

LiRe et ÉCRIre

**Efficacité des pratiques d'enseignement
de la lecture et de l'écriture
au cours préparatoire**

**Les premiers résultats de la recherche
coordonnée par l'IFÉ-ENS de Lyon**

« Étude de l'influence des pratiques
d'enseignement de la lecture et de l'écriture
sur la qualité des premiers apprentissages »

Nul besoin de rappeler le sujet que représente l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : deux apprentissages essentiels de l'école primaire avec les mathématiques.

Souvent objet de discussions d'experts -ou pas-, de dogmatismes, de guerres des méthodes, d'incantations,...Les questions de lecture et d'écriture n'ont jamais été l'objet en France d'études longitudinales sur des échantillons représentatifs. C'est pourquoi l'Institut français de l'Éducation de l'ENS de Lyon a diligenté la première étude de masse en France.

Cette étude propose une analyse fine des pratiques effectives d'enseignement de la lecture, lesquelles ne peuvent être saisies par des catégories trop générales et trop sommaires.

Il n'est pas question de vérifier ici si telle ou telle pratique portée par les uns ou les autres fonctionne, mais de regarder les pratiques effectives. Que se passe-t-il en classe vraiment ?

Cette étude s'appuie sur les pratiques effectives d'un vaste échantillon d'enseignants se référant à une grande variété d'approches. L'étude s'efforce, seulement, d'identifier les caractéristiques de celles des pratiques qui s'avèrent les plus efficaces et les plus équitables.

C'est pourquoi depuis 2011, l'IFÉ est, avec le laboratoire Acté de Clermont-Ferrand et spécialement Roland Goigoux porteur de ce projet, le point d'appui scientifique et logistique d'un programme de recherche dans le domaine des premiers apprentissages en lecture. Ce programme constitue une première en termes de quantité et de variété de données recueillies. Il a permis de constituer une base de données d'importance inégalée, qui sera mise à la disposition de la communauté scientifique.

L'étude produit des connaissances sur l'influence des pratiques des enseignants sur la qualité des premiers apprentissages des élèves en lecture-écriture, au CP, en particulier pour les élèves socialement les moins favorisés, ceux *dont les premiers apprentissages sont le plus dépendants de l'intervention pédagogique.*

L'étude identifie quels sont les contenus, les tâches et les formes d'enseignement les plus efficaces. Quelles progressions, quels dosages, et quelles combinaisons bénéficient de manière différenciée aux différents publics d'élèves ? Elle permet aussi de savoir ainsi s'il est plus pertinent de travailler certaines compétences de manière indépendante ou intégrée, successivement ou simultanément, et selon quelles modalités et quels dosages.

L'étude est aussi originale sur le plan méthodologique. Elle s'inscrit dans un paradigme écologique (*educational effectiveness research*) qui se veut complémentaire des expérimentations inscrites dans le paradigme expérimental (*evidence based research*). Il s'agit d'expliquer l'efficacité différentielle des pratiques *ordinaires* d'enseignement de la lecture-écriture, et d'étudier le monde pédagogique tel qu'il est, c'est-à-dire non transformé par le dispositif de recherche (pas de changement provoqué). Elle souhaite s'appuyer sur l'expertise collective des enseignants, et contribuer à diffuser des modes de travail efficaces les plus propices à être repris par les acteurs de terrain.

Programme de recherche « LireÉcrireCP », 2011-2015

L'institut français de l'éducation / ENS de Lyon a effectué entre 2013 et 2015 une vaste enquête intitulée : « Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages - LireÉcrireCP ».

Une première en France, par son ampleur, sa durée et le volume des données recueillies.

Calendrier

Automne 2011 : première réunion de travail
2012-2013 : élaboration du protocole de recherche
2012-2014 : 5 séminaires de deux jours ont réuni en moyenne 40 chercheurs à Lyon
5 réunions du groupe de pilotage ont mobilisé 20 responsables de groupes locaux (13 sites)
2013-2014 :
3 observations des enseignants en CP
- Nov 2013 : 1^{er} trimestre CP
- Mars 2014 : 2^e trimestre CP
- Mai 2014 : 3^e trimestre CP
3 évaluations des élèves :
- Sept 2013 : début CP
- Juin 2014 : fin CP
- Juin 2015 : fin CE1

Chiffres clés

2507 élèves
131 classes réparties sur 16 académies
60 chercheurs et 70/80 collaborateurs, 140 enquêteurs (dont 60 chercheurs et 20 docteurs et doctorants)
13 universités
3 000 heures d'enseignement filmées
8100 photos de cahiers d'élèves
10 publications
4 thèses en cours

Interdisciplinarité

Une variété des disciplines scientifiques : sciences du langage, sociologie des apprentissages, psychologie sociale, psychologie cognitive.

Trois types d'outils pour l'évaluation des élèves ont été utilisés :

Ceux de la DEP pour les normes scolaires classiques, des outils élaborés par l'IFÉ spécifiquement pour cette étude, et un outil de psychologie cognitive expérimentale mis à disposition par Edouard Gentaz.

Une étude qui entre dans le détail des pratiques concrètes

L'originalité de cette étude est qu'elle a cherché à décrire, avec le plus de finesse possible, l'ordinaire du travail des classes et les caractéristiques de celles dans lesquelles les élèves progressent le plus.

Un de ses objectifs est d'identifier les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture qui produisent le plus d'effets sur les apprentissages des élèves les moins performants au début du cours préparatoire, ceux dont les premiers apprentissages sont le plus dépendants de l'intervention pédagogique.



*Efficacité des pratiques d'enseignement
de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire*

Des résultats utiles pour les enseignants

Les résultats de cette enquête seront d'autant plus utiles aux enseignants qu'ils ont été établis dans des classes représentant la diversité des pratiques et des contextes socio-économiques des CP de France. Ces pratiques efficaces tiennent compte des réalités et des contraintes de l'exercice ordinaire de leur métier.

L'ensemble des données recueillies pour cette enquête constitue une base de travail unique par sa richesse et sa précision. Les performances des élèves ont été mesurées en début et en fin de CP, ainsi qu'en fin de CE1. Les pratiques ont été décrites sur la base de l'observation de 3 000 heures d'enseignement filmées et indexées, de l'analyse des traces écrites (cahiers, affichages, livres, etc.) et des informations délivrées directement par les maîtres, en prenant en compte un ensemble très détaillé de variables pédagogiques (modalités de regroupement, formes d'aide, différenciation, etc.) et de variables didactiques (nature des tâches, durée, supports, outils, etc.).

Les premiers résultats de cette vaste enquête seront présentés lors du colloque « Lire et Écrire » du 25 septembre 2015, à l'École normale supérieure de Lyon.

Initié par l'IFÉ, cette étude a été dirigée par par Roland Goigoux, laboratoire ACTé (Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand) et co-financée par la DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire) et l'IFÉ (Institut français de l'Éducation, ENS de Lyon).

Réseau universitaire impliqué : Bordeaux, Cergy-Pontoise, Clermont-Auvergne, Grenoble 3, Lille 3, Lorraine, Montpellier 2 et 3, Nantes, Paris Est-Créteil et Paris 8, Rennes 2 et Bretagne-Ouest, Rouen, Toulouse-Le-Mirail.

Contexte et enjeux sociétaux

Les évaluations des apprentissages en lecture-écriture au terme de la scolarité primaire en France (HCÉ 2007, 2011 ; PIRLS 2006 ; OCDE 2010, 2011) révèlent qu'un grand nombre d'élèves n'atteignent pas le niveau requis pour bénéficier de leur scolarité secondaire.

L'école française fait partie des pays de l'OCDE dans lesquels la reproduction des inégalités sociales est la plus forte. En réponse, *LireÉcrire* s'inscrit dans l'appel au repérage ou à la production de propositions pédagogiques validées scientifiquement, pouvant améliorer l'efficacité du travail enseignant. Son objectif est de contribuer à identifier les composants didactiques et pédagogiques des pratiques d'enseignement qui, quels que soient le contexte social et les profils des classes, produisent des effets positifs sur les apprentissages. La communication des résultats de la recherche devrait nourrir la réflexion sur le pilotage du système scolaire (programmes, documents d'accompagnement) et sur les contenus de la formation des enseignants. Elle pourra aider les maîtres à circonscrire les choix qui s'offrent à eux et à éclairer leurs propres pratiques, voire à rendre intelligibles leurs choix aux yeux des non-spécialistes, par exemple les parents d'élèves.

L'étude souhaite concourir à éteindre la « guerre des méthodes » en proposant une analyse fine des pratiques effectives d'enseignement de la lecture, qui ne peuvent être saisies par des catégories trop générales et trop sommaires. Elle s'appuie, en effet, sur les pratiques effectives d'un vaste échantillon d'enseignants se référant à une grande variété d'approches. Nous ne proposons pas d'innovation dont nous chercherions à montrer la supériorité, nous nous efforçons seulement d'identifier les caractéristiques de celles des pratiques qui s'avèrent les plus efficaces et les plus équitables. Nous faisons l'hypothèse : 1) qu'elles présentent des traits communs qui ne coïncident pas avec les typologies classiques de « méthodes » ; 2) que plusieurs configurations de variables didactiques peuvent aboutir à des résultats similaires. En effet, si aucune étude comparative des « méthodes » de lecture n'a permis d'établir la supériorité de tel dispositif méthodologique sur tel autre, ce n'est pas parce que toutes les pratiques se valent mais parce que la variable « méthode », trop grossière et mal définie, n'est pas une variable pertinente pour une telle recherche. Pour comprendre ce qui différencie véritablement les choix pédagogiques opérés par les maîtres et leur impact sur les apprentissages des élèves, il est nécessaire de substituer à cette approche en termes de « méthode » une analyse reposant sur l'examen simultané d'une pluralité d'indicateurs pour entrer dans le détail des pratiques concrètes.

Historique de l'étude, réseau constitué

Le projet *LireÉcrireCP* a été lancé à l'initiative de Roland Goigoux, professeur à l'Université d'Auvergne (laboratoire Acté) en réponse au souhait de l'Institut français de l'Éducation. Les premières réunions de travail ont commencé à l'automne 2011. Le protocole de recherche a été élaboré en 2012 et 2013 au cours de multiples réunions et séminaires abrités par l'IFÉ. Cinq séminaires de deux jours ont réuni en moyenne 40 chercheurs à Lyon, cinq réunions du groupe de pilotage ont mobilisé 20 responsables de groupes locaux (13 sites) et de sous-groupes de travail (6 puis 10), d'innombrables courriels et réunions à distance... Le réseau est constitué de 79 chercheurs appartenant à 13 laboratoires, implantés dans les universités suivantes : Clermont 2 ; Paris Est-Créteil et Paris 8 ; Rouen ;

Rennes 2 et Bretagne-Ouest ; Lorraine ; Nantes ; Cergy-Pontoise ; Toulouse-Le Mirail ; Bordeaux 4 et 3 ; Grenoble 3 ; Montpellier 2 et 3 ; Lille 3.

La variété des disciplines scientifiques représentées illustre la fonction d'interface que peut jouer une plateforme comme l'IFÉ : *LireÉcrireCP* résulte de la collaboration de chercheurs en didactique du français (langue et littérature), en sciences du langage, en sociologie des apprentissages, en psychologie sociale, en psychologie cognitive, en sciences de la formation. Environ 80 enseignants-chercheurs, docteurs ou doctorants participent à l'opération de recherche. L'élaboration du protocole de la recherche a sollicité un important travail de confrontation, de clarification et d'articulation de questions de recherche et de méthodologies provenant d'horizons différents, heureusement croisées pour répondre à une question commune. Cette étude aura permis à plusieurs communautés d'ébaucher ce qui est de fait une structure fédérative de recherche pluridisciplinaire, au-delà des conflits de méthodes. C'est en soi une première réussite.

Méthodologie

L'étude est aussi originale sur le plan méthodologique. Elle se veut s'inscrire dans un paradigme écologique (*educational effectiveness research*) qui se veut complémentaire des expérimentations inscrites dans le paradigme expérimental (*evidence based research*). Il s'agit d'expliquer l'efficacité différentielle des pratiques *ordinaires* d'enseignement de la lecture-écriture, et d'étudier le monde pédagogique tel qu'il est, c'est-à-dire non transformé par le dispositif de recherche (pas de changement provoqué). Elle souhaite s'appuyer sur l'expertise collective des enseignants, et contribuer à diffuser des modes de travail efficaces les plus propices à être repris par les acteurs de terrain.

Le protocole de recueil de données permet à plusieurs équipes d'articuler dans le même projet des préoccupations distinctes mais complémentaires, et à combiner différentes méthodologies dans un projet coordonné. Les 135 classes observées, soit 2982 élèves, sont implantées dans 16 académies, dont les rectorats et les inspections académiques soutiennent fortement le projet.

Ont été sélectionnés un petit nombre d'indicateurs que les travaux de recherche antérieurs permettent de considérer comme de bons candidats à l'explication de ce qui fait la différence d'efficacité entre des pratiques d'enseignement contrastées. La recherche aura pour objectif d'évaluer les poids respectifs de ces candidats examinés séparément et conjointement afin de déterminer les effets d'interaction. Elle devrait aussi permettre de savoir s'il est plus pertinent de travailler certaines compétences de manière indépendante ou intégrée, successivement ou simultanément, au cours préparatoire ou plus tôt ou plus tard, etc.

Dans une perspective longitudinale, les apprentissages des élèves seront étudiés en tenant compte des compétences initiales de ceux-ci. On pourra ainsi savoir, par exemple, quelles pratiques sont les plus bénéfiques pour tel ou tel public d'élèves, et à quelle échéance temporelle (effet immédiat ou différé, éphémère ou durable).

La modélisation statistique retenue sera une *modélisation multiniveau* comme dans les études sur « l'effet-maître ». Certaines variables relèveront du niveau *élèves*, les autres des *conditions didactiques* qui leur sont offertes (niveau *classe*). Les élèves seront identifiés comme appartenant à un groupe-classe qui a des caractéristiques propres. Nous considérerons que tous les élèves d'une même classe bénéficient durant une année scolaire de l'enseignement dispensé par leur maître dont les pratiques seront caractérisées par leur

position sur des échelles révélant l'importance accordée, en actes, à de multiples paramètres didactiques.

Des questionnaires et des entretiens permettent de recueillir toutes les informations concernant les profils des élèves, et les caractéristiques du parcours de formation et de l'expérience des enseignants, ainsi que des choix portant sur le type de manuel(s) utilisé, les lectures proposées, etc.

Un des premiers apports de l'étude *LiReÉcrireCP* est de constituer une base de données d'une importance jusqu'alors inégalée, qui pourra servir à des projets de recherche ultérieurs. Elle est constituée :

- d'abord, de l'observation détaillée, tâche par tâche, des pratiques didactiques, pendant trois semaines types en début, milieu et fin d'année (description minute par minute des tâches prescrites) ;
- des séances de lecture-écriture intégralement filmées, pour permettre des analyses ultérieures plus qualitatives sur des séquences que l'étude quantitative aura permis de repérer dans 3500 d'heures d'enregistrements, qui restent disponibles pour des investigations ultérieures ;
- sont également collectés l'ensemble des instruments didactiques utilisés pendant les semaines d'observation (manuels, fichiers, cahiers, affichages...) et des échantillons de travaux d'élèves ;
- les notes des enquêteurs constituent aussi des données de type ethnographique.
-

Le choix des indicateurs

Les indicateurs choisis sont groupés en plusieurs ensembles qui correspondent à nos premières hypothèses sur l'importance déterminante de variables qui ne séparent pas la dimension didactique de la dimension pédagogique des pratiques observées :

- le premier ensemble regroupe les variables didactiques définissant des tâches proposées concernant trois types de compétence telles qu'elles sont prescrites : 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. Une attention particulière est accordée à l'usage par les maîtres de divers métalangages et à la conduite précoce d'activités métalinguistiques, au choix des supports et types d'écrit, etc. ;
- le second ensemble concerne les variables pédagogiques relevant du degré d'explicitation de l'enseignement (variable susceptible de jouer en particulier auprès des élèves les moins familiers de l'univers scolaire, du climat de classe et du degré d'engagement des élèves dans les tâches ;
- le troisième ensemble concerne les variables pédagogiques relevant de la différenciation pédagogique, des modes de regroupements choisis et de leurs évolutions ; de la place et du rôle qu'ont pu jouer tous les autres intervenants (maître surnuméraire, maître RASED...) ; les formes de prise en charge des élèves en difficulté.

Pré- et post-test

L'évolution des performances des élèves est mesurée par un pré et un post-test en septembre et en juin. Pour lesquels des étudiants ont été embauchés et rémunérés. Pour une part, les épreuves reprennent des tests utilisés dans des études portant des questions de recherche proche, ce qui permettra des études comparatives : mesure du vocabulaire en réception, compréhension de phrases et de textes, écriture tâtonnée, connaissance du nom

des lettres, épreuves de compétence phonologique, mesure du raisonnement non verbal, production d'écrit et dictée (post-test). Les premiers résultats ont permis de montrer que les échantillons étaient comparables, de même que les performances initiales.

Traitement des données

La modélisation statistique retenue sera une modélisation multi-niveaux : certaines variables décrivent les élèves (âge, origine sociale, compétences initiales et terminales, etc.), les autres les contextes et les pratiques d'enseignement dont ils bénéficient. Dans une perspective longitudinale, les apprentissages des élèves sont étudiés en tenant compte des compétences initiales de ceux-ci. On pourra ainsi savoir quelles pratiques sont les plus bénéfiques pour tel ou tel public d'élèves, et à quelle échéance temporelle (effet immédiat ou différé, éphémère ou durable). L'étude qualitative simultanée complètera l'interprétation des résultats obtenus. Une fois les résultats quantitatifs traités, les classes les plus et les moins performantes et/ou équitables feront l'objet d'analyses complémentaires.

Budget et financement

La direction des enseignements scolaires (DGESCO), au Ministère de l'Éducation nationale, soutient et finance ce projet. L'Institut français de l'Éducation (ENS de Lyon) le co-finance et l'administre. Les directeurs académiques de plusieurs départements, les IEN et les équipes de circonscription contribuent activement à sa réalisation. Le Centre Alain Savary de l'IFÉ apporte son expertise et son appui logistique.

Budget (2012-2014) : 200 000 € (dont 100000 € de l'IFÉ, 86000 € du MEN, et 14000 € d'Acté), auxquels s'ajoutent des contributions ponctuelles des laboratoires impliqués.

Personnels : la DGESCO finance un demi-emploi de professeur d'école ; enseignants-chercheurs impliqués pour une part de leur charge dans le projet, BIATSS et ITRF impliqués dans l'étude, notamment : S. Courvoisier (IFÉ, pôle projets et conventions), V. Fontanieu (IFÉ, statisticienne), J. Pironon (ACTÉ) et Y. Fesselier (IFÉ, chef de projet en développement informatique).

Une étude dirigée par Roland Goigoux

Roland Goigoux est professeur des Universités en sciences de l'éducation à l'université Blaise Pascal, à Clermont-Ferrand depuis 2001. Il enseigne à l'École supérieure du professorat et de l'éducation de Clermont-Auvergne où il dirige le département de pédagogie. Il a participé de 1996 à 2006 à la formation des cadres (IEN) de l'Education nationale. Il a co-fondé puis dirigé pendant 10 ans le laboratoire PAEDI devenu ACTé (Activité, Connaissance, Transmission et Education ; EA 4281, classé A+ par l'AERES). Auparavant, il a été instituteur dix ans puis maître de conférences sept ans. Il a réalisé son doctorat sous la direction de Gérard Vergnaud, à Paris 5, et il a travaillé dans deux laboratoires CNRS de psychologie : psychologie du développement de l'enfant jusqu'en 1996, puis de psychologie ergonomique de 1996 à 2000. Ses recherches portent sur la didactique du français et l'analyse du travail enseignant. Il a été chargé de mission en 2011 par l'ENS Lyon (IFé) pour impulser une réflexion sur les premiers apprentissages du Français.

Éléments bibliographiques récents (2012-2015) en lien avec l'étude.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le Français d'aujourd'hui*, Lecture de récits en maternelle (179), 21-36. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00967851>

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : et si nous ne laissons à la charge de l'élève que celle qui lui revient ? *Spirales*, 53, 119, 136.

Cèbe, S. Goigoux, R., Perez-Bacqué, M. & Raguideau, C. (2012). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes au collège*. Paris : Retz.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2013). Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique. *Recherches*, 29-45, 58 (2013-1).

Goigoux, R. & Pollet, M.-C. (Eds.) (2012). *Aspects didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Goigoux, R. & Serres, G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs de d'enseignants. *Raisons éducatives*, 19.

Goigoux, R. (2012). Didactique du Français et travail enseignant. À quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile ? In M.L. Elalouf, A. Robert & al. (Ed.) : *Les didactiques en questions* (pp. 33-42). Bruxelles : De Boeck.

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette*, Paris : Retz

Goigoux, R., Jarlégan, A. & Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques* (Les cahiers Théodile), 17.

Goigoux, R. (Ed.) (2012). Web documentaire : *Lire au CP* (Introduction et vingt commentaires de séances didactiques). <http://www.cndp.fr/lire-au-cp/>

Goigoux, R. (2013). Conférence vidéo : « Enseigner la compréhension en lecture au cours élémentaire ». <http://www.cndp.fr/crdp-nancy-metz/crdp/se-former/en-savoir-plus/2013-2014/conferences/conference-academique-cycle-2.html>

Goigoux, R. (2014). Apprendre à lire. Débat entre Alain Bentolila et Roland Goigoux. Les controverses Descartes 2014. Université Paris 5. https://www.youtube.com/watch?v=HgdeRy0UL_4&app=desktop

Goigoux, R. (2014). *Enseignement de la lecture : réponses de Roland Goigoux à cinq questions posées par le conseil supérieur des programmes*. Contribution écrite suivie d'une audition par le CSP, en ligne sur le site du ministère de l'éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid82307/le-conseil-superieur-des-programmes-contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-elaboration-des-projets-programmes.html>

L'Institut français de l'Éducation

Une plateforme de référence au cœur des réseaux éducatifs

Structure nationale de recherche, de formation et d'expérimentation, l'IFÉ est un interlocuteur de référence pour les professionnels, les institutions et les parties prenantes des systèmes de formation, pour toutes les questions relatives à l'éducation et à l'apprentissage, de l'école maternelle à l'université, de l'enseignement initial à la formation continue.

Ses équipes couvrent les grands enjeux contemporains de l'éducation et produisent des ressources scientifiques, techniques et pédagogiques à destination de l'ensemble des acteurs et des réseaux éducatifs.

Un institut qui travaille avec et pour ses publics

L'IFÉ inscrit ses actions dans un dialogue permanent entre chercheurs et praticiens. Son approche des questions de l'apprendre et du faire apprendre est à la fois réaliste et cohérente avec les préoccupations de ses différents terrains : écoles, établissements du secondaire, universités, mais aussi collectivités territoriales et plus largement tous les lieux où la question de l'apprentissage se pose.

Les thématiques de l'IFÉ

Apprentissages et socialisations
Efficacité, justice, changement des systèmes éducatifs
Enseignement supérieur et formation continue
Métiers : professions et professionnalités
Numérique en éducation
Ressources éducatives : production, administration, usages

De l'ENS de Lyon

S'appuyant sur la tradition française d'excellence des Écoles normales supérieures, l'ENS de Lyon forme les cadres de l'enseignement supérieur et de la recherche en France et dans le monde. Grande école universitaire, membre de l'[Université de Lyon](#), elle regroupe toutes les disciplines en dehors du droit et de la médecine. La [recherche en éducation](#) est au cœur de son activité.

L'ENS de Lyon associe étroitement recherche et formation. Développant une recherche fondamentale reconnue en France comme à l'international, avec [1 médaille Fields](#) et 27 médailles du CNRS, elle encourage les projets de formation et de recherche interdisciplinaires à même de donner une plus grande intelligibilité scientifique à la complexité des enjeux actuels.

L'ENS de Lyon s'implique dans le tissu socio-économique. Forte de ses valeurs d'humanisme et de service public, elle s'engage pour une diffusion des connaissances au plus grand nombre et une plus grande égalité des chances.

Le laboratoire ACTé (Activité, Connaissance, transmission, éducation)

Le Laboratoire ACTé EA 4281 (anciennement PAEDI) réunit principalement des chercheurs en Sciences de l'Éducation et en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives. Les recherches pluridisciplinaires qui y sont développées se centrent sur l'étude de l'activité effective et située des différents acteurs. Cette analyse de l'activité repose au-delà d'une description, sur la prise en compte de la subjectivité des acteurs, sur la construction et la transmission de connaissances au cœur de la compréhension de l'activité et de son déroulement contextuel. Ces recherches poursuivent deux visées complémentaires, épistémiques et transformatives : il s'agit de mieux comprendre l'expérience et l'activité des acteurs et d'aider pratiquement à leur développement personnel et professionnel.

Le laboratoire ACTé créé à l'occasion du quinquennal 2012-2016 est issu de la restructuration du laboratoire PAEDI (Processus d'Action des Enseignants : Déterminants et Impacts), équipe d'accueil depuis 2008 (EA 4281), antérieurement jeune équipe PAEDI (JE 2432, 2004).

Depuis 2000 l'équipe s'est progressivement étoffée (8 enseignants-chercheurs en 2000, 14 lors de la demande de reconnaissance de la Jeune équipe, 20 en 2008 et 31 en 2010 après l'intégration du **LAPRACOR** : Laboratoire Anthropologie des PRAtiques CORporelles.

Le laboratoire s'est engagé dès 2003 dans l'[école doctorale des Lettres, Sciences Humaines et Sociales](#) (LSHS, ED n°370) de l'Université Blaise-Pascal et elle participe à toutes ses activités. Le laboratoire fait également partie de la [Maison des sciences de l'Homme](#) (MSH) depuis sa création à Clermont-Ferrand.

Certains de ses membres désignés ou élus la représentent dans les différents conseils. Des financements de la MSH lui ont été confiés.

4 axes scientifiques structurent les activités du laboratoire ACTé

- Situations de transmission de connaissances et d'apprentissage [en savoir plus](#)
- Dynamique des interactions asymétriques [en savoir plus](#)
- Professionnalité et métier [en savoir plus](#)
- Conception et évaluations d'outils et de dispositifs [en savoir plus](#)



*Efficacité des pratiques d'enseignement
de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire*

Présentation des interventions du colloque

Problématique, méthodologie et premiers résultats

Dans la première partie de notre exposé, nous présenterons la problématique et la méthodologie de l'étude LireEcrireCP dont l'objectif est d'évaluer l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur les apprentissages des élèves au cours préparatoire. Nous présenterons les outils conçus pour observer les pratiques des enseignants et pour évaluer individuellement les progrès de leurs élèves. Avec les chercheurs engagés dans le paradigme scientifique de *l'Educational Effectiveness Research*, nous postulons qu'il est possible de comparer le fonctionnement d'une gamme diversifiée de pratiques d'enseignement et d'apprendre de la variété ainsi décrite. Notre ambition est de produire des connaissances qui puissent servir d'arguments pour l'action.

Dans la deuxième partie, nous décrirons les caractéristiques des échantillons d'enseignants (131) et d'élèves (2507) ce qui permettra de contextualiser les résultats obtenus. Nous présenterons ensuite quelques caractéristiques des pratiques pédagogiques bénéfiques aux élèves les plus faibles à l'entrée à l'école élémentaire, ceux dont les premiers apprentissages sont le plus dépendants de l'intervention scolaire. Nous analyserons notamment les durées consacrées à l'enseignement des diverses dimensions du lire-écrire pour estimer l'ampleur de l'effet-maître. Nous le ferons en analysant les performances globales des élèves à l'entrée et à la fin du cours préparatoire et en distinguant leurs compétences dans trois domaines : la maîtrise du code alphabétique (décodage de mots et phonologie), la compréhension des textes et l'écriture (copie, orthographe, production de textes).

Céline PIQUÉE



- Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Rennes 2 et membre du Centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique (CREAD EA 3875). Ses travaux portent sur les inégalités de réussite et d'expérience scolaire. Trois axes sont privilégiés, selon une approche essentiellement quantitative : i) l'analyse des effets des dispositifs de lutte contre les inégalités de réussite, ii) l'analyse des liens entre inégalités de réussite et contexte de scolarisation et iii) l'analyse des inégalités d'expérience scolaire des élèves.

Roland GOIGOUX



- Professeur des universités en sciences de l'éducation à l'ESPE Clermont-Auvergne (Université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand) et membre du laboratoire Activité, Connaissances, Transmission et Éducation (ACTÉ EA 4281). Ses travaux portent sur l'apprentissage de la lecture, sur la didactique du Français, sur la conception d'outils didactiques et sur l'analyse de l'activité professionnelle des enseignants.

L'étude du code

Dans cette intervention en trois temps, nous présenterons nos questions de recherche et nos principaux résultats dans le domaine de l'étude du code.

Nous décrirons tout d'abord la manière dont les enseignants de cours préparatoire planifient l'étude du code : quelles correspondances graphophonologiques ils étudient au début de l'année scolaire, dans quel ordre et à quel rythme. En fonction de ces critères, nous examinerons dans quelle mesure les textes qu'ils proposent à leurs élèves sont déchiffrables et nous en présenterons les conséquences sur les apprentissages enfantins.

Nous décrirons ensuite les tâches assignées aux élèves tout au long de l'année pour viser la maîtrise du code, à la fois en décodage (lecture) et en encodage (écriture). Nous analyserons leur nature, leur durée et leur organisation dans le but, une fois encore, de repérer les choix les plus favorables aux apprentissages.

Nous examinerons enfin quelles sont les compétences qui concourent à la qualité de la compréhension de textes lus de manière autonome par les élèves en fin de cours préparatoire. Nous comparerons le poids des compétences en décodage par rapport à celles en compréhension de textes entendus et nous tenterons d'en tirer les premières conséquences didactiques.

- **Jérôme Riou**



- Jérôme Riou est professeur des écoles maître formateur en Ardèche, chargé de mission à l'Institut français de l'Éducation et doctorant à l'Université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand (laboratoire ACTé).

- **Roland Goigoux**



- Professeur des universités en sciences de l'éducation à l'ESPÉ Clermont-Auvergne (Université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand) et membre du laboratoire Activité, Connaissances, Transmission et Éducation (ACTé EA 4281). Ses travaux portent sur l'apprentissage de la lecture, sur la didactique du Français, sur la conception d'outils didactiques et sur l'analyse de l'activité professionnelle des enseignants.

L'enseignement de la compréhension

Dans la première partie de l'intervention nous présenterons la problématique de la recherche dans le domaine de la compréhension et nous décrirons nos outils d'observation. À partir du calcul des « budgets temps », nous exposerons une vue globale du temps consacré à l'enseignement de la compréhension et des activités les plus couramment rencontrées dans les 131 classes du panel. Ces résultats nous permettront d'analyser ce qui s'enseigne dans les classes, c'est-à-dire ce à quoi les enseignants consacrent le plus de temps et ce qui est offert aux élèves comme occasion d'apprentissage de la compréhension. Ils nous conduiront aussi à nous interroger sur les choix effectués par les maîtres en ce qui concerne la répartition sur l'année.

Dans une seconde partie, nous mettrons en lien les performances des élèves (en pré et post-test) avec les pratiques d'enseignement réellement mises en œuvre dans les classes pour montrer que toutes ne se valent pas en termes d'effets sur les apprentissages enfantins. Nous présenterons ensuite les options le plus souvent prises dans les classes au sein desquelles on observe les améliorations les plus conséquentes et celles qui, à l'inverse, sont retenues par les maîtres qui font peu progresser les élèves.

Nous concluons en montrant que les apports de notre étude constituent une base scientifique solide pour programmer des contenus de formation capables d'aider les maîtres de CP à connaître quelles pratiques mettre en œuvre pour réduire les différences d'efficacité dans le domaine de la compréhension en lecture et partant, comment respecter les prescriptions des nouveaux programmes de l'école primaire qui accorde une place très importantes à son enseignement.

- **Marie-France Bishop**



- Marie-France Bishop est professeure en sciences de l'éducation à l'Institut d'éducation de l'Université de Cergy Pontoise et à l'ESPE de Versailles. Elle est membre du laboratoire EMA (École, mutations et apprentissages ; EA 4507).

- **Sylvie Cèbe**



- Sylvie Cèbe est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'ESPE Clermont-Auvergne (Université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand) et membre du laboratoire ACTÉ (Activité, Connaissances, Transmission et Éducation ; EA 4281).

Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : catégorisation et premières analyses.

Les résultats des évaluations internationales type PISA montrent que la France a du mal à réduire les inégalités scolaires. Une des hypothèses pouvant expliquer cet échec se situe du côté des différences culturelles familiales. Autrement dit, l'école ne prendrait pas suffisamment en charge les processus d'acculturation à l'écrit dans les apprentissages. Le groupe 9 s'intéresse spécifiquement aux pratiques pédagogiques d'acculturation à l'écrit et à leur impact sur le développement des habitudes de lecture mais également sur la construction de compétences en lecture-écriture.

De nombreux travaux (Bonnery, 2012 ; Devanne, 2006 ; Fijalkow, Pasa et Ragano, 2006 ; Frier, 2006 ; Giasson 2007 ; Tauveron, 2002 ; Terrail, 2013) mettent en évidence l'importance des pratiques acculturantes dans la construction des habitudes de lecture en CP, mais aucune étude n'a réellement questionné de façon scientifique leur lien avec la progression des élèves.

L'objectif de notre travail est triple :

- Interroger la nature de cette acculturation
- Procéder à une catégorisation objective des pratiques d'acculturation à l'écrit sur l'ensemble des classes de l'échantillon
- Identifier, à partir de cette catégorisation, les classes « remarquables » en termes d'acculturation et qualifier ces classes dans leur diversité afin de définir une ensemble de « gestes » acculturants.

A terme, notre objectif est aussi de montrer l'impact des pratiques d'acculturation (en termes de corrélation et sans présager d'une causalité qui ne pourra être déterminée que dans des analyses plus globales) sur la progression des élèves.

Dans cette présentation nous reviendrons tout d'abord sur les objectifs, hypothèses et orientations méthodologiques qui guident notre réflexion, avant de décrire les variables retenues dans notre analyse (degré de « textualité » de la classe, immersion narrative, variété des types d'écrits et de supports, usages littéraciés, etc.).

Dans un deuxième temps nous donnerons un aperçu des premiers résultats de notre travail et des chantiers en perspective pour le groupe 9.

- Marianne Tire



- Professeure des écoles depuis 1997, doctorante en sciences du langage rattachée au laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles Université de Grenoble Alpes. Elle étudie les pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP dans une perspective qualitative et comparative afin de mesurer l'impact qu'elles ont sur les apprentissages fondamentaux et sur les représentations des élèves.

- Anne Vadcar



- Professeure des écoles depuis 2005, doctorante au LIDILEM de Grenoble Alpes sous la direction de C.Frier et J.C. Chabanne (Laboratoire ACTé, Clermont-Ferrand). L'objectif de son travail est de caractériser les pratiques réelles d'acculturation à la lecture en classe de CP à partir d'une analyse quantitative des données de la recherche *LireEcrireCP* afin de les corréler avec des profils de classe.

Ce que veut dire *Ecrire en CP* : types de tâches, profils de classe et progrès des élèves.

Dans cette intervention en trois temps, nous présenterons les questions de recherche du groupe qui a travaillé sur l'écriture ainsi que les principaux résultats disponibles dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture.

Nous décrirons d'abord la variété des tâches d'écriture proposées aux élèves de CP par les enseignants. Nous présenterons ensuite les performances des élèves dans le domaine de l'écriture, au début du CP et à la fin de l'année. Nous mettrons enfin en lien les performances des élèves avec les pratiques d'enseignement mises en œuvre dans les classes.

Plus précisément, nous caractériserons les pratiques enseignantes les plus efficaces pour faire progresser les élèves dans le lire-écrire. Nous mesurerons cette efficacité des pratiques d'écriture en fonction du niveau initial des élèves en écriture (faible, intermédiaire, fort). Et nous préciserons les effets des pratiques d'écriture en différenciant chacun des apprentissages en écriture, maîtrise du code et compréhension en lecture

À partir de ce premier bilan, nous concluons sur des orientations concernant la didactique de l'écriture au CP au regard des évolutions des instructions officielles.

- **Catherine Brissaud**



- Professeure à l'université Grenoble Alpes, elle est impliquée dans la formation des enseignants. Ses travaux de recherche portent sur l'acquisition et l'enseignement du français écrit : acquisition de la morphologie écrite du verbe ; didactique de l'orthographe et de la grammaire ; usages écrits des langues et liens entre les langues parlées par les individus

- **Martine DREYFUS**



- Professeure en Sciences du langage à l'université de Montpellier, elle enseigne dans les masters de formation des enseignants du premier et du second degré. Ses travaux de recherche portent sur la didactique du français langue première et langue seconde, sur l'analyse des gestes professionnels des enseignants et sur l'articulation langage oral /langage écrit.

Faire observer la langue pour lire et écrire au CP:

Description et analyse de pratiques dans le cadre de l'étude nationale Ifé

Dans le cadre de l'enquête *Lire et écrire au CP*, six enseignants chercheurs en Sciences du langage – Cécile Avezard-Roger, Véronique Bourhis, Marie-Laure Elalouf, Corinne Gomila, Patrice Gourdet, Claudie Péret – ont choisi de questionner l'efficience que peut avoir l'étude de langue sur la qualité des apprentissages en lecture-écriture.

Un tel choix peut surprendre dans un projet de recherche consacré à la lecture, mais il n'est pas inconsideré pour autant. En effet, 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 textes précisent que les apprentissages en lecture - écriture « s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe », semblant en cela préconiser un enseignement des faits de langue intégré à l'apprentissage de la lecture-écriture.

Ces exigences précoces soulèvent un certain nombre de questions - enseigne-t-on l'étude de la langue au CP et si oui, comment ? Avec quels mots ? Quels liens s'établissent entre l'étude de la langue et l'enseignement de la lecture-écriture dans les pratiques observées ? - autant d'interrogations que subsume l'objectif prioritaire de cette équipe : savoir si étudier la langue dès le CP influe ou non sur l'apprentissage du lire-écrire.

Après un exposé rapide des investigations menées depuis trois ans et des données quantitatives recueillies, Corinne Gomila et Patrice Gourdet présenteront les premiers résultats de leur équipe issus des observations réalisées au sein des classes de CP impliquées dans le projet national de l'Ifé. Il s'agira tout d'abord d'envisager le lien entre efficience des classes et temps passé à faire de l'étude de la langue en différenciant les tâches liées au lexique, à la syntaxe et à la morphologie. Puis cette analyse sera complétée par une approche qualitative qui distinguera la manière dont ces tâches sont proposées aux élèves, leur répartition sur l'année, leur durée, leurs modalités. En fonction de l'avancée des travaux du groupe, une première catégorisation des pratiques métalinguistiques susceptibles d'influencer la qualité des apprentissages du lire-écrire pourra également être présentée.

- **Corinne GOMILA**



- Corinne Gomila est maître de conférences en Sciences du langage à l'Université de Montpellier 2 et membre du LIRDEF. Ses travaux portent sur le métalangage en discours et sur la didactique de la langue à l'école primaire.

- **Patrice GOURDET**



- Patrice Gourdet est maître de conférences en Sciences du langage à l'Université de Cergy Pontoise et membre d'ÉMA. Ses travaux portent sur l'enseignement de la langue à l'école primaire et plus particulièrement sur la didactique du verbe.

Influence des dimensions pédagogiques sur les apprentissages des élèves : « climat », « engagement » et « explicitation ».

Cette sixième communication abordera le rôle des dimensions pédagogiques transversales dans les apprentissages des élèves : le climat de classe, l'engagement et l'explicitation. En effet, la mesure du poids de ces trois variables permet l'intégration des dimensions pédagogiques au modèle explicatif général des performances en lecture-écriture des élèves.

Climat et Engagement

Plusieurs recherches anglo-saxonnes ont établi un lien entre le climat de la classe et les performances des élèves (NICHHD ECCRN, 2003 ; Pianta, 2003). C'est pourquoi nous avons, dans le cadre de cette recherche, évalué le climat de nos classes à l'aide d'items librement adaptés de l'outil CLASS, afin d'établir dans quelle mesure celui-ci influence les performances des élèves en lecture. Nous vous présenterons les indicateurs utilisés pour caractériser le climat de classe et examinerons leur rôle dans les performances des élèves. Par ailleurs, une classe fonctionne bien et offre le plus d'occasions d'apprendre quand les élèves se comportent de manière adéquate, quand ils sont en permanence au travail et réellement engagés dans les tâches d'apprentissage (Blair, 2003 ; Raver, 2004 ; Suchaut et Bougnères, 2014). Aussi avons-nous examiné l'influence de l'engagement des élèves sur leurs apprentissages en lecture-écriture. Nous vous présenterons les différents indicateurs utilisés dans le cadre de la recherche pour évaluer cet engagement et examinerons leur rôle dans les acquisitions des élèves.

Explicitation

Enfin, de nombreux travaux, tant en psychologie qu'en sociologie, ont montré l'importance des pratiques langagières d'explicitation dans les apprentissages. Nous présenterons d'abord rapidement notre cadre théorique fondé sur la littérature de recherche qui met en évidence un lien entre le caractère explicite de l'enseignement et son efficacité ou son équité. Puis nous verrons dans quelle mesure nos hypothèses initiales, établissant un lien entre pratiques d'explicitation et facilitation de l'apprentissage du lire/écrire au CP, se trouvent infirmées ou confirmées par les résultats de la recherche.

- **Anne Leclaire
Halté**



- Professeure en sciences du langage à l'Université de Lorraine et membre du Centre de recherches sur les médiations (CREM). Ses travaux ont notamment porté ou portent sur l'entrée dans l'écrit et les interactions didactiques, d'où son implication dans la recherche *Lire écrire au CP*.

- **Caroline Viriot
Goedel**



- Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris-Est Créteil, membre du Circeft – Escol. Ses recherches sont consacrées notamment à l'aide aux élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture, dans une perspective alliant les approches didactique et sociologique.

Bibliographie

Projets de publication en cours

Brissaud, Dister, Mortamet « la dictée, une pratique sociale emblématique »
Glottopol, Revue de sociolinguistique, université de Rouen.

Catherine Frier, Marianne Tiré, Anne Vadcar, « Pratiques d'acculturation à l'écrit au CP : un premier état des lieux », *Repères* n° 52.

Gomila Corine, Gourdet Patrice, Bourhis Véronique, Elalouf Marie-Laure, Péret Claudie, Avezard-Roger C. « De la grammaire au CP pour lire et écrire ? », *Repères* 52 – Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire.

Miguel Addisu Véronique et Maire Sandoz Marie-Odile, (soumis) « Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves est-il une ressource didactique ? », *Repères* 52 – Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire.

Pasa, Totereau, Soulé, Dreyfus, Dupuy, Chabanne (soumis). « L'enseignement de l'écriture en CP : description des pratiques enseignantes dans 131 classes ». *Repères* 52 – Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire.

Bishop Marie-France, Cèbe Sylvie et Piquée Céline, (soumis) « L'enseignement de la compréhension dans les classes CP aujourd'hui : temps consacré, modalités et inégalités territoriales », *Repères* 52 – Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire.

Briquet-Duhazé Sophie et Miguel Addisu Véronique « Affichages et outils individuels d'élèves : quels usages dans trois classes de CP », *Recherches en Éducation* n° 25, *Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ?*, Bonnéry Stéphane, Crinon Jacques et Simons Germain (coord.)

Appel à contribution du numéro 55 de la revue Lidil, décembre 2017, coordonné par Corinne Totereau et Martine Dreyfus

Publications

Ouvrages

Chapitres d'ouvrage

Bernadette Kervyn et alii, (à paraître 2015), « Questionner et renouveler l'évaluation de l'écriture au CP », dans Erick Falardeau et alii, *Recherches en didactique du français* de l'AIRDF n° 8 - L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique.

Articles dans revue avec ou sans comité de lecture

Goigoux Roland et Specogna Antonietta, (2013), « Pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture en première année d'école élémentaire en France », Roma, *Quaderni di didattica della scrittura*, p. 32-44.

Goigoux Roland, Jarlégan Annette, Piquée Céline, (2015) « Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques », *Recherches en didactiques*, n° 19, p. 33-52.

Bernadette Kervyn, Jérôme Riou, Armelle Roderon, Jean-Charles Chabanne, (2015) “ Quelles pratiques d'enseignement de l'écriture en début de Cours Préparatoire ? Premiers résultats de l'étude LireÉcrireCP », *Recherches*, n° 61, *Écrire*, p. 71-96.

Crinon Jacques, Espinosa Natacha, Gremmo Marie-José, Jarlégan Annette, Kreza Maria, Leclaire-Halté Anne, (2015). Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? *Pratiques*, p. 165-166.

Autres

Goigoux Roland (2013), Projet « lire et écrire à l'école primaire », *Bulletin de la Recherche* n°17, Lyon, IFé, p. 2. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/bulletins/2013/bulletin-nb017>

Goigoux Roland (2013), « Enquête sur les pratiques pédagogiques au cours préparatoire », *Bulletin de la Recherche* n°19, Lyon, IFé, p. 7-8. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/bulletins/2013/bulletin-nb019>

Goigoux Roland (2013), « Apprentissage de la lecture : opposer méthode syllabique et méthode globale est archaïque ». Le Monde.fr <http://bit.ly/goigoux>

Communications Lire et écrire

Communications dans les colloques, journées d'études, séminaires...

Céline Piquée, Caroline Viriot-Goedel, « Dispositifs d'aide proposés aux élèves en difficulté au cours préparatoire » Proposition pour le symposium international SILE - Canada 2015

Jacques Crinon, Anne Leclaire-Halté, Caroline Viriot-Goedel, « Quels types d'écrits en lecture/écriture au cours préparatoire ? » Colloque International, *Pratiques et l'enseignement du français : bilan et perspectives* les 8, 9, 10 avril 2015 (Université de Lorraine, Metz) http://40anspratiques.event.univ-lorraine.fr/crempa_appel.php

Corinne Totereau, Bernadette Kervyn, Yves Soulé, « Les premiers apprentissages en écriture : quelles sont les pratiques enseignantes les plus efficaces ? » Proposition pour le symposium international SILE - Canada 2015

Jacques Crinon, Caroline Viriot-Goedel, et Brigitte Marin « L'usage du numérique au cours préparatoire : exploitation des données de la recherche « lire-écrire au CP » position pour le symposium international SILE - Canada 2015

Véronique Miguel Addisu et Sophie Briquet (2015) « Enseigner à lire dans deux classes contrastées : entre inégalités scolaires et gestes professionnels ajustés », Colloque International, *Pratiques et l'enseignement du français : bilan et perspectives* les 8, 9, 10 avril 2015 (Université de Lorraine, Metz) http://40anspratiques.event.univ-lorraine.fr/crempa_appel.php

Sophie Briquet-Duhazé (2015) « Présentation de la recherche nationale Ifé « lire-écrire » pilotée par Roland Goigoux : du protocole aux premiers résultats ». Communication à la journée d'études : Petite enfance : entrée dans l'écrit, Rouen, Espe, le 3 juin 2015.

Communications institutionnelles, à visée professionnelle

Thèses associées au projet

Anne Vadcar

Titre provisoire : Étude et caractérisation des traits d'acculturation à la lecture en classe française de cycle 2 : le cas des rituels de socialisation. Une approche quantitative

Co-direction : Jean-Charles Chabanne et Catherine Frier.

Projet de thèse :

Il s'agit d'une étude menée au sein du groupe 9 (acculturation à l'écrit) qui vise à analyser quantitativement les données relatives au codage des pratiques observées en classe et des questionnaires liés afin de mettre à jour les usages des maitres concernant l'acculturation à la lecture. Ces résultats seront ensuite confrontés au profil des maitres et des classes et en dernier lieu à la mesure objective de la progression des élèves.

Les dissonances qui ne manqueront pas d'apparaître seront ensuite analysées qualitativement à l'aide des vidéos de classes caractéristiques des traits qui les distinguent des grandes régularités observées.

Marianne Tiré

Titre provisoire : Les pratiques d'acculturation à la lecture au cycle 2 : impact sur les apprentissages fondamentaux et sur les représentations des élèves. Une approche qualitative et comparative

Co-direction : Catherine Frier et Catherine Brissaud.

Projet de thèse :

Ce projet s'inscrit dans le travail du groupe 9 « pratiques d'acculturation à la lecture et construction du sujet lecteur ». Il porte sur les pratiques effectives d'acculturation à la lecture dans les classes de CP et sur l'impact qu'elles ont sur le rapport à la lecture des élèves d'une part et sur l'apprentissage de la lecture d'autre part.

Il s'agit d'une étude comparative de deux classes de CP de milieu défavorisé mais contrastées a priori du point de vue des pratiques d'enseignement. L'approche est à la fois quantitative (analyse des données relatives aux évaluations et l'utilisation des extractions du corpus faites pour le groupe 9) et qualitative (analyse des vidéos, des questionnaires enseignants ainsi que des entretiens qui ont été réalisés en supplément auprès des élèves et des enseignantes).

Jérôme Riou

Titre provisoire : Étude de l'influence des pratiques d'enseignement du code alphabétique sur la qualité des apprentissages de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire.

Co-direction : Roland Goigoux et de Guillaume Serres.

Projet de thèse :

Ce projet de thèse s'inscrit dans la recherche LireÉcrireCP dirigée par Roland Goigoux [ACTé-IFé], qui vise à comprendre l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages des élèves.

Nous étudierons l'influence des pratiques d'enseignement du code alphabétique sur les apprentissages des élèves. Il s'agira de mettre en évidence les caractéristiques des pratiques d'enseignement efficaces, notamment pour les élèves les plus dépendants de l'intervention pédagogique. Plusieurs variables caractérisant la planification de cet enseignement seront testées : le rythme d'enseignement des correspondances graphophonologiques, la part des textes supports de lecture directement déchiffrable par les élèves, le temps passé à des tâches d'encodage et de décodage, l'intégration des tâches de décodage aux séances de découverte de texte ou aux séances d'écriture qui relèvent de l'encodage. Ces variables, élaborées au cours de la thèse, seront intégrées dans le modèle d'analyse statistique de la recherche LireÉcrireCP pour en évaluer l'impact sur les apprentissages des élèves. Une seconde analyse, cette fois-ci qualitative, sera conduite à partir d'enregistrements vidéo d'enseignants aux pratiques jugées efficaces, de manière à identifier les invariants et les singularités dans la façon de mettre en œuvre les scénarios pédagogiques et de réguler l'activité, dans des séances où le code alphabétique est intégré à la découverte de texte ou à des séances d'écriture qui relèvent de l'encodage.

Mots-clés : étude du code alphabétique - cours préparatoire - caractéristiques socio-démographiques des élèves - pratiques d'enseignement - efficacité - scénarios pédagogiques - régulation de l'activité.

Armelle RODERON (LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble 3)

Allocation doctorale de recherche financée par l'ARC 5 de la région Rhône-Alpes

Titre provisoire : Initiation scientifique en CP et en CE1 et apprentissages langagiers : quelles pratiques efficaces pour les élèves provenant de milieux défavorisés ?

Co-direction : Catherine Brissaud (LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble 3) et Éric Triquet (S2HEP, Université Claude Bernard, Lyon 1)

Projet de thèse : Les recherches conduites depuis une trentaine d'années, aussi bien anglo-saxonnes que francophones (Garcia-Debanc, 1988 ; Fillon, Vérin, 1988 ; Ducancel, Astolfi, 1995 ; Sutton, 1995 ; Jaubert, Rebière, 2000 ; Catel, 2001 ; Schneeberger, Vérin, 2009), ont mis en lumière le lien étroit qu'entretient la construction des savoirs scientifiques avec les apprentissages langagiers. C'est ainsi que les savoirs scientifiques s'élaborent en interaction avec les savoirs langagiers nécessaires à leur construction, et ce faisant les activités d'élaboration des savoirs scientifiques participent à la maîtrise de la langue.

Si les apports de la recherche ont été en partie intégrés par les programmes scolaires, le *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008* (2013) souligne que la dimension langagière au cœur de l'enseignement scientifique n'est que peu exploitée par les enseignants du premier degré. Il nous importe dès lors de savoir quelles sont les modalités d'apprentissage des sciences qu'offrent les enseignants à leurs élèves entrant dans la culture de l'écrit. De quelles manières et dans quelle mesure les enseignants polyvalents de l'école primaire s'emparent-ils des situations d'initiation scientifique pour mobiliser, renforcer, construire ou enrichir des compétences de lecture ou d'écriture chez de jeunes élèves ?

Notre corpus principal repose sur six études de cas. Il est composé de l'enregistrement vidéo de séquences de science filmées dans des classes de CP et de CE1 de l'Académie de Grenoble, des documents proposés aux élèves et de leurs productions écrites, des documents de préparation de la séquence, de deux questionnaires (pré- et post-séquence) et d'un entretien semi-directif avec l'enseignant (post-séquence). À ce corpus principal que nous avons constitué s'ajoute un corpus complémentaire composé des données recueillies dans le cadre de la recherche nationale *Lire Écrire à l'école primaire*. Nous souhaitons identifier et analyser les activités de lecture ou d'écriture prescrites dans le cadre de séances de découverte du monde qui ont pu être filmées durant les trois semaines d'observation au sein des 131 classes de la recherche (ces activités ont été encodées, dans la mesure des possibilités des enquêteurs, si l'enseignant annonçait qu'il consacrait un moment significatif à l'enseignement du lire-écrire au sein d'une autre discipline).

Un avant-goût du 25 septembre – Texte de Roland Goigoux

Trois ensembles de résultats seront présentés le 25 septembre, mais nous privilégierons le troisième :

- ce que savent les élèves (au début de CP, à la fin de CP et à la fin de CE1),
- ce que font les maîtres (pendant l'année de CP),
- l'influence des pratiques sur les apprentissages.

Le 25 septembre, nous décrirons d'abord les principales caractéristiques de l'enquête réalisée afin de mieux en montrer l'intérêt et les limites. Nous présenterons ensuite nos premiers résultats et le rapport numérique en cours de rédaction qui sera mis en ligne sur le site de l'IFÉ en décembre 2015.

Nous exposerons ensuite nos premiers résultats. Nous nous limiterons à un petit nombre d'informations en privilégiant celles qui semblent les plus fiables (dans l'attente de traitements ultérieurs qui viendront les affiner et les compléter) et les plus prometteuses pour l'action des maîtres et des cadres de l'éducation nationale, autrement dit celles qui peuvent servir d'arguments pour l'action. D'autres résultats seront publiés au cours du trimestre.

Nous voudrions éviter que nos conclusions soient utilisées de manière inappropriée pour justifier des préconisations simplistes.

1. Rappel du projet et de ses objectifs

Objectifs

1. Identifier les caractéristiques des pratiques d'enseignement qui favorisent les apprentissages des élèves en lecture-écriture au CP : la planification de l'enseignement, les dosages entre différents domaines d'activité, les compétences que les enseignants visent en priorité, les modalités pédagogiques qu'ils retiennent...
2. Évaluer ce que pèsent ces différents choix c'est-à-dire les effets qu'ils produisent sur les progrès des élèves, en particulier ceux qui sont les moins performants au début de l'année.

Méthodologie (cf. article ci-joint)

Notre approche est écologique, car l'étude est réalisée dans les conditions ordinaires d'exercice du métier : les pratiques ne sont pas transformées par le dispositif de recherche. Elle se distingue donc de l'approche expérimentale dans laquelle le dispositif de recherche provoque un changement dont on évalue l'impact.

Pour nous, ces deux paradigmes de recherche sont complémentaires. Ce sont les deux seuls qui permettent d'aboutir à des conclusions valides sur le plan scientifique.

Évaluation des élèves

- Les performances des élèves ont été mesurées par des évaluations rigoureuses avant et après enseignement. C'est indispensable si l'on a la prétention d'évoquer l'impact différentiel des pratiques sur les progrès des élèves.
- L'évaluation combinait 1) des outils identiques à ceux de la recherche expérimentale conduite par les psychologues Gentaz et Sprenger Charolles (cf. Dehaene, 2011), 2) des outils de la DEPP et 3) des outils originaux conçus pour répondre à nos questions de recherche.
- L'évaluation a été réalisée par des étudiants de Master (en psychologie et en sciences de l'éducation), salariés (DGESCO) et formés par l'équipe de chercheurs.

Caractérisation des pratiques des maitres

- Les standards scientifiques internationaux exigent, à juste titre, une étude des pratiques effectives. Nous avons combiné des observations *in situ*, des relevés de traces écrites (affichages, cahiers), des questionnaires et des entretiens avec les enseignants.
- L'étude est basée sur une observation longue (3 fois une semaine) en classe, soit 400 semaines observées, 3 000 heures de classe codées (et filmées). Elle dresse l'inventaire des tâches successivement proposées aux élèves (c'est-à-dire ce que les maitres demandent à leurs élèves de faire). Nous avons analysé le temps dédié à ces différentes tâches (typologie en 31 rubriques) et leurs modalités de réalisation : individuelle ou collective, présence ou absence du maitre, avec supports matériels, différenciation, explicitation, etc.
- Chaque séance a été découpée en une suite de tâches. Le grain d'analyse est exceptionnellement fin pour une étude quantitative d'une telle ampleur : l'unité de codage est en moyenne de 5 minutes (entre 1 et 10 minutes dans 95 % des cas).

Nous avons pu ainsi reconstituer de manière fiable l'offre d'enseignement faite aux élèves de CP. Bref, nous savons à quoi ils passent leur temps en classe, quelles occasions d'apprendre leur sont offertes, et dans quelles conditions.

L'échantillon

Pour obtenir des résultats significatifs sur le plan statistique, nous avons besoin de plus de cent classes. Nous avons réussi à en observer 131 et à évaluer 2507 élèves.

La composition de notre échantillon d'**élèves** est proche de celle de la population de référence mais légèrement plus défavorisée socialement (notre première préoccupation était de comprendre les pédagogies bénéfiques aux élèves qui ont le plus besoin de l'école pour apprendre) : 52 % des élèves sont issus de CSP défavorisées et très défavorisées ; 27 % sont scolarisés en Réseau d'Éducation Prioritaire ; 21,6 % entendent à la maison une autre langue en plus du Français, 6,7 % seulement une autre langue que le Français.

Nous avons sollicité et retenu des maitres proposant des options pédagogiques variées mais ayant au moins trois ans d'expérience au cours préparatoire. Nous voulions connaître l'impact de pratiques contrastées mais assumées et réfléchies. Notre échantillon est donc composé d'enseignants expérimentés.

Ce sont donc des enseignants expérimentés : ils ont 8 ans d'expérience en moyenne au CP (17 ans dans le métier), ils ont accepté d'être observés, ils ont un sentiment d'efficacité personnelle assez élevé (SAEP : 78 %). Nous avons pu vérifier *in situ* qu'ils étaient capables d'instaurer un climat de classe propice au travail scolaire (aucun n'était chahuté) même s'ils parvenaient inégalement à enrôler leurs élèves dans les activités scolaires.

Les enseignants qui ont accepté de nous recevoir étaient porteurs d'interrogations, souvent de doutes et pour certains de convictions fortes. Tous étaient curieux de connaître l'impact de leurs pratiques sur les apprentissages de leurs élèves et de mieux connaître le paysage pédagogique français. Mais ils avaient des styles pédagogiques différents et avaient recours à des techniques didactiques très diverses. Leur choix de manuels peut être considéré comme un premier révélateur : 30 % travaillent sans manuel, 20 % utilisent des manuels centrés sur l'étude du code (une moitié phonique, une moitié syllabique), 50 % utilisent des manuels proposant une approche intégrative (19 différents), c'est-à-dire cherchant à articuler l'enseignement du code, de la compréhension et de l'écriture.

L'influence des pratiques sur les apprentissages

Pour identifier des relations causales (pas de simples corrélations), nous avons procédé à des analyses statistiques complexes en ayant recours à des modèles multiniveaux (cf. Pascal Bressoux) à la suite des travaux de l'IREDU-CNRS sur « l'effet maître » (cf. Marie Duru-Bellat *et al.*) et des travaux internationaux consacrés à l'évaluation de l'efficacité des pratiques (cf. Vincent Dupriez *et al.*).

L'ampleur de l'étude

Elle est exceptionnelle par le nombre de classes, d'élèves et de chercheurs, grâce à la collaboration entre l'Ifé (ENS Lyon) et le laboratoire ACTé de Clermont-Ferrand (Région Auvergne-Rhône-Alpes) qui ont réussi à mobiliser onze autres universités.

- Pour réaliser les observations dans toutes les classes au même moment de l'année, à trois reprises, nous avons besoin de **140 enquêteurs** : 60 enseignants-chercheurs, 20 docteurs ou doctorants, 40 conseillers pédagogiques en activité, 20 enseignants ou formateurs à la retraite ont été mobilisés.
- Pour évaluer les élèves individuellement, la même semaine dans toutes les classes, au début et à la fin de l'année, une **centaine d'étudiants** a été embauchée (financement DGESCO : 150 000 euros).
- Pour définir la problématique et construire une méthodologie cohérente et originale, puis pour traiter les données, **60 enseignants-chercheurs** de sciences de l'éducation, de psychologie, de sciences du langage et de littérature (dont 12 professeurs des universités), eux-mêmes enquêteurs, se sont regroupés à l'invitation de Roland Goigoux. Neuf sous-groupes ont été constitués, une cellule de pilotage d'une quinzaine de membres s'est réunie régulièrement (avec le soutien de la MGEN). Les séminaires de travail organisés à Lyon plusieurs fois par an réunissaient 45 personnes en moyenne.

Les données sont en cours de traitement.

- Le 25 septembre, nous ne présenterons que les premiers résultats.
- Un rapport numérique sera en ligne fin décembre 2015
- Les analyses se poursuivront en 2016 et 2017.

2. Résultats : les compétences des élèves

Au début et à la fin du CP, les performances sont extrêmement contrastées.

✓ A l'entrée au CP

Des élèves quasi-lecteurs côtoient dans chaque classe des élèves très démunis¹ ce qui rend le travail des enseignants très difficile lorsqu'ils ont pour ambition de ne perdre aucun élève en chemin.

À l'entrée au CP, bon nombre d'élèves ne disposent pas des compétences attendues en fin de maternelle. Selon les épreuves et selon les seuils que l'on définit, ce nombre varie entre 10 et 30 % de notre échantillon.

NB : il y a toujours deux manières de présenter des résultats : soit définir une performance minimale attendue ou exigée par une institution et comptabiliser la proportion d'élèves qui ont atteint ce seuil, soit évaluer ce que savent les 10, 30 ou 50 % d'élèves les moins performants.

Dans le premier cas, rare car complexe et risqué, il faut que les chercheurs ou les institutions définissent les compétences exigibles et leur traduction en termes de performances pour une épreuve donnée.

Dans le second cas, celui que nous avons retenu ici, on peut seulement énoncer ce que savent ou savent faire les 10, 30 ou 50 % les plus faibles d'une cohorte, souvent sans pouvoir affirmer si cette faiblesse est lourde de conséquence ou pas.

On assiste trop souvent à une médiatisation erronée lorsqu'on affirme par exemple que 30 % des élèves sont en difficulté sans avoir défini les seuils exigibles. Ce chiffre ne peut pas être considéré comme résultat puisqu'il a été défini a priori par les chercheurs (le véritable résultat serait l'énoncé de ce que savent les 30% que l'on présente comme « en difficulté »). On pourrait trouver 30 % d'étudiants « en difficulté » à Polytechnique si on les confondait avec les 30 % d'étudiants les moins performants dans leur promotion.

En phonologie par exemple, l'épreuve mise au point par Liliane Sprenger Charolles est une référence car son pouvoir prédictif pour les apprentissages ultérieurs est fort. Il s'agit de supprimer une syllabe ou un phonème en position initiale dans un mot (à l'oral, « bateau » devient « teau » ou « ateau »). Sur 34 items, 30 % des enfants y parviennent moins de 3 fois (10 % jamais). À l'autre extrémité de la population d'élèves, 30 % des élèves y parviennent plus de 15 fois.

¹ Environ 15% des élèves ont des performances supérieures à un écart-type au-dessus de la moyenne et 15 % en dessous de la moyenne. Mais cette distribution quasi gaussienne des résultats ne doit pas laisser croire qu'il y a autant d'élèves initialement faibles et forts dans chaque classe ou que la moyenne d'une classe est semblable à la moyenne générale de l'échantillon. Certaines classes sont en moyenne initialement fortes, d'autres faibles. 20 classes par exemple sont composées d'élèves dont la performance moyenne est inférieure à un demi-écart-type de celle de l'échantillon complet, ce qui signifie que leur niveau initial moyen est très faible. (Un demi écart-type est le seuil que nous avons généralement retenu pour définir les élèves considérés comme faibles dans un domaine de compétences donné) C'est pourquoi nous aurons besoin de prendre en compte ultérieurement, pour évaluer l'effet-maitre, le niveau initial de la classe et son degré d'hétérogénéité calculé à partir de l'écart-type des performances de ses élèves.

Performances des élèves à l'entrée au CP

Analyse phonologique (suppression de syllabes et de phonèmes)				
Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	0,00	0,00	0	0
2	0,45	0,50	0	1
3	1,94	0,64	1	3
4	3,74	0,68	3	5
5	6,19	0,79	5	8
6	9,37	1,04	8	11
7	12,72	1,06	11	15
8	16,88	1,40	15	19
9	21,69	1,44	19	24
10	28,39	2,95	24	34

Pour faciliter la lecture des résultats, les élèves ont été classés en 10 groupes de taille égale (déciles) en fonction de leurs performances dans chacune des épreuves. Chaque groupe réunit donc 10 % des élèves (soit environ 250 élèves). Le groupe 1, par exemple, réunit les élèves aux performances les plus faibles.

L'épreuve de lecture de pseudo-mots (lévo, ata) confirme le haut niveau de performance d'une minorité d'élèves qui savent déjà déchiffrer (ou presque) en entrant au CP : 20 % parviennent, par exemple, à déchiffrer plus de 7 pseudo-mots en une minute (test EVALEC).

Si l'on examine la connaissance initiale du code, on peut noter que, dans d'autres domaines de compétences, les performances sont bien meilleures. Ainsi 90 % des élèves connaissent au moins le nom de 15 des 26 lettres de l'alphabet et 80 % plus de 20.

Mais cela ne signifie pas qu'ils ont compris le principe de l'écriture alphabétique pourtant inscrit au programme de l'école maternelle. En *écriture tâtonnée* (dictée de trois mots et d'une courte phrase), 45 % des élèves ne cherchent pas à transcrire les sons du langage (ils ne semblent pas savoir que l'écrit code des sons et pas seulement du sens) alors que 20 % d'entre eux disposent déjà des compétences généralement attendues à la fin du premier trimestre de CP.

Dans le domaine de la *compréhension de la langue écrite*, le fossé est encore plus grand. Nous avons évalué le vocabulaire, la compréhension de phrases et la compréhension de textes lus par l'adulte. 30 % des élèves obtiennent moins de 5 points sur 15 après l'audition de trois textes narratifs (réponses orales à 15 questions orales) alors que 30 % obtiennent plus de 10 points (10 réponses exactes) sur 15.

Ajoutons que le score à cette épreuve est très fortement corrélé avec l'appartenance sociologique des enfants, plus que les compétences en code et en écriture qui, elles, semblent plus nettement influencées par l'intervention pédagogique de l'école maternelle. L'analyse des compétences initiales des élèves permet de suggérer une interprétation d'une partie de nos résultats : si l'on constate peu d'effet général des pratiques pédagogiques sur les performances moyennes des élèves, c'est parce qu'une importante minorité a des compétences initiales fortes. De manière triviale, on pourrait dire que ces élèves apprendront à lire et à écrire au CP quoi que fasse leur enseignant.

Pour identifier les effets que nous cherchions, nous avons souvent eu besoin de constituer des groupes d'élèves selon leur niveau initial. Les effets globaux (valables pour la population d'élèves dans son ensemble) sont rares. Les effets les plus nombreux se rapportent aux élèves initialement les moins performants.

Un demi écart-type en dessous de la moyenne est le seuil que nous avons généralement retenu pour sélectionner les élèves considérés comme faibles dans un domaine de compétences donné. Cette définition implique donc une comparaison au sein de notre échantillon : les élèves « faibles » sont moins performants que les autres. Fort heureusement, les résultats que nous avons obtenus en moyenne sont très proches, pour les mêmes épreuves, de ceux obtenus par Gentaz et al. sur 800 élèves dans leur étude de 2011. Nos deux études peuvent donc harmonieusement se compléter.

✓ À la fin du CP

À la fin du CP, les contrastes sont tout aussi forts. Rares sont les classes (une vingtaine) qui semblent avoir été en mesure de jouer un véritable rôle compensatoire.

Prenons l'exemple de *la lecture à haute voix d'un texte (ou fluence)*. Dans le tableau ci-dessous, on peut voir qu'à la fin du CP 20 % des élèves déchiffrent plus de 60 mots en une minute (fluence, test OURA-LEC, Cognisciences Grenoble) mais que 30% lisent moins de 21 mots (et 10 % moins de 8).

Épreuve : Fluence (Nombre de mots correctement lus en une minute)				
Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	4,16	2,65	0	8
2	11,35	1,93	8	15
3	18,16	1,85	15	21
4	24,25	1,76	21	28
5	31,01	1,91	28	34
6	37,37	2,01	34	41
7	44,14	1,95	41	47
8	54,27	3,60	47	60
9	67,02	4,96	60	76
10	94,89	17,89	76	153

La médiane de l'épreuve (seuil atteint par 50 % des élèves) est de 34 mots. La moyenne est de 38,4.

De la même manière, on peut lire dans le tableau ci-dessous que 50 % des élèves obtiennent plus de 7,5 points sur 15 à l'épreuve de compréhension de texte en lecture autonome. Ce test original (©IFé) évalue la compréhension fine d'un texte narratif grâce aux réponses données oralement par l'enfant à l'évaluateur après une lecture individuelle, silencieuse et sans aide du texte.

Épreuve : Score compréhension texte lu (autonome)				
Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	0,83	0,85	0	2,5
2	3,07	0,41	2,5	3,5
3	4,40	0,38	3,5	5
4	5,58	0,37	5	6
5	6,87	0,42	6	7,5
6	8,38	0,52	7,5	9,5
7	10,03	0,44	9,5	11
8	11,55	0,42	11	12,5
9	13,07	0,43	12,5	14
10	14,57	0,41	14	15

Le tableau ci-dessus fait apparaître que 30 % des élèves obtiennent moins de 5 points sur 15. Mais leur problème n'est pas seulement celui de la qualité du décodage : leurs difficultés de compréhension sont quasiment du même ordre lorsque les textes sont lus à haute voix par l'adulte !

Dans l'épreuve de compréhension de textes entendus, 30 % d'entre eux ne parviennent pas à dépasser 4 points sur 10. (cf. tableau ci-dessous, médiane = 6/10)

Épreuve : Compréhension de textes entendus				
Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	0,73	0,66	0	2
2	2,41	0,49	2	3
3	3,48	0,50	3	4
4	4,44	0,50	4	5
5	5,34	0,48	5	6
6	6,23	0,42	6	7
7	7,00	0,00	7	7
8	7,96	0,21	7	8
9	8,74	0,44	8	9
10	9,98	0,13	9	10

La médiane de l'épreuve (seuil atteint par 50 % des élèves) est de 6/10.

- ✓ **Ces résultats conduisent donc à une remise en cause de la « vision simple de la lecture »** (*Simple View of Reading*) promue par l'ONL (Observatoire national de la lecture) qui survalorise le poids du décodage.

Nous avons réalisé des analyses de régression visant à expliquer la qualité de la lecture autonome des élèves à la fin du CP (nécessitant un traitement de l'implicite). Trois variables explicatives se dégagent : la qualité du décodage (0,43), les habiletés phonologiques (0,14) et **la compréhension des textes entendus (0,31)**, non pris en compte dans le modèle « simple » mais dont le poids est considérable. Autrement dit, mieux les élèves comprennent les textes qu'on leur lit, mieux ils comprennent les textes qu'ils lisent seuls. Les compétences

en décodage, pour importantes qu'elles soient, n'épuisent donc pas l'explication de la qualité de la compréhension.

Par conséquent, il apparaît nécessaire que l'enseignement au CP prenne en charge les deux composantes majeures qui forgent la compétence de compréhension en lecture autonome : le décodage, bien sûr, mais aussi la compréhension de textes, dont l'enseignement est peu présent comme nous allons le voir plus loin.

La mise entre parenthèses, au CP, d'une pédagogie de la compréhension qui existait parfois en maternelle (sans que les élèves sachent décoder) et qui reprendra (trop tard !) au CE2 semble préjudiciable aux élèves les plus défavorisés socialement (cf. partie 4).

Un rééquilibrage entre les différentes composantes de l'enseignement de la lecture semble donc souhaitable.

3. Résultats : les pratiques des maîtres

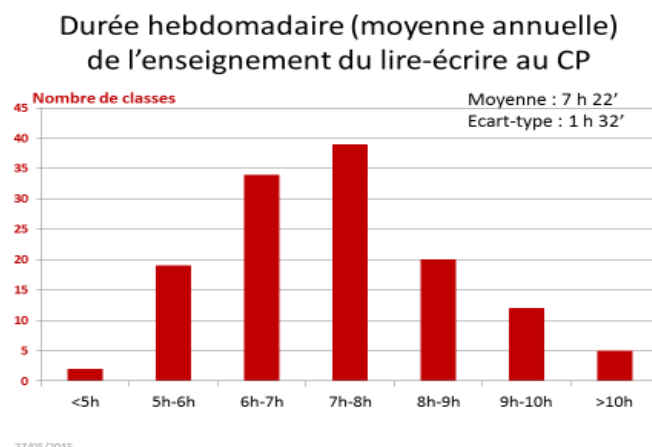
Le 25 septembre, pour éviter de trop longues descriptions que l'on pourra retrouver dans le rapport numérique, nous ne présenterons que les caractéristiques des pratiques dont nous avons testé l'influence sur les apprentissages des élèves. (cf. partie 4)

Évoquons ici seulement quelques exemples relatifs aux durées d'enseignement du lire-écrire.

La durée hebdomadaire moyenne consacrée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture est de **7 heures 22 minutes**.

Il s'agit d'une durée effective, hors temps-morts : le temps consacré à distribuer le matériel, à coller les photocopies, à colorier les illustrations ou à retrouver son calme est décompté. Cette durée du travail effectif (7h 22') correspond, selon nous, aux 10 heures prescrites dans les programmes (incluant les récréations et tous les temps-morts).

L'écart-type est de 1h 32 minutes. Ce qui signifie qu'il y a de grandes différences d'une classe à l'autre comme l'indique le schéma ci-dessous qui représente le nombre de classes par tranche d'une heure.



Nous étudierons plus loin si ces différences de durée influencent les performances des élèves. Pour savoir comment ce temps d'enseignement est réparti, nous l'avons découpé en cinq parts selon les indications des programmes, elles-mêmes décomposées en tâches (31 types de tâches ont été répertoriés ; cf. document méthodologique ci-joint).

PG : Phono - graphie

- 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. Déchiffrer un mot
- L4. Lire à haute voix
- L5. Écouter la maîtresse / le maître 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)

Voici les durées moyennes (exprimées en minutes par semaine) consacrées aux cinq blocs de tâches et à chaque type de tâche.

Variable	Moyenne	Écart-type
Durée hebdo	441,80	85,35
PG	80,87	28,95
pg1	17,40	11,56
pg2	4,62	5,07
pg3	5,09	6,07
pg4	34,51	17,88
pg5	19,23	15,04
L	101,83	31,14
l1	20,41	12,15
l2	11,43	9,79
l3	17,96	11,16
l4	38,39	17,66
l5	13,67	10,08
EL	38,03	23,61
el1	13,13	12,10
el2	15,32	13,56
el3	9,61	9,64
C	68,37	30,28
c1	2,51	4,54
c2	5,39	4,73
c3	8,62	6,58
c4	10,93	7,70
c5	8,16	7,30
c6	2,56	4,09
c7	2,27	3,67
c8	24,80	17,14
c9	3,18	4,63
E	142,56	40,31
e1	16,00	13,98
e2	44,13	22,05
e3	3,19	5,32
e4	22,39	14,60
e5	12,33	13,28
e6	4,11	5,41
e7	25,07	14,57
e8	5,82	6,74



*Efficacité des pratiques d'enseignement
de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire*

e9

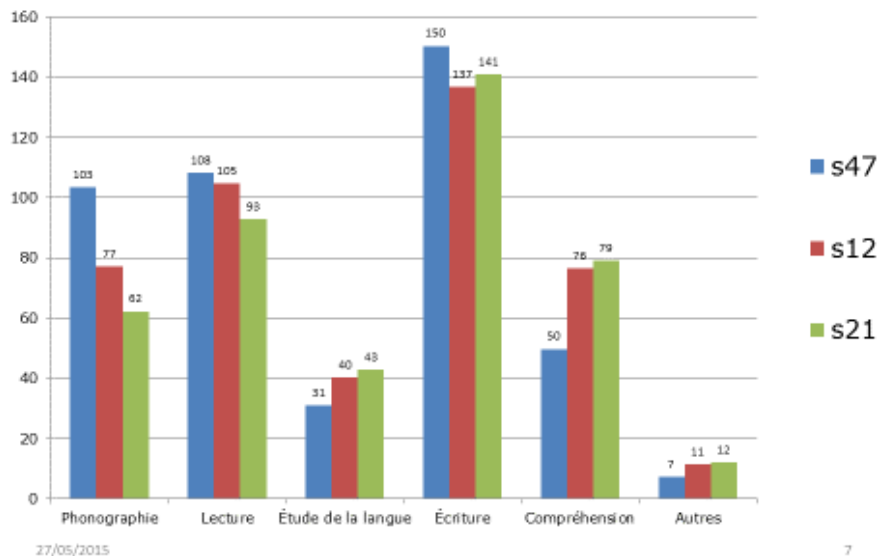
9,63

12,04

Ceux qui redoutaient que les élèves ne bénéficient pas d'un temps conséquent d'étude du code peuvent être rassurés. Le temps hebdomadaire consacré au décodage (PG4, PG5 et L3) est en moyenne de 1h 14' et celui consacré à l'encodage (E4+E5+E7) de 1h. Soit 2h 14' en moyenne chaque semaine. Auxquelles on peut ajouter 39 minutes de lecture à haute voix. Soit près de 3 heures contre 11 minutes consacrées à la reconnaissance de mots entiers (L2) !

Tous les enseignants que nous avons observés procèdent à une étude explicite des correspondances grapho-phonémiques même si la plupart y ajoutent la mémorisation de quelques mots entiers très fréquents (dans, c'est, elle, etc.). Nous verrons un peu plus loin que les différences se situent dans la précocité et surtout dans la vitesse de l'étude des correspondances entre lettres et sons.

Evolution de la répartition des tâches au cours des trois semaines d'enquête (en minutes)



Le graphique ci-dessus représente l'évolution de la répartition des durées entre ces cinq ensembles de tâches chaque trimestre (semaine 47 pour le premier trimestre, semaine 12 pour le deuxième, semaine 21 pour le troisième). On notera que les durées sont assez **stables tout au long de l'année**. Seule la part consacrée à la phonographie diminue significativement pendant que celle consacrée à la compréhension augmente (essentiellement en raison des tâches C8, c'est-à-dire des exercices écrits qui s'allongent au fur et à mesure que les élèves progressent).

À noter aussi (mais nous développerons et détaillerons tout cela le 25) que l'essentiel du temps consacré à l'écriture est occupé par des tâches de copie (tâches E2 et E3).

4. Résultats : l'influence des pratiques sur les apprentissages

✓ L'explication des différences de performance des élèves

Nous avons commencé par étudier les variables caractérisant les élèves : leurs compétences initiales et leurs caractéristiques scolaires et sociodémographiques. Dans cette première étape, le traitement des données a été réalisé au moyen d'analyses de régressions multiples dont le principe repose sur l'explication de la variété des performances (aux tests finaux) sous la forme d'une relation mathématique entre ce niveau de performance finale des élèves et le niveau initial ainsi que les caractéristiques individuelles des élèves (sexe, milieu social, langue parlée à la maison, âge).

Dans un second temps, nous avons étudié dans quelle mesure la variance des acquisitions s'expliquait aussi, en partie, par la classe dans laquelle les élèves étaient scolarisés. La prise en compte du contexte-classe conduit à augmenter le pouvoir explicatif des modèles de base jusqu'à 66,3 % pour le score global. Les variables « classes » apportent donc un gain de 8,1 points de variance expliquée.

Synthèse : contribution des différents groupes de facteurs à l'explication des différences de progrès des élèves au cours préparatoire

	Elèves			Classe	Total
	Niveau initial	CSD	Total		
Global	53%	5%	58%	8,1 %	66,3%
Code	40%	5%	45%	7,2 %	52,2%
Compréhension	46%	2%	48%	4,9 %	52,9%
Ecriture	20%	1%	21%	11,0 %	32,0%

Autrement dit, toutes choses égales par ailleurs, globalement en lecture-écriture, 8,1 % de la variance des performances finales des élèves « s'expliquent » par la classe dans laquelle ils sont scolarisés. Cet effet dépend à la fois des caractéristiques du contexte classe, de sa composition, des caractéristiques du maître, de celles de sa pratique.

Cet effet est légèrement moindre que celui trouvé dans des études consacrées à l'étude de l'effet-maître, probablement parce qu'elles contrôlent moins bien les progrès des élèves et peut-être aussi en raison d'un biais de sélection : maîtres expérimentés, sérieux, ayant accepté d'être filmés, etc. Il est possible que cette sélection ait contribué à réduire les différences d'efficacité.

✓ Le gain est différent selon les blocs de compétences : 7,2% en code ; 4,9 % en compréhension ; 11 % en écriture.

L'impact des pratiques pédagogiques est fort en écriture et faible en compréhension.

Probablement parce que la compréhension, contrairement à l'écriture, n'est pas une cible d'enseignement jugée prioritaire par les enseignants de CP. Probablement aussi parce que c'est un enseignement difficile à concevoir et à réaliser, pour lequel les enseignants disposent de moins d'outils et de points de repères. Probablement enfin parce que les performances en compréhension dépendent beaucoup du bagage linguistique et culturel des enfants (donc des pratiques éducatives familiales), beaucoup plus que dans le domaine de l'écriture, plus aisément didactisable et plus intensément enseigné à l'école (cf. infra). Or, on sait qu'à 10 ans (évaluation PIRLS), les élèves français pêchent en compréhension, pas en

décodage. Nos résultats permettent de penser que cette faiblesse n'est pas combattue au CP.

Dans un troisième temps, nous avons cherché à isoler l'effet-maitre. Nous avons identifié cinq variables jouant un rôle important que nous avons introduites dans notre modèle afin que l'on puisse attribuer les effets constatés aux seules pratiques, en neutralisant les variables contextuelles qui s'avéraient influentes : le rythme scolaire de la semaine (4 jours versus 4 jours et demi), l'appartenance à l'Education prioritaire, le niveau scolaire moyen de la classe au début de l'année, le degré d'hétérogénéité de la classe et l'ancienneté du professeur au cours préparatoire. Les résultats obtenus le sont donc toutes ces choses égales par ailleurs.

✓ Comparaisons entre classes

Nous avons calculé la moyenne des effets des classes de l'échantillon. Nous avons ainsi pu raisonner en termes d'écart à cette moyenne des effets et situer les classes les unes par rapport aux autres. Nous avons constaté que la plupart étaient proches en termes de coefficient et d'écart à la moyenne ; seule une quarantaine d'entre elles présentent des différences significatives en positif ou en négatif. **Bref, les différences d'efficacité entre classes ne sont pas très fortes.**

La composition de l'échantillon d'enseignants peut expliquer ce résultat. Ce qui revient à dire que les choix techniques pèsent peu dès lors que les enseignants sont expérimentés, sérieux et qu'ils savent rester maîtres de leur classe.

C'est un résultat important et rassurant pour bien des parents d'élèves. Même si, comme nous le verrons plus loin, **les différences d'efficacité apparaissent plus importantes lorsqu'on examine les progrès des élèves initialement faibles.** Nous n'avons quasiment trouvé aucune caractéristique pédagogique qui pénaliserait les élèves initialement forts.

La plus grande partie de la journée du 25 sera consacrée à identifier quelques-unes des caractéristiques des pratiques qui favorisent les apprentissages des élèves, notamment de ceux qui étaient les moins bien armés à l'entrée au CP. Le tableau que nous allons dresser ne conduit pas à montrer la supériorité d'une « méthode » sur une autre dans la mesure où ses traits distinctifs relèvent souvent de méthodologies présentées – à tort – comme concurrentes : l'enseignement explicite des correspondances graphologiques, l'encodage, l'étude de la langue, l'enseignement du vocabulaire, l'initiation à une culture de l'écrit, etc.

Cela valorise un certain éclectisme pédagogique : combiner le meilleur de chacune des approches en évitant les incohérences.

Nos principaux résultats ne conduisent donc pas à promouvoir une nouvelle approche mais plutôt à **alerter les enseignants sur les choix qui pénalisent les élèves faibles.** Nous avons souvent identifié des seuils en dessous desquels ces élèves pâtissent d'une pratique.

✓ L'effet manuel

Nous avons procédé à plusieurs catégorisations des classes en fonction de leurs choix de manuels : à six modalités² et à trois modalités.

131 classes	6 modalités	3 modalités
Gr 0 : 40 classes (31 %)	Sans manuel	Sans manuel (40 classes) (31 %)
Gr 1 : 38 classes (29 %)	Autres Intégratives	Approches intégratives (66 classes) (50 %)
Gr 2 : 10 classes (8 %)	ALEDA	
Gr 3 : 18 classes (14 %)	Ribambelle	
Gr 4 : 12 classes (9 %)	Phonique	Approches centrées sur le code (25 classes) (19 %)
Gr 5 : 13 classes (10 %)	Syllabique	

Aucun effet significatif n'apparaît avec la catégorisation en 6 modalités. Ceci n'est pas étonnant car nous avons par ailleurs constaté que les pratiques des maîtres utilisant le même manuel étaient très dissemblables (par exemple les budgets-temps et la répartition des différents types de tâches). A l'inverse, il est fréquent de retrouver deux classes présentant des profils didactiques voisins alors que les enseignants utilisent des manuels différents ou que l'un utilise un manuel et l'autre pas. **Il n'y a pas à proprement parler d'effet manuel.**

Pour la catégorisation en trois modalités, nous ne constatons aucune différence d'efficacité entre les maîtres qui n'utilisent pas de manuel et ceux qui utilisent un manuel centré sur le code

² G0 : 40 enseignants n'utilisent pas de manuel

G1 : 38 enseignants utilisaient des manuels se référant à une approche qualifiée d'intégrative. Les auteurs de ces manuels proposent de combiner étude explicite et systématique des correspondances graphophonologiques, écriture et production de textes, compréhension de textes et acculturation. Leur démarche repose sur l'étude de fictions issues d'albums de jeunesse, intégrées ou non dans le manuel, parfois raccourcies et souvent découpées en épisodes. Leurs 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 : *À tire d'Aile ; Rue des contes ; Patati et patata ; Mots d'École, Chut je lis ; Croque ligne ; Que d'Histoires ; Valentin le magicien ; Max, Jules et leurs copains ; Je lis avec Dagobert ; Libellule ; Bulle ; Un monde à lire.*

G2 : 18 enseignants utilisaient le manuel Ribambelle qui propose une approche intégrative totale, c'est-à-dire ayant les mêmes caractéristiques que les précédents mais en prenant appui sur des œuvres littéraires lues en totalité par les élèves.

G3 : 10 enseignants utilisaient le manuel À l'école des albums qui propose une approche intégrative à tempo rapide, c'est-à-dire ayant les mêmes caractéristiques que les précédents mais avec une planification de l'étude des correspondances graphophonologiques deux fois plus rapide.

G4 : 12 enseignants utilisaient des manuels relevant d'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 proposent la mémorisation de mots entiers (« mots outils ») avant qu'ils soient déchiffrables.

Il s'agit des manuels : *Ratus, Lectissimo, Gafi le fantôme, Super Gafi ; Justine et compagnie, Je lis avec Mona, Pilotis*

G5 : 13 enseignants (10%) utilisaient des manuels relevant d'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 ; À coup sûr ; Planète des alphas ; Sami et Julie ; Taoki.*

(c'est-à-dire syllabique ou phonique). Il existe en revanche un effet modeste mais négatif pour les élèves initialement faibles scolarisés dans les classes qui utilisent un manuel avec approche intégrative par comparaison avec ceux qui utilisent un manuel centré sur le code. Nous sommes à la recherche d'une interprétation de cet effet négatif en examinant dans quelle mesure le choix de ces manuels conduit les enseignants à mettre en œuvre des pratiques qui pénalisent les élèves faibles.

✓ L'effet de la durée globale du temps d'enseignement

Nous n'avons constaté aucun effet de la durée, ni globalement, ni sur les performances en code, écriture ou compréhension. La quantité d'enseignement, à elle-seule, n'explique rien si l'on considère la population d'élèves dans son ensemble. On verra plus bas que cette absence d'effet général (alors que les durées vont du simple au double : 5h 11' d'enseignement pour le premier décile, 10h 09' pour le dixième) s'explique par l'absence d'influence de cette durée sur les élèves intermédiaires et forts, moins sensibles à l'offre scolaire que les élèves faibles.

Un effet de seuil cependant est détecté pour les performances en écriture (seulement une tendance à .07) lorsqu'on subdivise nos classes en quatre groupes : le premier quartile (classes qui consacrent moins de 6h10' au lire-écrire) est moins efficace que les 3 autres. Autrement dit, en écriture, les élèves qui ont trop peu d'enseignement du lire-écrire sont désavantagés par rapport à tous les autres.

Un effet significatif global apparaît lorsqu'on isole les tâches réalisées en présence du maître (tâches de type 1), c'est-à-dire lorsque les élèves bénéficient de rétroactions immédiates et non pas différées comme dans les tâches de type 2 réalisées en l'absence du professeur.

Les effets les plus nets apparaissent lorsqu'on délaisse la population dans son ensemble pour s'intéresser aux élèves initialement faibles (< -0,5 écart-type) et qu'on considère le temps passé en présence de l'enseignant. Dans ce cas, on constate un effet positif en code et en écriture ainsi que pour le score global.

Bref, hormis en compréhension, **les élèves faibles bénéficient d'une augmentation de la durée du temps d'enseignement en présence du maître.** (il n'y a pas d'effet sur les élèves forts)

Lorsqu'on calcule les variables d'interaction, on constate que ces trois effets (code, écriture et global) sont **d'autant plus forts que les élèves sont initialement faibles.**

✓ L'étude des correspondances graphophonémiques

1. Observe-t-on **un enseignement explicite des correspondances graphophonémiques** dès le début de l'année ? Dans quelle mesure ? Et quel est son impact en fonction de vitesse de l'étude du code ?

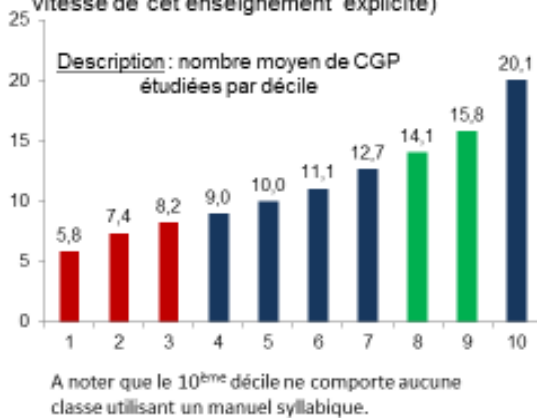
Pour répondre à ces questions, nous avons relevé les traces (cahiers, manuels et affichages) des couples graphèmes-phonèmes que les maîtres demandaient à leurs élèves de mémoriser (après les avoir explicités) au cours des neuf premières semaines de l'année (avant mi-novembre). Nous avons relevé leur nature et leur nombre.

Appelons Tempo la variable constituée par le nombre des CGP étudiées et mémorisées : sa valeur moyenne est de 11,4 en neuf semaines.

Voici sa distribution (par décile) et son influence sur la qualité des apprentissages des élèves.

La planification de l'étude du code

Variable **tempo** : nombre de correspondances graphophonémiques (CGP) étudiées pendant les neuf premières semaines (indice de la précocité et de la vitesse de cet enseignement explicite)



Effet

L'élévation du tempo **influence significativement et positivement** les apprentissages en code de l'ensemble des élèves jusqu'à un maximum de 15.

Cet extremum est de 14 pour les élèves initialement faibles en code.

En écriture, les élèves initialement faibles à qui on enseigne entre 8 et 15 CGP obtiennent des résultats significativement meilleurs que ceux à qui on enseigne moins de 8 CGP.

→ **Etudier trop peu de CGP dès le début de l'année pénalise les élèves, surtout les plus faibles.**

Tous les élèves bénéficient d'un enseignement explicite, précoce et assez rapide (14 à 15 correspondances en 9 semaines), des correspondances grapho-phonémiques en début d'année scolaire. Un début tardif ou un tempo trop lent pénalise les élèves initialement les plus faibles³.

2. Seconde question : le choix des textes supports aux leçons de lecture (« découverte de phrase ou de texte », c'est-à-dire la lecture collective d'un texte nouveau) a-t-il une influence sur la qualité des apprentissages ?

Nous nous sommes intéressés en particulier à une question qui fait débat⁴ : est-ce que le texte donné à lire est déchiffrable ? Ou plutôt, **quelle part de ce texte est déchiffrable ?**

Cela nous permet d'examiner la nature de l'activité intellectuelle sollicitée par l'enseignant lorsqu'il affiche un écrit et dit à ses élèves : « essayons de le lire ensemble ».

³ Nous avons affiné ces calculs en prenant en compte les fréquences, en Français standard, des correspondances étudiées. (Il ne suffit pas d'augmenter le nombre de CGP, encore faut-il qu'elles soient fréquentes pour faciliter le déchiffrement d'un texte standard.) Ceci nous a permis de construire un indice théorique du « pouvoir déchiffrer » conféré à un enfant qui aurait mémorisé toutes les CGP étudiées. Cet indice confirme les résultats précédents.

⁴ La principale caractéristique d'une approche syllabique c'est de ne proposer aux élèves que des mots et des phrases intégralement déchiffrables. On verra que si les maitres qui utilisent les manuels syllabiques sont bien ceux qui offrent les textes les plus amplement déchiffrables, le taux est voisin de 70 %, pas de 100 %.

Nous avons construit pour cela un indice que nous avons appelé « rendement effectif » et qui exprime en pourcentage la part de texte directement déchiffrable par les élèves. Il s'agit, pour un texte donné, de la proportion de graphèmes dont on a étudié explicitement la valeur sonore.

*À noter que cet indice ne rend pas compte du fait qu'une partie des mots d'un texte peut être connue des élèves parce qu'ils ont été mémorisés comme des mots entiers, c'est-à-dire comme une suite ordonnée de lettres (on parle en psychologie cognitive de reconnaissance orthographique), sans connaître nécessairement la valeur sonore de tous les graphèmes qui les composent. Ce sont généralement des « mots-outils » très fréquents comme « dans », « c'est », « elle », etc., ou bien les jours de la semaine, les prénoms des enfants et des héros du manuel ou d'autres mots utilisés quotidiennement. Les élèves reconnaissent par exemple la suite des lettres D-A-N-S « qui fait dans » sans qu'on leur ait enseigné que la lettre D fait « d », que les lettres A+N font « an » et que le S est muet. Tous les maîtres observés distinguent soigneusement cette mémorisation de mots entiers d'une reconnaissance de la silhouette visuelle du mot (« globale »). Le traitement sollicité est **analytique**, lettre à lettre. Il prend appui sur la connaissance du tracé et du nom des lettres.*

Cet indice révèle donc le « pouvoir déchiffrer » d'un élève qui aurait mémorisé toutes les CGP enseignées (et seulement celles-ci). Il dépend de trois critères : le nombre de CGP enseignées, leur fréquence dans la langue française et le texte choisi comme support de la leçon (qui peut être plus ou moins composé des CGP enseignées).

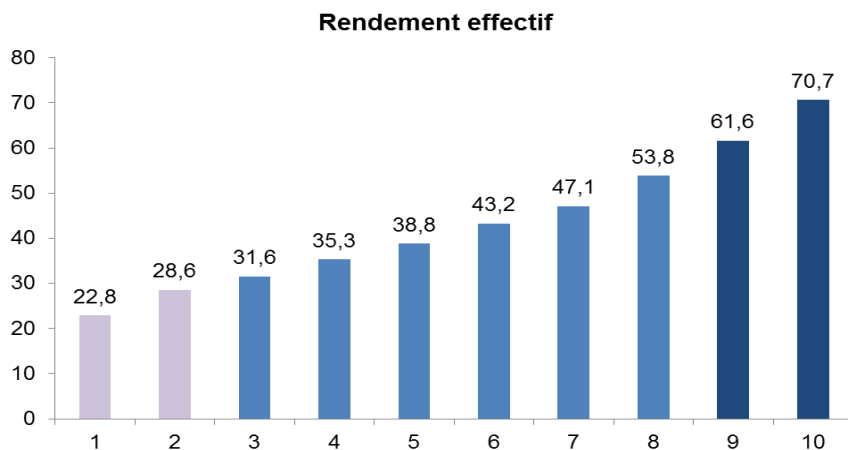
Plus le texte proposé est déchiffrable, plus l'indice est élevé. Nous avons relevé tous les textes supports à la lecture, classe par classe, en dixième semaine et nous avons comparé les graphèmes qui les composent à ceux qui avaient été étudiés dans la classe au cours des neuf premières semaines. Cela nous a permis de ranger les classes depuis celle qui offrait un texte peu déchiffrable à celle qui proposait un texte amplement déchiffrable. L'indice est de 22,8 % dans les classes du premier décile et de 70,7 % dans les classes du 10^e décile. La médiane est à 41 %.

Tempo et rendements pour les 131 classes

- Moyenne générale du tempo : **11,4 CGP**
(Correspondances graphophonémiques étudiées durant les 9 premières semaines de l'année)

- Moyenne générale du rendement théorique : **39,9 %**
(Part déchiffrable d'un texte standard en fonction des CGP étudiées : nombre et fréquence)

- Moyenne générale du rendement effectif : **43,6 %**
(Part déchiffrable du texte proposé aux élèves semaine n°10 en fonction des CGP étudiées)



Tempo et rendements par groupe de manuels

		Tempo	Rendement théorique (%)	Rendement effectif (%)
131 classes		11,4	39,9	43,6
Gr 0 : 40 classes	Sans manuel	10,8	37,6	39,4
Gr 1 : 38 classes	Intégrative	10,9	38	43,3
Gr 2 : 10 classes	ALEDA	14,6	50,6	53,8
Gr 3 : 18 classes	Ribambelle	10,6	37,9	35,6
Gr 4 : 12 classes	Phonique	11,5	41,4	40,4
Gr 5 : 13 classes	Syllabique	13,8	46,2	64

✓ L'impact du choix du support, plus ou moins déchiffrable, sur la qualité des apprentissages des élèves

Nous avons donc étudié l'influence de la variable « rendement effectif » sur les performances des élèves. Nous avons constaté que des textes trop peu déchiffrables pénalisaient les élèves dans le domaine de l'acquisition du code. Ce phénomène est statistiquement significatif pour un quart des classes qui propose des textes déchiffrables à moins de 31,4 %.

Ce résultat interroge le choix des textes supports à cette activité d'enseignement : certains enseignants et auteurs de manuels devraient y être plus attentifs et

s'arranger pour que les élèves puissent déchiffrer une plus grande part des textes qu'on leur propose.

Notre hypothèse est que les enseignants ne s'autorisent pas à choisir des supports différents pour atteindre des objectifs différents : enseigner les CGP, apprendre aux élèves à identifier des mots en contexte (phrase), développer leur pédagogie de la compréhension des textes.

En voulant tout faire sur le même support, certains prennent le risque de tout faire mal (cf. ma contribution à la consultation du CSP).

N.B. Les effets positifs observés s'exercent à des seuils différents en fonction des cibles d'apprentissage (code, compréhension et écriture) et des sous-populations d'élèves (faibles, intermédiaires, forts).

De nombreux autres résultats, en cours de vérification, seront présentés le 25 septembre, notamment dans les domaines suivants.

✓ **L'impact des tâches d'encodage et de décodage sur l'acquisition du code**

Le temps passé au décodage (PG4 + PG5 + L3) ne semble pas avoir d'effet.

Le temps passé à l'encodage (E4 + 47) a un effet positif, lorsqu'il augmente, pour les élèves faibles en code au départ. Le temps consacré aux activités de dictée (E4) a un impact substantiel. Cet effet pèse sur les performances globales et sur les performances en code et en écriture, pas en compréhension.

Le temps passé à la lecture à haute voix (I4) a un effet positif, lorsqu'il augmente, pour les élèves faibles en code au départ. Cet effet pèse sur les performances globales et sur les performances en code et en écriture, pas en compréhension.

Le temps passé à l'écoute des lectures de l'enseignant (I5) n'a pas d'effet direct.

✓ **L'impact de la pédagogie de la compréhension.**

Parent pauvre de la pédagogie de la lecture, les tâches orales consacrées à la compréhension des textes écrits (E1 à E7) ne dépassent pas 40 minutes par semaine (pas plus que l'étude de la langue) dont 24 minutes seulement en moyenne à « *expliquer ou reformuler le sens d'une phrase ou d'un texte ; produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou d'un texte explicatif ou d'une consigne ; rendre explicite une information implicite ; proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations* » (E4 à E7).

Il n'est donc pas très étonnant de constater le faible impact de cette pédagogie sur les performances des élèves dans le domaine de la compréhension.

✓ **L'impact de la pédagogie de l'écriture**

Présenté le 15 septembre.

✓ **L'impact de l'étude de la langue**

On note un effet positif du temps passé à l'étude de la langue. L'augmentation de la durée des tâches dédiées au vocabulaire provoquent, par exemple, une amélioration de la compréhension des textes entendus, surtout pour les élèves initialement faibles.

✓ **L'impact de l'accès à la culture de l'écrit**

Nous avons construit une typologie à quatre modalités pour distinguer les classes qui accordaient peu ou beaucoup d'importance à la construction d'une culture de l'écrit : fréquentation de la littérature de jeunesse, fréquentation des lieux de lecture, etc. Des effets positifs globaux sont à signaler, en particulier pour la fréquentation des albums chez les élèves faibles.

✓ **Les liens entre climat/engagement et progrès des élèves**

Nous n'avons pas décelé d'effet du climat de la classe mais nous avons constaté un effet positif d'un engagement élevé. Cet effet d'autant plus fort que les élèves ont un faible niveau en début d'année. **Plus les élèves sont engagés dans le travail, mieux ils apprennent.** Certains maitres savent mieux que d'autres les enrôler et maintenir leur attention.

✓ **Les liens entre différenciation et progrès des élèves**

Nous avons constaté des effets positifs, mais seulement auprès des élèves initialement faibles, lorsqu'une proportion élevée de tâches était réalisée avec l'aide du professeur (en moyenne, 20 % du temps). Cet effet est négatif, pour les mêmes élèves, lorsque les professeurs leur attribuent des tâches différentes de celles des autres élèves (moyenne 4,2% du temps).

✓ **L'impact des gestes professionnels d'explicitation (le pourquoi et le comment des apprentissages)**

Dans un premier temps, nous avons cherché à savoir si, dans les classes où il y avait plus l'explicitation, les élèves progressaient dans chacune des tâches d'évaluation (globale, code, compréhension, écriture). Nous n'avons pas relevé d'effet significatif du nombre de tâches s'accompagnant de gestes professionnels d'explicitation, ni de la durée des tâches consacrées à construire ou à remobiliser une mémoire didactique. En revanche, nous avons trouvé un effet positif du nombre d'explicitations durant des tâches d'écriture sur les progrès des élèves en code et en compréhension.

A suivre mardi 15 septembre.



*Efficacité des pratiques d'enseignement
de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire*

Contact presse :

Corinne Badiou

Ens de Lyon

Corinne.badiou@ens-lyon.fr

06 10 04 34 77

EVALUER L'INFLUENCE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DU LIRE-ECRIRE SUR LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES : ENJEUX ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Roland Goigoux

ACTé (EA 4281), Université Blaise Pascal, Clermont 2

Annette Jarlégan

LISEC (EA 2310), Université de Lorraine

Céline Piquée

CREAD (EA 3875), Université Rennes 2

Résumé

La méthodologie originale de la recherche conduite par l'Institut français de l'éducation pour évaluer l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur les apprentissages des élèves au cours préparatoire est présentée dans cet article. La recherche de grande ampleur (131 classes et 2507 élèves) est basée sur une observation des pratiques ordinaires des enseignants et sur une évaluation individuelle des progrès de leurs élèves. Elle a pour but d'identifier les caractéristiques des pratiques pédagogiques les plus bénéfiques aux élèves socialement défavorisés, ceux dont les premiers apprentissages sont le plus dépendants de l'intervention scolaire. Inscrite dans le paradigme de l'Educational Effectiveness Research, l'approche écologique mise en œuvre postule qu'il est possible de comparer le fonctionnement d'une gamme diversifiée de pratiques d'enseignement et d'apprendre de la variété ainsi décrite.

INTRODUCTION

Dans un contexte social marqué par d'incessantes controverses sur les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture, les chercheurs en éducation sont sollicités pour apporter une contribution rationnelle susceptible d'éclairer les responsables politiques et l'opinion publique. Malheureusement, les connaissances disponibles sur l'efficacité des pratiques d'enseignement du Français sont peu nombreuses (Feyfant, 2011 ; Cusset, 2014) et ne permettent pas de couper court aux affirmations péremptoires des polémistes de tout poil. C'est pour pallier ce manque que notre équipe¹ réalise une étude de grande ampleur prenant appui sur les acquis des recherches en didactique du français et de celles qui, en sciences de l'éducation, évaluent l'efficacité scolaire (cf. Van Damme et coll., 2009, pour une présentation de l'*Educational Effectiveness Research*). Notre objectif est d'évaluer l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur les apprentissages des élèves au cours préparatoire afin de produire des connaissances qui puissent servir « d'arguments pour l'action » (Halté, 1992, p. 17).

Cette étude est en cours : l'enquête proprement dite a été réalisée tout au long de l'année scolaire 2013-2014 et nous procédons actuellement à l'analyse des données. Dans cet article, nous ne présenterons donc que la méthodologie que nous avons élaborée collectivement, notamment dans le but d'identifier les caractéristiques des pratiques pédagogiques les plus bénéfiques aux élèves socialement défavorisés, ceux dont les premiers apprentissages sont le plus dépendants de l'intervention scolaire.

Nos choix méthodologiques reposent sur la conviction que l'on peut apprendre de la variété des situations observées et que l'on peut fonder une épistémologie sur la recherche de régularités dans une perspective comparative et une organisation probabiliste de la connaissance. Dans un domaine, celui de l'enseignement du Français, où les opinions jouent un grand rôle et où les acteurs de la recherche se muent souvent en prescripteurs, la quête de « la preuve et de la validation/réfutation externe des constructions analytiques » (Duru Bellat et Mingat, 1998, p. 163) nous semble indispensable.

1. Cette étude, réalisée sous la direction de Roland Goigoux par une équipe de soixante enseignants-chercheurs et leurs doctorants, 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 été réalisée dans le cadre de l'IFÉ grâce à une convention avec le laboratoire ACTÉ et en collaboration avec des équipes implantées dans les Universités de Amiens, Artois, Bordeaux 3 et 4, Caen, Cergy-Pontoise, Clermont-Ferrand, Grenoble 3, Lille 3, Lorraine, Montpellier 2 et 3, Nantes, Paris Est-Créteil et Paris 8, Rennes 2 et Bretagne-Ouest, Rouen, Toulouse-Le Mirail.

Nous remercions vivement les conseillers pédagogiques et les maîtres-formateurs, actifs ou à la retraite, qui ont accepté la délicate et lourde mission d'enquêteur.

Nous remercions aussi les directeurs académiques, les inspecteurs de l'Éducation nationale et les équipes de circonscription qui ont contribué à sa réalisation.

APPROCHE ÉCOLOGIQUE VERSUS EXPÉRIMENTALE

Expérimenter ou apprendre de la variété ?

En sciences humaines et sociales, la démarche expérimentale est souvent utilisée pour identifier des relations de causalité (Davies, 1999 ; Labrousse, 2010). Dans l'enseignement, cette méthodologie conduit à comparer les progrès des élèves d'un groupe expérimental exposé à une méthode prescrite par les chercheurs avec ceux des élèves d'un groupe témoin exposé aux méthodes habituelles. Certains chercheurs soutiennent qu'il n'y a pas d'autre voie possible : « Seule la comparaison rigoureuse de deux groupes d'enfants dont l'enseignement ne diffère que sur un seul point permet de certifier que ce facteur a un impact sur l'apprentissage » (Dehaene, 2011, p. 102).

Ce paradigme expérimental, auquel la pédagogie et la psychologie ont recours depuis longtemps (cf. Good, 1979 ; De Landsheere, 1982 ; Plas, 2006), connaît un regain d'intérêt depuis une vingtaine d'années en éducation (Meuret, 2007) accompagné d'un accroissement des exigences méthodologiques, avec notamment l'obligation de tirer au sort les sujets retenus dans les deux groupes. On parle donc désormais de démarche expérimentale « par assignation aléatoire » (Banerjee et Duflo, 2009) ou « randomisée » en français. S'il gagne les pays francophones (Bianco et Bressoux, 2009 ; Robert et Teillard, 2012), ce paradigme est désormais dominant dans plusieurs pays anglo-saxons (Saussez et Lessard, 2009 ; Rey, 2014). « *Gold standard* » aux Etats-Unis et en Angleterre, il est devenu une norme scientifique incontournable au service des politiques éducatives dans le but explicite de réduire, au nom de l'intérêt public, l'emprise des modes pédagogiques sur l'éducation (Atkinson, 2000 ; Slavin, 2008).

Sur le plan empirique, pour distinguer le groupe expérimental du groupe témoin sur un seul point, la méthodologie expérimentale randomisée doit définir une variable macroscopique souvent appelée méthode pédagogique. Ceci se traduit généralement par l'engagement des enseignants du groupe expérimental à utiliser un manuel ou un programme préétabli, et par celui des enseignants du groupe témoin à ne pas s'en servir. Pour définir la variable à tester, il faut notamment que les chercheurs connaissent finement les pratiques ordinaires dont les pratiques expérimentales doivent se distinguer significativement. Lorsque ce n'est pas le cas, les résultats obtenus ne sont pas ceux escomptés. Ainsi, dans une étude récente de grande ampleur réalisée sous la direction d'Edouard Gentaz (2010) – la seule étude francophone sur l'apprentissage de la lecture ayant respecté à ce jour le cahier des charges d'une expérimentation par assignation aléatoire – les élèves de cours préparatoire bénéficiant de la pédagogie expérimentale n'ont pas mieux appris à lire que leurs camarades (Dehaene, 2011 ; Gentaz *et al.*, 2013). Parmi les explications avancées pour expliquer cet échec, deux portent sur les aspects méthodologiques : d'une part, la pédagogie expérimentée ne se distinguait pas significativement des pratiques ordinaires et, d'autre part, les pratiques effectives des enseignants expérimentaux s'écartaient des prescriptions, chacun utilisant à sa manière les nouveaux outils en les associant aux anciens, toujours présents (Goigoux, 2013).

De manière générale, 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 et Goigoux, 1999 ; Goigoux, 2008) et aussi parce qu'il y a un monde entre le travail prescrit et le travail réel (Tardiff et Lessard, 2000 ; Lantheaume, 2007). C'est pourquoi la recherche que nous conduisons se situe dans un autre paradigme de recherche, complémentaire au premier et qui permet, lui aussi, d'identifier des relations causales. Il s'agit d'un paradigme écologique dans lequel on postule qu'il est possible de comparer le fonctionnement d'une gamme diversifiée de pratiques d'enseignement et « d'apprendre de la variété » ainsi décrite (Duru-Bellat et Mingat, 1998). Cette approche implique l'analyse de données collectées sur un vaste échantillon, représentatif de la diversité des contextes dans lesquels s'inscrivent les pratiques étudiées : le nôtre comprend 131 classes et plus de 2500 élèves dont nous présenterons les caractéristiques plus loin.

Identifier les pratiques efficaces

Dans la recherche que nous conduisons, nous n'avons pas recours à 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.

Respecter des exigences méthodologiques

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 loin². 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

2. 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.

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 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 (Deauviau, 2013).

LE MODÈLE D'ANALYSE

Le cadre analytique

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.

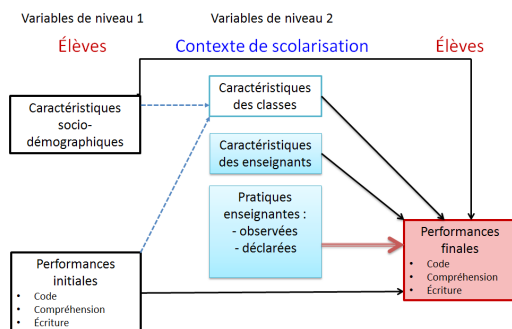


Schéma n° 1 : le modèle d'analyse

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

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'emboîtement³. 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,

3. 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.

- 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 enseignants⁴.

Le second niveau 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

4. 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.

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 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.

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.

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 préparatoire⁵, 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

5. 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>.

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 maîtres dans la mesure où chacun s'était engagé à ne rien changer de sa pratique habituelle et à nous prévenir en cas d'événement exceptionnel⁶ (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 maîtres-formateurs). Ces enquêteurs, préalablement formés, 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 séances⁷.

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.

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 moyen⁸, 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.

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

7. 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.

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

Nous définissons une tâche⁹ 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.

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

9. 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).

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.

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 tâche¹⁰. 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).

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 séance	Quelques mots clés	Code T1	EP - EC - E	F, E, A, C, M, L, D, O, T, TR, AUTR	C - I - PG - GGPG - AUTRO	NT - APF - CR - DOC - LEO - LIS - PO - REC - TTE - MES - AUTR	TA - 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	découpe graphiques	E4-L		C	GGPG	NT	TIA	10	P01BPG08PG4			aide à la fusion
5	0:58:00	découpe collages	E4-S		CTT	GGPG	NT	TIA	10	P01BPG08PG4			M encourage, aide à la segmentation, à la fusion, remonte à l'affichage
5	1:02:00	temps mort											M ramène le cadre au sein du grand groupe
5	1:02:30	consigne fiche en économie	P05PG4		F	GGPG	NT		10	P01BPG08PG4			

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

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

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 données¹¹ 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.

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,

11. 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.

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.

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).

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 maîtres 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 maîtres 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 maîtres, 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 maîtres avec ce que les auteurs des manuels préconisent.

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 enseignants¹². Nous nous intéressons en particulier aux différences de pratiques

12. 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 ».

entre les maîtres qui utilisent le même manuel et les similitudes entre ceux qui ont recours à des manuels différents.

Notre classement a été réalisé en distinguant trois 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 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*.

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 (NICHD, 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'écoutent 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 efficaces¹³.

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

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, Claret & 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 action¹⁴ (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.

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 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 orthophonistes¹⁵. 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 « tour-nants » (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.

14. « 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).

15. 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...).

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.

Le sentiment d'auto-efficacité professionnelle

Un dernier questionnaire a été administré aux enseignants : il porte sur leur sentiment d'auto-efficacité professionnelle¹⁶ (questionnaire adapté à partir de celui de Toczek-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 ;*

- 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 ;*

16. 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).

- 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.*

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.

CONCLUSION : RETOMBÉES ATTENDUES

Dans le projet de recherche soumis au ministère de l'Éducation nationale en juillet 2012, nous avons annoncé que notre objectif était de contribuer à identifier les composants didactiques et pédagogiques qui fondent les « bonnes pratiques » en matière de lecture/écriture au cours préparatoire. Pour justifier les financements

publics sollicités, nous avons expliqué que la communication de nos résultats pourrait alimenter la réflexion collective sur le pilotage du système scolaire et sur les contenus de la formation des enseignants. Il nous semble qu'elle pourrait aussi aider les enseignants à mieux circonscrire les choix qui s'offrent à eux, voire à rendre ces choix intelligibles aux yeux des non-spécialistes, par exemple les parents d'élèves, et concourir ainsi à apaiser les querelles de « méthodes » (Rieben, 2004 ; Connor, Morrison & Katch, 2004).

Annexe 1 : Professions des parents des élèves de l'échantillon

Professions	Echantillon (N = 2507)		Situation nationale ¹⁷	
	Mère	Père		Père
Cadres	10,8	15,2	Cadres ^a	18,1
			Enseignants ^c	3,3
Professions Intermédiaires	18,1	14,7	Professions Intermédiaires ^b	12,8
Agriculteurs	0,2	0,9	Agriculteurs	2,0
Commerçants / Artisans	2,9	8,5	Commerçants / Artisans	10,9
Employés	25,8	13,0	Employés	17,2
Ouvriers	9,3	28,6	Ouvriers	26,5
Retraités	0,6	0,8	Retraités	1,3
Inactifs	28,8	9,9	Inactifs	8,1
Inconnus	3,4	8,4	Inconnus	0,0

a : hors professeurs ; b : hors professeurs des écoles et instituteurs ;
c : professeurs, professeurs des écoles et instituteurs

17. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2014). Repères et Références statistiques, p. 99 – situation au cycle général du collège ; les données pour l'école élémentaire ne sont pas disponibles.

Annexe 2 : Typologie des tâches

PG : Phono – graphie

- PG1. Étudier les phonèmes (sans écrit)
- PG2. Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème (*rime*)
- PG3. Étudier les lettres (noms ; différentes écritures ; sans valeur sonore)
- PG4. Étudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes (CGP)
- PG5. Étudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes

L : Lecture

- L1. Lire silencieusement [M P T]
- L2. Reconnaître un mot entier
- L3. Déchiffrer un mot
- L4. Lire à haute voix [P T]
- L5. Écouter la maîtresse / le maître lire à haute voix [P T]

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 [P T]
- 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) [M P T]
- C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension [M P T]

E : Écriture

- E1. Calligraphier [L S M]
- E2. Copier (avec modèle) [L S M P T]
- E3. Copier après disparition du modèle [L S M P T] (copie différée)
- E4. Écrire sous la dictée [L S M P T] (Le maître décide des unités à écrire)
- E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées [S M P T]
- E6. Produire en dictant à autrui [L S M P T]
- E7. Produire en encodant soi-même [S M P T] (Les élèves choisissent)
- 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

R. Goigoux, A. Jarlégan et C. Piquée _____ Evaluer l'influence des pratiques, [...]

EL3. Morphologie (orthographe des mots, chaîne des accords et désinences verbales)

MD : Mémoire didactique

MD1. Rappeler ou réviser un apprentissage antérieur

MD2. Récapituler un nouvel apprentissage

AUTR : Autre type de tâche (préciser laquelle dans la rubrique « Commentaire »)

0 : Temps mort

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARNOUX Michèle, BRESSOUX Pascal et LIMA Laurent (2008) Pratiques d'enseignement de la lecture au CP et acquisitions des élèves, *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 19, 119-140.
- ATKINSON Elizabeth (2000) In defence of ideas, or why « what works » is not enough, *British journal of sociology of education*, vol. 21, n° 3, pp. 317-330.
- ATTALI Alain et BRESSOUX Pascal (2002) *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*, Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École : <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pbressou/HCEE.pdf>.
- BANDURA Albert (1986) *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- BANDURA Albert (2007, 2^e éd.) *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, Bruxelles, De Boeck.
- BANERJEE Abhijit et DUFLO Esther (2006) L'approche expérimentale en économie du développement, *Revue d'économie politique*, n° 5, 691-726.
- BIANCO Maryse et BRESSOUX Pascal (2009) Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ?, dans Xavier Dumay et Vincent Dupriez (éds.), *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre*, Bruxelles, De Boeck, 35-54.
- BRESSOUX Pascal (2007) L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation, *Éducation et Didactique*, n° 1 (2), 73-88.
- BRESSOUX Pascal (2010, 2^e éd.) *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales (1^{er} éd., 2008)*, Bruxelles, De Boeck.
- BRESSOUX Pascal (2011) Effet-maître et pratiques de classe, dans Etienne Bourgeois et Gaëtane Chapelle (éds.) *Apprendre et faire apprendre (2^e éd.)*, Paris, PUF, 221-231, 221-231.
- BRUNER J. (1998) *L'éducation, entrée dans la culture (Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle)*, Paris, Retz.
- BUCHETON Dominique et SOULÉ Yves (2009) Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, vol. 3, n° 3, 29-48.
- CARETTE Vincent (2008) Les caractéristiques des enseignants efficaces en question, *Revue française de pédagogie*, n° 162, pp. 81-93.
- CARRÉ Philippe (2004) Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ?, in *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle : autour de l'œuvre d'Albert Bandura*, Paris, L'Harmattan, 9-50.
- CONNOR Carol, MORRISON Frederick et KATCH Leslie (2004) Beyond the reading war : exploring the effects of child-instruction interactions on growth in early reading, *Scientific Studies of Reading*, 8 (4), 305-336.
- COURGEAU Daniel (2000) Réflexions sur la causalité en sciences sociales, *Recherches et Prévisions*, n° 60, 49-60.

- R. Goigoux, A. Jarlégan et C. Piquée _____ Evaluer l'influence des pratiques, [...]
- CRAHAY Marcel (1996) *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.
- CUSSET Pierre-Yves (2014) *Les pratiques pédagogiques efficaces. Conclusion de recherches récentes*, France stratégie : document de travail n° 2014-1 : http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/doc_de_travail_12aout_vupyc-11-09.pdf.
- DAVIES Philip (1999) What is Evidence-based Education ?, *British Journal of Educational Studies*, n° 47, 108-121.
- DE LANDSHEERE Gilbert (1982) *La recherche expérimentale en éducation*, Paris, Unesco ; Lausanne, Delachaux et Niestlé,
- DEAUVIEAU Jérôme, ESPINOZA Odile et BRUNO Anne-Marie (2013) *Lecture au CP : un effet-manuel considérable*, Rapport de recherche, Laboratoire Printemps, Université Versailles – Saint-Quentin-en-Yvelines : http://www.uvsq.fr/medias/fichier/rapport-enquetelecture_1384503420148-pdf.
- DEHAENE Stanislas (dir.) (2011) *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris, Odile Jacob.
- DUMAY Xavier et DUPRIEZ Vincent (2009) *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombres*, Paris, Bruxelles, De Boeck.
- DURU BELLAT Marie et MINGAT Alain (1998) Vérification et falsification dans la recherche en éducation, in C. Hadji et J. Baillé (éds.), *Recherche et éducation*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 161-190.
- FAYOL Michel et GOIGOUX Roland (1999) *L'enseignement initial de la lecture à l'école : qu'est-ce qui fait la différence au cours préparatoire ?*, Projet de recherche soumis à Ségolène Royal, ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, Paris, MEN.
- FEYFANT Annie (2011) Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages, *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 65, septembre, Lyon : Institut français de l'éducation – ENS de Lyon, en ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA-Veille/65-septembre-2011.pdf>.
- FIJALKOW Jacques et FIJALKOW Eliane (1994) Enseigner à lire-écrire au C.P. : état des lieux, *Revue Française de Pédagogie*, n° 107, 25-42.
- FOUGÈRE Denis (2012) Les méthodes d'expérimentation en question, *Éducation et formations*, n° 81, 41-54.
- GENTAZ Édouard (2010) *Évaluation scientifique des effets d'entraînements cognitifs destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez des enfants âgés de 6-7 ans scolarisés en REP*, Descriptif général de l'opération de recherche : « Expérimentation lecture », Document interne DGESCO – MEN.
- GENTAZ Edouard, SPRENGER-CHAROLLES Liliane, THEUREL Anne et COLÉ Pascal (2013) Reading Comprehension in a Large Cohort of French First Graders from Low Socio-Economic Status Families : A 7-Month Longitudinal Study, *Research Article, PLOS ONE 10.1371/journal.pone.0078608*.
- GOIGOUX Roland (2000) Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle, *Psychologie Française*, n° 45/3, 235-245.

- GOIGOUX Roland (2002) Tâche et activité en didactique du français : l'apport de la psychologie ergonomique, dans J. Dolz et ali. (éds.), *Les tâches et leurs entours en classe de français*, Neuchâtel, INRD.
- GOIGOUX Roland (2003) *Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire ?*, Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire organisée par le PIREF : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/goigoux.pdf>.
- GOIGOUX Roland (2008) Les méthodes d'enseignement de la lecture, dans Agnès Van Zanten (éd.), *Dictionnaire de l'Éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 444-446.
- GOIGOUX Roland (2013) Méthodologies de recherche en éducation : enquêter sur les pratiques pédagogiques au cours préparatoire. 5^e séminaire international : « Éducation et sciences de l'apprendre », École Normale Supérieure de Lyon : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/bulletins/2013/bulletin-nb019>.
- GOMBERT Jean-Émile, COLÉ Pascal, VALDOIS Sylviane, GOIGOUX Roland, MOUSTY Philippe et FAYOL Michel (2000) *Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2*, Paris, Nathan.
- GOOD Thomas (1979) Teacher effectiveness in the elementary school, *Journal of Teacher Education*, n° 30 (2), 52-64.
- HALTÉ Jean-François (1992) *La didactique du français*, PUF, « Que sais-je ? ».
- HAMRE Bridget et PIANA Robert (2005) Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of School failure ?, *Child Development*, n° 76, 949-967.
- HATTIE John (2008) *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London and New-York, Routledge.
- INSERM (2007) Dyslexie, Dysorthographe. Dyscalculie. Bilan des données scientifiques : <http://www.inserm.fr/thematiques/neurosciences-sciences-cognitives-neurologie-psychiatrie/dossiers-d-information/troubles-des-apprentissages-dyslexie-dysorthographe-dyscalculie>.
- JARLÉGAN Annette, TAZOUTI Youssef, FLIELLER André, KERGER Sylvie et MARTIN Romain (2010) Les interactions individualisées maître-élève : une comparaison entre la France et le Luxembourg, *Revue Française de Pédagogie*, n° 173, 67-84.
- KRICK Geneviève, REICHSTADT Janine et TERRAIL Jean-Pierre (2007) *Apprendre à lire : la querelle des méthodes*, Paris, Gallimard.
- LABROUSSE Agnès (2010) Nouvelle économie du développement et essais cliniques randomisés : une mise en perspective d'un outil de preuve et de gouvernement, *Revue de la régulation* [En ligne], 7 | 1^{er} semestre / Spring 2010 : <http://regulation.revues.org/7818>.
- LAHIRE Bernard (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL.

- R. Goigoux, A. Jarlégan et C. Piquée _____ Evaluer l'influence des pratiques, [...]
- LANTHEAUME Françoise (2007) L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance, n° 19/2007/1, *Éducation et Sociétés*, 67-81.
- LEPLAT Jacques et HOC Jean-Michel (1983) Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*, 3/1, 49-63.
- MCGILL-FRANZEN Anne (éd.) (2010) Special Issue. The National Early Literacy Pane Report : Summary, Commentary and Reflections on Policies and Practices ti Improve Children's Early Literacy, *Educational Researcher*, Volume 39, Number 4, 275-351, American Educational Research Association : <http://er.aera.net>.
- MEURET Denis (2007) *Gouverner l'école. Une comparaison France/Etats-Unis*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation nationale (2008) *Programmes de l'école élémentaire* : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/MENE0813208A.htm>.
- NRP (National Reading Panel) (2000) *Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*, US Department of Health and Human Services.
- NICHD (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network) (2002) The Relation of Global First-Grade Classroom Environment to Structural Classroom Features and Teacher and Student Behaviors, *The Elementary School Journal*, Volume 102 (5), 367-387.
- NONNON Élisabeth et GOIGOUX Roland (dirs.) (2007) Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture au cycle II, *Repères*, n° 36, 5-36.
- PIANTA Robert, LA PARO Karen et HAMRE Bridget (2008) *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*, Baltimore, Paul H. Brookes.
- PIQUÉE Céline (2010) Des classes à efficacité contrastée : quelles différences dans les pratiques enseignantes à l'égard des élèves en difficulté au cours préparatoire ?, *Revue Française de Pédagogie*, n° 170, 43-60.
- PLAS Régine (2006) Comment la psychologie expérimentale française est-elle devenue cognitive ?, *La revue pour l'histoire du CNRS* : <http://histoire-cnrs.revues.org/586>.
- REY Olivier (2014) Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation, *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 89 : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=89&lang=fr>.
- RIEBEN Laurence (2004) Le XXI^e siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture ?, *Formations et pratiques d'enseignement en question*, n° 1, 17-25.
- ROBERT Bénédicte et TEILLARD Jérôme (2012) L'expérimentation comme instrument d'action publique en éducation, *Éducation et formations*, n° 81, 9-18.

- ROCHEX Jean-Yves et CRINON Jacques (dirs.) (2011) *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- ROSENSHINE Barak (1986) Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit, dans Michel Crahay et Dominique Lafontaine (éds.), *L'art et la science de l'enseignement*, Belgique, Éditions Labor, 81-96.
- SAUSSEZ Frédéric et LESSARD Claude (2009) Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve, *Revue française de pédagogie*, n° 168, 111-136.
- SENSEVY Gérard (dir.) (2007) *Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La Lecture et les Mathématiques au Cours préparatoire*, Rapport de Recherche pour le Programme Incitatif de Recherche en éducation et Formation (PIREF), Paris, Ministère Jeunesse, Éducation, Recherche.
- SENSEVY Gérard, MAURICE Jean-Jacques, CLANET Joël et MURILLO Audrey (2008) La différenciation passive didactique : un essai de définition et d'illustration, *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 20, pp. 105-122.
- SLAVIN Robert (2008) What works ? Issues in synthesizing educational programs evaluations, *Educational researcher*, vol. 37, n° 1, 5-15.
- SPRENGER-CHAROLLES Liliane et COLÉ Pascal (2006 / 2^e édition 2013) *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*, Paris, Dunod.
- TARDIF Maurine et LESSARD Claude (2000) *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.
- TOCZEK-CAPELLE Marie-Christine et AMBROISE Corinne (2014) *Évaluation du sentiment d'auto-efficacité professionnelle*, Document de travail, laboratoire ACTé, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- VAN DAMME Jan, OPDENAKKER Marie-Christine et VAN LANDEGHEM Georges (2009) Fondements et principaux résultats de recherche sur l'efficacité dans l'enseignement, dans Xavier Dumay et Vincent Dupriez (éds.), *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre*, Bruxelles, De Boeck, 19-34.