

LiRe et ÉCRIre

Synthèse du rapport de recherche

ÉTUDE DE L'INFLUENCE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE SUR LA QUALITÉ DES PREMIERS APPRENTISSAGES

Sous la direction de Roland Goigoux

[#LireEcrireCP](#)

Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire

Sommaire

- A Problématique et méthodologie page 2
- B Synthèse des principaux résultats page 39
- C Liste des rédacteurs du rapport page 62

Le rapport de recherche est consultable sur le site de l'Institut Français de l'Éducation : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport>

A Problématique et méthodologie

A.1 Objectifs, contexte et genèse du projet Lire-Écrire au CP

Depuis le début des années 2000, les gouvernements des pays industrialisés sollicitent de plus en plus la recherche scientifique pour fonder leurs politiques éducatives sur des données empiriques fiables (*Evidence based education*¹, Davies, 1999). En France, dans le domaine de l'apprentissage initial de la lecture et de l'écriture, les interrogations portent sur les méthodes à privilégier, celles qui auraient « fait leurs preuves » (Cusset, 2014 ; Rey, 2014). L'objectif est d'identifier les choix didactiques les plus pertinents pour compléter, dans ce domaine spécifique, les résultats généraux déjà disponibles sur les fondements pédagogiques de l'efficacité des enseignants (Bressoux, 2007 ; Hattie, 2009, 2012).

Après avoir longtemps confié à leur haute administration le soin de définir les « bonnes pratiques » (IGEN, 1995, 2006), les gouvernements français successifs se sont tournés vers les chercheurs pour étayer leurs recommandations et pour réduire l'emprise des phénomènes de modes pédagogiques sur l'éducation (Slavin, 2008 ; Blanquer, 2014). Ils l'ont fait après avoir constaté, à la suite du rapport d'Antoine Prost sur la recherche en éducation (2001), que la multiplication d'études qualitatives portant sur un nombre réduit de classes ne compensait pas l'absence de recherches basées sur de grands échantillons d'enseignants et d'élèves, comme en attestent les synthèses des rares travaux portant sur l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture en langue française (Feyfant, 2011 ; Talbot, 2012 ; Gausset, 2015 ; Écalte et Magnan, 2015).

Une première étude de grande ampleur a été initiée en 2004 par le Programme incitatif de recherche en éducation et formation à la suite de la conférence de consensus sur l'apprentissage de la lecture (PIREF, 2003). Elle a été menée par une équipe pluridisciplinaire qui a tenté de caractériser les pratiques d'enseignement et de déterminer leur efficacité en lecture et en mathématiques au cours préparatoire (Sensevy *et al.*, 2007). Le premier objectif a été atteint, mais pas le second : le grain d'analyse choisi pour décrire les pratiques (les interactions verbales entre maître et élèves) n'a pas permis de mettre celles-ci en relation avec les progrès des élèves.

Si les fondements didactiques de l'efficacité de l'enseignement de la lecture n'ont pas été identifiés, cette recherche a cependant établi que les tâches proposées par le professeur, leur nature et leur degré de difficulté par rapport au niveau moyen des élèves jouaient un rôle décisif dans la qualité de l'enseignement dispensé².

Une seconde étude, réalisée dans la région lyonnaise sous la direction d'Édouard Gentaz, a été impulsée en 2010 par la Direction générale des enseignements scolaires (DGESCO) du ministère

¹ Dans cette formule, le terme « evidence » signifie corroboration empirique et hiérarchisation des preuves (Laurent *et al.*, 2009). Cf. Saussez & Lessard, 2009, pour une première synthèse francophone des enjeux d'une « éducation basée sur la preuve ».

² « La tâche donnée aux élèves constitue ainsi, pour la recherche préoccupée de la compréhension de l'efficacité professorale, une unité fondamentale de l'analyse » (Sensevy, 2007, p. 351).

de l'Éducation nationale. Elle reposait sur une autre approche méthodologique choisie pour remédier aux insuffisances des recherches précédentes : l'expérimentation par assignation aléatoire (Robert & Teillard, 2012). Cette approche, dominante dans les pays anglo-saxons (Meuret, 2007) et qui gagne progressivement les pays francophones (Rey, 2014), repose sur la comparaison entre un groupe expérimental, composé d'enseignants tirés au sort à qui l'on propose un outillage didactique innovant, et un groupe témoin dans lequel les professeurs poursuivent leur enseignement habituel. La différence des moyennes de performances entre les deux groupes d'élèves est interprétée comme l'effet causal moyen de l'intervention. L'étude lyonnaise a montré que les élèves de cours préparatoire bénéficiant d'une intervention basée sur la transposition de dispositifs de la psychologie cognitive expérimentale, notamment un enseignement renforcé des correspondances graphophonémiques, n'apprenaient pas mieux à lire que leurs camarades (Dehaene, 2011 ; Gentaz *et al.*, 2013). Ce résultat a été difficile à interpréter, car les chercheurs n'avaient prévu aucun contrôle des pratiques mises en œuvre dans les classes. Impossible de savoir par conséquent si la pédagogie expérimentée se distinguait significativement des pratiques ordinaires et dans quelle mesure les pratiques effectives des enseignants des groupes expérimentaux respectaient les scénarios prescrits.

C'est dans ce contexte qu'en 2012 nous avons proposé à la DGESCO d'évaluer l'effet des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur les apprentissages des élèves de cours préparatoire. Notre projet s'inscrivait dans le paradigme scientifique des recherches sur l'efficacité scolaire (*Educational Effectiveness Research*, Van Damme *et al.*, 2009), à la suite des travaux portant sur « l'effet maître » à l'école élémentaire (Attali & Bressoux, 2002 ; Nye *et al.*, 2004). À l'opposé des démarches expérimentales qui provoquent un changement des pratiques pour mieux en comprendre l'impact, nous ne voulions pas transformer les manières de faire des enseignants. Nous voulions identifier les caractéristiques didactiques de celles qui s'avèrent les plus efficaces et les plus équitables. C'est pourquoi nous avons proposé de constituer un vaste échantillon d'enseignants s'inspirant d'approches didactiques très diverses.

Nous pensions que nos résultats pourraient alimenter la réflexion sur le pilotage du système scolaire (Centre d'analyse stratégique, 2011) et sur les contenus de la formation initiale et continue des enseignants. Nous pensions aussi qu'ils pourraient aider les professeurs des écoles à mieux circonscrire les choix qui s'offrent à eux, voire à les rendre intelligibles aux yeux des non-spécialistes, par exemple les parents d'élèves, et concourir ainsi à apaiser les querelles de méthodes.

Ce projet a été accepté par le directeur général, Jean-Paul Delahaye, en septembre 2012. Il avait été initié par Roland Goigoux à l'automne 2011. Chargé de mission par l'Institut français de l'Éducation (École normale supérieure de Lyon), celui-ci avait sollicité ses collègues par l'intermédiaire de l'association internationale de recherche en didactique du Français (AiRDF). Son premier objectif était de réunir un groupe d'enseignants-chercheurs représentant une diversité de spécialités, de points de vue et d'ancrages théoriques : didacticiens, littéraires, linguistes, psychologues, spécialistes des approches quantitatives en sciences de l'éducation, etc. Soixante-quinze universitaires (dont treize professeurs des universités et quelques-uns de leurs doctorants) ont répondu à l'appel et collaboré pendant quatre ans. Leurs noms sont publiés en préambule de ce rapport. Ils sont membres d'équipes implantées dans les universités d'Amiens, Artois, Bordeaux, Caen, Cergy-Pontoise, Clermont 2, Grenoble Alpes, Lille 3, Lorraine, Montpellier 2 et 3, Nantes, Paris Est-Créteil et Paris 8, Rennes 2 et Bretagne-Ouest, Rouen et Toulouse-Le Mirail. Le groupe ainsi constitué a élaboré la problématique et la méthodologie, il a réalisé l'enquête et traité les données qui sont sa copropriété.

Son deuxième objectif était de réunir un nombre encore plus grand d'enquêteurs pour observer, simultanément, les pratiques professionnelles de plus de cent trente enseignants de cours préparatoire. Pour être crédible et respecter les exigences de scientificité qu'implique l'identification de relations causales en sciences humaines, notre étude devait porter sur un grand échantillon d'élèves et d'enseignants œuvrant dans des contextes scolaires variés. L'observation directe des pratiques était indispensable pour éviter les biais résultant de la seule prise en compte des pratiques déclarées. Plus d'une centaine de formateurs et de conseillers pédagogiques, actifs ou à la retraite, formés à ce travail d'enquête, se sont donc ajoutés aux universitaires pour réaliser les observations durant trois semaines complètes. Leurs noms sont également publiés en préambule : nous les remercions vivement.

Notre étude, réalisée entre septembre 2013 et juin 2014 (cours préparatoire) puis en juin 2015 (évaluations à la fin du cours élémentaire 1), a été cofinancée par le ministère de l'Éducation nationale (DGESCO) et l'Institut français de l'Éducation (IFÉ–ENS Lyon) et, pour une moindre part, par le laboratoire ACTÉ (université Blaise Pascal, Clermont-Auvergne). Elle a également été soutenue par les universités citées plus haut. La plus grande partie de notre budget (environ 200 000 euros) a été consacrée au salaire des étudiants qui ont assuré l'évaluation individuelle ou semi-collective des deux mille cinq cent sept élèves de notre échantillon.

Pour étudier des classes ordinaires telles qu'elles fonctionnent quotidiennement, nous avons sollicité des enseignants dans quatorze académies différentes en leur demandant de ne rien changer à leurs manières de faire habituelles. Dès la première prise de contact, nous leur avons écrit : « Notre objectif n'est pas de montrer la supériorité de telle ou telle méthode, nous voulons seulement identifier, sans à priori, les caractéristiques des pratiques qui s'avèrent les plus efficaces et les plus équitables. Pour cela, nous avons besoin de maitresses et de maitres expérimentés, exerçant dans des conditions ordinaires et curieux d'en savoir un peu plus sur ce qui fait la qualité des apprentissages de leurs élèves. Nous serions donc heureux si vous acceptiez de participer à notre étude en permettant à un chercheur de notre équipe (le même toute l'année) de dialoguer avec vous, d'analyser les progrès de vos élèves et d'observer vos pratiques d'enseignement. »

Cent trente-cinq enseignants ont répondu à cet appel : les uns souhaitaient valider les options didactiques et pédagogiques qu'ils défendaient ardemment, les autres, les plus nombreux, voulaient simplement savoir si leurs choix d'action étaient pertinents. Cent trente-et-un ont pu être observés par le même enquêteur ou la même paire d'enquêteurs (cent quatre-vingt-douze enquêteurs au total) du début à la fin de l'année. Nous les remercions chaleureusement même si nous ne publions pas leurs noms afin de préserver l'anonymat auquel nous nous sommes engagés³.

Nous remercions enfin les directeurs académiques, les inspecteurs de l'Éducation nationale et les équipes de circonscription qui ont facilité la réalisation de notre enquête.

³ Toutes les informations recueillies et publiées dans ce rapport ont été rendues anonymes. Chaque chercheur a accès à toutes les données, rendues disponibles sur un site web sécurisé, selon un principe d'égalité et de copropriété que notre collectif a arrêté en février 2012. Seuls l'ingénieur, la statisticienne et le responsable du projet disposent des codes permettant d'identifier les classes. Cependant, chaque enquêteur a été informé du n° de code de la classe qu'il a suivie. Chaque enseignant peut également avoir accès aux données qui le concernent.

A.2 Problématique

A.2.1 Questions de recherche

Notre principal objectif était d'apporter une contribution scientifique sur les effets des diverses techniques didactiques mises en œuvre au cours préparatoire dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Nous souhaitions identifier les contenus, les tâches et les formes d'enseignement les plus propices aux apprentissages des élèves à différentes périodes de l'année scolaire, et savoir selon quelles progressions, quels dosages et quelles combinaisons ils bénéficiaient de manière différenciée aux divers publics d'élèves. Nous voulions aussi savoir si les contenus définis dans les programmes officiels gagnaient à être enseignés de manière successive ou simultanée, de manière indépendante ou intégrée, de manière explicite ou par simple répétition. Nous nous demandions également si les pratiques efficaces partageaient des traits communs, et si oui, lesquels. Nous voulions enfin savoir si les facteurs d'efficacité identifiés par des recherches expérimentales ou des recherches-actions antérieures étaient opérants en contexte naturel, c'est-à-dire en contexte non transformé par le dispositif de recherche lui-même.

Pour choisir les indicateurs révélateurs des options didactiques retenues par les enseignants et, par conséquent, construire les variables que nous utiliserions dans nos analyses ultérieures (cf. A.3.1.4), nous avons distingué cinq sous-ensembles de questions portant sur l'enseignement

- du code alphabétique et des procédures d'identification des mots,
- de la compréhension des textes écrits,
- de l'écriture,
- de l'étude de la langue,
- de l'acculturation à l'écrit.

Ce découpage, usuel en didactique du Français, permet d'articuler les problématiques scientifiques (Nonnon & Goigoux, 2007 ; Daunay, Reuter & Schneuwly, 2011 ; David & Morin, 2013 ; Kervyn & Brissaud, 2015) et les préoccupations des acteurs de terrain (enseignants, cadres, formateurs) parce qu'il correspond aussi aux domaines de compétences définis par les programmes et aux objectifs assignés aux enseignants.

Si les variables didactiques constituent les principales variables cibles de notre étude, elles ne sont pas les seules. D'autres variables que l'on pourrait qualifier de pédagogiques, moins spécifiques aux contenus disciplinaires et plus transversales, peuvent également être considérées, sur la base des recherches antérieures menées en sciences de l'éducation, comme de bons candidats à l'explication de ce qui produit des différences d'efficacité (Dumay et Dupriez, 2009).

Nous avons distingué trois sous-ensembles de variables qui portent sur :

- le caractère plus ou moins explicite de l'enseignement dispensé,
- les modalités de différenciation et d'aide aux élèves en difficulté,
- le climat de classe et l'engagement des élèves dans les tâches scolaires.

Ces huit sous-ensembles de questions relatives aux pratiques d'enseignement constituent la problématique de recherche qui va être étayée et détaillée dans les chapitres suivants.

Leur présentation, suivie d'un exposé de notre méthodologie (cf. A.3), précède les résultats présentés en trois parties dans le rapport mis en ligne sur le site de l'IFé le 15 mars 2016.

- La première (partie B du rapport – volet descriptif : que savent les élèves ?) portera sur les connaissances et les compétences des élèves évaluées à trois reprises (début et fin du cours préparatoire, fin du cours élémentaire première année) afin de pouvoir juger de leurs progrès.
- La deuxième (parties C et D du rapport – volet descriptif : que font les maitres ?) portera sur les pratiques des enseignants de cours préparatoire.
- La troisième (partie E du rapport – volet inférentiel : recherche de causalités) portera sur l'influence des pratiques des maitres sur les apprentissages des élèves.

Dans la présente note, nous n'exposerons qu'un résumé des principaux résultats relatifs à l'influence des pratiques des maitres sur les apprentissages des élèves (partie B, page 39)

A.2.2 Questions relatives à l'enseignement du code alphabétique

Lorsque nous avons défini nos questions de recherche, l'école primaire française était régie par les programmes nationaux de 2008 qui avaient mis un terme aux polémiques des années 2005-2006 sur les méthodes d'enseignement de la lecture. Les documents publiés au bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN, hors-série n° 3 du 19 juin 2008) stipulaient : « les programmes nationaux de l'école primaire définissent pour chaque domaine d'enseignement les connaissances et compétences à atteindre dans le cadre des cycles ; ils indiquent des repères annuels pour organiser la progressivité des apprentissages en français et en mathématiques. Ils laissent cependant libre le choix des méthodes et des démarches, témoignant ainsi de la confiance accordée aux maitres pour une mise en œuvre adaptée aux élèves ».

S'adressant aux enseignants, le ministre Xavier Darcos avait insisté sur la nécessaire liberté de méthode : « Cette liberté pédagogique sert l'école et ses finalités : elle vous donne la possibilité d'adapter la progressivité des apprentissages aux besoins des élèves. Elle permet de concilier l'égal accès à l'instruction avec la prise en compte de la diversité des enfants et des contextes. Elle est la reconnaissance de la qualification, du savoir-faire et du professionnalisme que montrent chaque jour les enseignants et les directeurs d'école⁴ » (p. 1).

Dans le préambule des programmes, une seule indication méthodologique dérogeait à ce principe de liberté pédagogique en préconisant un enseignement « structuré et explicite », sans toutefois préciser ce que ces deux adjectifs recouvraient concrètement. Dans ce contexte, le paragraphe très court consacré à l'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire ne donnait aucune indication sur la manière de conduire les élèves à maîtriser le code alphabétique. Il indiquait seulement que « les élèves s'entraînent à déchiffrer » et que « cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide⁵ » (p. 2).

Publiés quatre ans plus tard, en janvier 2012, soit dix-huit mois avant le début de notre enquête, les repères proposés aux enseignants pour guider leurs progressions d'enseignement⁶ indiquaient seulement qu'à la fin du cours préparatoire, dans le domaine de la maîtrise du code, les élèves devaient :

- connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique ;

⁴ <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/lettre.htm>

⁵ http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

⁶ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/78/6/Progression-pedagogique_Cycle2_Francais_203786.pdf

- distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit ; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples (ex. f ; o) et complexes (ex. ph ; au, eau) ;
- savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capables de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot ;
- lire aisément les mots étudiés ;
- déchiffrer des mots réguliers inconnus ;
- lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dits mots-outils) ;
- lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation ;
- choisir et écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons. » (MEN, 2012, p. 2).

En résumé, au moment de notre enquête, les maitres de cours préparatoire étaient libres d'élaborer leur méthodologie d'enseignement de la lecture et de l'écriture à condition de viser les compétences listées ci-dessus.

Enseignants-chercheurs, nous étions nombreux à intervenir dans leur formation initiale et continue, c'est pourquoi nous connaissions bien leurs préoccupations et leurs doutes. Nous savions que les résultats des recherches scientifiques, s'ils constituaient de solides points de repère, ne suffisaient pas à répondre à leurs principales interrogations, en particulier celles portant sur la planification de l'étude des correspondances graphophonologiques : l'enseignement explicite de ces correspondances doit-il commencer dès les premiers jours du cours préparatoire ? Peut-il prendre appui sur la mémorisation de mots entiers, introduits avant que les enfants sachent les déchiffrer ? Et par conséquent, quelle place accorder aux opérations d'analyse et de synthèse ? Quelles sont les unités linguistiques à privilégier ? Dans quel ordre les étudier ? À quel rythme ? Doit-on consacrer la plus grande part du temps d'enseignement à l'apprentissage du déchiffrage au début de l'année ? Dans quelle mesure les activités d'encodage peuvent-elles faciliter celles de décodage ? Est-il préférable d'étudier les composants phonémiques pour aller vers leur transcription graphémique (encodage) ou, à l'inverse, d'étudier les graphèmes et leur valeur sonore conventionnelle (décodage) ? Comment choisir ou élaborer les textes supports à l'enseignement du déchiffrage ? Est-il pertinent de confronter les élèves à des textes qu'ils ne sont pas encore en mesure de déchiffrer ? Etc.

Ces questions professionnelles sont devenues nos questions de recherche parce qu'elles faisaient directement écho aux débats scientifiques auxquels nous participions. En effet, si depuis le début des années 2000, un consensus international s'était dégagé autour de l'idée qu'un enseignement explicite, systématique et précoce du décodage facilitait l'apprentissage initial de la lecture-écriture⁷ (Sprenger-Charolles & Colé, 2006, à la suite du rapport du *National Reading Panel*, 2000), les modalités de cet enseignement restaient sujettes à controverses. En 2006 par exemple,

⁷ Ce consensus avait déjà influencé les programmes de l'école française arrêtés en 2002. Ceux-ci enjoignaient les professeurs d'aider les élèves à mémoriser les relations entre les graphèmes et les phonèmes, de leur permettre de structurer ces informations de manière rigoureuse, de les réviser fréquemment, et de viser de manière systématique « la mémorisation des principaux assemblages syllabiques entre voyelles et consonnes dans les différentes combinaisons possibles » (MEN, 2002, pp. 44-45). Ils précisaient que cet apprentissage reposait aussi sur « l'analyse de mots entiers en unités plus petites référées à des connaissances déjà acquises » (idem), par exemple en utilisant des analogies syllabiques (utiliser le « pa » de « papa » pour segmenter et décoder Paris par exemple). Autrement dit, les activités de synthèse et d'analyse étaient jugées complémentaires pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture et les maitres étaient incités à les conduire de front.

à l'initiative de Franck Ramus, dix-huit psychologues cognitivistes francophones de premier plan⁸ avaient pris part au débat public sur les méthodologies d'enseignement et avaient relayé les conclusions du *National Reading Panel* (Ramus *et al.*, 2006-a). Quelques mois plus tard, les mêmes signataires, rejoints par dix autres chercheurs⁹, considéraient que si les données scientifiques étaient suffisamment solides pour recommander d'enseigner les relations graphèmes-phonèmes de manière systématique dès le début du cours préparatoire, rien ne permettait d'affirmer la supériorité des approches synthétiques sur les approches analytiques ou sur une combinaison des deux. C'est pourquoi ils concluaient qu'il n'y avait pas lieu « d'imposer une unique méthode d'enseignement de la lecture » (Ramus *et al.*, 2006-b). Ils s'opposaient en cela au ministre de l'Éducation nationale qui tentait alors de prescrire la « méthode syllabique », estimant qu'elle était la seule à prendre en charge l'enseignement explicite des correspondances graphophonémiques. Dans cette perspective et selon les principes qui sous-tendent cette méthode (Krick, Reichstadt & Terrail, 2007), les enseignants devaient renoncer à l'étude des phonèmes et de leurs correspondants graphémiques pour adopter une démarche basée sur la seule étude de la valeur sonore des lettres. Ils devaient aussi proscrire les tâches de mémorisation de mots entiers et les activités d'analyse ou de recherche d'analogies lorsqu'elles précédaient l'apprentissage du déchiffrement des graphèmes utilisés. De plus, les maîtres ne devaient proposer à leurs élèves que des écrits dont tous les graphèmes avaient été préalablement étudiés.

Aucune donnée scientifique ne permettait cependant de fonder de telles prescriptions. Aucune étude n'avait, par exemple, comparé l'efficacité respective des approches didactiques qualifiées de graphémiques (basées sur l'étude de la valeur sonore des lettres) ou de phonémiques (basées sur l'étude de la transcription des sons), c'est-à-dire de celles qui privilégient le décodage (des lettres aux sons) à celles qui privilégient l'encodage (des sons aux lettres). Les travaux anglo-saxons précités, qui confortaient les conclusions de Goigoux (1993, 2000) et de Braibant et Gérard (1996) en langue française, indiquaient seulement la supériorité des démarches dans lesquelles les correspondances graphophonémiques étaient systématiquement enseignées (quelle qu'en soit la modalité) sur celles dans lesquelles ces correspondances ne l'étaient pas ou l'étaient peu. Le rapport du *National Reading Panel* concluait d'ailleurs explicitement que deux approches étaient possibles : « l'approche synthétique qui consiste à apprendre aux élèves à associer une lettre isolée (ou une combinaison de lettres) au son correspondant, puis associer les sons pour former des mots » et « l'approche analytique dans laquelle les élèves apprennent d'abord des syllabes complètes, puis les correspondances lettres-sons dans ces syllabes » (NRP, 2000, p. 93, traduit par nous).

En résumé, la question de la planification de l'étude du code alphabétique était fort mal documentée, notamment en langue française, et elle l'est restée depuis (Nonnon & Goigoux, 2007 ; Feyfant & Gaussel, 2007 ; Écalte & Magnan, 2010). Une seule recherche, réalisée en 2010-2011 dans des zones d'Éducation prioritaire de la région lyonnaise, a tenté d'y apporter une réponse rigoureuse. L'équipe d'Édouard Gentaz a comparé les progrès de deux groupes d'élèves : un groupe expérimental auquel on avait proposé une démarche graphémique, basée sur une planification de l'étude des correspondances graphèmes-phonèmes établie par Liliane Sprenger-Charolles (2011) selon des critères linguistiques, et un groupe témoin qui bénéficiait des pratiques habituelles à dominante phonémique n'excluant pas la mémorisation orthographique de mots

⁸ Casalis, Colé, Content, Démonet, Demont, Ecalte, Gombert, Grainger, Kolinsky, Leybaert, Magnan, Morais, Ramus, Rieben, Sprenger-Charolles, Valdois, Zesiger et Ziegler.

⁹ Bastien-Toniazzo, Cèbe, Chanquoy, Content, Crahay, Fayol, Fijalkow, Gaonac'h, Goigoux et Weil-Barais.

entiers. Aucune différence d'efficacité n'a été relevée entre ces deux groupes et rien n'a permis de conclure à la supériorité d'une approche sur l'autre (Dehaene, 2011 ; Gentaz *et al.*, 2013).

C'est pourquoi, à notre tour et à notre manière, nous avons choisi d'examiner les différentes modalités de planification de l'étude du code observables dans les classes de CP françaises pour tenter de savoir si certaines étaient préférables à d'autres. Nous voulions savoir si l'étude explicite et précoce des correspondances graphophonémiques était aussi efficace que nous le conjecturons. Nous voulions savoir si nous retrouverions en France les résultats établis en langue anglaise et quelles seraient les pratiques pédagogiques qui correspondraient à ces critères (explicite et précoce) opérationnalisés de manière très variable dans les différents pays, selon les histoires et les cultures pédagogiques des enseignants. Nous pensions en effet, nous aussi, qu'il était préférable que les élèves puissent faire fonctionner tôt le principe alphabétique découvert à l'école maternelle, mais nous avançons que cela pouvait être réalisé en référence à des démarches d'enseignement diverses, notamment celles qui accordaient une place importante et précoce aux activités d'encodage. Nous n'ignorions pas l'influence que la pensée de Célestin Freinet et que les innovations orchestrées par l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) avaient pu avoir sur ce point. Nous pensions également que cet enseignement devait porter sur un nombre significatif de correspondances choisies parmi les plus fréquentes en langue française afin de permettre aux élèves de réussir sans tarder à déchiffrer les écrits que les maîtres leur proposaient. Le choix d'un *tempo* rapide de planification de l'étude des correspondances graphophonémiques nous semblait bénéfique, car il pouvait accroître la clarté cognitive pour les élèves (Downing & Fijalkow, 1984) et leur capacité d'auto-apprentissage, tout en évitant découragements et tâtonnements hasardeux (Goigoux, 1993).

Cette position, défendue collectivement depuis une vingtaine d'années (Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty & Fayol, 2000) et confortée par les conclusions de la conférence de consensus de 2003 (PIREF, 2003), n'avait cependant pas été soumise à l'épreuve des faits dans un pays francophone. C'est pourquoi nous avons entrepris de tester sa validité, en relevant par exemple le nombre et la nature des correspondances graphophonémiques explicitement étudiées dans la première période de l'année scolaire, et en calculant la part déchiffrable des écrits supports à l'étude du code¹⁰ (cf. A.3.4.1.4). Nous voulions savoir dans quelles conditions contextuelles cette position s'avérerait fondée et si tous les élèves en bénéficieraient quel que soit leur niveau initial. Nous voulions aussi savoir si le *tempo* de la programmation avait une influence directe sur la qualité des apprentissages ou s'il agissait en interaction avec d'autres variables didactiques, par exemple l'écriture, l'acculturation à l'écrit, etc. (Bucheton & Soulé, 2009 ; McGill-Franzen, 2010).

Comme nous l'avons écrit plus haut (cf. A.1), si aucune étude comparative des « méthodes » de lecture n'a permis d'établir la supériorité de l'une par rapport aux autres, ce n'est pas parce que toutes les pratiques se valent, mais parce que la variable « méthode », trop grossière et difficile à définir, n'est pas une variable pertinente pour identifier les fondements de leurs effets différenciateurs (Fayol & Goigoux, 1999). C'est aussi parce qu'il y a un monde entre le travail prescrit et le travail réel (Tardiff & Lessard, 2000 ; Lantheaume, 2007). Il est toutefois indéniable que les principes méthodologiques qui sous-tendent les différentes approches se traduisent concrètement par des propositions didactiques contrastées dans les manuels scolaires. Nous nous sommes donc interrogés sur l'influence que pouvait avoir l'utilisation – ou la non-utilisation pour les

¹⁰ Notre hypothèse était que les enseignants qui conduisaient l'étude du code sur des écrits (phrases, textes) en grande partie déchiffrables seraient plus efficaces que ceux qui le faisaient sur des écrits peu déchiffrables.

maîtres qui choisissent de s'en passer – de ces différents manuels sur les pratiques des enseignants et, par conséquent, sur leur efficacité. Il nous fallait pour cela examiner les pratiques effectives de maîtres utilisant un même manuel (étaient-elles analogues ou pas ?) et décrire les planifications de l'étude du code associées à l'usage de ces manuels, manuels que nous avons classés en trois grands ensembles selon que leurs auteurs en proposaient une approche intégrative, phonique ou syllabique (cf. A.3.4.1.4).

En résumé, nos principales questions étaient les suivantes :

- 1 le nombre et la nature des correspondances graphophonémiques explicitement enseignées au début de l'année ont-ils un effet sur les performances finales des élèves en code ?
- 2 les élèves progressent-ils davantage lorsque l'entrée privilégiée est graphémique ou phonémique ?
- 3 les élèves progressent-ils davantage lorsque les tâches d'encodage occupent une place importante ? Si oui, est-ce plutôt par l'encodage d'unités préalablement étudiées et choisies par l'enseignant ou par le tâtonnement requis par les écritures choisies par les élèves (écritures dites « approchées » ou « tâtonnées ») ?
- 4 l'accroissement de la part déchiffable des textes utilisés comme supports à l'étude du code influence-t-il positivement les performances finales des élèves en code ?
- 5 le choix d'un type de manuel influence-t-il la planification de l'étude du code et, partant, l'efficacité de l'enseignement ?

A.2.3 Questions relatives à l'enseignement de la compréhension

Les hypothèses sur la compréhension reposent sur deux constats. Le premier est que les compétences langagières nécessaires à la compréhension des textes ne sont pas encore acquises à l'entrée du cours préparatoire par les élèves au développement typique. Le second est que cette acquisition ne peut se faire par la simple addition de la compréhension orale et du décodage, cette conception selon Oakhill, Cain et Elbro (2014) est « *erronée parce qu'elle ignore le fait que les textes écrits sont, à bien des égards, très différents des interactions orales, qu'ils requièrent des compétences mémorielles et d'autres compétences cognitives moins cruciales pour comprendre les interactions de la vie quotidienne* » (p. 5, traduit par nous). Les compétences langagières orales des enfants reposent sur un traitement des données du contexte d'énonciation et des éléments non verbaux de la communication alors que l'écrit se caractérise par l'absence du référent et de l'interlocuteur. L'écrit exige donc un lexique plus soutenu, sa syntaxe est très différente, la cohésion textuelle et l'organisation du discours sont originales : les enfants doivent progressivement s'y familiariser (Bronckart, 1985). Le traitement de l'écrit, dont la trace est permanente à la différence de l'oral éphémère, suppose également une capacité de régulation de l'activité de lecture (modulation de la vitesse, pauses, retours en arrière, détection d'incohérences, etc.) qui n'a rien à voir avec la capacité de régulation requise dans le dialogue oral.

Au cours préparatoire, apprendre à lire, ce n'est pas seulement apprendre à décoder, c'est aussi devenir capable de donner du sens à ce qu'on lit en mobilisant sensiblement les mêmes compétences que celles requises pour comprendre les textes entendus, par exemple lorsque parents ou éducateurs les lisent à haute voix à l'enfant (Hogan, Adlof & Alonzon, 2014). De nombreuses recherches, souvent passées sous silence par les tenants d'une vision réductrice de la lecture centrée sur le code (ONL, 1998), ont pourtant montré que les compétences de compréhension de textes entendus dont disposent les jeunes enfants à la fin de l'école maternelle

sont d'excellents prédictors d'une compréhension efficace de l'écrit, même des années plus tard (Hirsh, 2003 ; Hoff, 2013 ; Durham *et al.*, 2007 ; Kendeou *et al.*, 2005 ; Oakhill, Cain, & Bryant, 2003 ; Paris & Paris, 2003 ; van den Broek *et al.*, 2005).

Ces compétences peuvent être rangées en quatre catégories :

- Les compétences spécifiques au traitement du langage : syntaxe, lexique, morphologie, traitement des anaphores...
- Les compétences spécifiques au traitement du texte (lu ou entendu) : caractéristiques et structures des textes : narratifs, explicatifs, injonctifs (etc.), connaissances culturelles...
- Les compétences cognitives : intégration des informations successives, construction d'un modèle mental, raisonnement, mémoire...
- Les compétences stratégiques : production d'inférences, contrôle de la compréhension...

Plusieurs études démontrent que ces compétences s'acquièrent tôt puisque dès 4 ans, la plupart des enfants sont capables de construire une représentation mentale des textes qu'ils entendent, d'en faire un récit cohérent, de produire des inférences pour lier les informations entre elles, de remplir les blancs laissés par l'auteur et de répondre à des questions inférentielles (Kendeou *et al.*, 2008, 2009 ; Tomkins, Guo & Justice, 2013 ; Florit, Roch & Levorato, 2014).

Autant de compétences qui, lorsqu'elles font défaut, empêchent la compréhension même quand l'identification des mots ne pose pas de problèmes. C'est pourquoi de nombreux chercheurs soutiennent que, si l'on veut permettre à tous d'acquérir ces habiletés, il faut les enseigner explicitement sans attendre que les enfants sachent déchiffrer. Les expériences menées ont produit des résultats très encourageants à la fois chez les jeunes élèves au développement typique, mais aussi chez ceux qui présentent des retards de développement langagier (Catts *et al.*, 2015 ; Clarke *et al.*, 2010 ; Sénéchal & Lefevre, 2001 ; Snow, Burns & Griffin, 1998). Cet enseignement est d'autant plus nécessaire que la compréhension de textes à l'âge de l'école maternelle prédit la compréhension en lecture dans les niveaux scolaires ultérieurs (Griffin, Hemphill, Camp & Wolf, 2004 ; Kendeou *et al.*, 2008, 2009 ; Paris & Paris, 2003 ; Storch & Whitehurst, 2002).

Cette position est renforcée par les preuves convaincantes attestant que les deux ensembles de compétences (code et compréhension) se développent de manière relativement indépendante (Cain, Oakhill & Elbro, 2014 ; Cutting & Scarborough, 2006 ; Kendeou *et al.*, 2005, 2007, 2009 ; Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004 ; Savage, 2006). Sur le plan didactique, il n'y a donc aucune raison valable d'interrompre au cours préparatoire l'enseignement de la compréhension de textes entendus amorcé à l'école maternelle. En d'autres termes, les enseignants de CP « ne doivent pas seulement être attentifs aux processus cognitifs qui sous-tendent les compétences de décodage, ils doivent aussi l'être aux processus dont dépend la compréhension » (Oakhill *et al.*, 2014, p. 9). Faute de quoi les élèves qui entrent au CP insuffisamment armés dans ce domaine risquent fort de ne pas comprendre ce qu'ils savent pourtant déchiffrer.

A.2.3.1 Des différences précoces et durables

La nature même des processus dont nous avons dressé la liste ci-dessus permet d'expliquer pourquoi les élèves issus des milieux populaires sont le plus en difficulté en compréhension (Hoff, 2013 ; Daussin, Keskpaik & Rocher, 2011). Plusieurs facteurs environnementaux y concourent.

Le premier est à chercher du côté des pratiques éducatives familiales. Les recherches de Hart et Rissley (1995) aux États-Unis et de Lenormand *et al.* (2008) en France montrent par exemple que dans bon nombre de familles de milieux populaires, le langage employé présente moins de phrases complexes et de variété lexicale que dans les familles de milieux favorisés. Hoff (2013) et

Huttenlocher *et al.* (2007) observent également que les conversations y sont plus brèves, affectant le développement des compétences lexicales et grammaticales aussi bien en réception qu'en production. Sim *et al.* (2014) ont également montré que les pratiques de « lecture partagée » y sont à la fois moins fréquentes et différentes. Comparant les pratiques familiales de milieux contrastés, Heath (1982) fait apparaître que les différences touchent aussi bien la nature des albums lus que les façons de les partager avec les jeunes enfants. En France, l'étude menée par Bonnéry et Joigneaux (2015) aboutit au même constat : les pratiques parentales participent à faire « construire très tôt aux enfants des dispositions qui vont s'avérer plus ou moins rentables scolairement » (p. 24). De nombreuses études (pour une revue, voir van Kleeck, 2008) montrent que, si dans les familles favorisées les discussions portent au départ sur le niveau littéral et sur les éléments simples et concrets, au fil des années d'école maternelle, les parents incitent davantage l'enfant à produire des inférences qui reposent sur la mise en œuvre de plus hauts niveaux de raisonnement. L'exposition précoce aux histoires, à la lecture et aux échanges autour des livres favorise le développement des compétences en lecture. Aussi tous les enfants ne sont pas égaux à l'entrée à l'école parce qu'ils ne bénéficient pas des mêmes pratiques et que, nous l'avons vu, toutes les pratiques ne se valent pas.

Le second facteur est à chercher du côté des pratiques d'enseignement mises en œuvre à l'école maternelle. À ce sujet, le rapport réalisé par l'Inspection générale de l'Éducation nationale (2011) est éclairant. On peut y lire que si l'on observe beaucoup de « lectures offertes » à l'école maternelle, on trouve très peu d'enseignants qui travaillent la compréhension. Les auteurs le déplorent : « Les emplois du temps en font régulièrement la promesse : on lit beaucoup d'histoires aux enfants des écoles maternelles ; mais les mêmes emplois du temps sont dans un très grand nombre de cas muets sur l'organisation de séances de travail dévolues à la compréhension des textes entendus, en eux-mêmes et dans la relation qu'ils entretiennent avec les images qui le plus souvent les illustrent » (p. 131). Dès lors, il n'est pas étonnant de constater que, sur ce point comme sur bien d'autres, l'école maternelle ne parvient pas à compenser les inégalités sociales. Non seulement les différences interindividuelles de compétences langagières sont précoces, mais les élèves les plus faibles à quatre ans tendent à le rester, en France comme à l'étranger (Whitehurst *et al.*, 2000, 2001 ; Catts *et al.*, 2006 ; Durham *et al.*, 2007 ; Elwèr *et al.*, 2015 ; Nation *et al.*, 2010).

Toutefois la littérature scientifique offre de multiples ressources permettant d'affirmer qu'il n'y a pas là de fatalité. C'est l'objet du paragraphe suivant.

A.2.3.2 Des pratiques plus efficaces que d'autres

Les travaux menés dans le domaine permettent de dresser une liste des pratiques pédagogiques qui ont fait la preuve de leur efficacité pour améliorer les compétences en compréhension. Sans surprise, on observe que les maîtres efficaces enseignent explicitement la compréhension. Pour chaque texte, ils guident d'abord fortement la construction du sens puis s'effacent progressivement pour laisser plus de responsabilité aux élèves dans cette activité (Duke *et al.*, 2011). Ils offrent de multiples rencontres avec un vaste éventail des textes (Taylor, Pearson, Clark & Walpole, 2000). Ils font lire des textes intéressants dans différents contextes de lecture (Turner & Paris, 1995 ; Williams *et al.*, 2009). Ils centrent l'attention des élèves sur la structure des textes : ils les aident à construire une représentation mentale cohérente a) locale, en liant les phrases et les informations éparses dans le texte de manière chronologique ou logique, b) globale (sur l'ensemble du texte), en les incitant à les intégrer en un tout cohérent. Ils leur apprennent aussi à lier lesdites informations à leurs propres connaissances. Ils font de l'enseignement du lexique et de sa mémorisation un

objectif permanent (pour une revue de question, voir Goigoux & Cèbe, 2013). Ils prennent en charge l'enseignement des connaissances encyclopédiques (Hirsh, 2003). Ils organisent de nombreuses discussions sur le texte (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey & Alexander, 2009). Ils posent des questions de haut niveau au cours des discussions et promeuvent un taux de participation active de leurs élèves (Murphy et al, 2009). Ils font travailler la lecture et l'écriture de manière intégrée et non isolée (Morrow, Tracey, Woo & Pressley, 1999). Ils proposent un enseignement différencié (Connor et al, 2009), observent et évaluent régulièrement les élèves (Duke et al., 2011).

Cette liste mérite d'être complétée par les études qui portent plus spécifiquement sur les jeunes élèves. La revue de question menée par McNamara et Kendéou (2011) permet ainsi d'ajouter que les maîtres efficaces organisent de multiples activités de paraphrases, de reformulations, demandent régulièrement aux élèves de produire des inférences (de transition, causales), les invitent à faire des hypothèses, les incitent à lier les informations du texte entre elles ainsi qu'avec leurs propres connaissances du monde et psychologiques.

Tout ce qui précède permet d'expliquer pourquoi de nombreux auteurs défendent l'idée que, si l'on veut apprendre aux jeunes élèves à comprendre les textes et réduire les différences d'efficacité liées au milieu social, il faut inclure l'enseignement de l'ensemble des compétences requises par cette activité particulière dès l'école maternelle et ne pas l'interrompre à l'entrée au CP. L'étude menée par Snow, Barnes, Chandler, Goodman et Hemphill (1991) justifie cette préconisation puisqu'elle fait apparaître qu'au début de l'école élémentaire, les élèves de milieux populaires font des progrès significatifs s'ils bénéficient d'un enseignement conséquent de la compréhension au cours de deux années consécutives. Si cet enseignement ne dure qu'un an, seuls 25 % des élèves font des progrès suffisants et aucun progrès si l'enseignement est inadéquat. Dans cette étude, l'importance des pratiques d'enseignement est particulièrement avérée pour les tâches cognitives complexes.

A.2.3.3 Questions de recherche

Au terme de cette revue de littérature, nous pouvons préciser nos questions de recherche dans le domaine de l'enseignement de la compréhension. Pour identifier quelles sont les pratiques professionnelles les plus efficaces, il nous faudra tout d'abord évaluer les compétences initiales des élèves sur le plan du lexique, de la syntaxe et de la compréhension de textes entendus (cf. A.3.3.1) puis leurs compétences finales en compréhension de textes lus de manière autonome et en compréhension de textes entendus (cf. A.3.3.2). Nous pourrions ainsi évaluer l'influence des pratiques pédagogiques sur leurs progrès dans ces deux domaines.

Pour décrire les caractéristiques des pratiques pédagogiques et les insérer dans notre modèle explicatif (cf. A.3.1), nous examinerons si les principaux critères de qualité identifiés dans les recherches que nous venons de synthétiser se retrouvent, peu ou prou, dans les pratiques des maîtres de notre échantillon. Nous nous efforcerons donc d'inventorier toutes les tâches d'enseignement allouées à la compréhension au cours des trois trimestres de l'année et nous identifierons leur durée et leur nature. Nous observerons, par exemple, dans quelle mesure les élèves sont incités à : expliquer ou reformuler le sens d'une phrase ou d'un texte, évoquer une représentation mentale ; produire un rappel de récit ou de texte explicatif ; rendre explicite une information implicite ; proposer, débattre ou négocier une interprétation, etc. (cf. A.3.4.1.1).

En résumé, nous chercherons à savoir :

- si le temps consacré à l'enseignement de la compréhension de textes lus et de textes entendus a un impact sur les progrès des élèves ;
- si un enseignement de la compréhension régulier et intense tout au long de l'année produit des effets positifs sur la compréhension de textes lus et/ou de textes entendus ;
- si, au contraire, le choix de privilégier l'étude du code au début de l'année avant de se consacrer plus tard à la compréhension est pertinent ;
- si un enseignement de la compréhension dissocié de celui du code est plus pertinent qu'un enseignement qui mêle les deux ;
- si le choix d'un manuel intégratif (cf. A.2.2) s'accompagne d'un enseignement plus soutenu de la compréhension que dans le cas du choix d'un manuel centré sur le code (syllabique ou phonique) ;
- si les enseignants qui organisent de nombreuses discussions autour des textes lus sont plus efficaces que les autres ;
- si les élèves qui ont appris à expliquer, reformuler, paraphraser ou résumer font plus de progrès en compréhension ;
- si le temps consacré à échanger oralement à propos des textes écrits a la même influence que le temps passé à réaliser des tâches écrites centrées sur la compréhension des textes ;
- si les enseignants qui enseignent le lexique et le font mémoriser par leurs élèves sont plus efficaces que les autres ;
- si les enseignants qui associent un enseignement intensif et régulier, tout au long de l'année, de la compréhension avec celui de l'étude de la langue (notamment son lexique) sont plus efficaces que les autres ;
- si le nombre de textes entendus et de textes lus a une influence bénéfique ;
- si les élèves qui entendent plus d'histoires lues par leur enseignant ou déchiffrées par eux-mêmes progressent plus que les autres élèves.

Ces questions seront étudiées en observant les effets différenciés de la pédagogie sur les apprentissages des élèves ayant des compétences initiales différentes. Pour cela nous comparerons les progrès des élèves initialement faibles en compréhension à ceux de leurs camarades plus performants, mais aussi ceux des élèves issus de milieux sociaux défavorisés et ceux scolarisés dans les réseaux d'Éducation prioritaire.

A.2.4 Questions relatives à l'enseignement de l'écriture

La problématique centrale des chercheurs qui composent le groupe *Écriture* est de préciser dans quelle mesure et de quelle manière les pratiques d'écriture influencent les apprentissages de la lecture (code et compréhension) et ceux de l'écriture elle-même. Cette problématique générale amène une série de questions : quelles sont les tâches d'écriture prescrites (calligraphie, copie, dictée, production d'écrit) ? Quelles sont celles qui ont le plus d'influence sur les apprentissages en lecture et en écriture ? Est-ce la durée des tâches d'écriture qui a un effet sur les apprentissages ? Si l'effet du temps consacré à certaines tâches est avéré, y a-t-il des effets seuils et des effets plafonds de la durée des tâches sur les apprentissages ? Dans une perspective complémentaire, y a-t-il des types d'unités linguistiques travaillées dans les tâches d'écriture (lettre, syllabe, mot, phrase, texte) qui ont d'avantage d'influence sur les apprentissages ? Enfin, quels sont les combinaisons et les types d'enchaînement ou d'articulations entre les tâches d'écriture qui produisent un effet sur les apprentissages ?

Les hypothèses majeures liées à ces questionnements sont que lecture et écriture sont en étroite interrelation et que la précocité, la régularité, la quantité et la variété des pratiques d'écriture influencent de manière positive l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Durant ces dernières années, les études portant sur l'apprentissage initial de la lecture ont mis en évidence la contribution des pratiques d'écriture. Plusieurs travaux ont bien mis en valeur que la pratique de l'écrire contribue au développement de la réflexion sur l'écrit, aux apprentissages des mécanismes de la lecture (Reuter, 1998 ; Fitzgerald & Shanahan, 2000 ; Écalte & Magnan, 2002) et plus largement au développement des compétences littéraciées (lire-écrire) (Read & Treiman, 2013). La plupart des textes édités par Rieben, Fayol & Perfetti (1997) soutiennent l'idée d'une relation étroite entre les processus impliqués dans l'apprentissage de la lecture et ceux concernés par l'apprentissage de l'orthographe (Ehri, 1997, 2000). L'affirmation d'une relation forte entre les deux est également très présente dans le *Handbook of children's literacy* (Nunes & Bryant, 2004) et englobe la production de textes.

Au-delà de cette série de questionnements, basée sur une première exploitation quantitative des données recueillies présentées plus loin, nous nous posons la question de la caractérisation et des conditions d'efficacité de l'action didactique de l'enseignant au cours des tâches d'écriture. L'analyse sera basée essentiellement sur l'exploitation des données des enregistrements vidéos et aura pour objet une étude approfondie des gestes de l'enseignant au cours des tâches d'écriture : choix des supports d'écriture et de la manière dont il enrôle les élèves dans la tâche, façon dont il régule et étaye leur activité ou différencie ses formes d'intervention... afin d'arriver à une modélisation de la compétence professionnelle de l'enseignant dans les tâches de production d'écrit.

En résumé, nous chercherons à savoir si (et à quelles conditions) la précocité, la régularité, la quantité et la variété des pratiques d'écriture influencent de manière positive l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

A.2.5 Questions relatives à l'étude de la langue

Dès le début du cycle des apprentissages fondamentaux, les programmes officiels de 2008 posent comme objectifs prioritaires en classe de CP « la lecture, l'écriture et la langue française », « les acquisitions en cours dans ces domaines faisant l'objet d'une attention permanente quelle que soit l'activité conduite ». Les textes précisent que les apprentissages en lecture-écriture « s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe », tendant en cela en cela préconiser un enseignement des faits de langue intégré à l'apprentissage de la lecture-écriture. Ces prescriptions diffèrent de celles qui étaient en vigueur depuis la mise en place des cycles à l'école primaire (1995, 2002) fixant à la fin du CE1 des objectifs d'apprentissage métalinguistiques plus circonscrits : les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal ainsi que l'accord entre le sujet et le verbe dans les phrases où l'ordre syntaxique est régulier. Ainsi, en 2008, les progressions pour l'école élémentaire, conçues à partir des programmes et du socle commun, listent les compétences attendues des élèves¹¹. Elles doivent permettre aux enseignants

¹¹ Pour le CP, les compétences attendues sont, entre autres :

- Reconnaître les noms et les verbes et les distinguer des autres mots ; distinguer le nom et l'article qui le précède ; identifier l'article ; approche du pronom : savoir utiliser oralement les pronoms personnels sujets.
- Repérer et justifier des marques du genre et du nombre : le s du pluriel des noms, le e du féminin de l'adjectif, les terminaisons -nt des verbes du 1er groupe au présent de l'indicatif.

d'organiser la progressivité des apprentissages pour chaque année du cycle (BOEN., 19 juin 2008) sans pour autant préciser si l'observation du fonctionnement de la langue doit s'accompagner – et si oui, comment – de l'introduction d'un métalangage spécifique. Ces exigences plus précoces soulèvent plusieurs questions : enseigne-t-on l'étude de la langue au CP et si oui, comment ? Quels liens s'établissent entre l'étude de la langue et l'enseignement de la lecture-écriture dans les pratiques observées ? Quelle est la place faite à l'introduction des premières notions grammaticales, quelles formes prend leur étude et quels sont les effets de cette introduction sur les apprentissages des élèves ?

Ce questionnement nous a conduit à formuler six hypothèses, organisées selon deux axes, d'une part l'effet du temps consacré à l'étude de la langue sur les apprentissages du lire-écrire ; d'autre part l'effet des métatermes¹² en usage dans les classes.

En résumé, nous chercherons à savoir si, comme nous le supposons :

- consacrer du temps à l'étude de la langue a un effet positif sur les résultats des élèves dans l'apprentissage du lire-écrire ;
- consacrer du temps à l'étude de la langue en tâche principale et/ou en tâche secondaire a un effet positif sur les résultats des élèves dans l'apprentissage du lire-écrire ;
- consacrer du temps à l'étude de la langue en tâches couplées à des tâches de compréhension ou d'écriture a un effet positif sur les résultats des élèves dans l'apprentissage du lire-écrire ;
- consacrer du temps à l'étude de la langue toute l'année ou seulement en fin d'année (volume horaire « réparti et précoce » versus « massé et tardif ») a un effet positif sur les résultats des élèves dans l'apprentissage du lire-écrire ;
- utiliser des métatermes écrits (officiels ou bricolés) a un effet positif sur les résultats des élèves dans l'apprentissage du lire-écrire ;
- la présence de métatermes fondamentaux - phrase, nom, verbe - se retrouve dans les classes les plus efficaces.

À ce stade de l'enquête, les résultats présentés dans le rapport couvrent principalement la question de l'effet du temps consacré à l'étude de la langue sur les apprentissages du lire-écrire. Si le traitement quantitatif des métatermes recueillis dans les classes permet de poser quelques remarques (cf. A.3.4.1.3.), l'effet du discours métalinguistique ne sera étudié que plus tard.

A.2.6 Questions relatives à l'acculturation à l'écrit

Le groupe chargé d'étudier l'impact des pratiques d'acculturation à l'écrit (ou « pratiques acculturantes ») sur le développement des compétences en lecture-écriture s'intéresse également au développement des habitudes de lecture des élèves. De nombreux travaux (Bonnéry, 2012 ; Devanne, 2006 ; Fijalkow, Pasa & Ragano, 2006 ; Frier, 2006 ; Giasson 2007 ; Tauveron, 2002 ; Terrail, 2013) mettent en évidence l'importance de ces pratiques dans la construction des habitudes de lecture en CP, mais aucune étude n'a réellement questionné de façon scientifique leur lien avec

-
- Commencer à utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre (pluriel du nom, féminin de l'adjectif, terminaison -nt des verbes du 1er groupe).

¹² Le nom Métaterme et son équivalent terme métalinguistique réfèrent non seulement à des termes grammaticaux comme verbe, singulier, pluriel, etc., mais aussi à des lexies « ordinaires » forgées par les enseignants telles que « petit mot », cf. A.3.4.1.3.

les progrès des élèves. Notre objectif est donc d'interroger la nature de cette forme particulière d'acculturation, qui n'est pas que scolaire, mais qui peut fortement contribuer à la réussite des apprentissages scolaires. Nous nous intéressons à un objet (l'acculturation à l'écrit) dont nous cherchons à évaluer les effets sur l'ensemble des apprentissages du lire/écrire (cf. A.3.3). Notons que cet objet n'a pas fait l'objet d'une évaluation à travers une mesure individuelle de degré d'acculturation à l'écrit.

Dans cette partie nous présenterons les objectifs, le cadre théorique ainsi que les hypothèses qui guident notre réflexion.

A.2.6.1 Quelques éléments de discussion autour de la notion d'acculturation à l'écrit

Devenir lecteur-scripteur ne se fait pas seulement par l'acquisition de compétences techniques. Cela passe aussi par un processus d'acculturation qui peut être défini comme un « travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales » (Goigoux, 2003, p. 2). Ce processus d'acculturation donne du sens aux apprentissages linguistiques et fait « découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite (les maîtres parlent à ce sujet de construction d'un "statut" ou d'une "posture" de lecteur) » (*idem* p. 2).

L'acculturation peut être envisagée de deux façons : comme un « processus par lequel un individu ou un groupe assimile la culture d'un autre groupe » et comme l'« adaptation d'un individu à une culture étrangère avec laquelle il est en contact » (Chauveau, 2011, p. 156).

L'acculturation à l'écrit correspond donc à un double mouvement. Chauveau précise que, dans la mesure où « il y a simultanément processus d'extériorisation [...] et processus d'intériorisation [...], apprendre à lire c'est, en même temps, entrer dans le monde de l'écrit, le découvrir, le fréquenter et le pratiquer (dimension pragmatique) et le faire entrer en soi, le faire sien, le transformer en attitudes, en modes de pensée et en dispositions réflexives personnelles (dimension psychique) » (2011, p. 156).

Très tôt, cette intégration culturelle va donc s'inscrire dans des interactions entre l'enfant et la communauté de lecteurs-scripteurs, au cours d'activités et de situations diverses.

Dans le processus d'acculturation à l'écrit, on observe un mouvement de balancier entre le collectif (pratiques sociales de références, rituels, etc.) et l'individuel (appropriation). Autrement dit, l'enfant ne s'acculture pas tout seul à l'écrit. D'où l'importance cruciale de la médiation – en particulier en milieu scolaire – et des pratiques d'acculturation mises en place par l'adulte médiateur ou « passeur » (enseignant, bibliothécaire, auteur, bénévole...).

A.2.6.2 Les dimensions de l'acculturation à l'écrit

L'acculturation au monde de l'écrit comporte plusieurs dimensions qui sont articulées, mais qui peuvent aussi être étudiées de façon distincte :

- une dimension littéraire : construire une première culture littéraire (Devanne, 2006 ; Tauveron, 2002 ; Terwagne, 2012) ;
- une dimension culturelle et anthropologique : susciter l'immersion narrative. Le récit est vu ici comme la matrice discursive la plus puissante, celle qui permet l'émergence de toutes les autres formes de discours, dans une perspective anthropologique de la culture (Bruner, 2002 ; Le Manchec, 2005) ;

- une dimension sociale et collective : entrer dans la communauté des lecteurs, comprendre les codes et les usages sociaux de l'écrit (André, 2003 ; Chauveau, 2011 ; Privat, 1993) ;
- une dimension psychoaffective : construire des habitudes de lecture, construire un lien personnel avec le monde de l'écrit, donner une place à la subjectivité (Petit, 2002 ; Terwagne, 2012). L'acculturation à l'écrit relève d'une appropriation de la part du sujet lecteur (Langlade & Rouxel, 2004), en lien avec le développement de postures de lecteur (Bucheton, 2006). Il n'y a pas d'acculturation sans appropriation et donc sans développement d'une relation personnelle et individuelle à l'écrit ;
- une dimension cognitive : apprendre à penser dans et par l'écrit qui s'assortit d'une double démarche de distanciation et de réflexivité (Goody, 1979 ; Lahire, 1993 ; Bucheton ; Chabanne, 2002 ; Terrail, 2013).

Ces dimensions composant le processus d'acculturation à l'écrit sont également mises en avant dans les travaux sur le « rapport à l'écrit » (Barré-De Miniac, 1995, 2000) « qui désigne les multiples liens psychoaffectifs, cognitifs, sociaux et culturels qui unissent [l'élève] à cette activité » (Colin, 2014). La construction de ces liens détermine le sens que l'élève donnera aux apprentissages scolaires, et le rôle de l'école est alors d'autant plus important, dans la construction de ce rapport à l'écrit, pour lutter contre le déterminisme social qui pèse sur certains élèves (Rochex & Crinon, 2011).

A.2.6.3 Hypothèse

L'entrée dans l'écrit relève initialement d'un processus d'acculturation (Goigoux, 2003) : l'enfant doit découvrir l'écrit dans ses dimensions littéraire, culturelle, sociale, psychoaffective et cognitive, que l'on peut cristalliser en termes de rapport à l'écrit (Barré de Miniac, 1995). Ce processus participe significativement au développement des compétences en lecture-écriture (Pasa & Ragano, 2008).

Cette acculturation nécessite une médiation de la part des « lettrés » (Chauveau, 2011). Elle se développe d'abord dans le contexte familial de façon informelle et non planifiée, ce qui peut expliquer, en fonction de différences culturelles familiales, des différences dans le degré de familiarisation de la langue écrite des élèves qui arrivent à l'école (Lahire, 2008).

Le processus d'acculturation à l'écrit va se prolonger bien après l'entrée au CP au travers de pratiques d'enseignement qui articulent fortement l'orientation culturelle et technique des apprentissages (Fijalkow, 2000) dans une médiation associée à des gestes « efficaces », déjà décrits par différentes recherches (Frier, 2006 ; Le Manchec, 2005).

C'est pourquoi, nous chercherons à vérifier si les classes dans lesquelles l'acculturation à l'écrit fait l'objet d'un enseignement spécifique favorisent chez l'élève la construction d'un rapport à l'écrit positif et contribuent à sa réussite dans tous les domaines d'apprentissage du lire-écrire.

Nous nous attendons à trouver un impact positif des pratiques acculturantes sur toutes les épreuves évaluées en fin de CP (code, compréhension, écriture), en particulier pour les élèves les moins familiarisés avec la langue écrite au moment de leur entrée au CP.

Pour tester notre hypothèse, nous proposons d'identifier, parmi les pratiques observées, celles que nous considérons comme acculturantes afin de distinguer et caractériser les différentes classes de l'échantillon au regard de ces pratiques. Pour opérationnaliser la notion d'acculturation, nous nous sommes inspirés du modèle de Chauveau (2007) qui propose quatre volets (ou observables) pour appréhender la culture écrite en classe :

- les types d'écrits : écrits fonctionnels (pour nommer, lister), textes informatifs, textes fictionnels, textes littéraires, textes scientifiques, écrits prescriptifs (pour agir, faire), etc.
- les objets : différents types de livres, journaux, manuels, revues, albums, encyclopédies, cahiers, affiches, lettres, prospectus, etc.
- les lieux : le coin lecture, la bibliothèque, la librairie, le musée, l'atelier de lecture ou d'écriture, etc.
- les lettrés : les pratiquants de la lecture et de l'écriture, les « usagers » de l'écrit.

Cette catégorisation préalable nous permettra d'introduire des variables dans l'analyse multiniveau afin de mesurer les effets, que nous supposons positifs, de l'acculturation sur le développement des compétences à l'écrit. Cette catégorisation sera présentée dans la partie C.6.

A.2.7 Questions relatives à l'explicitation et à la mémoire didactique¹³

L'hypothèse du rôle du caractère explicite d'une pédagogie dans la réussite des élèves trouve sa source dans deux familles de recherche. La première, psychologique, met en évidence le rôle des représentations mentales et de la conceptualisation dans le développement et les apprentissages. La seconde, sociologique, s'interroge sur l'origine des inégalités scolaires et met l'accent sur la « connivence » entre la socialisation familiale des élèves issus de milieux favorisés et les attendus scolaires.

A.2.7.1 Du côté de la psychologie : métacognition et clarté cognitive

Des recherches convergentes, depuis un demi-siècle, insistent sur le rôle important, dans les apprentissages, de ce qu'on a souvent groupé sous le terme de métacognition : un ensemble de connaissances et de processus de régulation qui permettent de prendre du recul par rapport à ses propres processus mentaux et aux données de l'apprentissage (Flavell, 1976). Dans le domaine de l'entrée dans l'écrit, Downing et Fijalkow (1984) ont avancé la notion de clarté cognitive comme condition favorisant cette entrée, en s'appuyant notamment sur les travaux de Fitts et Posner (1967). Ils accordent à la clarté cognitive une importance toute particulière, définissant cette dernière comme la compréhension de deux sortes de concepts en rapport avec la lecture : ceux concernant la compréhension des fonctions de l'écrit, et ceux, plus techniques, auxquels on a recours pour parler de l'oral et de l'écrit, pour décrire leur fonctionnement.

De nombreux autres travaux (Brossard, 1994 ; Brigauidot, 2000) ont suivi et précisé la nature des métaconnaissances jouant un rôle dans l'entrée dans l'écrit et correspondant à autant de composantes de l'apprentissage de la lecture-écriture. Ces connaissances sont autant de représentations mentales évolutives, de conceptualisations (Cèbe, 2000 ; Chauveau, 1997) de la nature et des fonctions de la langue écrite, du processus de lecture, des tâches scolaires.

Ainsi, avoir compris le principe alphabétique, ou celui de la régularité du système orthographique, mais aussi les finalités des tâches scolaires, ouvre à la possibilité d'apprendre, y compris par analogie, les correspondances graphophonétiques ou l'orthographe.

Ces conceptualisations sont-elles explicites ? C'est en tout cas à travers leur verbalisation par les enfants que les chercheurs y accèdent en général (voir par exemple les entretiens

¹³ Cette partie reprend partiellement l'article suivant : Jacques Crinon, Natacha Espinosa, Marie-José Gremmo, Annette Jarlégan, Maria Kreza et Anne Leclaire-Halté, « Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? », *Pratiques* [En ligne], 165-166 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015, consulté le 25 novembre 2015. <http://pratiques.revues.org/2586> ; DOI : [10.4000/pratiques.2586](https://doi.org/10.4000/pratiques.2586)

métagraphiques utilisés pour accéder aux représentations orthographiques – Jaffré, 2003). De nombreuses recherches suggèrent qu'un rôle essentiel de l'enseignant dans l'étayage des apprentissages consiste à amener les élèves à cette clarté cognitive, en explicitant et en faisant expliciter et clarifier le fonctionnement de l'écrit, les stratégies, les buts et les enjeux. La question du rapport entre connaissances implicites et explicites se pose d'ailleurs de façon plus générale. Les élèves, dans le domaine de la lecture comme dans celui de l'écriture, possèdent de nombreuses connaissances implicites, des connaissances acquises par une exposition à l'écrit et aux textes, sans qu'elles leur aient jamais été enseignées, ni même qu'elles aient été énoncées : des recherches expérimentales l'ont mis en évidence pour la structure des suites de lettres ou pour la morphologie (Gombert, 2004). Pourtant, « les habiletés installées par apprentissage implicite ne semblent pas être disponibles pour l'accès conscient et pour une utilisation intentionnellement pilotée par le lecteur » (Gombert, 2004, p. 50). D'où l'insistance, chez beaucoup de chercheurs en psychologie, sur un enseignement explicite du code alphabétique (NRP, 2000).

En outre, on a montré qu'être capable de faire des liens entre les diverses situations de travail et d'utiliser des connaissances antérieures est une condition pour apprendre ; les élèves en échec juxtaposent les situations de classe sans les relier. D'où l'importance des « gestes de tissage » (Bucheton & Soulé, 2009) par lesquels l'enseignant explicite les liens et fait appel à la « mémoire didactique », c'est-à-dire à une mémoire partagée relative aux objets de savoir étudiés (Brousseau & Centeno, 1991), en particulier dans les moments d'ouverture et de clôture de séance. Dans les phases d'ouverture des séances, l'enseignant peut recourir à un ensemble de gestes ou de procédés d'enseignement qui font référence à des situations de travail déjà vécues ou à des connaissances antérieures. Grâce à ce rappel, l'élève a alors « la possibilité de mobiliser un savoir qu'il ne possédait pas complètement, un savoir qu'il n'aurait pas pu utiliser tout seul et qui va lui permettre de donner du sens à la question dont il s'occupe » (Fluckiger & Mercier, 2002). Pour clore la séance, l'enseignant peut procéder à ce que Brousseau (1998) a désigné sous le terme d'« institutionnalisation des savoirs ». L'absence de ces moments d'institutionnalisation semble particulièrement préjudiciable aux élèves (Coulange, 2011).

A.2.7.2 Du côté de la sociologie : socialisation familiale, socialisation scolaire et malentendus

À ces analyses, les approches sociologiques ajoutent la dimension des inégalités de réussite scolaire, et notamment de réussite dans l'apprentissage du lire-écrire, d'élèves issus de milieux sociaux contrastés. Entrer dans l'écrit suppose une série de conceptualisations qui vont de pair avec une mise à distance du langage, une capacité à prendre le langage comme objet d'étude, et donc à passer d'une maîtrise pratique du langage à « une maîtrise symbolique, consciente et réflexive » (Bautier & Goigoux, 2004). Or, remarque Lahire (2008), les dispositions « méta » ne sont pas seulement des dispositions cognitives. Elles sont aussi, dans des univers sociaux différenciés et hiérarchisés, des dispositions qu'on pourrait qualifier de socio-politiques. En effet, les pratiques langagières étant fondamentalement liées aux formes que prennent les relations entre les acteurs, la maîtrise symbolique du langage, la capacité à adopter des dispositions métalangagières peuvent impliquer, dans certains univers sociaux, la maîtrise symbolique de ceux qui maîtrisent le langage sur le mode pratique. En outre, la méconnaissance des formes et des attendus du travail scolaire rend les savoirs visés peu identifiables pour beaucoup d'élèves issus des milieux défavorisés (Bonnéry, 2007).

Les modes de faire de l'enseignant peuvent aggraver ou réduire ces inégalités. Ainsi le caractère « invisible » d'une pédagogie (Bernstein, 1975/2007), qui va de pair avec l'implicite et l'incertitude,

se révèle particulièrement différenciateur, en ce qu'il renforce l'opacité des situations scolaires pour les élèves non préparés par leur socialisation familiale. C'est ainsi que naissent des « malentendus sociocognitifs » (Bautier & Rochex, 1997) entre les buts de l'enseignant et ce que certains élèves en perçoivent, et que « l'écart se creuse entre des élèves qui sont dans l'activité intellectuelle requise et ceux qui la miment et ne voient que les aspects les plus extérieurs et mécaniques de la tâche scolaire » (Rochex & Crinon, 2011, p. 12).

Ainsi, si les études anglophones sur les enseignants efficaces mettent en évidence qu'ils explicitent les démarches et les procédures et, même, qu'ils amènent les élèves à s'approprier un « cadrage instruit », c'est-à-dire à comprendre les objectifs de l'école (Carette, 2008), les recherches que nous venons d'évoquer conduisent à penser que cela pourrait également caractériser les enseignants les plus équitables, ceux qui laissent le moins jouer les dispositions socialement acquises et aident les enfants des milieux populaires à construire à l'école ce que les autres enfants ont souvent déjà construit à la maison.

A.2.7.3 *Question de recherche*

En nous appuyant sur ces travaux, nous avons formulé l'hypothèse générale que l'explicitation, sous différentes formes, peut avoir un rôle positif dans la réussite des apprentissages, notamment pour les élèves les plus faibles et pour les moins à l'aise socialement/culturellement avec les pratiques scolaires.

C'est ce que nous allons chercher à vérifier.

A.2.8 **Questions relatives au climat de classe et à l'engagement des élèves**

Cet axe de recherche vise à investiguer le lien entre climat et engagement des élèves d'une part, et performances en lecture et écriture d'autre part.

A.2.8.1 *Lien climat, engagement et performances*

Un climat de classe positif peut être caractérisé par la qualité des relations au sein de la classe, qu'il s'agisse des relations entre l'enseignant et ses élèves ou de celles des élèves entre eux, et par l'enthousiasme du maître, partagé par les élèves. Selon plusieurs études réalisées dans les pays anglo-saxons, ces dimensions, prises ensemble ou isolément, constituent des prédicteurs des performances des élèves en lecture en grande section de maternelle et au cours préparatoire (NICHHD ECCRN, 2003 ; Pianta, 2003). Nous chercherons à déterminer dans quelle mesure, dans les classes de CP de notre échantillon, l'influence du climat de classe sur les performances des élèves vient s'ajouter à celle des choix didactiques du maître. Autrement dit, il s'agira d'établir dans quelle mesure les élèves de cours préparatoire progressent plus dans un climat de classe positif.

En outre, une classe offre le plus d'occasions d'apprendre quand les élèves se comportent de manière adéquate, qu'ils sont en permanence au travail, réellement engagés dans les tâches d'apprentissage (Blair, 2003 ; Raver, 2004). Nous nous intéresserons donc également au rôle de ces variables, en lien avec l'organisation de la classe, dans les acquisitions des élèves.

Le recueil de données sur climat de la classe et sur l'engagement des élèves que nous avons réalisé vise ainsi à déterminer le rôle de ces variables dans les apprentissages en lecture-écriture au CP en France.

A.2.8.2 Construire une variable de contrôle

La recherche « lire-écrire au CP » repose sur la mesure des occasions d'apprendre offertes aux élèves d'une classe par la mesure du temps d'enseignement des différentes compétences de la lecture et de l'écriture.

Néanmoins, il est bien évidemment vain de consacrer du temps à l'enseignement d'une compétence si les élèves ne sont pas engagés dans la tâche, ou si un climat de classe délétère nuit à leurs apprentissages. À ce titre, la construction des variables « climat » et « engagement » constitue un moyen de contrôle de l'effet des choix didactiques des enseignants qui sont les variables centrales de ce rapport de recherche.

A.2.8.3 Adapter et valider un outil de mesure du climat et de l'engagement

Au-delà de l'intérêt qu'apporte l'intégration des dimensions pédagogiques au modèle explicatif général, nous avons voulu valider un outil de mesure du climat et de l'engagement, l'outil américain CLASS (Classroom Assessment Scoring System) de Pianta, La Paro & Hamre (2008) (cf. A.3.4.1.7). Cet outil présente un intérêt méthodologique important pour la recherche en éducation, mais s'il est largement utilisé pour caractériser les pratiques de classe outre-Atlantique, il n'a jamais, à notre connaissance, été utilisé en France.

L'analyse multiniveaux en cours permettra de distinguer les classes les plus efficaces des classes les moins efficaces. Il s'agira alors d'évaluer les 15 classes les plus efficaces et les 15 classes les moins efficaces avec l'outil CLASS à partir des vidéos. Ce travail devrait permettre de valider l'utilisation de CLASS pour la langue et le contexte scolaire français, à l'image de ce qui a été fait pour l'espagnol au Chili ou pour le finnois en Finlande (Leyva et al., 2015 ; Pakarinen, Lerkkanen, Noona Kiuru, Rasku-Puttonen & Nurmi, 2010), ce qui devrait, le cas échéant, permettre d'ouvrir de larges perspectives à la recherche en éducation.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons évalué le climat et l'engagement des élèves à l'aide d'un nombre réduit d'items librement adaptés de CLASS. Nous nous interrogerons donc pour savoir dans quelle mesure cette version abrégée et adaptée parvient à rendre compte du climat et de l'engagement des élèves en comparant les données obtenues avec celles obtenues à l'aide de l'outil intégral.

En résumé, nous chercherons à déterminer si le climat de la classe et le degré d'engagement des élèves dans les tâches scolaires ont un effet sur les apprentissages des élèves en lecture et en écriture.

A.2.9 Questions relatives à la différenciation et aux élèves en difficulté

Si l'objectif général de la recherche porte sur l'efficacité des pratiques enseignantes en lecture-écriture au cours préparatoire, un objectif spécifique porte sur l'efficacité des pratiques auprès des élèves les plus faibles.

S'intéresser aux pratiques qui font le mieux progresser les élèves dont les performances sont les plus faibles à l'entrée au CP, c'est explorer au moins trois dimensions qui, d'un point de vue institutionnel, rendent comptent des différentes possibilités d'action auprès des élèves en difficulté :

- 1 Les pratiques mises en œuvre au quotidien qui s'adressent à l'ensemble de la classe ont-elles des effets différents selon le niveau initial des élèves ? Certaines sont-elles plus propices pour les élèves les plus faibles que pour les autres ?

- 2 Les pratiques mises en œuvre au quotidien qui s'adressent particulièrement aux élèves les plus faibles scolairement exercent-elles des effets positifs sur les apprentissages ?
- 3 Les pratiques mises en œuvre en dehors de la classe et spécifiquement pour les élèves les plus faibles exercent-elles des effets ?

Pour ce qui concerne le premier registre d'action, la littérature scientifique est riche et montre globalement qu'un certain nombre de pratiques qui s'adressent au collectif classe ont en fait davantage d'effet auprès des élèves initialement les plus faibles (Bressoux, 1994 ; Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005). Ce sera un des objectifs de notre recherche que de confirmer et de préciser si certaines des pratiques examinées vont dans ce sens. Nous ne développons donc pas davantage cette problématique dans cette section.

Pour ce qui concerne la prise en charge des difficultés au sein de la classe, les pratiques que les enseignants peuvent mettre en place spécifiquement à l'attention des élèves les plus faibles sont souvent groupées sous le terme un peu flou de « pédagogie différenciée ». Mais les pratiques relevant de cette appellation sont si diverses qu'il ne semble pas très pertinent de poser la question des effets de la pédagogie différenciée. D'ailleurs, Jobin et Gauthier (2008) montrent que les travaux portant sur la pédagogie différenciée ne présentent pas de preuve d'efficacité suffisante. Pour autant, un examen des travaux récents qui ont cherché à décrire précisément les manières de faire des enseignants à l'égard des élèves en difficulté fait apparaître des pratiques qu'il est possible de résumer, schématiquement, selon deux logiques (Descampes *et al.*, 2008 ; Piquée, 2010). D'une part, les enseignants peuvent prévoir des tâches particulières pour les élèves en difficulté. Les contenus sont alors différents de ceux proposés au reste du groupe classe et sont censés être adaptés aux besoins des élèves les plus faibles. D'autre part, les enseignants ne prévoient pas de contenus particuliers, les tâches sont les mêmes pour tous les élèves, mais les moyens pour les réaliser sont différents (temps supplémentaire, aide méthodologique, travail en petit groupe avec une présence plus forte de l'enseignant à leur côté, etc.). C'est cette seconde forme d'aide qui semblerait plus propice aux progrès des élèves (Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat, 1996 ; Descampes *et al.*, 2008 ; Piquée, 2010), car elle limiterait les processus d'étiquetage et de réduction des exigences. Mais les travaux en ce sens sont encore peu nombreux et cette hypothèse mérite donc des investigations complémentaires.

Pour ce qui concerne les aides extérieures à la classe, un certain nombre d'études internationales démontre l'efficacité d'une aide externalisée, souvent dispensée quotidiennement sous la forme de protocoles (D'Agostino & Murphy, 2004 ; Elbaum, Vaughn, Hughes & Moody, 2000 ; Swanson, 1999 ; Viriot-Goeldel, 2011 ; Suchaut, Bougnères & Bouguen, 2014). En France, où de tels protocoles sont peu fréquents, l'évaluation des dispositifs d'aides aux élèves en difficulté présente un bilan mitigé (Piquée, 2005 ; Suchaut, 2009). Certains dispositifs affichent une efficacité relative (Piquée, 2003 ; Piquée & Suchaut, 2004), d'autres une absence d'efficacité, voire des effets contreproductifs (Mingat & Richard, 1991 ; Piquée 2007 ; Goux, Gurgand, Maurin & Bouguen, 2013). Pour progresser dans la connaissance de ce troisième registre d'action d'aide aux élèves en difficulté, notre questionnaire portera uniquement sur les aides organisées dans le cadre scolaire sous la responsabilité de l'Éducation nationale.

En France, au-delà des aides que les enseignants apportent à leurs élèves au sein de la classe, l'aide aux élèves en difficulté peut être dispensée dans le cadre des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC). Ces activités ont été mises en place à la rentrée 2013 à raison d'un volume horaire total de 36 heures annuelles par classe « soit pour aider les élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages, soit pour les accompagner dans leur travail

personnel ou leur proposer toute autre activité prévue par le projet d'école, le cas échéant en lien avec le projet éducatif territorial » (MENESR, 2013).

Dans la mesure où « l'aide apportée par l'enseignant [...] peut ne pas suffire pour certains élèves » (MENESR, 2014), des aides spécialisées peuvent être apportées par les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED). Au sein des RASED, les maitres E, enseignants spécialisés titulaires du CAPASH-E ont pour mission d'apporter « une aide aux élèves qui ont des difficultés avérées à comprendre et à apprendre dans le cadre des activités scolaires. Il s'agit, pour l'enseignant spécialisé, de prévenir et de repérer, grâce à une analyse partagée avec l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique du cycle, les difficultés d'apprentissage de ces élèves et d'apporter une remédiation pédagogique dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée » (MENESR, 2014). Les maitres G sont, quant à eux, des enseignants spécialisés titulaires du CAPASH-G dont les missions sont définies ainsi : « L'enseignant spécialisé chargé de l'aide spécialisée à dominante rééducative apporte une aide aux élèves dont l'analyse de la situation montre qu'il faut faire évoluer leurs rapports aux exigences de l'école, instaurer ou restaurer l'investissement dans les activités scolaires. Il s'agit, pour l'enseignant spécialisé, de prévenir et repérer, grâce à une analyse partagée avec l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique du cycle, les difficultés de comportement de ces élèves et de mettre en œuvre des actions, dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée, pour faire évoluer les situations » (MENESR, 2014).

Examiner les effets de ces dispositifs proposés aux élèves à l'extérieur de la classe (hors temps scolaire) nécessiterait la mise en place d'un protocole d'évaluation particulier. En effet, au niveau des élèves, ces aides peuvent potentiellement se cumuler. En ce cas, il devient délicat de démêler les effets de dispositifs superposés. Pour ce troisième registre d'action donc, l'objectif sera sans doute avant tout de documenter l'intensité du recours à cette forme d'aide. Ce n'est qu'au terme de cette description qu'il pourra être envisagé de mettre ou non en relation la fréquentation de tels dispositifs avec les progrès des élèves.

A.3 Méthodologie

A.3.1 Identifier les pratiques efficaces

Cette recherche n'est pas une expérimentation qui aurait pour objectif de vérifier empiriquement « que le principe éducatif que l'on croit juste fonctionne effectivement en pratique » (Dehaene, 2011, p. 102) : notre but n'est pas de vérifier qu'une méthode que nous croirions pertinente produit des effets positifs. En revanche, nous avons pour ambition d'identifier les caractéristiques des pratiques pédagogiques ordinaires qui s'avèrent le plus efficaces. Nous voulons en cela poursuivre les travaux des chercheurs qui ont évalué l'ampleur de « l'effet-maitre » à l'école élémentaire (Attali et Bressoux, 2002, ou Bressoux, 2011, pour une synthèse) : nous voulons identifier les éléments des pratiques enseignantes qui concourent à réduire les inégalités d'apprentissage entre élèves.

Sur le plan didactique, notre objectif est d'identifier les contenus, les tâches et les formes d'enseignement les plus propices aux apprentissages des élèves à différentes périodes de l'année scolaire. Nous voulons notamment savoir selon quelles progressions, quels dosages et quelles combinaisons ceux-ci bénéficient de manière différenciée aux divers publics d'élèves. Nous voulons savoir si les contenus définis dans les programmes officiels gagnent à être enseignés de manière successive ou simultanée, de manière indépendante ou intégrée, de manière explicite ou par simple répétition. Est-ce que, par exemple, les maîtres qui consacrent l'essentiel de leur temps d'enseignement au décodage obtiennent de meilleurs résultats globaux que ceux qui accordent une place importante à une pédagogie de la compréhension de textes ou ceux qui mènent de front enseignement de la lecture et de l'écriture ? Nous nous demandons également si les pratiques efficaces partagent des traits communs, et si oui lesquels, sans considérer a priori que ceux-ci sont liés aux caractéristiques d'un manuel scolaire. Nous voulons enfin savoir si les facteurs d'efficacité identifiés lors des recherches expérimentales ou des recherches-actions antérieures sont opérants en contexte naturel, c'est-à-dire en contexte non transformé par le dispositif de recherche lui-même.

Dans le cadre du paradigme « apprendre de la variété », nous avons donc construit un dispositif d'enquête qui repose sur l'observation d'un large échantillon d'élèves travaillant dans des contextes scolaires variés et qui respecte les exigences de scientificité qu'implique l'identification de relations causales en sciences humaines (Courgeau, 2000 ; Dumay et Dupriez, 2009).

La première exigence consiste à appréhender les effets des pratiques en termes de « valeur ajoutée ». Pour ce faire, il est nécessaire de séparer les acquisitions réalisées avant et pendant la période étudiée. Ce sont seulement les apprentissages effectués au cours préparatoire qui sont mis en relation avec les pratiques des enseignants. Pour les isoler et neutraliser les phénomènes antérieurs à l'accès au CP, nous mesurons les compétences des élèves lors de pré-tests au début du CP et de post-tests à la fin de l'année scolaire puis de post-tests différés en fin de CE1 pour savoir si les progrès sont variables, amples et durables.

Une deuxième exigence méthodologique consiste à appréhender les effets des pratiques « toutes choses égales par ailleurs » ou, plus exactement, « toutes variables incluses dans le modèle égales par ailleurs » (Bressoux, 2007, p.74). En effet, outre les pratiques enseignantes, de nombreuses variables influent sur les acquisitions des élèves et elles peuvent être liées statistiquement. Il s'agit par exemple des caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves, des caractéristiques structurelles de la classe et d'autres facteurs dont nous dresserons une

liste détaillée plus loin¹⁴. Pour pouvoir séparer les effets des différentes variables susceptibles d'affecter la progression des élèves et dégager leur impact respectif, nous avons recours à des modèles multiniveaux qui permettent d'estimer l'impact propre à chaque variable, indépendamment de celui des autres variables incluses dans le modèle (Bressoux, 2010).

La troisième exigence porte sur la description des pratiques des enseignants. La principale faiblesse méthodologique, souvent dénoncée, des études relevant du paradigme écologique tient à l'opérationnalisation des variables décrivant l'action pédagogique. Celle-ci n'est souvent réalisée qu'à partir des déclarations des enseignants recueillies par questionnaires car il est difficile d'étudier une vaste population par d'autres moyens (Fijalkow et Fijalkow, 1994 ; Sensevy, 2007). Or, la validité des résultats ainsi obtenus est faible car on est conduit à assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives. L'observation directe est par conséquent la seule voie fiable (Arnoux, Bressoux et Lima, 2008). Appliquée sur des échantillons de classes importants, elle permet une quantification qui rend possible le contrôle statistique de certaines variables et la mise en évidence de relations causales (Jarlégan et al., 2010). Cependant, elle est rarement retenue car elle exige de lever une armée d'enquêteurs. C'est ce que nous avons réussi à faire grâce à la mobilisation des équipes de 13 laboratoires universitaires.

La quatrième exigence est d'étudier des classes ordinaires telles qu'elles fonctionnent quotidiennement. Dans ce but, nous avons sollicité des enseignants dans quatorze académies différentes en leur demandant de ne rien changer à leurs manières de faire habituelles. Dès la première prise de contact, nous leur avons écrit : « Notre objectif n'est pas de montrer la supériorité de telle ou telle méthode, nous voulons seulement identifier, sans a priori, les caractéristiques des pratiques qui s'avèrent les plus efficaces et les plus équitables. Pour cela, nous avons besoin de maitresses et de maitres expérimentés, exerçant dans des conditions ordinaires et curieux d'en savoir un peu plus sur ce qui fait la qualité des apprentissages de leurs élèves. Nous serions donc heureux si vous acceptiez de participer à notre étude en permettant à un chercheur de notre équipe (le même toute l'année) de dialoguer avec vous, d'analyser les progrès de vos élèves et d'observer vos pratiques d'enseignement. » De nombreux enseignants ont répondu à cet appel : les uns souhaitaient valider les options didactiques et pédagogiques qu'ils défendaient ardemment, les autres, les plus nombreux, voulaient simplement savoir si leurs choix d'action étaient pertinents.

Soucieux de nous soumettre à **une cinquième exigence**, constituer un échantillon d'une variété de bon aloi, nous avons retenu des enseignants expérimentés exerçant dans des zones géographiques et des contextes sociaux divers. L'échantillon d'élèves (N=2507) compte 50,3% de filles. La composition sociale est variée, légèrement plus défavorisée que la situation nationale (cf. annexe 1), et 4,2% des élèves sont en retard scolaire. Au niveau des classes (N = 131), 27,4% sont implantées en Éducation Prioritaire et la taille moyenne est de 22,2 élèves par classe (respectivement 16,7% et 22,7 pour la situation nationale en 2013 ; MENESR, 2014). L'ancienneté professionnelle moyenne des enseignants est de 17,4 ans (écart-type : 7,4) dont 8,4 ans au cours préparatoire (écart-type : 5,3). Ces enseignants semblent se référer à des principes pédagogiques et didactiques contrastés. 91 d'entre eux, par exemple, (soit 69% de l'échantillon) utilisaient des manuels, 40 n'en n'utilisaient pas. Parmi les utilisateurs de manuels, 13 enseignants (soit 10% de l'échantillon) avaient choisi une approche syllabique, 15 une approche phonique, 2 une approche

¹⁴ De cette manière, nous nous assurons que la relation constatée entre ce facteur et la performance finale des élèves n'est pas due à l'action exercée par une autre variable, elle-même liée ou partiellement confondue avec le facteur dont on veut étudier l'effet. En d'autres termes, l'effet net des pratiques est d'autant moins important que nous contrôlons rigoureusement les caractéristiques et les performances initiales des élèves ainsi que les caractéristiques des classes.

quasi globale, 61 une approche intégrative (Goigoux, 2003), ce qui atteste d'une diversité voisine de celle décrite dans une récente enquête téléphonique de grande envergure (Deauvau, 2013).

A.3.2 Le modèle d'analyse

Les pratiques enseignantes constituent les variables-cibles de notre étude, celles dont nous voulons mesurer les effets. Afin d'isoler l'effet de ces pratiques, nous prenons en compte et neutralisons les effets que les autres facteurs exercent sur les performances des élèves. Ces autres facteurs sont de deux ordres : les uns sont des données individuelles qui caractérisent les élèves, les autres relèvent du contexte de scolarisation dont ils bénéficient ou pâtissent (les caractéristiques de la classe, celles de l'enseignant, etc.). Notre modèle d'analyse (cf. schéma 1) donne à voir les différentes liaisons qu'il convient de contrôler.

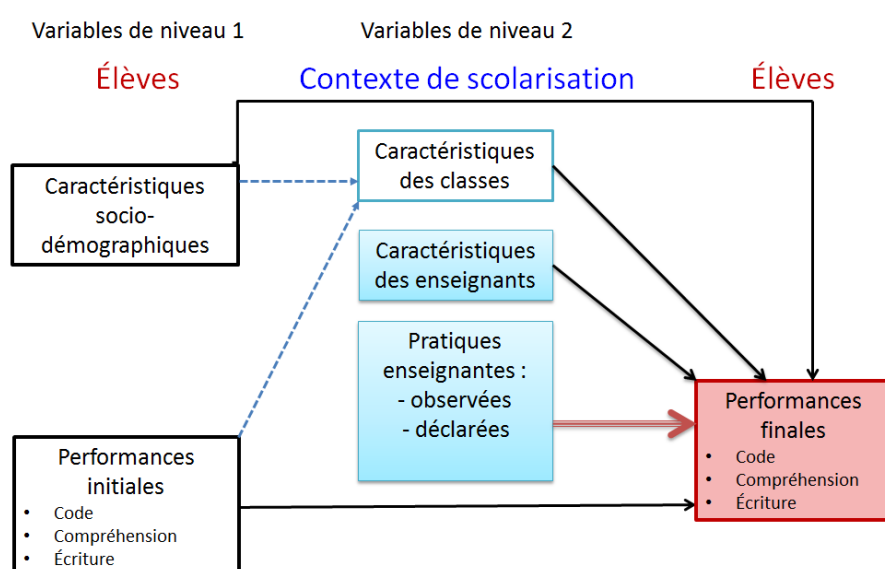


Schéma n°1 : le modèle d'analyse

Légende : A → B signifie que B est en partie déterminé par A.

La flèche double (rouge) part des variables cibles.

Les flèches noires, en gras, partent des variables de contrôle.

Les flèches en pointillées indiquent la source des variables agrégées.

Nos analyses statistiques viseront à dégager ce qui, dans les différences de résultats aux épreuves finales, peut être imputé aux pratiques d'enseignement après avoir contrôlé l'impact des autres facteurs. Nous évaluerons l'ampleur de l'effet de ces pratiques en analysant l'évolution de la position relative de chaque élève par rapport à la hiérarchie de celles de l'ensemble des élèves.

Les données recueillies et présentées ci-dessous sont hiérarchisées au sens où elles relèvent de deux niveaux d'observation et d'analyse, celui des élèves (niveau 1) et celui des classes (niveau 2), liés par une relation d'emboîtement¹⁵.

¹⁵ Notre modèle pourrait comporter davantage de niveaux dans la mesure où les élèves (niveau 1) font partie de classes (niveau 2) qui elles-mêmes appartiennent à des écoles (niveau 3), qui relèvent de circonscriptions (niveau 4) coordonnées dans des départements (niveau 5)... Nous y avons renoncé dans la mesure où nous ne disposions d'aucune hypothèse sur les niveaux supérieurs.

Le niveau 1 est constitué des caractéristiques des élèves. De façon classique dans les travaux du courant de l'*Educationnal Effectiveness Research*, nous contrôlons :

- le sexe et l'âge de l'enfant,
- le fait qu'il ait ou non déjà redoublé,
- les caractéristiques socio-professionnelles de son père et de sa mère selon la catégorisation INSEE,
- la ou les langues parlées à la maison.

À ce premier niveau, nous ajoutons les résultats de l'évaluation des compétences initiales des élèves. Celles-ci relèvent de trois domaines constitutifs du savoir lire et écrire : les codes de l'oral et de l'écrit (par ex. compétences phonologiques et nom des lettres), la compréhension des textes (lus à haute voix par l'adulte au début de l'année) et l'écriture. Pour obtenir des données fiables, toutes les tâches d'évaluation que nous avons sélectionnées ou conçues ont été administrées individuellement ou en très petits groupes lors de la première semaine de septembre, puis de la dernière quinzaine de juin, par des chercheurs et une centaine d'étudiants de Master rémunérés et préalablement formés. Les tests standardisés administrés aux élèves sont indépendants des pédagogies évaluées. Si certains sont originaux, la plupart ont été empruntés aux études expérimentales antérieures, notamment celle dirigée par Gentaz (2013), afin de faciliter les rapprochements entre les résultats de travaux issus de paradigmes différents. Dans le cadre limité de cette publication, nous renonçons à détailler les variables qui caractérisent les performances des élèves pour nous consacrer à celles, plus originales, que nous avons élaborées pour rendre compte des pratiques des enseignants¹⁶.

Le niveau 2 est celui du contexte d'enseignement de chaque classe. Nous décrivons ce contexte à l'aide de quatre sortes de variables qui caractérisent respectivement :

- les groupes-classes, par agrégation des caractéristiques individuelles des élèves de chaque classe : la tonalité sociale de la classe (calculée à partir des CSP des parents), le niveau de la classe (calculé à partir des moyennes des performances initiales des élèves), l'hétérogénéité de la classe (calculée à partir de l'écart-type des performances initiales des élèves).
- l'environnement des élèves : localisation géographique, classement en Éducation prioritaire, effectif (relevé chaque trimestre), nombre d'enseignants, existence de dispositifs particuliers (CLIS, RASED ou autres intervenants), rythme hebdomadaire (8 ou 9 demi-journées), etc.
- les enseignants : sexe, âge, formation initiale, universitaire et professionnelle, expérience professionnelle (ancienneté dans le métier et ancienneté au cours préparatoire).
- les pratiques effectives des enseignants.

Ces dernières, les pratiques des enseignants, sont les variables-cibles de l'étude. Elles ont été construites à partir d'une sélection d'un petit nombre d'indicateurs que les recherches antérieures permettent de considérer comme de bons candidats à l'explication de ce qui peut faire la différence d'efficacité entre des pratiques d'enseignement contrastées (Nonnon et Goigoux, 2007). Elle regroupe deux sortes d'indicateurs. D'une part, des indicateurs didactiques, spécifiques aux savoirs en jeu tels qu'ils sont définis dans les programmes de l'école élémentaire

¹⁶ Toutes les informations recueillies ont été anonymées. Chaque chercheur a accès à toutes les données, rendues disponibles sur un site web sécurisé, selon un principe d'égalité et de copropriété que notre collectif a arrêté en février 2012. Seuls l'ingénieur, la statisticienne et le responsable du projet disposent des codes permettant d'identifier les classes. Cependant, chaque enquêteur a été informé du n° de code de la classe qu'il a suivie.

française (MEN, 2008) ou tels qu'ils émergent des résultats des recherches en didactique du français, en psychologie cognitive et en sciences du langage : l'enseignement du code alphabétique et des procédures d'identification des mots, l'enseignement de la compréhension des textes, l'enseignement de la production d'écrits. D'autre part, des indicateurs transversaux dont les sciences de l'éducation ont montré l'importance : le caractère explicite de l'enseignement en lien avec la mobilisation d'une mémoire didactique collective (Rosenshine, 1986; Rochex et Crinon, 2011); les modalités de différenciation et leur fréquence (Piquée, 2010); le climat de classe et l'engagement des élèves dans les tâches scolaires (NICH, 2002). Une présentation détaillée de ces indicateurs fait l'objet de la section suivante.

A.3.3 Observer les pratiques des enseignants

Nous avons choisi d'observer les pratiques sous trois angles que nous allons présenter successivement :

- l'offre d'enseignement du lire/écrire est étudiée en examinant la nature et de la durée des tâches proposées aux élèves et en relevant les traces de l'activité des maitres et des élèves ;
- la planification retenue pour enseigner le code graphophonologique est analysée en lien avec les supports textuels et les manuels utilisés par les maitres ;
- les conditions qui influent sur la qualité des apprentissages sont aussi décrites en évaluant le caractère explicite de l'enseignement, la différenciation pédagogique, les modes de groupement des élèves ou encore le climat de classe et l'engagement des élèves.

A.3.3.1 Analyser l'offre d'enseignement proposée aux élèves

La principale ressource d'un enseignant – et par conséquent sa principale contrainte – est le temps dont il dispose pour instruire ses élèves. Dans le cadre légal défini par l'institution scolaire, soit 10 heures hebdomadaires au cours préparatoire¹⁷, il opère de nombreux choix pour organiser son offre éducative. Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons élaboré des outils permettant de rendre compte de ces choix, c'est-à-dire d'identifier les contenus d'enseignement, leur planification, les tâches proposées aux élèves et les manières de faire des maitres. En d'autres termes, nous avons construit des outils permettant de décrire les occasions d'apprendre que chaque enseignant rend possibles à travers les tâches qu'il propose à ses élèves.

Pour cela, nous avons adopté une unité d'observation correspondant à trois semaines complètes d'enseignement du lire-écrire, une par trimestre. Chaque enquêteur a ainsi observé et filmé une trentaine d'heures de séances de Français, en novembre, mars et mai. Cet échantillonnage temporel nous semble pouvoir révéler les caractéristiques des pratiques ordinaires des maitres dans la mesure où chacun s'était engagé à ne rien changer de sa pratique habituelle et à nous prévenir en cas d'événement exceptionnel¹⁸ (par ex. une sortie scolaire).

Les observations ont été réalisées simultanément dans toutes les classes par 58 enseignants-chercheurs membres du groupe depuis sa création en 2011, 27 formateurs-docteurs ou doctorants, 35 conseillers pédagogiques en activité et 18 retraités de l'Éducation nationale (des bénévoles, anciens conseillers pédagogiques ou maitres-formateurs). Ces enquêteurs, préalablement formés,

¹⁷ La déclinaison de cet horaire hebdomadaire est fonction du projet pédagogique des enseignants, dans le respect des volumes annuels fixés pour chacun des domaines disciplinaires.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/MENE0813208A.htm>

¹⁸ Dans ce cas, nous remplaçons la journée prévue par une journée consécutive.

se référaient à un cahier des charges d'une soixantaine de pages et déposaient le résultat de leurs observations à la fin de chaque semaine sur un site web dédié et protégé. Munis de chronomètres, ils prenaient en note le déroulement de toutes les séances pendant qu'une caméra fixe, placée en position de $\frac{3}{4}$ arrière, assurait une sécurité en conservant la mémoire de ces séances¹⁹.

Près de 3000 heures d'enregistrement vidéo sont à présent stockées sur le site IFé *LireEcrireCP* de l'École normale supérieure de Lyon, à la disposition de tous les chercheurs du groupe. Elles leur permettent d'examiner de manière qualitative des phénomènes non retenus dans le volet quantitatif de l'enquête et d'affiner l'interprétation des résultats obtenus au terme des traitements statistiques. Les classes les plus et les moins performantes et/ou équitables font, par exemple, l'objet d'analyses complémentaires.

A.3.3.2 Étudier les tâches et le temps alloué à l'enseignement

Notre objectif est de mettre en relation les occasions d'apprendre proposées par les enseignants avec les performances des élèves. Dès lors, les problèmes théoriques et méthodologiques à résoudre, comme dans toutes les recherches de ce type, concernent l'identification de ces opportunités d'apprentissage puis le choix de leur grain d'observation et d'analyse. Nous avons choisi de mesurer des durées et de le faire selon un grain moyen²⁰, celui des tâches assignées aux élèves : nous avons donc découpé les séances observées en unités temporelles caractérisant le travail prescrit par l'enseignant. Autrement dit, nous décrivons ce qu'il demande à ses élèves de faire.

Nous définissons une tâche²¹ en fonction du but que l'enseignant assigne à ses élèves dans des conditions déterminées (Goigoux, 2002). Un changement de tâche est repéré par l'enquêteur chaque fois que l'enseignant donne un nouveau but à ses élèves ou modifie les conditions pour l'atteindre. On l'aura compris, notre description ne porte pas sur l'activité de chacun des élèves, mais sur celle qui est attendue par l'enseignant. Elle nous permet de reconstituer la durée et l'agencement temporel des tâches proposées aux élèves : c'est ce que nous appelons leur budget-temps hebdomadaire. Nous nous efforçons de qualifier avec précision ce que les élèves sont censés faire, à la suite d'une consigne plus ou moins explicite du professeur.

Pour parvenir à homogénéiser les découpages temporels et pour affecter chaque tâche à une catégorie préétablie, nous avons élaboré une typologie de tâches, jointe en annexe n° 2. Un an de travail a été nécessaire pour établir un consensus scientifique entre les différents chercheurs puis pour tester la validité de cette typologie (vérifier que toutes les tâches utilisées au CP étaient classables), sa fiabilité (accord inter-juge) et sa maniabilité (étendue raisonnable des catégories, choix des exemples prototypiques). En cohérence avec nos questions de recherche, notre typologie est structurée en trente et un types de tâches, eux-mêmes regroupés en cinq grands ensembles correspondant aux domaines d'enseignement du lire-écrire à l'école : phonographie, lecture, compréhension, écriture, étude de la langue. Treize d'entre eux exigent de coder aussi la nature de l'unité linguistique sur laquelle ils portaient (lettre, syllabe, mot, phrase ou texte), afin de distinguer, par exemple, la dictée de syllabes de la dictée de phrases.

¹⁹ Les parents des élèves avaient donné leur autorisation à ces prises de vue en échange de la promesse de ne pas les diffuser publiquement et de n'en faire aucun autre usage que le codage des séances d'enseignement.

²⁰ L'analyse des interactions maître-élèves représenterait un grain plus fin, celle du découpage de la semaine en séances, un grain plus grossier.

²¹ Nous faisons ici référence à la définition de la notion de tâche en psychologie ergonomique : celle-ci « véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations » (Leplat et Hoc, 1983, p. 50).

Au final, la typologie retenue permet de distinguer soixante-treize types de tâches différents qui autorisent des analyses de l'offre d'enseignement à quatre niveaux, de plus en plus fins :

- celui du budget-temps global (hors temps-morts)
- celui des ensembles de tâches (5 catégories),
- celui des tâches (31 catégories),
- celui des tâches par type d'unité linguistique (73 catégories).

Afin d'étudier la manière dont les enseignants explicitent les apprentissages, nous avons créé une sixième rubrique, intitulée « mémoire didactique » (MD), permettant d'isoler les tâches orientées vers l'institutionnalisation des connaissances (MD2) ou le rappel explicite de ces connaissances préalablement instituées (MD1). L'enquêteur note sur quel type de contenu portent ces tâches afin de pouvoir les ventiler dans les catégories précédentes lors du calcul des budgets-temps.

Notre typologie comprend également une rubrique « Autre » pour d'éventuelles tâches inclassables. Elle comprend enfin une rubrique très importante appelée « Temps-mort » réservée aux épisodes de plus d'une minute qui ne sont pas dédiés à l'enseignement de la lecture ou de l'écriture. Il peut s'agir d'une simple suspension de séance (pour faire l'appel des élèves qui déjeunent à la cantine), d'une période d'attente lorsque tous les élèves ont terminé leur travail, d'une phase de relaxation, d'une mise au point disciplinaire, d'un exercice de mathématiques réalisé par un sous-groupe d'élèves pendant que les autres lisent avec le maître, de la distribution de matériel, du découpage d'étiquettes ou de collage de photocopies... Par soustraction des temps-morts, notre méthodologie permet ainsi de mesurer avec précision la durée effective du temps de travail disponible pour la lecture/écriture.

A.3.3.3 La technique de codage

Pour reconstituer le budget-temps d'une classe, chaque enquêteur assiste à toutes les séances de lecture-écriture proposées aux élèves lors des trois semaines tests. Il n'observe et ne code que les tâches proposées aux élèves de cours préparatoire, y compris dans des séances à dominante disciplinaire autre que le Français si l'enseignant lui indique préalablement qu'il va y inclure un moment de lecture ou d'écriture.

L'enquêteur opère en deux temps. Il prend d'abord des notes en direct, au fur et à mesure du déroulement des séances, en respectant l'ordre des événements observés. Il écrit ce que l'enseignant dit à ses élèves ou bien il résume ce que les élèves doivent faire. Il note en marge l'heure du début de chaque nouvelle tâche en consultant un chronomètre déclenché au début de la séance. Le découpage temporel est donc réalisé « à chaud » chaque fois que l'enquêteur repère un changement de tâche²². Dans une autre rubrique, il ajoute des informations portant sur le caractère explicite de l'enseignement et sur la différenciation pédagogique ou les modalités de travail des élèves. Si la classe est scindée en groupes qui effectuent des tâches différentes, il note quelles sont ces tâches, combien d'élèves travaillent sans le maître, puis photographie ultérieurement les documents distribués.

Dans un second temps, en léger différé (le plus souvent à la fin de chaque demi-journée ou journée), il code et reporte toutes les informations recueillies dans un tableau Excel pré-formaté dont chaque ligne correspond à une tâche (cf. exemple ci-dessous).

²² C'est-à-dire un changement de but ou un changement de condition de réalisation d'un même but.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
N° séance	Chronomètre	Tâche 1 avec M		Explicite	Support	Groupement	Type d'écrit	Différenciation	Tâche 2 (sans M)		Tâche 3 (autre M)		Commentaire
Ordre dans la semaine	Noter le début de la tâche	Quelques mots clés	Code T1	EP - EC - E	F, E, A, C, M, L, D, O, T, TBI, AUTR	C - I - PG - GGPG - AUTRG	NT - AFF-CR-DOC-LEG-LIS-PO-REC-TTE-MES-AUTR	TIA - TD - TDA-TB - DIFAUTR	Nb d'élèves sans M	Code T2	Nb d'élèves avec autre M	Code T3	
5	0:52:30	temps mort											
5	0:53:00	dictée graphèmes	E4-L		C	GGPG	NT	TIA	18	PG18PG5&PG4			aide à la fusion
5	0:58:00	dictée syllabes	E4-S		C/T	GGPG	NT	TIA	18	PG18PG5&PG4			Mencourage: aide à la segmentation, à la fusion, renvoie à l'affichage.
5	1:02:00	temps mort											M ramène le calme au sein du grand groupe
5	1:02:30	consigne fiche en autonomie	PG5/PG4		F	GGPG	NT		18	PG18PG5&PG4			

Tableau n°3 : extrait de 10 minutes d'un fichier « Tâches », semaine 21, classe 102

L'unité d'enquête est la semaine : un seul fichier Excel regroupe toutes les informations hebdomadaires. Chaque semaine est découpée en séances (colonne A), elles-mêmes subdivisées en tâches (lignes du tableau). Chaque séance est numérotée dans l'ordre de sa réalisation au cours de la semaine et elle est répertoriée dans un fichier « Emploi du temps » permettant d'indexer les vidéos réalisées simultanément.

La succession, dans un même fichier, de toutes les tâches qui composent les séances hebdomadaires nous permet de réaliser un calcul automatisé des budgets-temps, c'est-à-dire de la durée moyenne de l'enseignement proposé à un élève pour chaque type de tâche. Lorsque tous les élèves ne font pas la même chose, la durée est pondérée par l'effectif du groupe d'élèves qui réalise la tâche. Celle-ci peut être exécutée en présence du maître (colonne C et D) ou lors d'un travail autonome (colonnes J et K), voire avec un autre intervenant (colonne L et M) : maître surnuméraire, enseignant spécialisé, ou tout autre adulte présent en classe.

Lorsqu'une consigne magistrale semble relever de plusieurs types de tâches, l'enquêteur choisit celui qui est dominant et ne retient qu'un seul code (colonne D) pour chaque tâche observée. Les tâches d'une durée inférieure à une minute ne sont pas codées. D'autres tâches, très brèves elles aussi, se répètent souvent, enchevêtrées dans d'autres tâches. Dans ce cas, l'enquêteur ne crée qu'une ligne, correspondant à la tâche majeure, mais procède à un double codage à l'aide d'un slash (par exemple : C4 / EL1). Notre système informatisé de traitement des données²³ attribue les 2/3 du temps à la première tâche et 1/3 à la seconde.

Dans la colonne E du tableau, l'enquêteur note si l'enseignant propose ou sollicite, au moins une fois pour cette tâche, une explicitation en « Pourquoi » (quand il y a explicitation des finalités de la tâche) ou en « Comment » (quand il y a explicitation des procédures et des stratégies ou explicitation des connaissances mobilisées ou à mobiliser pour traiter la tâche).

Dans la colonne F, il indique le support utilisé pour réaliser la tâche : fiche ou photocopie (individuelle), étiquettes mobiles (individuelles), ardoise, cahier ou feuille volante, manuel, album de littérature de jeunesse, documentaire ou autre livre, ordinateur, tablette numérique, tableau ou affichage collectif, tableau blanc interactif ou autre.

Dans la colonne G, il mentionne la configuration pédagogique choisie par le professeur : collectif (le groupe classe au complet, avec interactions), individuel (tous les enfants travaillant séparément, sans interactions publiques), plusieurs petits groupes (avec interactions entre élèves et organisation de type « îlots » : plus de deux groupes de 2 élèves ou plus), un grand groupe + un petit groupe (le maître intervient auprès de l'un des deux) ou autre.

²³ Yvonnick Fesselier est l'ingénieur de l'IFé (ENS Lyon) qui conçoit et réalise toute la partie informatisée du dispositif, du site web jusqu'à l'extraction des données. Sans lui, rien n'aurait été possible.

Dans la colonne H, il code le type d'écrit requis par la tâche : une affiche, un compte-rendu de sortie, de film ou d'expérience, un documentaire ou texte explicatif, une légende (d'illustrations ou de schémas), une liste (menu, ingrédients, etc.), un poème, une comptine, une chanson, un récit (ou extrait de récit), une recette, un message, une lettre ou autre. Il les distingue des non-textes, suites décousues de syllabes, de mots ou de phrases, simples prétextes à l'exercice de lecture ou d'écriture.

Dans la colonne I enfin, il indique les modalités de différenciation à l'œuvre lorsqu'il y en a et il distingue : les aides apportées lors de tâches identiques, les tâches différentes (ou aménagées) pour certains élèves en difficulté, les aides apportées lors de tâches différentes (ou aménagées) pour certains élèves en difficulté ; les tâches bonifiées, c'est-à-dire différentes pour les meilleurs ; ou autres.

A.3.3.4 Recueillir les traces de l'activité des enseignants et des élèves

Nous ne pouvons dresser ici la liste complète de toutes les informations recueillies par les enquêteurs. Nous n'en mentionnerons que deux qui laissent entrevoir la richesse des traitements que l'enquête va rendre possible.

- Les traces des activités d'écriture des élèves : chaque enquêteur devait photographier tout ce que deux élèves, A et B, avaient écrit au cours des semaines tests et déposer les clichés numérisés sur le site web du groupe. Nous disposons à ce jour d'environ 6000 pages numérisées. Ces deux élèves avaient été choisis en novembre par l'enseignant : A était un élève « fort », bien engagé dans les apprentissages de l'écrit (sans être déjà lecteur et/ou scripteur) et B un élève « en difficulté », c'est-à-dire un élève dont l'avenir (en lecture et en écriture) était jugé inquiétant par l'enseignant.
- Les traces des métatermes utilisés en classe : chaque enquêteur devait relever les métatermes grammaticaux dont il trouvait trace sur les affichages muraux ou dans les cahiers, livres ou fichiers de français utilisés par les élèves durant la semaine (par exemple phrase, mots outils, pluriel et/ou singulier).

A.3.3.5 Reconstituer la planification de l'enseignement du code

Une autre de nos questions de recherche porte sur la qualité des différentes modalités de planification de l'enseignement, par exemple la programmation de l'étude des correspondances graphophonologiques (CGP). Elle s'inscrit dans un dialogue scientifique avec les chercheurs qui soutiennent qu'un enseignement explicite, systématique et précoce du décodage facilite l'apprentissage initial de la lecture-écriture (Sprenger-Charolles et Colé, 2006, à la suite du rapport du *National Reading Panel* ; NRP, 2000). Comme eux, nous pensons que les élèves apprennent mieux s'ils acquièrent sans tarder des compétences qui éveillent leur curiosité pour le fonctionnement du code alphabétique et qui facilitent leur auto-apprentissage tout en évitant découragements et tâtonnements hasardeux (Goigoux, 2000). Cette position, défendue depuis longtemps (Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol, 2000) et confortée par les conclusions de la conférence de consensus de 2003 (PIREF, 2003), n'a jamais été soumise à l'épreuve des faits dans un pays francophone. C'est pourquoi nous cherchons à vérifier si elle est valide et, surtout, dans quelles conditions contextuelles l'étude précoce et systématique du code alphabétique peut s'avérer réellement bénéfique. Plus précisément, nous voulons savoir si tous les élèves bénéficient également des programmations de l'étude du code selon leur niveau initial et si le *tempo* de ces programmations a une influence directe sur la qualité des apprentissages ou s'il

agit en interaction avec d'autres variables didactiques (écriture, culture de l'écrit, etc.) (Bucheton et Soulé, 2009 ; McGill-Franzen, 2010).

Sur le plan méthodologique, nos investigations dans ce domaine ne portent que sur les dix premières semaines de l'année scolaire car les choix initiaux des maitres déterminent fortement leurs activités ultérieures et influent fortement et durablement sur la qualité des apprentissages des élèves (INSERM, 2007). Nous avons dressé l'inventaire des correspondances graphèmes-phonèmes enseignées de manière explicite par les maitres au cours des neuf premières semaines de l'année scolaire (consultation des traces écrites dans les cahiers des élèves, les manuels, les affichages, les fiches de préparation des maitres, etc.). Pour homogénéiser la collecte, nous avons élaboré une grille constituée des 63 principales paires de correspondances graphophonologiques du Français (par exemple an (am) ↔ [ã] représente une paire) et de 12 lettres muettes (comme le p de loup). L'enquêteur indique aussi dans quel sens la correspondance est étudiée : celui de la lecture, du graphème vers le phonème, ou celui de l'écriture, du phonème vers le graphème. Cette technique permet de rendre compte de toutes les approches didactiques, phonémiques ou graphémiques (Krick, Reichstadt et Terrail, 2007).

L'inventaire réalisé dans les 131 classes nous permet de décrire trois caractéristiques des programmations :

- leur *tempo* (combien de correspondances graphophonologiques ont été étudiées en 9 semaines) ;
- leur rendement théorique (à l'aide d'une table de fréquence de chacune de ces paires, nous calculons quelle part d'un texte standard est déchiffrable au début de la dixième semaine de classe) ;
- leur rendement effectif (quelle part des textes proposés aux élèves en dixième semaine est déchiffrable).

Ceci permet aussi de comparer ce qui est réellement enseigné par les maitres avec ce que les auteurs des manuels préconisent.

A.3.3.6 Inventorier les manuels

Pour examiner un éventuel effet-manuel et contribuer aux débats relatifs à l'influence des outils didactiques sur le travail enseignant, nous avons recensé les manuels utilisés et nous les avons classés pour créer une variable catégorielle utilisable dans le modèle statistique. Notre objectif est d'identifier les liens entre le choix du manuel, la planification de l'étude du code et les pratiques effectives des enseignants²⁴. Nous nous intéressons en particulier aux différences de pratiques entre les maitres qui utilisent le même manuel et les similitudes entre ceux qui ont recours à des manuels différents.

Notre classement a été réalisé en distinguant quatre ensembles de manuels selon que leurs auteurs proposent :

- une approche intégrative : les auteurs incitent à combiner étude explicite et systématique des correspondances graphophonologiques, écriture et production de textes, compréhension de textes et acculturation. Leur démarche repose sur l'étude d'albums de jeunesse, intégrés ou non dans le

²⁴ Pour compléter l'étude de l'usage des manuels, les enquêteurs ont interrogé les enseignants sur leur satisfaction envers les outils qu'ils utilisent et sur leur manière d'expliquer aux parents d'élèves comment ils enseignent la lecture et l'écriture ainsi que sur les mots qu'ils emploient pour caractériser ou décrire leur « méthode ».

manuel, parfois raccourcis et souvent découpés en épisodes. Les auteurs visent la construction d'un univers culturel et sont à la recherche d'interactions entre compréhension des textes et étude du code. Ils proposent souvent des lectures documentaires en parallèle. Il s'agit de : *Rue des contes* ; *Patati et patata* ; *Mots d'école*, *Chut je lis* ; *A tire d'Aile* ; *Croque ligne* ; *Que d'Histoires* ; *Valentin le magicien* ; *Max, Jules et leurs copains* ; *Je lis avec Dagobert* ; *Libellule* ; *Un monde à lire* ; *Bulle*. Deux autres manuels relèvent à quelques nuances près de cette catégorie mais seront étudiés à part car ils sont les plus fréquents de l'échantillon : *Ribambelle* qui prend appui sur des œuvres littéraires lues en totalité par les élèves, et *A l'école des albums* qui propose une planification de l'étude des correspondances graphophonologiques deux fois plus rapide.

– une approche phonique, essentiellement basée sur l'enseignement des correspondances phonographiques en partant du phonème. Les textes proposés aux élèves sont écrits spécialement pour servir la progression de l'étude du code, sans ambition littéraire, même s'ils ouvrent parfois à d'autres types d'écrits. A noter que si leur planification est proche de celle des méthodes syllabiques, ces manuels s'en distinguent sur un point important. Contrairement aux méthodes syllabiques, ils proposent la mémorisation de mots entiers (« mots outils ») avant que ceux-ci soient déchiffrables. Il s'agit des manuels : *Ratus*, *Lectissimo*, *Gafi le fantôme*, *Super Gafi* ; *Justine et compagnie*, *Je lis avec Mona*, *Pilotis*.

– une approche syllabique, basée sur un enseignement explicite des correspondances graphophonologiques (en partant des graphèmes) excluant toute mémorisation de mots entiers et ne proposant aux élèves que des bribes de textes constitués exclusivement des graphèmes préalablement étudiés. Il s'agit des manuels : *Je lis, j'écris* ; *Léo et Léa* ; *A coup sûr* ; *Planète alphas* ; *Sami et Julie* ; *Taoki*.

– une approche quasi globale accordant peu de place à l'enseignement des correspondances graphophonologiques (*Dame Coca* et *Paginaire*).

A.3.3.7 Évaluer le climat de classe et l'engagement des élèves

Nous l'avons dit plus haut, notre modèle d'analyse inclut plusieurs autres variables pédagogiques dont les recherches antérieures ont montré l'importance (Hattie, 2009) et qu'il convient de contrôler. Nous savons par exemple que le temps offert par les enseignants pour réaliser les tâches n'est pas exactement le même que celui que les élèves passent à travailler (Crahay, 1996). L'écart entre les deux est cependant d'autant plus faible que les enseignants parviennent à enrôler leurs élèves et à capter, puis à maintenir leur attention (Hamre *et al.*, 2005). C'est pourquoi nous avons cherché à décrire le climat de la classe, autrement dit les relations entre l'enseignant et ses élèves ainsi que celles des enfants entre eux, et le degré d'engagement des élèves dans les tâches (NICHHD, 2002).

Chaque matin, au moment de la première récréation, l'enquêteur estimait le comportement moyen de la classe par rapport à ces deux indicateurs sur une échelle à quatre degrés, indiquant des valeurs très négatives, plutôt négatives, plutôt positives ou très positives.

Sept items permettent de caractériser le climat de classe :

- Le maître se comporte avec bienveillance (voix calme, chaleureux, langage respectueux, attitude confiante, souriant...)
- Le maître fait preuve d'une autorité de bon aloi (sait rappeler à l'ordre et au travail, gérer les conflits...)
- Le maître manifeste de l'irritabilité, de la colère, crie...
- Le maître menace, punit sévèrement...

- Les élèves sourient, sont coopératifs, manifestent leur intérêt
- Plusieurs élèves sont irrespectueux envers le maître (n'écourent pas, ré– pondent...)
- Plusieurs élèves se disputent, s'agitent, perturbent la classe...

Sept autres items sont utilisés pour caractériser l'engagement des élèves dans le travail :

- Routines : les élèves savent se repérer dans les différentes formes de travail proposées. Ils savent ce qu'ils ont à faire. Il n'y a pas de flottement.
- Occupation : pendant les tâches, les élèves sont occupés. Ils sont « au travail » et perdent peu de temps à attendre.
- Fin de la tâche : lorsque les élèves ont fini la tâche proposée, ils disposent d'une réserve d'autres activités à réaliser. Ils connaissent ces possibilités et les mettent en œuvre.
- Engagement : les élèves sont engagés dans les tâches proposées. Ils semblent attentifs et intéressés par leur travail.
- Matériel : le matériel des activités est prêt et accessible. Il est utilisé ou distribué de manière efficace.
- Incitation : l'enseignant favorise l'engagement des élèves en circulant dans les rangs, en observant leur travail ou en les incitant à poursuivre.
- Transitions : les transitions entre deux tâches sont rapides et efficaces²⁵.

A.3.4 Compléter l'enquête en Interrogeant les enseignants

Plusieurs questionnaires fermés ou semi-ouverts permettent de compléter notre description des caractéristiques des élèves, des enseignants et de leurs pratiques. Ces questionnaires portent par exemple sur le repérage des élèves en difficulté, sur les dispositifs d'aide dont ils bénéficient, sur les devoirs donnés à la maison, sur les usages de la littérature de jeunesse, sur les usages des manuels ou sur le sentiment d'auto-efficacité du professeur. Ces questionnaires sont tous reliés à nos hypothèses de recherche, notamment sur l'influence des représentations des enseignants sur la difficulté scolaire (Piquée, 2010), sur l'impact d'une différenciation pédagogique passive (Sensevy, Maurice, Clanet & Murillo, 2008), sur l'importance de l'acculturation à l'écrit (Lahire, 1993 ; Bruner, 1998), sur le rôle du sentiment d'auto-efficacité dans la motivation des enseignants et par conséquent dans l'efficacité de leur action²⁶ (Bandura, 2007), etc. Leur traitement conduira à construire de nouvelles variables de niveau 1 et de niveau 2 qui seront progressivement introduites dans le modèle d'analyse. L'inventaire exhaustif des informations que nous avons collectées serait trop long ici. En voici seulement quelques extraits.

A.3.4.1 Les élèves en difficulté

Pour compléter les observations relatives à la différenciation pédagogique, l'enquêteur interroge l'enseignant sur les dispositifs auxquels il a recours pour prendre en charge les élèves en difficulté. Chaque semaine test, il demande quels élèves bénéficient d'une prise en charge spécifique, en

²⁵ Ces 14 items ont été élaborés par notre équipe en adaptant librement l'outil américain CLASS (Classroom Assessment Scoring System) (Pianta *et al.*, 2008).

²⁶ « Si les gens ne croient pas qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils désirent grâce à leurs actes, ils ont bien peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés » (Carré, in Bandura, 2007, p. IV)

classe ou hors la classe, pendant combien de temps (en heures) et par qui : un maître E, un maître G, des maîtres chargés des Activités Pédagogiques Complémentaires, des auxiliaires de vie scolaire, des orthophonistes²⁷. Il relève la durée de ces aides en nombre d'heures cumulées pour l'année scolaire. L'enquêteur interroge aussi l'enseignant sur les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté auxquels il a recours en classe et sur leur périodicité : groupes de niveau ou groupes de besoin ; ateliers « tournants » (type maternelle) hétérogènes, etc.

Pour mieux comprendre quel regard l'enseignant porte sur ses élèves, l'enquêteur lui demande enfin quels sont les élèves qu'il juge « en difficulté » dans sa classe, c'est-à-dire ceux dont l'avenir (en lecture et en écriture) est jugé inquiétant. À la fin de l'année, il lui demande aussi quels sont les élèves qu'il proposera au redoublement.

A.3.4.2 La culture de l'écrit

L'enquêteur interroge l'enseignant sur ses pratiques de transmission de la culture de l'écrit pour les mettre en relation avec celles de l'étude du code ou de l'enseignement de l'écriture. Il inventorie les pratiques des deux semaines qui précèdent l'entretien pour rester au plus près des données factuelles et éviter les déclarations de bonnes intentions. Il lui demande par exemple s'il a utilisé des ouvrages de littérature de jeunesse au cours de ces deux semaines et selon quelles modalités : simple lecture offerte, étude approfondie, mise en lien avec d'autres textes, relecture, autre. Il demande également si les élèves ont accès à un coin lecture ou à une bibliothèque de classe pendant les temps d'autonomie. Il photographie ces lieux puis demande à l'enseignant si la classe a participé à un (des) projet(s) culturel(s) ayant donné lieu à des activités de lecture et/ou d'écriture. Il demande enfin si, durant l'année scolaire, la classe fréquente une bibliothèque hors l'école et selon quelle fréquence.

A.3.4.3 Le sentiment d'auto-efficacité professionnelle

Un dernier questionnaire a été administré aux enseignants : il porte sur leur sentiment d'auto-efficacité professionnelle²⁸ (questionnaire adapté à partir de celui de Toczec-Capelle et Ambroise, 2014). La variable de contrôle ainsi construite sera introduite dans le modèle pour caractériser la motivation des enseignants.

Chaque enseignant indique dans quelle mesure il se sent capable de réaliser les 20 items ci-dessous en utilisant une échelle entre 0 et 100.

- Cinq items portent sur la planification de l'enseignement : *construire une progression visant l'acquisition du lire-écrire ; définir les objectifs pour une séquence ; définir les compétences visées pour les élèves dans une séquence donnée ; déterminer les étapes nécessaires à la mise en œuvre d'une séquence ; mettre en œuvre une séquence préparée ;*
- Cinq items portent sur la régulation des interactions avec les élèves : *communiquer avec clarté et précision dans un langage adapté aux élèves ; adapter vos modes d'intervention en fonction des réactions des élèves ; favoriser la participation des élèves ; éveiller l'intérêt des élèves ; capter l'attention des élèves.*

²⁷ Il identifie également les élèves relevant d'un PPRE et/ou reconnus par la MDPH ainsi que les dispositifs particuliers d'enseignement du français langue seconde (CLIN, CRI, aucun, autre...).

²⁸ Le sentiment d'auto-efficacité constitue la croyance que possède un individu en sa capacité de réussir ou non son action. Plus grand est le sentiment d'auto-efficacité, plus élevés sont les objectifs que s'impose la personne et l'engagement dans leur poursuite (Bandura, 1986, 2007 ; Carré, 2004).

- Six items portent sur l'évaluation et la différenciation : *concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage ; analyser les erreurs des élèves pour en déterminer les causes ; aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès et des efforts à fournir ; concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis ; adapter votre enseignement à la diversité des élèves ; prendre en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves ;*
- Quatre items portent sur l'autorité et la vie de la classe : *faire respecter les règles de vie de la classe ; gérer le comportement d'un élève perturbateur ; faire face aux conflits entre élèves ; établir au sein de la classe une ambiance sereine propice aux apprentissages*

A.3.5 La subjectivité de l'enquêteur

Tout au long de l'année, l'enquêteur tient un carnet de bord dans lequel il consigne plusieurs types d'informations :

- des notes prises à la volée pendant les temps d'observations de classe et des informations concernant les conditions de l'observation en tant qu'éléments de contexte (à propos de l'enseignant, des élèves, de lui-même) ;
- des informations relatives aux commentaires ou interprétations que l'enseignant partage avec lui sur ses pratiques, ses élèves, son contexte de travail, son public, son histoire professionnelle, ses expériences passées, ses croyances, ses valeurs... Par exemple sur les relations qu'il entretient avec les parents de ses élèves, sur leur présence à une réunion de rentrée, sur l'aide aux devoirs...
- des observations, questions et remarques personnelles qui n'entrent dans aucune des rubriques préétablies. Il note en particulier ses hypothèses sur l'influence de sa présence sur les pratiques de classe (élèves, enseignant) ou sur l'impact des pratiques observées sur les apprentissages des élèves.

Ce regard subjectif reste privé : il n'est communiqué aux chercheurs que si l'enquêteur le souhaite une fois les observations terminées.

À la fin de l'année, chaque enquêteur rédige un court texte pour résumer son point de vue subjectif sur la pratique observée en répondant à la consigne suivante : « Vous avez observé la pratique de l'enseignant pendant trois semaines et vous n'êtes pas certain(e) que toute la richesse de ces observations soit condensée dans les rubriques imposées par nos grilles et nos questionnaires. Peut-être pensez-vous que l'important est ailleurs. Pouvez-vous indiquer les éléments observés qui, selon vous, feraient la différence, ceux qui pourraient être au fondement de l'efficacité (forte ou faible) de cet enseignement ? En d'autres termes, qu'avez-vous observé qui vous semble pouvoir influencer significativement la qualité des apprentissages des élèves de la classe ? » Cet avis, anonymé, pourra peut-être nous aider à formuler de nouvelles hypothèses interprétatives sur les raisons de l'efficacité mesurée.

B. Synthèse des principaux résultats

Voici une synthèse des résultats que nous avons obtenus au terme des traitements statistiques visant à expliquer les différences de performance des élèves à la fin du cours préparatoire.

Notre étude est cependant loin d'être achevée. Nous n'avons pas encore exploité les informations recueillies à la fin du cours élémentaire première année, pas plus que nous n'avons procédé aux analyses qualitatives des matériaux recueillis tout au long de l'enquête. Tout cela fera l'objet de publications ultérieures.

Nous rappelons que nos questions de recherche nous ont conduits à étudier les choix didactiques et les pratiques d'enseignants expérimentés. Nos résultats auraient peut-être été différents avec des professeurs des écoles débutants.

B.1 La démarche d'analyse

Notre démarche reposait sur la construction d'unités statistiques hiérarchisées, c'est-à-dire liées entre elles par une relation d'emboîtement : les unes décrivaient les caractéristiques des élèves (leurs scores aux épreuves d'évaluation, leur milieu social, leur âge, etB.), les autres celles des classes dans lesquelles ils apprenaient à lire et à écrire. Ces classes ont été caractérisées à leur tour par des indicateurs propres : la moyenne des scores des élèves, l'ancienneté de l'enseignant, ses pratiques pédagogiques, etB. Nous avons donc été conduits à recourir à la modélisation multiniveau qui permet de traiter, dans le même modèle, les observations faites au niveau de l'individu (niveau 1) et celles de la classe qui les influence (niveau 2).

✓ *Première étape*

Dans une première étape, nous avons décomposé la variance totale des scores des élèves en fin de CP (score global et sous-scores en code, écriture et compréhension) en une variance intra-classes et une variance inter-classes. L'analyse de cette dernière était l'objectif principal de ce rapport de recherche.

Nous avons constaté que, quelle que soit l'épreuve considérée, la plus grande part des différences se situait entre élèves à l'intérieur des classes. Pour autant, la part de variance inter-classes n'était pas négligeable : nous l'avons estimée à 12,8 % de la variance totale pour le score global.

✓ *Deuxième étape*

Nous avons ensuite introduit dans les modèles multiniveaux des variables caractérisant les élèves, essentiellement leurs caractéristiques socio-démographiques et leur niveau en début du cours préparatoire. Ces variables étaient susceptibles de contribuer à l'explication des différences de résultats entre élèves et entre classes, c'est-à-dire à la réduction des parts de variance intra et inter-classes.

En raisonnant à caractéristiques des élèves et à niveau initial comparables, nous avons constaté que :

- quelle que soit l'épreuve considérée, le score obtenu en début d'année affectait positivement et très significativement le score de fin d'année (meilleurs sont les scores d'un élève à l'entrée au CP, meilleurs ils sont à la fin de l'année) ;
- le milieu social générait également des différences, en défaveur des élèves de milieu défavorisé, pour les scores en code, en compréhension autonome, en compréhension de textes entendus et en écriture ;
- les filles obtenaient des scores significativement meilleurs que ceux des garçons en écriture et légèrement mais significativement moins bons qu'eux en compréhension de textes entendus ;
- les élèves avec un retard scolaire obtenaient des scores significativement inférieurs aux élèves nés au cours des quatre premiers mois de l'année ;
- les enfants dont la langue de la maison n'était pas le français²⁹ obtenaient des scores inférieurs aux enfants pour lesquels le français était la langue parlée à la maison en code, en compréhension de textes entendus et en écriture.

À ce stade de nos analyses, il demeurait une part de variance inter-classes non expliquée par les variables de niveau 1 introduites dans les modèles et dont on pouvait estimer l'ampleur. À caractéristiques et niveau initial des élèves donnés, cette part de variance inter-classes inexpliquée représentait :

- 8,06 % de la variance totale pour le score global ;
- 7,21 % de la variance totale des performances pour l'épreuve de code ;
- 5,35 % de la variance totale des performances pour l'épreuve de compréhension autonome ;
- 4,41 % de la variance totale des performances pour l'épreuve de compréhension de textes entendus ;
- 11,05 % de la variance totale des performances pour l'épreuve d'écriture.

Ces différences inter-classes pouvaient s'expliquer, en partie, par les pratiques de l'enseignant et par les caractéristiques de la classe dans laquelle les élèves sont scolarisés. Nos résultats montraient que l'impact de l'appartenance à une classe était différent selon le bloc de compétences évaluées. Il était plus fort en écriture qu'il ne l'était en compréhension (autonome ou de textes entendus). Autrement dit, les performances finales des élèves étaient plus fortement influencées par ce qui se passait en classe dans le domaine de l'écriture que dans celui de la compréhension de textes écrits.

Nous avons formulé à ce sujet deux hypothèses explicatives complémentaires. Selon la première, les performances en compréhension dépendent plus du bagage linguistique et culturel des enfants (donc des pratiques éducatives familiales) que celles relevant du domaine de l'écriture, plus dépendantes de l'enseignement scolaire. Selon la seconde, les pratiques pédagogiques des enseignants sont plus solides, c'est-à-dire mieux définies, mieux outillées et plus intensives, en écriture qu'en compréhension.

✓ **Troisième étape**

L'étape suivante a consisté à construire des modèles intégrant, au niveau 1, les caractéristiques des élèves et leur niveau initial et, au niveau 2, l'appartenance à une classe. Ces modèles ont permis de raisonner à caractéristiques et niveau initial des élèves donnés et d'ordonner les 131 classes de l'échantillon en fonction de leur efficacité moyenne. Les écarts entre les classes

²⁹ Rappelons que cette information a été recueillie auprès des enseignants, pas auprès des familles.

n'étaient pas considérables, probablement parce que les enseignants étaient tous expérimentés et que tous savaient instaurer un climat propice aux apprentissages (cf. infra paragraphe B.8). Mais nos calculs permettaient de repérer des classes qui se distinguaient significativement et d'extraire celles qui s'avéraient les plus et les moins efficaces de l'échantillon pour chacune des épreuves administrées. Nous avons constaté à ce sujet que ce n'étaient pas les mêmes classes qui étaient les plus efficaces dans tous les domaines d'enseignement (code, compréhension, écriture). Il en allait de même pour les classes les moins efficaces.

✓ **Quatrième étape**

Il nous restait, à l'étape suivante, à expliquer ce qui, dans les caractéristiques des classes et des pratiques pédagogiques mises en œuvre, contribuait à ces différences d'efficacité. Afin de pouvoir raisonner à caractéristiques de classes et d'enseignants comparables, nous avons alors ajouté six variables de contrôle à nos analyses :

- cinq variables de niveau 2 caractérisant les classes : appartenance ou non à l'éducation prioritaire, rythme scolaire (fonctionnement en 4 jours ou 4,5 jours), niveau moyen initial de la classe, hétérogénéité de la classe, tonalité sociale de la classe (pourcentage d'élèves de milieu favorisé) ;
- une variable de niveau 2 caractérisant les enseignants : l'ancienneté d'exercice professionnel au CP.

Nous avons ainsi testé nos hypothèses explicatives, fondées sur les résultats des recherches scientifiques antérieures (cf. A.2), en introduisant dans les modèles les variables caractérisant les pratiques enseignantes. L'expression « toutes choses égales par ailleurs » signifie alors que sont pris en compte à la fois le niveau initial des élèves, leurs caractéristiques socio-démographiques et ces six variables de contrôle liées aux caractéristiques des classes et des enseignants.

Nous avons recherché différents types d'effets : un effet moyen de la variable explicative « pratique enseignante » sur les variables à expliquer, un effet d'interaction entre le niveau initial de l'élève et la variable explicative « pratique enseignante » et, quand il y avait lieu, un effet attestant d'une relation non linéaire, de forme quadratique (forme de U ou de U inversé) entre la variable explicative « pratique enseignante » et la variable à expliquer.

Nous allons à présent exposer les principaux résultats de ces analyses en abordant successivement les différentes variables didactiques et pédagogiques qui caractérisent les pratiques d'enseignement que nous avons réussies à décrire et à coder.

B.2 La durée de l'enseignement

Malgré les fortes disparités entre classes, nous n'avons identifié aucun effet global de l'allongement de la durée d'enseignement du lire-écrire sur la qualité des apprentissages des élèves lorsque nous avons étudié notre cohorte (2507 élèves) dans son ensemble.

Nous n'avons pas non plus trouvé d'effet lorsque nous avons étudié les durées allouées globalement à trois des cinq sous-ensembles de tâches que nous avons identifiés : **phonographie**, **lecture** et **écriture**. En revanche, l'allongement du temps consacré à l'**étude de la langue** et, dans une moindre mesure, celui de la **compréhension** a un effet positif sur les performances globales des élèves en lecture-écriture à la fin du CP. Pour l'étude de la langue, l'effet est d'autant plus fort que les élèves sont faibles au début de l'année (score global).

Tableau 1 — 31 types de tâches proposées aux élèves dans les classes de CP

PG : Phonographie PG1. Étudier les phonèmes (sans écrit) PG2. Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème PG3. Étudier les lettres (nom, différentes écritures) PG4. Étudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes PG5. Étudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes L : Lecture L1. Lire silencieusement L2. Reconnaître un mot entier L3. Déciffrer un mot L4. Lire à haute voix L5. Écouter la maitresse / le maitre lire à haute voix C : Compréhension C1. Définir ou expliciter une intention de lecture C2. Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses C3. Décrire, commenter une illustration C4. Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale C5. Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou de texte explicatif ou de consigne C6. Rendre explicite une information implicite	C7. Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations C8. Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite ou implicite) C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension E : Écriture E1. Calligraphier E2. Copier (avec modèle) E3. Copier après disparition du modèle (copie différée) E4. Écrire sous la dictée E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées E6. Produire en dictant à autrui E7. Produire en encodant soi-même E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan...) E9. Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer. EL : Étude de la langue EL1. Lexique EL2. Syntaxe EL3. Morphologie (orthographe des mots, chaîne des accords et désinences verbales)
--	--

Lorsque nous nous sommes intéressés au temps d'enseignement dispensé par le maître (c'est-à-dire en excluant les temps de travail autonome ou encadrés par un autre adulte), nous avons détecté un effet significatif et positif pour les élèves initialement faibles. Pour eux, l'allongement de la durée de l'enseignement du lire-écrire en présence de l'enseignant est bénéfique. Autrement dit, les élèves faibles sont plus dépendants du temps passé avec le maître sur les tâches de lecture-écriture que les autres. Cette influence s'observe dans quatre des cinq domaines de l'enseignement du lire-écrire, à savoir : la phonographie, la lecture, l'étude de la langue et la compréhension, mais pas en écriture.

À ce stade de l'étude, faute d'avoir dépouillé les vidéos enregistrées, nous ne pouvons que formuler des hypothèses sur l'explication de ce phénomène : la qualité du temps passé avec le maître diffère de celle du temps passé sans le maître ; le temps en présence du maître est plus propice aux interactions et plus bénéfique en raison des feed-back reçus (Giasson, 1996) ; les élèves s'engagent plus dans les tâches lors des phases collectives avec le maître que dans les phases de travail autonome (Rosenshine, 1980) ; ils profitent plus du travail individuel si l'enseignant circule dans les rangs et stimule leur activité (Berliner, 1990), etB..

Ces hypothèses peuvent être confortées par d'autres résultats rapportés ci-dessous (cf. B.8) qui attestent l'influence positive, pour ces mêmes élèves initialement faibles, des contextes dans lesquels l'enseignant obtient un fort engagement des élèves dans les tâches scolaires.

B.3 L'enseignement du code

Dans le domaine de la maîtrise du code alphabétique et de la combinatoire, nous visions trois objectifs :

- évaluer les performances des élèves à l'entrée du CP, à la fin du CP et à la fin du CE1 ;
- connaître les pratiques d'enseignement du code mises en œuvre dans les classes ;
- déterminer l'efficacité de ces pratiques d'enseignement.

B.3.1 Les performances des élèves³⁰

✓ *Au début du CP*

Si la grande majorité des élèves connaît le nom des lettres, 20 % d'entre eux en connaissent moins de 20 sur 26.

Les réussites à l'épreuve d'analyse phonologique sont modestes, voisines de 30 % en moyenne. Les performances sont extrêmement contrastées entre une minorité d'élèves déjà très avancée et une moitié malhabile. L'épreuve de suppression de syllabes et de phonèmes que nous avons utilisée est, il est vrai, très exigeante et fortement prédictive de la qualité des futurs apprentissages de la lecture.

Le même type de distribution se retrouve dans l'épreuve de lecture de mots et pseudomots : à l'entrée au CP, 10 % des élèves savent quasiment déchiffrer alors que la moitié ne reconnaît pas plus de 2 mots familiers sur 35.

✓ *À la fin du CP*

La distribution des scores en lecture à haute voix d'un texte donne une assez bonne image de la disparité des performances à la fin du CP. La moyenne est de 39 mots lus correctement en une minute mais 20 % d'élèves ne dépassent pas 15 mots (8 en moyenne) alors que 20 % en lisent plus de 60 (81 en moyenne).

Ces résultats coïncident avec ceux obtenus à l'épreuve de lecture de mots et pseudomots isolés. Alors que la moyenne est de 59 points³¹, on observe que 20 % d'élèves ne dépassent pas 45 (28 points en moyenne) alors que 20 % dépassent 72 (74 points en moyenne) dans le temps imparti, soit deux fois une minute. Il est à noter qu'à la fin du CP les élèves commettent moins d'erreurs en

³⁰ Nous avons choisi de présenter les résultats des élèves par déciles, c'est-à-dire en décrivant ce que savent ou ce que parviennent à réussir les 10 % des élèves les plus faibles, puis les 10 % un peu plus performants, etc. jusqu'aux 10 % les plus performants. Nous pouvons ainsi décrire, pour chaque épreuve, les performances des élèves les plus faibles de notre cohorte, mais nous ne savons pas si cette faiblesse est lourde de conséquences ou pas. Les analyses prédictives, nécessaires pour expliquer les performances des élèves à la fin du cours élémentaire première année (CE1), n'ont pas encore été réalisées. Nous ne pouvons pas dire si les élèves qui obtiennent les plus mauvais scores sont « en difficulté », ni même s'ils sont « peu performants » au sens où les auteurs des évaluations internationales, PISA par exemple, l'entendent. Cela impliquerait que nous ayons défini les seuils de performance jugés critiques au début ou à la fin du CP, ce qui n'est pas le cas. L'institution scolaire n'ayant pas non plus procédé à la définition des compétences minimales attendues en fin de maternelle ou en fin de CP, nous ne parlons pas d'élèves « en difficulté » mais seulement d'élèves qui sont parmi les plus faibles de notre échantillon. Un demi écart-type en dessous de la moyenne est le seuil que nous avons généralement retenu pour les identifier dans un domaine de compétences donné.

³¹ Le score est calculé en points et non en nombre de mots, car certains mots comptent double lorsqu'ils impliquent la connaissance d'une règle positionnelle (la valeur du *g* devant le *e* ou devant le *a* par exemple).

lisant des mots fréquents (réguliers ou irréguliers) que des pseudomots, ce qui atteste un effet de lexicalité.

Les performances en phonologie confirment cette tendance. La moyenne est de 22 items réussis sur 34 mais d'élèves ne dépassent pas 18 items (9 réussites en moyenne) alors que 30 % en réussissent plus de 30 (32 en moyenne). Les 30 % les plus faibles ont une conscience syllabique peu développée. À la fin du CP, ils ne parviennent toujours pas, dans plus d'un cas sur deux, à supprimer la première syllabe d'un pseudomot trisyllabique.

✓ **À la fin du CE1**

La lecture à haute voix donne à nouveau une bonne indication du degré de maîtrise du décodage. Les progrès des élèves sont sensibles : ils lisaient 39 mots en moyenne à la fin du CP, ils en lisent 76 à la fin du CE1, soit près du double. L'hétérogénéité reste cependant très forte. 20 % d'entre eux ne dépassent pas 50 mots (35 en moyenne) alors que 20 % en lisent plus de 100 (123 en moyenne), c'est-à-dire que les plus rapides lisent presque quatre fois plus vite que les plus lents.

Si l'on se souvient qu'à la fin du CP 20 % d'élèves ne dépassaient pas 15 mots (8 en moyenne), on comprend que les progrès touchent l'ensemble de la cohorte et qu'ils sont très importants pour les élèves faibles. Ceux-ci, lorsqu'ils n'ont pas redoublé le CP, ont quadruplé leurs performances (ils sont passés de 8 à 35 mots à la minute) pendant que les meilleurs passaient de 81 à 123 mots.

Cependant, 10 % d'élèves démontrent un très bas niveau de performance, puisque leur score est encore inférieur à la moyenne de l'échantillon un an plus tôt (moins de 40 mots à la minute).

L'épreuve de lecture de mots isolés et de pseudomots confirme ce résultat. Le premier décile, le plus faible, se distingue nettement des autres : les élèves qui le composent réussissent seulement 2 items sur 3 dans le temps imparti.

B.3.2 Les pratiques des enseignants

✓ **Le temps alloué aux diverses tâches**

Tout au long de l'année, les maîtres de cours préparatoire consacrent, chaque semaine en moyenne, 1h39 à l'étude du code alphabétique³², c'est-à-dire à la combinatoire (81 minutes) et au déchiffrement de mots (18 minutes). Si l'on ajoute les tâches d'écriture au cours desquelles les élèves encodent les unités orales (54 minutes), on constate que l'étude du code au sens large (encodage + décodage) occupe plus de 2h30 par semaine. Les différences inter-classes sont toutefois très importantes puisque les 25 % des enseignants qui y consacrent le plus de temps en font deux fois plus que les 25 % qui y passent le moins de temps.

En moyenne, 38 minutes par semaine sont dédiées à la lecture à haute voix mais, ici encore, les disparités inter-classes sont importantes, l'écart-type étant de 18 minutes. Au total, les élèves consacrent donc 3h11 – soit 43 % du temps hebdomadaire de lecture-écriture (7h22) – à étudier les unités élémentaires du code oral et du code écrit et à les mettre en relation. Cet ensemble d'activités centrées sur le code alphabétique est, de loin, celui qui occupe le plus de temps d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire.

³² Cette durée hebdomadaire est de 2h07 au premier trimestre mais elle diminue au deuxième puis au troisième trimestre.

✓ **La planification de l'enseignement du code**

À de rares exceptions près, les enseignants de cours préparatoire commencent dès le début de l'année à enseigner de manière explicite les correspondances graphophonémiques. Lors de la dixième semaine d'enseignement (à la mi-novembre), ils ont déjà fait étudier à leur élèves 11,4 correspondances en moyenne (écart-type = 4,2). Ceux qui adoptent le tempo le plus lent (un écart-type sous la moyenne, soit 21 maîtres sur 131) n'en ont enseigné que 5, 6 ou 7. Ceux qui adoptent un tempo rapide (un écart-type au-dessus de la moyenne, soit 24 maîtres) ont enseigné 16 correspondances ou plus.

Les correspondances choisies sont, à peu de choses près, celles qui sont recommandées par les psycholinguistes à partir d'une analyse du système linguistique du français (fréquences, régularités...) (Sprenger-Charolles, 2011).

La moitié des enseignants privilégie une entrée phonémique : ils procèdent à un travail d'analyse phonologique avant d'introduire les graphèmes correspondants. L'autre moitié introduit simultanément les graphèmes et leurs valeurs sonores conventionnelles (entrée graphémique).

✓ **Le choix des textes supports des séances de lecture collective de textes (séances dites de « découverte de texte »)**

Selon l'approche méthodologique qu'ils adoptent, les enseignants choisissent les textes supports pour les séances de lecture collective en fonction de critères différents : certains privilégient l'intérêt des récits, d'autres les correspondances graphophonémiques que les textes contiennent et qu'ils permettent d'étudier. Entre ces deux logiques, nous avons observé une grande diversité d'intermédiaires et de compromis. Si l'on prend en considération le nombre et la nature des correspondances enseignées, on constate que les élèves sont mis face à des textes plus ou moins déchiffrables. Au début de la dixième semaine, les textes qui leur sont proposés comportent en moyenne 43 % de graphèmes déchiffrables (au sens de préalablement étudiés). Mais, d'une classe à l'autre, ce chiffre varie de 11 % à 76 %. L'activité intellectuelle demandée aux élèves, qu'elle soit individuelle ou collective, n'est donc pas du tout la même.

✓ **Le choix des manuels**

Notre échantillon est composé de 40 enseignants (soit 31 % de l'échantillon) qui n'emploient pas de manuel. Les 91 restants (69 %) utilisent une trentaine de manuels différents. 66 enseignants (50 %) se servent de manuels relevant d'une approche qualifiée d'intégrative, 12 (9 %) d'un manuel relevant d'une approche phonique, essentiellement fondée sur l'enseignement des correspondances phonographiques en partant du phonème. 13 (10 %) utilisent un manuel relevant d'une approche syllabique, fondée sur un enseignement explicite des correspondances graphophonémiques (en partant des graphèmes) excluant toute mémorisation de mots entiers et ne proposant aux élèves que des textes constitués de graphèmes préalablement étudiés.

Nous avons pu vérifier que la planification de l'étude du code varie selon le type de manuel choisi. Les maîtres qui s'appuient sur des manuels syllabiques se distinguent de leurs collègues en proposant une étude des correspondances graphophonémiques (CGP) plus rapide que la moyenne (13,8 CGP contre 11,4 en moyenne). Ils n'ont cependant pas le monopole du tempo rapide, retenu également par les 10 utilisateurs de *À l'école des albums*, un manuel intégratif (14,6 CGP).

Les enseignants qui adoptent un tempo rapide sont également ceux qui proposent les textes les plus fortement déchiffrables mais, sur ce plan, les manuels syllabiques arrivent nettement en tête (64 % de graphèmes déchiffrables en moyenne).

B.3.3 L'influence des pratiques sur les performances des élèves

Nous avons identifié plusieurs effets significatifs des pratiques pédagogiques sur les performances finales des élèves.

✓ **La vitesse d'étude des correspondances graphophonémiques (tempo)**

Un tempo rapide s'avère bénéfique aux apprentissages des élèves en code et en écriture. En code, cette influence atteint son maximum pour un tempo de 14 ou de 15 CGP étudiées pendant les neuf premières semaines. Les élèves initialement faibles progressent davantage en code lorsque le tempo est compris entre 12 et 14. Les tempos les plus lents, inférieurs à 8, freinent les apprentissages des élèves, en code, bien sûr, mais aussi en écriture.

Ce résultat est contre-intuitif pour bon nombre d'enseignants qui considèrent qu'il ne faut pas aller trop vite dans l'étude du code afin de ne pas pénaliser les élèves initialement peu performants. Nous montrons le contraire : lorsque ces derniers n'ont pas suffisamment d'éléments à leur disposition pour réussir à décoder les écrits proposés en classe, ils progressent moins. Nous trouvons ici confirmation pour le français des résultats établis en langue anglaise et synthétisés par le *National Reading Panel* (2000). Le choix d'un tempo rapide est bénéfique car il accroît la clarté cognitive des élèves et leur capacité d'auto-apprentissage, tout en évitant découragements et tâtonnements hasardeux. En sélectionnant les textes supports en fonction des correspondances étudiées et en proposant des tâches de déchiffrage à la portée des élèves, les enseignants favorisent leurs réussites, mobilisent leur attention et leur mémorisation tout en développant leur sentiment de compétence.

B.3.4 Les caractéristiques des textes supports aux séances de lecture collective de textes

Deux résultats principaux sont à retenir bien que les effets observés s'exercent à des seuils différents selon les publics d'élèves.

- Les enseignants qui proposent des textes trop peu déchiffrables (taux inférieurs à 29 %) sont moins efficaces que leurs collègues si l'on examine le score global des élèves en lecture et en écriture.
- Ceux qui font lire des textes comprenant plus de 57 % de graphèmes déchiffrables sont plus efficaces avec les élèves initialement faibles en code.

Le taux de graphèmes déchiffrables dépend de deux paramètres principaux. Il dépend d'abord du tempo retenu : plus le nombre de correspondances graphophonémiques étudiées est élevé, plus la probabilité de rencontrer des graphèmes déchiffrables est forte. Il dépend aussi du texte et des graphèmes qui le composent. Nos résultats pourraient donc avoir des conséquences sur le choix des textes supports aux séances de lecture collective et encourager les enseignants et les auteurs de manuels à y être plus attentifs s'ils veulent que les élèves puissent déchiffrer une part plus importante des textes qu'ils leur donnent à lire.

Ces résultats ne peuvent aussi que renforcer la légitimité scientifique des préconisations contenues dans le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux publié à l'automne 2015. Ses auteurs incitent les enseignants de cours préparatoire à exercer la compréhension, d'une part, « comme en GS, sur des textes lus par l'adulte » et, d'autre part, « sur

des textes que les élèves apprennent à découvrir en autonomie³³ ». Le deuxième ensemble de textes (« courts, aisés à décoder, simples du point de vue de la langue et des référents culturels ») est recommandé pour conduire les séances de lecture collective qui visent « l'articulation entre les processus d'identification des mots et l'accès au sens des phrases ».

✓ ***L'influence positive des activités d'encodage***

Nous avons construit plusieurs variables pour rendre compte des tâches d'encodage, c'est-à-dire des moments où les élèves transcrivent un énoncé oral en un énoncé écrit, quelle que soit la taille des unités linguistiques manipulées (lettres, syllabes, mots, phrases, textes). Deux tâches d'encodage exercent une influence positive sur les performances finales des élèves : le temps consacré à l'écriture sous la dictée (c'est le maître qui choisit ce qui doit être écrit) et celui consacré à l'encodage autonome (ce sont les élèves qui choisissent) exercent une influence significative et positive sur les performances des élèves en décodage. L'effet croît jusqu'à une durée maximale de 40 minutes par semaine pour l'écriture sous la dictée, et de 35 minutes par semaine pour l'encodage autonome. Si les élèves initialement faibles ne profitent pas de manière significative du temps alloué aux activités d'encodage autonome, ils sont ceux qui, en revanche, bénéficient le plus de l'allongement du temps consacré à l'écriture sous la dictée.

Sur ce point encore, nos résultats étayaient les affirmations des rédacteurs du programme 2015 : « lecture et écriture sont deux activités intimement liées dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité ». Pour le cours préparatoire, ils précisent qu'un enseignement systématique et structuré du code graphophonologique et de la combinatoire doit être dispensé « en ménageant tout le temps nécessaire aux entraînements pour tous les élèves » et qu'il doit être associé « à des activités d'écriture : encodage pour utiliser les acquis et copie travaillée pour favoriser la mémorisation orthographique ». Au terme de notre recherche, nous pourrions ajouter que les activités d'encodage, associées à celles de décodage, favorisent l'apprentissage des correspondances graphophonémiques et celui de l'orthographe.

✓ ***Approches graphémiques versus approches phonémiques***

Nous n'avons trouvé aucun effet de la variable caractérisant le sens de l'étude des correspondances graphophonémiques. Que les enseignants procèdent à un travail d'analyse phonologique avant d'introduire les graphèmes correspondants ou qu'ils introduisent simultanément les graphèmes et leurs valeurs sonores conventionnelles, l'efficacité est la même.

✓ ***La lecture à haute voix***

Le temps consacré à la lecture à haute voix exerce une influence significative et positive sur les performances en code et en écriture de l'ensemble des élèves, et plus particulièrement de ceux initialement faibles dans le domaine de compétences évaluées. En code, cette influence croît jusqu'à une durée maximale de 55 minutes par semaine mais la différence est significative à partir de 30 minutes.

✓ ***L'absence d'effet manuel***

Nous n'avons trouvé aucun effet associé aux choix des manuels lorsque nous les avons groupés en six ensembles méthodologiques (approche syllabique, approche phonique, etB.) ou en trois dont

³³ NOR : MENE1526483A, arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015, MENESR – DGESCO. Annexe 1 - Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

l'un réunissait les maitres utilisant des manuels centrés sur l'étude du code (approches phoniques et syllabiques confondues, soit 19 % de l'échantillon).

La variable « Manuel » ne permet pas d'expliquer les différences d'efficacité entre enseignants, probablement parce que l'usage que font les maitres expérimentés d'un même manuel est très différent. Nous avons constaté, par exemple, qu'ils ne proposent pas des tâches identiques, ni par leur nature, ni par leur durée, ni par leur planification, ni par leurs modalités de réalisation.

B.4 L'enseignement de la compréhension

Dans le champ de la compréhension, nous visions les mêmes objectifs :

- évaluer les performances des élèves à l'entrée du CP, à la fin du CP et à la fin du CE1 ;
- connaître les pratiques d'enseignement de la compréhension mises en œuvre dans les classes ;
- déterminer l'efficacité de ces pratiques d'enseignement.

B.4.1 Les performances des élèves

✓ **Au début du CP**

Nous l'avons dit plus haut, les compétences en compréhension dont disposent les élèves à l'entrée au CP ont été évaluées par trois épreuves : la connaissance du vocabulaire, la compréhension de phrases courtes et la compréhension de trois textes entendus. Les données que nous avons recueillies font apparaître que, si la très grande majorité des élèves a une bonne connaissance du vocabulaire testé (80 % des scores au-dessus de la moyenne) et comprend bien les phrases courtes, mais relativement complexes du point de vue syntaxique qu'on leur lit à haute voix (90 % des scores au-dessus de la moyenne), il en va tout autrement pour la compréhension de textes entendus. L'analyse des résultats à cette épreuve fait apparaître un score moyen de 48,6 % de réussite. Elle montre aussi que les 10 % d'élèves les plus faibles n'atteignent pas 15 % de réussite.

✓ **À la fin du CP**

- Que comprennent les élèves quand ils n'ont pas à déchiffrer les textes ?

La comparaison des scores au début et à la fin de l'année pour les deux mêmes textes entendus, *Anatole* et *Le bel oiseau de pluie*³⁴, permet d'observer un progrès : de 44,1 % de réussite au début à 56,6 % à la fin. Un nombre important d'écopiers cependant peine encore à comprendre ces récits relativement brefs même lorsqu'ils n'ont pas à les déchiffrer.

- Que comprennent les élèves quand ils doivent décoder le texte ?

Pour répondre à cette question, nous avons analysé les scores de deux épreuves : la compréhension de phrases et la compréhension d'un texte. On observe que la grande majorité des élèves manifeste une bonne compréhension des phrases isolées, même syntaxiquement complexes, puisque 80 % d'entre eux présentent un score supérieur à la moyenne. Mais ces performances ne se retrouvent pas pour la seconde épreuve (une épreuve originale de

³⁴ Nous avons retenu ces deux textes car l'évaluation de leur compréhension était plus discriminante que celle du troisième et permettait donc de mieux étudier les progrès des élèves.

compréhension d'un texte en lecture autonome) qui n'est réussie, en moyenne, qu'à 52,2 %. Précisons que les 10 % d'élèves les plus performants obtiennent des scores quasi parfaits (14 ou 15 sur 15), quand les 10 % les plus faibles obtiennent un score moyen inférieur ou égal à un point.

Si l'on s'intéresse aux deux sous-tests qui la constituent (la fabrication de l'illustration et le questionnaire), on note que le premier est, en moyenne, mieux réussi que le second qui exige des inférences plus complexes (respectivement 57,75 % et 48,77 %).

- Qu'est-ce qui contribue à la qualité de la compréhension autonome ?

Nous avons réalisé des analyses de régression pour expliquer la qualité de la lecture autonome que nous avons évaluée à la fin du CP à l'aide d'un test (cf. supra : lecture autonome) nécessitant un traitement approfondi de l'implicite. Trois variables explicatives se dégagent : la qualité du décodage, les habiletés phonologiques et la compréhension des textes entendus. Autrement dit, pour la troisième variable, mieux les élèves comprennent les textes qu'on leur lit, mieux ils comprennent les textes qu'ils lisent seuls.

Si l'importance de l'influence du décodage sur la compréhension en lecture autonome est connue depuis longtemps, celle des compétences en compréhension de textes entendus est rarement prise en compte. Son poids très élevé (les trois quarts de celui imputable à l'influence du décodage) justifierait pourtant que l'on apprenne aux élèves à comprendre les textes que l'adulte lit à haute voix. En maternelle bien sûr, mais aussi au cours préparatoire et au cours élémentaire.

✓ **Que comprennent les élèves à la fin du CE1 ?**

Les deux épreuves que nous avons retenues pour mesurer la compréhension de textes lus (*Les enfants et la sorcière* et *Pourquoi les éléphants ont-ils une trompe ?*) sont issues des évaluations proposées par la DEPP à un échantillon national représentatif. L'analyse des résultats montre que les scores de notre échantillon sont proches de ceux obtenus par la DEPP pour les mêmes épreuves : ils s'élèvent, en moyenne, à un peu plus de 60 % de réussite. Toutefois il faut ajouter que, comme à la fin du CP, une forte variabilité interindividuelle demeure et que ce sont, bien sûr, les questions complexes nécessitant des traitements inférentiels qui sont le moins bien réussies.

B.4.2 Les pratiques des enseignants

Nos premières analyses ont porté sur le temps global alloué par les maîtres à l'enseignement de la compréhension puis, plus spécifiquement, sur le temps accordé à chacun des neuf types de tâches que nous avons répertoriés (cf. B.2.3).

Nous avons constaté que le temps alloué à la compréhension est nettement moins important que celui accordé à l'étude du code ou à l'écriture puisqu'il n'occupe, en moyenne, que 68 minutes par semaine soit 15,5 % du temps global d'enseignement du Lire-Écrire.

La disparité inter-classes est forte : ce temps passe du simple au nonuple entre les déciles extrêmes.

Tout au long de l'année, il est très inégalement réparti entre les neuf types de tâches (C1 à C9).

- Les tâches écrites et individuelles (C8) occupent une part importante : 25 minutes en moyenne par semaine.

- Les tâches orales qui portent sur l'élaboration du sens (C3 à C7³⁵) dépassent à peine 30 minutes en moyenne par semaine.

Certaines de ces tâches orales n'ont jamais été observées dans près de la moitié des classes. C'est le cas de celles visant à apprendre aux élèves à rendre explicite une information implicite contenue dans le texte en produisant des inférences (C6) et à proposer, débattre ou négocier une interprétation (C7) : 8 minutes seulement par semaine leur sont consacrées en moyenne.

B.4.3 L'influence des pratiques sur les performances des élèves

Malgré le peu de temps global accordé à la compréhension et compte tenu de la forte variabilité interindividuelle constatée chez les maîtres, plusieurs effets ont été testés.

Il apparaît tout d'abord que le temps cumulé des tâches de compréhension, à lui seul, ne produit pas d'effets sur les progrès des élèves dans ce domaine. Autrement dit, il ne suffit pas que les maîtres allouent plus de temps à l'enseignement de la compréhension pour provoquer des changements significatifs en compréhension.

En revanche, certaines configurations temporelles s'avèrent plus efficaces que d'autres. La manière dont les enseignants planifient les séances dédiées à la compréhension au cours de l'année et les tâches qu'ils retiennent en priorité exercent un effet sur les apprentissages des élèves. On observe ainsi que ceux qui recourent aux tâches orales C1 à C7 de manière constante tout au long de l'année, tout comme ceux qui accroissent le temps qu'ils leur accordent au fil des trimestres, provoquent des effets positifs sur l'épreuve de compréhension des textes entendus, à la fin du CP, chez les élèves initialement faibles et intermédiaires.

On constate également que le fait d'accroître la durée des tâches de compréhension au cours de l'année scolaire engendre des progrès significatifs à l'épreuve de lecture autonome chez les élèves initialement faibles en compréhension.

On observe enfin un effet significatif du temps accordé à l'étude de la langue : les élèves, les plus faibles au départ, qui bénéficient d'une étude plus conséquente du lexique progressent plus en compréhension de textes entendus tandis que c'est l'étude de la morphologie qui influence positivement les résultats en compréhension autonome. Enfin, on observe que le nombre de livres lus en classe a une influence positive en compréhension de textes entendus (cf. B.6).

B.4.4 Discussion

Bien que certaines configurations de pratiques apparaissent plus efficaces que d'autres, les performances de nombreux élèves restent insuffisantes, dans notre échantillon comme dans celui de la DEPP, selon les critères de l'Inspection générale de l'Éducation nationale³⁶.

Ce résultat peut s'expliquer si l'on compare les pratiques que nous avons observées à celles que la recherche scientifique présente comme efficaces (cf. notre inventaire des caractéristiques de ces pratiques en A.3.2 ainsi que celui de Maryse Bianco dans la note de synthèse préparatoire à la conférence de consensus de mars 2016). Outre le faible temps passé à cet enseignement, les

³⁵ Décrire, commenter une illustration - Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale - Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou un rappel de texte explicatif ou un rappel de consigne - Rendre explicite une information implicite - Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations.

³⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid75316/bilan-de-la-mise-en-oeuvre-des-programmes-issus-de-la-reforme-de-l-ecole-primaire-de-2008.html>

choix didactiques des enseignants peuvent donc être invoqués. Bon nombre des ingrédients cruciaux inventoriés par la recherche ne sont pas réunis par la moitié des maîtres que nous avons observés et le sont très peu par les autres. Il est établi, par exemple, que les progrès en compréhension sont fortement liés au caractère explicite des pratiques d'enseignement et que cet effet est d'autant plus marqué que les compétences des élèves sont faibles au départ. Quand les élèves passent beaucoup de temps à traiter des tâches de lecture de manière autonome, en l'absence du professeur, les écarts d'efficacité se creusent, y compris quand ces tâches sont centrées sur le sens : lecture silencieuse, réalisation d'exercices et décodage de mots non familiers (Connor, Morrison & Petrella, 2004). Or, c'est précisément ce que nous avons constaté : les élèves passent beaucoup de temps à traiter des tâches de lecture-compréhension de manière individuelle et souvent hors de la présence de l'enseignant. En revanche, les moments où ils sont incités à expliquer / reformuler le sens, à évoquer une représentation mentale (C4) ou à produire un rappel de récit (C5) n'occupent que 19 minutes par semaine en moyenne.

Il nous reste à comprendre les raisons de cette faiblesse de l'enseignement de la compréhension au cours préparatoire. Est-ce parce que ses effets sont moins spectaculaires et gratifiants à court terme que ceux de l'enseignement du déchiffrement ? Est-ce parce que les enseignants font de la maîtrise du code un préalable et diffèrent l'enseignement de compréhension aux années ultérieures ? Ou encore parce qu'ils manquent d'outils didactiques capables de les aider ? Une chose est sûre : l'utilisation d'un manuel se référant à une approche « intégrative » ne conduit pas forcément les enseignants à consacrer plus de temps à l'enseignement de la compréhension ou à mettre en œuvre des techniques pédagogiques particulières.

B.5 L'enseignement de l'écriture

Dans le champ de l'écriture, nous visions les mêmes objectifs :

- évaluer les performances des élèves à l'entrée du CP, à la fin du CP et à la fin du CE1 ;
- connaître les pratiques d'enseignement de l'écriture mises en œuvre dans les classes ;
- déterminer l'efficacité de ces pratiques d'enseignement.

B.5.1 Performances des élèves

✓ Principaux résultats en CP

En début d'année, une grande partie des élèves de CP écrit trois mots (*rat, lapin, éléphant*) sans tenter de transcrire la forme orale correspondante (46 %) : un élève sur deux seulement a donc compris la dimension phonographique de l'écriture. La plupart des autres élèves ne respectent pas le principe alphabétique au sens strict (34 %). Seule une minorité d'entre eux (20 %, plutôt des enfants issus de milieux favorisés ou en avance) respecte les correspondances phonèmes-graphèmes et produit une écriture qui permet de transcrire la chaîne sonore. En septembre, 15,2 % des élèves n'ont pas écrit la phrase proposée (*Tom joue avec le rat*), et 61 % l'écrivent en un seul bloc.

En fin d'année de CP, pour l'écriture de ces trois mots, la majorité des élèves (67 %) emploie une écriture alphabétique plus ou moins conforme à la forme orale, voire une écriture orthographique (28 %). Les élèves qui ont encore du mal à transcrire la chaîne sonore (5 %) sont plutôt des élèves issus de milieux très défavorisés ou des élèves « en retard ». Touchant l'écriture de la première phrase (*Tom joue avec le rat*), presque tous les élèves segmentent la phrase en mots et présentent une permanence de l'écriture du mot *rat*, écrit de la même façon dans la phrase

et hors contexte. Pour la seconde phrase dictée (*Les lapins courent vite*), les trois quarts des élèves n'utilisent aucune marque du pluriel. 8 % des élèves commencent à les utiliser, mais avec une marque non adaptée à la classe grammaticale (par ex : *les lapin cours vite*). 17 % des élèves produisent une des deux marques attendues (ex : *les lapins cour vite* ; *les lapin courent vites*). Seul 1 % des élèves marque correctement le pluriel sur le nom et sur le verbe.

Concernant la production de texte à partir d'images, la plupart des élèves produisent un écrit en réponse à la consigne proposée : plus de 85 % d'entre eux sont capables d'écrire, en 15 minutes, un texte d'au moins 60 lettres. Le score concernant la lisibilité montre que plus de 70 % des élèves rédigent un écrit que l'on peut déchiffrer à haute voix sans effort. Prolongeant la problématique de la segmentation, la délimitation des blocs syntaxiques et sémantiques, même maladroite, manifeste les premières acquisitions relevant de la cohérence textuelle. La grande majorité des élèves semble connaître le principe du récit en images, et montre des connaissances déjà importantes des caractéristiques du récit écrit. Un nombre important d'élèves (plus de 40 %) ne s'est pas contenté de décrire successivement le contenu des images, mais semble avoir compris que raconter une histoire implique d'aller au-delà : ils sont plus de 20 % à ajouter jusqu'à trois informations supplémentaires. Des élèves de CP peuvent donc prendre en charge des manières de raconter plus exigeantes qu'on ne le croit souvent.

✓ **Principaux résultats en fin de CE1**

En CE1, en sélection de graphies correctes, comme en dictée de mots et de phrases, on observe une grande hétérogénéité des performances, 10 à 20 % des élèves ayant des résultats très faibles. Si on considère seulement les marques de nombre, nominales et verbales, ce sont 30 % de l'échantillon qui peuvent apparaître comme faibles (score moyen inférieur ou égal à 2 sur 12).

L'épreuve de production de texte est plus complexe que celle de la fin du cours préparatoire dans la mesure où aucune trame narrative n'est donnée par les images. Seuls les personnages figurent sur l'illustration et la consigne, très ouverte, est d'écrire une histoire en choisissant un ou deux personnages. Dans cette épreuve, l'hétérogénéité est également très forte, alors même qu'une majorité des élèves manifeste l'appropriation de compétences importantes de production autonome, et notamment une capacité à gérer certaines des caractéristiques essentielles d'un récit écrit (personnages, lieux, étapes du récit, marques de cohérence...). Par exemple, l'usage des connecteurs spatiotemporels et logiques apparaît mieux maîtrisé qu'à la fin du CP avec une utilisation plus importante et plus précise des connecteurs autres que *et*. Enfin, si 80 % des élèves produisent un texte totalement lisible et maîtrisent donc le geste graphique, les accords verbaux restent difficiles.

B.5.2 Les pratiques des maitres

Des tâches d'écriture sont proposées chaque semaine durant 2h23 soit près d'un tiers des 7h22 consacrées au lire-écrire. On observe que la part la plus importante du temps d'écriture est dédiée à la copie (34 % du temps d'écriture, 47 minutes hebdomadaires). C'est ensuite à la production d'écrit (29 % du temps d'écriture) que les élèves passent du temps : les 42 minutes hebdomadaires sont surtout consacrées à la production autonome (25 minutes) et à la production avec des unités linguistiques pré-imprimées (12 minutes).

Le temps moyen consacré à la dictée représente 16 % du temps d'écriture (22 minutes). C'est à la calligraphie (11 % du temps d'écriture, 16 minutes) ainsi qu'à la planification et à la révision des textes (10 % du temps d'écriture, 14 minutes) que les élèves passent le moins de temps.

Concernant les unités linguistiques travaillées, les résultats suggèrent que, pour les enseignants, il y aurait des unités en adéquation avec certaines tâches (la lettre en calligraphie, la syllabe en dictée), alors que d'autres pourraient être abordées au moyen de différentes tâches (la phrase et le texte, à la fois en copie et en production). De ce point de vue, le mot est l'unité travaillée dans le plus grand nombre de tâches différentes (copie, dictée et production). L'unité texte est travaillée en copie et en production, plutôt dans la deuxième partie de l'année, mais elle reste minoritaire : 7 classes sur 131 en novembre, 38 en mars et 45 en mai s'essayent à la production autonome de texte. Ce résultat montre que le travail est initié au CP même si la durée effective qui lui est consacrée reste minime (moins de 2 minutes en novembre ; environ 8 minutes en mars ; 10 minutes en mai).

B.5.3 L'influence de certaines tâches d'écriture sur les performances des élèves

La durée cumulée de l'ensemble des tâches d'écriture n'a pas d'effet sur les performances finales des élèves. Cependant certaines tâches d'écriture améliorent les performances des élèves.

✓ La dictée (E4)

L'augmentation du temps consacré à l'activité de dictée a un effet positif sur les performances en écriture des élèves initialement faibles en écriture, effet positif qui s'observe aussi sur leurs scores en dictée et en production de texte.

L'augmentation du temps passé à la dictée exerce un effet positif sur les performances en écriture des élèves intermédiaires en écriture et, en particulier, en dictée en fin d'année. Mais on observe un effet plafond : consacrer plus de 40 minutes par semaine à cette activité ne fait pas davantage progresser les élèves.

Pour résumer, passer du temps à écrire sous la dictée est bénéfique en écriture surtout pour les élèves les plus faibles et intermédiaires, soit 42 % des élèves de l'échantillon, avec un effet plafond à 39 minutes.

✓ La production d'écrit (E5 à E9)

Les durées cumulées des tâches de production d'écrit, en incluant les tâches de planification et de révision (E5 à E9), ont un effet positif sur le score en dictée pour les 11,5 % d'élèves les plus faibles.

Si on examine séparément les effets de chacune de ces tâches, on constate que passer du temps à produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées (E5) a un effet global négatif sur les performances finales en écriture de tous les élèves (faibles, intermédiaires et forts). Cette tâche s'avère contreproductive, quel que soit le niveau initial des élèves en écriture.

En revanche, passer du temps à planifier la tâche d'écriture et à revenir sur l'écrit produit (E8 et E9) a un effet positif significatif sur les scores de compréhension en fin de CP. Cela a aussi un effet sur le score d'écriture, surtout pour les élèves les plus faibles.

Les tâches de production d'écrit qui consistent à encoder des unités linguistiques choisies par l'élève (E7) ont un effet bénéfique sur l'ensemble des élèves, surtout pour les 805 élèves forts (32,4% des élèves).

✓ ***Le nombre d'explicitations***

Le nombre de tâches ayant donné lieu à au moins une explicitation par l'enseignant durant les activités d'écriture portant sur des unités linguistiques courtes (syllabes et mots) a un effet positif sur la progression en écriture des élèves les plus faibles. Pour les tâches de production de phrases et de textes (E5-E6-E7) et celles de planification et de révision (E8 et E9), ce nombre a des effets sur les performances des élèves les plus forts. Il a par ailleurs un effet significatif sur le score en compréhension.

Certaines tâches d'écriture dont la production d'écrit en autonomie et la dictée semblent avoir plus de poids que d'autres, avec des effets contrastés selon le niveau initial des élèves.

B.5.4 Pistes de réflexion

✓ ***Le marquage du pluriel nominal et verbal***

Les résultats des élèves montrent que le marquage du pluriel dans une tâche d'orthographe (dictée de phrases) n'est pas acquis en fin de CP. Il n'est accessible qu'à une fraction marginale de l'échantillon. En fin de CE1, les marques de nombre nominales et verbales sont maîtrisées par 30 % des élèves. Néanmoins, le temps alloué à la morphologie et à la syntaxe a un effet positif sur les performances des élèves (cf. B.6).

Les notions de pluriel et d'accord nécessitent un temps d'acquisition incompressible et méritent sans doute d'être travaillées dès le CP.

Une réflexion didactique approfondie à l'échelle du cycle 2 nous semble donc souhaitable pour mieux prendre en compte le temps nécessaire à l'apprentissage des marques de nombre nominales et verbales.

✓ ***Le lien entre écriture et orthographe***

Si la gestion des accords dans des tâches d'orthographe (dictée) est difficile, elle l'est encore davantage en production d'écrit. Or nos résultats montrent que, d'une part la connaissance des accords prend du temps, d'autre part que les élèves de CP sont déjà capables d'écrire des textes qui ressemblent à des textes. Il convient donc de ne pas attendre leur maîtrise des accords pour leur donner des occasions d'écrire des textes. La réflexion pourrait alors porter sur la gestion de l'orthographe en production d'écrit, y compris en révision de texte, mais aussi, et surtout, sur la nécessité de produire des écrits, et pas seulement de copier, même avant de maîtriser le code.

B.6 L'étude de la langue

B.6.1 Les performances des élèves

✓ ***Principaux résultats en CP***

Comme nous l'avons indiqué en B.5.1, les trois quarts des élèves ne mettent aucune marque de pluriel lorsqu'ils doivent réaliser un accord nominal et un accord verbal. Le dernier quart se partage entre marques incorrectes et partiellement correctes. Rappelons que seul 1 % des élèves marque correctement le pluriel à la fois sur le nom et le verbe. Quelles que soient les pratiques des

enseignants, on peut considérer que la majorité des élèves n'est pas entrée dans la gestion grammaticale de l'accord en situation de dictée de phrase³⁷.

✓ Principaux résultats en CE1

En fin de CE1, nous avons observé la gestion de l'accord verbal en production écrite et en dictée de phrase. En dictée de phrase, 5,9 % des élèves marquent l'accord en *-nt* dans les deux phrases dictées. En production écrite aucune marque de personne n'est exacte sur le dernier verbe du texte, mais 92 % des élèves proposent une autre marque que celle attendue. Ces résultats peuvent être mis en relation avec l'identification de la classe grammaticale : dans un texte comportant quatre verbes, 12 % des élèves les relèvent tous et 30 % en relèvent trois. Autrement dit, l'identification du verbe et la reconnaissance de ses marques morphologiques est à peine amorcée à la fin du CE1.

La gestion de l'accord dans le groupe nominal peut s'observer dans un exercice d'orthographe : selon la construction syntaxique, les caractéristiques morphologiques des noms et adjectifs à accorder dans une phrase (p. ex. : *Il descend les ...* + 4 choix de graphie pour *pent*es enneigées), les résultats sont compris entre 1/3 et 2/3 de réussite. En dictée de phrase, 21 % des élèves marquent le pluriel sur les trois noms et 8 % sur les trois adjectifs. Mais si l'on tient compte des marquages partiels, on atteint à nouveau les 2/3. L'identification de trois noms soulignés dans un court texte est complète pour 23 % des élèves et partielle pour 16 % d'entre eux. L'identification des trois articles soulignés est complète pour 20 % des élèves et partielle pour 7 % d'entre eux. En fin de CE1, la solidarité morphologique du groupe nominal n'est donc perçue que par une minorité d'élèves, avec des variations importantes selon les mots lexicaux et les constructions syntaxiques.

B.6.2 Les pratiques d'enseignement

L'étude de la langue existe bien au CP : trois types de tâches ont été identifiés comme relevant de ce domaine : celles relatives au lexique (EL1 : sens et construction des mots), à la syntaxe (EL2 : organisation des mots dans la phrase et des phrases dans le texte) et à la morphologie (EL3 : orthographe, chaînes d'accord et désinences verbales).

Le temps global consacré à l'étude de la langue augmente au fil de l'année. On passe de 30 minutes hebdomadaires en novembre, à 40 minutes en mars puis à 43 minutes en mai. Cependant, ce budget temps évolue différemment selon les domaines linguistiques traités : ainsi le temps consacré à l'étude du lexique croît de façon constante tout au long de l'année ; celui dévolu à des tâches d'ordre morphologique augmente significativement : de 4 à 13 minutes en moyenne par classe avec un saut quantitatif important en mars. L'étude de la syntaxe connaît une évolution inverse : c'est le poste le plus important en début de CP, avec l'introduction de la notion de phrase notamment, puis il décroît légèrement pour rejoindre le niveau des deux autres.

On observe une grande disparité quant aux durées hebdomadaires consacrées à l'étude de la langue selon les classes. Le premier décile (l'ensemble des 13 classes qui y consacrent le moins de temps) passe en moyenne 7 minutes par semaine à l'étude de langue tandis que le dixième décile (l'ensemble des 13 classes qui y consacrent le plus de temps) lui réserve 83 minutes.

Les tâches d'étude de la langue sont, le plus souvent, intégrées dans des séances autres que celles de grammaire, de vocabulaire ou d'orthographe (par exemple de lecture lors de séances de

³⁷ Nous avons constaté une différence significative entre les dix classes qui consacrent le moins de temps à l'étude de la langue et les dix classes qui y consacrent le plus de temps : dans les premières, 88 % des élèves ne proposent aucune marque de pluriel, tandis qu'ils ne sont que 56 % dans les secondes.

découverte de texte). Plus des deux tiers des tâches n'excèdent pas dix minutes en temps cumulé et représentent moins de 40 % des tâches travaillées durant la séance.

Une série de termes métalinguistiques figure dans les affichages et les cahiers d'élèves de toutes les classes. Leur emploi augmente au fil de l'année.

B.6.3 L'effet des pratiques sur les performances des élèves

Le temps consacré à l'étude de la langue a un effet significatif et positif sur les performances globales des élèves en lecture-écriture à la fin du cours préparatoire. Ce résultat va dans le sens des travaux qui attestent l'influence précoce des connaissances morphologiques et orthographiques sur l'apprentissage de la lecture (par exemple, Apel *et al.*, 2012 ; Deacon, 2012 ; Sanchez *et al.*, 2012).

Plus précisément, si l'on affine l'analyse par domaine d'activités, on constate les faits suivants.

- Le temps passé à l'étude de la langue exerce un effet moyen positif et significatif sur la progression des élèves au cours du CP dans tous les domaines, sauf sur la progression en compréhension de textes entendus. Pour le score d'écriture et pour le score global, cet effet diffère cependant en fonction du niveau initial des élèves.
- Le temps passé à l'étude du lexique exerce un effet moyen positif et significatif sur les scores de fin d'année, à l'exception du score de compréhension autonome. Pour la compréhension de textes entendus et pour le code, cet effet concerne les élèves faibles ou de niveau intermédiaire.
- Le temps consacré à l'étude de la syntaxe n'influe que sur la progression des élèves en écriture tandis que le temps passé à l'étude de la morphologie n'exerce un effet que sur la progression en écriture et en compréhension autonome.
- Le temps consacré aux tâches qui couplent écriture et morphologie exerce un effet positif sur la progression des élèves dans tous les domaines considérés, sauf la compréhension de textes entendus.

Enfin, un premier examen des séances vidéos enregistrées dans les classes les plus efficaces (cf. E.3), révèle que les enseignants y font preuve d'une forte vigilance métalinguistique : ils signalent explicitement le passage de l'usage de la langue à son étude, ils anticipent les malentendus qui conduisent certains élèves à interpréter un mot en mention de façon référentielle³⁸, ils utilisent avec rigueur un nombre limité de métatermes (*phrase, nom, verbe, masculin / féminin, singulier / pluriel*). Ces maîtres effectuent une transmission plus réflexive des savoirs que ceux des classes les moins efficaces, en s'appuyant sur les interactions entre élèves comme sur les interactions maître-élève. Ceci nous incite à souligner l'importance de la formation initiale et continue des enseignants pour ce qui est de l'étude de la langue.

³⁸ Exemple : le maître explique que dans le mot *loup* on entend le son /u/ mais un élève reprend en disant "moi, j'ai peur du loup". Dans cette situation, l'élève parle de la chose et non du mot : il interprète de façon référentielle un nom en mention.

B.7 L'acculturation à l'écrit

✓ *Des pratiques contrastées*

Nos premières analyses ont permis de catégoriser les classes sur une échelle de l'acculturation à l'écrit définie à partir des variables « écrits », « usages de l'écrit et espaces de l'écrit » et « albums ». L'acculturation à l'écrit est faible dans 34 % des classes de notre échantillon, moyenne dans 37 % et forte dans 29 %.

Les classes qualifiées de très acculturantes se caractérisent à la fois par un usage important du texte, un souci de varier les types d'écrits, un usage important et diversifié de l'album, et une offre culturelle visant une appropriation personnelle par l'élève.

Les classes moyennement acculturantes ont des pratiques moins massives que les précédentes.

Enfin, les classes faiblement acculturantes utilisent peu le texte et ne se préoccupent pas de la variété des types d'écrits. La place de l'album est faible et l'offre culturelle réduite ne vise pas une appropriation individuelle par l'élève.

Cette catégorisation, malgré une variété des pratiques à l'intérieur de chacune des catégories, met en évidence des degrés d'acculturation à l'écrit différents d'une classe à l'autre.

✓ *Des effets significatifs sur la progression des élèves les plus faibles*

Lorsque la variable composite « Acculturation à l'écrit » est traitée selon la méthodologie rappelée en B.1, il apparaît que les classes très acculturantes favorisent la progression des élèves initialement faibles et intermédiaires dans tous les domaines d'apprentissage du lire-écrire. Ce sont donc ces élèves qui profitent le plus des pratiques visant une acculturation à l'écrit.

L'acculturation à l'écrit est propice à l'émergence de la compétence écrite dans toutes ses dimensions. Elle peut participer à la réduction des inégalités scolaires puisqu'elle a un effet sur les élèves les plus fragiles.

Telle que nous l'avons définie, l'acculturation à l'écrit est liée aux usages sociaux (et non seulement scolaires) de la lecture et de l'écriture. Son étude se situe donc à l'interface entre approches sociologiques et approches didactiques de la lecture et de l'écriture. Les effets positifs identifiés nous invitent à formuler une nouvelle hypothèse : l'enseignement est plus efficace lorsqu'il articule acculturation aux pratiques sociales de l'écrit et pratiques didactiques du lire-écrire. Si cette hypothèse se vérifiait, cette articulation mériterait d'être repensée en formation des maîtres et mise en œuvre de manière plus explicite et volontaire dans les classes³⁹.

✓ *Des résultats quantitatifs à affiner*

Nous allons poursuivre notre étude en privilégiant des approches qualitatives, notamment par le recours aux vidéos. Cette orientation devrait nous permettre de donner tout son sens à ce premier éclairage quantitatif : analyse fine des supports exploités en classe, variété des modalités d'utilisation de l'album et interactions autour du livre, temps de lecture autonome des élèves, type d'investissement des coins lecture, traitement de l'album de jeunesse comme « objet culturel », etB..

³⁹ Nos observations montrent que le bilinguisme social des élèves est rarement pris en compte dans les classes.

Ce prolongement qualitatif nous semble nécessaire dans la mesure où le processus d'acculturation que nous cherchons à identifier et à qualifier est complexe et polymorphe. Il ne peut pas être appréhendé dans son intégralité par une approche exclusivement quantitative, celle-ci devant être affinée par une description plus détaillée des pratiques.

Ainsi, grâce aux vidéos, aux photos et aux autres traces recueillies, les pratiques que nous avons décrites dans ce rapport seront analysées selon un grain plus fin, donnant à voir notre objet d'étude sous un angle différent.

B.8 Les variables non spécifiques aux contenus disciplinaires

B.8.1 Le climat de classe et l'engagement des élèves

Après avoir réduit et adapté l'outil américain CLASS (Classroom Assessment Scoring System), nous avons évalué **le climat** des classes au moyen d'un ensemble d'items caractérisant les comportements du maître (« bienveillant », « souriant », « irritable », « en colère », etB.) et ceux des élèves (« souriants », « irrespectueux », etB.). Malgré une faible variabilité, témoignant du fait que les enseignants ayant accepté de recevoir les chercheurs avaient tous créé un climat de classe agréable, les résultats laissent apparaître que celui-ci exerce un effet positif sur les performances des élèves en lecture-écriture. Meilleur est le climat, mieux les élèves apprennent.

Si ces effets sont encore peu étudiés dans les écoles françaises, nos résultats vont dans le même sens que ceux des études corrélationnelles conduites dans les écoles primaires des pays anglo-saxons (voir la revue de Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Ils apportent cependant un éclairage supplémentaire sur les élèves faibles qui sont les seuls pour lesquels l'effet du climat est significatif lorsqu'on partage la cohorte en trois sous-ensembles selon les scores des élèves à l'entrée au CP.

À travers une série de sept items, nous avons décrit **le niveau d'engagement** moyen des élèves de la classe, c'est-à-dire leur implication dans les tâches d'apprentissage et leur participation aux activités, ainsi que les actions des maîtres visant à soutenir cet engagement. Là encore, il apparaît que les élèves initialement faibles progressent plus dans les classes dans lesquelles nous avons observé un meilleur niveau d'engagement moyen. Autrement dit, certains maîtres parviennent mieux que d'autres à maintenir leurs élèves engagés dans les tâches et l'effet positif de cet engagement est d'autant plus fort que les élèves sont faibles.

En résumé, nos résultats permettent d'enrichir les connaissances disponibles sur les élèves en difficulté, soulignant l'importance, au-delà des choix didactiques des enseignants, des dimensions pédagogiques du climat et de l'engagement.

B.8.2 La différenciation pédagogique

✓ *L'effet sur les élèves faibles de l'aide apportée par le maître*

Comme pour les variables relatives au budget-temps, au climat de classe et à l'engagement des élèves, les variables caractérisant les modalités de différenciation pédagogique mises en œuvre par les enseignants (tâches différentes, étayages supplémentaires, etB.) ne produisent pas d'effet

global sur l'ensemble de la cohorte d'élèves. Mais, là encore, des effets sont avérés pour les élèves initialement faibles.

Nous avons observé que le quart environ des tâches de lecture-écriture faisait l'objet d'une différenciation. Parmi les différentes modalités que celle-ci peut prendre, la plus courante (20 % des tâches proposées) consiste à proposer une tâche identique à tous les élèves, et à apporter une aide spécifique à certains. Ce type de différenciation, basé sur l'étayage différencié d'une activité commune, exerce des effets positifs sur les performances des élèves les plus faibles mais il est sans effet sur celles des autres.

En revanche, proposer à certains élèves des tâches dont les contenus diffèrent et se substituent à celles attribuées au reste du groupe classe produit des effets négatifs sur les résultats des élèves les plus faibles. Ces tâches sont relativement rares puisqu'elles ne représentent, en moyenne, que 4 % du total des tâches.

✓ **L'aide apportée à l'extérieur de la classe**

Nous avons inventorié les dispositifs d'aide extérieurs à la classe.

- Pour 26 % des élèves, une aide est donnée par le maître dans le cadre des APC⁴⁰ (Activités pédagogiques complémentaires).
- Pour 12,4 % des élèves, elle est dispensée par un orthophoniste.
- 14,9 % des élèves sont aidés par un membre du RASED (le réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté⁴¹) : 12,7 % par le maître E, 4,5 % par le maître G, 2,3 % par les deux.

Pour les deux premiers types d'aide (APC et orthophoniste), l'intervention s'ajoute au travail réalisé en classe. Ce n'est pas le cas du troisième dispositif qui, à de rares exceptions près, prive l'enfant d'un temps de classe pour lui proposer une aide spécialisée. En résumé, qu'il s'agisse des APC ou du RASED, un nombre important d'élèves est aidé dans le cadre scolaire, mais très peu le sont intensivement, c'est-à-dire au moins une heure par semaine en moyenne.

Nous ne connaissons pas l'effet de ces aides car leur évaluation pose des problèmes méthodologiques complexes à résoudre. Par exemple, parmi les élèves aidés, près de la moitié fréquente simultanément plusieurs dispositifs. Il s'avère donc délicat de séparer leurs effets. Nous pouvons néanmoins constater qu'elles ne ressemblent pas à celles qui, sur le plan international, ont fait la preuve de leur efficacité. Celles-ci avoisinent les 40 heures et sont plus utiles si elles sont fréquentes (plusieurs séances hebdomadaires) sur une période resserrée, inférieure ou égale à 20 semaines (Elbaum *et al.*, 2000). La plupart des dispositifs d'aide nord-américains, par exemple, proposent une intervention quotidienne d'une durée comprise entre 20 et 50 minutes (Wanzek & Vaughn, 2008). En résumé, les aides que nous avons analysées n'ont pas les caractéristiques de celles, intensives, qui habituellement exercent une influence positive sur les progrès des élèves.

Enfin, les chiffres laissent également apparaître l'ampleur du recours aux orthophonistes, confirmant ainsi le transfert d'une partie de la remédiation de la lecture vers le secteur paramédical mis en évidence par plusieurs autres études (Morel, 2014 ; Viriot-Goeldel, 2007).

⁴⁰ <http://eduscol.education.fr/cid74795/les-activites-pedagogiques-complementaires.html>

⁴¹ <http://www.education.gouv.fr/cid24444/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased.html>

B.8.3 Le caractère explicite de l'enseignement

Nous avons étudié les pratiques d'explicitation, sous différentes formes (qu'il s'agisse notamment de clarifier les finalités de la tâche ou de donner des éléments sur la manière de s'y prendre), ainsi que le recours à la mémoire didactique (rappels d'apprentissages antérieurs, moments d'institutionnalisation des savoirs).

✓ **Les pratiques d'enseignement**

Nos analyses descriptives des observations faites en classe ont mis en évidence deux résultats : d'une part, une grande diversité des pratiques enseignantes en matière d'explicitation et, d'autre part, un faible recours à la mémoire didactique.

Plus précisément, concernant l'explicitation, on observe :

- des occurrences d'explicitation très différentes selon les classes et selon les périodes ;
- une diminution, au cours de l'année, du nombre de tâches ayant donné lieu à au moins une explicitation ;
- la fréquence supérieure des tâches ayant donné lieu à au moins une explicitation « en comment » (qui portent sur les procédures et stratégies) par rapport à celles qui ont donné lieu à au moins une explicitation « en pourquoi » (finalités et enjeux de la tâche) ;
- une répartition inégale des occurrences d'explicitation entre les cinq familles de tâches, le plus grand nombre s'observant dans les tâches d'écriture.
- Pour ce qui est de la mémoire didactique, l'analyse montre :
- un plus grand nombre d'occurrences de tâches mobilisant la mémoire didactique de la classe de type 1 (MD1 : rappel de situations de travail et mobilisation chez les élèves de connaissances antérieures) que de type 2 (MD2 : élaboration, en fin de séance, d'un savoir reconnu et accepté par les élèves) ;
- un recours à la mémoire didactique variable selon la tâche qui lui est associée ;
- l'importance des tâches de rappel (MD1) en étude de la langue, bien que le temps moyen alloué à cette dernière catégorie soit le plus faible de tous.

✓ **L'effet des pratiques**

Nous avons tout d'abord caractérisé les classes en fonction du nombre de tâches donnant lieu à au moins une explicitation, sans prendre en compte la nature de ces tâches. Nous avons constaté que les variables caractérisant le nombre de tâches donnant lieu à au moins une explicitation « en comment » ou « en pourquoi » ne produisent pas d'effet moyen sur les performances des élèves. Il en va de même pour les variables caractérisant le recours à la mémoire didactique.

Il reste donc à poursuivre les traitements en étudiant systématiquement l'effet de l'explicitation en fonction des tâches et en fonction des unités linguistiques sur lesquelles portent les explicitations. Les premiers traitements que nous avons conduits dans ce sens, afin d'étudier l'impact de l'explicitation liées aux tâches d'écriture, mettent en évidence un effet du nombre de tâches d'écriture ayant donné lieu à au moins une explicitation sur la progression en code et sur la progression en compréhension. De plus, la partie « Écriture » de cette synthèse (cf. B.5) montre que le nombre de tâches d'écriture portant sur des unités linguistiques courtes au cours desquelles au moins une explicitation est donnée par l'enseignant joue sur la progression en écriture des élèves faibles. Ces derniers résultats nous conduisent à formuler l'hypothèse suivante, compatible avec une série de travaux antérieurs (entre autres, Bautier & Goigoux, 2004 ; Bernstein, 1975/2007 ; Fijalkow, 2014) : l'explicitation aurait un effet sur l'apprentissage de la lecture-écriture

lorsqu'elle cible certaines tâches, certaines unités linguistiques et certains élèves. Cette hypothèse sera testée dans nos analyses ultérieures.⁴²

⁴² La bibliographie de cette note de synthèse est consultable avec le rapport intégral sur le site de l'IFé : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport>

C. Les rédacteurs du rapport publié le 15 mars 2016

Avezard-Roger Cécile, Maitre de conférences
COMUE Lille Nord de France – ESPE

Bazile Sandrine, Maitre de conférences
Université de Montpellier – ESPE

Benaych Paul, Inspecteur EN
Université Paris-Est Créteil – ESPE

Bishop Marie-France, Professeur
Université de Cergy – ESPE

Boch Françoise, Maitre de conférences
Université Grenoble Alpes

Brissaud Catherine, Professeur
Université Grenoble Alpes

Cautela Annick, Maitre de conférences
Université Paris-Est Créteil – ESPE

Cèbe Sylvie, Maitre de conférences
Université Blaise Pascal, Clermont 2 – ESPE

Crinon Jacques, Professeur
Université Paris-Est Créteil – ESPE

Dias-Chiaruttini Ana, Maitre de conférences
Université de Lille 3

Dreyfus Martine, Professeur
Université de Montpellier – ESPE

Dupuy Catherine, Maitre de conférences
Université de Montpellier – ESPE

Espinosa Natacha, Maitre de conférences
Université Paris 10

Fontanieu Valérie, Statisticienne
IFé, ENS Lyon

Frier Catherine, Maitre de conférences
Université Grenoble Alpes

Goigoux Roland, Professeur
Université Blaise Pascal, Clermont 2 – ESPE

Gomila Corinne, Maitre de conférences
Université de Montpellier – ESPE

Gourdet Patrice, Maitre de conférences
Université de Cergy Pontoise – ESPE

Gremmo Marie-José, Professeur émérite
Université de Lorraine

Jarlégan Annette, Maitre de conférences
Université de Lorraine

Kreza Maria, Maitre de conférences
Université de Crète

Leclaire-Halté Anne, Professeur
Université de Lorraine – ESPE

Maire Sandoz Marie-Odile, Professeur des Écoles
IFé, ENS Lyon

Marin Brigitte, Professeur
Université Paris-Est Créteil – ESPE

Miguel-Addisu Véronique, Maitre de conférences
Université de Rouen – ÉSPÉ

Pasa Laurence, Maitre de conférences
Université de Toulouse

Piquée Céline, Maitre de conférences
Université Rennes 2

Pironom Julie, Statisticienne
Université Blaise Pascal, Clermont 2 – ESPE

Ragano Serge, Maitre de conférences
Université de Toulouse

Riou Jérôme, Doctorant, Professeur des Écoles
Université Blaise Pascal, Clermont 2

Rodéron Armèle, Doctorante, Professeur des Écoles
Université Grenoble Alpes

Royer Carine, Maitre de conférences
Université de Cergy – ESPE

Salagnac Nathalie, Maitre de conférences
COMUE Lille Nord de France – ESPE

Serres Guillaume, Maitre de conférences
Université Blaise Pascal, Clermont 2 – ESPE

Soulé Yves, Maitre de conférences
Université de Montpellier – ESPE

Tiré Marianne, doctorante, Professeur des Écoles
Université Grenoble Alpes

Totereau Corinne, Maitre de conférences
Université Grenoble Alpes – ESPE

Vadcar Anne, Doctorante, Professeur des Écoles
Université Grenoble Alpes

Viriote-Goeldel Caroline, Maitre de conférences
Université Paris-Est Créteil – ESPE

