphème-phonème ; lecture à voix haute ; entraînement focalisé sur une compétence ; peu de tutorat), mais conservent aussi des pratiques moins efficaces (e.g., différenciation des objectifs). En outre, même s'il apparaît moins fortement que dans les études de Piquée (2010 ; Piquée & Viriot-Goedel, 2016), le recours à des dispositifs d'aide hors la classe (e.g., en APC) est prégnant alors que l'efficacité de ces aides est interrogée par la recherche. En effet, elles sont peu intensives, peu ciblées (Piquée & Viriot-Goedel, 2016) et parfois délétères pour le parcours scolaire de l'élève (Piquée, 2007).

Ensuite, les PE ont confiance en leurs actions auprès des élèves en difficulté, tant en ce qui concerne l'efficacité de l'aide apportée que dans les réponses pédagogiques construites ou qu'en leur jugement pour détecter les difficultés en lecture. Cependant, en 2019, la culture de l'évaluation normée est faible. L'utilisation des évaluations nationales n'est pas une pratique habituelle des PE bien que la recherche ait montré l'utilité de ce repérage pour cibler non seulement les élèves qui présentent des fragilités, mais surtout les compétences à entraîner davantage (e.g., Clemens, Keller-Margulis *et al.*, 2015 ; Filderman, Toste *et al.*, 2018). L'objectif de la politique nationale s'inscrit dans cette logique (CSEN, 2019b). Ce faible usage des informations données par les évaluations nationales est d'autant plus frappant que les PE font majoritairement passer ces évaluations. Comment expliquer la volonté affichée des PE d'aider les élèves en difficulté et leur faible utilisation d'outils permettant d'objectiver le repérage de ceux-ci ? Si des défauts ont certes été attribués au contenu des évaluations nationales, nous supposons que l'obstacle majeur à leur utilisation réside ailleurs. En effet, les résultats du second questionnaire montrent que les PE sont deux fois plus nombreux à utiliser des outils de type OURA-LEC que le retour des évaluations nationales pour repérer les difficultés de leurs élèves. Or, ce questionnaire a été diffusé dans l'académie de Grenoble où l'outil OURA-LEC a été développé et où nombre de PE ont été accompagnés, sur une longue période, à son utilisation. Nous pouvons alors supposer que c'est peut-être cet accompagnement au long cours, dont les évaluations nationales n'ont pas encore bénéficié en 2019, qui garantit l'adoption d'un outil d'évaluation.

Enfin, les PE ont recours prioritairement et très massivement à leurs collègues pour les aider à construire des réponses pédagogiques. Cette tendance converge avec les résultats de la littérature (e.g., Ion & Iucu, 2014 ; Slavin, 2019). Face à la difficulté, ils se tournent très peu vers les aides institutionnelles comme leur hiérarchie directe (inspection). Ainsi, les sites internet de ressources officielles ou les animations pédagogiques ne sont pas plébiscités. Une explication tient peut-être à l'inadéquation entre l'offre de formation proposée aux

PE et leurs besoins comme l'a pointé un rapport de l'IGEN et de l'IGAENR (Cristofari, Le Pivert, Lussiana, 2017). En outre, les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) et les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) ne sont pas perçus comme personnes ressources. Ce résultat converge avec ceux d'une étude menée par Le Laidier (2018) auprès de PE accueillant des élèves en situation de handicap. Dans cette étude, seuls 3 % des PE de classe ordinaire et 9 % des PE d'ULIS se tourneraient vers l'IEN-ASH lorsqu'ils rencontrent des difficultés avec un élève. Ce résultat interroge, d'autant plus que les IEN et les CPC interviennent dans la formation continue des PE (respectivement dans plus de 45 % et plus de 72 % des formations).

Pour conclure, ces deux études dressent un tableau de l'enseignement de la lecture qui questionne. D'une part, certains indicateurs suggèrent que l'enseignement de la lecture au CP devrait être plutôt efficace. Par exemple, la grande majorité des PE déclare utiliser des manuels qui proposent, comme préconisé par la recherche, un apprentissage systématique et explicite des correspondances graphème-phonème. D'autre part, les PE sont globalement confiants dans leur capacité à repérer et aider les élèves les plus fragiles au CP et ont peu recours aux aides institutionnelles pour le faire. Cependant, les évaluations nationales montrent que la situation n'est pas satisfaisante puisque près de 30 % des élèves présentent des difficultés à l'entrée en CE1 en lecture de mots ou de texte (Andreu, Cioldi *et al.*, 2020). Ce paradoxe pourrait témoigner d'une difficulté dans le transfert à grande échelle des pratiques reconnues comme les plus efficaces par la recherche. Les études illustrant cette difficulté à diffuser sur de larges territoires des résultats produits par la recherche abondent dans la littérature (pour une méta-analyse récente voir Gersten, Haymond *et al.*, 2020). Un des enjeux majeurs de la recherche en éducation est certainement aujourd'hui de déployer une réflexion et des expérimentations sur la manière d'implémenter les pratiques pédagogiques reconnues comme les plus efficaces pour les élèves les plus en difficulté. Cet objectif appelle sans aucun doute à une large et intense collaboration entre les chercheurs, les enseignants et les cadres et formateurs de l'Éducation nationale.

ANNEXE 1 Questionnaire 1 : détails et résultats**1- En moyenne, combien de temps par jour accordez-vous aux activités de lecture/écriture ?**

Propositions (Choix unique)	%	Effectif
De 30 min à 1 h	2,4	29
De 1 h 01 à 1 h 30	10,8	132
De 1 h 31 à 2 h	24,7	301
De 2 h 01 à 2 h 30	30,9	377
De 2 h 31 à 3 h	19,5	238
De 3 h 01 à 3 h 30	8,0	98
De 3 h 31 à 4 h	2,5	31
Plus de 4 h	1,1	14
Total	100,0	1 220

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

2- Vous arrive-t-il de travailler la compréhension écrite en CP ?

Propositions (Choix unique)	%	Effectif
Non, c'est inutile	0,7	9
Non, et je ne sais pas comment faire	1,6	20
Oui, et ce que je fais me paraît suffisant	33,0	403
Oui, mais j'aimerais en faire plus	64,6	788
Total	100,0	1 220

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

3- Cette année, pour enseigner la lecture j'ai principalement utilisé...

Propositions (Choix unique)	%	Effectif
Autre, à préciser	2,7	33
Une méthode de lecture que je suis (telle quelle/exclusivement)	8,0	97
Une méthode de lecture que j'ai entièrement créée	9,6	117
Une méthode de lecture que je complète avec des ressources issues d'autres méthodes de lecture	15,3	187
Une méthode de lecture que je complète avec des ressources trouvées sur Internet	29,8	363
Une méthode de lecture que je complète avec des ressources que j'ai moi-même créées	34,7	423
Total	100,0	1 220

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

4- Vous piochez dans différentes méthodes de lecture (choix multiples)

Propositions (Choix multiples)	%	Effectif
Autre, à préciser	12,4	76
En fonction du niveau atteint par les élèves (ex. : je commence l'année avec une méthode, puis lorsque les élèves ont atteint un certain niveau, je prends une autre méthode, etc.)	18,3	112
En fonction des apprentissages (ex. : plutôt telle méthode pour les textes, telle autre pour le code, telle autre pour l'écriture, etc.)	51,1	312
Pour faire de la différenciation (ex. : je vais donner à un élève en avance un support provenant d'une autre méthode)	54,3	332
N = 610		

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

5- Parmi les différents supports qui composent la ou les méthode(s) de lecture que vous avez utilisée(s) cette année, quels sont ceux auxquels vous avez eu recours ?

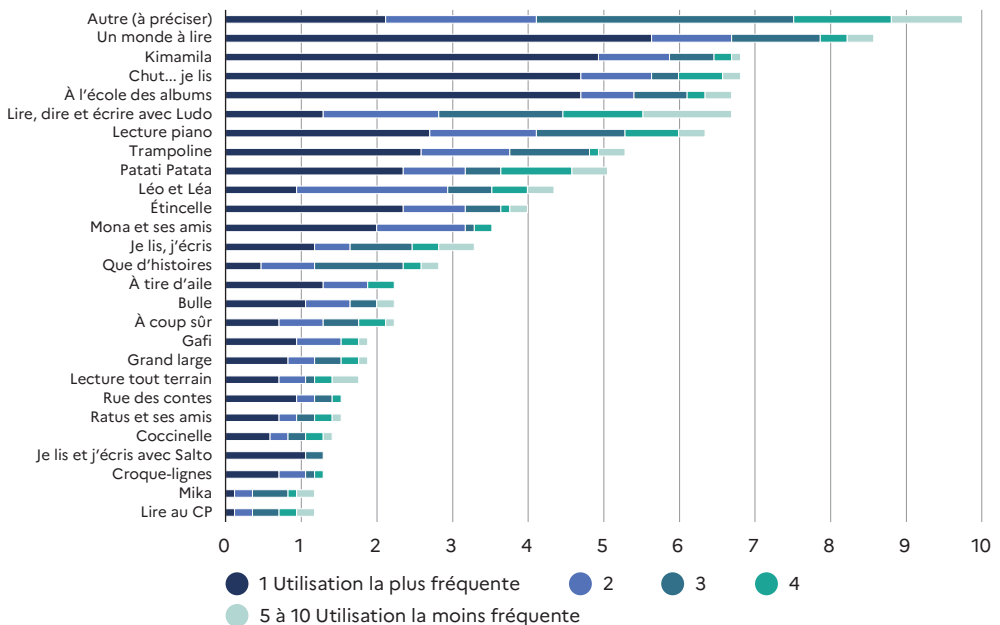
Propositions (Classement des supports utilisés par fréquence d'utilisation)	Utilisation la plus fréquente	2	3	4	Utilisation la moins fréquente	% total
	1				5 à 10	
Des photocopies du manuel élève	1,1	1,4	1,1	1,5	7,1	12,3
Autre	1,0	1,5	2,3	2,9	8,5	16,4
Des photocopies du fichier élève	2,5	7,0	7,3	2,6	6,4	26,1
Les jeux	0,4	1,5	3,5	6,4	22,5	34,7
Les fiches photocopiables	1,2	3,5	7,8	9,1	19,1	41,1
Les ressources numériques associées à la méthode	2,1	6,9	9,9	11,8	13,6	44,9
Les affiches – posters	1,7	6,5	10,7	14,1	15,9	49,5
Les albums	6,4	9,1	10,5	11,4	23,6	61,8
Le manuel élève	33,1	17,1	9,8	3,5	3,3	67,6
Le fichier élève	20,3	31,1	11,2	2,1	2,9	68,3
Le guide du maître	28,1	10,2	15,4	9,4	10,6	74,5

N = 1 101

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

6- Quelle(s) méthode(s) avez-vous utilisée(s), même partiellement, cette année ?

a) Représentation graphique des méthodes utilisées par 1 % à 10 % des PE (complément à la figure 2 p. 104)



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Note : classement par ordre de fréquence d'utilisation des méthodes utilisées par au total entre 1 % et 10 % des PE (1 correspondant à l'utilisation la plus fréquente et 10 à l'utilisation la moins fréquente). Les rangs 5 à 10 ont été additionnés pour une meilleure lisibilité.

Champ : professeurs des écoles enseignant en CP, France métropolitaine + DOM. Public et privé sous contrat, année 2018-2019.

Source : laboratoires LPNC et LaRAC - Université Grenoble Alpes.

b) Résultats détaillés par méthode

Propositions (Classement des méthodes utilisées par fréquence d'utilisation)	1 la plus fréquente	2	3	4	5 à 10 la moins fréquente	% total
Bigoudi et compagnie	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Clair matin	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Comme un livre	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Daniel et Valérie	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Faboulire	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Lecture en fête	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
L'île cœur de palmier	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Max, Jules et leur copain	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Quatre saisons pour apprendre à lire au CP	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Tu vois je lis	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Mon cahier Plume	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
Multilectures	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
Pas à page	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1
Saperlipopette	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
Valentin le magicien	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
Dame Coca	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,2
C'est à lire	0,0	0,0	0,1	0,0	0,2	0,4
J'apprends à lire avec Mini-loup	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,4
Crocolivre	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0	0,4
La Clé des mots	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,5
Boscher	0,1	0,2	0,1	0,2	0,0	0,7
Justine et compagnie	0,1	0,2	0,4	0,0	0,0	0,7
Abacadalire	0,4	0,2	0,0	0,1	0,0	0,7
Je lis avec Dagobert	0,5	0,2	0,0	0,0	0,0	0,7
Noisette	0,5	0,0	0,1	0,0	0,1	0,7
Grindelire	0,1	0,4	0,2	0,2	0,0	0,9
Tyl et ses amis	0,5	0,2	0,1	0,1	0,0	0,9
Litournelle	0,7	0,0	0,0	0,2	0,0	0,9
Lire au CP	0,1	0,2	0,4	0,2	0,2	1,2
Mika	0,1	0,2	0,5	0,1	0,2	1,2
Croque-lignes	0,7	0,4	0,1	0,1	0,0	1,3
Je lis et j'écris avec Salto	1,1	0,0	0,2	0,0	0,0	1,3
Coccinelle	0,6	0,2	0,2	0,2	0,1	1,4
Ratus et ses amis	0,7	0,2	0,2	0,2	0,1	1,5
Rue des contes	0,9	0,2	0,2	0,1	0,0	1,5
Lecture tout terrain	0,7	0,4	0,1	0,2	0,4	1,8
Grand large	0,8	0,4	0,4	0,2	0,1	1,9
Gafi	0,9	0,6	0,0	0,2	0,1	1,9
À coup sûr	0,7	0,6	0,5	0,4	0,1	2,2
Bulle	1,1	0,6	0,4	0,0	0,2	2,2
À tire-d'aile	1,3	0,6	0,0	0,4	0,0	2,2
Que d'histoires	0,5	0,7	1,2	0,2	0,2	2,8
Je lis, j'écris	1,2	0,5	0,8	0,4	0,5	3,3
Mona et ses amis	2,0	1,2	0,1	0,2	0,0	3,5
Étincelle	2,3	0,8	0,5	0,1	0,2	4,0
Léo et Léa	0,9	2,0	0,6	0,5	0,4	4,3
Patati Patata	2,3	0,8	0,5	0,9	0,5	5,0
Trampoline	2,6	1,2	1,1	0,1	0,4	5,3
Lecture piano	2,7	1,4	1,2	0,7	0,4	6,3
Lire, dire et écrire avec Ludo	1,3	1,5	1,6	1,1	1,2	6,7
À l'école des albums	4,7	0,7	0,7	0,2	0,4	6,7
Chut... je lis	4,7	0,9	0,4	0,6	0,2	6,8
Kimamila	4,9	0,9	0,6	0,2	0,1	6,8
Un monde à lire	5,6	1,1	1,2	0,4	0,4	8,6
Autre (à préciser)	2,1	2,0	3,4	1,3	0,9	9,7
Pilotis	9,3	3,5	2,3	1,5	0,9	17,6
Ribambelle	8,8	4,7	2,7	1,5	1,1	18,8
La planète des Alphas	4,8	15,4	8,7	1,9	0,6	31,3
Taoki	23,0	4,2	2,6	1,2	0,7	31,7
Borel-Maisonny	6,1	15,7	6,3	2,3	1,8	32,3
N = 852						

7- Comment avez-vous choisi la méthode que vous utilisez le plus souvent cette année ?

Propositions (Choix unique)	%	Effectif
Tout seul	42,2	465
Avec mes collègues	39,3	434
Je ne l'ai pas choisie (méthode déjà dans la classe)	18,5	204
Total	100,0	1 103

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

8- Quelles sont les trois raisons principales à ce choix ?

Propositions (Choix multiples limités à trois choix)	%	Effectif
Son prix peu élevé	3,2	29
Autre, à préciser	9,8	88
Le guide de l'enseignant	10,5	95
Sa présentation jolie, agréable	11,9	107
Sa facilité d'utilisation pour l'enseignant	17,6	159
Le manuel - fichier élève qui favorise le travail en autonomie	20,4	184
La qualité des exercices	20,9	188
La recommandation (par des collègues, des conseillers pédagogiques, etc.)	24,8	223
Sa conformité au programme	33,6	303
L'intérêt des textes, des histoires	37,6	339
Sa progression	38,0	342
Son orientation théorique (démarche globale, syllabique, mixte)	49,7	448
N = 1 103		

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

9- Si aujourd'hui vous deviez choisir une nouvelle méthode de lecture, quelle serait votre préférence ?

Propositions (Choix unique)	%	Effectif
Une méthode qui enseigne la lecture sur la base des mots entiers, sans aborder les correspondances graphèmes-phonèmes	0,7	8
Une méthode qui traite des correspondances graphèmes-phonèmes de manière systématique, en partant du mot pour aller vers les graphèmes et les phonèmes	13,5	165
Une méthode qui traite des correspondances graphèmes-phonèmes de manière systématique, en partant des graphèmes et des phonèmes pour aller vers le mot	85,8	1 047
Total	100,0	1 220

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

10- Concernant les mots outils, que préférez-vous ?

Propositions (Choix unique)	%	Effectif
La méthode doit introduire quelques mots outils	96,3	1 175
La méthode ne doit comporter aucun mot outil	3,7	45
Total	100,0	1 220

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

11- Pour le manuel ou le fichier élève, diriez-vous que vous préférez des activités de lecture fondées sur...

Propositions (Choix unique)	%	Effectif
Des textes partiellement décodables par les élèves (textes comprenant des correspondances graphèmes-phonèmes pas encore étudiées en classe)	40,1	489
Des textes 100 % décodables par les élèves	59,9	731
Total	100,0	1 220

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

12- Parmi les choix ci-dessous, que recherchez-vous en priorité ?

Propositions (Choix unique)	%	Effectif
De nombreuses activités pour permettre la différenciation	53,9	658
De nombreuses activités sous forme de jeu	22,8	278
De nombreux exercices pour travailler la compréhension	22,3	272
De nombreuses évaluations	1,0	12
Total	100,0	1 220

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

13- Parmi les différentes ressources complémentaires qui pourraient être introduites dans le guide du maître, quelles sont celles qui vous intéressent le plus parmi les suivantes (sélectionnez trois réponses) ?

Propositions (Choix multiples limités à trois choix)	%	Effectif
Des activités encadrées par le maître E ou les enseignants supplémentaires	13,8	168
Des liens vers des vidéos (exemples de mise en œuvre de l'activité en classe)	20,7	252
Des conseils pédagogiques sur l'organisation et le bon déroulement des séances d'apprentissage	34,9	426
Des conseils et propositions pour les classes multi-niveaux	52,5	641
Des ressources pour la mise en place d'ateliers autonomes (ex. : jeux, exercices, etc.)	92,5	1 129
N = 1 220		

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

14- Si une méthode de lecture vous proposait des exercices sur tablette pour vos élèves, seriez-vous ou non susceptible de les utiliser ?

Propositions (Choix unique sur une échelle allant de 1 « Non, pas du tout » à 10 « Oui, tout à fait »)	%	Effectif
1 « Non, pas du tout »	30,4	371
2	4,2	51
3	5,7	69
4	2,5	30
5	13,6	166
6	6,2	76
7	7,0	85
8	10,3	126
9	3,0	36
10 « Oui, tout à fait »	17,2	210
Total	100,0	1 220

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

ANNEXE 2 Détails et résultats

Dans votre classe, comment repérez-vous les élèves de CP qui sont en difficulté en lecture ? (Positionnement sur chaque affirmation proposée sur une échelle de 1 « jamais » à 5 « toujours »)

Affirmations	Jamais	Peu souvent	Souvent	Très souvent	Toujours
Je les observe lors des activités de lecture et je repère ceux qui ont des difficultés	0 (0 %)	4 (1,7 %)	13 (5,6 %)	51 (22 %)	163 (70,6 %)
Je me sers des retours des évaluations nationales de CP	26 (11,3 %)	102 (41,2 %)	51 (22,1 %)	22 (9,5 %)	30 (13 %)
Je me sers d'évaluations que j'ai moi-même construites	11 (4,8 %)	30 (13 %)	52 (22,5 %)	69 (29,9 %)	69 (29,9 %)
Je demande au maître/à la maîtresse E du Rased de venir observer les élèves dans ma classe pour identifier ceux en difficulté	94 (40,7 %)	78 (33,8 %)	32 (13,8 %)	11 (4,8 %)	16 (6,9 %)
Je leur fais passer des tests étalonnés (ex. : OURALEC)	69 (29,9 %)	30 (13 %)	37 (16 %)	22 (9,5 %)	73 (31,6 %)
Je me renseigne pour savoir quel élève a été pris en charge par le Rased l'année précédente	31 (13,4 %)	21 (9,1 %)	33 (14,3 %)	25 (10,8 %)	121 (52,4)
Je me sers d'un outil permettant de visualiser les acquis de mes élèves en fonction de repères annuels (ex. : graphiques, tableaux, etc.)	104 (45 %)	50 (21,6 %)	35 (15,1 %)	26 (11,3 %)	16 (6,9 %)
Je demande à mes collègues de maternelle quels étaient les élèves en difficulté en grande section	11 (4,8 %)	22 (9,5 %)	32 (13,8 %)	33 (14,3 %)	133 (57,6)
Je demande au maître/à la maîtresse E du Rased d'évaluer mes élèves avec ses propres outils	85 (36,8 %)	69 (29,9 %)	32 (13,8 %)	18 (16,8 %)	27 (11,7 %)
J'ai des difficultés à les repérer	98 (42,4 %)	132 (57,1 %)	1 (0,4 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Résultats de l'Analyse en composante principale (poids factoriels, Eigenvalue et Variance expliquée pour chacun des trois facteurs)

Question 1 Affirmations	Facteurs de l'ACP		
	1	2	3
Je les observe lors des activités de lecture et je repère ceux qui ont des difficultés			0,70
Je me sers des retours des évaluations nationales de CP		0,62	
Je me sers d'évaluations que j'ai moi-même construites			0,54
Je demande au maître/à la maîtresse E du Rased de venir observer les élèves [...]	0,78		
Je leur fais passer des tests étalonnés (ex. : OURALEC)		0,81	
Je me renseigne pour savoir quel élève a été pris en charge par le Rased [...]	0,57		
Je me sers d'un outil permettant de visualiser les acquis de mes élèves en fonction de [...]		0,48	
Je demande à mes collègues de maternelle quels étaient les élèves en difficulté en GS			0,62
Je demande au maître/à la maîtresse E du Rased d'évaluer mes élèves avec ses outils	0,87		
Eigenvalue	2,5	1,4	1,1
% Variance expliquée	28	15	12

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Que faites-vous quand vous avez des élèves de CP en difficulté en lecture au 1^{er} trimestre ? (Positionnement sur chaque affirmation proposée sur une échelle de 1 « jamais » à 5 « toujours »)

Affirmations	Jamais	Peu souvent	Souvent	Très souvent	Toujours
Je diminue la quantité de syllabes, de mots ou de phrases à lire	6 (2,6 %)	31 (13,4 %)	59 (25,5 %)	72 (31,2 %)	63 (27,3 %)
Je les prends en APC (activités pédagogiques complémentaires) pour de la remédiation	6 (2,6 %)	8 (3,5 %)	2 (0,9 %)	46 (19,9 %)	149 (64,5 %)
Je les sollicite plus souvent lors des activités de lecture (par ex. en les interrogeant plus fréquemment que les élèves qui lisent mieux)	7 (3 %)	43 (18,6 %)	6 (2,6 %)	68 (29,4 %)	53 (22,9 %)
Je ralentis le rythme d'apprentissage des correspondances grapho-phonémiques	102 (44,2 %)	87 (37,7 %)	24 (10,4 %)	12 (5,2 %)	6 (2,6 %)
Je simplifie les syllabes, mots ou phrases à lire	13 (5,6 %)	35 (15,1 %)	63 (27,3 %)	69 (29,9 %)	51 (22,1 %)
Je définis pour eux des objectifs d'apprentissage différents en lecture	15 (6,5 %)	30 (13 %)	79 (34,2 %)	64 (27,7 %)	43 (18,6 %)
Je propose une prise en charge par le maître/ la maîtresse E du Rased	41 (17,7 %)	39 (16,9 %)	32 (13,8 %)	63 (27,3 %)	56 (24,2 %)
Je constitue un petit groupe homogène d'élèves en difficulté et pendant un temps donné, je leur propose un entraînement intensif de la notion qui n'est pas maîtrisée (ex. : 4 fois/semaine durant une période)	16 (6,9 %)	27 (11,7 %)	68 (29,4 %)	68 (29,4 %)	52 (22,5 %)
Je mets en place un tutorat avec un élève plus expert en lecture	37 (16 %)	87 (37,7 %)	64 (27,7 %)	33 (14,3 %)	10 (4,3 %)
Je les fais moins lire à haute voix	92 (39,8 %)	84 (36,4 %)	33 (14,3 %)	18 (7,8 %)	4 (1,7 %)
Je propose de faire tester l'élève par un ou une psychologue (du Rased ou en libéral)	29 (12,5 %)	101 (43,7 %)	68 (29,4 %)	25 (10,8 %)	8 (3,5 %)
Je les fais s'exercer davantage que les autres en lecture et en écriture (ex. : je leur propose plus d'activités de décodage et d'encodage, plus de révisions)	31 (13,4 %)	66 (28,6 %)	63 (27,3 %)	49 (21,2 %)	22 (9,5 %)
Je propose aux parents de faire un bilan chez l'orthophoniste	8 (3,5 %)	45 (19,5 %)	98 (42,4 %)	59 (25,5 %)	21 (9,1 %)
Je mets en place dans ma classe des petits groupes homogènes, flexibles, centrés sur la maîtrise d'une compétence spécifique en lecture	7 (3 %)	2 (0,9 %)	69 (29,9 %)	75 (32,5 %)	60 (26 %)
Je décroïsonne avec mes collègues pour mettre en place au sein du cycle des groupes homogènes, flexibles, centrés sur la maîtrise d'une compétence spécifique en lecture	142 (61,5 %)	48 (20,8 %)	20 (8,7 %)	15 (6,5 %)	6 (2,6 %)
En cas d'erreur lors d'une activité de lecture, je les corrige tout de suite et leur donnant la réponse correcte	13 (5,6 %)	45 (19,5 %)	53 (22,9 %)	55 (23,8 %)	65 (28,1 %)
Lors des activités de lecture, je leur donne plus d'exemples	23 (10 %)	54 (23,4 %)	83 (35,9 %)	47 (20,3 %)	24 (10,4 %)
Lors des activités de lecture, je les aide individuellement, plus souvent et plus longtemps que les autres élèves	0 (0 %)	4 (1,7 %)	40 (17,3 %)	103 (44,6 %)	84 (36,4 %)
En cas d'erreur lors d'une activité de lecture, je les corrige tout de suite et leur montrant comment faire pour réussir	0 (0 %)	13 (5,6 %)	64 (27,7 %)	82 (35,5 %)	72 (31,2 %)
Je ne fais rien de spécifique, car je ne sais pas comment les aider, je me sens démuni	133 (57,6 %)	91 (39,4 %)	7 (3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
J'utilise des techniques particulières (ex. : gestes Borel-Maisonny, Alphas, etc.) pour les aider à mieux comprendre les relations grapho-phonémiques	5 (2,2 %)	11 (4,8 %)	31 (13,4 %)	49 (21,2 %)	135 (58,4 %)
Je fais des groupes de niveaux (ex. : lecteurs avancés, débrouillés, faibles) et je propose aux élèves des activités différentes en fonction de leur niveau de lecture	3 (1,3 %)	25 (10,8 %)	38 (16,4 %)	80 (34,6 %)	85 (36,8 %)
J'adapte les supports (changement de police, de taille des caractères, augmentation des interlignes, etc.)	8 (3,5 %)	53 (22,9 %)	54 (23,4 %)	70 (30,3 %)	46 (19,9 %)

Résultats de l'Analyse en composante principale (poids factoriels, Eigenvalue et Variance expliquée pour chacun des huit facteurs)

Question 2 Affirmations	Facteurs de l'ACP							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Je diminue la quantité de syllabes, de mots [...]	0,77							
Je les prends en APC pour de la remédiation			0,40				- 0,41	
Je les sollicite plus souvent lors des activités de lecture						0,78		
Je ralentis le rythme d'apprentissage des CGP					0,66			
Je simplifie les syllabes, mots ou phrases à lire	0,70							
Je définis pour eux des objectifs différents en lecture	0,58							
Je propose une prise en charge par le PE du Rased								0,85
Je constitue un petit groupe homogène d'élèves [...]		0,79						
Je mets en place un tutorat avec un élève plus expert								
Je les fais moins lire à haute voix						- 0,74		
Je propose de faire tester l'élève par une psychologue			0,80					
Je les fais s'exercer davantage que les autres [...]		0,49						
Je propose aux parents un bilan chez l'orthophoniste			0,80					
Je mets en place dans ma classe des petits groupes [...]		0,81						
Je décroïsonne avec mes collègues [...]							0,64	
En cas d'erreur, je les corrige tout de suite + exemple [...]				0,70				
Je leur donne plus d'exemples					0,67			
Je les aide individuellement, plus souvent et plus [...]				0,50				
En cas d'erreur, je les corrige tout de suite + démo [...]				0,77				
Je ne fais rien de spécifique, car je ne sais pas [...]							0,67	
J'utilise des techniques particulières [...]					- 0,41			
Je fais des groupes de niveaux et activités différentes	0,41	0,59						
J'adapte les supports (changement de police, etc.)	0,61							
Eigenvalue	3,3	2,1	2,0	1,6	1,5	1,3	1,1	1,0
% Variance expliquée	14	9	9	7	6	5	5	4

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Où trouvez-vous les ressources pédagogiques pour aider vos élèves de CP en difficulté en lecture ? (Positionnement sur chaque affirmation proposée sur une échelle de 1 « jamais » à 5 « toujours »)

Affirmations	Jamais	Peu souvent	Souvent	Très souvent	Toujours
Sur des sites internet ou des blogs d'enseignantes et enseignants de CP	5 (2,2 %)	27 (11,7 %)	65 (28,1 %)	107 (46,3 %)	27 (11,7 %)
Dans des documents Éduscol	25 (10,8 %)	103 (44,6 %)	58 (25,1 %)	40 (17,3 %)	5 (2,2 %)
Lors d'animations pédagogiques	23 (10 %)	119 (51,5 %)	69 (29,9 %)	18 (7,8 %)	2 (0,9 %)
Sur les sites internet de circonscriptions	48 (20,8 %)	118 (51,1 %)	47 (20,3 %)	17 (7,4 %)	1 (0,4 %)
Sur les sites internet des groupes départementaux « maîtrise de la langue »	72 (31,2 %)	99 (42,9 %)	43 (18,6 %)	16 (6,9 %)	1 (0,4 %)
Dans des articles scientifiques	90 (39 %)	93 (40,3 %)	34 (14,7 %)	12 (5,2 %)	2 (0,9 %)
Dans les guides du maître de manuels de lecture	37 (16 %)	70 (30,3 %)	77 (33,3 %)	41 (17,7 %)	6 (2,6 %)

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Quand les ressources pédagogiques à votre disposition ne répondent pas à vos besoins, à qui vous adressez-vous pour vous aider à trouver des réponses aux difficultés de vos élèves en lecture ? (Positionnement sur chaque affirmation proposée sur une échelle de 1 « jamais » à 5 « toujours »)

Affirmations	Jamais	Peu souvent	Souvent	Très souvent	Toujours
À certains collègues	3 (1,3 %)	20 (8,7 %)	71 (30,7 %)	82 (35,5 %)	55 (23,8 %)
À la/au psychologue de l'Éducation nationale ou à la/au médecin scolaire	48 (20,8 %)	78 (33,8 %)	60 (26 %)	31 (13,4 %)	14 (6,1 %)
Au directeur/à la directrice de l'école	81 (35,1 %)	66 (28,6 %)	34 (14,7 %)	30 (13 %)	20 (8,7 %)
Au conseiller/à la conseillère pédagogique de circonscription	76 (32,9 %)	112 (48,5 %)	31 (13,4 %)	9 (3,9 %)	3 (1,3 %)
Aux enseignantes/aux enseignants du Rased ou de l'ULIS	33 (14,3 %)	55 (23,8 %)	48 (20,8 %)	68 (29,4 %)	27 (11,7 %)
À l'inspecteur/inspectrice de la circonscription	177 (76,6 %)	52 (22,5 %)	2 (0,9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
À des professionnels extérieurs à l'école (ex. : orthophoniste, psychologue, etc.)	50 (21,6 %)	78 (33,8 %)	70 (30,3 %)	28 (12,1 %)	5 (2,2 %)
Aux parents	56 (24,2 %)	66 (28,6 %)	60 (26 %)	23 (10 %)	26 (11,3 %)
Au pôle ressource de la circonscription	162 (70,1 %)	58 (25,1 %)	9 (3,9 %)	2 (0,9 %)	0 (0 %)

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Résultats de l'Analyse en composante principale (poids factoriels, Eigenvalue et Variance expliquée pour chacun des 2 facteurs)

Question 4 Affirmations	Facteurs de l'ACP	
	1	2
À certains collègues	0,49	
À la/au psychologue de l'Éducation nationale ou à la/au médecin scolaire	0,71	
Au directeur/à la directrice de l'école	0,71	
Au conseiller/à la conseillère pédagogique de circonscription		0,67
Aux enseignantes/aux enseignants du Rased ou de l'ULIS	0,47	
À l'Inspecteur/à l'inspectrice de la circonscription		0,46
À des professionnels extérieurs à l'école (ex. : orthophoniste, psychologue, etc.)		0,70
Aux parents	0,66	
Au pôle ressource de la circonscription		0,69
Eigenvalue	2,23	1,55
% Variance expliquée	25	17

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

J'ai le sentiment que l'aide que j'apporte aux élèves de CP en difficulté de lecture est efficace (Positionnement sur une échelle de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord »)

Pas du tout d'accord		Plutôt pas d'accord		Plutôt d'accord		Tout à fait d'accord	
%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif
0,9	2	11,3	26	81,0	187	6,9	16

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Le manuel de lecture et/ou le guide du maître sont-ils des outils qui vous aident à gérer l'hétérogénéité dans la classe ? N = 181

Oui		Non		Je ne sais pas	
%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif
46,9	85	51,4	93	1,7	3

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Vous servez-vous des indications ou des outils de différenciation proposés par le manuel de lecture ? N = 181

Oui		Non		Il n'y en a pas	
%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif
45,3	82	30,4	55	24,3	44

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Vous servez-vous des évaluations proposées par le manuel de lecture ?

Oui		Non		Il n'y en a pas	
%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif
29,8	54	39,2	71	30,9	56

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Bibliographie

- Andreu S., Cioldi I., Conceicao P., Eteve Y., Fabre M., Le Breton S., Persem E., Portelli T., Rocher T., Vourc'h R., Wuillamier P., 2020, « Évaluations repères 2019 de début de CE1 : des performances en hausse », *Note d'Information*, n° 20.06, DEPP.
- Andreu S., Cioldi I., Conceicao P., Eteve Y., Fabre M., Le Breton S., Persem E., Portelli T., Rocher T., Vourc'h R., Wuillamier P., 2019, « Évaluations 2019 Point d'étape CP : premiers résultats », *Document de travail*, n° 2019-E03, Série Etudes, DEPP. <https://www.education.gouv.fr/media/47876/download>
- Al Otaïba S., Connor C. M., Folsom J. S., Wanzek J., Greulich L., Schatschneider C., Wagner R. K., 2014, "To wait in tier 1 or intervene immediately: a randomized experiment examining first-grade response to intervention in reading", *Exceptional Children*, vol. 81, n° 1, p. 11-27. <https://doi.org/10.1177/0014402914532234>
- Bianco M., Pellenq C., Lambert E., Bressoux P., Lima L., Doyen A.-L., 2012, "Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade", *Journal of Research in Reading*, vol. 35, n° 4, p. 427-455. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01479.x>
- Billard C., Barbe F., 2016, « Un programme progressif de prise en charge des troubles des apprentissages. L'expérience pilote Paris Santé Réussite », *Enfances & Psy*, vol. 71, n° 3, p. 122-137. <https://doi.org/10.3917/ep.071.0122>
- Bissonnette S., Richard M., Gauthier C., 2005, « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés », *Revue française de pédagogie*, vol. 150, n° 1, p. 87-141. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3229>
- Bissonnette S., Richard M., Gauthier C., Bouchard C., 2010, « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse », *Revue de recherche appliquée à l'apprentissage*, n° 3, p. 1-35. <https://r-libre.telug.ca/776/1/sbissonn-06-2010.pdf>
- Bosse M.-L., Boggio C., Pobel-Burtin C., 2019, « Enseigner le code alphabétique au CP : quelles données scientifiques pour quelles recommandations pédagogiques ? », *ANAE*, vol. 31, n° 160, p. 415-421. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02159774v1>
- Bressoux P., 1994, « Note de synthèse. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 91-137. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1260>
- Bucheton D., 2018, « Instructions Blanquer : un texte politique », *Le café pédagogique*. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/ages/2018/05/03052018Article636609283621451142.aspx>
- Castles A., Rastle K., Nation K., 2018, "Ending the reading wars: reading acquisition from novice to expert", *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 19, n° 1, p. 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cédelle L., 2019, « Jean Foucambert, un militant globalement inflexible de l'"école du peuple" », *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/03/18/jean-foucambert-globalement-inflexible_5437549_3232.html
- Chabrun C., Crochet S., Désiré P., Lardon I., Nave-Bekhti C., Popineau F., Prieur R., Trichard N., 2019, « Alertes sur les évaluations de CP et CE1 », *Les cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Alertes-sur-les-evaluations-de-CP-et-CE1>
- Clemens N. H., Keller-Margulis M. A., Scholten T., Yoon M., 2016, "Screening assessment within a multi-tiered system of support: Current practices, advances, and next steps", in Jimerson S. R., Burns M. K., VanDerHeyden A. M. (dirs.) *Handbook of response to intervention. The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support*, Springer, Boston, MA, p. 187-213.

Connor C. M., Alberto P. A., Compton D. L., O'Connor R. E., 2014, *Improving Reading Outcomes for Students with or at Risk for Reading Disabilities: A Synthesis of the Contributions from the Institute of Education Sciences Research Centers*, Research report NCSER 2014-3000, National Center for Special Education Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED544759>

Cristofari Y., Le Pivert P., Lussiana P., 2017, *Évaluation publique de politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré*. Rapport de diagnostic, n° 2017-35, MEN-MESRI. <https://www.education.gouv.fr/evaluation-de-la-politique-publique-sur-la-formation-continue-des-professeurs-du-premier-degre-8837>

CSEN, 2019a, « Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ? » https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/MANUELS_CSEN_VDEF.pdf

CSEN, 2019b, « Pourquoi des évaluations en CP-CE1 ? » https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Pourquoi_des_evaluations_nationales_en_CP_et_CE1.pdf

Cunningham A. E., Stanovich K. E., 1997, "Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later", *Developmental psychology*, vol. 33, n° 6, p. 934. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>

Deauvieau J., Espinoza O., Bruno A., 2013, *Lecture au CP : Un effet-manuel considérable*, Rapport de recherche, Université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, Laboratoire Printemps. www.sciences-sociales.ens.fr/IMG/pdf/rapport_enque_te_lecture_deauvieau.pdf

DEPP, 2019, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris. <https://www.education.gouv.fr/media/11165/download>

Dillman D. A., Smyth J. D., Christian L. M., 2014, *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: the tailored design method*, John Wiley & Sons.

Ehri L. C., 2005, "Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues", *Scientific Studies of Reading*, vol. 9, n° 2, p. 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4

Filderman M. J., Toste J. R., Didion L. A., Peng P., Clemens N. H., 2018, "Data-Based Decision Making in Reading Interventions: A Synthesis and Meta-Analysis of the Effects for Struggling Readers", *The Journal of Special Education*, vol. 52, n° 3, p. 174-187. <https://doi.org/10.1177/0022466918790001>

Frippiat D., Marquis N., 2010, « Les enquêtes par Internet en sciences sociales. Un état des lieux ». *Population*, vol. 65, n° 2, p. 309-338. <https://doi-org.inshs.bib.cnrs.fr/10.3917/popu.1002.0309>

Gersten R., Compton D., Connor C. M., Dimino J., Santoro L., Linan-Thompson S., Tilly W. D., 2009, *Assisting students struggling with reading: Response to Intervention and multi-Tier intervention for reading in the primary grades. A practice guide*, NCEE 2009-4045, Washington DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/3>

Gersten R., Haymond K., Newman-Gonchar R., Dimino J., Jayanthi M., 2020, "Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions for Students in the Primary Grades", *Journal of Research on Educational Effectiveness*, vol. 13, n° 2, p. 401-427. <https://doi.org/10.1080/19345474.2019.1689591>

Goigoux R., 2019, « Évaluations. Faire mentir les chiffres, en pédagogie aussi », *Le café pédagogique*. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/ages/2019/05/13052019Article636933706640890148.aspx>

Goigoux R., 2016, *Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Rapport de recherche remis à Madame la directrice de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, Université de Lyon, IFÉ, ENS de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

Hall M. S., Burns M. K., 2018, "Meta-analysis of targeted small-group reading interventions", *Journal of School Psychology*, n° 66, p. 54-66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.002>

Hattie J., 2009, *Visible learning for teachers: A synthesis of 800 meta-analyses on achievement*, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>

Ion G., Lucu R., 2014, "Professionals' perceptions about the use of research in educational practice", *European Journal of Higher Education*, vol. 4, n° 4, p. 334-347. <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.899154>

Le Laidier S., 2018, « Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école », *Note d'Information*, n° 18.26, DEP-MENJ. <https://archives-statistiques-dep.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-43987>

MENJ, 2019, *Un guide fondé sur l'état de la recherche pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_écriture_versionWEB_939232.pdf

MENJ, 2018, « Programmes, ressources et évaluations cycle 2, Français cycle 2. Lecture et compréhension de l'écrit », *Eduscol*. <https://eduscol.education.fr/cid107470/francais-cycle-lecture-comprehension-ecrit.html>

National Institute of Child Health and Human Development, 2000, *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*, n° 00-4769. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>

Nordström T., Jacobson C., Söderberg P., 2016, "Early word decoding ability as a longitudinal predictor of academic performance", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 31, n° 2, p. 175-191. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0258-5>

Piquée C., 2010, « Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée », *Revue française de pédagogie*, vol. 170, n° 1, p. 43-60. <https://doi.org/10.4000/rfp.1520>

Piquée C., 2007, « Effets des pratiques à l'égard des élèves en difficulté au cours préparatoire », *Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation*, AREF, Strasbourg. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01692541>

Piquée C., Viriot-Goeldel C., 2016, « La fréquentation des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté au cours préparatoire. Un révélateur de l'organisation scolaire contemporaine », *Revue française de pédagogie*, vol. 194, n° 1, p. 47-70. <https://doi.org/10.4000/rfp.4975>

Slavin R. E., 2019, "How evidence-based reform will transform research and practice in education", *Educational Psychologist*, vol. 55, n° 1, p. 1-13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1611432>

Slavin R. E., Lake C., Davis S., Madden N. A., 2011, "Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis", *Educational Research Review*, vol. 6, n° 1, p. 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.002>

Sprenger-Charolles L., Bogliotti C., Piquard-Kipffer A., Leloup G., 2009, « Stabilité dans le temps des déficits en et hors lecture chez des adolescents dyslexiques (données longitudinales) », *ANAE*, vol. 21, n° 103, p. 243-253. <https://hal-archives-ouvertes-fr.inshs.bib.cnrs.fr/hal-00734839>

Torgesen J. K., 2002, "The Prevention of Reading Difficulties", *Journal of School Psychology*, vol. 40, n° 1, p. 7-26. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00092-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9)

Tourret L., 2018a, « Dans l'Éducation nationale, aucune évaluation n'est innocente », *Slate.fr*. <http://www.slate.fr/story/167390/education-nationale-evaluations-standardisees-but>

Tourret L., 2018b, « Les évaluations nationales des élèves n'ont plus aucun sens », *Slate.fr*. <http://www.slate.fr/story/168617/ecole-jean-michel-blancher-ministere-education->

Wanzek J., Stevens E. A., Williams K. J., Scammacca N., Vaughn S., Sargent K., 2018, "Current evidence on the effects of intensive early reading interventions", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 51, n° 6, p. 612-624. <https://doi.org/10.1177/0022219418775110>

Wanzek J., Vaughn S., Scammacca N., Gatlin B., Walker M. A., Capin P., 2016, "Meta-Analyses of the Effects of Tier 2 Type Reading Interventions in Grades K-3", *Educational Psychology Review*, vol. 28, n° 3, p. 551-576. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>

Zorman M., Bressoux P., Bianco M., Lequette C., Pouget G., Pourchet M., 2015, « "PARLER" : Un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires », *Revue française de pédagogie*, vol. 193, n° 4, p. 57-76. <https://doi.org/10.4000/rfp.4890>

