

## Quels supports et quels types d'écrits en lecture-écriture au cours préparatoire ?

Jacques Crinon, Anne Leclaire-Halté, Caroline Viriot-Goeldel

► **To cite this version:**

Jacques Crinon, Anne Leclaire-Halté, Caroline Viriot-Goeldel. Quels supports et quels types d'écrits en lecture-écriture au cours préparatoire?. Pratiques: linguistique, littérature, didactique, Centre de recherche sur les médiations (Crem) - Université de Lorraine inPress, 169-170, <<https://pratiques.revues.org/3108>>. <10.4000/pratiques.3108>. <hal-01504373>

**HAL Id: hal-01504373**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01504373>**

Submitted on 10 Apr 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## Quels supports et quels types d'écrits en lecture-écriture au cours préparatoire ?

*Teaching Reading and Writing in France: The Teaching Materials and Types of Texts Used in First Grade*

Jacques Crinon, Anne Leclaire-Halté et Caroline Viriot-Goeldel

---



**Éditeur**

Centre de recherche sur les médiations  
(CREM)

**Édition électronique**

URL : <http://pratiques.revues.org/3108>

DOI : 10.4000/pratiques.3108

ISSN : 2425-2042

**Référence électronique**

Jacques Crinon, Anne Leclaire-Halté et Caroline Viriot-Goeldel, « Quels supports et quels types d'écrits en lecture-écriture au cours préparatoire ? », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 02 février 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/3108> ; DOI : 10.4000/pratiques.3108

---

Ce document a été généré automatiquement le 2 février 2017.

© Tous droits réservés

---

# Quels supports et quels types d'écrits en lecture-écriture au cours préparatoire ?

*Teaching Reading and Writing in France: The Teaching Materials and Types of Texts Used in First Grade*

Jacques Crinon, Anne Leclaire-Halté et Caroline Viriot-Goeldel

---

- 1 Le choix des supports d'enseignement – manuels, cahiers, fiches, tableau noir, etc. – a des conséquences importantes sur les manières d'enseigner et sur les modes d'apprentissage. « Les supports matériels définissent des attitudes, dans la réception comme dans la production, exercent des contraintes, restreignent ou élargissent les usages possibles. » (Chartier & Renard, 2000, p. 136). Il pèse sur le déroulement du travail scolaire, sur les façons de réguler le temps et de guider les apprentissages, sur l'acculturation à des écrits différents. Chaque support constitue un instrument intellectuel distinct, qui sollicite des formes particulières de raisonnement et de confrontation à l'écrit et des formes particulières d'organisation du travail.
- 2 Des travaux ont été consacrés à l'évolution des manuels et à leur complexité croissante (Bonnéry, Crinon & Simons, 2015 ; Vignier, 1997 ; Viriot-Goeldel & Delarue-Breton, 2014), aux problèmes posés par l'album, support entré massivement dans les classes depuis une vingtaine d'années (Canut & Leclaire-Halté, 2009 ; Leclaire-Halté, 2006) ou encore aux incidences cognitives du travail sur fiches, notamment pour les élèves scolairement fragiles (Joigneaux, 2009 ; 2015). Mais nous en savons peu sur les préférences réelles des enseignants, sur les supports qu'ils utilisent aujourd'hui majoritairement, et pour quelles tâches. Cette question possède un intérêt particulier lorsqu'on étudie l'enseignement de la lecture-écriture au début de l'école élémentaire.
- 3 Le manuel a fortement été remis en cause dans les années 80. Une enquête par entretiens, menée une vingtaine d'années plus tard auprès de maitres de CP, témoigne de leur ambivalence envers les manuels, qui ne correspondent jamais complètement à leurs

attentes (Duchauffour, 2003). Plus récemment, les Instructions officielles ont tenu à présenter le manuel comme le gage d'un enseignement de la lecture cohérent et rigoureux<sup>1</sup> (MEN, 2008). Qu'en est-il de son usage dans les classes de CP en France ? Quelle est la place des supports « authentiques », et notamment des albums, dont l'utilisation a été fortement encouragée à travers des listes d'ouvrages de littérature de jeunesse recommandés officiellement ? L'incitation à utiliser les technologies numériques, récurrente depuis trente ans, est-elle suivie d'effet ? Quels sont les supports numériques privilégiés (ordinateur ou TNI<sup>2</sup>), pour la lecture et pour la production, en première année d'école élémentaire (cours préparatoire) ?

- 4 À la question des supports vient se combiner celle des genres ou des types d'écrits, centrale lorsqu'il s'agit d'entrer dans la lecture et l'écriture au début de l'école élémentaire. Comprendre un texte suppose notamment de reconnaître des formes discursives, des contenus, des figures, bref d'activer des connaissances culturelles. Ces formes et ces contenus se manifestent dans des genres, historiquement et socialement constitués (Bruner, 1996). Symétriquement, rédiger un texte nécessite une intention de communication ou une intention esthétique qui se traduit dans un genre.
- 5 Au cours préparatoire, dans les débuts de l'apprentissage du lire-écrire, se pose la question didactique du « bon moment » pour introduire dans leur variété les supports et les genres que les enfants sont appelés à fréquenter à l'école et dans la vie sociale ; autrement dit celle de la succession ou de la simultanéité de l'introduction des diverses composantes du lire-écrire (Nonnon & Goigoux, 2007). D'une part, une des conditions d'un apprentissage réussi de la lecture est une entrée de l'enfant dans le monde de la communication écrite. Or la fréquentation des différentes formes et genres de l'écrit et les interactions avec ces textes constituent un élément déterminant de l'acculturation à l'écrit (Duke, 2000), et les prescriptions faites aux enseignants le rappellent. D'autre part, l'accent prioritaire mis souvent au CP sur l'apprentissage du code, afin d'automatiser rapidement l'identification des mots (Dehaene, 2011 ; Metsala & Ehri, 1998) peut conduire les enseignants à reporter à plus tard un travail sur les genres et les supports, voire à privilégier un recours à des écrits ad hoc très différents de ceux qui seront rencontrés ensuite. Il est donc utile de savoir à quel moment les enseignants, y compris ceux qui partagent cette conception allant « du simple au complexe », introduisent des textes variés et complexes – ces textes et ces supports justement de plus en plus présents à l'école.
- 6 Par ailleurs, plusieurs recherches ont mis en évidence que les enseignants adaptent fréquemment leurs pratiques pédagogiques au niveau scolaire et, de fait, à l'origine des élèves (Rochex & Crinon, 2011). En ce qui concerne les supports, et plus précisément les albums, une enquête de S. Bonnéry, J. Crinon et B. Marin (2015) a mis en évidence des choix différenciés selon le contexte d'enseignement (éducation prioritaire ou non). La nature du public scolaire influe-t-elle donc, de manière plus générale, sur les supports et outils d'enseignement, ainsi que sur les types d'écrits sur lesquels les élèves s'initient au lire-écrire ?
- 7 Cet article cherche donc à répondre à trois questions.
  - Quelles sont les pratiques actuelles des enseignants de CP en matière de choix de supports et de genre (en lecture et en écriture) ? Lesquels sont utilisés en priorité ? Certains supports, certains genres sont-ils massivement préférés ou bien les enseignants privilégient-ils la variété ? Quels supports et types d'écrits sont mobilisés pour quels types de tâches ?
  - Le choix des textes et des supports évolue-t-il en cours d'année ?

- Dans quelle mesure les enseignants de CP utilisent-ils des supports et des types d'écrits différents dans des classes se distinguant par leur recrutement social ?

## 1. Méthodologie<sup>3</sup>

- 8 Les données ont été recueillies au cours de l'année 2013-2014 dans le cadre de la recherche interlaboratoires consacrée à « l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire ». Dans 131 classes réparties dans 14 académies<sup>4</sup>, nous avons observé les activités relevant du lire-écrire pendant trois semaines, en novembre, mars et mai. Les observateurs ont utilisé une grille permettant de repérer les types de tâches proposées aux élèves, tâches réparties en six grandes catégories : mémoire didactique, phonographie, lecture, étude de la langue, écriture, compréhension<sup>5</sup>. La durée de chaque tâche a été relevée. Plusieurs autres éléments ont été pris en note lors de l'observation, pour chacune des tâches : la présence d'une explicitation, le support du travail, la nature du groupement (travail collectif, individuel, etc.), le type d'écrits mobilisé par la tâche, l'existence d'une différenciation et sa nature.
- 9 Parmi ces données, nous nous intéresserons ici aux supports et aux types d'écrits, dont la liste apparaît dans les tableaux qui suivent. Ces items sont ceux que l'équipe de recherche a estimés, à priori, les plus fréquents dans les classes.

Tableau 1. Les supports utilisés pour effectuer la tâche

- 10 F : fiche ou photocopie (individuelle)  
 11 E : étiquettes mobiles (individuelles)  
 12 A : ardoise  
 13 C : cahier ou feuille volante  
 14 M : manuel  
 15 L : littérature de jeunesse : album  
 16 D : documentaire ou autre livre  
 17 O : ordinateur, tablette numérique  
 18 T : tableau ou affichage collectif  
 19 TNI : tableau numérique interactif  
 20 AUTR : autre

Tableau 2. Les types d'écrits mobilisés par la tâche<sup>6</sup>

- 21 NT : non-texte (suite décousue de syllabes, de mots ou de phrases : simples prétextes à exercice de lecture ou d'écriture)  
 22 AFF : affiche  
 23 CR : compte rendu de sortie, de film, d'expérience...  
 24 DOC : documentaire, texte explicatif  
 25 LEG : légende (d'illustrations ou de schémas)  
 26 LIS : liste (menu, ingrédients, etc.)

- 27 PO : poème, comptine, chanson
- 28 RÉC : récit (ou extrait de récit)
- 29 TTE : recette
- 30 MES : message, courrier, lettre
- 31 AUTR : autre
- 32 Nos données permettent de rendre compte, pour chaque classe, du temps passé sur chaque support et sur chaque type d'écrits lors des trois semaines d'observation<sup>7</sup>. Celui-ci peut également être rapporté aux tâches concernées.
- 33 Nous utilisons aussi des données relatives à la composition sociale des classes. Cela permet de déterminer, dans les 131 classes observées, le pourcentage d'élèves issus de familles défavorisées<sup>8</sup> et de répartir ces classes en quatre groupes en fonction de cette proportion. On peut ainsi étudier la distribution des supports et des types d'écrits utilisés en fonction de la composition sociale de la classe. De manière complémentaire, nous nous intéressons au classement de l'école concernée dans un dispositif d'enseignement prioritaire<sup>9</sup>.

## 2. Résultats

### 2.1. Quels supports ?

- 34 Nous traiterons successivement des supports utilisés dans les classes en général, puis, plus spécifiquement, de la place accordée au manuel et aux nouvelles technologies dans les pratiques enseignantes observées.

#### 2.1.1. Quels supports sont le plus utilisés dans les classes ?

- 35 Les trois documents qui suivent permettent d'établir une hiérarchie dans l'utilisation des différents supports en classe.

Tableau 3. Nombre de classes où apparaissent les différents supports au cours des trois semaines

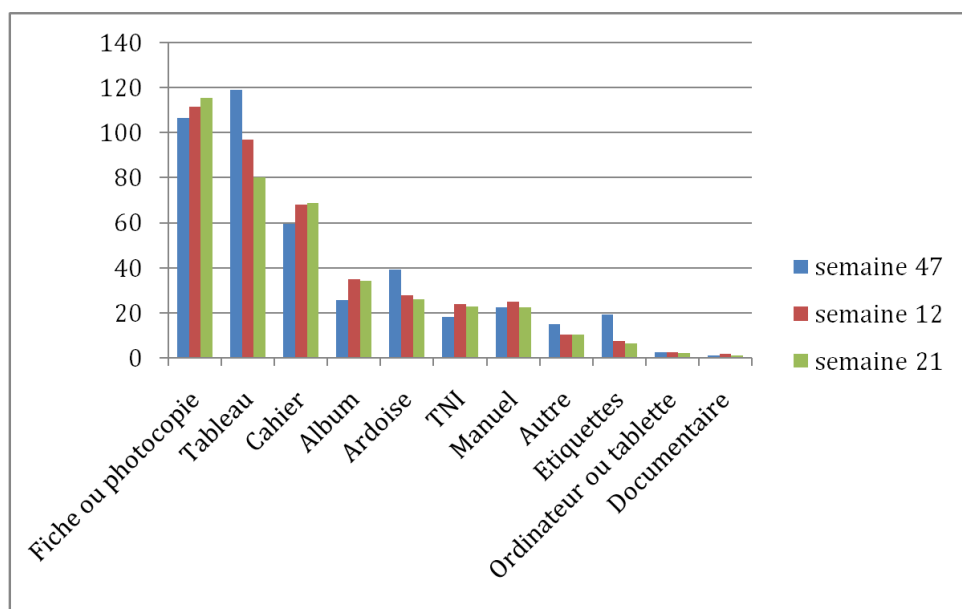
	Nombre de classes avec	Nombre de classes sans
Fiche ou photocopie	131	0
Cahier	131	0
Tableau	129	2
Ardoise	127	4
Album	123	8
Étiquettes	98	33
Manuel	72	59

Documentaire	25	106
TNI	24	107
Ordinateur, tablette numérique	15	116

Tableau 4. Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque support (en mn)

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Fiche ou photocopies	4	250	111	54,93
Tableau ou affichage collectif	0	246	99	53,89
Cahier ou feuille volante	5	207	65	38,69
Littérature de jeunesse : album	0	124	32	26,04
Ardoise	0	127	31	22,57
Manuel	0	209	23	39,01
TNI	0	399	22	59,83
Autre	0	167	12	24,81
Étiquettes	0	61	11	12,71
Ordinateur, tablette numérique	0	211	2	18,52
Documentaire	0	27	1	3,76

Graphique 1. Temps passé sur chaque support par semaine d'observation (en mn)



- 36 Les supports sur lesquels les élèves passent le plus de temps (tableau 4), sont les fiches/ photocopies, et par ordre décroissant, le tableau, les cahiers, les albums, l'ardoise, le manuel, le TNI et les étiquettes mobiles. Les autres supports (ordinateur/tablette et documentaires) occupent une place marginale, comme cela apparaît dans tous les tableaux et le graphique ci-dessus. Le graphique 1 laisse apparaître une relative stabilité dans le choix des supports au cours de l'année. L'usage de certains de ces supports évolue légèrement d'une semaine d'observation à l'autre au cours de l'année : ainsi on se sert davantage des étiquettes mobiles et de l'ardoise en début d'année, ainsi que du tableau, support d'un travail collectif.
- 37 Le constat majeur qui se dégage de ces chiffres est l'importance donnée par les enseignants au travail sur fiches et photocopies. Les élèves travaillent ainsi en moyenne plus longtemps à partir de fiches et de photocopies qu'à partir du tableau, ou encore qu'avec un cahier, un album, ou un manuel. Fiches et photocopies sont largement utilisées au cours des trois périodes observées – on observe même une légère croissance au cours de l'année – et sont présentes dans toutes les classes observées.

### 2.1.2. Quelle place pour les manuels scolaires ?

- 38 Sur les 131 classes de l'échantillon, 72 ont utilisé un manuel au cours des semaines d'observation. Cependant, interrogés par questionnaire au mois de novembre sur leur utilisation d'un manuel pour l'enseignement de la lecture, 83 enseignants observés ont déclaré utiliser un manuel<sup>11</sup>.
- 39 Les manuels restent moins utilisés, en moyenne de temps (tableau 4) et dans un plus petit nombre de classes (tableau 3), non seulement que les fiches, mais aussi que les albums de littérature de jeunesse. Ils présentent, selon les classes, une grande variété. Aucun ne semble actuellement en position hégémonique, et l'orientation théorique des manuels adoptés est également très diverse (voir en annexe la liste des manuels utilisés).



- 40 Au-delà des durées moyennes, le tableau 5 qui suit rend compte de la durée d'utilisation des manuels lorsqu'un manuel est effectivement utilisé dans la classe, ainsi que les reports de ces durées sur les autres supports en l'absence de manuel.

Tableau 5. Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque support selon que l'enseignant déclare utiliser ou non un manuel (en mn)<sup>12</sup>

	Manuel	Nombre	Moyenne	Écart-type
Fiches ou photocopies	Sans	48	115	63,24
	Avec	83	109	49,76
Tableau	Sans	48	102	54,39
	Avec	83	97	53,84
Cahier	Sans	48	72	44,33
	Avec	83	62	34,71
Album	Sans	48	38	28,04
	Avec	83	28	24,33
Ardoise	Sans	48	34	28,43
	Avec	83	29	18,35
TNI	Sans	48	14	43,55
	Avec	83	26	67,38
Autre	Sans	48	8	12,03
	Avec	83	14	29,61
Étiquettes	Sans	48	11	1,85
	Avec	83	12	1,40
Documentaire	Sans	48	1	3,22
	Avec	83	1	4,05
Ordinateur	Sans	48	1	3,15
	Avec	83	3	23,16
Manuel	Sans	48	<1**	5,72
	Avec	83	36**	43,97

- 41 Dans les classes dans lesquelles la lecture est enseignée avec un manuel, les élèves consacrent en moyenne 36 minutes à des tâches réalisées à partir de ce manuel. L'écart-type relatif à la durée d'utilisation des manuels est de 43,97, révélant ainsi une grande dispersion dans l'utilisation de ce support, utilisation que les enseignants déclarent tantôt quotidienne (55 classes), occasionnelle (11 classes), ou encore limitée à une partie de l'année seulement (17 classes).
- 42 Les classes dans lesquelles l'enseignement de la lecture est dispensé sans manuel affichent une durée d'utilisation de fiches, du tableau, des cahiers et d'albums légèrement supérieure aux classes utilisant des manuels, sans qu'aucune de ces différences soit significative. On notera que ces classes sans manuel ne consacrent pas pour autant significativement plus de temps aux tâches à partir d'albums.

### 2.1.3. Quelle place pour les nouvelles technologies ?

- 43 Le tableau 6 permet de préciser la place des supports numériques.

Tableau 6. Temps moyen hebdomadaire passé sur chaque support dans les classes selon qu'elles disposent ou non d'un TNI (en mn)<sup>13</sup>

	TNI	Nombre	Moyenne	Écart-type
Fiches ou photocopies	sans	107	113	53,43
	avec	24	103	61,76
Tableau	sans	107	110**	49,40
	avec	24	48**	43,40
Cahier	sans	107	66	41,28
	avec	24	63	24,42
Album	sans	107	33	26,10
	avec	24	26	25,61
Ardoise	sans	107	32	22,61
	avec	24	27	22,44
Manuel	sans	107	26*	41,61
	avec	24	11*	20,76
TNI	sans	107	0**	,00
	avec	24	118**	91,93
Autre	sans	107	13	26,83

	avec	24	9	12,23
Étiquettes	sans	107	10	12,17
	avec	24	15	14,63
Ordinateur	sans	107	3	20,44
	avec	24	1	3,33
Documentaire	sans	107	1	3,20
	avec	24	2	5,70

- 44 On peut noter une percée du TNI : il est présent dans 24 classes sur 131 (tableau 3). Son temps moyen d'utilisation de 22 minutes (tableau 4) ne doit pas cacher une disparité très importante d'une classe à l'autre. Dans les classes où l'enseignant a recours au TNI (tableau 6), c'est de manière plus massive qu'à tout autre support (118 minutes en moyenne). Le TNI se substitue alors au tableau traditionnel<sup>14</sup> et partiellement au manuel. Mais, données supplémentaires, même dans les 24 classes qui l'utilisent, la durée d'utilisation varie de manière importante : de 3 à 399 minutes par semaine.
- 45 Contrairement au TNI, l'ordinateur individuel et la tablette restent peu employés. Seules 4 classes les utilisent plus de 10 minutes par semaine ; 6 des 15 classes qui utilisent des ordinateurs le font moins de 3 minutes.

## 2.2. Quels types d'écrits ?

- 46 Non seulement les supports, mais les types d'écrits proposés aux élèves sont susceptibles de changer d'une classe à l'autre.

Tableau 7. Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque type d'écrits (en mn)

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Non-texte	0	375	157	70,38
Récit	0	288	102	51,31
Autre	0	97	18	20,73
Écrits sociaux (Message, Liste, Affiche, Compte rendu ou Recette)	0	114	17	21,16
Poème	0	60	9	12,51
Documentaire	0	78	6	12,83
Légende	0	82	5	12,31

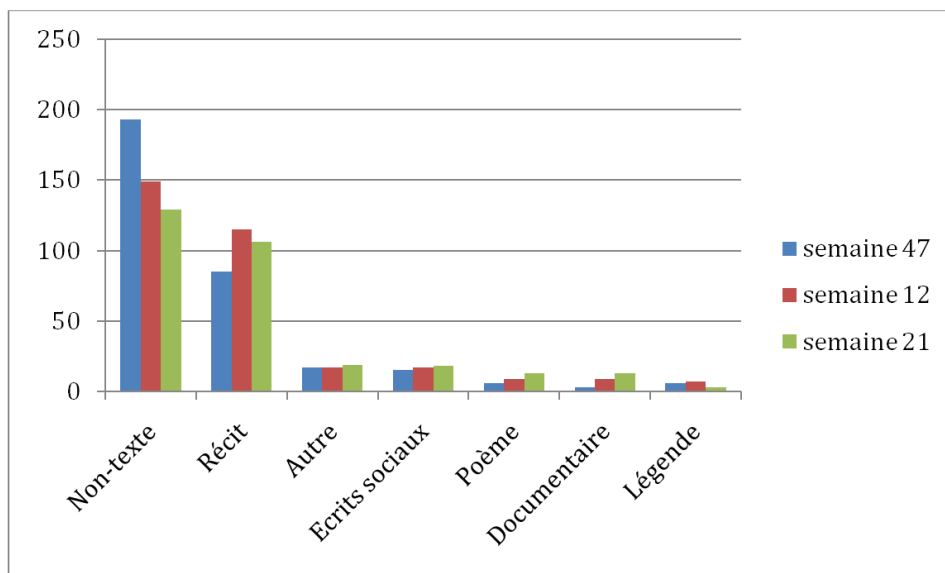
- 47 Le travail à partir de non-textes occupe, en moyenne, presque la moitié du temps où l'enseignant s'appuie sur un écrit, avec une variation importante entre les classes, dont témoigne l'écart-type. Parmi les autres types d'écrits, le récit domine, avec environ les deux tiers du budget temps.

Tableau 8. Nombre de classes où apparaissent les différents types d'écrits au cours des trois semaines

	Nombre de classes avec	Nombre de classes sans
Récit	130	1
Non-texte	128	3
Écrits sociaux	100	31
Poème	88	43
Documentaire	61	70
Légende	44	87

- 48 Le tableau 8 montre la variété des types d'écrits utilisés, avec là aussi d'importantes variations. On y distingue différents profils d'enseignants : tous certes pratiquent le récit à une exception près, mais les uns n'ont recours qu'à ce type d'écrits, alors que d'autres en pratiquent un grand éventail. Il indique aussi que le documentaire (et sans doute l'utilisation de l'écrit en lien avec la découverte du monde), qui n'a occupé que 6 minutes par semaine en moyenne, n'est présent que dans une minorité de classes.
- 49 Comparons le tableau 4 (les supports) et le tableau 8 (les types d'écrits). Les récits occupent plus de temps que les albums, les écrits documentaires que les supports documentaires : autrement dit, si un récit (ou un documentaire) est parfois présenté aux élèves sur son support original, l'album, il l'est plus souvent sur le manuel, au tableau ou sous forme de photocopie. La plupart des manuels de CP intègrent des récits, qu'il s'agisse de récits empruntés à la littérature de jeunesse – des textes d'auteurs insérés dans le manuel (comme dans *À l'école des albums*), ou des albums périphériques (comme dans *Ribambelle*) – ou qu'il s'agisse de « romans scolaires » en feuilleton composés par les auteurs du manuel et dont les personnages principaux sont les garants d'une continuité narrative au long de l'année (comme dans *Gafi*) et qui « se donnent ainsi un air de ressemblance avec l'édition jeunesse » (Marcoin, 2003, p. 83).
- 50 Là encore, on peut établir une typologie d'enseignants selon qu'ils privilégient les supports authentiques ou n'accordent pas d'importance au support, le récit en particulier étant alors indifféremment présenté sur différents supports.

Graphique 2. Temps passé sur chaque type d'écrits par semaine d'observation (en mn)



Enfin le graphique 2 indique qu'au fil de l'année la proportion du temps passée sur des non-textes (syllabes, mots, phrases) se réduit, en tendance, au profit des textes et de la diversité de ceux-ci.

### 2.3. Supports, types d'écrits et catégories de tâches

- 51 Les différents supports ne sont pas mobilisés également selon les tâches, pas plus que les différents types d'écrits. Nous indiquons, dans les tableaux 9 et 10, à partir de quels supports et de quels types d'écrits on travaille la phonographie, la lecture, l'étude de la langue, l'écriture, la compréhension<sup>15</sup>.

Tableau 9. Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque support dans les différentes catégories de tâches (en mn)

	Tâches phonographiques		Tâches de lecture		Tâches d'enseignement de la compréhension		Tâches d'écriture		Tâches d'étude de la langue	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Fiche ou photocopie	25	17,25	25	15,89	19	12,21	32	22,05	9	8,42
Étiquettes	2	3,65	3	4,81	1	2,36	3	5,54	2	3,52
Ardoise	5	6,62	1	3,12	1	2,78	21	16,60	2	4,86
Cahier	4	6,65	6	7,73	4	6,64	48	26,32	2	3,79
Manuel	4	8,78	9	15,74	5	11,12	2	6,72	2	4,25
Album	<1	1,18	15	12,81	12	11,22	1	3,47	1	2,42
Documentaire	<1	0,35	<1	1,79	<1	1,59	<1	0,52	<1	0,44
Ordinateur	<1	3,29	<1	4,62	<1	3,98	1	3,92	<1	3,09
Tableau	23	13,52	24	19,71	10	11,99	27	22,01	13	10,42
TNI	4	12,09	7	19,00	3	10,50	4	12,66	3	9,44
Autre	3	6,12	2	5,75	2	6,31	3	8,15	1	3,60

**Tableau 10. Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque type d'écrits dans les différentes catégories de tâches (en mn)**

	Tâches phonographiques		Tâches de lecture		Tâches d'enseignement de la compréhension		Tâches d'écriture		Tâches d'étude de la langue	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Non-texte	45	25,88	25	16,40	8	8,23	61	33,25	16	15,04
Récit	2	3,42	41	19,75	32	21,85	17	15,96	7	7,58
Écrits sociaux	1	3,84	4	6,47	2	5,11	8	12,02	1	1,78
Documentaire	<1	0,67	2	5,44	2	5,00	1	3,96	1	1,49
Légende	<1	0,82	1	2,82	1	4,31	3	7,25	<1	1,09
Poème	1	2,44	3	4,53	1	2,23	3	6,45	<1	1,14
Autre	2	4,30	4	5,67	4	6,41	7	9,83	1	3,18

- 52 Les tâches relevant de la phonographie sont essentiellement réalisées sur des fiches/ photocopies (25 minutes en moyenne) ou au tableau (23 minutes en moyenne). Viennent ensuite l'ardoise et le cahier, suivis du manuel. En revanche, cet enseignement se fait rarement à partir de supports « authentiques », qu'il s'agisse d'albums ou de documentaires. L'ordinateur y est également peu utilisé. Les types d'écrits majoritairement utilisés sont les non-textes (syllabes, mots, listes de mots et listes de phrases), pour 88 % du temps.
- 53 Les tâches appartenant à la catégorie « lecture » étaient soit liées à l'identification ou à la reconnaissance des mots, soit associées à la lecture à haute voix ou à la réception de textes lus à haute voix par l'enseignant. La domination de certains supports sur d'autres est moins marquée que dans la catégorie de tâches précédente. La variation dans l'empan des tâches explique aussi que, parmi les types d'écrits, le récit prenne le pas sur les non-textes, mais que ceux-ci restent très présents.
- 54 Pour la compréhension, les fiches prédominent encore et on recourt aussi à l'album, utilisé en moyenne plus longtemps que le manuel. Les tâches de compréhension concernent souvent des récits, mais peuvent porter sur des non-textes : elles incluent l'explication ou la reformulation de textes mais aussi de phrases, la correction d'une tâche écrite portant sur la compréhension d'un mot, d'une phrase, d'un texte.
- 55 Pour l'écriture, même si la fiche reste un support très utilisé, on note la prédominance du cahier et la place importante occupée par l'ardoise et par le tableau : les leçons d'écriture comportent très souvent un moment collectif où l'enseignant donne des modèles et indique comment s'y prendre. Quant aux types d'écrits, les tâches d'écriture incluant tout ce qui est lié à la calligraphie et à la copie, la présence dominante des non-textes ne surprend pas.
- 56 Dans le domaine de l'étude de la langue, les enseignants se servent surtout du tableau. Les autres supports viennent ensuite de façon peu différenciée (à l'exception de l'ordinateur et des supports documentaires très peu utilisés). Cette étude se fait d'abord sur ce qui est classé comme du non-texte – lettres, syllabes, mots et phrases – et en second lieu sur des récits – ceux qui ont été lus par ailleurs.

## 2.4. Supports, types d'écrits et origines des élèves

57 Les choix des enseignants sont-ils les mêmes selon la composition sociale de leur classe ?

### 2.4.1. Supports et origine des élèves

58 Le tableau ci-dessous expose les durées d'utilisation des différents types de supports dans les 25 % de classes comportant le plus d'élèves issus de familles très défavorisées et dans les 25 % de classes qui en comportent le moins.

Tableau 11. Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque support en fonction de l'origine sociale des élèves (en mn)<sup>16</sup>

	Catégorie socio-professionnelle	Nombre	Moyenne	Écart-type
Fiche ou photocopie	Peu défavorisée	32	129	42,49
	Très défavorisée	33	104	57,19
Tableau	Peu défavorisée	32	105	54,08
	Très défavorisée	33	95	58,01
TNI	Peu défavorisée	32	11	46,41
	Très défavorisée	33	36	78,84
Cahier	Peu défavorisée	32	63	38,56
	Très défavorisée	33	61	31,09
Album	Peu défavorisée	32	37**	27,97
	Très défavorisée	33	22**	17,70
Ardoise	Peu défavorisée	32	29	20,69
	Très défavorisée	33	32	22,89
Manuel	Peu défavorisée	32	24	38,64
	Très défavorisée	33	16	30,61
Autre	Peu défavorisée	32	19	40,54
	Très défavorisée	33	11	14,88
Étiquettes	Peu défavorisée	32	9	9,26
	Très défavorisée	33	14	14,27
Ordinateur	Peu défavorisée	32	7	37,20

	Très défavorisée	33	1	3,39
Documentaire	Peu défavorisée	32	<1	0,94
	Très défavorisée	33	1	2,84

- 59 La seule différence significative ( $p=0,014 < 0,05$ ) concerne l'utilisation des albums : le temps passé par les élèves sur des albums dans les classes au public le plus défavorisé socialement est inférieur (22 minutes par semaine) au temps passé sur le même support par les classes au public le moins défavorisé (37 minutes).

Tableau 12. Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque support (en mn) en fonction de l'appartenance à un dispositif d'éducation prioritaire<sup>17</sup>

	Éducation prioritaire	Nombre	Moyenne	Écart-type
Fiche ou photocopie	Hors EP	92	112	5,60
	EP	39	109	9,35
Tableau	Hors EP	92	95	50,90
	EP	39	106	60,38
Cahier	Hors EP	92	63	39,86
	EP	39	71	35,54
Album	Hors EP	92	32	26,25
	EP	39	31	25,88
Ardoise	Hors EP	92	31	23,72
	EP	39	30	19,88
Manuel	Hors EP	92	28**	43,66
	EP	39	11**	20,30
TNI	Hors EP	92	20	61,62
	EP	39	26	56,00
Autres	Hors EP	92	13	28,35
	EP	39	8	12,74
Étiquettes	Hors EP	92	12	13,92
	EP	39	10	9,21



Ordinateur	Hors EP	92	3	22,01
	EP	39	1	0,54
Documentaire	Hors EP	92	1	3,18
	EP	39	2	4,87

- 60 Mais si l'on prend pour critère l'appartenance de la classe à un dispositif d'éducation prioritaire, pas de différence cette fois quant au temps d'utilisation des albums. En revanche, les élèves de l'éducation prioritaire passent significativement moins de temps avec un manuel que les élèves des classes n'appartenant pas à un dispositif prioritaire ( $p = 0,02 < 0,05$ ).

#### 2.4.2. Types d'écrits et origine des élèves

- 61 De la même manière, les tableaux qui suivent contrastent les types d'écrits utilisés dans les 25 % de classes au public le plus défavorisé et les 25 % de classes au public le moins défavorisé (tableau 21), puis dans les classes appartenant ou pas à un dispositif d'éducation prioritaire (tableau 22).

Tableau 13. Temps hebdomadaire moyen passé sur les différents types d'écrits en fonction de l'origine sociale des élèves (en mn)

	Catégorie socio-professionnelle	Nombre	Moyenne	Écart-type
Non-texte	Peu défavorisée	32	155	65,09
	Très défavorisée	33	142	84,39
Récit	Peu défavorisée	32	114	47,40
	Très défavorisée	33	103	61,73
Autre	Peu défavorisée	32	17	19,07
	Très défavorisée	33	21	23,50
Poésie	Peu défavorisée	32	11	12,21
	Très défavorisée	33	7	9,51
Écrits sociaux	Peu défavorisée	32	10	13,52
	Très défavorisée	33	18	22,54
Légende	Peu défavorisée	32	9	19,80
	Très défavorisée	33	5	10,21
Documentaire	Peu défavorisée	32	6	13,13

	Très défavorisée	33	7	14,30
--	------------------	----	---	-------

Tableau 14. Temps hebdomadaire moyen passé sur les différents types d'écrits en fonction de l'appartenance à un dispositif d'éducation prioritaire (en mn)

	Éducation prioritaire	Nombre	Moyenne	Écart-type
Non-texte	Hors EP	92	163	67,33
	EP	39	142	76,02
Récit	Hors EP	92	103	50,44
	EP	39	99	53,86
Écrits sociaux	Hors EP	92	15	20,45
	EP	39	21	22,54
Autre	Hors EP	92	18	19,78
	EP	39	19	23,08
Poésie	Hors EP	92	10	1,40
	EP	39	8	1,57
Légende	Hors EP	92	6	13,59
	EP	39	4	8,54
Documentaire	Hors EP	92	5	11,36
	EP	39	8	15,73

62 On observe dans ces deux tableaux une tendance à privilégier les écrits sociaux en éducation prioritaire ainsi que dans les classes au public le plus défavorisé. Cette différence n'est néanmoins pas statistiquement significative. D'une manière générale, il n'y a pas de différence significative dans la répartition des types d'écrits entre les classes à public socialement défavorisé et les autres, ni entre les classes d'éducation prioritaire et les autres : les pratiques en la matière sont marquées par d'importantes variations intragroupes.

### 3. Discussion et conclusions

#### 3.1. Les supports

63 Les relevés opérés au cours de l'observation des classes montrent que fiches et photocopies sont très utilisées au cours des trois périodes observées et sont présentes

dans toutes les classes. Cette prépondérance confirme des observations effectuées à l'école maternelle dans le cadre d'études qualitatives (Joigneaux, 2009 ; 2015). Puisque par ailleurs 4,2 % des tâches sont différenciées du point de vue des contenus (Viriot-Goeldel & Piquée, 2015) – c'est-à-dire que toute la classe n'effectue pas la même tâche – on conçoit aisément que la fiche soit alors un moyen privilégié de proposer un contenu différent selon les élèves. En outre plus de 20 % des tâches font l'objet d'une différenciation par les moyens : les élèves se voient proposer la même tâche, mais certains bénéficient d'une aide pour leur réalisation, outil (dictionnaire, répertoire...), tutorat d'un pair, aide apportée par le maître. Or l'utilisation de fiches facilite un travail en autonomie de la majorité, le maître se consacrant pendant ce temps à des élèves en difficulté. Ces supports peuvent ainsi favoriser, dans l'organisation de la classe, le contrôle du travail des élèves – et plus généralement le « cadrage » (Bernstein, 2007) – lorsque l'enseignant veut différencier le travail, organiser des ateliers ou s'occuper d'un groupe d'élèves pendant que d'autres travaillent seuls.

- 64 Dans notre étude, 37 % des maîtres n'utilisent pas de manuel<sup>18</sup>. Les promoteurs de l'introduction des albums comme supports d'apprentissage de la lecture au CP ont certes parfois présenté ceux-ci comme une alternative au manuel et aux textes spécialement adaptés à l'enseignement du code (voir par exemple BouSSION, Schöttke & Tauveron, 1998). Mais il apparaît ici qu'il n'y a pas de différence significative du temps passé à lire des albums de littérature de jeunesse entre les classes qui utilisent un manuel et celles qui n'en utilisent pas. Enseigner la lecture à partir d'un manuel ne conduit donc pas à minorer le temps passé à lire d'authentiques livres de littérature de jeunesse, activité conçue par certains des enseignants observés comme complémentaire d'un enseignement systématique du code conduit sur le manuel et/ou des fiches.
- 65 La présente étude permet aussi d'appréhender l'usage de ce qui est communément appelé les nouvelles technologies. Le numérique est très présent dans les discours sur l'école et sur la formation des enseignants ; l'ordinateur et la tablette apparaissent souvent comme des outils privilégiés pour l'apprentissage de la lecture, la différenciation et la remédiation, et l'offre de logiciels de lecture est jugée « abondante » (De Cara & Plaza, 2010 ; Écalle & Magnan, 2015). Pourtant, on constate, certes, une percée du TNI, mais aussi que les enseignants ont peu recours à la tablette et à l'ordinateur. Les élèves de CP utilisent l'ordinateur en moyenne 2 minutes par semaine en classe, essentiellement pour des tâches d'écriture. C'est là peut-être un effet conjugué de politiques d'équipement et des contraintes de l'organisation scolaire : peu d'écoles disposent soit d'assez d'ordinateurs ou de tablettes pour permettre un travail simultané de tous les élèves, soit d'ordinateurs disponibles dans la salle de classe elle-même pour organiser un travail individuel différencié.
- 66 On note aussi une certaine spécialisation des supports selon la famille de tâches où ils sont utilisés. En effet, si la fiche semble un outil à tout faire, l'enseignement de la phonographie est principalement réalisé à partir d'outils tels que les fiches, le tableau, l'ardoise et les cahiers, et les albums de littérature de jeunesse sont peu utilisés à cet effet. Pour les tâches d'écriture, on écrit d'abord sur les cahiers, mais les fiches, le tableau et l'ardoise sont également bien représentés dans cette catégorie de tâches. En ce qui concerne la compréhension, la lecture de récits et les tâches qui y sont liées s'effectuent certes avec des albums, mais également avec des manuels, des photocopies de textes d'albums, des textes projetés ou écrits au tableau. Enfin l'étude de la langue fait essentiellement l'objet d'un travail collectif au tableau.

- 67 Enfin au fil de l'année scolaire l'utilisation des différents supports reste stable ; les légères variations observées correspondent à l'évolution du poids donné à chaque famille de tâches en fonction des compétences des élèves.

### 3.2. Les types d'écrits

- 68 Avec 102 minutes de travail hebdomadaire consacré aux récits, les résultats témoignent de la place importante laissée à ce type d'écrits quand le travail porte sur des textes. Cette priorité au récit était déjà notée dans l'enquête de S. Bonnéry, J. Crinon et B. Marin (2015) sur les livres utilisés dans les classes primaires et, il y a quelques années, dans l'étude de F. Grossmann (1996) consacrée à la maternelle. Elle est également constatée dans d'autres pays, par exemple aux États-Unis (Duke, 2000). Ce choix repose sans doute sur le sentiment de l'importance primordiale du récit, qui est « la manière la plus naturelle et la plus précoce selon laquelle nous organisons nos expériences et nos connaissances » (Bruner, 1996, p. 151), et il importerait donc d'y porter l'accent dans l'acculturation des jeunes enfants aux genres de discours. On peut y voir aussi un effet de l'insistance, depuis quelques années dans les injonctions officielles (voir les programmes de 2002 par exemple) et le discours des formateurs, sur l'initiation littéraire.
- 69 En ce qui concerne les documentaires, leur lecture est non seulement un facteur de motivation pour les élèves (Duke, 2000), mais elle permet l'acquisition de connaissances du monde, dont on connaît le poids dans les processus de compréhension, et notamment d'inférence (Oakhill, Cain & Bryant, 2003). Au-delà, la fréquentation de textes documentaires permet d'acquérir des connaissances sur ce type d'écrits, un « capital sémiotique » qui détermine l'habileté à lire et à écrire des textes informatifs, une compétence décisive à l'ère de l'information (Duke, 2000). Plusieurs recherches ont montré l'intérêt d'une fréquentation de ce type de textes dès l'école maternelle (ibid.). Or notre étude fait apparaître que les enseignants de CP n'utilisent des textes documentaires que 6 minutes par semaine en moyenne et qu'ils n'apparaissent jamais dans 70 des 131 classes observées. C'est ainsi l'exposition à la diversité des types d'écrits qui est compromise, diversité qui pourtant permet d'initier les élèves à l'éventail des intentions de communication et des formes qui permettent d'y répondre.
- 70 L'étude de la répartition des types d'écrits en fonction des tâches indiquent que l'enseignement de la phonographie et l'étude de la langue sont principalement effectuées à partir de non-textes, tandis que l'usage de récits domine dans les tâches de lecture et de compréhension.
- 71 L'évolution des types d'écrits auxquels les enseignants ont recours, enfin, est peu surprenante, dans la mesure où la part de non-textes décroît au fur et à mesure de l'année, alors que celle des récits augmente.

### 3.3. L'adaptation aux publics

- 72 Aucune différence significative n'est relevée concernant la répartition des types d'écrits dans des classes à profil socioculturel différent. Contrairement à ce qui a pu être mis en évidence aux États-Unis (Duke, 2000), les élèves français passent un temps comparable à lire des textes, qu'ils soient scolarisés dans l'éducation prioritaire ou non, que leur classe soit majoritairement défavorisée ou non.

- 73 Deux différences significatives sont en revanche apparues dans l'utilisation des supports.
- En éducation prioritaire, les élèves passent moins de temps en moyenne avec un manuel que les élèves qui ne sont pas en EP. Les conséquences de ce choix sont difficiles à appréhender. Enseigne-t-on plus efficacement la lecture avec un manuel que sans ? Le manuel est-il gage de structuration des apprentissages ? Est-il le garant de la présence et de l'équilibre des cinq dimensions clés de l'enseignement de la lecture ? Ou n'est-il qu'un support que les enseignants s'approprient différemment et mettent en œuvre souvent partiellement, et donc peu susceptible de produire des effets ? C'est en confrontant ce résultat avec les analyses en cours sur l'utilisation des manuels et leur influence sur les apprentissages conduites au sein de la même recherche que nous donnerons sens à ces chiffres.
  - Les élèves des classes à public très défavorisé passent significativement moins de temps à travailler avec des albums que ceux des classes à public favorisé. Il est là aussi difficile de déterminer les effets possibles de cette différence, d'autant plus que les classes accueillant un public défavorisé consacrent autant de temps que les autres à travailler avec des récits. Il est néanmoins peu probable que la lecture d'albums diffère sensiblement de la lecture de récits sur d'autres supports, tels que les photocopies, le tableau, ou le TNI en termes d'influence sur les apprentissages.
- 74 Finalement, contre toute attente, peu de différences apparaissent en matière de supports et de type d'écrits entre les classes de l'éducation prioritaire et les autres, ou entre les classes à public plus ou moins défavorisé à ce niveau d'analyse. Si différences il y a, sans doute sont-elles plutôt à chercher du côté du nivèlement du niveau d'exigence, ou encore des caractéristiques des albums choisis. Retrouverait-on par exemple ici une différenciation dans le choix des albums semblable à celle analysée par S. Bonnéry, J. Crinon et B. Marin (2015), qui ont observé une préférence, en éducation prioritaire, pour des albums moins complexes, moins exigeants et moins patrimoniaux qu'hors éducation prioritaire ? Seule une approche qualitative de nos données nous permettra d'explorer ces pistes.
- 

## BIBLIOGRAPHIE

- BERNSTEIN, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Québec : Les Presses de l'université Laval.
- BONNÉRY, S., CRINON, J. & SIMONS, G. (dirs) (2015). « Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités ? » *Spirale* 55, p. 3-10.
- BONNÉRY, S., CRINON, J. & MARIN, B. (2015). « Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire ? ». *Spirale* 55, p. 42-56.
- BOUSSION, J., SCHÖTTKE, M. & TAUVERON, C. (1998). *Apprendre à lire. Bâtir une culture au CP*. Paris : Hachette.
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.

- CANUT, É. & LECLAIRE-HALTÉ, A. (éds.) (2009). « L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ». *Dyptique* 17.
- CHARTIER, A.-M. & RENARD, P. (2000). « Cahiers et classeurs, les supports ordinaires du travail scolaire ». *Repères* 22, p. 135-159.
- DE CARA, B. & PLAZA, M. (2010). « Les outils informatisés d'aide à la lecture : un bilan des recherches ». *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE)* 107/108, p. 184-190.
- DEHAENE, S. (dir.) (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.
- DUCHAUFFOUR, H. (2003). « Utiliser une méthode de lecture, une pratique entre amour et haine ». In : Germain, B., Le Guay, I. & Robert, N. (dir.), *Le manuel de lecture au CP*. Paris : Scérén-Savoir Livre, p. 17-20.
- DUKE, N. K. (2000). « 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade ». *Reading Research Quarterly* 35, 2, p. 202-224.
- ÉCALLE, J. & MAGNAN, A. (2015)<sup>2</sup>. *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.
- GOIGOUX, R., JARLÉGAN, A. & PIQUÉE, C. (2015). « Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques ». *Recherches en didactiques* 19, p. 33-52.
- GROSSMANN, F. (1996). *Enfances de la lecture*. Berne : Peter Lang.
- JOIGNEAUX, C. (2009). « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle ». *Revue française de pédagogie* 169, p. 17-28.
- (2015). « Les élèves de maternelle face aux fiches ». In : Bonnéry, S. (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute, p. 83-108.
- LECLAIRE-HALTÉ, A. (2006). « Lecture formelle ou participative ? » *Lidil* 33, p. 117-134.
- MARCOIN, F. (2003). « La question du littéraire dans les manuels de lecture du CP ». In : Germain B., Le Guay, I. & Robert N. (dir.), *Le manuel de lecture au CP*. Paris : Scérén-Savoir Livre, p. 81-96.
- MEN (2008). BOEN hors-série n° 3 du 19 juin 2008.
- METSALA, J. M. & EHRI, L. C. (éds.) (1998). *Word recognition in beginning literacy*. New York : Routledge.
- NONNON, É. & GOIGOUX, R. (2007). « Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture ». *Repères* 36, p. 5-36.
- ROCHEX, J.-Y. & CRINON, J. (dirs) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- VIGNIER, G. (1997). « La représentation du savoir : mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires ». *Cahiers du français contemporain*, 4, p. 47-81.
- VIRIOT-GOELDEL, C. & DELARUE-BRETON C. (2014). « Des textes composites à l'école : nouvelle littératie scolaire, apprentissages et inégalités ». *Spirale* 53, p. 21-31.
- VIRIOT-GOELDEL, C. & PIQUÉE, C. (2015). Communication n° 7 : « Influence des dimensions pédagogiques sur les apprentissages des élèves ». Communication au Colloque de présentation des premiers résultats de la recherche coordonnée par l'Institut français de l'Éducation/ENS de Lyon : *étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/lire-et-ecrire>.

## ANNEXES

### Les manuels utilisés (déclarés par les enseignants)

Les manuels les plus utilisés (par ordre de fréquence), dans les 83 classes dont l'enseignant déclare en utiliser<sup>19</sup>

*Ribambelle* (Hatier) : 13

*À l'école des albums* (Retz) : 10

*J'apprends à lire avec Patati et Patata* (Accès éditions) : 8

*Rue des contes* (Magnard) : 7

*À tire d'aile* (Hatier) : 4

*Chut je lis* (Hachette) : 4

*Gafi / Super Gafi* (Nathan) : 3

*Je lis, j'écris* (Les lettres bleues) : 3

*Mots d'école* (SED) : 3

*Pilotis* (Hachette) : 3

*Un monde à lire* (Nathan) : 3

17 autres manuels sont utilisés dans moins de 3 classes.

En outre 8 enseignants déclarent utiliser des photocopies de manuels.

## NOTES

1. Voir le BOEN hors-série n° 3 du 19 juin 2008, p. 17 : « L'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat. »

2. Tableau numérique interactif.

3. On trouvera une présentation détaillée de la méthodologie de cette recherche dans R. Goigoux, A. Jarlégan & C. Piquée (2015).

4. Notre échantillon n'est pas strictement représentatif de la situation nationale, dans la mesure où en sont exclus les enseignants débutants, et où y sont surreprésentés les élèves issus de milieux sociaux modestes, choix justifiés par le projet général de cette étude. Il affiche néanmoins une certaine proximité avec cette situation nationale.

5. Pour la liste complète des catégories de tâches, voir J. Crinon, et al. (2015).

6. Nous avons préféré le terme type d'écrit à celui de genre, car il renvoie aux écrits concrets.

7. Nous considérons que ces indications relatives au travail pendant les semaines observées donnent une idée du travail mené le reste du temps en début, en milieu et en fin d'année scolaire.

8. Pour chaque élève, les catégories socioprofessionnelles du père et de la mère ont été recueillies selon la classification en 8 catégories de l'INSEE ; la PCS la plus élevée des deux parents a été retenue. Ces PCS ont été combinées en 4 modalités correspondant aux catégories « favorisé » (catégorie 3 de l'INSEE), « intermédiaire » (1, 2 ou 4), « défavorisé » (5, 6 ou 7) et « très

défavorisé » (8). L'indicateur utilisé rend compte de la proportion dans chaque classe d'élèves dont les parents appartiennent aux PCS « défavorisé » et « très défavorisé ».

9. L'éducation prioritaire concerne en principe les zones dans lesquelles la proportion d'élèves issus de familles socialement défavorisées est la plus grande. On constate cependant que les deux catégories ne se recouvrent pas complètement dans notre échantillon : parmi les 25 % des classes dont le public est le plus défavorisé (33 classes), 9 classes ne sont pas en ZEP ; par ailleurs 15 classes de ZEP comportent une majorité d'élèves de familles intermédiaires.

10. Il arrive que certains de ces supports ne soient utilisés qu'un temps bref (1 mn).

11. Nous avons regroupé dans la catégorie « avec manuel » les enseignants qui ont répondu à la question « En classe, utilisez-vous cette année un manuel avec vos élèves pour enseigner la lecture/écriture ? » « Oui, quotidiennement ou presque », « Oui, de temps en temps » et « Oui, mais une partie de l'année seulement ». La catégorie « sans manuel » regroupe ceux qui ont répondu « Non ou très rarement » ou « Non, mais je photocopie régulièrement les pages d'un manuel ».

12. Le symbole \*\* indique une différence significative ( $p < 0,05$ ) entre les classes avec et sans manuel.

13. Le symbole \* indique une tendance à la significativité ; le symbole \*\* indique une différence significative ( $p < 0,05$ ) entre les classes avec et sans TNI.

14. L'examen des durées d'utilisation du tableau et du TNI révèle que, dans les deux seules classes qui n'emploient jamais le tableau traditionnel, le TNI est support d'activités pour respectivement 776 et 237 minutes. Le tableau numérique interactif a alors complètement remplacé le tableau traditionnel.

15. La catégorie « mémoire didactique », regroupant des tâches de rappel et d'institutionnalisation, et qui peut porter sur les catégories de tâches précédemment énumérées, n'est pas prise en compte dans ce qui suit.

16. Le symbole \*\* indique une différence significative ( $p < 0,05$ ) entre les classes peu défavorisées et très défavorisées.

17. Le symbole \*\* indique une différence significative ( $p < 0,05$ ).

18. Si l'on ne dispose pas de chiffres nationaux, on peut estimer que les maîtres sans manuels sont surreprésentés ici, du fait des caractéristiques de notre échantillon. En effet, nos participants sont tous des maîtres expérimentés, et la proportion de maîtres formateurs est supérieure à la moyenne nationale. À titre de comparaison, une autre enquête récente estime à 19 % le nombre d'enseignants de CP n'utilisant pas de manuel (Deauvieu, Reichstadt & Terrail, 2015).

19. Le titre du manuel est suivi par le nombre de classes qui l'ont adopté.

---

## RÉSUMÉS

À quels supports d'enseignement (manuels, tableaux, albums, documents authentiques, fiches, supports numériques...) et à quels types d'écrits (récits, documentaires, non-textes...) les enseignants français de première année d'école élémentaire ont-ils recours pour la lecture et l'écriture ? Quels supports et types d'écrits sont mobilisés dans les différents types de tâches proposés ? Le choix des textes et des supports évolue-t-il en cours d'année ? Les enseignants utilisent-ils des supports et des types d'écrits différents dans des classes se distinguant par leur



recrutement social ? Pour répondre à ces questions, cet article s'appuie sur une enquête et des observations conduites dans 131 classes pendant l'année 2013-2014. Il met notamment en évidence la prépondérance des fiches comme outils de travail, la place importante donnée au récit et de faibles différences d'utilisation des types d'écrits et des supports selon le contexte social des classes.

The present study examines how reading is taught in first grade in France. Observations made in 131 classes in 2013-2014 were combined to determine the types of teaching material (textbooks, picture books, interactive whiteboards, worksheets, notebooks, etc.) and texts (narrative texts, expository texts, letters, recipes, lists of sentences or words, etc.) used in first grade classrooms. We examined the different reading activities conducted with each type of material and each type of text, and the extent to which teachers' choices vary according to time in the school year or the school socioeconomic environment. Our findings underline the predominance of worksheets and narrative texts, and the limited influence of the socioeconomic environment on teachers' choices of teaching materials and types of texts.

## INDEX

**Mots-clés** : école élémentaire, enseignement de la lecture-écriture, genres, inégalités scolaires, supports d'apprentissage

**Keywords** : elementary school, genres, inequalities, literacy, teaching materials

## AUTEURS

JACQUES CRINON

ANNE LECLAIRE-HALTÉ

CAROLINE VIRIOT-GOELDEL