

LiRe et ÉCRIre

Rapport de recherche

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

Sous la direction de Roland Goigoux

[#LireEcrireCP](#)

Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire

A	PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE.....	20
A.1	OBJECTIFS, CONTEXTE ET GENESE DU PROJET LIRE-ÉCRIre AU CP	20
A.2	PROBLEMATIQUE.....	24
A.2.1	<i>Problématique d'ensemble</i>	24
A.2.2	<i>Questions relatives à l'enseignement du code alphabétique</i>	25
A.2.3	<i>Questions de recherche : compréhension.....</i>	31
A.2.3.1	Des différences précoces et durables	32
A.2.3.2	Des pratiques plus efficaces que d'autres.....	33
A.2.3.3	Questions de recherche	35
A.2.4	<i>Questions de recherche : l'écriture</i>	36
A.2.5	<i>Questions de recherche : étude de la langue.....</i>	37
A.2.6	<i>Questions de recherche : acculturation à l'écrit.....</i>	39
A.2.6.1	Quelques éléments de discussion autour de la notion d'acculturation à l'écrit	39
A.2.6.2	Les dimensions de l'acculturation à l'écrit	40
A.2.6.3	Hypothèse	41
A.2.7	<i>Questions de recherche : explicitation et mémoire didactique</i>	42
A.2.7.1	Du côté de la psychologie : métacognition et clarté cognitive	42
A.2.7.2	Du côté de la sociologie : socialisation familiale, socialisation scolaire et malentendus.....	43
A.2.7.3	Question de recherche	44
A.2.8	<i>Questions de recherche : climat et engagement.....</i>	45
A.2.8.1	Lien climat, engagement et performances	45
A.2.8.2	Construire une variable de contrôle.....	45
A.2.8.3	Adapter et valider un outil de mesure du climat et de l'engagement	46
A.2.9	<i>Questions de recherche : différenciation et élèves en difficulté</i>	46
A.3	METHODOLOGIE	49
A.3.1	<i>Principes méthodologiques généraux et modèle d'analyse</i>	49
A.3.1.1	Une approche écologique, comparative, quantitative, et modélisatrice	49
A.3.1.2	La nécessité de distinguer les différents « niveaux » d'analyse et l'intérêt de la modélisation multiniveaux	50
A.3.1.3	La caractérisation du contexte et les étapes de l'analyse multiniveaux.....	51
A.3.1.4	Le modèle d'analyse retenu	52
A.3.2	<i>Composition de l'échantillon</i>	53
A.3.2.1	Caractéristiques des élèves (N = 2507)	53
A.3.2.2	Caractéristiques des classes et des écoles (N = 131).....	54
A.3.2.3	Caractéristiques des enseignants (N = 131)	55
A.3.2.4	Le choix des enseignants.....	55
A.3.3	<i>Épreuves d'évaluation des performances des élèves</i>	56
A.3.3.1	Les épreuves de début de CP (septembre 2013).....	56
A.3.3.1.1	Les épreuves d'évaluation du code.....	56
A.3.3.1.2.	Les épreuves d'évaluation de la compréhension	58
A.3.3.1.3.	Les épreuves d'évaluation de l'écriture © IFÉ.....	61

A.3.3.2	Les épreuves de fin de CP (juin 2014)	63
A.3.3.2.2	Les épreuves d'évaluation de la compréhension	64
A.3.3.2.3	Les épreuves d'évaluation de l'écriture	66
A.3.3.2	Les épreuves de fin de CE1 (juin 2015)	72
A.3.3.2.1	Les épreuves d'évaluation du code	72
A.3.3.2.2	Les épreuves d'évaluation de la compréhension	72
A.3.3.2.3	Les épreuves d'évaluation de l'écriture	73
A.3.4	<i>Décrire les pratiques des enseignants</i>	80
A.3.4.1	Pratiques observées.....	80
A.3.4.1.1	Analyser l'offre d'enseignement proposée aux élèves	80
A.3.4.1.2	Grille de codage et typologie des tâches	82
A.3.4.1.3	Relevé de traces : cahiers d'élèves et métatermes grammaticaux	92
A.3.4.1.4	Planification de l'étude du code et usage des manuels	94
A.3.4.1.5	Caractère explicite de l'enseignement	102
A.3.4.1.6	Différenciation et modes de groupement des élèves	103
A.3.4.1.7	Engagement des élèves et climat de classe	105
A.3.4.2	Pratiques déclarées.....	108
A.3.4.2.1	Questionnaire « Élèves en difficulté »	108
A.3.4.2.2	Méthodologie d'étude des pratiques d'acculturation à l'écrit : une démarche composite au croisement de deux approches complémentaires	109
A.3.4.3	Questionnaire sur le sentiment d'auto-efficacité professionnelle (SAEP).....	110
A.3.4.4	Questionnaires « Enseignant »	111
A.3.4.5	Le jugement de l'enquêteur	112
B	LES PERFORMANCES DES ELEVES	114
B.1	RESULTATS DES TESTS DE SEPTEMBRE 2013 (DEBUT CP)	115
B.1.1	<i>Le code au début du CP</i>	115
B.1.2	<i>La compréhension au début du CP</i>	123
B.1.2.1	Épreuve : compréhension de phrases entendues	123
B.1.2.2	Épreuve : compréhension de textes entendus	124
B.1.2.3	Épreuve : vocabulaire passif	126
B.1.2.4	Épreuve : raisonnement non verbal (/12)	127
B.1.3	<i>L'écriture au début du CP</i>	128
B.1.3.1	Lien entre le score initial en écriture et certaines caractéristiques des élèves	129
B.1.3.2	Résultats par sous-scores.....	131
B.1.3.2.1	Écriture du prénom	131
B.1.3.2.2	Écriture des trois mots : rat, éléphant et lapin	131
B.1.3.2.3	Écriture des 3 mots en fonction de la profession et catégorie sociale des parents (PCS)	132
B.1.3.2.4	Écriture des 3 mots en fonction de l'âge	133
B.1.3.2.5	Nombre de segments pour la phrase : Tom joue avec le rat.....	134
B.1.3.2.6	Permanence du mot rat.....	134
B.2	RESULTATS DES TESTS DE JUIN 2014 (FIN DU CP)	135
B.2.1	<i>Le code en fin de CP</i>	135
B.2.2	<i>La compréhension en fin de CP</i>	143

B.2.2.1	Épreuve : compréhension de phrases lues	144
B.2.2.2	Épreuve : compréhension de textes entendus	145
B.2.2.3	Épreuve : compréhension autonome.....	147
B.2.3	<i>L'écriture en fin de CP</i>	149
B.2.3.1	La dictée.....	149
B.2.3.1.1	Lien entre le score final en écriture et certaines caractéristiques des élèves.....	150
B.2.3.1.2	Résultats par sous-scores.....	152
B.2.3.2	Épreuve : copie	158
B.2.3.3	Épreuve : production de texte.....	160
B.2.3.3.1	Précisions sur les enjeux de l'évaluation.....	160
B.2.3.3.2	Les résultats : qu'apprend-on sur la capacité des élèves de fin de CP à produire un écrit narratif ?	162
B.2.3.3.3	Bilan de l'épreuve de production	168
B.2.3.3.4	Les résultats : analyses complémentaires	169
B.2.3.3.5	Des indicateurs complémentaires révélateurs des compétences narratives des élèves.....	171
B.2.3.3.6	Résultats	172
B.2.3.3.7	Conclusion	177
B.3	RESULTATS DES TESTS DE JUIN 2015 (FIN CE1)	179
B.3.1	<i>Le code à la fin du CE1</i>	179
B.3.2	<i>La compréhension en fin de CE1</i>	182
B.3.2.1	Épreuve : sous-test de compréhension autonome (Pourquoi les éléphants ont-ils une trompe ?) .	182
B.3.2.2	Épreuve : sous-test de compréhension autonome (Les enfants et la sorcière)	184
B.3.2.3	Épreuve : compréhension de texte entendu	185
B.3.3	<i>L'écriture</i>	187
B.3.3.1	Épreuve : orthographe (sélection de graphies correctes)	187
B.3.3.1.1	Scores à l'épreuve	187
B.3.3.1.2	Lien entre le score en sélection de graphies correctes et certaines caractéristiques des élèves....	188
B.3.3.2	Épreuve : dictée de mots et de phrases	190
B.3.3.2.1	Scores à l'épreuve de dictée	190
B.3.3.2.2	Lien entre le score en dictée et certaines caractéristiques des élèves	192
B.3.3.3	Les marques de nombre nominales et verbales	194
B.3.3.3.1	Scores.....	194
B.3.3.3.2	Lien entre le score en marques de nombre et certaines caractéristiques des élèves	195
B.3.3.4	Épreuve : production de texte.....	197
B.3.3.4.1	Longueur du texte produit	198
B.3.3.4.2	Segmentation	198
B.3.3.4.3	Lisibilité	198
B.3.3.4.4	Morphosyntaxe	199
B.3.3.4.5	Les séparateurs d'idées dans le texte	200
B.3.3.4.6	La cohérence du récit.....	201
B.3.3.4.7	Les traces de narration	202
B.3.3.4.8	Score total à l'épreuve de production d'écrit	205
C	LES PRATIQUES OBSERVEES	208

C.1	VUE D'ENSEMBLE DES BUDGETS-TEMPS	208
C.1.1	<i>L'ensemble des activités de lire-écrire : le budget-temps total</i>	208
C.1.2	<i>Les cinq sous-ensembles de tâches</i>	209
C.1.3	<i>Révéler les priorités des enseignants</i>	210
C.2	ANALYSE DES BUDGETS-TEMPS PAR CATEGORIES DE TACHES	213
C.2.1	<i>Phonographie et étude du code</i>	213
C.2.1.1	Durées hebdomadaires des tâches de phonographie (PG)	215
C.2.1.2	Durées et proportions de tâches de décodage (variable « decod ») sur l'année scolaire et par semaine d'enquête.	217
C.2.1.3	Durées et proportions des tâches d'encodage (variable « encod ») sur l'année scolaire et par semaine d'enquête.	219
C.2.1.4	Équilibre entre l'encodage et le décodage.	221
C.2.1.4.1	Les budgets-temps	221
C.2.1.4.2	Rapport encodage sur décodage	223
C.2.2	<i>Lecture (L)</i>	223
C.2.3	<i>Compréhension</i>	226
C.2.3.1	Présentation de la typologie des tâches de compréhension	226
C.2.3.2	Temps d'enseignement alloué à la compréhension	227
C.2.3.3	Répartition du budget temps selon les tâches de compréhension	228
C.2.3.4	Analyse des durées par tâche.....	231
C.2.3.5	Évolution au cours de l'année et typologie des classes selon les temps d'enseignement de la compréhension	233
C.2.3.6	Liens entre manuel et temps d'enseignement de la compréhension.....	235
C.2.3.7	Liens entre contexte scolaire et temps d'enseignement de la compréhension.....	236
C.2.4	<i>Description des pratiques d'écriture</i>	237
C.2.4.1	Répartition hebdomadaire des différentes tâches d'écriture	237
C.2.4.1.1	Répartition des différentes tâches d'écriture	237
C.2.4.1.2	Évolution, sur l'année, du temps alloué aux différentes tâches d'écriture.....	238
C.2.4.2	Description des pratiques de calligraphie	238
C.2.4.2.1	Budget-temps consacré à la calligraphie	238
C.2.4.2.2	Unités linguistiques travaillées en calligraphie	239
C.2.4.3	Description des pratiques de copie	239
C.2.4.3.1	Budget-temps consacré à la copie.....	239
C.2.4.3.2	Unités linguistiques travaillées en copie.....	240
C.2.4.4	Description des pratiques de dictée (durée et unités linguistiques abordées).....	240
C.2.4.4.1	Budget-temps consacré à la dictée.....	240
C.2.4.4.2	Unités linguistiques travaillées en dictée.....	241
C.2.4.5	Description des pratiques de production d'écrit.....	242
C.2.4.5.1	Budget-temps consacré à la production (E5-E6-E7) et à la planification-révision (E8-E9).....	242
C.2.4.5.2	Unités linguistiques travaillées en production	244
C.2.4.5.3	Unités linguistiques travaillées en production (tâche E7)	245
C.2.4.5.4	Les unités linguistiques travaillées dans l'ensemble des tâches d'écriture.	246
C.2.4.5.5	Conclusion	247
C.2.5	<i>Étude de la langue</i>	248

C.2.5.1	La part de l'ensemble des tâches d'étude de la langue par rapport aux autres tâches de français	248
C.2.5.2	Évolution selon leur nature des tâches d'étude de la langue proposées aux élèves	249
C.2.6	<i>Autres types de tâches</i>	251
C.3	PLANIFICATION DE L'ÉTUDE DU CODE ET MANUELS	253
C.3.1	<i>La vitesse d'étude du code (variable didactique « tempo »)</i>	253
C.3.1.1	À quelle vitesse le code est-il étudié ?	253
C.3.1.2	Quelles sont les correspondances enseignées ?	254
C.3.2	<i>L'entrée privilégiée pour étudier les correspondances graphophonémiques</i>	255
C.3.3	<i>Les caractéristiques des textes utilisés comme supports aux découvertes de texte effectuées lors de la dixième semaine de l'année (s1)</i>	256
C.3.4	<i>Planification de l'étude du code par type de manuel</i>	256
C.3.4.1	Valeurs moyennes	256
C.3.4.2	Le cas particulier des manuels syllabiques	258
C.4	EXPLICITATION ET MEMOIRE DIDACTIQUE	263
C.5	SUPPORTS ET TYPES D'ÉCRITS	264
C.5.1	<i>Quels supports ?</i>	265
C.5.1.1	Quels supports sont le plus utilisés dans les classes ?	265
C.5.1.2	Place des manuels scolaires dans les classes de CP observées	267
C.5.1.3	Quelle place pour les nouvelles technologies parmi les supports utilisés en lecture/écriture au CP ?	267
C.5.2	<i>Quels types d'écrits ?</i>	269
C.5.3	<i>Supports, types d'écrits et catégories de tâches</i>	270
C.5.3.1	Supports et types d'écrits pour les tâches relevant de la phonographie	271
C.5.3.2	Supports et types d'écrits pour les tâches relevant de la lecture	272
C.5.3.3	Supports et types d'écrits pour les tâches relevant de la compréhension	272
C.5.3.4	Supports et types d'écrits pour les tâches relevant de l'écriture	273
C.5.3.5	Supports et types d'écrits pour les tâches relevant de l'étude de la langue	274
C.6	PRATIQUES D'ACCULTURATION A L'ÉCRIT	276
C.6.1	<i>Données observées</i>	276
C.6.1.1	Les types d'écrits	276
C.6.1.2	L'exposition à l'unité texte	276
C.6.1.3	La production de textes longs	277
C.6.1.4	L'exposition au récit	277
C.6.2	<i>Données déclarées</i>	278
C.6.2.1	Nombre de livres lus sur 3 périodes de 2 semaines	278
C.6.2.2	Variété des modalités de travail	279
C.6.2.3	Le choix des albums face à la question de l'approche interculturelle	280
C.6.2.4	Usages de la lecture offerte	282
C.6.2.5	Offre culturelle des classes	282
C.6.2.6	Appropriation de l'offre culturelle (ou des pratiques culturelles de l'écrit ?)	284
C.6.3	<i>Résultats de la catégorisation selon les variables</i>	285
C.6.3.1	Variable basée sur les données observées	286
C.6.3.2	Variable basée sur les données déclarées	286

C.6.3.3	Variables basées sur des données observées et déclarées	287
C.6.3.4	Variable générale	288
C.7	LES METATERMES GRAMMATICaux.....	289
C.8	DIFFERENCIATION DES ACTIVITES ET MODES DE GROUPEMENT DES ELEVES.....	291
C.8.1	<i>Différenciation des activités en classe.....</i>	291
C.8.2	<i>Modalités de travail.....</i>	292
C.9	CLIMAT ET ENGAGEMENT	298
D	LES PRATIQUES DECLAREES	300
D.1	RESULTATS DU QUESTIONNAIRE « ELEVES EN DIFFICULTE ».....	300
D.1.1	<i>Les représentations des enseignants.....</i>	300
D.1.2	<i>Le recours aux dispositifs d'aide aux élèves en difficulté</i>	302
D.1.2.1	Effectifs d'élèves accueillis dans les dispositifs	302
D.1.2.2	Volumes horaires des dispositifs d'aide	303
D.1.2.3	Complémentarité des aides.....	304
D.2	LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITE PROFESSIONNELLE (SAEP).....	306
D.2.1	<i>Calcul des scores SAEP par item.....</i>	306
D.2.2	<i>Calcul des scores SAEP par enseignant.....</i>	307
D.2.3	<i>Statistiques inférentielles</i>	308
E	L'INFLUENCE DES PRATIQUES SUR LES APPRENTISSAGES	310
E.1	LA CONSTRUCTION DES VARIABLES COMPOSITES	310
E.1.1	<i>Les variables « Code »</i>	310
E.1.1.1	La planification de l'étude du code (variables : tempo, rendement effectif, entrée cgp)	310
E.1.1.2	Variables manuels (manuel & manuel2).....	311
E.1.1.3	Les budgets temps (decod, decod2, encod, encod4, encod7, encsdec, encsdec2, TDcode, hautevoix, phonographie, lecture)	311
E.1.1.4	Les enchaînements de tâches (enchaindec2enc, enchaindeccomp)	313
E.1.2	<i>Les variables « Compréhension »</i>	313
E.1.2.1	Constats	313
E.1.2.2	Grouperments de variables composites	314
E.1.3	<i>Les variables « Écriture »</i>	316
E.1.3.1	Catégorie 1 : durée des tâches d'écriture.....	317
E.1.3.2	Catégorie 2 : durée des tâches d'écriture par type d'unités linguistique.....	317
E.1.3.3	Catégorie 3 : nombre de tâches avec explicitations	317
E.1.4	<i>Les variables étude de la langue</i>	318
E.1.4.1	Les variables didactiques	318
E.1.4.2	Etude qualitative sur des sous-échantillons spécifiques.....	318
E.1.5	<i>Les variables « Acculturation à l'écrit »</i>	319
E.1.6	<i>Les variables « Climat » et « Engagement ».....</i>	322
E.1.7	<i>Les variables « Pratiques de différenciation et modes de groupement des élèves »</i>	322
E.1.7.1	Pratiques de différenciation	322
E.1.7.2	Modes de groupement des élèves	323

E.2	ESTIMATION DE L'AMPLEUR DES EFFETS-CLASSES.....	324
E.3	ÉVALUATION DE L'INFLUENCE DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES : RESULTATS D'ENSEMBLE.....	330
E.3.1	<i>Effet du temps alloué aux apprentissages du lire-écrire sur les scores en fin de CP</i>	331
E.3.2	<i>Effet des variables didactiques « Code »</i>	332
E.3.3	<i>Effet des variables didactiques « Compréhension »</i>	335
E.3.4	<i>Effet des variables didactiques « Écriture »</i>	336
E.3.5	<i>Effet des variables didactiques « Étude de la langue »</i>	339
E.3.6	<i>Effet des variables « Acculturation à l'écrit »</i>	342
E.3.7	<i>Effet des variables « Climat de la classe » et « Engagement des élèves »</i>	344
E.3.8	<i>Effet des variables « Différenciation » et « Groupement des élèves »</i>	345
E.4	ANALYSE DE L'INFLUENCE DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES PAR DOMAINE DE COMPETENCES.....	346
E.4.1	<i>Code</i>	346
E.4.1.1	Variable tempo	346
E.4.1.1.1	Influence de la variable tempo sur la maitrise du code	346
E.4.1.1.2	Influence de la variable tempo sur la maitrise de l'écriture.....	347
E.4.1.1.3	En résumé.....	347
E.4.1.2	Variable rendement effectif.....	347
E.4.1.2.1	Influence de la variable rendement effectif sur la maitrise du code.....	347
E.4.1.2.2	Influence de la variable rendement effectif sur la maitrise de l'écriture	348
E.4.1.2.3	En résumé.....	348
E.4.1.3	Variables encod (encodage), encod2 (encodage d'unités linguistiques inférieures ou égales au mot), et encod3 (unités linguistiques supérieures au mot).	348
E.4.1.3.1	Influence de la variable encod sur la maitrise du code.....	349
E.4.1.3.2	Influence des variables encod2 et encod3 sur la maitrise du code	349
E.4.1.3.3	En résumé.....	349
E.4.1.4	Variable écriture sous la dictée (e4) et encodage autonome (e7)	349
E.4.1.4.1	Influence des variables écriture sous la dictée et encodage autonome sur la maitrise du code.....	349
E.4.1.4.2	Résumé.....	350
E.4.1.5	Variable hautevoix (lecture à haute voix l4).....	351
E.4.1.5.1	Influence de la lecture à haute voix sur la maitrise du code	351
E.4.1.5.2	Influence de la lecture à haute voix sur la maitrise de l'écriture	351
E.4.1.5.3	Résumé.....	351
E.4.1.6	Variables decod (décodage), decod2 (décodage + pg1, pg2, pg3), phonographie, enchaindec2enc (enchaînement des tâches d'encodage et de décodage), enchaindec2comp (enchaînement des tâches de décodage et de compréhension).	352
E.4.2	<i>Compréhension</i>	352
E.4.2.1	Effets du temps consacré à l'enseignement de la compréhension sur les résultats en compréhension en fin de CP	352
E.4.2.2	Effets des types d'organisation de l'enseignement de la compréhension sur les résultats en compréhension en fin de CP	353
E.4.2.3	Effets des supports d'enseignement sur les résultats en compréhension en fin de CP	354
E.4.2.3.1	Effets des manuels.....	354
E.4.2.3.2	Effets des supports sur les résultats en compréhension en fin de CP	355

E.4.2.4	Effets des autres composantes du lire-écrire sur les résultats en compréhension en fin de CP	355
E.4.2.5	Résumé des effets des pratiques d'enseignement de la compréhension.....	356
E.4.3	Écriture.....	357
E.4.3.1	Effets du temps global passé à écrire (e2)	357
E.4.3.2	Effets des pratiques de copie sur les performances des élèves (e2pluse3)	357
E.4.3.3	Effets des pratiques de dictée sur les performances des élèves.....	358
E.4.3.4	Effets des pratiques de production d'écrit sur les performances des élèves	358
E.4.3.4.1	Effets différentiels des tâches de production d'écrit sur le score global en écriture	358
E.4.3.4.2	Effets de la production autonome sur les autres scores que celui d'écriture (E7).....	360
E.4.3.4.3	Importance de l'explicitation (nbe_explct2, nbe_explct3)	360
E.4.3.4	Conclusion.....	360
E.4.4	Étude de la langue.....	361
E.4.4.1	Les effets du temps passé à faire de l'étude de la langue.....	361
E.4.4.2	En résumé	364
E.4.5	Acculturation à l'écrit.....	365
E.4.5.1	La distribution des classes pour les 4 variables	365
E.4.5.2	Synthèse des effets observés	365
E.4.5.3	Conclusion et perspectives de travail	368
E.4.5.4	En résumé	369
E.4.6	L'effet manuel	370
E.4.7	Climat et engagement.....	372
E.4.8	Pratiques de différenciation et modalités de groupement	373
E.4.8.1	Pratiques de différenciation	373
E.4.8.2	Modalités de groupement.....	374
F	ANALYSE DES AVIS DES ENQUETEURS	376
F.1	RAPPEL DES OBJECTIFS.....	376
F.2	LES RESULTATS	378
F.2.1	<i>Rythme des activités.....</i>	<i>378</i>
F.2.2	<i>Regroupements et différenciation pédagogique.....</i>	<i>380</i>
F.2.3	<i>Aspects relationnels et ambiance de la classe.....</i>	<i>381</i>
F.2.4	<i>Profil pédagogique de l'enseignant.e</i>	<i>382</i>
F.2.5	<i>Récapitulatif</i>	<i>385</i>
G	SYNTHESE	386
G.1	LA DEMARCHE D'ANALYSE.....	386
G.2	LA DUREE DE L'ENSEIGNEMENT	389
G.3	L'ENSEIGNEMENT DU CODE.....	390
G.3.1	<i>Les performances des élèves.....</i>	<i>391</i>
G.3.2	<i>Les pratiques des enseignants.....</i>	<i>392</i>
G.3.3	<i>L'influence des pratiques sur les performances des élèves.....</i>	<i>394</i>
G.3.4	<i>Les caractéristiques des textes supports aux séances de lecture collective de textes.....</i>	<i>395</i>
G.4	L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPREHENSION	397

G.4.1	<i>Les performances des élèves.....</i>	397
G.4.2	<i>Les pratiques des enseignants.....</i>	399
G.4.3	<i>L'influence des pratiques sur les performances des élèves.....</i>	399
G.4.4	<i>Discussion.....</i>	400
G.5	L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE	401
G.5.1	<i>Performances des élèves</i>	401
G.5.2	<i>Les pratiques des maitres.....</i>	402
G.5.3	<i>L'influence de certaines tâches d'écriture sur les performances des élèves</i>	403
G.5.4	<i>Pistes de réflexion</i>	404
G.6	L'ETUDE DE LA LANGUE	405
G.6.1	<i>Les performances des élèves.....</i>	405
G.6.2	<i>Les pratiques d'enseignement.....</i>	406
G.6.3	<i>L'effet des pratiques sur les performances des élèves</i>	407
G.7	L'ACCULTURATION A L'ECRIT.....	408
G.8	LES VARIABLES NON SPECIFIQUES AUX CONTENUS DISCIPLINAIRES	409
G.8.1	<i>Le climat de classe et l'engagement des élèves</i>	409
G.8.2	<i>La différenciation pédagogique</i>	410
G.8.3	<i>Le caractère explicite de l'enseignement</i>	411
H	BIBLIOGRAPHIE	414

PRÉSENTATION

Le projet **LireÉcrireCP**, soumis à la direction générale des enseignements scolaires (DGESCO) en juillet 2012, a été réalisé avec son soutien entre septembre 2013 et juin 2015 auprès d'une vaste cohorte d'élèves de cours préparatoire suivis au cours élémentaire première année.

Les chercheurs réunis à l'initiative de Roland Goigoux par l'Institut français de l'Éducation (IFÉ) avaient pour ambition d'identifier les caractéristiques des pratiques efficaces d'enseignement de la lecture et de l'écriture, en particulier pour les élèves socialement les moins favorisés, ceux dont les premiers apprentissages sont le plus dépendants de l'intervention pédagogique.

Voici un premier compte-rendu de leur travail.



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

Au cours des prochains mois, de nouveaux éléments seront ajoutés à ce rapport, au fur et à mesure de leur élaboration : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

Le groupe de pilotage de cette recherche était composé de :

Véronique Boiron et Bernadette Kervyn, université de Bordeaux ; Marie-France Bishop, Patrice Gourdet et Carine Royer, université de Cergy-Pontoise ; Sophie Briquet-Duhaze, université de Rouen ; Catherine Brissaud, Catherine Frier et Corinne Totereau, université Grenoble Alpes ; Jean-Charles Chabanne et Patrick Picard, ENS Lyon ; Roland Goigoux, université Clermont 2 ; Corinne Gomila, Martine Dreyfus et Yves Soulé, université de Montpellier ; Jacques Crinon et Caroline Viriot-Goeldel, université Paris-Est Créteil ; Ana Dias-Chiruttini, COMUE de Lille ; Annette Jarlégan et Anne Leclaire-Halté, université de Lorraine ; Céline Piquée, université Rennes 2 ; Serge Ragano, université de Toulouse ; Annette Schmehl-Postaï, université de Nantes.

Administratrice de la recherche : Stéphanie Putaux (IFÉ, ENS Lyon)

Chef de projet en développement informatique : Yvonnick Fesselier (IFÉ, ENS Lyon)

Statisticiennes : Valérie Fontanieu (IFÉ, ENS Lyon) et Julie Pironom (ACTÉ, université Clermont 2)

Mise en page du rapport : Florent Lathuilière (centre Alain Savary, ENS Lyon)

RÉDACTEURS DU RAPPORT

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

Bazile Sandrine, *Maitre de conférences*
Université de Montpellier – ESPE

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

Bishop Marie-France, *Professeur*
Université de Cergy – ESPE

Boch Françoise, *Maitre de conférences*
Université Grenoble Alpes

Brissaud Catherine, *Professeur*
Université Grenoble Alpes

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

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

Crinon Jacques, *Professeur*
Université Paris-Est Créteil – ESPE

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

Dreyfus Martine, *Professeur*
Université de Montpellier – ESPE

Dupuy Catherine, *Maitre de conférences*
Université de Montpellier – ESPE

Espinosa Natacha, *Maitre de conférences*
Université Paris 10

Fontanieu Valérie, *Statisticienne*
IFé, ENS Lyon

Frier Catherine, *Maitre de conférences*
Université Grenoble Alpes

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

Gomila Corinne, *Maitre de conférences*
Université de Montpellier – ESPE

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

Gremmo Marie-José, *Professeur émérite*
Université de Lorraine

Jarlégan Annette, *Maitre de conférences*
Université de Lorraine

Kreza Maria, *Maitre de conférences*
Université de Crète

Leclaire-Halté Anne, *Professeur*
Université de Lorraine – ESPE

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

Marin Brigitte, *Professeur*
Université Paris-Est Créteil – ESPE

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

Pasa Laurence, *Maitre de conférences*
Université de Toulouse

Piquée Céline, *Maitre de conférences*
Université Rennes 2

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

Ragano Serge, *Maitre de conférences*
Université de Toulouse

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

Rodéron Armèle, *Doctorante, Professeur des Écoles*
Université Grenoble Alpes

Royer Carine, *Maitre de conférences*
Université de Cergy – ESPE

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

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

Soulé Yves, *Maitre de conférences*
Université de Montpellier – ESPE

Tiré Marianne, *doctorante, Professeur des Écoles*
Université Grenoble Alpes

Totereau Corinne, *Maitre de conférences*
Université Grenoble Alpes – ESPE

Vadcar Anne, *Doctorante, Professeur des Écoles*
Université Grenoble Alpes

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

ENSEIGNANTS-CHERCHEURS, DOCTEURS ET DOCTORANTS

MEMBRES DU GROUPE *LIREÉCRIRECP*

BORDEAUX

1. Véronique BOIRON¹
2. Martine CHAMPAGNE
3. Marie-Claude JAVERZAT
4. Bernadette KERVYN
5. Maurice NIWESE
6. Gersende PLISSONNEAU
7. Maryse REBIERE

CERGY

8. Morgane BEAUMANOIR
9. Marie-France BISHOP
10. Véronique BOURHIS
11. Lucie BREUGGHE
12. Jacques DAVID
13. Marie-Laure ELALOUF
14. Patrice GOURDET
15. Claudie PERET
16. Carine ROYER

CLERMONT-FERRAND

17. Sylvie CÈBE
18. Marc DAGUZON
19. Roland GOIGOUX
20. Jérôme RIOU
21. Guillaume SERRES
22. Pierre SÈVE

CRETEIL

23. Paul BENAYCH
24. Annick CAUTELA
25. Jacques CRINON
26. Natacha ESPINOSA
27. Bélanda LAVIEU
28. Brigitte MARIN
29. Caroline VIRIOT-GOELDEL
(site de Strasbourg)

GRENOBLE

30. Françoise BOCH
31. Catherine BRISSAUD
32. Catherine FRIER
33. Thierry GEOFFRE
34. Fanny RINCK
35. Armelle RODERON
36. Marianne TIRE
37. Corinne TOTEREAU
38. Anne VADCAR

FLILLE

39. Ana DIAS-CHIARUTTINI
40. Cécile AVEZARD-ROGER
41. Catherine BOYER
42. Anne DELBRAYELLE
43. Isabelle DE PERETTI
44. Fabienne GIPPET
45. Maria KREZA
46. Nathalie SALAGNAC

LYON

47. Jean-Charles CHABANNE
48. Marie-Odile MAIRE SANDOZ
49. Patrick PICARD

MONTPELLIER

50. Sandrine BAZILE
51. Martine DREYFUS
52. Catherine DUPUY
53. Aldo GENNAÏ
54. Corinne GOMILA
55. Agnès PERRIN
56. Yves SOULÉ

NANCY-METZ

57. Marie-José GREMMO
58. Annette JARLÉGAN
59. Anne LECLAIRE-HALTÉ
60. Antonietta SPECOGNA

NANTES

61. Catherine HUCHET
62. Annette SCHMEHL-POSTAI
63. François SIMON

RENNES

64. Claude BEUCHER
65. Florence CHARLES
66. Dominique FOREST
67. Luc MAISONNEUVE
68. Céline PIQUÉE

ROUEN

69. Sophie BRIQUET-DUHAZE
70. Marie-Laure DEVILLERS-CAIL
71. Véronique MIGUEL-ADDISU

TOULOUSE

72. Michel GRANDATY
73. Laurence PASA
74. Serge RAGANO

¹ Les noms des responsables des groupes locaux sont soulignés

COMPOSITION DES SOUS-GROUPES THÉMATIQUES

Groupe 1 – Budgets-temps, groupements, supports, différenciation

Animé par Céline Piquée (Rennes) et Caroline Viriot-Goeldel (Créteil)

Avec Jacques Crinon (Créteil), Serge Ragano (Toulouse), Véronique Miguel-Addisu (Rouen), Antonietta Specogna, Annette Jarlégan et Marie-José Gremmo (Lorraine), Marc Daguzon, Guillaume Serres et Roland Goigoux (Clermont).

Groupe 2 – Étude du code

Animé par Roland Goigoux et Jérôme Riou (Clermont-Ferrand)

Avec Delphine Monteil (Clermont-Ferrand), Cécile Avezard-Roger et Nathalie Salagnac (Lille), Sophie Briquet (Rouen), Caroline Viriot-Goeldel (Créteil), Annette Schmehl-Postaï (Nantes).

Groupe 3 – Explicitation et mémoire didactique

Animé par Anne Leclaire-Halté (Metz)

Avec Jacques Crinon et Natacha Espinosa (Créteil), Marie-José Gremmo et Annette Jarlégan (Lorraine) et Maria Kreza (Lille puis Crète).

Groupe 4 – Écriture

Animé par Catherine Brissaud (Grenoble), Martine Dreyfus (Montpellier) et Bernadette Kervyn (Bordeaux)

Avec Claude Beucher (Rennes), Jean-Charles Chabanne (Lyon), Marie-Claude Javerzat et Maurice Niwese (Bordeaux), Laurence Pasa (Toulouse), Thierry Geoffre, Fanny Rinck, Corinne Totereau et Armelle Roderon (Grenoble), Jérôme Riou (Clermont), Yves Soulé et Catherine Dupuy (Montpellier).

Groupe 5 – Compréhension

Animé par Marie-France Bishop (Cergy)

Avec Françoise Boch (Grenoble), Véronique Boiron, Maryse Rebière et Martine Champagne-Vergez (Bordeaux), Sylvie Cèbe, Pierre Sève et Roland Goigoux (Clermont-Ferrand), Florence Charles, Céline Piquée et Luc Maisonneuve (Rennes), Véronique Miguel Addisu (Rouen), Agnès Perrin (Montpellier), Carine Royer (Cergy), Catherine Huchet, Annette Schmehl-Postaï et François Simon (Nantes).

Groupe 6 – *Évaluation des élèves*

Animé par Carine Royer (Cergy)

Avec Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (Clermont-Ferrand) Catherine Brissaud et Corinne Totereau (Grenoble), Martine Dreyfus et Corinne Gomila (Montpellier), Bernadette Kervyn (Bordeaux), Marie-France Bishop (Cergy).

Groupe 7 – *Maîtrise de la langue*

Animé par Corinne Gomila (Montpellier) et Patrice Gourdet (Cergy)

Avec Cécile Avezar-Roger (Lille), Véronique Bourhis, Marie-Laure Elalouf et Claudie Péret (Cergy Pontoise)

Groupe 8 – *Méthodologie et traitements statistiques*

Animé par Annette Jarlégan (Nancy), Céline Piquée (Rennes) et Roland Goigoux (Clermont-Ferrand)

Avec Valérie Fontanieu (Lyon), Julie Pironom et Jérôme Riou (Clermont-Ferrand)

Groupe 9 – *Acculturation*

Animé par Catherine Frier (Grenoble)

Avec Marie-Claude Javerzat, Gersende Plissonneau (Bordeaux) ; Maria Kreza (Crète) ; Pierre Sève (Clermont-Ferrand) ; Paul Bennaych (Créteil) ; Natacha Espinosa (Paris Ouest Nanterre) ; Marianne Tiré, Anne Vadcar (Grenoble) ; Ana Dias-Chiaruttini, (Lille) ; Marie-Odile Sandoz, Valérie Fontanieu (Lyon) ; Sandrine Bazile, Agnès Doucey-Perrin, Catherine Dupuy, (Montpellier) ; Marie-Laure Devillers, (Rouen), Michel Grandaty, Laurence Pasa, Serge Ragano (Toulouse) ; Véronique Miguel Addisu (Rouen).

Groupe 10 – *Publications*

Ana Dias (Lille)

LISTE DES ENQUÊTEURS

BORDEAUX (5 classes)

Sandrine BAZILE
Virginie BILLON
Véronique BOIRON
Martine CHAMPAGNE
Hélène GUILLOU KEREDAN
Marie-Claude JAVERZAT
Bernadette KERVYN
Jean-Louis LAMAURELLE
Maurice NIWESE
Gersende PLISSONNEAU
Maryse REBIERE

CERGY (15 classes)

Morgane BEAUMANOIR
Anne BERCHON
Marie-France BISHOP
Martine BLANCHARD
Francine BOBOT
Véronique BOURHIS
Laurence BRETON
Lucie BREUGGHE
EVELYNE CANOVAS
Magali CAYLAT
Martine COURGENOUIL
Jacques DAVID
Annick DESCHAMPS
Jocelyne DOUCHIN
Sophie DUCHEMIN
Marie-Laure ELALOUF
Nathalie GALLET
Marie GOETZ-GEORGES
Patrice GOURDET
Hélène KERGADALLAN
Michèle LELEZ
Élisabeth LANTIER
Sabine MORET
Frédéric NOGUEIRA

Marie-Laure PERROT
Marie-Françoise PARDILLOS
Claudie PERET
Brigitte PRECHEUR
Bénédicte RAGUE
Carine ROYER
Fabienne SABOYA
Dominique SAUNERON
Francine TALMO
Joëlle THEBAULT

CLERMONT-FERRAND (17 classes)

Jean-Michel BACCOUNNAUD
Sylvie CÈBE
Grégoire COCHETEL
Nadine CHATEAUNEUF
Marc DAGUZON
Luce DOSSAT
Roland GOIGOUX
PASCALE JAULHAC
Patricia LAMADON
Isabelle LARDON
Évald MAILLET
Delphine MONTEIL
Jérôme RIOU
Guillaume SERRES
Pierre SÈVE
Joëlle THIRIET
Daniel THIRIET
François TOURNAIRE
Jean-Louis VIEILLY

CRETEIL (12 classes)

Paul BENAYCH
Annick CAUTELA
Jacques CRINON
Natacha ESPINOSA
Joëlle FAURET

Ary JEAN-MARIUS
Bélinda LAVIEU
Brigitte MARIN
Jean-François MERIGUET
Myriam MOUSSAIROUX
Nelly ROUSSIGNOL
Françoise RUGGERI
Pascale SCHWAGER
Michel SOLONEL
Perrine SOLONEL
Caroline VIRIOT-GOELDEL

GRENOBLE (11 classes)

Françoise BOCH
Catherine BRISSAUD
Aurélié CLEMENSON
Catherine FRIER
Thierry GEOFFRE
Hélène GONDRAND
Dominique GOURGUE
Sylvie GUFFOND
Marie-Odile MAIRE-SANDOZ
Agnès MILLET
Ariane PERGE
Françoise POLLARD
Fanny RINCK
Annick RIVAL
Armelle RODERON
Sandrine SOUDAN
Anne TABOUREL
Corinne TOTEREAU

LILLE (5 classes)

Ana DIAS-CHIARUTTINI
Cécile AVEZARD-ROGER
Florence BERTOT
Catherine BOYER
Olivier CLAEYMAN
Anne DELBRAYELLE
Isabelle DE PERETTI

Marie-Josèphe GUERVILLE
Fabienne GIPPET
Maria KREZA
Martine LANGLET
Patricia POMMEIR
Nadine ROBERT
Nathalie SALAGNAC

LYON (22 classes)

Marie-Pierre BARDE-CAMUSSON
Noëllie BAUDINO
Brigitte BENOIT GONIN
Anne BERARD
Jean-Louis BILLODY
Emmanuelle COLIN
Sylvie COUSTIER
Murielle DA SILVA
Annie DE MAGISTRA
Frédéric DELAY-GOYET
Gilles DUMAS
Martine DUPRÉ
Murielle FAURY
Maryse GIB AUSSET
Joël GUILLOT
Marie-Noëlle JACQUET
Yvette LATHUILIERE
Françoise MAILLOT
Marie-Odile MAIRE-SANDOZ
Florence OBRIOT
Patrick PICARD
Danielle SCHVETZOFF

MONTPELLIER (8 classes)

Brigitte CARRAYON
Jean-Charles CHABANNE
Catherine DUPUY
Martine DREYFUS
Aldo GENNAÏ
Corinne GOMILA
Agnès PERRIN

Sophie PAQUETTE
Mireille RONGIER
Yves SOULÉ

NANCY-METZ (8 classes)

Christiane AMADORI
Corinne CAHEZ
Emmanuelle CANUT
Laurence DESJARDINS
Marie-José GREMMO
Annette JARLEGAN
Anne LECLAIRE-HALTÉ
Caroline MASSON
Marcel RITZ
Antonietta SPECOGNA

NANTES (6 classes)

Anthony AUDOUIN
Sabine AUDREN
François BOURGEOIS
Gaëlle CORGNET
Marie-Laure DELAUNE
Anne-Marie DENAT
Jocelyne DUCHESNE
Claire GODARD
Patrick GUILLON
Catherine HUCHET
Isabelle HUTEAU
Martine MEUNIER
Marie-Christine NAUDIN
Annette SCHMEHL-POSTAÏ
François SIMON
Sophie VIEILLARD

RENNES (4 classes)

Claude BEUCHER
Florence CHARLES
Dominique FOREST
Jean-Etienne HERETE
Christian LE GOUALHER
Luc MAISONNEUVE

Céline PIQUÉE
Noëlle QUINQUIS
Jean-Michel TANGUY

ROUEN (3 classes)

Sophie BRIQUET-DUHAZE
Anaïs DELABIE
Régine DELAMOTTE-LEGRAND
Marie-Laure DEVILLERS-CAIL
Marie GAMBU
Roxanne JOANNIDES
Marion DUVAL-PINEAU
Véronique MIGUEL-ADDISU
Joyce RISTANOVIC
Ludivine RIVETTE

STRASBOURG (12 classes)

Nathalie BERTRAND
Nathalie BOGARD
Nathalie BURGET
Nathalie DOUTRE
Bertrand ERNANDEZ
Olivia FETIQUE
Caroline JEANCLAUDE
Claudine LORENTZ
Gérard MATTER
Céline MOUROT-STORCK
Joëlle RAUNET
Serge SACCUCCI
Caroline VIRIOT-GOELDEL
Myriam WALLSTEIN
Michelle WEEBER
Christine ZEISSER

TOULOUSE (6 classes)

Nathalie BIAU
Michel GRANDATY
Jocelyne GUEGANO
Maddy LAUTARD
Laurence PASA
Serge RAGANO

A.1 OBJECTIFS, CONTEXTE ET GENÈSE DU PROJET LIRE-ÉCRIRE AU CP

Depuis le début des années 2000, les gouvernements des pays industrialisés sollicitent de plus en plus la recherche scientifique pour fonder leurs politiques éducatives sur des données empiriques fiables (*Evidence based education*², Davies, 1999). En France, dans le domaine de l'apprentissage initial de la lecture et de l'écriture, les interrogations portent sur les méthodes à privilégier, celles qui auraient « fait leurs preuves » (Cusset, 2014 ; Rey, 2014). L'objectif est d'identifier les choix didactiques les plus pertinents pour compléter, dans ce domaine spécifique, les résultats généraux déjà disponibles sur les fondements pédagogiques de l'efficacité des enseignants³ (Bressoux, 2007 ; Hattie, 2009, 2012).

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

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

² Dans cette formule, le terme « evidence » signifie corroboration empirique et hiérarchisation des preuves (Laurent *et al.*, 2009). Cf. Saussez & Lessard, 2009, pour une première synthèse francophone des enjeux d'une « éducation basée sur la preuve ».

³ En 2015, à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse), Pascal Bressoux dressait la liste des caractéristiques d'un enseignement efficace : « un enseignement structuré : attentes claires, enseignement dirigé, fort guidage des activités, enseignement actif, feedbacks appropriés, enseignement explicite de stratégies, séquençage des leçons, rappel de ce qui a été vu, évaluations fréquentes des progrès des élèves... ». <https://www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/actu-hepl/les-conferences-du-colloque-geva.html>

Si les fondements didactiques de l'efficacité de l'enseignement de la lecture n'ont pas été identifiés, cette recherche a cependant établi que les tâches proposées par le professeur, leur nature et leur degré de difficulté par rapport au niveau moyen des élèves jouaient un rôle décisif dans la qualité de l'enseignement dispensé⁴.

Une seconde étude, réalisée dans la région lyonnaise sous la direction d'Édouard Gentaz, a été impulsée en 2010 par la Direction générale des enseignements scolaires (DGESCO) du ministère de l'Éducation nationale. Elle reposait sur une autre approche méthodologique choisie pour remédier aux insuffisances des recherches précédentes : l'expérimentation par assignation aléatoire (Robert & Teillard, 2012). Cette approche, dominante dans les pays anglo-saxons (Meuret, 2007) et qui gagne progressivement les pays francophones (Rey, 2014), repose sur la comparaison entre un groupe expérimental, composé d'enseignants tirés au sort à qui l'on propose un outillage didactique innovant, et un groupe témoin dans lequel les professeurs poursuivent leur enseignement habituel. La différence des moyennes de performances entre les deux groupes d'élèves est interprétée comme l'effet causal moyen de l'intervention. L'étude lyonnaise a montré que les élèves de cours préparatoire bénéficiant d'une intervention basée sur la transposition de dispositifs de la psychologie cognitive expérimentale, notamment un enseignement renforcé des correspondances graphophonémiques, n'apprenaient pas mieux à lire que leurs camarades (Dehaene, 2011 ; Gentaz *et al.*, 2013). Ce résultat a été difficile à interpréter, car les chercheurs n'avaient prévu aucun contrôle des pratiques mises en œuvre dans les classes. Impossible de savoir par conséquent si la pédagogie expérimentée se distinguait significativement des pratiques ordinaires et dans quelle mesure les pratiques effectives des enseignants des groupes expérimentaux respectaient les scénarios prescrits.

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

⁴ « La tâche donnée aux élèves constitue ainsi, pour la recherche préoccupée de la compréhension de l'efficacité professorale, une unité fondamentale de l'analyse » (Sensevy, 2007, p. 351). Nous reviendrons plus loin sur ce résultat qui est le point de départ de nos propres choix méthodologiques.

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

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

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

Notre étude, réalisée entre septembre 2013 et juin 2014 (cours préparatoire) puis en juin 2015 (évaluations à la fin du cours élémentaire 1), a été cofinancée par le ministère de l'Éducation nationale (DGESCO) et l'Institut français de l'Éducation (IFÉ-ENS Lyon) et, pour une moindre part, par le laboratoire ACTÉ (université Blaise Pascal, Clermont-Auvergne). Elle a également été soutenue par les universités citées plus haut. La plus grande partie de notre budget (environ

200 000 euros) a été consacrée au salaire des étudiants qui ont assuré l'évaluation individuelle ou semi-collective des deux mille cinq cent sept élèves de notre échantillon.

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

Cent trente-cinq enseignants ont répondu à cet appel : les uns souhaitaient valider les options didactiques et pédagogiques qu'ils défendaient ardemment, les autres, les plus nombreux, voulaient simplement savoir si leurs choix d'action étaient pertinents. Cent trente-et-un ont pu être observés par le même enquêteur ou la même paire d'enquêteurs (cent quatre-vingt-douze enquêteurs au total) du début à la fin de l'année. Nous les remercions chaleureusement même si nous ne publions pas leurs noms afin de préserver l'anonymat auquel nous nous sommes engagés⁵.

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

⁵ Toutes les informations recueillies et publiées dans ce rapport ont été rendues anonymes. Chaque chercheur a accès à toutes les données, rendues disponibles sur un site web sécurisé, selon un principe d'égalité et de copropriété que notre collectif a arrêté en février 2012. Seuls l'ingénieur, la statisticienne et le responsable du projet disposent des codes permettant d'identifier les classes. Cependant, chaque enquêteur a été informé du n° de code de la classe qu'il a suivie. Chaque enseignant peut également avoir accès aux données qui le concernent.

A.2 PROBLÉMATIQUE

A.2.1 Problématique d'ensemble

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

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

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

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

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

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

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

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

Leur présentation, suivie d'un exposé de notre méthodologie (*cf.* A.3), précèdera les résultats présentés en trois parties.

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

Goigoux et Riou pour le groupe 2

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

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

S'adressant aux enseignants, le ministre Xavier Darcos avait insisté sur la nécessaire liberté de méthode : « Cette liberté pédagogique sert l'école et ses finalités : elle vous donne la possibilité d'adapter la progressivité des apprentissages aux besoins des élèves. Elle permet de concilier l'égal accès à l'instruction avec la prise en compte de la diversité des enfants et des contextes. Elle

est la reconnaissance de la qualification, du savoir-faire et du professionnalisme que montrent chaque jour les enseignants et les directeurs d'école⁶ » (p. 1).

Dans le préambule des programmes, une seule indication méthodologique dérogeait à ce principe de liberté pédagogique en préconisant un enseignement « structuré et explicite », sans toutefois préciser ce que ces deux adjectifs recouvraient concrètement. Dans ce contexte, le paragraphe très court consacré à l'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire ne donnait aucune indication sur la manière de conduire les élèves à maîtriser le code alphabétique. Il indiquait seulement que « les élèves s'entraînent à déchiffrer » et que « cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide⁷ » (p. 2).

Publiés quatre ans plus tard, en janvier 2012, soit dix-huit mois avant le début de notre enquête, les repères proposés aux enseignants pour guider leurs progressions d'enseignement⁸ indiquaient seulement qu'à la fin du cours préparatoire, dans le domaine de la maîtrise du code, les élèves devaient :

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

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

⁶ <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/lettre.htm>

⁷ http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

⁸ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/78/6/Progression-pedagogique_Cycle2_Francais_203786.pdf

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

Ces questions professionnelles sont devenues nos questions de recherche parce qu'elles faisaient directement écho aux débats scientifiques auxquels nous participions. En effet, si depuis le début des années 2000, un consensus international s'était dégagé autour de l'idée qu'un enseignement explicite, systématique et précoce du décodage facilitait l'apprentissage initial de la lecture-écriture⁹ (Sprenger-Charolles & Colé, 2006, à la suite du rapport du *National Reading Panel*, 2000), les modalités de cet enseignement restaient sujettes à controverses. En 2006 par exemple, à l'initiative de Franck Ramus, dix-huit psychologues cognitivistes francophones de premier plan¹⁰ avaient pris part au débat public sur les méthodologies d'enseignement et avaient relayé les conclusions du *National Reading Panel* (Ramus *et al.*, 2006-a). Quelques mois plus tard, les mêmes signataires, rejoints par dix autres chercheurs¹¹, considéraient que si les données scientifiques étaient suffisamment solides pour recommander d'enseigner les relations graphèmes-

⁹ Ce consensus avait déjà influencé les programmes de l'école française arrêtés en 2002. Ceux-ci enjoignaient les professeurs d'aider les élèves à mémoriser les relations entre les graphèmes et les phonèmes, de leur permettre de structurer ces informations de manière rigoureuse, de les réviser fréquemment, et de viser de manière systématique « la mémorisation des principaux assemblages syllabiques entre voyelles et consonnes dans les différentes combinaisons possibles » (MEN, 2002, pp. 44-45). Ils précisaient que cet apprentissage reposait aussi sur « l'analyse de mots entiers en unités plus petites référées à des connaissances déjà acquises » (*idem*), par exemple en utilisant des analogies syllabiques (utiliser le « pa » de « papa » pour segmenter et décoder Paris par exemple). Autrement dit, les activités de synthèse et d'analyse étaient jugées complémentaires pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture et les maîtres étaient incités à les conduire de front.

¹⁰ Casalis, Colé, Content, Démonet, Demont, Ecalle, Gombert, Grainger, Kolinsky, Leybaert, Magnan, Morais, Ramus, Rieben, Sprenger-Charolles, Valdois, Zesiger et Ziegler.

¹¹ Bastien-Toniazzo, Cèbe, Chanquoy, Content, Crahay, Fayol, Fijalkow, Gaonac'h, Goigoux et Weil-Barais.

phonèmes de manière systématique dès le début du cours préparatoire, rien ne permettait d'affirmer la supériorité des approches synthétiques sur les approches analytiques ou sur une combinaison des deux. C'est pourquoi ils concluaient qu'il n'y avait pas lieu « d'imposer une unique méthode d'enseignement de la lecture » (Ramus *et al.*, 2006-b). Ils s'opposaient en cela au ministre de l'Éducation nationale qui tentait alors de prescrire la « méthode syllabique », estimant qu'elle était la seule à prendre en charge l'enseignement explicite des correspondances graphophonémiques. Dans cette perspective et selon les principes qui sous-tendent cette méthode (Krick, Reichstadt & Terrail, 2007), les enseignants devaient renoncer à l'étude des phonèmes et de leurs correspondants graphémiques pour adopter une démarche basée sur la seule étude de la valeur sonore des lettres. Ils devaient aussi proscrire les tâches de mémorisation de mots entiers et les activités d'analyse ou de recherche d'analogies lorsqu'elles précédaient l'apprentissage du déchiffrement des graphèmes utilisés. De plus, les maîtres ne devaient proposer à leurs élèves que des écrits dont tous les graphèmes avaient été préalablement étudiés.

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

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

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

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

Cette position, défendue collectivement depuis une vingtaine d'années (Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty & Fayol, 2000) et confortée par les conclusions de la conférence de consensus de 2003 (PIREF, 2003), n'avait cependant pas été soumise à l'épreuve des faits dans un pays francophone. C'est pourquoi nous avons entrepris de tester sa validité, en relevant par exemple le nombre et la nature des correspondances graphophonémiques explicitement étudiées dans la première période de l'année scolaire, et en calculant la part déchiffrable des écrits supports à l'étude du code¹² (cf. A.3.4.1.4). Nous voulions savoir dans quelles conditions contextuelles cette position s'avérait fondée et si tous les élèves en bénéficiaient quel que soit leur niveau initial. Nous voulions aussi savoir si le *tempo* de la programmation avait une influence directe sur la qualité des

¹² Notre hypothèse était que les enseignants qui conduisaient l'étude du code sur des écrits (phrases, textes) en grande partie déchiffrables seraient plus efficaces que ceux qui le faisaient sur des écrits peu déchiffrables.

apprentissages ou s'il agissait en interaction avec d'autres variables didactiques, par exemple l'écriture, l'acculturation à l'écrit, etc. (Bucheton & Soulé, 2009 ; McGill-Franzen, 2010).

Comme nous l'avons écrit plus haut (*cf.* A.1), si aucune étude comparative des « méthodes » de lecture n'a permis d'établir la supériorité de l'une par rapport aux autres, ce n'est pas parce que toutes les pratiques se valent, mais parce que la variable « méthode », trop grossière et difficile à définir, n'est pas une variable pertinente pour identifier les fondements de leurs effets différenciateurs (Fayol & Goigoux, 1999). C'est aussi parce qu'il y a un monde entre le travail prescrit et le travail réel (Tardiff & Lessard, 2000 ; Lantheaume, 2007). Il est toutefois indéniable que les principes méthodologiques qui sous-tendent les différentes approches se traduisent concrètement par des propositions didactiques contrastées dans les manuels scolaires. Nous nous sommes donc interrogés sur l'influence que pouvait avoir l'utilisation – ou la non-utilisation pour les maîtres qui choisissent de s'en passer – de ces différents manuels sur les pratiques des enseignants et, par conséquent, sur leur efficacité. Il nous fallait pour cela examiner les pratiques effectives de maîtres utilisant un même manuel (étaient-elles analogues ou pas ?) et décrire les planifications de l'étude du code associées à l'usage de ces manuels, manuels que nous avons classés en trois grands ensembles selon que leurs auteurs en proposaient une approche intégrative, phonique ou syllabique (*cf.* A.3.4.1.4).

En résumé, nos principales questions étaient les suivantes :

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

A.2.3 Questions de recherche : compréhension

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

Au cours préparatoire, apprendre à lire, ce n'est pas seulement apprendre à décoder, c'est aussi devenir capable de donner du sens à ce qu'on lit en mobilisant sensiblement les mêmes compétences que celles requises pour comprendre les textes entendus, par exemple lorsque parents ou éducateurs les lisent à haute voix à l'enfant (Hogan, Adlof & Alonzon, 2014). De nombreuses recherches, souvent passées sous silence par les tenants d'une vision réductrice de la lecture centrée sur le code (ONL, 1998), ont pourtant montré que les compétences de compréhension de textes entendus dont disposent les jeunes enfants à la fin de l'école maternelle sont d'excellents prédicteurs d'une compréhension efficace de l'écrit, même des années plus tard (Hirsh, 2003 ; Hoff, 2013 ; Durham *et al.*, 2007 ; Kendeou *et al.*, 2005 ; Oakhill, Cain, & Bryant, 2003 ; Paris & Paris, 2003 ; van den Broek *et al.*, 2005).

Ces compétences peuvent être rangées en quatre catégories :

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

- **Les compétences stratégiques** : production d'inférences, contrôle de la compréhension...

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

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

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

A.2.3.1 *Des différences précoces et durables*

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

Le premier est à chercher du côté des pratiques éducatives familiales. Les recherches de Hart et Rissley (1995) aux États-Unis et de Lenormand *et al.* (2008) en France montrent par exemple que dans bon nombre de familles de milieux populaires, le langage employé présente moins de phrases complexes et de variété lexicale que dans les familles de milieux favorisés. Hoff (2013) et Huttenlocher *et al.* (2007) observent également que les conversations y sont plus brèves, affectant

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

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

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

A.2.3.2 Des pratiques plus efficaces que d'autres

Les travaux menés dans le domaine permettent de dresser une liste des pratiques pédagogiques qui ont fait la preuve de leur efficacité pour améliorer les compétences en compréhension. Sans surprise, on observe que les maîtres efficaces enseignent explicitement la compréhension. Pour

chaque texte, ils guident d'abord fortement la construction du sens puis s'effacent progressivement pour laisser plus de responsabilité aux élèves dans cette activité (Duke *et al.*, 2011). Ils offrent de multiples rencontres avec un vaste éventail des textes (Taylor, Pearson, Clark & Walpole, 2000). Ils font lire des textes intéressants dans différents contextes de lecture (Turner & Paris, 1995 ; Williams *et al.*, 2009). Ils centrent l'attention des élèves sur la structure des textes : ils les aident à construire une représentation mentale cohérente a) locale, en liant les phrases et les informations éparses dans le texte de manière chronologique ou logique, b) globale (sur l'ensemble du texte), en les incitant à les intégrer en un tout cohérent. Ils leur apprennent aussi à lier lesdites informations à leurs propres connaissances. Ils font de l'enseignement du lexique et de sa mémorisation un objectif permanent (pour une revue de question, voir Goigoux & Cèbe, 2013). Ils prennent en charge l'enseignement des connaissances encyclopédiques (Hirsh, 2003). Ils organisent de nombreuses discussions sur le texte (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey & Alexander, 2009). Ils posent des questions de haut niveau au cours des discussions et promeuvent un taux de participation active de leurs élèves (Murphy *et al.*, 2009). Ils font travailler la lecture et l'écriture de manière intégrée et non isolée (Morrow, Tracey, Woo & Pressley, 1999). Ils proposent un enseignement différencié (Connor *et al.*, 2009), observent et évaluent régulièrement les élèves (Duke *et al.*, 2011).

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

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

A.2.3.3 Questions de recherche

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

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

En résumé, nous chercherons à savoir :

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

- si les enseignants qui enseignent le lexique et le font mémoriser par leurs élèves sont plus efficaces que les autres ;
- si les enseignants qui associent un enseignement intensif et régulier, tout au long de l'année, de la compréhension avec celui de l'étude de la langue (notamment son lexique) sont plus efficaces que les autres ;
- si le nombre de textes entendus et de textes lus a une influence bénéfique ;
- si les élèves qui entendent plus d'histoires lues par leur enseignant ou déchiffrées par eux-mêmes progressent plus que les autres élèves.

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

Dreyfus et Brissaud pour le groupe 4

A.2.4 Questions de recherche : l'écriture

La problématique centrale des chercheurs qui composent le groupe écriture (groupe n° 4) est de préciser dans quelle mesure et de quelle manière les pratiques d'écriture influencent les apprentissages de la lecture (code et compréhension) et ceux de l'écriture elle-même. Cette problématique générale amène une série de questions : quelles sont les tâches d'écriture prescrites (calligraphie, copie, dictée, production d'écrit) ? Quelles sont celles qui ont le plus d'influence sur les apprentissages en lecture et en écriture ? Est-ce la durée des tâches d'écriture qui a un effet sur les apprentissages ? Si l'effet du temps consacré à certaines tâches est avéré, y a-t-il des effets seuils et des effets plafonds de la durée des tâches sur les apprentissages ? Dans une perspective complémentaire, y a-t-il des types d'unités linguistiques travaillées dans les tâches d'écriture (lettre, syllabe, mot, phrase, texte) qui ont d'avantage d'influence sur les apprentissages ? Enfin, quels sont les combinaisons et les types d'enchaînement ou d'articulations entre les tâches d'écriture qui produisent un effet sur les apprentissages ?

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

Durant ces dernières années, les études portant sur l'apprentissage initial de la lecture ont mis en évidence la contribution des pratiques d'écriture. Plusieurs travaux ont bien mis en valeur que la pratique de l'écrire contribue au développement de la réflexion sur l'écrit, aux apprentissages des mécanismes de la lecture (Reuter, 1998 ; Fitzgerald & Shanahan, 2000 ; Écalle & Magnan, 2002) et

plus largement au développement des compétences littéraciées (lire-écrire) (Read & Treiman, 2013). La plupart des textes édités par Rieben, Fayol & Perfetti (1997) soutiennent l'idée d'une relation étroite entre les processus impliqués dans l'apprentissage de la lecture et ceux concernés par l'apprentissage de l'orthographe (Ehri, 1997, 2000). L'affirmation d'une relation forte entre les deux est également très présente dans le *Handbook of children's literacy* (Nunes & Bryant, 2004) et englobe la production de textes.

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

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

Gomila et Gourdet pour le groupe 7

A.2.5 Questions de recherche : étude de la langue

Dès le début du cycle des apprentissages fondamentaux, les programmes officiels de 2008 posent comme objectifs prioritaires en classe de CP « la lecture, l'écriture et la langue française », « les acquisitions en cours dans ces domaines faisant l'objet d'une attention permanente quelle que soit l'activité conduite ». Les textes précisent que les apprentissages en lecture-écriture « s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe », tendant en cela en cela préconiser un enseignement des faits de langue intégré à l'apprentissage de la lecture-écriture. Ces prescriptions diffèrent de celles qui étaient en vigueur depuis la mise en place des cycles à l'école primaire (1995, 2002) fixant à la fin du CE1 des objectifs d'apprentissage métalinguistiques plus circonscrits : les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal ainsi que l'accord entre le sujet et le verbe dans les phrases où l'ordre syntaxique est régulier. Ainsi, en 2008, les progressions pour l'école élémentaire, conçues à partir des programmes et du socle commun, listent les compétences attendues des élèves¹³. Elles doivent permettre aux enseignants

¹³ Pour le CP, les compétences attendues sont, entre autres :

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

Ce questionnement nous a conduit à formuler six hypothèses, organisées selon deux axes, d'une part l'effet du temps consacré à l'étude de la langue sur les apprentissages du lire-écrire ; d'autre part l'effet des métatermes¹⁴ en usage dans les classes.

Nous chercherons donc à savoir si, comme nous le supposons :

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

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

¹⁴ Le nom Métaterme et son équivalent terme métalinguistique réfèrent non seulement à des termes grammaticaux comme verbe, singulier, pluriel, etc., mais aussi à des lexies « ordinaires » forgées par les enseignants telles que « petit mot », cf. A.3.4.1.3.

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

Frier, Pasa, Ragano pour le groupe 9

A.2.6 Questions de recherche : acculturation à l'écrit

Le groupe n° 9 chargé d'étudier l'impact des pratiques d'acculturation à l'écrit (ou « pratiques acculturantes ») sur le développement des compétences en lecture-écriture s'intéresse également au développement des habitudes de lecture des élèves. De nombreux travaux (Bonnéry, 2012 ; Devanne, 2006 ; Fijalkow, Pasa & Ragano, 2006 ; Frier, 2006 ; Giasson 2007 ; Tauveron, 2002 ; Terrail, 2013) mettent en évidence l'importance de ces pratiques dans la construction des habitudes de lecture en CP, mais aucune étude n'a réellement questionné de façon scientifique leur lien avec les progrès des élèves. Notre objectif est donc d'interroger la nature de cette forme particulière d'acculturation, qui n'est pas que scolaire, mais qui peut fortement contribuer à la réussite des apprentissages scolaires. Nous nous intéressons à un objet (l'acculturation à l'écrit) dont nous cherchons à évaluer les effets sur l'ensemble des apprentissages du lire/écrire (cf. A.3.3). Notons que cet objet n'a pas fait l'objet d'une évaluation à travers une mesure individuelle de degré d'acculturation à l'écrit.

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

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

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

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

L'acculturation à l'écrit correspond donc à un double mouvement. Chauveau précise que, dans la mesure où « il y a simultanément processus d'extériorisation [...] et processus d'intériorisation [...],

apprendre à lire c'est, en même temps, entrer dans le monde de l'écrit, le découvrir, le fréquenter et le pratiquer (dimension pragmatique) et le faire entrer en soi, le faire sien, le transformer en attitudes, en modes de pensée et en dispositions réflexives personnelles (dimension psychique) » (2011, p. 156).

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

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

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

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

- **une dimension littéraire** : construire une première culture littéraire (Devanne, 2006 ; Tauveron, 2002 ; Terwagne, 2012) ;
- **une dimension culturelle et anthropologique** : susciter l'immersion narrative. Le récit est vu ici comme la matrice discursive la plus puissante, celle qui permet l'émergence de toutes les autres formes de discours, dans une perspective anthropologique de la culture (Bruner, 2002 ; Le Manchec, 2005) ;
- **une dimension sociale et collective** : entrer dans la communauté des lecteurs, comprendre les codes et les usages sociaux de l'écrit (André, 2003 ; Chauveau, 2011 ; Privat, 1993) ;
- **une dimension psychoaffective** : construire des habitudes de lecture, construire un lien personnel avec le monde de l'écrit, donner une place à la subjectivité (Petit, 2002 ; Terwagne, 2012). L'acculturation à l'écrit relève d'une appropriation de la part du sujet lecteur (Langlade & Rouxel, 2004), en lien avec le développement de postures de lecteur (Bucheton, 2006). Il n'y a pas d'acculturation sans appropriation et donc sans développement d'une relation personnelle et individuelle à l'écrit ;
- **une dimension cognitive** : apprendre à penser dans et par l'écrit qui s'assortit d'une double démarche de distanciation et de réflexivité (Goody, 1979 ; Lahire, 1993 ; Bucheton ; Chabanne, 2002 ; Terrail, 2013).

Ces dimensions composant le processus d'acculturation à l'écrit sont également mises en avant dans les travaux sur le « rapport à l'écrit » (Barré-De Miniac, 1995, 2000) « qui désigne les multiples liens psychoaffectifs, cognitifs, sociaux et culturels qui unissent [l'élève] à cette activité » (Colin, 2014). La construction de ces liens détermine le sens que l'élève donnera aux

apprentissages scolaires, et le rôle de l'école est alors d'autant plus important, dans la construction de ce rapport à l'écrit, pour lutter contre le déterminisme social qui pèse sur certains élèves (Rochex & Crinon, 2011).

A.2.6.3 Hypothèse

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

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

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

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

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

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

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

- **les lettrés** : les pratiquants de la lecture et de l'écriture, les « usagers » de l'écrit.

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

Leclaire-Halté, Crinon, Espinosa, Gremmo, Jarlégan et Kreza pour le groupe 3

A.2.7 Questions de recherche : explicitation et mémoire didactique¹⁵

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

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

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

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

¹⁵ Cette partie reprend partiellement l'article suivant : Jacques Crinon, Natacha Espinosa, Marie-José Gremmo, Annette Jarlégan, Maria Kreza et Anne Leclaire-Halté, « Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? », *Pratiques* [En ligne], 165-166 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015, consulté le 25 novembre 2015. <http://pratiques.revues.org/2586> ; DOI : [10.4000/pratiques.2586](https://doi.org/10.4000/pratiques.2586)

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

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

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

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

À ces analyses, les approches sociologiques ajoutent la dimension des inégalités de réussite scolaire, et notamment de réussite dans l'apprentissage du lire-écrire, d'élèves issus de milieux

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

Les modes de faire de l'enseignant peuvent aggraver ou réduire ces inégalités. Ainsi le caractère « invisible » d'une pédagogie (Bernstein, 1975/2007), qui va de pair avec l'implicite et l'incertitude, se révèle particulièrement différenciateur, en ce qu'il renforce l'opacité des situations scolaires pour les élèves non préparés par leur socialisation familiale. C'est ainsi que naissent des « malentendus sociocognitifs » (Bautier & Rochex, 1997) entre les buts de l'enseignant et ce que certains élèves en perçoivent, et que « l'écart se creuse entre des élèves qui sont dans l'activité intellectuelle requise et ceux qui la miment et ne voient que les aspects les plus extérieurs et mécaniques de la tâche scolaire » (Rochex & Crinon, 2011, p. 12).

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

A.2.7.3 *Question de recherche*

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

C'est ce que nous allons chercher à vérifier.

A.2.8 Questions de recherche : climat et engagement

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

A.2.8.1 *Lien climat, engagement et performances*

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

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

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

A.2.8.2 *Construire une variable de contrôle*

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

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

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

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

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

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

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

Viriot-Goeldel et Piquée pour le groupe 1

A.2.9 Questions de recherche : différenciation et élèves en difficulté

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

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

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

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

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

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

Pour ce qui concerne les aides extérieures à la classe, un certain nombre d'études internationales démontre l'efficacité d'une aide externalisée, souvent dispensée quotidiennement sous la forme de protocoles (D'Agostino & Murphy, 2004 ; Elbaum, Vaughn, Hughes & Moody, 2000 ; Swanson, 1999 ; Viriot-Goeldel, 2011 ; Suchaut, Bougnères & Bouguen, 2014). En France, où de tels protocoles sont peu fréquents, l'évaluation des dispositifs d'aides aux élèves en difficulté présente un bilan mitigé (Piquée, 2005 ; Suchaut, 2009). Certains dispositifs affichent une efficacité

relative (Piquée, 2003 ; Piquée & Suchaut, 2004), d'autres une absence d'efficacité, voire des effets contreproductifs (Mingat & Richard, 1991 ; Piquée 2007 ; Goux, Gurgand, Maurin & Bouguen, 2013). Pour progresser dans la connaissance de ce troisième registre d'action d'aide aux élèves en difficulté, notre questionnement portera uniquement sur les aides organisées dans le cadre scolaire sous la responsabilité de l'Éducation nationale.

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

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

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

A.3 MÉTHODOLOGIE

A.3.1 Principes méthodologiques généraux et modèle d'analyse

Avant d'en venir à la présentation des caractéristiques de notre échantillon, il convient de nous arrêter sur les principes épistémologiques et méthodologiques généraux qui ont guidé la recherche que nous avons conduite. Dans un premier temps, nous reviendrons sur les principales caractéristiques de notre approche. Nous exposerons ensuite les intérêts et les étapes de la modélisation multiniveaux. Enfin, nous présenterons le modèle d'analyse retenu dans la présente recherche.

A.3.1.1 *Une approche écologique, comparative, quantitative, et modélisatrice*

Le paradigme écologique dans lequel nous nous inscrivons 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 & Mingat, 1998). Cette approche consiste à étudier des classes ordinaires telles qu'elles fonctionnent quotidiennement, sans manipulation du contexte par le chercheur, c'est-à-dire sans modification de l'action habituelle des enseignants. Elle 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. Dans le cadre de ce 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 & 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, 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.

La deuxième 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 & 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 une voie beaucoup plus pertinente (Arnoux, Bressoux & 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, l'usage de cette méthode est rarement retenu, car elle se heurte à de nombreuses difficultés de divers ordres : institutionnel, économique, théorique et méthodologique.

Une troisième 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 loin. Pour pouvoir séparer les effets des différentes variables susceptibles d'affecter la progression des élèves et dégager leur impact respectif, nous avons eu recours à la modélisation multiniveaux qui offre un cadre d'analyse particulièrement adapté pour étudier empiriquement l'influence de certaines caractéristiques d'un environnement (ici les pratiques enseignantes) sur les performances des individus qui le partagent, au-delà de leurs caractéristiques personnelles.

A.3.1.2 La nécessité de distinguer les différents « niveaux » d'analyse et l'intérêt de la modélisation multiniveaux

Les recherches en éducation comportent fréquemment des unités statistiques liées entre elles par des relations d'emboîtement : par exemple, une étude porte sur des élèves (niveau 1) appartenant à des classes (niveau 2) qui sont incluses dans des écoles (niveau 3), incluses elles-mêmes dans des académies (niveau 4), etc. Les données sont hiérarchisées au sens où les micro-unités (unités de niveau inférieur) sont intégrées dans les macro-unités (unités de niveau supérieur). Or, les modèles de régression classiques ne tiennent pas compte de cette hiérarchie. Une variable de niveau 1 (p. ex. l'âge de l'élève) y est mise sur le même plan qu'une variable de niveau supérieur (p. ex. l'effectif de la classe). Ceci peut conduire à déclarer qu'une variable a un effet significatif alors que ce n'est pas le cas et à surestimer l'influence des variables contextuelles liées à l'enseignant, à la classe ou à l'établissement sur les acquisitions des élèves (Bressoux, Coustère & Leroy-Audouin, 1997 ; Bressoux, 2007, 2008). On est alors conduit à accepter des effets contextuels qui risquent de ne pas être significatifs. Par exemple, en France, des analyses sur l'impact des cours multiples à l'école primaire (Leroy-Audouin & Suchaut, 2007) effectuées à l'aide de modèles multiniveaux conduisent à des résultats différents de ceux obtenus dans le milieu des années 80 avec des analyses contextuelles classiques.

Une solution à ces problèmes statistiques réside dans l'utilisation de modèles multiniveaux, qui apportent une réponse à la combinaison, dans le même modèle, d'observations faites au niveau micro et au niveau macro, concernant l'individu en même temps que le groupe social ou l'institution qui l'accueille et l'influence (Delaunay, 2003). La structure des données collectées dans la recherche *Lire-ÉcrireCP* correspond à ce cas de figure puisqu'elle comprend à la fois des micro-unités – les élèves – et des macro-unités – les classes. Les élèves, décrits par des notes, un milieu social, un âge, etc., sont groupés dans des classes qui, à leur tour, sont caractérisées par des observations propres (moyenne des notes de la classe, ancienneté de l'enseignant, caractéristiques de la pratique enseignante, etc.).

Les modèles multiniveaux permettent donc d'éviter des erreurs statistiques, mais aussi des erreurs dues à la confusion des niveaux d'observation au moment de l'interprétation, erreurs qui surviennent quand on interprète des différences entre les contextes comme des différences entre les individus (erreur écologique) ou quand, à partir du traitement des observations au niveau individuel, on étend les conclusions au niveau du contexte (erreur atomistique).

A.3.1.3 ***La caractérisation du contexte et les étapes de l'analyse multiniveaux***

Dans cette approche, le contexte de la classe peut être caractérisé par des variables agrégées et par des variables morphologiques. Les variables agrégées sont déduites des caractéristiques des individus du groupe ou plus généralement des unités de niveau inférieur. Ce sont fréquemment des moyennes, des écart-types ou des proportions : le niveau moyen de la classe, par exemple, ou la proportion d'élèves de milieu favorisé dans la classe. Les variables morphologiques décrivent des caractéristiques du groupe qui sont indépendantes des unités qui le composent ; elles identifient le traitement auquel le groupe est soumis. C'est, par exemple, le caractère uniniveau ou multiniveaux d'une classe, les pratiques pédagogiques d'un enseignant, son ancienneté, etc.

Dans la modélisation multiniveaux, il est d'usage de procéder par étapes. À la manière de l'analyse de la variance, les modèles multiniveaux opèrent, dans un premier temps, une décomposition de la variance totale selon les différents niveaux (modèle vide n'intégrant aucune variable explicative). Ce modèle vide permet donc de séparer les parts de variance des différents niveaux d'analyse mobilisés (élève, classe) : la variance totale est décomposée en deux parties, la variance intra-classe et la variance inter-classes. Dans un deuxième temps, on tente d'expliquer chaque partie de la variance en introduisant progressivement des variables de niveau 1 et de

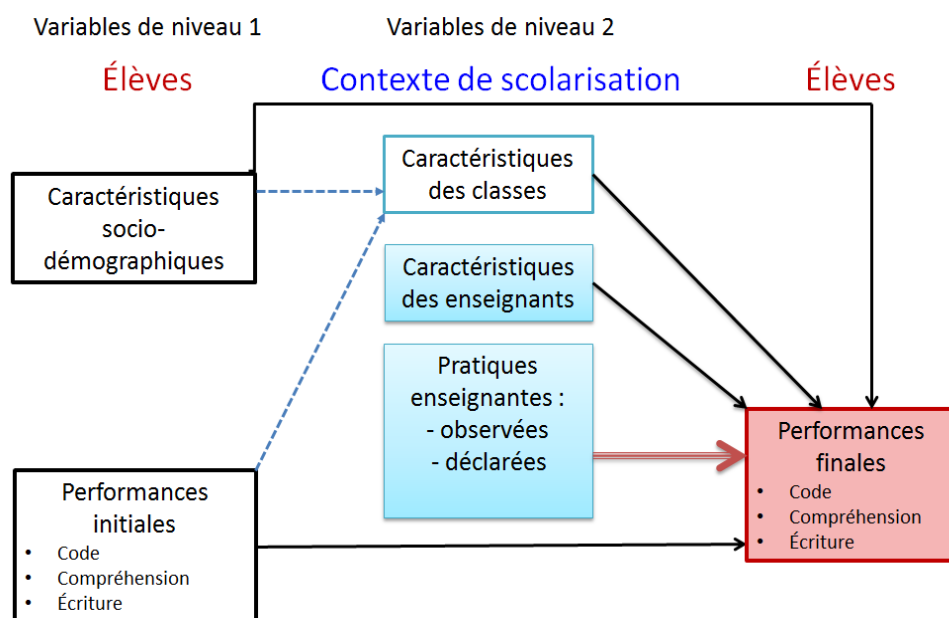
niveau 2 dans de nouveaux modèles. Les coefficients de régression (bêta) correspondant à ces variables sont généralement estimés par la méthode du maximum de vraisemblance¹⁶.

La modélisation multiniveaux permet également d'étudier les interactions entre variables de niveaux différents (p. ex. comment l'effet du temps consacré à l'étude du Code dans la classe varie en fonction du niveau initial de l'élève), et donc de mettre en évidence des effets de contexte difficiles à appréhender sans recours à ce type de modélisation.

A.3.1.4 Le modèle d'analyse retenu

Les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture (c'est-à-dire les options didactiques choisies par les enseignants) constituent les variables cibles de notre étude (décrites en A.2), celles dont nous voulons mesurer les effets et que les recherches antérieures permettent de considérer comme de bons candidats à l'explication de ce qui peut produire des différences d'efficacité. Afin d'isoler l'effet de ces pratiques, nous prenons en compte et neutralisons les effets que d'autres facteurs exercent sur les performances des élèves. Ces autres facteurs relèvent de deux niveaux d'observation et d'analyse : les uns correspondent à des données individuelles qui caractérisent les élèves (variables de niveau 1), les autres relèvent du contexte de scolarisation dont ils bénéficient ou pâtissent (variables de niveau 2 : caractéristiques de la classe, de l'enseignant, etc.). Notre modèle d'analyse (cf. graphique 1) donne à voir les différentes liaisons qu'il convient de contrôler.

Graphique 1 — 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 pointillés indiquent la source des variables agrégées.

¹⁶ Leur significativité est éprouvée en calculant le rapport entre le coefficient bêta et son erreur-type, rapport qui, selon l'effectif des unités du niveau considéré, se distribue comme z (cas des variables de niveau 1 ici) ou comme t (cas des variables de niveau 2 ici).

Pour une présentation détaillée en français d'exemples en éducation, on peut se reporter à Bressoux (2008).

Nos analyses statistiques permettent de 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. Parmi les variables contrôles qui sont introduites dans les analyses, cinq d'entre elles caractérisent l'élève (variables de niveau 1) : son sexe, son âge, les caractéristiques socio-professionnelles de son père et de sa mère selon la catégorisation de l'INSEE, la ou les langues parlées à la maison et le niveau initial de l'élève à l'entrée au CP. Les autres variables caractérisent soit la classe, soit l'enseignant (variables de niveau 2) : le niveau moyen initial de la classe (mesuré par la moyenne des scores des élèves de la classe aux épreuves initiales), l'hétérogénéité initiale de la classe (mesurée par l'écart-type du score moyen initial des élèves de la classe), la tonalité sociale (mesurée par le pourcentage d'élèves de milieu favorisé dans la classe), le classement (ou non) en Éducation prioritaire, le fonctionnement en 4 jours ou 4 jours et demi et l'ancienneté de l'enseignant au CP.

Piquée, Jarlégan et Goigoux, pour le groupe 8

A.3.2 Composition de l'échantillon

A.3.2.1 Caractéristiques des élèves (N = 2507)

L'échantillon est composé de 2507 élèves, dont 50,3 % de fille et 49,7 % de garçons. On compte 71,7 % d'élèves qui parlent uniquement le français à la maison contre 6,7 % qui ne le parlent pas. Les autres, 21,6 %, parlent donc au moins deux langues à la maison dont le français.

Le tableau suivant décrit les professions des parents des élèves de l'échantillon. Elles sont mises en regard avec les données nationales. Toutefois, il est difficile d'établir une comparaison stricte, car les données pour l'école élémentaire ne sont pas disponibles. Nous présentons donc celles du cycle général du collège pour l'année 2013 (MEN, 2014, p. 99).

Tableau 1 — Catégories socio-professionnelles des parents				
Professions	Échantillon (N = 2507)		Situation nationale	
	Mère	Père		Père
Cadres	10,9	15,4	Cadres ^a	18,1
			Enseignants ^c	3,3
Professions Intermédiaires	18,2	14,8	Professions Intermédiaires ^b	12,8
Agriculteurs	0,2	0,9	Agriculteurs	2,0
Commerçants / Artisans	2,9	8,5	Commerçants / Artisans	10,9

Employés	25,9	13,3	Employés	17,2
Ouvriers	9,4	28,9	Ouvriers	26,5
Retraités	0,6	0,8	Retraités	1,3
Inactifs	29,2	9,9	Inactifs	8,1
Inconnus	2,7	7,5	Inconnus	0,0

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

Source : MEN 2014.

Même imparfaite, cette comparaison nous permet d'observer pour notre échantillon une situation assez proche de la situation nationale, avec une légère surreprésentation d'élèves d'origine modeste (ouvriers, inactifs). Pour les analyses ultérieures, les professions ont été regroupées, ainsi que l'indique le tableau ci-après, en considérant la profession la plus élevée des deux parents :

Tableau 2 — Regroupement des PCS des parents		
Regroupement	PCS initiales	%
Favorisé	Cadre	19,5
Intermédiaire	Agriculteur exploitant ; Artisan ; Commerçant ; profession intermédiaire	28,1
Défavorisé	Employé ; Ouvrier ; Retraité	41,5
Très défavorisé	Inactif	9,9

N=2507

Enfin, au sein de l'échantillon, le taux de redoublement au CP à la rentrée 2013 est de 3,5 % contre 2,9 % au niveau national (MEN, 2014, p. 79).

A.3.2.2 Caractéristiques des classes et des écoles (N = 131)

Parmi les 131 classes de l'échantillon, 29,8 % relèvent de l'Éducation prioritaire. Là encore, la comparaison est malaisée, car ces données ne sont pas disponibles au niveau national. À ce niveau, on trouve que 19,8 % des enseignants du premier degré exercent en éducation prioritaire (MEN, 2014, pp. 64-67). On trouve également que 16,0 % des élèves des écoles élémentaires relèvent de l'Éducation prioritaire (Bilan social 2013-2014, p.117), contre 27,6 % des élèves de l'échantillon.

La taille moyenne des 131 classes est de 22,2 (écart-type = 3,60). Au niveau national, cette moyenne est de 22,9 élèves par classe (MEN, 2014, p.39). 6,1 % des classes sont des cours multiples et 20,6 % ont un emploi du temps sur 4 jours et demi.

A.3.2.3 *Caractéristiques des enseignants (N = 131)*

L'ancienneté moyenne des 131 enseignants de l'échantillon s'élève à 16,4 ans (écart-type = 7,4) et 8,4 ans au CP (écart-type = 5,3). Par comparaison, au niveau national, en 2004 (MEN-DEP, 2005), l'ancienneté des enseignants valait en moyenne 15,8 ans. 87,8 % des enseignants de l'échantillon sont des femmes et 16,8 % ont une expérience de formateur (Professeur des Écoles Maître Formateur ou Maître d'Accueil Temporaire).

A.3.2.4 *Le choix des enseignants*

Les enseignants œuvrent dans quatorze académies différentes (*cf.* A.1). Ils sont tous volontaires et ont tous accepté d'être filmés. Dans la mesure où nous voulions évaluer l'impact de leurs techniques didactiques, nous avons choisi des maîtres expérimentés : ils ont tous au moins trois ans d'expérience au cours préparatoire et disposent d'un fort sentiment de compétences (*cf.* A.3.4.3). Ils ne constituent donc pas un échantillon représentatif de l'ensemble des enseignants de cours préparatoire en France. En revanche, dans la mesure où nous avons pris soin de rechercher une diversité de contextes sociaux et géographiques et une grande variété de styles didactiques et pédagogiques (*cf.* 3.1.4.1.4), nous pouvons affirmer qu'ils constituent un échantillon d'une variété de bon aloi parmi les maîtres expérimentés de cours préparatoire.

131 enseignants

- Expérimentés : 16,4 ans dans le métier (écart-type = 7,4) et dont 8,4 ans au CP (écart-type = 5,3)
- Ayant tous au moins trois ans d'ancienneté au CP
- Acceptant de recevoir un observateur
- N'ayant pas de problèmes d'autorité, sachant conduire leur classe
- Manifestant un fort sentiment d'auto-efficacité (*cf.* partie D.2)
- Porteurs d'interrogations, de doutes et de convictions
- Curieux de connaître l'impact de leurs pratiques
- Mais ayant des styles pédagogiques différents et mettant en œuvre des techniques didactiques contrastées

A.3.3 Épreuves d'évaluation des performances des élèves¹⁷

A.3.3.1 Les épreuves de début de CP (septembre 2013)

A.3.3.1.1 Les épreuves d'évaluation du code

Pour évaluer les connaissances du code dont disposent les élèves à l'entrée au Cours Préparatoire, quatre épreuves ont été proposées en passation individuelle.

✓ **Analyse phonologique**

Cette épreuve vise à mesurer la conscience phonologique des élèves, c'est-à-dire leur capacité à manipuler les sons de la langue. Elle comprend trois sous-tests extraits de la Batterie d'Évaluation du Langage Écrit et de ses troubles (Mousty & Alegria, 1994).

- **Suppression de la première syllabe**

Dans cette tâche, l'élève doit supprimer la première syllabe de dix pseudomots énoncés par l'évaluateur. Il doit énoncer les syllabes qui restent après avoir éliminé la première. Trois pseudomots (pajomi, parotu et cobuna) servent d'exemples, l'évaluateur validant la bonne réponse de l'élève ou la donnant si ce dernier ne la trouve pas.

Pour laisser le temps à l'élève de se familiariser avec ce type de tâche, deux pseudomots supplémentaires (tonira, varéla) sont présentés, mais ils ne sont pas cotés, et ils ne donnent lieu à aucun retour de la part de l'évaluateur.

Vient ensuite l'épreuve proprement dite, soit dix pseudomots : povidu - kossila - tokali - buliva - tipango - rétouda - banidé - valoté - zofitu - soguté (précisons qu'aucun feedback n'est donné à l'élève après qu'il a donné une réponse).

Chaque bonne réponse permet de marquer un point, soit un score maximum de 10 points.

- **Suppression du 1er phonème** (structure syllabique : Consonne/Voyelle/Consonne)

Ici, l'évaluateur explique à l'élève qu'il va devoir réaliser sensiblement la même activité que précédemment, mais cette fois en supprimant un « petit morceau » (le premier phonème) du pseudomot énoncé. Trois syllabes (fur, voul, tof) servent d'exemples, deux syllabes (zak, chor) servent d'entraînement, les réponses de l'élève ne sont pas notées.

L'épreuve proprement dite comprend douze items : puf - jor - zil - kip - dour - bir - tal - gof - fèk - sat - chol - vaf.

¹⁷ Le matériel utilisé pour la passation des épreuves est présenté en Annexe A.3.3

Chaque bonne réponse permet de marquer un point, soit un score maximum de 12 points.

- **Suppression du 1er phonème** (structure syllabique : Consonne/Consonne/Voyelle)

Ici encore, l'élève doit supprimer le premier phonème de chaque syllabe. L'évaluateur fait traiter trois exemples (tru, gron, bro), puis deux items d'entraînement (fla, spo). L'épreuve comprend douze items : klo - pra - sri - tsé - blo - sti - pso - flin - sla - vri - spa - grou

Chaque bonne réponse permet de marquer un point, soit un score maximum de 12 points.

✓ **Connaissance du nom des lettres**

Cette épreuve vise à mesurer la connaissance du nom des lettres des élèves.

Dans cette épreuve, l'élève doit donner oralement le nom des 26 lettres de l'alphabet qui lui sont présentées, par groupe de deux sur deux feuilles A4, dans le désordre pour qu'il ne puisse pas s'appuyer sur sa connaissance de l'ordre alphabétique.

Chaque bonne réponse permet de marquer un point, soit un score maximum de 26 points.

- **Lecture de mots familiers en une minute** (épreuve tirée d'ÉVALEC¹⁸)

Cette épreuve, ainsi que celle de lecture de pseudomots, vise à mesurer la capacité de décodage de l'élève.

Après avoir lu avec lui deux mots exemples (ta – bol), l'évaluateur demande à l'élève de lire à voix haute une série de 35 mots et le chronomètre.

(Essai: "ta" et "bol")				
Début : chronomètre (rappel: arrêt après une minute)				
a	ou	la	au	tu
un	il	été	on	mur
ni	sur	qui	vélo	par
feu	ce	peur	ami	moto
peau	lune	car	lire	bon
mardi	col	jeudi	roi	faire
facile	cheval	nous	linge	porte

L'évaluateur interrompt l'épreuve au bout d'une minute, quel que soit le nombre de mots lus par l'élève. Si ce dernier a lu correctement moins de 4 mots sur les 10 premiers, il arrête l'épreuve. Si l'élève parvient à lire tous les mots en moins d'une minute, l'évaluateur note également le temps.

¹⁸ Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Piquard-Kipffer, A. & Leloup, G. (2010). EVALEC : Une batterie d'évaluation diagnostique des troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture. Éditions ORTHO. Nous remercions Liliane Sprenger Charolles pour ce prêt.

Chaque mot correctement lu permet de marquer un point. Toutefois, les mots en gras dans le tableau sont des mots qui contiennent un « c » ou un « g », graphèmes dont la prononciation varie en contexte. Ces cinq mots (ce, car, col, facile, linge) comptent double. Le score maximum est donc de 40 (30 + 5 X 2).

- Lecture de pseudomots en une minute (ÉVALEC)

Après avoir lu avec lui deux pseudomots exemples (ti – buc) l'évaluateur invite l'élève à lire une série de 30 pseudomots et le chronomètre.

(Essai: "ti" et "buc")				
o	i	bi	ul	ti
ja	ol	ata	dik	nar
vaf	zon	dul	lévo	tur
veur	co	teul	opa	timo
neau	cal	lupe	kin	onci
chufe	gir	oque	dour	goi

L'évaluateur interrompt l'épreuve au bout d'une minute, quel que soit le nombre de pseudomots lus par l'élève. Si ce dernier a lu correctement moins de 4 pseudomots sur les 10 premiers, il arrête l'épreuve. Si l'élève parvient à lire tous les pseudomots en moins d'une minute, l'évaluateur note également le temps.

Chaque pseudomot correctement lu permet de marquer un point. Toutefois, les pseudomots en gras dans le tableau sont des pseudomots qui contiennent un « c » ou un « g », graphèmes dont la prononciation varie en contexte. Ces cinq pseudomots (co, cal, onci, gir, goi) comptent double. Le score maximum est donc de 35 (25 + 5 X 2).

A.3.3.1.2. Les épreuves d'évaluation de la compréhension





Deux épreuves ont présidé à l'évaluation des compétences en compréhension en lecture. Compte tenu de la période de l'année (octobre), toutes ont été présentées selon une modalité orale, l'une en passation semi-collective (6 à 7 élèves maximum), l'autre individuelle.

✓ Compréhension de phrases entendues © IFÉ

La compréhension de phrases a été évaluée à l'aide de l'épreuve de compréhension syntaxico-sémantique (ÉCoSSe¹⁹) qui comprend vingt-sept phrases courtes (de cinq à dix mots). Les deux premières servent d'exemples et visent à garantir la compréhension de la consigne par l'enfant ; les vingt-cinq suivantes sont traitées sans aide. Les phrases sont construites selon six structures syntaxiques différentes :

1. cinq phrases à la voix active (p. ex. La fille pousse le cheval),
2. quatre à la voix passive (p. ex. L'homme est poursuivi par le chien),
3. quatre phrases exigent de traiter correctement un pronom (p. ex. La vache les regarde),
4. quatre phrases comprennent deux négations (p. ex. Le garçon n'a ni chapeau ni chaussures)
5. quatre phrases comprennent une relation spatiale (p. ex. le crayon est derrière la boîte)
6. quatre phrases comprennent une proposition relative et une relation spatiale (p. ex. Le chien poursuit le cheval qui se retourne).

La passation est réalisée en semi-collectif (six à sept élèves maximum). L'évaluateur lit la première phrase exemple à haute voix (une seule fois), invite les élèves à montrer, parmi quatre images, celle qui l'illustre le mieux et corrige les réponses erronées le cas échéant. Il procède de la même manière pour l'item 2.

Exemple <i>Item 13</i> – Le garçon n'a ni chapeau ni chaussures	
	
	

Les 25 items suivants sont proposés selon les mêmes modalités excepté la phase de correction : plus aucun feed-back n'est donné.

Un point étant alloué pour chaque réponse correcte, le score maximum est de 25.

¹⁹ Lecocq, P. (1996). ECoSSe (Épreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique). Lille : Presses universitaires du Septentrion. Nous remercions les Presses universitaires du Septentrion pour ce prêt.

✓ **Compréhension de textes entendus** (trois récits enregistrés²⁰) © IFÉ

Cette épreuve compte trois sous-tests (trois textes courts intitulés Anatole, La sorcière Gribouille et Le bel oiseau et la pluie) proposés selon les mêmes modalités (cf. A.3.3).

Chaque récit a été préalablement enregistré par un même lecteur adulte : dans la mesure où tous les évaluateurs disposaient du même enregistrement, tous les élèves ont donc entendu la même version de l'histoire.

Chaque histoire est immédiatement suivie de quatre questions, trois relativement faciles (notées sur 1), une plus difficile (notée sur 2).

Après que l'élève a écouté une seule fois la première histoire, l'évaluateur pose successivement les 4 questions et code les réponses données par l'élève.

Il procède de la même manière pour les textes n° 2 et n° 3.

La passation est individuelle.

Chaque texte permettant de marquer 5 points, le score maximum de cette épreuve est donc de 15 points.

✓ **L'épreuve de vocabulaire passif** (BSEDS²¹)

L'épreuve de vocabulaire « passif » est réalisée en passation semi-collective (6 à 7 élèves maximum). Elle vise à mesurer l'étendue du stock lexical. Chaque élève dispose d'un livret de 15 pages. Chaque page contient 2 bandes de six images, soit 30 bandes numérotées de 1 à 30 qui permettent d'évaluer la connaissance de 30 mots courants et plus rares (cf. la liste des mots en annexe). L'évaluateur énonce un mot ; l'élève doit choisir, parmi les six images, celle qui l'illustre le mieux et la marquer d'un rond. Par exemple,

« Hiver »



1 2 3 4 5 6

Dans l'exemple placé ci-dessus, l'élève marque :

²⁰ Les trois récits peuvent être écoutés sur le site Lire-Ecrire de l'IFé :

- <http://etudecp.ens-lyon.fr/web/sons/Anatole.mp3>
- <http://etudecp.ens-lyon.fr/web/sons/BelOiseau.mp3>
- <http://etudecp.ens-lyon.fr/web/sons/SorciereGribouille.mp3>

²¹ Bilan de Santé Évaluation du développement pour la scolarité.

- 2 points s'il désigne l'image correspondant au chiffre en gras (l'image 4 pour l'hiver) ;
- 1 point pour l'image correspondante au chiffre souligné (l'image 6 pour l'hiver) ;
- 0 point pour toutes les autres propositions.

L'épreuve compte 30 planches soit un score maximum de 60 points.

✓ **L'épreuve d'évaluation du raisonnement non verbal**²²

Cette épreuve vise à évaluer le niveau de « raisonnement non verbal » : « raisonnement » puisque l'élève doit abstraire une relation entre les éléments présents dans le carré du haut et l'appliquer pour remplir logiquement la case blanche ; « non verbal » puisque le raisonnement porte sur des contenus figuratifs et relativement familiers qui limitent la contribution de la base de connaissances.



Chaque élève dispose d'une feuille comprenant 15 petites planches en couleurs.

Les trois planches cerclées de rouge ont un statut à part : la première sert à expliquer la consigne (remplir la case blanche, terminer le puzzle), les deux suivantes à assoir la compréhension des élèves : les réponses sont explicitées et corrigées le cas échéant.

Cette épreuve, en passation semi-collective (6 à 7 élèves maximum), est chronométrée.

Deux scores sont donc calculés : 1° le nombre de bonnes réponses (maximum 12) et 2° le temps mis par l'élève pour réaliser l'épreuve.

L'évaluateur arrête l'épreuve au bout de dix minutes au maximum, et note NF (pour « Non Fini ») sur la feuille des élèves qui n'ont pas terminé.

A.3.3.1.3. Les épreuves d'évaluation de l'écriture © IFÉ

Pour évaluer les connaissances en écriture dont disposent les élèves à l'entrée au Cours Préparatoire, une épreuve d'écriture tâtonnée a été proposée en passation individuelle. Celle-ci

²² Khomsi, A. (1992). *Perception, Analogies et manipulations Spatiales* : PAMS. Paris : Éditions du CPA).

comprenait l'écriture du prénom, de trois mots isolés et d'une courte phrase. La passation a eu lieu dans un local où il n'y avait pas de texte écrit affiché.

✓ **Écriture du prénom**

La première tâche à effectuer est l'écriture du prénom. L'élève marque 1 point s'il orthographe correctement son prénom.

✓ **Écriture de trois mots**

Dans cette tâche, l'élève doit écrire successivement trois mots qui lui sont dictés : *lapin, rat, éléphant*. L'évaluateur explique tout d'abord à l'élève qu'il cherche à comprendre comment les enfants apprennent à écrire. Il lui précise qu'il ne saura sans doute pas écrire ces mots correctement, mais que cela n'est pas grave, qu'il doit essayer de les écrire « comme il pense qu'ils pourraient s'écrire. »

Les trois mots sont dictés sans article, toujours dans le même ordre, avec une intonation normale, sans accentuation ni coupure syllabique.

Pour la cotation, les trois écritures de mots isolés sont considérées comme un tout. Le score obtenu, compris entre 0 et 8 points, correspond à une moyenne et doit rendre compte au mieux du niveau atteint par l'élève sur le plan de la compréhension du fonctionnement du système d'écriture du français et, en particulier, des relations qu'il entretient avec le système oral :

- 0 point : absence de toute trace
- 1 point : dessin
- 2 points : simulation de l'écriture et graphisme primitif, utilisation de pseudo-lettres proches de l'écriture ou faible minorité de lettres
- 3 points : écriture avec prédominance de lettres, sans que celles-ci soient utilisées pour transcrire des sons (pas de correspondance oral-écrit)
- 4 points : écriture syllabique dominante, une lettre code une syllabe entière et cherche à transcrire un son de la syllabe
- 5 points : écriture syllabico-alphabétique, certaines lettres produites codent une syllabe orale entière tandis que d'autres codent un phonème
- 6 points : écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale, proche de la transcription de chaque phonème, mais un ou plusieurs phonèmes sont mal codés
- 7 points : écriture alphabétique conforme à la forme orale, chaque phonème est transcrit de manière acceptable bien que l'orthographe puisse ne pas être correcte
- 8 points : écriture orthographique, le mot est écrit correctement (cas particulier, le mot éléphant est accepté sans accent).

Des exemples de chacune des catégories ci-dessus sont donnés en annexe (cf. A.3.3.4.1.3.2).

✓ **Écriture d'une courte phrase** © IFÉ

La phrase *Tom joue avec le rat* est dictée directement après les trois mots. Elle est oralisée normalement, sans rupture, et répétée en commençant par le début autant de fois que nécessaire.

Le score maximum pour cette épreuve est de 14 points est fonction de trois critères :

✓ **Compréhension du fonctionnement du système d'écriture**

L'écriture de la phrase est considérée comme un tout, comme pour l'écriture des trois mots isolés. Le score obtenu est compris entre 0 et 8 points.

✓ **Nombre de segments présents dans l'écriture de la phrase**

- Un segment est matérialisé par une lettre ou chaîne de lettres isolée par deux espaces.
- Un score compris entre 0 et 5 points est attribué selon le nombre de segments.
- En cas d'hypersegmentation (si le nombre de segments est supérieur à 5) c'est le score maximal de 5 qui est attribué.

✓ **Permanence du mot rat**

L'élève marque 1 point si la graphie produite pour le mot rat (qu'elle soit correcte ou non) est identique dans la phrase et dans l'écriture du mot isolé.

A.3.3.2 Les épreuves de fin de CP (juin 2014)

Quatre épreuves ont présidé à l'évaluation des connaissances du code dont disposent les élèves à la fin du Cours Préparatoire. Toutes ont été proposées en passation individuelle.

✓ **Analyse phonologique**

Cette épreuve est en tout point identique à celle qui a été présentée en pré-test. Elle comprend les mêmes trois sous-tests, passés dans le même ordre et notés de la même manière :

- Suppression de la première syllabe (10 points)
- Suppression du 1er phonème, Consonne/Voyelle/Consonne (12 points)
- Suppression du 1er phonème, Consonne/ Consonne/Voyelle (12 points)

✓ **Lecture de mots familiers en une minute (ÉVALEC)**

Cette épreuve est en tout point identique à celle qui a été présentée en pré-test. Elle est et cotée de la même manière, sur 40.

✓ **Lecture de pseudomots en une minute (ÉVALEC)**

Cette épreuve est elle aussi en tout point identique à celle qui a été présentée en pré-test. Elle est cotée de la même manière, sur 35.

✓ **Fluence (épreuve tirée de OURA-LEC/CP Enseignants)**

Cette épreuve évalue la vitesse de déchiffrage d'un texte Petit dinosaure (cf. annexe A.3.3).

L'évaluateur explique à l'élève qu'il va devoir lire le texte le mieux possible jusqu'à ce qu'il lui dise STOP, au bout de 1 minute. Pendant l'épreuve, il coche sur une feuille les mots que l'élève omet ou lit de manière incorrecte.

Quand la minute est écoulée, il compte le nombre de mots lus en une minute dont il déduit le nombre d'erreurs commises et calcule le score final.

Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, il note le temps de lecture.

A.3.3.2 Les épreuves d'évaluation de la compréhension

Trois épreuves ont été retenues pour évaluer les compétences des élèves en compréhension en lecture. Deux ont été proposées selon une modalité écrite, une troisième sous une forme orale. L'une (compréhension de phrases) a été passée en semi-collectif (six à douze élèves maximum), les deux autres, en individuel.

✓ **Compréhension de phrases en lecture autonome © IFÉ**

Pour évaluer la capacité des élèves à comprendre des phrases isolées qu'ils décodent sans aide, nous avons repris six items de l'épreuve de compréhension syntaxico-sémantique (tirée de l'ÉCoSSe) proposée en début de CP.

Toutefois, afin de ne pas augmenter le temps de passation de manière inconsidérée, le nombre d'items a été limité à six, soit une seule phrase pour chaque structure syntaxique : phrase active (La fille pousse le cheval), phrase passive (Le garçon est poursuivi par le mouton), traitement d'un pronom (La vache les regarde), double négation (Le garçon n'a ni chapeau ni chaussures), relation spatiale (la boîte est derrière la tasse), relation spatiale et proposition relative (Le crayon qui est sur le livre est gris).

L'évaluateur explique la consigne (lire la phrase silencieusement puis choisir, parmi les quatre images, celle qui illustre le mieux la phrase, qui va bien avec la phrase et faire un petit rond dessus) puis laisse les élèves travailler seuls.

Aucun exemple n'est donné.

La passation est réalisée en semi-collectif (six à douze élèves maximum).

Chaque phrase permettant de marquer un point, le score maximum de cette épreuve est donc de 6 points.

✓ **Compréhension de textes entendus (deux récits enregistrés) © IFÉ**

Dans la mesure où deux sous-tests évaluant la compréhension de textes entendus - Anatole et Le bel oiseau de pluie - avaient donné lieu à de fortes différences initiales, nous les avons proposés de nouveau en fin de CP. Ils nous servent à mesurer la compréhension écrite en la dissociant des compétences de décodage.

L'épreuve a été passée strictement selon les mêmes modalités qu'en pré-test : la passation est individuelle, les deux textes ont été préalablement enregistrés et écoutés une seule fois par l'élève, les quatre questions sont posées oralement par l'évaluateur qui se charge de noter les réponses.

Les réponses ont été également notées de la même manière : 5 points par texte soit un total de 10 points maximum pour l'épreuve.

✓ **Compréhension en lecture autonome²³ « La poule noire et ses trois poussins » © IFÉ**

Cette épreuve permet d'évaluer la compréhension écrite en fin de CP dans des conditions de lecture autonome, associant ainsi les capacités de compréhension aux capacités de décodage. Elle comprend quatre étapes.

- **Lecture autonome**

Dans un premier temps, l'élève doit lire seul le début d'un texte narratif comportant 46 mots.

*Dans la cour de la maison, une poule noire promène ses trois poussins.
Félix, un gros chat, est caché sous le banc et voudrait bien en manger un. Mais
il a peur du chien à l'oreille coupée qui est assis devant la porte de la maison.*

- **Fabrication de l'illustration**

Quand l'élève dit avoir terminé (ou après trois minutes), l'évaluateur place devant lui le décor de l'histoire et une enveloppe comprenant les personnages qui appartiennent à l'histoire (poule, poussins, chat, chien, fillette) et des intrus (cochon, canard, lapin, garçonnet...). L'élève est invité à placer les différents personnages de l'histoire à la bonne place.

²³ Dans la mesure où cette épreuve requiert la capacité à décoder, elle n'est proposée qu'aux élèves ayant obtenu moins de 15 / 75 à l'épreuve « Nombre de mots et pseudomots correctement lus ».



Ce sous-test est coté sur 12. On trouvera en annexe le détail du barème retenu.

- Lecture autonome

L'évaluateur donne ensuite la seconde partie du texte à l'élève et invite l'élève à le lire.

Dans la cour de la maison, une poule noire promène ses trois poussins. Félix, un gros chat, est caché sous le banc et voudrait bien en manger un. Mais il a peur du chien à l'oreille coupée qui est assis devant la porte de la maison.

Un peu plus tard, le chien s'en va dormir dans sa niche et Félix est très content. Heureusement pour les poussins, une petite fille qui a tout vu arrive et fait partir le chat.

- Réponses orales à un questionnaire lu par l'évaluateur

L'évaluateur pose successivement les six questions suivantes et note les réponses données par l'élève.

Questions :

- Qu'est-ce que le chat Félix veut manger ? (1 point)
- Pourquoi, au début de l'histoire, le chat ne mange-t-il pas les poussins ? (1 point)
- Pourquoi le chat est-il content de voir partir le chien ? (2 points)
- Est-ce que le chat mange un poussin quand le chien n'est plus là ? (1 point)
- Non, il ne le mange pas. Sais-tu pourquoi ? (2 points)
- Pourquoi la petite fille a-t-elle fait partir le chat ? (2 points)

Deux questions apportent un point, les quatre autres deux points, soit un score maximum de 9 points.

A.3.3.2.3 Les épreuves d'évaluation de l'écriture

Trois épreuves ont été retenues pour évaluer les connaissances en écriture dont disposent les élèves à la fin du Cours Préparatoire. Pour la dictée et la production de texte, la passation est semi-

collective (6 à 12 élèves maximum) et a lieu en dehors de la classe, dans un local où il n'y a pas de texte écrit affiché. Pour l'épreuve de copie, la passation est individuelle.

✓ **Dictée** © IFÉ

Cette épreuve reprend à l'identique l'épreuve d'écriture tâtonnée présentée en pré-test, augmentée d'une phrase « Les lapins courent vite. ». Cet ajout a pour objectif d'évaluer le marquage du pluriel.

Cette épreuve est cotée sur 27 points en fonction de six critères :

- l'écriture du prénom (1 point)
- l'écriture des trois mots *lapin*, *rat*, *éléphant* (8 points)
- l'écriture de la phrase « *Tom joue avec le rat* » (8 points)
- le nombre de segments (5 points)
- la permanence du mot *rat* (1 point)
- le marquage du pluriel dans la phrase « Les lapins courent vite. » (4 points)

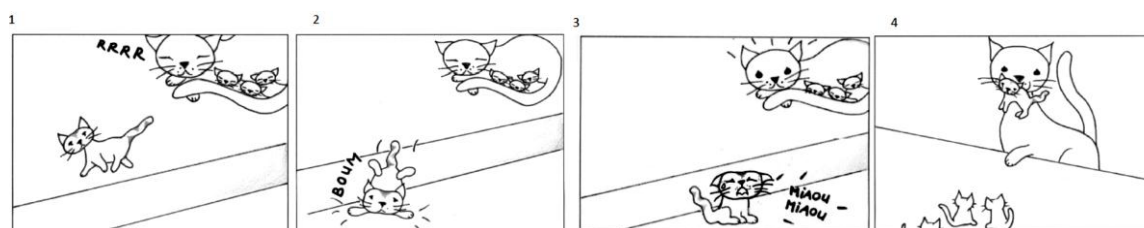
Concernant ce dernier critère, l'élève marque :

- 0 point lorsqu'il n'y a aucune marque du pluriel sur lapin et sur courir et aucune marque incorrecte sur vite
- 1 point lorsqu'il y a une ou plusieurs marques du pluriel toutes incorrectes
- 2 points lorsqu'il y a une seule marque correcte du pluriel sur lapin ou courir avec les autres mots au singulier
- 3 points lorsqu'il y a plusieurs marques du pluriel dont une seule est correcte
- 4 points lorsque les deux marques du pluriel sont correctes.

✓ **Production de texte** © IFÉ

Cette épreuve consiste en la production d'une histoire sur la base de quatre images montrées par l'évaluateur. L'épreuve dure 15 minutes (une fois les consignes données). Les affichages muraux susceptibles d'aider les élèves sont retirés (le mot chat, des listes de verbes, etc.).

Quand les élèves sont tous attentifs, l'évaluateur annonce aux élèves qu'ils vont écrire chacun l'histoire d'un petit chat. Chaque vignette, en grand format, est affichée successivement au tableau.



Puis l'évaluateur laisse aux élèves le temps de « mettre l'histoire dans leur tête ». Quand ils sont prêts, il leur distribue une feuille avec ligne Seyes et leur précise que s'ils ont oublié l'histoire, ils peuvent retourner la feuille pour retrouver les dessins.

Six analyseurs sont retenus pour la cotation de cette épreuve : la longueur du texte produit (5 points), la segmentation (4 points), la lisibilité (2 points), la présence de séparateurs d'idées (4 points), la quantité d'informations (7 points) et les traces de narration (5 points), pour un score maximum de 27 points.

- **Longueur du texte produit**

Le nombre de lettres tracées, à l'exception des ratures et des lettres illisibles, est décompté. La longueur du texte produit est évaluée :

- 0 point : absence d'écrit
- 1 point : entre 1 et 10 lettres
- 2 points : entre 11 et 30 lettres
- 3 points : entre 31 et 60 lettres
- 4 points : entre 61 et 100 lettres
- 5 points : plus de 100 lettres.

- **Segmentation**

La proportion de mots correctement séparés par des blancs avant et après est évaluée :

- 0 point : absence d'écrit
- 1 point : absence de segmentation
- 2 points : moins de la moitié des mots sont bien segmentés
- 3 points : plus de la moitié des mots sont bien segmentés
- 4 points : les mots sont tous ou presque tous bien segmentés.

- **Lisibilité**

La fraction du texte produit qui est lisible ou déchiffrable à haute voix sans effort est évaluée :

- 0 point : le texte est illisible
- 1 point : le texte est en partie lisible
- 2 points : le texte est totalement lisible.

- **Présence de séparateurs d'idées**

La présence de marques graphiques ou textuelles de séparation entre idées développées est évaluée :

- 1 point : présence d'au moins une majuscule
- 1 point : présence d'au moins un point
- 1 point : présence d'au moins un retour à la ligne non imposé par la fin de la ligne
- 1 point : présence d'au moins un connecteur tel que et, puis, mais, soudain, alors.

- **Quantité d'informations**

La présence d'une information par image et, éventuellement, d'informations supplémentaires est évaluée :

- 1 point : image n°1, idée du chaton ou du petit chat associé à un verbe autre que tomber et/ou idée les chats dorment
- 1 point : image n°2, idée de tomber
- 1 point : image n°3, idée de pleurer, miauler, avoir mal pour le chaton ou d'entendre, se réveiller pour la chatte
- 1 point : image n°4, idée du sauvetage, de la résolution
- 0 à 3 points suivant le nombre d'informations : informations supplémentaires concernant l'action, la description, l'intention, l'explication ou l'état mental des personnages.

- **Traces de narration**

La présence d'indicateurs d'une première construction narrative est évaluée :

- 1 point : présence d'un titre
- 1 point : présence d'une formule d'ouverture telle que « il était une fois » ou « c'est l'histoire de »
- 1 point : présence d'au moins un temps du passé
- 1 point : présence d'une formule de fermeture
- 1 point : présence d'au moins une reprise pronominale telle que il pour le chaton.

✓ **Copie © IFÉ**

L'épreuve de copie est une épreuve individuelle. Elle porte sur la phrase suivante :

« Dans le jardin de Léonard, il y a un arbre extraordinaire ».

La phrase est écrite au recto d'une feuille et elle doit être copiée au verso de la feuille par l'élève dans un cadre avec des lignes Seyes.

La durée de l'épreuve ne doit pas dépasser trois minutes. L'évaluateur est assis près de l'élève afin de bien noter ses stratégies d'écriture (notamment le nombre de fois où l'élève retourne la feuille). L'évaluateur énonce la consigne et précise la procédure tout en montrant à l'élève le verso

(la phrase à copier) puis le recto (le cadre où il doit recopier la phrase), en précisant à l'élève qu'il doit écrire en attaché :

« Tu regardes la phrase puis tu retournes la feuille et tu commences à copier dans le cadre. Quand tu ne sais plus, tu retournes la feuille pour regarder la phrase puis tu continues à copier. Tu peux retourner la feuille autant de fois que tu veux. »

Si l'élève dit ne pas être capable de copier en attaché/en cursive ou s'il bloque dans la réalisation de l'épreuve, l'évaluateur peut l'autoriser à copier en imprimé/en script ou en lettres bâton. La tâche est arrêtée au bout de 3 minutes, même si l'élève n'a pas fini de copier.

L'épreuve est évaluée de la façon suivante, pour un score total de 15,5 :

- **Durée et nombre de mots**

Le score est sur 3 points :

- 1 point : l'élève n'a pas fini de copier en 3 minutes ;
- 2 points : l'élève a mis entre 2 minutes et 3 minutes pour tout copier ;
- 3 points : l'élève a mis moins de 2 minutes pour tout copier.

- **Stratégies de copie**

Le score de stratégie de copie, sur 4 points, prend en compte le nombre de mots copiés et le nombre de retournements de la feuille.

Tout au long de l'épreuve de copie, l'évaluateur observe à quel endroit de la phrase l'élève retourne la feuille pour revoir le modèle. À chaque retournement, l'évaluateur trace un trait (/) dans la feuille de codage, là où l'élève interrompt sa copie pour retourner la feuille. Le nombre de retournements est compté (R).

Le rang du dernier mot copié est également noté (C); par exemple si l'élève est allé jusqu'au dixième mot de la phrase (arbre), même inachevé (arbr-), on note 10.

Le score de stratégie de copie (b) est obtenu en divisant C (rang du dernier mot copié) par R (nombre de retournements). Si $b \leq 0,5$ alors 0 ; sinon si $0,5 < b \leq 1$ alors 2 ; sinon si $b > 1$ alors 4.

- **Tracés des lettres**

Le score de stratégie de copie, sur 4 points, prend en compte le nombre de mots copiés et le nombre de retournements de la feuille.

Tout au long de l'épreuve de copie, l'évaluateur observe à quel endroit de la phrase l'élève retourne la feuille pour revoir le modèle. À chaque retournement, l'évaluateur trace un trait (/) dans la feuille de codage, là où l'élève interrompt sa copie pour retourner la feuille. Le nombre de retournements est compté (R).

Le rang du dernier mot copié est également noté (C); par exemple si l'élève est allé jusqu'au dixième mot de la phrase (arbre), même inachevé (arbr-), on note 10.

Le score de stratégie de copie (b) est obtenu en divisant C (rang du dernier mot copié) par R (nombre de retournements). Si $b \leq 0,5$ alors 0 ; sinon si $0,5 < b \leq 1$ alors 2 ; sinon si $b > 1$ alors 4.

- Erreurs

Le score, prenant en compte tous les mots et signes copiés sans erreur, est sur 6,5.

Sont considérées comme erreurs : majuscule manquante, lettre manquante, lettre erronée (ajout de lettre, remplacement d'une lettre par une autre, inversion de 2 lettres), point ou virgule manquant(e), accent manquant, mot manquant, mot erroné, ajout d'un mot, remplacement d'un mot par un autre mot proche, segmentation erronée (agglutinement de 2 mots, segmentation au milieu d'un mot ou espacement identique entre les lettres d'un mot et le début du mot suivant).

Un exemple de cotation et de saisie des erreurs est donné annexe A.3.3

✓ **En résumé**

16 épreuves ont été proposées aux élèves de cours préparatoire :

CP - septembre 2013	CP - juin 2014
<ul style="list-style-type: none"> 1. Vocabulaire (réception) 2. Compréhension de phrases entendues (lues par l'évaluateur) 3. Compréhension de textes entendus (enregistrements oraux) 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Compréhension de phrases (lues par l'élève) 1. Compréhension de textes entendus (enregistrements oraux) 2. Compréhension de texte lu (par l'élève)
<ul style="list-style-type: none"> 4. Écriture tâtonnée 	<ul style="list-style-type: none"> 3. Dictée 4. Copie 5. Production écrite
<ul style="list-style-type: none"> 5. Connaissance du nom des lettres 6. Phonologie : suppression de syllabes et de phonèmes 7. Lecture de mots et pseudo-mots en une minute (2 sous-tâches) 	<ul style="list-style-type: none"> 6. Phonologie : suppression de syllabes et de phonèmes 7. Lecture de mots et pseudo-mots en une minute (2 sous-tâches) 8. Lecture à haute voix (en une minute) [Fluence]
<ul style="list-style-type: none"> 8. Raisonnement non verbal 	

A.3.3.2 Les épreuves de fin de CE1 (juin 2015)

A.3.3.2.1 Les épreuves d'évaluation du code

Trois épreuves visant à évaluer la vitesse de lecture ont été proposées en passation individuelle.

✓ Lecture de mots familiers en une minute

Cette épreuve est en tout point identique à celle qui a été présentée en pré-test. Elle est et cotée de la même manière, sur 40.

✓ Lecture de pseudomots en une minute

Cette épreuve est elle aussi en tout point identique à celle qui a été présentée en pré-test. Elle est et cotée de la même manière, sur 35.

✓ Fluence (Évaluation de la Lecture en Fluence, E.L.F.E)

Cette épreuve évalue la vitesse de déchiffrage d'un texte Monsieur Petit qui comprend 352 mots (cf. annexe A.3.3).

L'évaluateur explique à l'élève qu'il va devoir lire le texte le mieux possible jusqu'à ce qu'il lui dise STOP, au bout de 1 minute. Pendant l'épreuve, il coche sur une feuille les mots que l'élève omet ou lit de manière incorrecte. Quand la minute est écoulée, il compte le nombre de mots lus en une minute dont il déduit le nombre d'erreurs commises et calcule le score final (MCLM).

$MCLM = (\text{nombre de mots lus en 1 minute}) - (\text{nombre d'erreurs})$.

A.3.3.2.2 Les épreuves d'évaluation de la compréhension

Trois épreuves ont été retenues. Deux ont été extraites des évaluations conçues par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DGESCO, MEN²⁴). La troisième est une épreuve utilisée en début et fin de CP.

✓ Compréhension de texte : Les enfants et la sorcière © DEPP

Cette épreuve, conçue par la DEPP pour évaluer les acquis des élèves de CE1, est effectuée dans un temps limité (15 minutes). Les élèves doivent lire, seuls, un texte narratif de 273 mots puis répondre à un Questionnaire à Choix Multiples qui comprend 7 questions. Elle est codée selon les modalités proposées par la DEPP : réponse exacte (code 1), autre réponse (code 9), absence de réponse (code 0).

✓ Compréhension de texte : Pourquoi les éléphants ont-ils une trompe ? © DEPP

Cette épreuve, également conçue par la DEPP pour évaluer les acquis des élèves de CE1, est effectuée dans un temps limité (18 minutes). L'évaluateur lit à haute voix les trois premières lignes

²⁴ Nous remercions l'équipe de la DEPP pour ce prêt.

d'un texte narratif de 174 mots. Les élèves doivent lire, seuls, la suite puis répondre, par écrit, à 5 questions : seule la question 2 est inférentielle (la réponse doit être déduite, elle n'est pas explicitement écrite dans le texte), les quatre autres sont des questions littérales (la réponse est explicitement dans le texte). Elle est codée selon les modalités proposées par la DEPP : réponse exacte (code 1), autre réponse (code 9), absence de réponse (code 0).

✓ **Compréhension d'un texte entendu (un récit enregistré)** © IFÉ

Dans la mesure où le sous-test Anatole avait donné lieu à de fortes différences en fin de CP, nous l'avons proposé de nouveau à la fin du CE1. Il nous sert à mesurer la compréhension écrite en la dissociant des compétences de décodage.

L'épreuve a été passée strictement selon les mêmes modalités que les deux premières fois : la passation est individuelle, le texte a été préalablement enregistré et écouté une seule fois par l'élève, les cinq questions sont posées oralement par l'évaluateur qui se charge de noter les réponses.

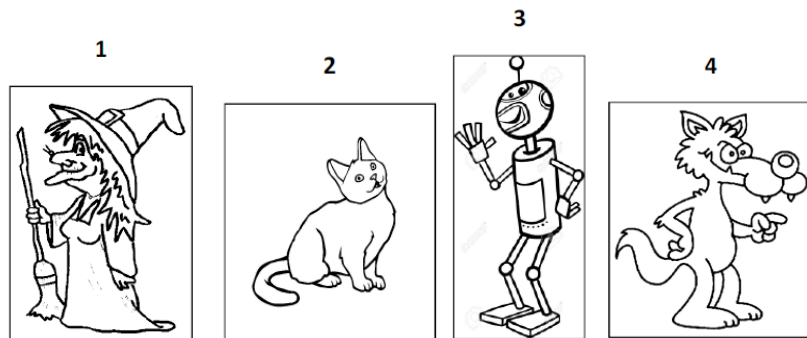
Les réponses ont été également notées de la même manière : un point par bonne réponse, soit un score maximum de 5 points.

A.3.3.2.3 Les épreuves d'évaluation de l'écriture

✓ **Production de texte** © IFÉ

Cette épreuve évalue la capacité des élèves à produire un texte narratif selon les sept critères précisés ci-dessous. Elle consiste en la production d'une histoire sur la base de quatre images représentant chacune un personnage : une sorcière, un chat, un robot et un loup. L'épreuve dure vingt minutes (une fois les consignes données). Aucune aide n'est apportée et les affichages muraux susceptibles d'être utilisés par les élèves, tels que les noms des personnages ou des listes de verbes, ont été retirés.

Quand les élèves sont tous attentifs, l'évaluateur leur annonce qu'ils vont devoir écrire une histoire avec un ou deux personnages. Après avoir nommé chaque personnage avec les élèves, ces derniers sont incités à bien regarder les images, à choisir un ou deux personnages, à entourer le ou les personnages choisis puis à bien mettre « dans [leur] tête l'histoire de ce personnage ou de ces deux personnages ».



Sept analyseurs ont été retenus pour la cotation de cette épreuve : la longueur du texte produit (4 points), la segmentation (2 points), la lisibilité (2 points), la morphosyntaxe (6 points), la présence de séparateurs d'idées (4 points), la cohérence du récit (3 points) et les traces de narration (5 points), pour un score maximum de 26 points.

- Longueur du texte produit

Le nombre de mots écrits par l'élève, à l'exception des mots illisibles ou complètement raturés, est décompté. Un mot correspond à une suite de caractères isolée par deux blancs graphiques, que cette suite de caractères corresponde bien ou non à un mot existant. La longueur du texte produit est évaluée :

- 0 point : absence d'écrit
- 1 point : entre 1 et 20 mots
- 2 points : entre 21 et 50 mots
- 3 points : entre 51 et 100 mots
- 4 points : 100 mots et plus.

- Segmentation

La proportion de mots correctement segmentés dans le texte est évaluée :

- 0 point : absence d'écrit
- 1 point : plus de deux erreurs différentes de segmentation
- 2 points : deux erreurs de segmentation différentes au maximum.

- Lisibilité

La fraction du texte produit qui est lisible ou déchiffrable à haute voix sans effort est évaluée :

- 0 point : le texte est illisible
- 1 point : le texte est en partie lisible
- 2 points : le texte est totalement lisible.

- **Morphosyntaxe**

Trois éléments sont évalués : les marques d'accord dans le premier groupe nominal, la présence de verbes conjugués dans la dernière phrase, les marques d'accord sujet-verbe concernant le dernier verbe conjugué.

Pour le premier groupe nominal présent dans le texte, il convient de regarder si le nombre et le genre du déterminant sont les mêmes que ceux du nom, selon le barème ci-dessous :

- 0 point : les marques sont différentes
- 1 point : les marques sont identiques, mais il y a une erreur sur la catégorisation grammaticale
- 2 points : les marques sont identiques et correctes (même s'il y a une erreur d'orthographe lexicale ou une utilisation du -s à la place du -x).

Dans la dernière phrase du texte, il convient de comptabiliser le nombre de verbes conjugués, sans prendre en compte l'orthographe :

- 0 point : aucun verbe conjugué dans la phrase
- 1 point : présence d'un verbe conjugué dans la phrase
- 2 points : présence d'au moins deux verbes conjugués dans la phrase.

Pour le dernier verbe conjugué, il convient de regarder si l'accord en personne est correct (dans le cas d'une forme composée, on ne s'intéresse qu'à l'auxiliaire) :

- 0 point : pas de marque de personne dans le cas où elle est nécessaire
- 1 point : autre marque de personne que celle attendue
- 2 points : marque de personne correcte.

- **Présence de séparateurs d'idées**

La présence de marques graphiques ou textuelles de séparation entre idées développées est évaluée :

- présence d'une majuscule au début du texte et/ou d'un point à la fin du texte (1 point)
- présence d'au moins trois majuscules (à l'exception des noms propres) et/ou points dans le texte (1 point)
- présence d'un connecteur spatiotemporel ou logique autre que et (le lendemain, le soir, après, mais, alors, etc.) (1 point)
- présence d'au moins deux connecteurs spatiotemporels ou logiques autres que « et » (1 point).

- **Cohérence du récit**

La présence d'indicateurs de cohérence du récit est évaluée :

- une situation initiale et/ou une complication ou perturbation (1 point)
- une ou plusieurs actions et/ou résolution (1 point)
- une situation finale présentant un équilibre retrouvé (1 point).

- **Traces de narration**

La présence d'indicateurs d'une première construction narrative est évaluée :

- le récit s'organise autour du personnage principal (1 point)
- une ou plusieurs caractéristiques physiques ou psychologiques sont données à au moins un des personnages de l'histoire (1 point)
- un ou plusieurs termes font référence au lieu de l'histoire (1 point)
- le texte comporte des temps du passé, excepté l'expression « il était une fois » (1 point)
- le texte comporte au moins deux reprises pronominales telles que « elle » pour la sorcière ou « il » pour le loup (1 point).

- **Orthographe**

Pour évaluer les connaissances en orthographe dont disposent les élèves en fin de CE1, deux épreuves d'écriture ont été proposées en passation collective :

- une épreuve de sélection de graphie correcte
- une épreuve de dictée de mots et de phrases.

- **Sélection des graphies correctes © DEPP**

Cette épreuve est issue des évaluations nationales des acquis des élèves en CE1 élaborées par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l'Éducation nationale.

La première tâche à effectuer se présente sous forme de QCM (*cf.* annexe A.3.3). Il s'agit pour les élèves de mettre une croix devant le mot correctement orthographié parmi quatre (séries 1 à 4), ou le groupe de mots dans une phrase parmi quatre (séries 5 à 8). Pour la 9e et dernière question, ils doivent mettre une croix pour dire si oui ou non chacun des quatre mots est bien orthographié. Le codage se fait ainsi :

- Code 1 : réponse exacte (signifiée par la case en noir ci-dessous).
- Code 9 : autres réponses (réponses fausses ou réponses multiples).

- Code 0 : absence de réponse.

Chaque code 1 rapporte un point. Le score maximum est 12.

- **Dictée de mots et de phrases © DEPP**

Cette épreuve est également tirée des évaluations nationales de la DEPP, avec son aimable autorisation.

Dans cette tâche, les élèves doivent écrire successivement six mots qui leur sont dictés : patin, pâtisson, capuchon, récréation, charitable, magnifique.

Les mots sont dictés deux fois en articulant bien, mais sans exagération. Les élèves les écrivent les uns au-dessous des autres sur deux colonnes.

La cotation se fait comme suit (cotation DEPP) :

Item 109-B1	Code 1	La correspondance phonie-graphie est respectée pour les 3 premiers mots (patin –pâtisson – capuchon). On acceptera toutes les graphies pour le son [s] ainsi que l'omission de l'accent circonflexe sur le a du mot pâtisson.
	Code 2	La correspondance phonie-graphie est respectée pour 2 des 3 premiers mots.
Item 110a-B1	Code 1	La correspondance phonie-graphie est respectée pour les 3 derniers mots (récréation – charitable – magnifique). On acceptera toutes les graphies pour le son [s].
	Code 3	La correspondance phonie-graphie est respectée pour 2 des 3 derniers mots.
Pour les deux items		
	Code 9	Autres réponses
	Code 0	Absence de réponse

Les deux phrases suivantes sont ensuite lues puis dictées aux élèves :

- En été, les salades vertes poussent dans les jardins.
- Les jeunes canetons picorent le blé avec la poule noire.

Les deux phrases sont relues à haute voix. Les élèves sont invités à se relire et à corriger les erreurs qu'ils ont pu faire. Il leur est précisé : « Vérifiez si vous avez bien mis les majuscules et les points. Vérifiez si vous avez bien fait attention à tous les accords. »

La cotation se fait comme suit (cotation DEPP) :

Item 110b-B1	Code 1	Les dix mots suivants : salade(s), verte(s), jardin(s), picore(nt), jeune(s), caneton(s), poule, noir(e), été, blé sont écrits correctement.
	Code 2	Neuf mots parmi les dix salade(s), verte(s), jardin(s), picore(nt), jeune(s), caneton(s), poule, noir(e), été, blé sont écrits correctement.
	Code 3	Huit mots parmi les dix salade(s), verte(s), jardin(s), picore(nt), jeune(s), caneton(s), poule, noir(e), été, blé sont écrits correctement.

	Code 4	Sept mots parmi les dix salade(s), verte(s), jardin(s), picore(nt), jeune(s), caneton(s), poule, noir(e), été, blé sont écrits correctement.
Item 111-B1	Code 1	Les trois noms (salades, jardins, canetons) sont porteurs de la marque du pluriel.
	Code 2	Deux noms parmi les trois (salades, jardins, canetons) sont porteurs de la marque du pluriel.
	Code 3	Un nom parmi les trois (salades, jardins, canetons) est porteur de la marque du pluriel.
Item 112-B1	Code 1	Deux verbes sur deux (poussent, picorent) sont porteurs de la marque du pluriel.
Item 113-B1	Code 1	Trois adjectifs sur trois (vertes, jeunes, noire) portent l'accord de l'adjectif au sein du groupe nominal.
	Code 2	Deux adjectifs sur trois (vertes, jeunes, noire) portent l'accord de l'adjectif au sein du groupe nominal.
	Code 3	Un adjectif sur trois (vertes, jeunes, noire) porte l'accord de l'adjectif au sein du groupe nominal.
Pour tous les items		
	Code 9	Autres réponses
	Code 0	Absence de réponse

Pour les mots :

Item 109-B1	2 points si code 1 ; 1 si code 2 ; 0 si code 9 ou 0
Item 110a-B1	2 points si code 1 ; 1 point si code 3 ; 0 point si code 9 ou 0

Pour les phrases :

Item 110b-B1	4 points si code 1 ; 3 points si code 2 ; 2 points si code 3 ; 1 point si code 4 ; 0 point si code 0 ou 9
Item 111-B1	3 points si code 1 ; 2 points si code 2 ; 1 point si code 3 ; 0 point si code 0 ou 9
Item 112-B1	2 points si code 1 ; 0 point si code 0 ou 9
Item 113-B1	3 points si code 1 ; 2 points si code 2 ; 1 point si code 3 ; 0 point si code 0 ou 9

Puis un score final est calculé sur 16 en fonction du nombre de réponses exactes : 4 points pour les mots et 12 points pour les phrases.

- **Catégories grammaticales © DEPP**

Temps de passation : 5 minutes (dans une salle qui ne comporte pas d'affichage)

On demande aux élèves d'écouter un texte que l'évaluateur lit à haute voix.

Une petite souris trotte dans la forêt verte et touffue. Soudain, elle rencontre un beau renard roux qui a des yeux méchants. Vite, elle plonge dans un trou profond.

Puis la consigne est la suivante : « dans ce texte, il y a des NOMS, des ARTICLES, des VERBES et des ADJECTIFS qui sont soulignés. Dans la première colonne, vous devez classer tous les noms soulignés, dans la deuxième colonne, les articles soulignés, dans la troisième colonne, les verbes soulignés et dans la quatrième colonne, les adjectifs soulignés. Ne vous trompez pas de colonne, regardez bien ce qui est écrit en haut. Attention, toutes les cases ne vont pas être remplies. »

Cotation de l'épreuve B3

Item 108-B3	Code 1	Les trois noms « souris – forêt – yeux » ont été repérés et classés dans la bonne colonne. Sans ajout d'élément erroné.
	Code 2	Deux des trois noms ont été repérés et classés dans la bonne colonne (sans élément erroné).
Item 109-B3	Code 1	Les quatre verbes « trotte – rencontre – a – plonge » ont été repérés et classés dans la bonne colonne. Sans ajout d'élément erroné.
	Code 2	Trois des quatre verbes « trotte – rencontre – a – plonge » ont été repérés et classés dans la bonne colonne. (Sans autre élément erroné).
Item 110-B3	Code 1	Les trois articles « un – la et des » ont été repérés et classés dans la bonne colonne. Sans ajout d'élément erroné.
	Code 2	Deux des trois articles ont été repérés et classés dans la bonne colonne. Sans ajout d'élément erroné.
Item 111-B3	Code 1	Les trois adjectifs « petite – touffue – roux » ont été repérés et classés dans la bonne colonne. Sans ajout d'élément erroné.
	Code 2	Deux des adjectifs ont été repérés et classés dans la bonne colonne. (Sans autre élément erroné).

Pour tous les items

Code 9	Autres réponses
Code 0	Absence de réponse

A.3.4 Décrire les pratiques des enseignants

Ce chapitre est découpé en deux parties : l'une concerne l'observation des pratiques, l'autre les questionnaires renseignés par les enseignants. Le cahier des charges qui définissait la méthodologie du travail de chaque enquêteur est joint en annexe (cf. A.3.4).

Goigoux et Serres pour le groupe 8

A.3.4.1 Pratiques observées

A.3.4.1.1 Analyser l'offre d'enseignement proposée aux élèves

Pour atteindre les objectifs présentés dans la partie A.2.1 de ce rapport, nous devons identifier les contenus d'enseignement, leur planification, les tâches proposées aux élèves et les manières de faire des professeurs.

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 dix heures hebdomadaires au cours préparatoire²⁵, il opère de nombreux choix pour organiser son offre éducative. Pour rendre compte de ces choix, nous avons élaboré une méthodologie permettant de décrire les occasions d'apprendre que chaque enseignant offre à ses élèves. Pour identifier ces opportunités d'apprentissage et leur découpage temporel, nous avons choisi un grain d'analyse moyen²⁶ (cf. A.2.1), celui des tâches assignées aux élèves : nous avons donc segmenté chaque séance observée en unités définies en fonction du travail prescrit par l'enseignant. Autrement dit, nous avons répertorié ce que chaque professeur demandait de faire à ses élèves.

Nous définissons une tâche²⁷ 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

²⁵ Ces dix heures ne prennent pas en compte le temps de récréation qu'il faut donc imputer à chaque discipline au prorata de son poids hebdomadaire. Il reste donc 9h10 de français par semaine.

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>

²⁶ L'analyse des interactions maître-élèves représenterait un grain plus fin, celle du découpage de la semaine en séances, un grain plus grossier.

²⁷ 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).

l'atteindre. On l'aura compris, notre description ne porte pas sur l'activité de chacun des élèves, mais porte 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.

Nous avons choisi d'étudier 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'évènement exceptionnel²⁸ (par ex. une sortie scolaire).

Les observations ont été réalisées simultanément dans toutes les classes par les enseignants-chercheurs membres du groupe assistés de formateurs, docteurs ou doctorants, de conseillers pédagogiques en activité et de retraités de l'Éducation nationale (des bénévoles, anciens conseillers pédagogiques ou maîtres-formateurs) dont la liste est présentée en préambule du rapport. 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 séances²⁹.

Pour parvenir à homogénéiser les découpages temporels et pour affecter chaque tâche à une catégorie préétablie, nous avons élaboré une typologie de tâches, présentée ci-dessous. Un an de travail (2012-2013) 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).

²⁸ Dans ce cas, nous remplaçons la journée prévue par une journée consécutive.

²⁹ 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. Près de 3000 heures d'enregistrement vidéo sont à présent stockées sur le site IFé LireEcrireCP de l'École normale supérieure de Lyon, à la disposition de tous les chercheurs du groupe. Elles leur permettent d'examiner de manière qualitative des phénomènes non retenus dans le volet quantitatif de l'enquête et d'affiner l'interprétation des résultats obtenus au terme des traitements statistiques. Les classes les plus et les moins performantes et/ou équitables font, par exemple, l'objet d'analyses complémentaires.

A.3.4.1.2 Grille de codage et typologie des tâches

En cohérence avec nos questions de recherche, cette 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.

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

Tableau 3 — Typologie des tâches

0 : Temps mort

MD : Mémoire didactique

MD1. Rappeler ou réviser un apprentissage antérieur

MD2. Récapituler un nouvel apprentissage

PG : Phono - graphie

PG1. Étudier les phonèmes (sans écrit)

PG2. Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème (*rime*) (sans écrit)

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 maitresse / le maitre lire à haute voix [P T]

EL : Étude de la langue

EL1. Lexique

EL2. Syntaxe

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

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]

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.

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 un rappel 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 et/ou implicite) [M P T]
- C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension [M P T]

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

NB. Pour certaines tâches l'unité linguistique du travail était précisée : lettre, syllabe, mot, phrase, texte [L S M P T]. Par exemple, lorsque l'enseignant demandait aux élèves de lire silencieusement une phrase, la tâche était codée L1-P.

Les enquêteurs ont été formés en procédant au codage de séances préalablement filmées en vidéo. Ils disposaient pour cela du cahier des charges (cf. A.4.3) et d'exemples de tâches comme ceux indiqués sur le tableau ci-dessous. Les chercheurs responsables des groupes locaux assuraient l'animation des échanges et l'homogénéisation des décisions de codage. Les exercices d'entraînement au codage ont été l'occasion de familiariser les enquêteurs à la méthodologie et de répondre à leurs interrogations sur le déroulement du recueil.

Tableau 4 — Exemples de tâches

Code	Rubrique	Exemples de ce que les élèves doivent « faire »
MD1 (*)	Rappeler un apprentissage antérieur	<ul style="list-style-type: none"> - Se remémorer une règle d'orthographe (ex : pluriel des noms) - Énumérer les diverses transcriptions (graphèmes) d'un son (phonème) préalablement étudié - Se remémorer une démarche ou une procédure (par exemple pour rechercher les frontières syllabiques d'un mot écrit que l'on veut déchiffrer : démasquer progressivement, de gauche à droite, les lettres tout en tentant de fusionner les « sons » et les syllabes pour prononcer le mot).
MD2 (*)	Récapituler un nouvel apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Répéter les nouveaux mots de vocabulaire étudiés dont il faudra se souvenir à l'avenir - Conclure sur le rôle d'une marque de ponctuation (par exemple, les deux points servent à introduire une prise de parole ou une énumération)

(*) Préciser sur quel domaine d'activité porte cette mémoire didactique : PG, L, EL, E ou C

PG1	Étudier les phonèmes (sans recours à l'écriture alphabétique)	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier un « son » (phonème) qui se répète dans une comptine - Proposer des mots comportant un phonème donné - Marquer d'un point ou d'une croix la localisation d'un phonème sous un segment de droite représentant un mot (ou sous les arcs représentant la suite des syllabes qui composent ce mot oral) <p>(De manière générale, toutes les tâches qui consistent à manipuler, localiser, segmenter, discriminer, comparer, dénombrer, supprimer, ajouter, permuter, remplacer, fusionner, combiner... des phonèmes)</p>
------------	---	---

PG2	Étudier les syllabes ou d'autres unités orales de taille supérieure au phonème (sans recours à l'écriture alphabétique)	<ul style="list-style-type: none"> - Frapper des mains en segmentant un mot oral en syllabes - Proposer des mots comportant la syllabe étudiée - Tracer des arcs de cercle représentant les syllabes d'un mot représenté par une image - Proposer des mots qui riment avec un mot cible (le lapin de Sylvain) - Proposer des mots qui commencent par la même attaque qu'un mot cible : TR, CR, BL... <p>(De manière générale, toutes les tâches qui consistent à manipuler, localiser, segmenter, discriminer, comparer, dénombrer, supprimer, ajouter, permuter, remplacer, fusionner, combiner... des syllabes, des attaques ou des rimes)</p>
PG3	Étudier les lettres (noms, mais pas valeur sonore ; différentes écritures ; ordre alphabétique)	<ul style="list-style-type: none"> - Mémoriser le nom des lettres - Reconnaître des lettres dans les trois principaux systèmes d'écriture (scripte, cursive, capitales d'imprimerie) - Regrouper des mots qui commencent par la même lettre - Choisir une lettre et demander la lettre qui vient avant ou après - Ordonner trois mots selon l'ordre alphabétique
PG4	Étudier les correspondances graphophonologiques (P → G ou G → P)	<ul style="list-style-type: none"> - Étudier la (ou les) valeur(s) sonore(s) d'un graphème - Étudier les différents phonèmes auxquels concoure un graphème - Étudier un graphème muet - Entourer des syllabes écrites comportant le graphème étudié - Proposer un mot comportant un graphème donné - Lister les graphies d'un phonème - Localiser des graphèmes correspondant au phonème étudié - Classer des mots en fonction des CGP - Noter la (ou les) valeur(s) sonore(s) d'un graphème à l'aide de l'alphabet phonétique international ou d'un archiphonème (écriture prototypique du phonème ; le O pour [o])
PG5	Étudier la combinatoire	<ul style="list-style-type: none"> - Associer des lettres entre elles pour constituer des syllabes ou des mots - Fusionner des phonèmes pour former des syllabes (« coller des sons ») - Combiner des syllabes pour former des mots - Mémoriser la valeur sonore de syllabes écrites sans passer par leur décomposition graphémique - Interroger la valeur contextuelle des lettres (banc/banane ; homme/chat ; [le] vent / [elles] roulent)

L1	Lire silencieusement Observer un écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer (entourer) les mots connus d'une phrase ou d'un paragraphe pour tenter de le lire (« pêche aux mots ») - Lire de manière silencieuse et autonome une liste de mots ou une phrase - Prendre connaissance d'une consigne écrite
L2	Reconnaître un mot entier	<ul style="list-style-type: none"> - Nommer un mot connu, rapidement et sans pouvoir le déchiffrer (« mot flash ») - Reconnaître visuellement un mot considéré comme une suite ordonnée de lettres, dans une ou plusieurs écritures (« voie directe ») - Réviser des mots entiers, appris « globalement » (mots « outils », mots très fréquents...)
L3	Déchiffrer un mot (Segmentation, conversion et fusion)	<ul style="list-style-type: none"> - Décomposer des mots en syllabes ou en graphèmes - Convertir es graphèmes d'un mot en phonèmes - Fusionner ces phonèmes pour reconstituer la valeur sonore de la syllabe puis du mot - Oraliser un mot isolé - Oraliser les mots entourés lors d'une lecture silencieuse et individuelle préalable

		(cf. L1) -
L4	Lire à haute voix	<ul style="list-style-type: none"> - Travailler sur la fluidité de la lecture orale - Lire à haute voix en recréant des unités de sens supérieures aux mots - Écouter un élève relire à haute voix des phrases déjà lues - Suivre des yeux et du doigt une lecture oralisée - Lire aux autres élèves un énoncé qu'ils n'ont pas sous les yeux / écouter cette lecture
L5	Écouter l'enseignant(e) lire à haute voix	<ul style="list-style-type: none"> - Écouter la maitresse / le maitre lire une phrase écrite au tableau - Écouter l'enseignant(e) lire un conte - Écouter un texte enregistré par l'enseignant ou un autre professionnel (acteur)

EL1	Lexique (sens et construction des mots)	<p><i>Lors d'une situation spécifique d'étude de la langue ou durant les situations de lecture ou d'écriture :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliquer le sens d'un mot (nouveau ou polysémique) en contexte - Expliquer un mot à partir d'une image (« mot du jour ») - Trouver un mot à partir d'une définition - Mimer le sens d'un mot - Trouver des phrases utilisant des homonymes (exemples : vers/vert) - Associer un mot à son contraire (antonyme) - Faire des collections et trouver des mots englobant la collection - Trouver / chasser une image ou un mot intrus par le sens (et non pas intrus par sa graphie par exemple) - Recenser des mots pour parler de quelque chose (de héros, de contes, etc.) - Construire une série en trouvant des mots qui ressemblent à un mot donné (famille de mots, dérivation) - Réemployer des mots déjà rencontrés - S'interroger pour retrouver où l'on a rencontré un mot (dans une poésie, en français ou dans d'autres disciplines...)
EL2	Syntaxe	<p><i>Lors d'une situation spécifique d'étude de la langue ou durant les situations de lecture ou d'écriture :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérer les phrases d'un texte, les mots d'une phrase, les groupes de mots d'une phrase - Différencier ligne et phrase - Mettre en ordre les mots d'une phrase - Faire une phrase syntaxiquement correcte à partir d'une liste de mots - Différencier les phrases syntaxiquement correctes des phrases syntaxiquement incorrectes - Dans une phrase, remplacer des mots par d'autres, en ajouter ou en supprimer, et juger de l'acceptabilité de cette phrase - Repérer des signes de ponctuation (point, virgule, points d'interrogation et d'exclamation, tirets) et comprendre leurs fonctions - Trier, catégoriser (« ranger ensemble ») les mots d'une phrase ou d'un texte : mots outils, verbe, nom, etc. - Faire ou compléter des collections de groupes grammaticaux (déterminant/nom ; déterminant/nom/adjectif ; au pluriel, au singulier, au masculin et au féminin) et dégager des règles à partir de ces collections. - Associer un pronom personnel et le nom qu'il remplace - Étudier des mots outils fréquents (pronoms personnels, déterminants, prépositions) et questionner leur valeur : faire percevoir la signification d'un mot outil par opposition à un autre (ex. un bateau / des bateaux)

EL3	Morphologie (Orthographe des mots, chaîne des accords et désinences verbales)	<p><i>Lors d'une situation spécifique d'étude de la langue ou durant les situations de lecture ou d'écriture :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observer l'orthographe de mots variables ou invariables - Mémoriser l'orthographe de mots fréquents déjà rencontrés - Identifier / orthographier les marques grammaticales : singulier / pluriel ; masculin / féminin - Étudier les formes verbales (temps, genre et nombre) - S'interroger sur l'orthographe de mots contenant des lettres muettes lexicales (chat) - Observer et formuler une régularité grammaticale -
------------	---	--

E1	Calligraphier	<ul style="list-style-type: none"> - S'exercer à tracer les lettres en cursive et à les attacher (sur l'ardoise ou le cahier) - Reproduire avec son doigt le tracé d'une lettre - Apprendre le tracé des majuscules
E2	Copier (avec modèle)	<ul style="list-style-type: none"> - Copier une syllabe ou un mot sur un cahier ou sur une ardoise d'après un modèle présent - Compléter à l'écrit des mots à l'aide d'une ou de plusieurs syllabes données avec la consigne - Écrire une phrase en recopiant des mots donnés sur des étiquettes - Écrire une poésie apprise en la recopiant d'une page de manuel
E3	Copier après disparition du modèle (Copie différée)	<ul style="list-style-type: none"> - Copier sur le verso d'une feuille un mot ou une phrase écrit(e) sur le recto - Copier sur son ardoise une lettre puis une syllabe écrite au tableau puis cachée - Reproduire une courte phrase écrite puis effacée du tableau, après observation et mémorisation -
E4	Écrire sous la dictée (Le maître décide des unités à écrire)	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire sous la dictée du maître une liste de syllabes - Écrire une courte phrase dictée - Écrire sur l'ardoise un mot dicté -
E5	Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées	<ul style="list-style-type: none"> - Fabriquer des mots en assemblant des syllabes pré-imprimées - Fabriquer une phrase en assemblant des étiquettes-mots.
E6	Produire en dictant à autrui	<ul style="list-style-type: none"> - Dicté à l'enseignant ou à autrui une lettre pour les correspondants - Dicté la date ou une consigne à l'enseignant (dictée à l'adulte) - Écrire une liste de prénoms en les dictant à l'enseignant - Dicté à l'enseignant la suite d'une histoire lue
E7	Produire en encodant soi-même (Les élèves choisissent)	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire une devinette. - Écrire une lettre (à un destinataire précis) en comblant les trous. - Préparer une affiche pour les élections (c.-à-d. « pourquoi vous devez voter pour moi ») - Écrire une légende sous une image - Écrire la fin d'une phrase commencée par l'enseignant - Compléter des mots en écrivant (sans modèle) la syllabe manquante
E8	Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan,	<ul style="list-style-type: none"> - Se demander à quoi ressemble le type d'écrit à produire compte tenu du projet de classe - Faire la liste de ce que les élèves veulent aborder dans leur texte. - Rappeler les supports sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer pour écrire un mot.

	contrainte(s) à respecter...)	<ul style="list-style-type: none"> - Faire la liste d'étapes et de règles nécessaires pour écrire - Indiquer l'orthographe de mots utilisables pour écrire
E9	Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer.	<ul style="list-style-type: none"> - Commenter l'écrit produit - Comparer sa production avec le modèle ou un autre écrit - Modifier son écrit en tenant compte des corrections apportées par le maître - Relire son écriture de mots ou de phrases ou celle d'un pair
C1	Définir ou expliciter une intention de lecture	<ul style="list-style-type: none"> - Avant de commencer à lire : expliquer le but de la tâche ou de l'activité à venir (aujourd'hui, on va...) - En cours de lecture ou à la fin : revenir sur le but de l'activité - Amener à adapter la lecture selon le type d'écrit
C2	Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses	<ul style="list-style-type: none"> - Avant la lecture, dire ce que l'on s'attend à découvrir dans la lecture en prenant appui sur certains éléments (titres, certaines illustrations, 4e de couverture, les connaissances des élèves, etc.) ; accueillir la réaction des élèves (dimension psychoaffective) - En cours de lecture, formuler des hypothèses sur la suite, les vérifier en avançant dans la lecture - À la fin de la lecture, comparer les hypothèses de départ avec ce qui a été lu et de discuter des divergences - À la fin de la lecture, synthétiser les hypothèses données et rappeler celles qui ont été validées lors de la lecture - Convoquer des connaissances sur le monde - Convoquer des lectures ou souvenirs de lecture ou d'expériences personnelles
C3	Décrire, commenter une illustration	<ul style="list-style-type: none"> - Observer l'illustration (avant, pendant ou après la lecture) pour conforter ou infléchir le sens qu'on est en train d'élaborer - Décrire l'illustration (avant, pendant ou après la lecture) - Comparer les illustrations avec le texte (redondance, ajouts d'informations, informations contradictoires...) - Fabriquer une illustration du passage qui vient d'être lu ou de la totalité du texte
C4	Expliquer ou reformuler le sens	<ul style="list-style-type: none"> - Répondre oralement à des questions portant sur les informations figurant dans le texte (explicite) - Paraphraser ou reformuler la phrase ou le texte dans une langue plus accessible - Apporter des explications pour rendre compréhensible un événement, une action, un phénomène ou les caractéristiques d'un personnage tels qu'ils figurent dans le texte - Inciter les élèves à se représenter une scène ou des événements : « se faire le film » (représentation mentale) - Rapprocher le texte d'un autre texte (ou contexte, ou élément de la vie quotidienne) de sorte que les élèves puissent mobiliser des savoirs qu'ils possèdent déjà pour comprendre le texte
C5	Produire un rappel de récit (Complet ou partiel)	<ul style="list-style-type: none"> - "Dire où on en est", raconter le début du texte qu'on est en train de lire - Raconter tout le texte à la fin du travail - Dire "tout ce que l'on a appris sur" un personnage, l'organisation temporelle, les lieux de l'intrigue... etc. - Élaborer une fiche sur un personnage, sur les déplacements, la suite chronologique des événements... - Jouer l'histoire (théâtre, mimes, marionnettes ...)

C6	Rendre explicite une information implicite	<ul style="list-style-type: none"> - Rechercher des indices et mettre en relation des éléments disjoints (à votre avis, pourquoi ? Comment ?) - Inférer les sentiments et états mentaux des personnages (c'est-à-dire ce que le personnage veut, ressent, sait ou croit à ce moment-là de l'histoire), lorsqu'ils ne figurent pas tels que dans le texte
C7	Proposer, débattre ou négocier une interprétation	<ul style="list-style-type: none"> - Discuter les différentes interprétations émises lors de la lecture d'un passage dont le sens pose problème - Jouer une scène pour déterminer ce qui est possible et ce qui ne l'est pas parmi les différentes interprétations - Participer à un débat interprétatif
C8	Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> - Répondre à des questions du type : "vrai / faux" - Répondre par écrit à un questionnaire de compréhension - Compléter le texte (ou une reformulation) qui comporte des trous (des blancs) - Choisir / entourer la bonne illustration - Réaliser une illustration en s'attachant à rendre compte du passage lu - Proposer ou compléter un classement d'images ou d'extraits de texte dans l'ordre chronologique
C9	Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> - Donner et justifier des réponses soit en recourant au texte soit en se servant de ses connaissances - Recopier la réponse exacte énoncée par l'enseignant(e) - Modifier ses réponses écrites, si nécessaire, en s'attachant à rendre compte de sa compréhension de la phrase ou du texte lu ou écouté

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 tâche³⁰. 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.

³⁰ C'est-à-dire un changement de but ou un changement de condition de réalisation d'un même but.

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).

Tableau 5 — Extrait de 10 minutes d'un fichier « Tâches », semaine 21, classe 102

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
N° séance	Chronomètre	Tâche 1 avec M		Explicite	Support	Grouperment	Type d'écrit	Différenciation	Tâche 2 (sans M)		Tâche 3 (autre M)		Commentaire
Ordre dans la semaine	Noter le début de la tâche	Quelques mots clés	Code T1	EP - EC - E	F, E, A, C, M, L, D, O, T, TBI, AUTR	C - I - PG - GGPG - AUTRG	NT - AFF-CR-DOC-LEG-LIS-PO-REC-TTE-MES-AUTR	TIA - TD - TDA - TB - DIFAUTR	Nb d'élèves sans M	Code T2	Nb d'élèves avec autre M	Code T3	
5	0:52:30	temps mort											
5	0:53:00	dictée graphèmes	E4-L		C	GGPG	NT	TIA	18	PG1%PG5&PG4			aide à la fusion
5	0:58:00	dictée syllabes	E4-S		CIT	GGPG	NT	TIA	18	PG1%PG5&PG4			Mencourage, aide à la segmentation, à la fusion, renvoie à l'affichage
5	1:02:00	temps mort											M ramène le calme au sein du grand groupe
5	1:02:30	consigne fiche en autonomie	PG5/PG4		F	GGPG	NT		18	PG1%PG5&PG4			

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.

393 fichiers hebdomadaires de ce type (3 semaines, 131 classes), appelés fichiers « Tâches », sont déposés sur la plate-forme dédiée à notre groupe sur le site web de l'ENS-Lyon.

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 données³¹ 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

³¹ 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.

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, 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.



1. L'observation des pratiques (3 semaines)

La nature et la durée de l'offre d'enseignement

- Inventaire des tâches assignées aux élèves (séances découpées en une suite de tâches)
- Durée de ces tâches (occasions d'apprendre offertes aux élèves)

Le grain d'analyse est exceptionnellement fin pour une étude quantitative d'une telle ampleur : l'unité de codage a été en moyenne de 5 minutes

Les modalités de cette offre. Décrire pour chaque tâche :

- L'intensité de l'explicitation et le recours à la mémoire didactique
- Les supports matériels
- Les modalités de groupement des élèves (individuel, collectif, groupes)
- Les types d'écrits supports à l'enseignement
- Les modalités de différenciation
- La présence du maître ou d'un autre adulte

Le climat de classe et l'engagement des élèves

A.3.4.1.3 **Relevé de traces : cahiers d'élèves et métatermes grammaticaux**

✓ **Les cahiers d'élèves**

Pour compléter les informations recueillies lors des trois semaines d'observations, les enquêteurs ont photographié l'ensemble des traces d'écriture produites par deux élèves (élèves appelés de façon conventionnelle : élève A et élève B), chaque semaine dans chacune des 131 classes, les clichés numériques des cahiers et des fiches d'exercices étant ensuite déposés sur le site web de l'IFÉ dédié à la recherche.

Les deux élèves ont été choisis en début d'année par l'enseignant, à la demande de l'enquêteur. L'élève A étant considéré par l'enseignant comme un élève bien engagé dans les apprentissages de l'écrit (sans être déjà lecteur et/ou scripteur) et l'élève B comme un élève dont l'avenir en lecture et en écriture est jugé, au début du CP, inquiétant par l'enseignant au sens où il ne sait pas si l'élève parviendra à réaliser les apprentissages attendus à la fin du cours préparatoire.

✓ **Les métatermes grammaticaux**

La terminologie en usage dans les classes de CP est un objet d'étude incontournable pour qui s'intéresse à l'introduction des premières notions grammaticales. En effet, se poser la question de l'étude de la langue ne peut se faire sans envisager celle du discours métalinguistique. Ainsi pour parler des mots, l'enseignant – comme les élèves – peuvent recourir à deux grandes catégories d'unités :

- des termes métalinguistiques dits aussi métatermes ;
- des autonymes ou mots en mention « animaux est un nom »

Les métatermes regroupent des termes grammaticaux comme *verbe*, *singulier*, *pluriel*, etc. et des termes ordinaires forgés par les enseignants comme « petit mot ». Ces termes métalinguistiques d'un empan plus large et à l'usage plus flottant servent également à la désignation de notions linguistiques (catégories ou propriétés). Nous postulons que la présence significative d'un métaterme écrit dans la classe est le signal d'un travail sur la notion qu'il étiquète. L'usage à l'écrit comme à l'oral de métatermes participe du caractère explicite des pratiques d'enseignement du lire-écrire. En effet, compte tenu des unités mobilisées dans le traitement des marques silencieuses en lecture et en écriture par exemple, le recours à un faisceau de termes **peut** constituer un indicateur. Ainsi, on s'attend à ce que les trois termes *phrase*, *nom*, *verbe* utiles à la verbalisation du phénomène d'accord en nombre par exemple se retrouvent dans les classes les plus « grammairiennes ».

Les enquêteurs ont relevé les métatermes grammaticaux ou naïfs qui étaient écrits dans les cahiers, fichiers, classeurs et manuels des élèves utilisés lors de la semaine d'enquête **et** sur les affichages muraux disponibles durant la semaine d'observation au sein de l'espace classe. La grille à compléter distingue les supports (individuels/ collectifs) et propose une liste de termes en laissant la possibilité d'en ajouter d'autres le cas échéant.

Ce relevé des métatermes grammaticaux lors de chaque semaine d'observation répondait à la codification suivante :

- Code 1 : en cas de présence du métaterme grammatical indiqué dans la colonne de gauche, quel que soit le nombre d'occurrences (une seule suffit)

Code 0 : en cas d'absence durant la semaine.

Tableau 6 — Relevé des métatermes grammaticaux

Les termes listés ci-dessous sont-ils écrits ?	... dans le(s) cahier(s), livre(s) et fichier(s) de français utilisés par les élèves durant la semaine	... sur les affichages muraux disponibles durant la semaine	Total (0, 1 ou 2)
Étude de la langue			
Vocabulaire			
Orthographe			
Grammaire			
(La) phrase du jour (ou phrase dictée)			
Phrase			
Mots outils			
Pluriel et/ou singulier			
Masculin et/ou féminin			
Genre			
Nom			
Article			
Adjectif			
Verbe			
Pronom			
Autres formulations des termes listés ci-dessus	...		

Le traitement quantitatif des métatermes recueillis sera présenté section C.2.5. L'effet du discours métalinguistique ne sera toutefois envisagé dans le détail que lors d'une analyse qualitative ultérieure.

A.3.4.1.4 Planification de l'étude du code et usage des manuels

Pour répondre à nos questions de recherche (cf. A.2.2), nous avons chargé les enquêteurs de plusieurs missions (cf. Annexe « Cahier des charges de l'enquêteur » A.3.4) :

- inventorier les correspondances graphophonémiques (CGP) explicitement enseignées au début de l'année scolaire ;
- identifier l'entrée privilégiée par les enseignants (graphémique ou phonémique) ;
- relever les textes supports à l'enseignement de la lecture pendant la dixième semaine (s1) afin de savoir si les graphèmes qui les composaient avaient préalablement été étudiés en classe ou non ;
- relever les manuels réellement utilisés en classe.

✓ Inventorier les correspondances graphophonémiques enseignées

Au cours des neuf premières semaines de l'année scolaire, l'enquêteur aidé par l'enseignant a dressé l'inventaire des correspondances graphophonémiques étudiées de manière explicite en prenant appui sur les cahiers des élèves, sur les manuels et sur les affichages muraux. Pour cela, il a utilisé le tableau reproduit ci-dessous dont l'unité, la ligne, est le couple constitué par une correspondance entre graphème(s) et phonème(s).

Le trop grand nombre de correspondances (le système orthographique du Français comporte 145 graphèmes pour 36 phonèmes) nous a obligés à procéder à une réduction afin que l'outil de recueil des données soit maniable et fiable. Nous avons donc choisi de ne conserver que les graphèmes les plus fréquents relevés dans les manuels scolaires inventoriés dans la base Manulex (Lété, Sprenger-Charolles & Colé, 2004 ; Ortéga & Lété, 2010) et les correspondances graphophonémiques habituellement étudiées au cours préparatoire en recoupant les tables des matières d'une dizaine de manuels. La liste que nous avons élaborée comporte 63 graphèmes associés à leur(s) correspondant(s) phonémique(s) et 12 graphèmes muets. Un graphème peut parfois être regroupé avec d'autres graphèmes voisins correspondant au même phonème (par exemple la lettre *a* associée à la lettre *à* accentuée, ou bien le graphème *ain* associé au graphème *aim*).

Tableau 7 — Relevé des CGP étudiées

Correspondances Graphèmes-Phonèmes		Exemples	Date 1ère trace	Date Institut.	Aide-mémoire	P, G ou PG	Remarque
a (à, â)	[a] ou [ɑ]	avocat, patte, pâte					
ai	[ɛ] ou [e]	aimer, serai					
ain (aim)	[ɛ̃]	pain, daim					
an (am)	[ɑ̃]	enfant, ampoule					
au	[o] [ɔ]	autant, autobus					
b	[b]	bleu					
c (cc)	[k]	couleur, accomplir					
c (ç)	[s]	cerise, déçu					
ch	[ʃ]	chat					
d	[d]	deux					
e	[ə] [œ] [Ø]	devenir, lime					
e	[e]	dessin, effort					
e	[ɛ]	vert, mer					
é (e)	[e]	école, été					
è (ê)	[ɛ]	espèce, rêve					
eau	[o]	bureau					
ei (ey)	[e] ou [ɛ]	reine, hockey					
ein (eim)	[ɛ̃]	rein, Reims					
en	[ɛ̃]	rien					
en (em)	[ɑ̃]	enfant, emporter					
er (et)	[e] ou [ɛ]	manger, jouet					
es (ez)	[e] ou [ɛ]	tu es, nez					
eu	[œ] ou [Ø]	peur, bleu					
eu	[Y]	j'ai eu					
f (ff)	[f]	fou, effort					
g(e)	[ʒ]	plage, plongeon					
g (gu)	[g]	goutte, guépard					
gn	ɲ	mignon					
i	[i]	ami					
i	[j] (yod)	avion					
ill (il)	[j] (yod)	œil, famille					

in (im)	[ɛ̃]	sapin				
j	[ʒ]	jaune				
k	[k]	kilo				
l (ll)	[l]	stylo, bulle				
m (mm)	[m]	mon, femme				
n (nn)	[n]	niche, bonne				
o (ô)	[o] [ɔ]	stylo, école				
oeu (oe)	[œ] ou [ø]	cœur, vœu, œil				
oo	[o] [u]	zoo, foot				
oi	[wa]	roi				
oin	[wɛ̃]	coin				
on (om)	[ɔ̃]	salon, pompe				
ou (où)	[u]	fou, où				
p (pp)	[p]	père, apporte				
ph	[f]	phoque				
q (qu)	[k]	coq, quatre				
r (rr)	[R]	rouge, arrêt				
s (ss)	[s]	soir, assis				
s	[z]	usé				
t (tt)	[t]	toupie, belette				
t	[s]	solution, patient				
u	[Y]	usine				
u	[ɔ]	album				
u(i)	[ɥi]	pluie				
un	[oɛ̃] [ɛ̃]	brun				
v	[v]	voyage				
w	[w]	Web				
w	[v]	wagon				
x	[gz] ou [ks]	examen, axe				
y	[i]	analyse				
y	[j] (yod)	voyage				
z	[z]	zoo				

Tableau 8 — Lettres muettes : #

Graphème		Exemples	Date 1 ^{ère} trace	Date Institu.	Aide-mémoire	P, G ou PG	Remarque
<i>c</i>	#	blanc					
<i>d</i>	#	rond					
<i>e</i>	#	fillette					
<i>f</i>	#	clef					
<i>g</i>	#	sang					
<i>h</i>	#	habit					
<i>l</i>	#	fil					
<i>p</i>	#	loup					
<i>s</i>	#	tapis					
<i>t</i>	#	soldat					
<i>x</i>	#	deux					
<i>z</i>	#	riz					

Légende

- Colonne « Date 1^{ère} trace » : un chiffre entre 36 et 46 indiquant le n° de la semaine dans l'année civile (ou une case vide si la correspondance graphophonologique n'a pas été étudiée).

L'enquêteur indiquait le numéro de la semaine au cours de laquelle, pour la première fois, l'enseignant a fait prendre conscience aux élèves de la correspondance entre le graphème et le phonème en proposant au groupe-classe une trace écrite spécifique notée au tableau, sur un affichage, un livre ou un cahier, c'est-à-dire, au minimum, en marge du support de lecture, dépassant ainsi la simple remarque orale à propos d'un écrit déchiffré collectivement. (La semaine de la rentrée était la semaine n°36.)

- Colonne « Date Institu » (pour Institutionnalisation d'un savoir) : un chiffre entre 36 et 46 (ou une case vide si la correspondance graphophonologique n'a pas été étudiée).

L'enquêteur indiquait le numéro de la semaine au cours de laquelle l'enseignant a organisé, de manière explicite, l'étude de la correspondance entre le graphème et le phonème en visant un objectif de mémorisation (exercice, création de trace permanente, etc.). Dans le cas où la première rencontre avec une correspondance graphophonologique coïncidait avec l'institutionnalisation ou dans le cas où l'enquêteur ne faisait pas la différence entre les deux, il renseignait seulement la colonne grisée : « Date Institu. »

- Colonne « Aide-mémoire » : un code entre 1 et 8

L'enquêteur indiquait, à l'aide d'un code (ou de plusieurs si nécessaire, reliés par des slashes sans espaces ; par exemple 2/3/4), quelle est la nature de la trace écrite proposée aux élèves :

- 1) Affichage éphémère des correspondances GP au tableau effaçable (durée : quelques minutes ou heures ; durée inférieure à la semaine)
- 2) Affichage mural permanent des correspondances GP (affichettes ajoutées au fur et à mesure de l'étude, tableaux récapitulatifs...) (durée de la présence de l'affichage : au moins une semaine, mais elle peut s'étendre sur une période, un trimestre, une année)
- 3) Cahier ou classeur de l'élève (CGP dans le cahier du jour, cahier de son, cahier d'écriture, cahier de devoirs du soir...)
- 4) Manuel (avec mention explicite des CGP)
- 5) Fichier (avec mention explicite des CGP)
- 6) Autre dispositif d'aide-mémoire : représentation des gestes Borel-Maisonnny, des personnages de la Planète des alphas, des onomatopées associées à des historiettes, etc.

- 7) Affichage mural permanent des textes supports dans lesquels sont indiqués les graphèmes étudiés
- 8) Autre : (préciser quoi dans la colonne remarque)

- Colonne « P, G ou PG » : un code parmi les 3

L'enquêteur indiquait le point de départ de l'étude de la correspondance graphophonologique :

- P si l'étude part du phonème que l'on va transcrire (P→G)
- G si l'étude part du graphème dont on va indiquer la valeur sonore (G→P)
- PG si les deux éléments sont présentés simultanément, comme une paire (P & G)

- Colonne « Remarque » : quelques mots si nécessaire

L'enquêteur mentionnait tout élément complémentaire jugé pertinent, par exemple une difficulté à coder ou le commentaire de l'enseignant sur son choix de planification didactique.

Les enquêteurs ont donc relevé deux types d'indicateurs : la semaine d'étude d'une correspondance graphophonémique ou d'un graphème muet et l'entrée choisie pour l'enseigner. Nous considérons qu'une correspondance est explicitement enseignée lorsqu'elle a fait l'objet d'une institutionnalisation, autrement dit lorsque les élèves disposent d'une référence écrite permanente, individuelle ou collective, à laquelle ils ont accès. Nous avons distingué les correspondances explicitement enseignées de simples mises en relation orales entre les graphèmes et les phonèmes ou de mises en relation écrites éphémères. Les enquêteurs se sont rendus à deux reprises (fin septembre et fin octobre) dans les classes dont ils avaient la charge afin de relever, avec l'aide des maîtres, les traces de l'enseignement dispensé dans les cahiers des élèves, dans leur manuel et/ou sur les affichages muraux. Ils ont indiqué, en face de chaque correspondance institutionnalisée, le ou les types d'aide-mémoire proposés aux élèves parmi huit possibilités. Notons que la totalité des correspondances enseignées dans les 131 classes de l'étude fait partie de la liste que nous avons établie. En outre, les enquêteurs n'ont pas éprouvé de difficulté à renseigner la grille de relevé de l'étude du code, ce qui témoigne de sa fonctionnalité. La somme des correspondances explicitement enseignées au cours des neuf premières semaines de classe constitue un indicateur de vitesse d'étude que nous avons nommé variable « **tempo** ».

L'entrée choisie par l'enseignant pour aborder l'étude des correspondances graphophonémiques peut débiter par le phonème (P) qui sera ensuite transcrit, ou bien par le graphème dont la valeur sonore sera recherchée (G), ou encore en combinant les deux et en les introduisant simultanément (PG). En fonction du choix de l'enseignant, l'enquêteur a reporté l'une des mentions P, G ou PG dans la grille de relevé de l'étude du code. Cette mention a été notée pour chacune des correspondances institutionnalisées. Selon l'entrée à laquelle l'enseignant a prioritairement recours au début de l'année, il est classé dans l'une des trois catégories suivantes : entrée graphémique (si $G > 70\%$), entrée phonémique (si $P > 70\%$) ou entrée mixte (si $P < 70\%$ et $G < 70\%$). La variable catégorielle « **entrecg** » ainsi créée a permis de tester l'influence de l'entrée privilégiée par l'enseignant sur les performances des élèves.

✓ *Les supports de lecture*

Nous nous sommes aussi intéressés à l'autonomie de déchiffrage offerte aux élèves lorsqu'ils sont confrontés à des textes de lecture, dans des situations de classe habituellement nommées « découvertes de texte ». Afin de mesurer cette autonomie de déchiffrage, nous avons recueilli l'ensemble des textes qui ont servi de supports de lecture au cours de la dixième semaine de classe. Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Jérôme Riou a segmenté un à un tous ces textes en graphèmes. Puis, il a pointé ceux qui avaient été étudiés en consultant la liste des correspondances graphophonémiques et des graphèmes muets explicitement enseignés. Il s'est assuré qu'aucune correspondance n'était hors liste puis il a calculé la proportion de graphèmes déchiffrables, au sens de préalablement étudiés. Nous avons appelé « **rendement effectif** » le pourcentage³² de graphèmes déchiffrables des textes supports à l'enseignement de la lecture utilisés en dixième semaine.

Pour les raisons que nous avons indiquées plus haut, la liste arrêtée pour l'enquête ne comportait pas toutes les correspondances graphophonémiques et tous les graphèmes muets existant en Français. Jérôme Riou a donc procédé à des ajouts de deux types pour analyser les corpus de textes recueillis et pour réaliser les calculs : les uns répondaient à une exigence d'exhaustivité, les autres à une exigence de précision des découpages graphémiques.

Les correspondances graphophonémiques et une partie des graphèmes muets qu'il a ajoutés correspondent à des inconsistances de la langue ou sont rares en Français³³. Les graphèmes muets porteurs de marque verbale ont dû être précisés. Par exemple, le verbe 'crient' est composé des phonogrammes 'c', 'r', et 'i' qui transcrivent les phonèmes /k/, /R/ et /i/, et du morphogramme 'ent' qui marque la troisième personne du pluriel des verbes du premier groupe. Mais le verbe 'aiment' est composé des phonogrammes 'ai' et 'm' qui codent les phonèmes /E/ et /m/, de la lettre 'e' diacritique qui influe sur la prononciation des graphèmes 'm' et 'ai', et du morphogramme 'nt' qui marque la troisième personne du pluriel des verbes du premier groupe (Catach, 2012). Autre exemple, le morphogramme verbal 'es' représente un seul graphème dans le verbe 'cries', mais deux graphèmes dans le verbe 'chantes'. Dans ce dernier, la lettre 'e' porte une valeur diacritique

³² Ce pourcentage a été calculé sans les correspondances graphophonémiques institutionnalisées au cours de la dixième semaine de classe, car nous ne savions pas si l'étude explicite de ces correspondances avait précédé ou non la situation de découverte de texte.

³³ Nous avons ajouté les lignes de la lettre 'a' prononcée /E/ dans rayure ou /e/ dans effrayant, des graphèmes 'ai', 'ay', 'aï' et de leurs correspondants phonémiques /e/, /e/, /E/, de la lettre 'c' prononcée /g/ dans seconde, de la lettre 'g' de Gina, de la lettre 'o' prononcée /wA/ dans voyage, du graphème 'on' et de son correspondant phonémique /e/ dans monsieur, du graphème 'oi' et de son correspondant phonémique /o/, de la lettre 'u' prononcée /4/ dans hum et /w/ dans aquarium, et de la lettre 'z' prononcée /d/ dans pizza, qui correspondent à des inconsistances de la langue. Nous avons aussi ajouté celles des graphèmes 'ë', 'ï', 'î', 'oi', 'ouin', 'où', 'sc', 'û' et de leurs correspondants phonémiques respectifs /E/, /j/ (yod), /i/, /wa/, /w%/, /u/, /s/ et /y/, qui sont peu fréquents en français. Enfin, nous avons ajouté les lignes des lettres 'm' et 'r' qui sont muettes dans les mots 'automne' et 'monsieur', ainsi que celle de la lettre 'q' quelquefois muette dans le mot 'cinq'.

puisqu'elle influe sur la prononciation de la lettre 't', et la lettre 's' porte la marque de la deuxième personne du singulier des verbes conjugués. Autrement dit, lorsque la lettre 'e' n'était pas diacritique, Jérôme Riou a considéré les formes verbales 'ent' ou 'es' comme un seul graphème. En revanche, lorsque la lettre 'e' était diacritique, il les a considérées comme deux graphèmes distincts, 'e' et 'nt' et 'e' et 's'.

En résumé, la grille de référence qu'il a élaborée pour segmenter les textes supports de lecture comporte 97 lignes : 80 lignes de correspondances graphophonémiques et 17 lignes de graphèmes muets. Cette grille lui a permis d'identifier l'ensemble des graphèmes des textes proposés aux élèves lors de la dixième semaine de classe, de les comparer à ceux qui avaient été explicitement enseignés, et d'en déduire le rendement effectif des 131 classes.

✓ *Les manuels*

Les enseignants ont été classés en 6 catégories en fonction de leur utilisation d'un manuel.

Tableau 9 — Variable manuel		
Groupe	Manuel	Nombre de classes
0	Pas de manuel	40
1	Approche intégrative (exemple : <i>À tire d'aile</i>) (13 manuels)	38
2	Manuel <i>A l'école des albums</i> (approche intégrative rapide)	10
3	Manuel <i>Ribambelle</i> (approche intégrative totale)	18
4	Approche phonique (exemple <i>Gafi</i>) (7 manuels)	12
5	Approche syllabique (exemple <i>Léo et Léa</i>) (6 manuels)	13
		131

40 enseignants (31 %) ne se servaient pas de manuel.

Les 91 autres (69 %) utilisaient 30 manuels différents.

- 38 enseignants (29 %) utilisaient des manuels qui relèvent d'une approche qualifiée d'intégrative (Goigoux et Cèbe, 2006). Leurs auteurs proposent de combiner étude explicite et systématique des correspondances graphophonologiques, écriture et production de textes, compréhension de textes et acculturation à l'écrit. Leur démarche repose sur l'étude de fictions issues d'albums de littérature 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* ; *Lire avec 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*.

- 10 enseignants (8 %) 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.
- 18 enseignants (14 %) 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.
- 12 enseignants (9 %) employaient 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. À 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*.
- 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 alphas* ; *J'apprends à lire avec Sami et Julie* ; *Taoki*.

Deux variables didactiques ont été créées pour les manuels. Une variable à six catégories telles qu'elles viennent d'être définies, nommée « **manuel** », et une variable à trois catégories nommée « **manuel2** » groupant l'ensemble des approches intégratives et associant les approches phoniques et syllabiques considérées comme des approches centrées sur le code.

Tableau 10 — Variable manuel2

	Manuel (2)	Nombre de classes
0	Aucun manuel	40
1	Toutes approches intégratives	66
2	Approches centrées sur le code	25
		131

A.3.4.1.5 **Caractère explicite de l'enseignement**³⁴

Les outils de description du caractère explicite des pratiques enseignantes sont de deux ordres.

✓ **Explicitations en pourquoi et en comment**

Ces deux catégories ne correspondent pas à des tâches, mais elles permettent de noter une modalité caractérisant une tâche dont la nature est codée ailleurs. Cette notation est réalisée pour chaque tâche, c'est-à-dire sur chaque ligne du tableau (cf. A.3.4.1.2). Autrement dit, l'enquêteur indique pour chaque tâche si au moins une explicitation est formulée. Le nombre exact d'explicitations apportées pour une même tâche n'est donc pas pris en compte.

La première catégorie, « Explicite en *pourquoi* » (EP), est notée lorsque l'enseignant explicite ou fait/laisse expliciter les finalités de la tâche (les apprentissages visés, par exemple).

Par exemple : *alors je commence à lire j'en lis un tout petit tout petit bout ensuite comme on apprend à lire avec Gafi eh ben lire avec Gafi c'est aussi lire avec des ? / albums on apprend à lire avec Gafi pour pouvoir après lire des albums*

La seconde catégorie, « explicite en *comment* » (EC), correspond à une explicitation des procédures et des stratégies (utilisables ou utilisées) ou à une explicitation des connaissances mobilisées ou à mobiliser pour traiter la tâche.

Par exemple : *quand vous allez avoir votre morceau de texte vous allez donc essayer de le déchiffrer d'abord / est-ce qu'on fait seulement déchiffrer uniquement ou est-ce qu'après il va falloir reprendre la lecture pour être capable de lire devant les autres ?*

(...)

M : *donc il faut le répéter plein de fois comme on fait quelquefois*

L'observateur code simplement E dans le cas où les deux explicitations sont données durant la même tâche (E = EP et EC) ou lorsque l'enquêteur hésite entre les deux (E = EP ou EC). C'est le nombre d'occurrences de ces items qui permet de mesurer le nombre d'explicitations proposées dans une classe.

✓ **La mémoire didactique**

Nous avons aussi observé la manière dont les 131 enseignants constituent et gèrent la mémoire partagée dans les moments d'ouverture et de clôture de séance. La catégorie « Mémoire didactique

³⁴ Voir pour plus de détails l'article suivant : Jacques Crinon, Natacha Espinosa, Marie-José Gremmo, Annette Jarlégan, Maria Kreza et Anne Leclaire-Halté, « Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? », *Pratiques* [En ligne], 165-166 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015, consulté le 25 novembre 2015. <http://pratiques.revues.org/2586> ; DOI : [10.4000/pratiques.2586](https://doi.org/10.4000/pratiques.2586)

1 » (MD1) correspond à des tâches dédiées au rappel d'apprentissages antérieurs en début ou en cours de séance.

Ex : M : *hier nous avons appris un nouveau son quel est-il ?*

Camélia : *è*

M: *comment s'écrit-il Camélia ?*

Camélia : *e accent grave*

M : *e accent grave c'est le è de ?*

Camélia : *Père Noël*

La catégorie « Mémoire didactique 2 » (MD2) correspond à des tâches d'institutionnalisation de l'apprentissage en fin de séance.

Ex : M : *bravo alors ces deux petits mots jaunes / ces deux petits mots jaunes / il faut les connaître par cœur / ça veut dire que dès que vous allez les voir ces deux petits mots jaunes il faut absolument les reconnaître / parce que quand on lit des histoires ou quand on lit un texte / ils y sont très très souvent d'accord ? D'accord Anne-Sophie ? Les petits mots jaunes / à chaque fois qu'on hein et dès qu'on les voit il faudra les reconnaître d'accord Maria ? Voilà vous fermez votre livre*

Pour chacune de ces catégories, la nature des apprentissages visés a également été codée. Ainsi, une phase de rappel des apprentissages antérieurs (MD1) peut aussi bien concerner une activité de correspondance graphophonologique (PG) qu'une activité de lecture (L), d'étude de la langue (EL) ou d'écriture (E), ou encore de compréhension (C). Il en va de même pour la catégorie MD2.

Piquée et Viriot-Goeldel pour le groupe 1

A.3.4.1.6 Différenciation et modes de groupement des élèves

✓ Différenciation

L'objectif est ici de recueillir des données empiriques sur l'intensité des pratiques de différenciation que les enseignants mettent en œuvre dans leur classe. Pour chaque tâche identifiée (cf. A.3.4.1.2), l'enquêteur précise la modalité de différenciation dont il est témoin. Nous distinguons cinq sortes de différenciation :

- **TIA** : Tâche identique + aide

La tâche à réaliser est identique pour tous les élèves, mais certains élèves disposent de ressources supplémentaires, qu'il s'agisse d'outils (dictionnaire, exemple...), d'aide apportée par le maître ou par un camarade.

- **TD** : Tâche différente (ou aménagée) pour certains élèves en difficulté
Certains élèves en difficulté ont à réaliser une tâche qui est soit différente, soit aménagée, c'est-à-dire plus courte, plus facile, etc.
- **TDA** : Tâche différente (ou aménagée) pour certains élèves en difficulté + aide
Certains élèves en difficulté ont à réaliser une tâche qui est différente ou aménagée avec l'aide du maître ou d'un camarade.
- **TB** : Tâche bonifiée
Certains élèves performants disposent d'une tâche différente, généralement plus difficile ou plus longue, c'est une tâche dite « bonifiée ».
- **DIFAUTR** : autre type de différenciation
L'enquêteur précise le type de différenciation observé dans la cellule « Commentaire ».

L'unité de mesure retenue n'est pas le temps que les élèves ont passé sur une tâche différenciée. Le codage correspond au nombre de tâches qui ont été assorties de différenciation. Celle-ci a pu être relativement courte (présence de l'enseignant au démarrage de la tâche, par exemple) ou occuper tout le temps accordé à la tâche (exercice sur fiche, modifié, raccourci, pour certains élèves par exemple).

✓ **Modes de groupement des élèves**

Afin de quantifier la part de travail individuel, collectif ou en groupe dans chaque classe, l'enquêteur a déterminé le mode de groupement des élèves pour chaque tâche en utilisant la typologie suivante :

- **C** : collectif
Le groupe classe est au complet, présence d'interactions.
- **I** : individuel
Tous les enfants travaillant séparément, sans interactions publiques. Ce code est utilisé lorsque l'enseignant laisse les élèves travailler seuls, en autonomie, même s'il les répartit en sous-groupes avant de les laisser travailler (cas des classes à plusieurs niveaux par exemple).
- **PG** : plusieurs petits groupes
Les élèves sont répartis en plus de deux groupes de deux élèves ou plus (organisation de type « îlots »), présence d'interactions entre les élèves.
- **GGPG** : un grand groupe + un petit groupe
Le maître intervient auprès de l'un des deux groupes, l'autre travaille en autonomie.
- **AUTRG** : autre type de groupement

L'enquêteur précise la configuration observée dans la cellule Commentaire.

Ces différentes modalités de groupement ont été répertoriées pendant les tâches réalisées en présence de l'enseignant (on exclut donc les temps de travail autonomes ou les temps passés avec un enseignant supplémentaire). La somme des temps passés par les élèves dans ces différentes modalités de groupement nous permet alors la construction d'un nouvel indicateur (TPS) qui rend compte du temps global passé sur des tâches en présence de l'enseignant.

Pour l'ensemble de ces indicateurs, l'unité de mesure est le temps que les élèves ont passé à la réalisation de ces tâches en situation collective, individuelle ou en groupe. De par les modalités de codage retenues, ces durées ne concernent que les tâches réalisées en présence du maître.

Viriot-Goeldel et Piquée pour le groupe 1

A.3.4.1.7 Engagement des élèves et climat de classe

Au cours de la récréation du matin, l'enquêteur renseigne l'engagement des élèves et le climat de la classe³⁵. Il s'appuie pour cela sur la période qu'il vient d'observer, à condition bien sûr que celle-ci comporte une activité d'enseignement du lire-écrire. Il code un comportement moyen de la classe (une dominante) caractérisant l'engagement des élèves au travail et le climat de classe tels qu'il les a perçus. L'indicateur « engagement des élèves » ne vise pas à déterminer un niveau d'engagement individuel, élève par élève, mais à définir si on a affaire à une classe dans laquelle les élèves sont au travail ou pas. Ainsi, on considèrera qu'un engagement est fort si la quasi-totalité des élèves est sérieusement au travail durant une grande majorité du temps.

Les outils de recueil des données sur l'engagement des élèves et le climat de classe ont été librement adaptés de l'outil américain CLASS (Classroom Assessment Scoring System) de Pianta, La Paro & Hamre (2008).

✓ Engagement des élèves

La mesure de l'engagement des élèves combine trois critères principaux : la durée de l'engagement, son intensité et le nombre d'élèves engagés. Sept items ont été définis et les codages sont quaternaires (de 0 à 3) : l'enquêteur doit donc choisir entre des valeurs très négatives, plutôt négatives, plutôt positives, très positives (cf. tableau ci-après). L'indicateur unique d'engagement renvoie à un score qui s'échelonne de 0 à 3 issu de la moyenne de tous les items.

Quatre items portent sur les comportements des élèves :

³⁵ Ces deux indicateurs sont destinés à croiser, dans l'analyse multiniveaux, des variables didactiques et des variables pédagogiques afin d'évaluer leurs poids respectifs. L'indicateur « engagement des élèves » ne vise pas à déterminer un niveau d'engagement individuel, élève par élève, mais de définir si on a affaire à une classe dans laquelle les élèves sont au travail ou pas.

- 1 **Routines** : Les élèves savent se repérer dans les différentes formes de travail proposées. Ils savent ce qu'ils ont à faire. On n'observe pas de flottement.
- 2 **Attente** : Pendant la tâche, les élèves passent un temps significatif à attendre.
- 3 **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.
- 4 **Engagement** : Les élèves sont engagés dans les tâches proposées. Ils sont « au travail » pendant la séance.

Trois items portent sur les comportements de l'enseignant :

- 5 **Matériel** : Le matériel des activités est prêt et accessible. Il est utilisé ou distribué de manière efficace
- 6 **Incitation** : L'enseignant favorise l'engagement des élèves en circulant dans les rangs, en observant leur travail ou en les incitant à poursuivre.
- 7 **Transitions** : Les transitions entre deux tâches sont rapides et efficaces

Tableau 11 — Outil d'observation hebdomadaire de l'engagement des élèves

	Élèves				Maitre		
	A : Non C : Oui, la plupart des élèves	B : Non, sauf quelques-uns D : Oui, tous les élèves			0 : Jamais 2 : Souvent	1 : Rarement 3 : Très souvent	
	Routines Les élèves savent se repérer dans les différentes formes de travail proposées. Ils savent ce qu'ils ont à faire. On n'observe pas de flottement.	Attente Pendant la tâche, les élèves passent un temps significatif 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 sont « au travail » pendant la séance.	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 efficaces.
Jour 1	A B C D	A B C D	A B C D	A B C D	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Jour 2	A B C D	A B C D	A B C D	A B C D	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Jour 3	A B C D	A B C D	A B C D	A B C D	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Jour 4	A B C D	A B C D	A B C D	A B C D	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Jour 5	A B C D	A B C D	A B C D	A B C D	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Nombre occurrences/...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../.....

✓ **Le climat de la classe**

L'indicateur « climat de classe » vise à caractériser, d'une part, la qualité des relations au sein de la classe, qu'il s'agisse des relations entre l'enseignant et ses élèves ou de celles des élèves entre eux, et d'autre part le bien-être de l'enseignant et des élèves. Sept items ont été définis, avec un

codage à nouveau quaternaire (cf. tableau ci-après). L'indicateur unique de climat de la classe renvoie à un score qui s'échelonne de 0 à 3 issu de la moyenne de tous les items.

Quatre critères portent sur les comportements de l'enseignant :

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

Trois critères portent sur les comportements des élèves :

- 5 Les élèves sourient, sont coopératifs, manifestent leur intérêt...
- 6 Plusieurs élèves sont irrespectueux envers le maitre (n'écoutent pas, répondent...)
- 7 Plusieurs élèves se disputent, s'agitent, perturbent la classe...

Tableau 12 — Outil de recueil du climat de la classe

CLIMAT 0 : très rarement 1 : rarement 2 : souvent 3 : très souvent							
	Élèves				Maitre		
	1. Le maitre se comporte avec bienveillance (voix calme, chaleureux, langage respectueux, attitude confiante, souriant...)	2. Le maitre fait preuve d'une autorité de bon aloi (sait rappeler à l'ordre et au travail, gérer les conflits...)	3. Le maitre manifeste de l'irritabilité, de la colère, crie...	4. Le maitre menace, punit sévèrement...	5. Les élèves sourient, sont coopératifs, manifestent leur intérêt	6. Plusieurs élèves sont irrespectueux envers le maitre (n'écoutent pas, répondent...)	7. Plusieurs élèves se disputent, s'agitent, perturbent la classe...
Jour 1	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Jour 2	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Jour 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Jour 4	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Jour 5	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Nombre occurrences semaine 12/...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../.....

A.3.4.2 Pratiques déclarées

A.3.4.2.1 Questionnaire « Élèves en difficulté »

Les informations recueillies concernant les élèves « en difficulté » sont de deux ordres. Les unes concernent les représentations des enseignants. Les autres sont plus factuelles et rendent compte de l'intensité de la fréquentation de dispositif d'aide (Activités pédagogiques complémentaires, RASED, orthophonistes, etc.).

✓ **Les représentations des enseignants**

En début d'année, les enseignants ont été interrogés sur le niveau de leur classe en le positionnant sur une échelle en 5 points allant de « plutôt très faible » à « plutôt très bon ». On leur a aussi demandé d'indiquer le nombre d'élèves en « difficulté », c'est-à-dire les élèves dont ils jugeaient l'avenir (en lecture et en écriture) comme plutôt inquiétant, bref ceux dont ils ne savaient pas s'ils parviendraient « à leur apprendre à lire avant la fin de l'année ».

Dans le même sens, les enseignants devaient répondre à la question : « Quels sont les noms des autres élèves qui, selon vous, vont éprouver de sérieuses difficultés au CE1, en lecture/écriture notamment ? » En fin de CP, chaque enseignant a indiqué le nombre d'élèves qu'il envisageait de proposer au redoublement. À chaque fois, les élèves ont été nommés, afin de permettre de mettre en relation ce jugement avec d'autres informations caractéristiques des élèves (âge, sexe, niveau de performances en début d'année, etc.).

✓ **Recours à des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté**

À la fin des semaines n°1 (novembre), 2 (mars) et n°3 mai, l'enquêteur a eu pour tâche de compléter le document ci-dessous avec l'aide de l'enseignant pour inventorier les prises en charge des élèves bénéficiant de dispositifs particuliers et leur volume horaire (à l'exception de l'orthophoniste).

Elèves Nom-prénom	Maitre E (Durée estimée en heures)		Maitre G (Durée estimée en heures)		Activités Pédagogiques Complémentaires (en heures)	AVS (en nombre d'heures hebdomadaires) h / Semaine Préciser le motif	Cocher si PPRE	Cocher si MDPH	Cocher si Ortho- phoniste	Autre et remarques éventuelles
	En classe	Hors classe	En classe	Hors classe						
1										
2										
3										
Etc.										

A.3.4.2.2 Méthodologie d'étude des pratiques d'acculturation à l'écrit : une démarche composite au croisement de deux approches complémentaires

Pour identifier les données révélatrices des pratiques d'acculturation à l'écrit, les chercheurs du groupe 9 (Acculturation) ont sélectionné deux types de données : celles qui ont été observées par les enquêteurs (cf. A.3.4.1.2) et celles qui ont été recueillies par questionnaire. Ils ont aussi croisé deux types d'approches méthodologiques complémentaires, l'une quantitative, l'autre qualitative afin de d'estimer l'intensité des pratiques acculturantes de chaque classe.

✓ Les pratiques déclarées : questionnaire acculturation (cf. A.3.4)

Le questionnaire adressé aux enseignants comportait un certain nombre d'items portant sur des indicateurs de pratiques considérées comme acculturantes : abonnements à des revues, utilisation de l'album et modes d'exploitation de la littérature de jeunesse, coin lecture, etc.

À noter que dans la version du questionnaire utilisée en semaine 1 (novembre) et 2 (mars), les enseignants n'avaient pas la possibilité de citer plus de quatre albums dans leur réponse. Cet inconvénient a été corrigé dans la version utilisée en semaine 3 (mai), dans laquelle les enseignants pouvaient renseigner jusqu'à huit albums ou livres.

Dans la version modifiée utilisée pour la semaine 3, la formulation de certaines questions a également évolué : le mot « livres » a remplacé « albums », une rubrique « relecture » a été ajoutée comme modalité de lecture. Enfin trois questions ont été ajoutées, qui permettaient d'obtenir des informations sur l'utilisation du coin lecture, la fréquentation d'une bibliothèque et les projets culturels de la classe.

✓ Les pratiques observées

Nous avons construit des indicateurs de pratiques acculturantes à partir des données recueillies par observation et par questionnaire. Cette première sélection nous a permis de construire des variables composites pour décrire les 131 classes (cf. E-1-5).

Les pratiques acculturantes des maitres n'ayant pas été codées en tant que telles dans le fichier « tâches », nous avons répertorié à posteriori dans ce fichier tous les items pouvant être des traces de ces pratiques. Certaines traces ne correspondaient que partiellement à des tâches prédéfinies et ont été identifiées grâce aux commentaires et mots-clés des enquêteurs et/ou par le codage « tâches autres », qui ont été vérifiées et qualifiées : départ à la bibliothèque, temps en autonomie dans le coin lecture, commentaires indiquant des moments de discussion autour de lectures, travail sur le journal de la classe, projet de classe, etc. Ont été aussi identifiées en tant que pratiques acculturantes des tâches de lecture d'album. Un relevé précis des tâches qualifiées « autre », des tâches « sans maitre », des commentaires et des mots-clés proposés par les enquêteurs a été

également effectué. Dix chercheurs ont participé à ce fastidieux travail d'extraction à partir d'une grille commune ayant permis un bon accord inter-juge. À partir de ce repérage, ils ont construit une typologie mettant en évidence quatre grandes familles de pratiques acculturantes. Seules les pratiques acculturantes les plus significatives ont été retenues (cf. C.2.7).

A.3.4.3 Questionnaire sur le sentiment d'auto-efficacité professionnelle (SAEP)

Lors de la semaine n° 2 (mars 2014), un questionnaire a été proposé à tous les enseignants : il portait sur leur sentiment d'auto-efficacité professionnelle (questionnaire adapté à partir de celui proposé par Corinne Ambroise dans sa thèse de doctorat – en cours – sous la direction de Brunot et Toczec-Capelle). La variable de contrôle ainsi construite a été introduite dans le modèle pour caractériser la motivation des enseignants. Le sentiment d'auto-efficacité est la croyance d'une personne en sa capacité de réussir ou non son action. Plus le sentiment d'auto-efficacité est fort, plus les objectifs que se donne la personne sont élevés et plus son engagement dans leur poursuite est soutenu (Bandura, 1986, 2007 ; Carré, 2004).

Chaque enseignant indiquait dans quelle mesure il se sentait capable de réaliser les vingt items listés ci-dessous en utilisant une échelle entre 0 et 100 (de « pas du tout capable » à « tout à fait capable »).

Cinq items portaient 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 avaient trait à 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 concernaient l'évaluation et la différenciation : concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage ; analyser les erreurs des élèves pour en déterminer les causes ; aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès et des efforts à fournir ; concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis ; adapter votre enseignement à la diversité des élèves ; prendre en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves.

Quatre items portaient 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.

Tableau 13 — Liste des items du questionnaire « sentiment d'auto-efficacité personnelle »

Dans quelle mesure, pensez-vous être actuellement capable de :

1. Construire une progression visant l'acquisition du lire-écrire
2. Définir les objectifs pour une séquence
3. Définir les compétences visées pour les élèves dans une séquence donnée
4. Déterminer les étapes nécessaires à la mise en œuvre d'une séquence
5. Mettre en œuvre une séquence préparée
6. Communiquer avec clarté et précision dans un langage adapté aux élèves
7. Adapter vos modes d'intervention en fonction des réactions des élèves
8. Favoriser la participation des élèves
9. Éveiller l'intérêt des élèves
10. Capter l'attention des élèves
11. Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage
12. Analyser les erreurs des élèves pour en déterminer les causes
13. Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis
14. Aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès et des efforts à fournir
15. Adapter votre enseignement à la diversité des élèves
16. Prendre en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves
17. Faire respecter les règles de vie de la classe
18. Gérer le comportement d'un élève perturbateur
19. Faire face aux conflits entre élèves
20. Établir au sein de la classe une ambiance sereine propice aux apprentissages

Goigoux et Serres, pour le groupe 1

A.3.4.4 Questionnaires « Enseignant »

Un autre questionnaire a été proposé aux enseignants juste avant la semaine n° 1 pour recueillir des informations sur leur perception globale du niveau de leur classe (cf. A.3.4.2) et sur leurs outils pédagogiques.

Les enseignants ont indiqué s'ils utilisaient un manuel et, si oui, à quelles périodes de l'année et avec quelle fréquence (cf. Annexe 3.4). Ceux qui n'utilisaient pas de manuel indiquaient un éventuel appui sur un ou plusieurs manuels de façon occasionnelle. Une question portait aussi sur l'utilisation d'un manuel l'année précédente.

Ce questionnaire a été complété semaine n° 2. Les enseignants qui utilisaient habituellement un manuel ont précisé s'ils étaient : très insatisfaits, insatisfaits, satisfaits ou très satisfaits de ce dernier.

Les enquêteurs ont également relevé de quelle façon les enseignants expliquaient aux parents d'élèves leur « méthode » d'enseignement de la lecture. Les mots employés pour la caractériser ou la décrire ont été inventoriés.

Une dernière question a été ajoutée sur le fait de donner ou non des devoirs à faire à la maison et/ou en étude. Les enseignants ont estimé le temps que les élèves y consacraient et ont indiqué le nombre d'élèves qui, selon eux, ne bénéficiaient pas d'aide pour leur réalisation.

A.3.4.5 Le jugement de l'enquêteur

La partie qui suit présente les objectifs et la méthodologie adoptée relative à l'analyse du jugement de l'enquêteur. Celui-ci, éminemment subjectif, est appréhendé *via* l'analyse de textes (dorénavant *Avis*) rédigés par chaque enquêteur après sa troisième semaine d'observation. Il lui était demandé de formuler de façon libre et subjective, ce qui selon lui, « fait la différence » dans les performances des élèves.

La consigne était ainsi formulée :

« Vous avez observé la pratique de l'enseignant pendant trois semaines et vous n'êtes pas certain/certaine 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 ? ».

Notre objectif, *via* l'analyse de ces *Avis* (rendus (anonymes), est de saisir des éléments qualitatifs que notre approche « macro » aurait pu laisser échapper, en mettant en regard ce que disent spontanément et subjectivement les enquêteurs des classes qu'ils ont observées (avant même qu'ils aient connaissance des résultats statistiques de celles-ci), et les performances objectives des classes mesurées par notre étude.

Il s'agit donc, *in fine*, d'affiner les hypothèses interprétatives relatives aux effets des pratiques pédagogiques sur les performances des élèves en lecture/écriture, que ces hypothèses soient convergentes avec les analyses statistiques de grande ampleur présentées dans ce rapport, ou complémentaires.

✓ **Deux corpus opposés**

Pour appréhender notre corpus d'*Avis* de manière optimale, nous avons constitué deux sous-corpus composés respectivement des classes que les traitements statistiques font apparaître comme les plus et les moins efficaces de l'échantillon, toutes choses étant égales par ailleurs (c'est-à-dire en tenant compte du niveau initial des élèves, de leurs caractéristiques socio-démographiques et des caractéristiques de la classe) : d'un côté les *Avis* caractérisant les « classes remarquables + », c'est-à-dire les 18 classes les plus performantes (désormais CR +) autrement dit

les classes dans lesquelles les élèves font plus de progrès que dans les autres classes de l'échantillon, de l'autre les *Avis* caractérisant les « classes remarquables – », c'est-à-dire les 18 classes les moins performantes (désormais CR-), autrement dit les classes dans lesquelles les élèves font moins de progrès que dans les autres classes de l'échantillon.

Notre hypothèse de travail est que ces deux groupes d'*Avis*, qui font référence à des classes opposées du point de vue des performances des élèves (du moins à l'aune des instruments d'évaluation utilisés dans cette étude), sont susceptibles de mieux refléter les indicateurs de différenciation que nous recherchons.

✓ ***Une analyse contrastive de contenu***

Nos analyses se déroulent en deux temps. Nous avons d'abord opéré une analyse de contenu des *Avis des enquêteurs* dans les deux groupes de classes remarquables (CR + et CR). Cette première phase nous a permis de déterminer des noyaux de convergence thématique et de les classer en rubriques identiques pour les deux corpus. Dans un second temps, nous avons identifié, pour chacune de ces rubriques, les éléments convergents et divergents dans nos deux corpus.

Le lecteur trouvera les résultats de cette analyse dans la **partie F** du rapport.

B LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats des élèves aux évaluations administrées au début du CP, à la fin du CP et du CE1 (*cf.* chapitre A.3.3 et annexe A.3.3).

Nous le faisons en indiquant les scores moyens de chaque décile (soit un dixième de notre cohorte) constitué en fonction des performances croissantes des élèves pour chaque épreuve. Au CP, chaque décile comprend 250 (ou 251) élèves, 205 en CE1, car une partie d'entre eux n'a pas pu être évaluée (en raison de sa mobilité géographique et d'empêchements divers) comme c'est souvent le cas dans les études longitudinales. En d'autres termes, nous décrivons ce que savent ou ce que parviennent à réussir les 10 % des élèves les plus faibles, puis les 10 % un peu plus performants, etc. jusqu'aux 10 % les plus performants de tous. Nous pouvons ainsi décrire, par exemple, les performances des élèves les plus faibles, mais nous ne savons pas pour autant si cette faiblesse est lourde de conséquences ou pas.

Dans la mesure où les analyses prédictives, nécessaires pour expliquer les performances des élèves à la fin du CE1, n'ont pas encore été réalisées, nous ne pouvons pas dire si les élèves que nous avons évalués sont « en difficulté », ni même s'ils sont « peu performants » au sens où les auteurs des évaluations internationales, PISA par exemple³⁶, l'entendent. Cela impliquerait que nous ayons défini les seuils de performance jugés critiques au début ou à la fin du CP. L'institution scolaire n'ayant pas non plus procédé à la définition des performances minimales attendues à ces deux étapes de la scolarité, nous ne parlons pas d'élèves « en difficulté », mais seulement d'élèves situés parmi les plus faibles de notre échantillon. Un demi écart-type en dessous de la moyenne de l'échantillon est le seuil que nous avons généralement retenu pour sélectionner les élèves considérés comme « faibles » dans un domaine de compétences donné.

En résumé, dans la suite du rapport, les élèves dits « faibles » sont seulement ceux qui sont moins performants que les autres, dans un domaine de compétences spécifiques (code, compréhension, écriture) ou de manière générale, c'est-à-dire à la moyenne générale des épreuves, une fois les scores de celles-ci centrés et réduits.

Nous mettons donc en garde les lecteurs sur les raccourcis qui consisteraient à affirmer, par exemple, que 30 % des élèves sont en difficulté sans avoir défini les compétences attendues. On

³⁶ PISA (2016) définit le niveau seuil de compétences en littéracie dont les jeunes de 15 ans ont besoin pour évoluer dans la société et sur le marché du travail d'aujourd'hui (appelé niveau 2). Au niveau 1, les jeunes sont en mesure de répondre à des questions qui comportent des indications claires ainsi que des liens et des sources d'information uniques, mais, s'ils n'atteignent pas le niveau 2, c'est qu'ils sont généralement incapables d'exploiter des informations plus complexes ou de mener un raisonnement plus élaboré.

pourrait croire que 30 % des étudiants de la prestigieuse école Polytechnique sont « en difficulté » si on les confondait avec les 30 % d'étudiants les moins performants de leur promotion !

B.1 RÉSULTATS DES TESTS DE SEPTEMBRE 2013 (DÉBUT CP)

B.1.1 Le code au début du CP

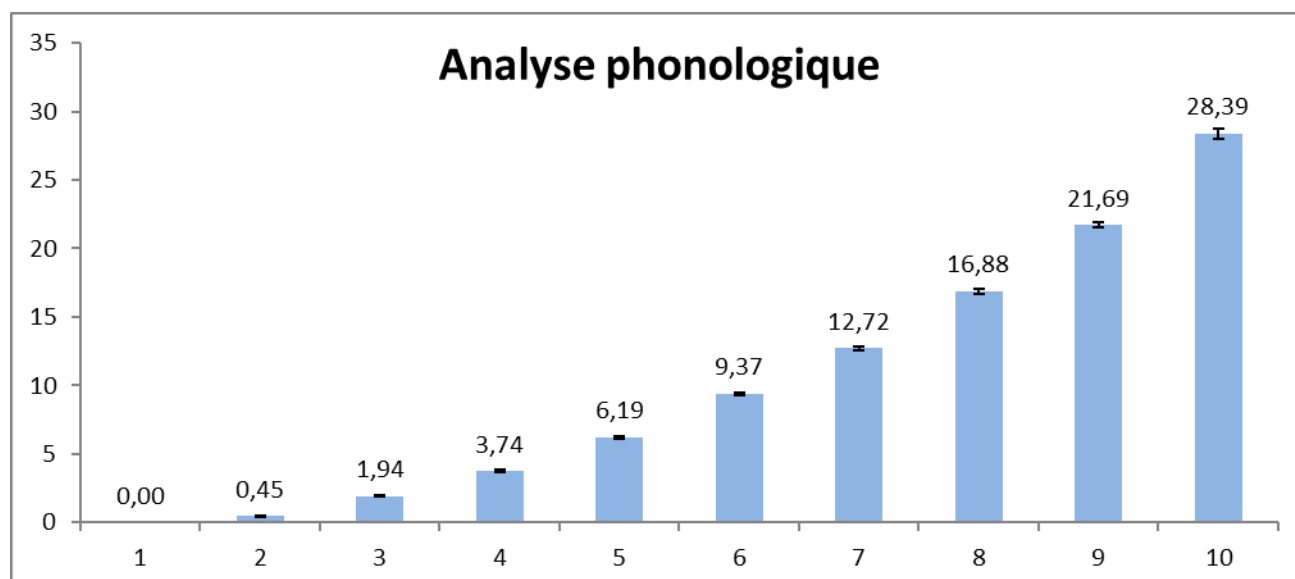
Les résultats sont ici présentés épreuve par épreuve pour chaque décile. Une représentation graphique sur laquelle est reportée la moyenne de chaque décile complète le tableau des résultats.

✓ Épreuve : analyse phonologique (/34)

Les résultats à l'épreuve de phonologie font apparaître que les élèves des trois premiers déciles (30 % des élèves) ne dépassent pas 3 items réussis sur les 34 proposés. Pour l'ensemble de l'échantillon, la moyenne est de 10,13 et l'écart-type de 9,25.

Tableau 14 — Scores à l'épreuve d'analyse phonologique

Décile	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



À l'entrée du cours préparatoire, 15 % des élèves ne parviennent pas à supprimer le premier élément d'un pseudomot, que ce soit une syllabe ou un phonème ; 50 % des élèves ne réussissent pas plus de 7 items sur les 34 que compte l'épreuve. À l'autre extrémité de la distribution, les élèves du dernier décile réussissent en moyenne plus de 28 items. Entre les deux, le nombre de réponses correctes varie du simple au triple, entre 8 et 24.

Dès le début de l'année de cours préparatoire, on observe donc de très fortes disparités, certains élèves faisant preuve de grandes capacités d'analyse phonologique alors que d'autres semblent totalement démunis.

Tableau 15 — Moyennes et écarts-types à l'épreuve d'analyse phonologique

	Moyenne (écart-type)	Taux de réussite (en %)
suppressions syllabiques /10	3,45 (3,66)	34,5
suppressions phonémiques /24	7,14 (7,02)	27,8
analyse phonologique /34	10,13 (9,25)	29,8

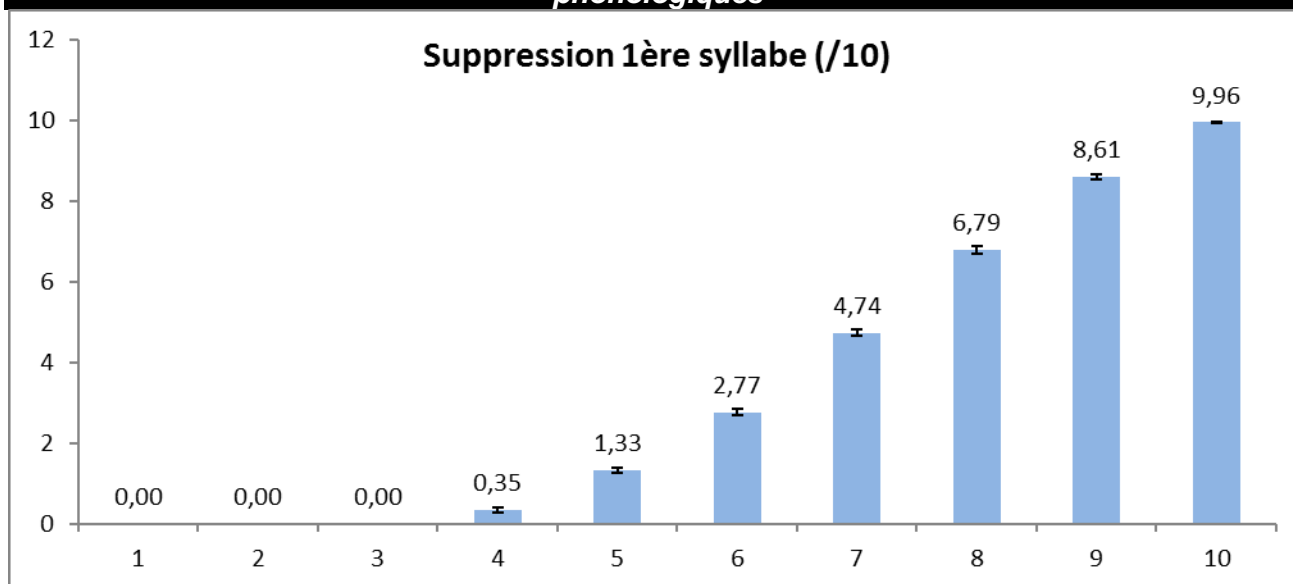
**Tableau 16 — Sous-scores à l'épreuve d'analyse phonologique :
suppression de la première syllabe**

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	0,00	0,00	0	0
2	0,00	0,00	0	0
3	0,00	0,00	0	0
4	0,35	0,48	0	1
5	1,33	0,47	1	2
6	2,77	0,62	2	4
7	4,74	0,63	4	6
8	6,79	0,70	6	8
9	8,61	0,49	8	9
10	9,96	0,21	9	10

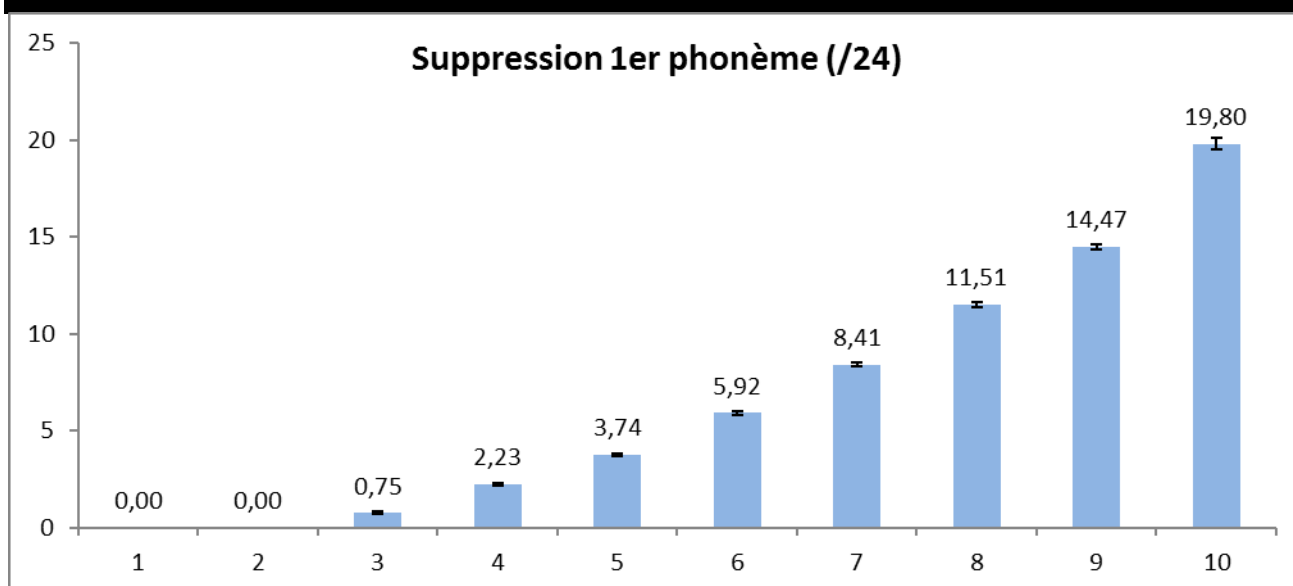
**Tableau 17 — Sous-scores à l'épreuve d'analyse phonologique :
suppression du 1^{er} phonème**

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	0,00	0,00	0	0
2	0,00	0,00	0	0
3	0,75	0,43	0	1
4	2,23	0,59	1	3
5	3,74	0,63	3	5
6	5,92	0,70	5	7
7	8,41	1,02	7	10
8	11,51	0,87	10	13
9	14,47	1,06	13	16
10	19,80	2,33	16	24

Graphique 2 — Distribution des scores à l'épreuve de suppression d'unités phonologiques



Graphique 3 — Distribution des scores à l'épreuve de suppression d'unités phonologiques



Les distributions des scores des épreuves de conscience syllabique et de conscience phonémique sont semblables et reflètent des écarts importants entre les élèves qui maîtrisent déjà ces compétences et ceux qui manifestent peu d'acquis, voire aucun dans ce domaine.

Les résultats de l'épreuve de suppression de syllabes montrent que les élèves des 3 premiers déciles ne parviennent pas à supprimer le premier élément d'un mot inventé. En outre, les scores moyens des 7 premiers déciles sont inférieurs à 5 sur 10. En revanche, la plupart des élèves du dernier décile obtiennent 100 % de réussite à l'épreuve, et les scores des élèves des huitième et neuvième déciles varient de 6 à 9 sur 10. Rappelons que le pourcentage moyen de réussite à cette épreuve est de 34,5 % (cf. tableau 15).

Touchant l'épreuve de suppression de phonèmes, on observe que les élèves des deux premiers déciles ne parviennent pas à supprimer le premier élément d'un mot monosyllabique inventé du type CVC (consonne/voyelle/consonne) ou CCV (consonne/consonne/voyelle). Les scores moyens des 8 premiers déciles sont inférieurs à 12 sur 24. En revanche, 10 % des élèves ont un score moyen proche de 20 et font preuve d'une très grande capacité d'analyse phonémique dès le début du cours préparatoire. Les élèves du neuvième décile obtiennent quant à eux des scores compris entre 13 et 16. Le score moyen de réussite à cette épreuve s'élève à 27,8 %, soit environ 7 points de moins que celui de l'épreuve de suppression de syllabes

Considérés comme d'excellents prédicteurs de l'apprentissage du code, les résultats à ces deux épreuves témoignent de l'extrême disparité du niveau initial des élèves.

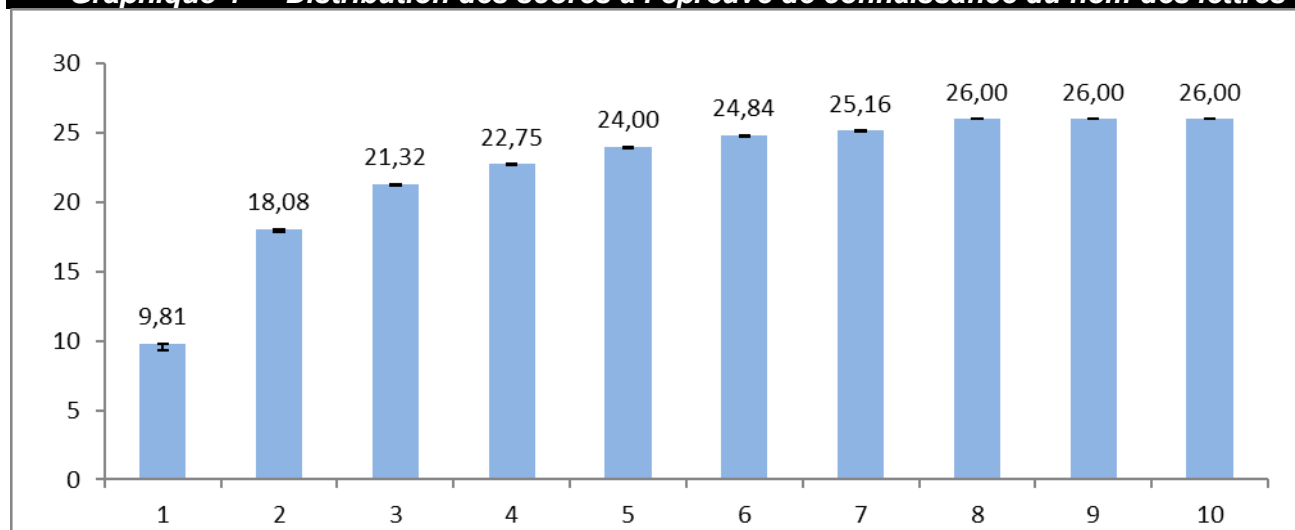
Ces épreuves sont très exigeantes et très discriminantes. Les élèves qui, à l'école maternelle, ont été seulement entraînés à dénombrer les syllabes en frappant dans leurs mains ne sont pas nécessairement préparés à les réussir.

✓ **Épreuve : connaissance du nom des lettres (/26)**

Tableau 18 — Scores à l'épreuve de connaissance du nom des lettres

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	9,81	4,24	0	15
2	18,08	1,32	15	20
3	21,32	0,70	20	22
4	22,75	0,43	22	23
5	24,00	0,06	23	24
6	24,84	0,36	24	25
7	25,16	0,37	25	26
8	26,00	0,00	26	26
9	26,00	0,00	26	26
10	26,00	0,00	26	26

Graphique 4 — Distribution des scores à l'épreuve de connaissance du nom des lettres



La connaissance du nom des lettres de l'alphabet est considérée comme un précurseur de l'apprentissage de la lecture. Son acquisition permet aux jeunes enfants de développer une conscience phonologique implicite qui sert de base à la conscience phonologique explicite (Treiman, Tincoff & Richmond-Welty, 1997).

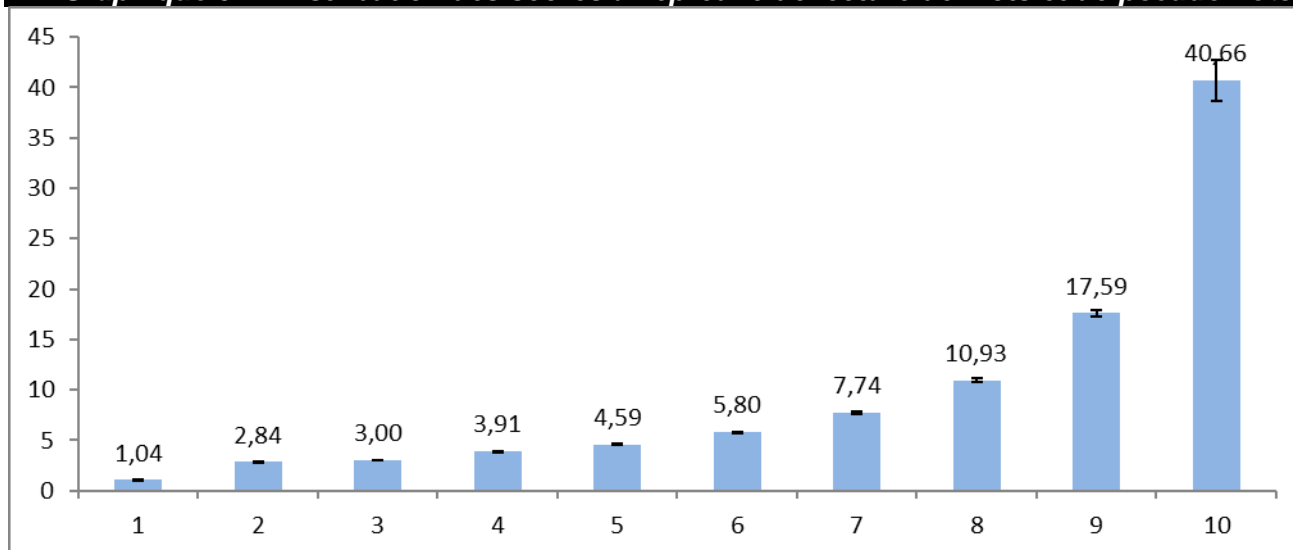
À l'entrée du cours préparatoire, la plupart des élèves connaissent le nom des lettres puisque le score moyen de l'échantillon est de 22,4 (écart-type = 5,04). Les élèves du troisième décile en reconnaissent 20 au minimum, ceux du quatrième 22, ceux des cinquième, sixième et septième déciles respectivement de 23, 24, et 25. Les élèves des trois derniers déciles les connaissent toutes. Mais cela ne doit pas masquer les performances des élèves les plus faibles : ceux du deuxième décile n'en connaissent que 18 et ceux du premier décile seulement 9.

✓ **Épreuve : lecture de mots familiers et de pseudomots (/75)**

Savoir déchiffrer des pseudomots n'est évidemment pas une compétence attendue à la fin de l'école maternelle même si la découverte du principe alphabétique est inscrite au programme. Cette épreuve nous permet cependant, comme les autres, de mieux connaître les compétences initiales des élèves et de savoir quels sont ceux qui ont déjà commencé l'apprentissage de la combinatoire avant l'entrée au cours préparatoire.

Tableau 19 — Scores à l'épreuve de lecture de mots familiers et de pseudomots (/75)

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	1,04	0,91	0	2
2	2,84	0,37	2	3
3	3,00	0,00	3	3
4	3,91	0,28	3	4
5	4,59	0,49	4	5
6	5,80	0,47	5	7
7	7,74	0,73	7	9
8	10,93	1,43	9	14
9	17,59	2,86	14	23
10	40,66	16,34	23	75

Graphique 5 — Distribution des scores à l'épreuve de lecture de mots et de pseudomots

La moyenne de l'échantillon est de 9,81 (écart-type = 12,42). Le score moyen des sept premiers déciles est inférieur à 8. Les élèves qui les composent lisent donc moins d'une dizaine de mots sur les 75 que compte l'épreuve. Les élèves du huitième décile obtiennent un score moyen proche de 11 (ils décodent entre 9 et 14 mots), et ceux du neuvième décile un score moyen voisin de 18 (ils décodent entre 14 et 23 mots). Ceux du dernier décile obtiennent un score moyen très élevé : ils décodent plus de 40 mots en deux fois une minute soit plus de la moitié des mots proposés. Certains d'entre eux réussissent plus de 50 points sur 75, ils sont déjà lecteurs.

Tableau 20 — Moyennes et écarts-types de l'épreuve de lecture en septembre

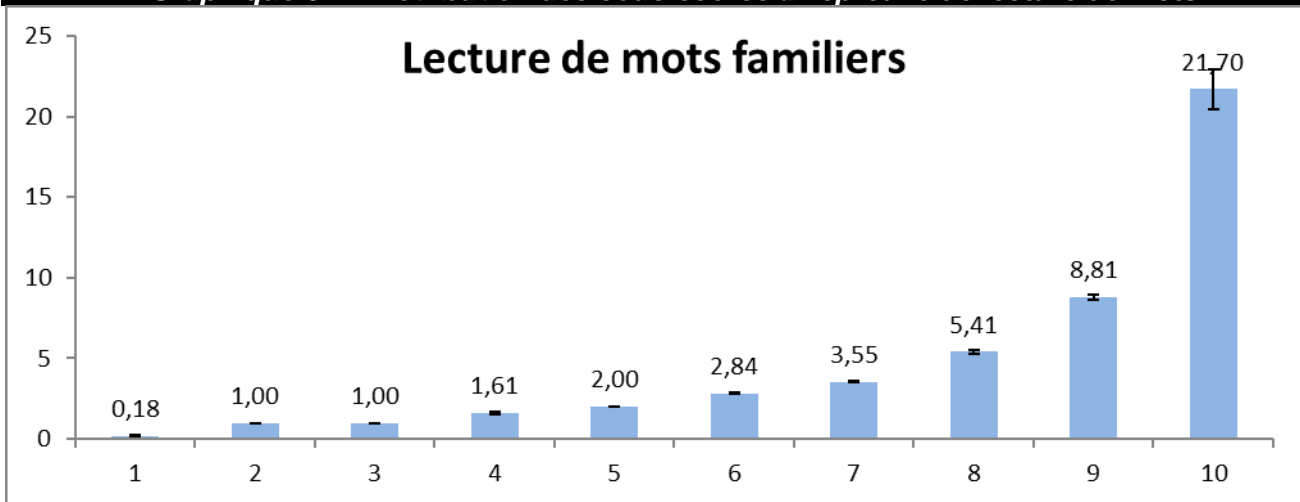
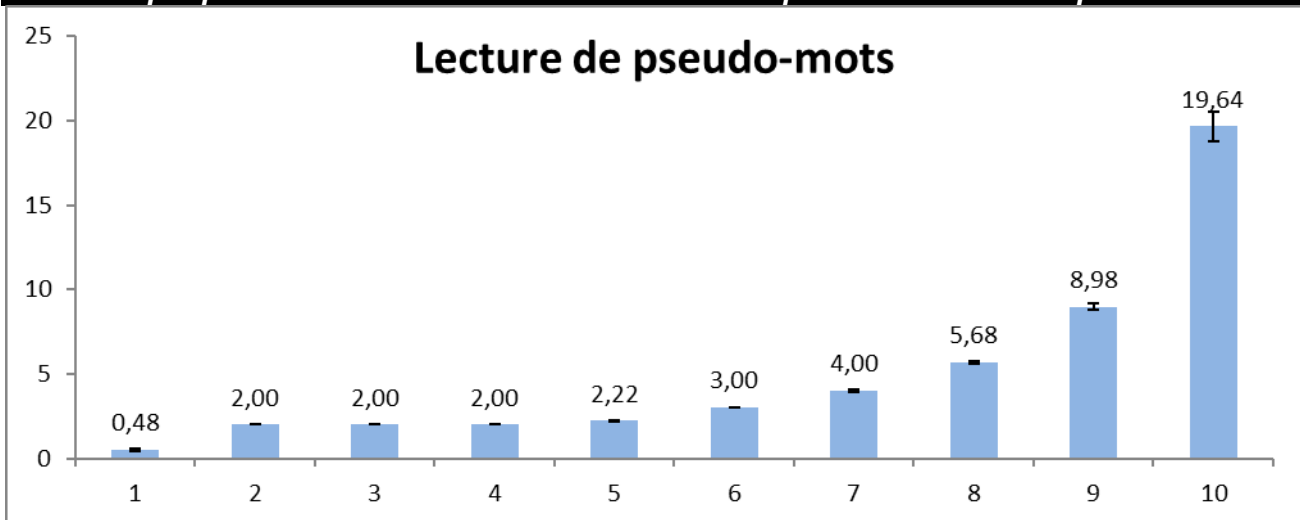
	Moyenne (écart-type)	Taux de réussite (en %)
lecture de mots familiers /40	4,81 (6,86)	12
lecture de pseudomots /35	5 (5,85)	14,3
lecture de mots et de pseudomots /75	9,81 (12,42)	13,08

Tableau 21 — Sous-scores à l'épreuve de lecture de mots familiers [LPM 1 + LPM 2] (/40)

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	0,18	0,39	0	1
2	1,00	0,00	1	1
3	1,00	0,00	1	1
4	1,61	0,49	1	2
5	2,00	0,00	2	2
6	2,84	0,37	2	3
7	3,55	0,50	3	4
8	5,41	0,78	4	7
9	8,81	1,42	7	11
10	21,70	9,67	11	40

Tableau 22 — Sous-scores à l'épreuve de lecture de pseudomots [LPM 1 + LPM 2] (/35)

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	0,48	0,56	0	2
2	2,00	0,00	2	2
3	2,00	0,00	2	2
4	2,00	0,00	2	2
5	2,22	0,41	2	3
6	3,00	0,00	3	3
7	4,00	0,42	3	5
8	5,68	0,72	5	7
9	8,98	1,45	7	12
10	19,64	6,96	12	35

Graphique 6 — Distribution des sous-scores à l'épreuve de lecture de mots**Graphique 7 — Distribution des sous-scores à l'épreuve de lecture de pseudomots**

En septembre, la moyenne à l'épreuve de lecture de mots familiers s'élève à 4,81/40 (écart-type = 6,86) et celle de lecture de pseudomots à 5/35 (écart-type = 5,85). Les pourcentages de réussite sont respectivement de 12 et 14,3 %, les élèves lisent donc un peu mieux les pseudomots que les mots familiers. Les distributions pour ces deux épreuves sont toutefois assez semblables. Nous

remarquons notamment que les scores moyens des 7 premiers déciles sont inférieurs ou égaux à 4.

Concernant l'épreuve de lecture de mots familiers, **la moitié des élèves ne reconnaît pas plus de 2 mots familiers sur 35**. Les élèves du huitième décile obtiennent des scores compris entre 4 et 7, ceux du neuvième, des scores compris entre 7 et 11. Les élèves du dernier décile décodent, en moyenne, environ 21,7 mots sur 40. Parmi eux, 45 élèves obtiennent des scores supérieurs à 35, ils réussissent par conséquent à lire des mots comportant des graphèmes contextuels.

Pour l'épreuve de lecture de pseudomots, les élèves du huitième décile obtiennent des scores compris entre 5 et 7, ceux du neuvième décile, compris entre 7 et 12. Les élèves du dixième décile réussissent en moyenne à décoder une vingtaine de mots sur les 30 que compte l'épreuve. Parmi eux, 32 élèves obtiennent des scores supérieurs à 30, ils lisent donc des pseudomots qui contiennent des graphèmes contextuels. Ceux-là savent donc déjà parfaitement déchiffrer aux premiers jours du CP.

En résumé, le fossé est immense entre les 10 % d'élèves qui savent quasiment déchiffrer à l'entrée au CP et plus de la moitié des autres qui ne savent lire (presque) aucun mot et qui échouent massivement aux tâches d'analyse phonologique.

✓ **Comparaison des performances des élèves de notre cohorte avec celles des élèves du groupe expérimental étudié par Gentaz en 2011-2012**

L'épreuve de phonologie que nous avons choisie est extraite de la Batterie d'Évaluation du Langage Écrit et de ses troubles (Mousty & Alegria, 1994), la même que celle utilisée par l'équipe de Gentaz dans l'étude expérimentale menée dans la région lyonnaise en 2010-2011 (Gentaz *et al.*, 2013). Dans cette étude, les élèves du groupe expérimental (un peu moins de 400 élèves) obtenaient un score moyen de 12 (écart-type = 7,96), mais l'évaluation n'avait été organisée qu'au mois d'octobre, soit un mois et demi plus tard que dans la nôtre. L'enseignement des correspondances graphophonémiques au cours du premier mois de cours préparatoire peut suffire à expliquer la différence de moyennes observée ($m = 10,13$ pour notre cohorte ; écart-type = 9,25).

Tableau 23 — Moyennes et écarts-types à l'épreuve d'analyse phonologique pour le groupe Gentaz (octobre 2010)

	Pré-test groupe Gentaz	
	Moyenne (écart-type)	Taux de réussite (en %)
Analyse phonologique /34	12 (7,96)	35,3

L'épreuve de lecture de mots et de pseudomots est également la même dans les deux études. Les élèves de l'étude lyonnaise y obtiennent une moyenne supérieure d'environ 2,5 points à celle

de ceux qui constituent notre cohorte, mais, là encore, ils ont été évalués un mois et demi plus tard ce qui suffit à expliquer la différence.

Tableau 24 — Moyennes et écarts-types de l'épreuve de lecture en octobre (groupe Gentaz)

	Moyenne	Taux de réussite (en %)
lecture de mots familiers /40	6,33 (7,63)	15,83
lecture de pseudomots /35	5,88 (6,03)	16,8
lecture de mots et de pseudomots /75	12,21 (12,6)	16,28

À l'inverse de notre échantillon, le score moyen de l'épreuve de lecture de mots familiers est supérieur à celui de l'épreuve de lecture de pseudomots. Au mois d'octobre, les scores moyens des élèves de l'étude menée par Gentaz sont de 6,33 (écart-type = 7,63) pour les mots familiers et 5,88 (écart-type = 6,03) pour les pseudomots. Ces résultats, supérieurs à ceux de notre étude, sont probablement à mettre encore au crédit du mois de scolarité supplémentaire dont ont bénéficié les élèves de l'étude lyonnaise avant la passation de l'épreuve.

Nous pouvons donc considérer que les deux cohortes avaient des caractéristiques initiales voisines. Cela se vérifiera sur d'autres épreuves présentées ci-après : la compréhension de phrases entendues et le vocabulaire passif. Ce qui nous permettra de comparer les performances finales des élèves impliqués dans les deux recherches à la fin du CP.

B.1.2 La compréhension au début du CP

Royer et Bishop pour le groupe 5

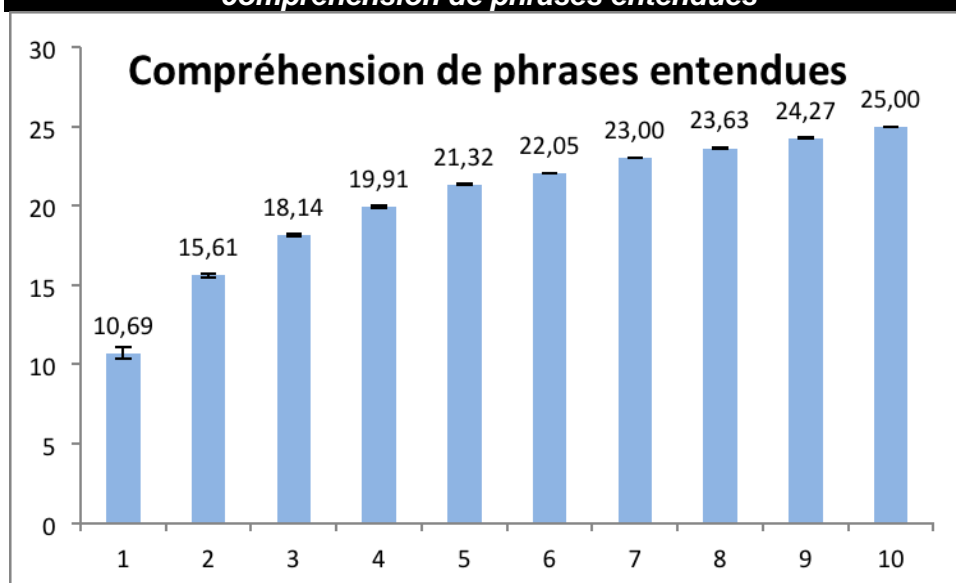
B.1.2.1 Épreuve : compréhension de phrases entendues

Pour tester cette habileté, vingt-cinq phrases courtes (de cinq à dix mots) issues de l'épreuve de compréhension syntaxico-sémantique (ÉCoSSe) ont été lues aux élèves qui devaient ensuite choisir, parmi 4 images, celle qui illustre le mieux chaque phrase entendue.

Tableau 25 — Scores à l'épreuve de compréhension de phrases entendues (sur 25)

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	10,69	3,04	0	14
2	15,61	0,98	14	17
3	18,14	0,70	17	19
4	19,91	0,62	19	21
5	21,32	0,47	21	22
6	22,05	0,21	22	23
7	23,00	0,00	23	23
8	23,63	0,48	23	24
9	24,27	0,45	24	25
10	25,00	0,00	25	25

Graphique 8 — Distribution des scores à l'épreuve de compréhension de phrases entendues



La moyenne obtenue par les élèves est de **20,36 sur 25** (écart-type = 4,37).

La population d'élèves impliquée dans l'étude de Gentaz *et al.* (2013) présente un score moyen très proche : 20,07 sur le même test passé au mois novembre 2010.

On constate que les 10 % des élèves les plus faibles de notre cohorte comprennent en moyenne 11 phrases sur 25 (scores de 0 à 14). Les résultats montrent également que 70 % des élèves comprennent entre 14 et 23 phrases et 20 % comprennent la quasi-totalité des phrases (entre 24 et 25 phrases).

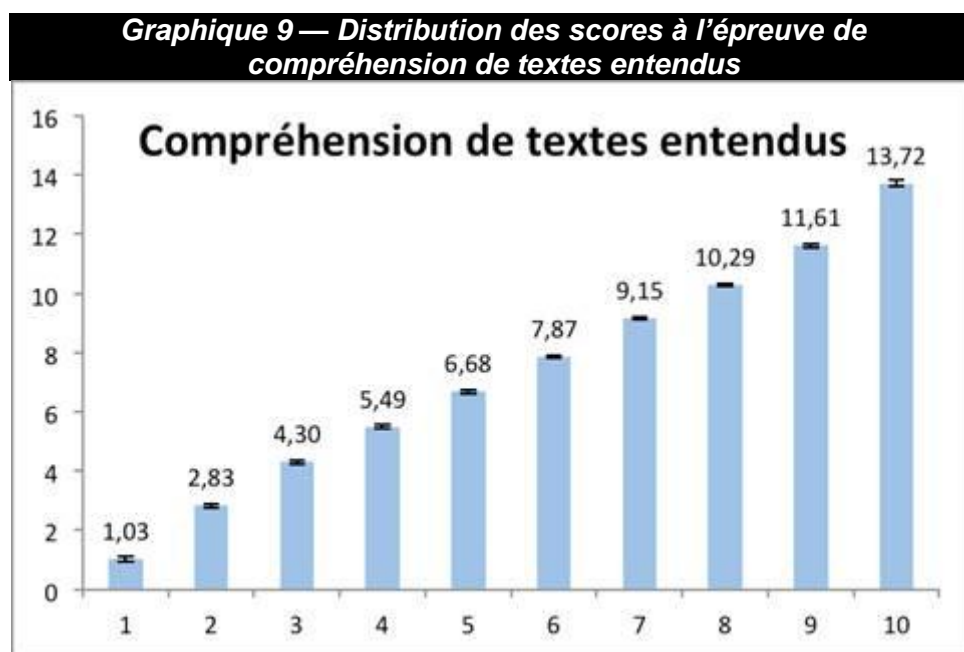
Au début de l'année de CP, la majorité des élèves présente donc un niveau de connaissance sémantique et syntaxique minimal permettant la compréhension de phrases entendues courtes et de structures syntaxiques différentes.

B.1.2.2 Épreuve : compréhension de textes entendus

Dans cette épreuve, créée pour l'étude, les élèves ont écouté trois textes enregistrés puis, pour chaque texte, ont répondu à quatre questions posées oralement. Pour chaque texte, le score maximum est de 5 (une réponse sur les 4 vaut 2 points parce qu'elle nécessite la production d'une inférence). La réussite à la totalité de l'épreuve de compréhension des trois textes entendus est donc de 15 points.

Tableau 26 — Scores à l'épreuve de compréhension de textes entendus (sur 15)				
Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	1,03	0,73	0	2
2	2,83	0,55	2	4
3	4,30	0,46	4	5
4	5,49	0,50	5	6
5	6,68	0,47	6	7
6	7,87	0,33	7	8
7	9,15	0,36	9	10
8	10,29	0,45	10	11
9	11,61	0,49	11	12
10	13,72	0,80	13	15

Les élèves obtiennent en moyenne 7,30 points (écart-type = 3,84). La médiane des résultats se situe à 7 points sur 15, soit à moins de 50 % de réussite à l'épreuve. L'étendue de la distribution de chaque côté de la médiane est équivalente et régulière.



Le graphique placé ci-dessus fait apparaître que les 10 % des élèves qui obtiennent le score le plus faible répondent correctement à moins de 2 questions tandis que les 10 % les meilleurs savent répondre à toutes les questions, ou presque (13,72/15).

Tableau 27 — Moyennes et écart-types pour les trois textes de l'épreuve de compréhension de textes entendus (/5)		
	Moyenne (sur 5)	Écart-type
Anatole	1.81	1.58
La sorcière Gribouille	2.89	1.55
Le bel enfant et la pluie	2.60	1.68

Les résultats font apparaître que les trois textes ne donnent pas lieu aux mêmes résultats. Pour le texte 1 « Anatole », la réussite moyenne est de 1,81 sur 5, tandis que pour les deux autres elle

dépasse 50 %, soit 2,89 pour le texte 2 « la sorcière Gribouille » et 2,60 pour le texte 3 « le bel enfant et la pluie ». Les écarts-types sont proches (texte 1 : 1,58 ; texte 2 : 1,55 ; texte 3 : 1,68).

Cette épreuve met en jeu des compétences de compréhension à la fois littérales et inférentielles. Les résultats obtenus tendent à montrer une variabilité interindividuelle importante et une réussite moyenne relativement faible en début de CP.

B.1.2.3 Épreuve : vocabulaire passif

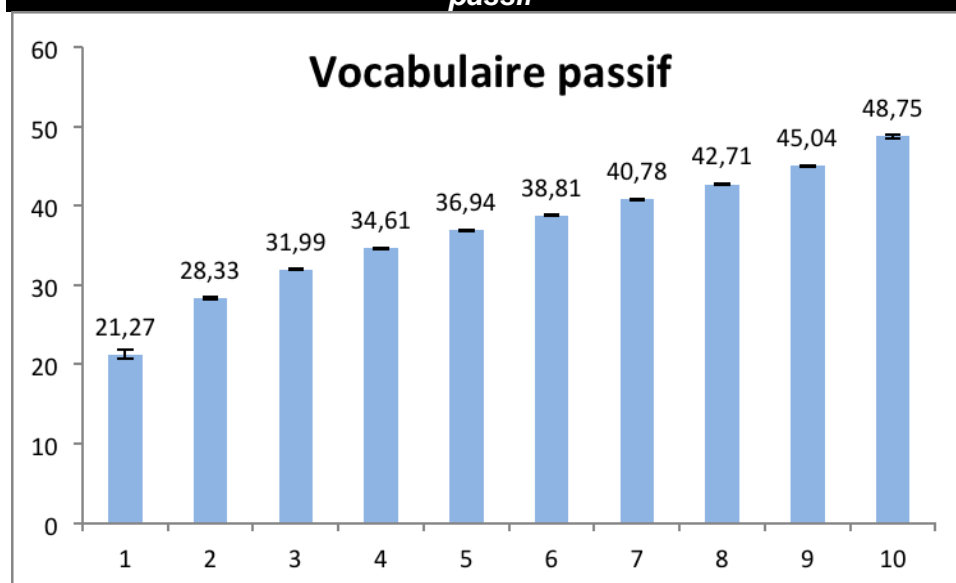
Rappelons que, pour tester l'étendue du vocabulaire, 30 mots ont été proposés aux élèves avec une cotation de 2 points pour une réponse juste, c'est-à-dire la sélection de la bonne image, et un point pour le choix d'une image approchante pour un score maximum de 60 points.

La moyenne obtenue par notre échantillon est de **36,92 points** (écart-type = 7,96) soit, ici encore, un score très proche de celui observé par l'équipe de Gentaz : **37,63** (écart-type = 7,10).

Tableau 28 — Scores à l'épreuve de vocabulaire passif (sur 60)

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	21,27	4,31	0	26
2	28,33	1,26	26	30
3	31,99	0,94	30	33
4	34,61	0,69	33	36
5	36,94	0,76	36	38
6	38,81	0,66	38	40
7	40,78	0,65	40	42
8	42,71	0,67	42	44
9	45,04	0,78	44	46
10	48,75	1,89	46	55

Graphique 10 — Distribution des scores à l'épreuve de vocabulaire passif



Si l'on examine la répartition des performances, on constate que la majorité des élèves (80 %) obtient un score compris entre 26 et 46 points : les 10 % d'élèves les plus faibles marquent entre 0 et 26 points, ils comprennent moins de 13 mots sur les 30 proposés. Les 10 % les plus performants ont obtenu entre 46 et 55 points ; ce qui témoigne de leur capacité à comprendre au moins 23 mots sur les 30.

B.1.2.4 Épreuve : raisonnement non verbal (/12)

Les performances des élèves à cette épreuve ne sont pas prises en compte dans le calcul du score global de compréhension qui ne groupe que les épreuves de lexique, de compréhension de phrases et de compréhension de textes entendus (cf. B.2.1, B.2.2 et B.2.3). Nous les présentons toutefois dans cette section, car elles nous permettront d'analyser (cf. E) la part que l'on peut attribuer aux compétences cognitives générales dans l'explication des performances finales des élèves en lecture autonome par comparaison à la part dépendant des compétences langagières (lexique, syntaxe, culture).

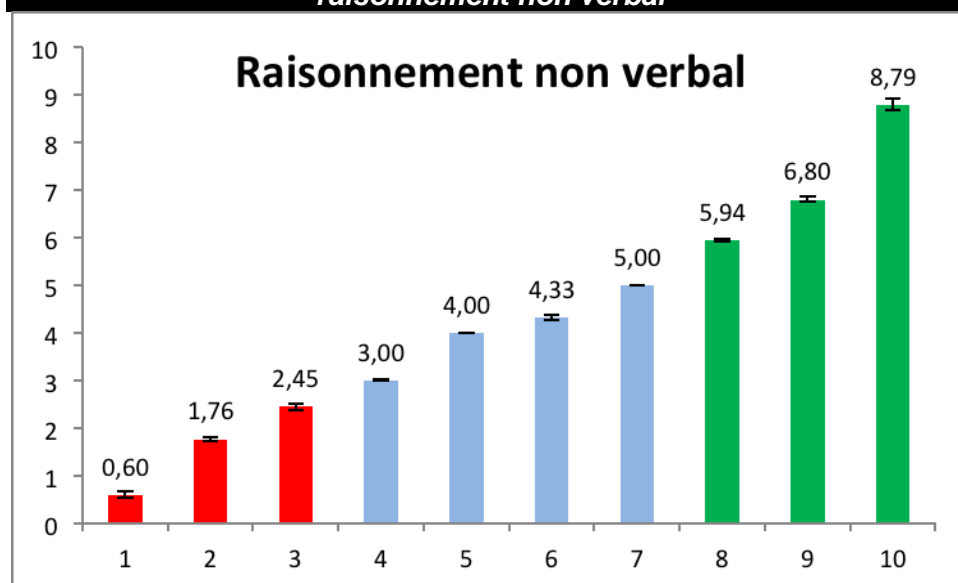
Cette épreuve (empruntée à Khomsi) vise à évaluer le niveau de raisonnement non verbal des élèves. Seul le nombre de bonnes réponses est présenté ici même si nous disposons aussi d'informations sur le temps mis par les élèves pour traiter les douze items.

Dans notre échantillon, les élèves obtiennent en moyenne 4,29 points (écart-type = 2,37).

Tableau 29 — Scores à l'épreuve de raisonnement non verbal (sur 12)

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	0,60	0,49	0	1
2	1,76	0,42	1	2
3	2,45	0,50	2	3
4	3,00	0,06	3	4
5	4,00	0,00	4	4
6	4,33	0,47	4	5
7	5,00	0,00	5	5
8	5,94	0,23	5	6
9	6,80	0,44	6	8
10	8,79	0,97	8	12

Graphique 11 — Distribution des scores à l'épreuve de raisonnement non verbal



Le graphique ci-dessus permet d'observer que les 10 % des élèves les plus performants obtiennent des scores proches du plafond (entre 8 et 12).

Lorsqu'on se réfère aux données brutes, on constate que 20 % des élèves obtiennent un score inférieur à 2.

Brissaud et Totereau pour le groupe 4

B.1.3 L'écriture au début du CP

En septembre, une seule épreuve d'écriture a été utilisée : une dictée. Les élèves devaient écrire leur prénom puis ils devaient écrire sous la dictée trois noms désignant des animaux (*lapin, rat, éléphant*) et enfin une phrase : *Tom joue avec le rat*. L'épreuve est notée sur 11.

- L'écriture des 3 mots et de la phrase est évaluée sur 8 points
- 2 points pour la segmentation de la phrase : 1 point si 1 ou 2 segments ; 2 points si 3 segments ou plus
- 1 point pour la permanence de l'écriture du mot *rat* dans les deux conditions : isolé ou en contexte.

Tableau 30 — Statistiques descriptives pour la dictée

moyenne	5,47
écart-type	2,31
minimum	0
1 ^{er} décile	3
1 ^{er} quartile	4
médiane	5
3 ^e quartile	7
9 ^e décile	9
maximum	11

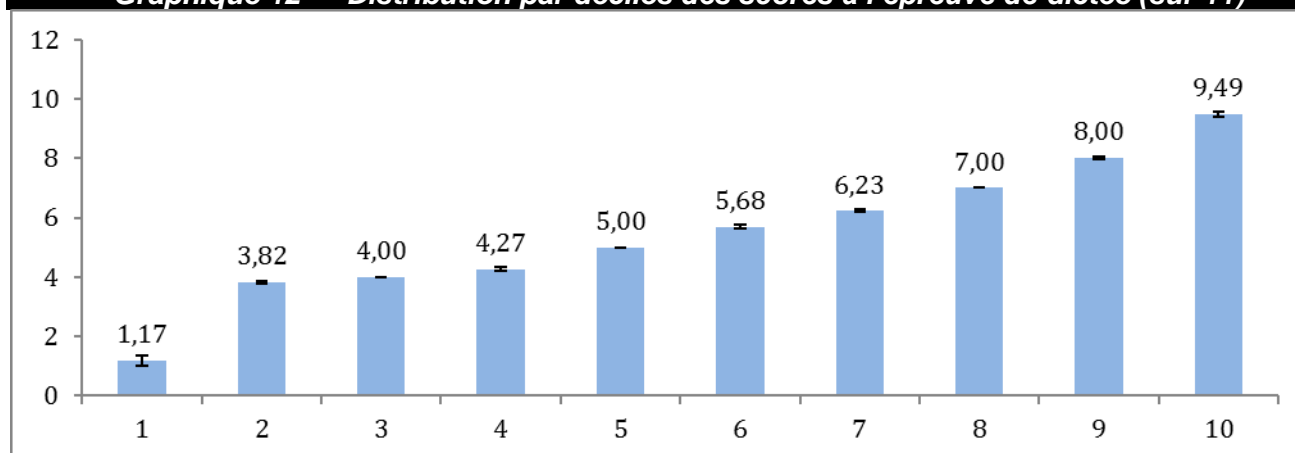
Le score moyen est de 5,47 sur 11 (écart-type = 2,31 ; min : 0 et max : 11).

La répartition des scores des élèves par déciles montre une grande hétérogénéité des performances. Les 10 % des élèves qui réussissent le moins bien ont une performance moyenne de 1,17/11 (score compris entre 0 et 3 ; écart-type = 1,34) alors que les 10 % des élèves qui réussissent le mieux obtiennent 9,49/11 (score compris entre 9 et 11 ; écart-type = 0,60).

Tableau 31 — Scores à l'épreuve de dictée (sur 11)

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	1,17	1,34	0	3
2	3,82	0,39	3	4
3	4,00	0,00	4	4
4	4,27	0,44	4	5
5	5,00	0,00	5	5
6	5,68	0,47	5	6
7	6,23	0,42	6	7
8	7,00	0,00	7	7
9	8,00	0,41	7	9
10	9,49	0,60	9	11

Graphique 12 — Distribution par déciles des scores à l'épreuve de dictée (sur 11)



B.1.3.1 *Lien entre le score initial en écriture et certaines caractéristiques des élèves*

Le lien entre les performances des élèves et leurs caractéristiques a été testé pour cinq variables : le sexe, l'âge, la profession et catégorie sociale des parents, la langue parlée à la maison, le statut de l'élève par rapport au redoublement.

✓ Effet du sexe

Les filles obtiennent significativement de meilleurs résultats que les garçons : 5,56 sur 11 pour les filles (écart-type = 2,3) vs 5,37 sur 11 pour les garçons (écart-type = 2,3) ($F(1,2505)=4,04$, $p=0,04$). Mais l'effet de la variable sexe sur les performances est très faible (0,2 % de pouvoir explicatif).

✓ Effet de l'âge

L'âge a aussi une influence significative sur le score ($F(4,249937)=10,76$, $p<0,0001$). Les résultats des contrastes par paire (test PLSD de Fisher) montrent que toutes les différences entre deux groupes d'âge sont significatives, sauf pour celles qui concernent les élèves dits « en retard » par rapport aux élèves nés en début ou en milieu d'année. Les élèves qui sont en avance (nés en 2008 ou 2009) obtiennent des résultats significativement meilleurs que tous les autres élèves. Les performances de ceux dits « en retard » (nés en 2004, 2005 ou 2006) sont significativement inférieures à celles des élèves « à l'heure » nés de janvier à avril, mais ne diffèrent pas significativement de celles des élèves « à l'heure » nés de mai à décembre. Enfin, les scores des élèves nés en début d'année sont significativement supérieurs à ceux des élèves nés entre mai et décembre.

Le pouvoir explicatif de la variable âge reste cependant faible (1,7 %).

Tableau 32 — Scores à l'épreuve de dictée en fonction de l'âge (sur 11)

	Nés en 2004, 2005 ou 2006	Nés de janvier à avril 2007	Nés de mai à août 2007	Nés de septembre à décembre 2007	Nés en 2008 ou 2009
Moyenne (sur 11)	5,32	5,84	5,40	5,18	7,11
Écart-type	2,7	2,3	2,3	2,2	3,2

✓ Effet de la ou des langue(s) parlée(s) à la maison

La langue parlée à la maison a aussi son importance ($F(2,2504)=19,89$, $p<0,0001$) : les élèves parlant exclusivement français à la maison réussissent mieux que ceux qui parlent français et une autre langue, qui ont eux-mêmes de meilleurs résultats que ceux qui parlent une autre langue que le français à la maison. Cependant, l'influence de cette variable reste faible (1,6 % de pouvoir explicatif).

Tableau 33 — Scores à l'épreuve de dictée en fonction de la (ou des) langue(s) parlée(s) à la maison (/ 11)

	Français	Français + autre langue	Autre langue
Moyenne (sur 11)	5,62	5,25	4,54
Écart-type	2,3	2,2	2,4

³⁷ 2504 élèves (3 données manquantes)

✓ Effet de la profession et catégorie sociale des parents (PCS)

La caractéristique des élèves qui semble le plus influencer sur les résultats en écriture est le milieu social (3,8 % du pouvoir explicatif) : plus la PCS des parents est élevée et meilleurs sont les résultats (de 5,06 pour la catégorie très défavorisée à 6,28 pour la catégorie favorisée) ($F(4,2502^{38})=25,84, p<0,001$).

Tableau 34 — Scores à l'épreuve de dictée en fonction de la PCS des parents (sur 11)

	Favorisée	Intermédiaire	Défavorisée	Très défavorisée
Moyenne (sur 11)	6,28	5,60	5,12	5,06
Écart-type	2,3	2,3	2,2	2,3

✓ Effet du statut par rapport au redoublement

Le fait d'avoir redoublé le CP (88 élèves) n'a pas d'influence sur le score en écriture ($F<1$). Les redoublants ne sont pas meilleurs que les élèves qui n'ont pas redoublé leur CP : 5,51 pour les redoublants (écart-type = 2,8) vs 5,46 pour les non-redoublants (écart-type = 2,3).

B.1.3.2 Résultats par sous-scores

B.1.3.2.1 Écriture du prénom

Environ 90 % (2266 sur 2507) savent écrire leur prénom en septembre. Cependant, 10 % des enfants l'ont écrit de manière incorrecte ou ne l'ont pas écrit.

B.1.3.2.2 Écriture des trois mots : rat, éléphant et lapin

Le tableau 35 indique le nombre d'élèves ayant obtenu chacun des codes attribués pour l'écriture des trois mots, en septembre (code dominant). Pour chacun des codes, une définition et des exemples sont donnés (cf. annexe B.1.3).

Tableau 35 — Nombre d'élèves ayant obtenu chacun des codes attribués pour l'écriture des trois mots

Code dominant	Nombre d'élèves
0 : absence de toute trace	145
1 : dessin	38
2 : simulation de l'écriture et graphisme primitif	15
3 : écriture avec prédominance de lettres	968
4 : écriture syllabique dominante	394
5 : écriture syllabico-alphabétique	450

³⁸ 23 données manquantes

6 : écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale ³⁹	264
7 : écriture alphabétique conforme à la forme orale	216
8 : écriture orthographique	17

Pour rendre plus visibles les différences de niveaux de conceptualisation du système d'écriture, des groupements de codes ont été opérés, inspirés de la classification de Ferreiro et Gomez-Palacio (1988) :

- 0 à 3 : niveau pré-syllabique, pas de lien entre oral et écrit,
- 4 et 5 : niveau syllabico-alphabétique, début de lien entre oral et écrit, entrée dans la phonétisation de l'écriture
- 6 et 7 : écriture alphabétique plus ou moins conforme à la forme orale,
- 8 : écriture orthographique.

Le tableau 36 indique la répartition des élèves en fonction de ces groupements.

Tableau 36 — Répartition des élèves pour la dictée en fonction de leur niveau de conceptualisation de l'écriture		
Code réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
0 à 3 : niveau pré-syllabique	1166	46,5
4 et 5 : niveau syllabico-alphabétique	844	33,7
6 et 7 : écriture alphabétique plus ou moins conforme à la forme orale	480	19,1
8 : écriture orthographique	17	0,7

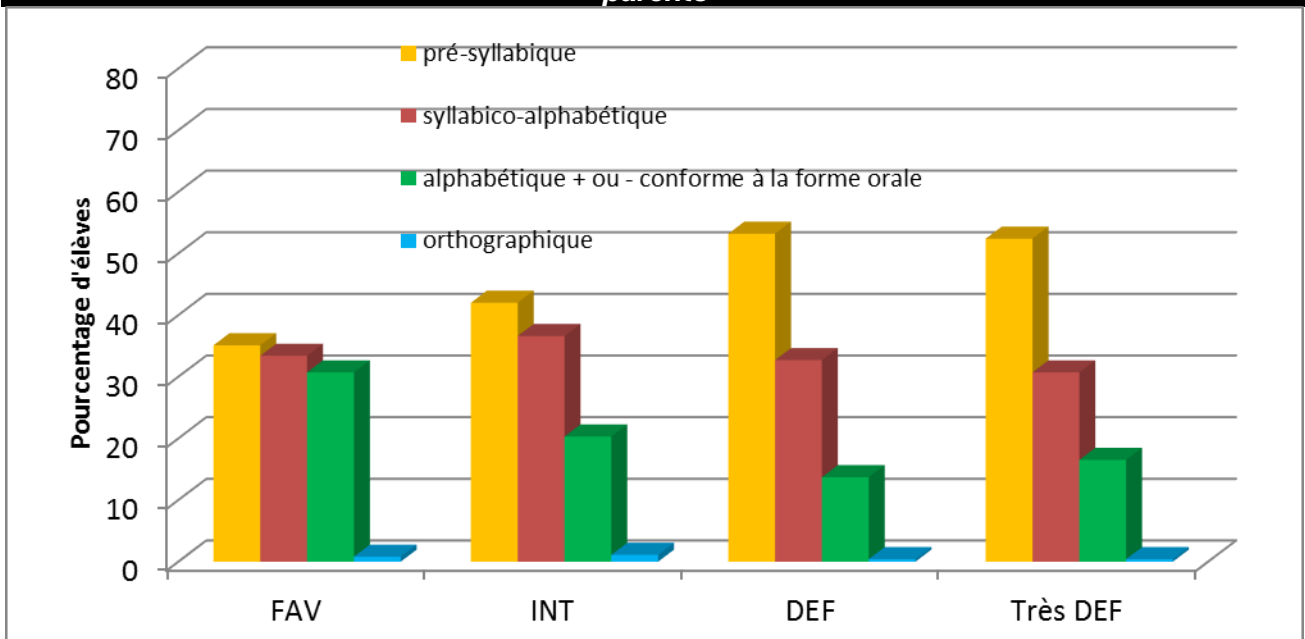
À l'entrée au CP, 46 % des élèves produisent des écrits sans lien avec l'énoncé oral à transcrire. 34 % sont entrés dans la phonétisation de l'écriture, mais ne semblent pas avoir compris le principe alphabétique selon lequel chaque phonème est encodé par un graphème. 20 % ont déjà compris le principe alphabétique et maîtrisent plus ou moins bien les correspondances phonèmes-graphèmes.

B.1.3.2.3 Écriture des 3 mots en fonction de la profession et catégorie sociale des parents (PCS)

Le graphique suivant permet de visualiser la répartition des élèves pour la dictée de trois mots en fonction de leur niveau de conceptualisation de l'écriture et en fonction de la PCS des parents.

³⁹ L'expression « conforme à la forme orale » est inspirée des travaux de Treiman (1993) : « legal spelling » vs « illegal spelling »).

Graphique 13 — Répartition des élèves (en pourcentage) pour la dictée de trois mots en fonction de leur niveau de conceptualisation de l'écriture et en fonction de la PCS des parents

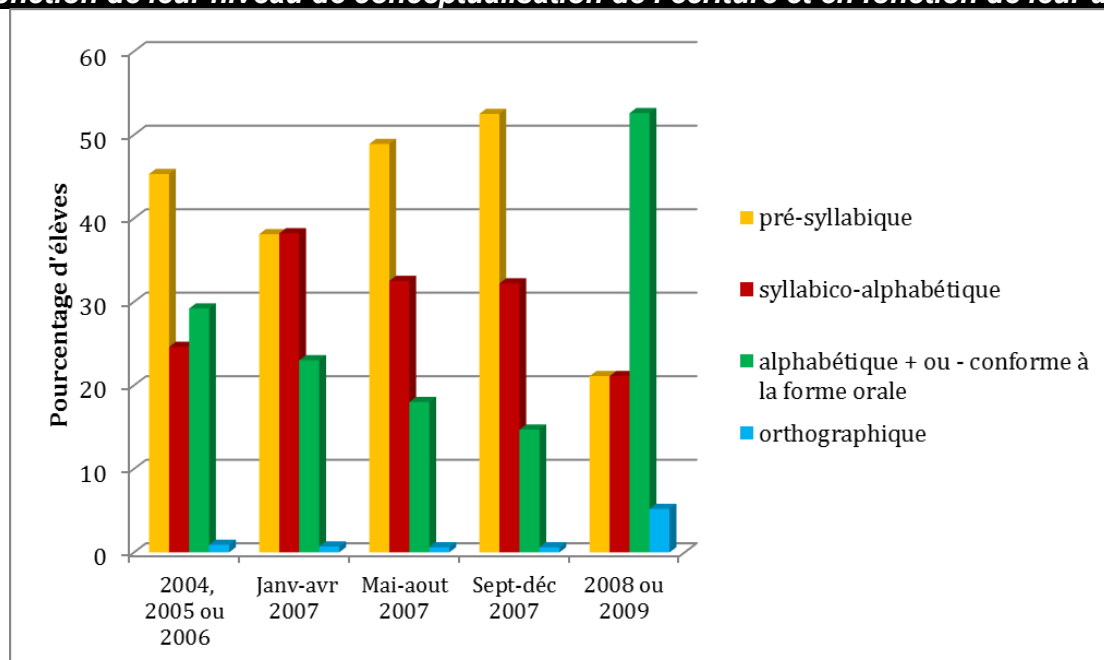


On observe que, pour les catégories défavorisée et très défavorisée, plus d'un élève sur deux n'est pas entré dans la phonétisation de l'écriture en septembre alors que, pour la catégorie favorisée, cela concerne seulement un élève sur trois.

B.1.3.2.4 Écriture des 3 mots en fonction de l'âge

Le graphique suivant permet de visualiser la répartition des élèves pour la dictée de trois mots en fonction de leur niveau de conceptualisation de l'écriture et de leur âge (année de naissance).

Graphique 14 — Répartition des élèves (en pourcentage) pour la dictée de trois mots en fonction de leur niveau de conceptualisation de l'écriture et en fonction de leur âge



Le graphique fait clairement apparaître que plus de la moitié des élèves « en avance » a une écriture alphabétique plus ou moins conforme à la forme orale et 5 % ont déjà une écriture orthographique. Seuls 21 % d'entre eux ne sont pas entrés dans la phonétisation de l'écriture.

À l'inverse, la majorité des élèves en retard ou à l'heure écrit les mots sans tenter de traduire la forme orale correspondante ou sans respecter le principe alphabétique. Seuls 15 à 30 % d'entre eux ont une écriture alphabétique plus ou moins conforme à la forme orale.

B.1.3.2.5 Nombre de segments pour la phrase : Tom joue avec le rat

Tableau 37 — Répartition des élèves pour la dictée en fonction du nombre de segments pour la phrase Tom joue avec le rat

Nombre de segments	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves
0	380	15,2
1	1530	61
2	298	11,9
3	139	5,5
4	69	2,8
5	67	2,7
6	23	0,9
7	1	0,04
8	0	0

En septembre, 15,2 % des élèves n'ont pas écrit la phrase et 61 % l'écrivent en un seul bloc. Seuls 23,8 % commencent à segmenter la phrase en mots (de 2 à 6 mots).

B.1.3.2.6 Permanence du mot rat

En septembre, 67 % des élèves écrivent différemment le mot *rat* dans la dictée de mots et dans la dictée de la phrase.

Principaux résultats

En septembre, une grande partie des élèves écrivent les mots sans tenter de traduire la forme orale correspondante (46 %) ou sans respecter le principe alphabétique (34 %). Seule une minorité d'entre eux (20 %, plutôt des enfants issus de milieux favorisés ou en avance) maîtrisent plus ou moins bien les correspondances phonèmes-graphèmes.

B.2 RÉSULTATS DES TESTS DE JUIN 2014 (FIN DU CP)

Voici une synthèse des résultats des 2507 élèves évalués à la fin du CP. Comme au début du CP, les résultats sont présentés épreuve par épreuve et groupés en trois grands ensembles : code, compréhension et écriture.

Toutes les épreuves ont été décrites en A.3.3.2 et sont reproduites en annexes A.3.3.

B.2.1 Le code en fin de CP

Riou, Goigoux et Pironom pour le groupe 2

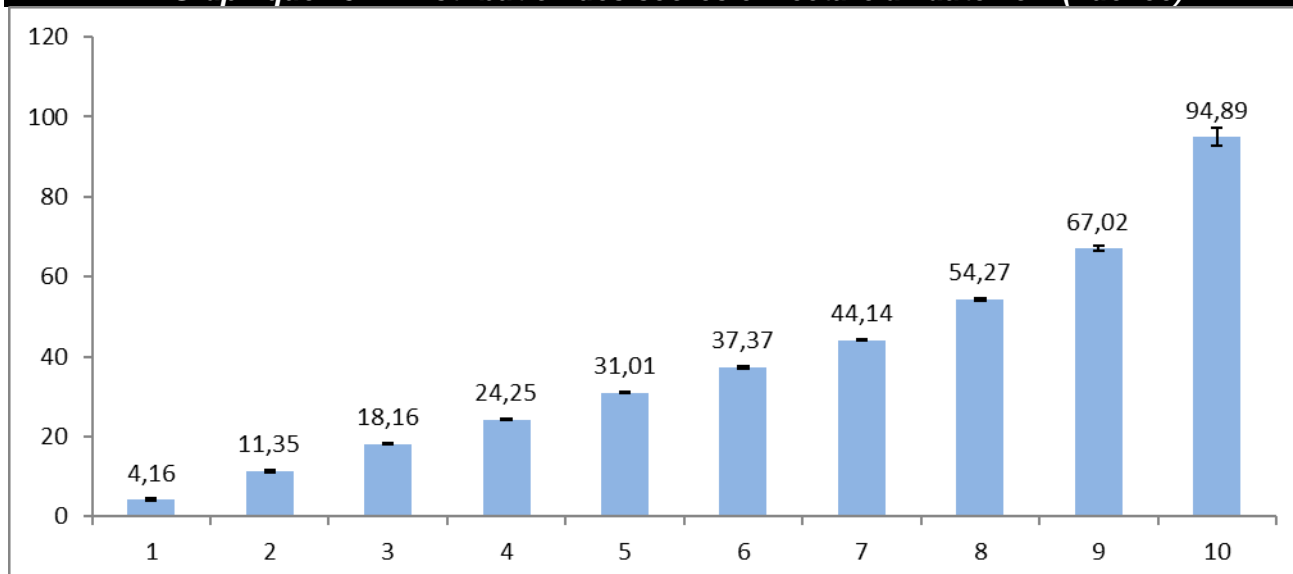
✓ Épreuve : fluence (Nombre de mots correctement lus en une minute)

La tâche de lecture à haute voix d'un texte a permis de dénombrer le nombre de mots correctement lus en une minute. La moyenne de l'échantillon s'élève à 39 mots (écart-type = 26,91). La lecture du tableau n° 38 permet d'observer que les 20 % d'élèves les plus faibles ne lisent pas plus de 15 mots en une minute (8 en moyenne) quand les 20 % les plus performants en lisent plus de 60 (81 en moyenne).

**Tableau 38 — Scores à l'épreuve de lecture à haute voix (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

Graphique 15 — Distribution des scores en lecture à haute voix (fluence)



Le graphique n° 15 fait apparaître que les 10 % des élèves les plus faibles lisent en moyenne 4 mots en une minute alors que les 10 % les plus performants en lisent presque 95. Les écarts entre les scores moyens sont réguliers jusqu'au septième décile, de l'ordre de 6 ou 7 points. Ils sont plus conséquents ensuite, particulièrement entre les deux derniers déciles, avec une différence de 27,9 points. A noter que 108 élèves lisent au moins 95 mots sur les 102 que compte le test, certains en moins de 60 secondes.

L'épreuve de lecture de mots en contexte utilisée par l'équipe de Gentaz dans la région lyonnaise est différente de la nôtre, il s'agit du test de l'Alouette (Lefavrais, 1967) qui comporte 265 mots. Toutefois, la moyenne obtenue par leur échantillon est proche de la nôtre puisqu'elle s'élève à 40 (écart-type = 24,17).

✓ **Épreuve : Phonologie**

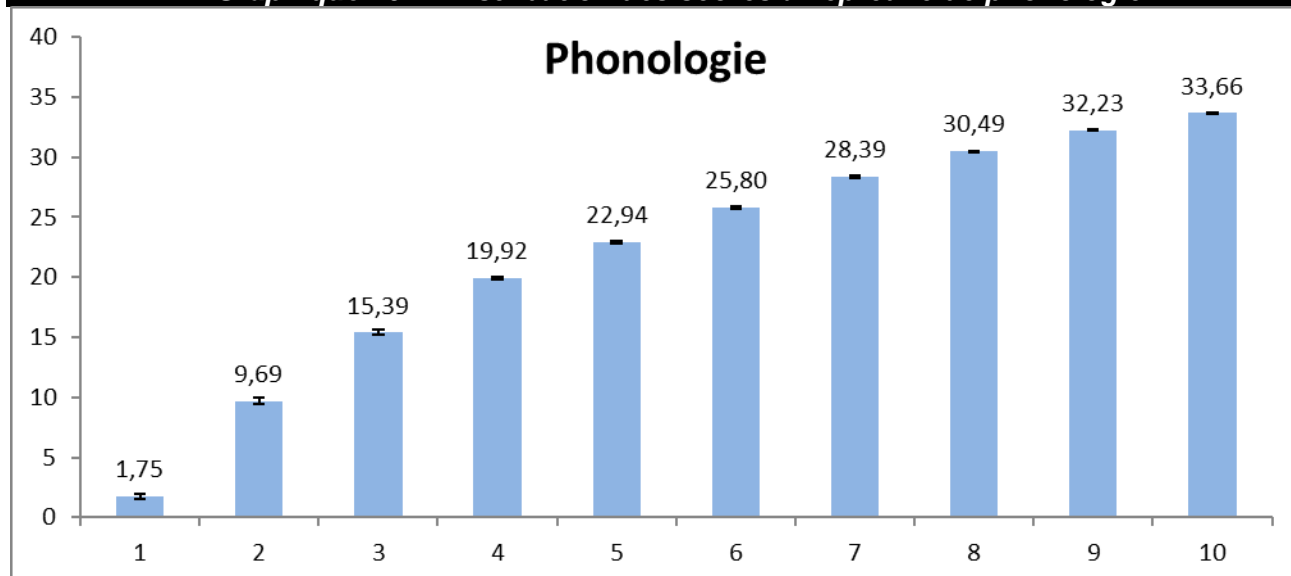
Les performances moyennes à l'épreuve de phonologique s'élèvent à 22 items réussis sur 34.

Tableau 39 — Scores à l'épreuve de phonologie

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	1,75	1,70	0	5
2	9,69	2,10	6	13
3	15,39	1,55	13	18
4	19,92	1,02	18	22
5	22,94	0,83	22	24
6	25,80	0,90	24	27
7	28,39	0,74	27	30
8	30,49	0,50	30	31
9	32,23	0,54	31	33
10	33,66	0,48	33	34

On observe que 30 % des élèves ne dépassent pas 18 items sur 34 (9 en moyenne) alors que 30 % en réussissent plus de 30 (32 en moyenne).

Graphique 16 — Distribution des scores à l'épreuve de phonologie



À la fin du cours préparatoire, le taux de réussite à l'épreuve de phonologie s'élève à 64,8 %. C'est 35 points de plus qu'au début de l'année scolaire. La majorité des élèves obtient un score supérieur à 22 sur 34, et réussit au moins 2 items de phonologie sur 3. 164 élèves réussissent la totalité des items soit 6,5 % de l'échantillon. En revanche, 4 élèves sur 10 obtiennent des scores faibles, voire très faibles. Les élèves du premier décile réussissent moins de 7 items et les élèves des deux déciles suivants, à quelques exceptions près, n'atteignent pas la moyenne.

Les tableaux n° 40 et n° 41 placés ci-dessous permettent de constater que la progression observée dans l'étude *LireÉcrireCP* est comparable à celle de l'étude menée par Gentaz puisque les moyennes des échantillons passent respectivement de 10,1 à 22 et de 12 à 22,6.

Tableau 40 — Scores à l'épreuve d'analyse phonologique (étude Gentaz, octobre 2010 et mai 2011)

	Pré-test groupe Gentaz octobre		Post-test groupe Gentaz mai	
	Moyenne (écart-type)	Taux de réussite (en %)	Moyenne	Taux de réussite (en %)
analyse phonologique /34	12 (7,96)	35,3	22,61 (11,53)	66,5

**Tableau 41 — Scores à l'épreuve d'analyse phonologique
(étude LireÉcrireCP : septembre 2013 et juin 2014)**

	Pré-test septembre		Post-test juin	
	Moyenne (écart-type)	Taux de réussite (en %)	Moyenne (écart-type)	Taux de réussite (en %)
tests syllabiques /10	3,45 (3,66)	34,5	6,69 (3,72)	66,9
tests phonémiques /24	7,14 (7,02)	27,8	15,34 (7,29)	63,9
analyse phonologique /34	10,13 (9,25)	29,8	22,03 (9,95)	64,8

Dans notre échantillon, les moyennes aux épreuves de conscience syllabique et de conscience phonologique progressent de manière très nette entre le début et la fin l'année. Le taux de réussite du test de suppression syllabique passe de 34,5 % à 66,9 %, il augmente de 32 points en moyenne, et celui du test de suppression phonémique passe de 27,8 % à 63,9 %, soit 36 points. À la fin de l'année scolaire, l'écart entre les taux de réussite à ces deux sous-épreuves de phonologie se resserre, il est de 2,9 points alors qu'il était de 6,7 points au début du cours préparatoire. Cependant, l'analyse syllabique reste l'habileté phonologique la mieux réussie.

Tableau 42 — Sous-score à l'épreuve de suppression de la 1^{ère} syllabe (/10)

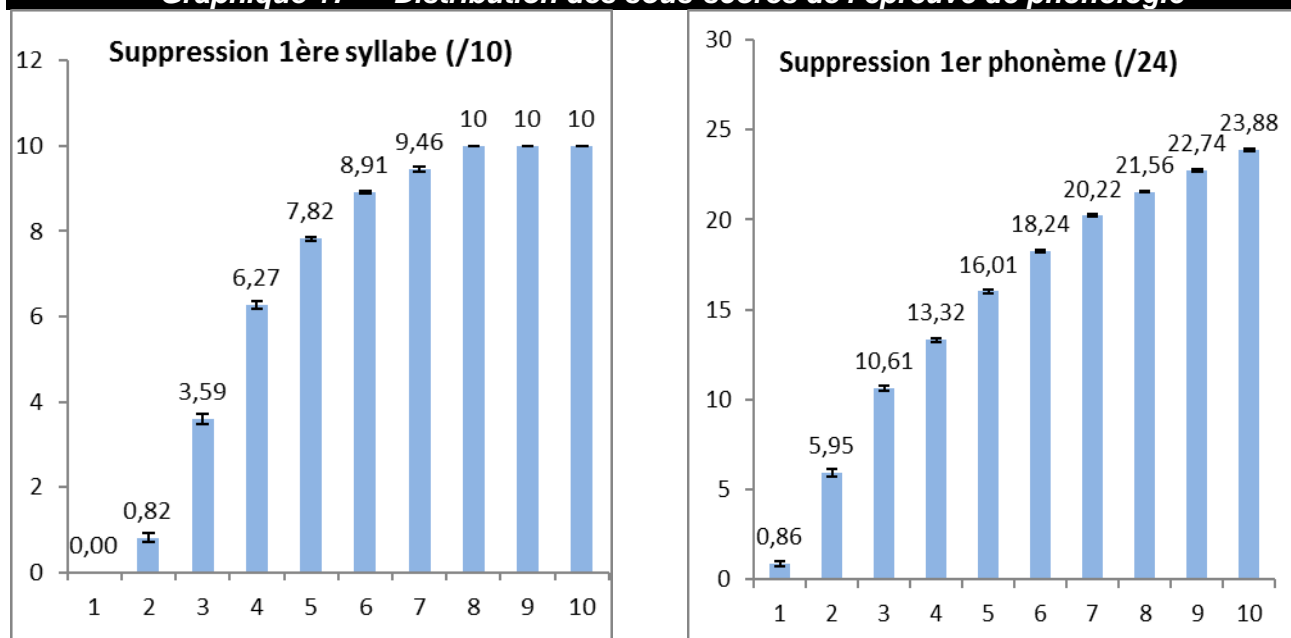
Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	0,00	0,00	0	0
2	0,82	0,75	0	2
3	3,59	1,03	2	5
4	6,27	0,71	5	7
5	7,82	0,38	7	8
6	8,91	0,28	8	9
7	9,46	0,50	9	10
8	10,00	0,00	10	10
9	10,00	0,00	10	10
10	10,00	0,00	10	10

Tableau 43 — Sous-score à l'épreuve de suppression du 1^{er} phonème (/24)

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	0,86	0,99	0	3
2	5,95	1,72	3	9
3	10,61	1,05	9	12
4	13,32	0,83	12	15
5	16,01	0,81	15	17
6	18,24	0,72	17	19
7	20,22	0,50	19	21
8	21,56	0,50	21	22
9	22,74	0,44	22	23
10	23,88	0,32	23	24

Les distributions des scores à ces deux épreuves sont différentes. En fin d'année scolaire, entre 30 et 40 % des élèves parviennent à supprimer la première syllabe de tous les mots trisyllabiques alors qu'ils sont moins de 10 % à réussir à supprimer le premier phonème de tous les pseudomots.

Graphique 17 — Distribution des sous-scores de l'épreuve de phonologie



Bien que la conscience syllabique soit plus développée que la conscience phonémique, on constate que 30 % des élèves obtiennent, après un an d'enseignement de la lecture, des scores inférieurs à la moyenne lorsqu'on leur demande de supprimer la première syllabe d'un pseudomot trisyllabique.

✓ **Épreuve : lecture de pseudomots (en une minute) et de mots familiers (en une minute) (/75)**

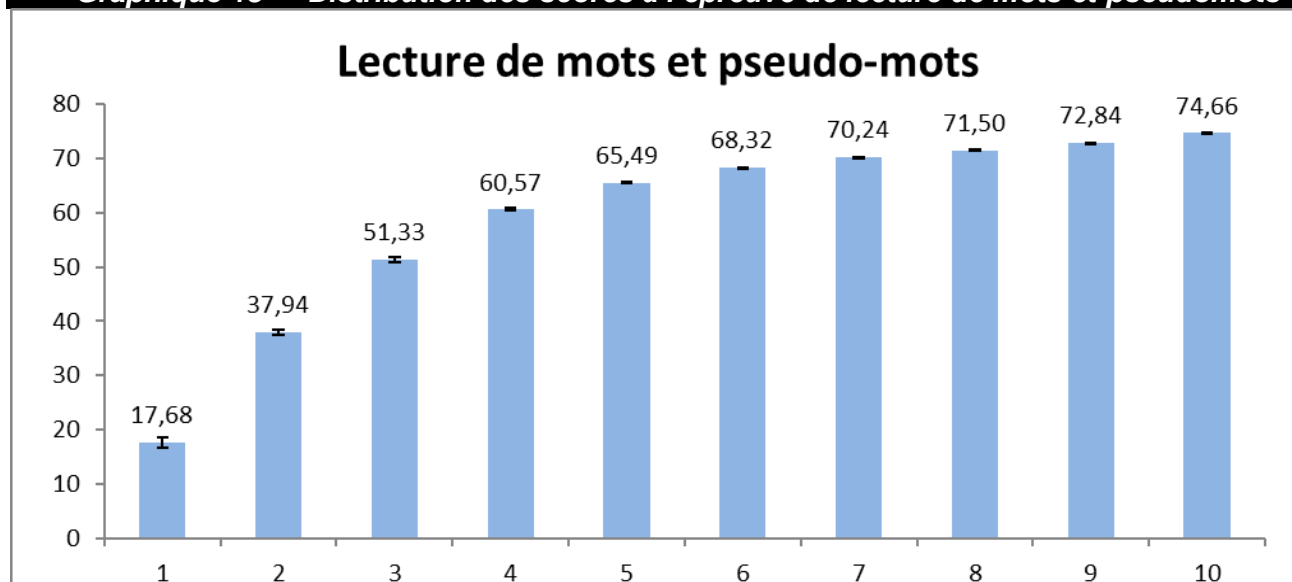
La moyenne est à cette épreuve est 59 points pour un écart-type de 18. (Pour rappel, le score est un nombre de mots, mais certains comptent double lorsqu'ils incluent le traitement d'une règle positionnelle).

On peut observer dans le tableau ci-dessous des différences très importantes : 43 points séparent les scores moyens des premier et quatrième déciles. Parmi les élèves les plus faibles au mois de juin, 109 (soit 4,3 % de la cohorte) obtiennent un score inférieur à 18 ; ils lisent donc moins d'un mot sur quatre.

Tableau 44 — Scores à l'épreuve de lecture de mots familiers et de pseudomots

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	17,68	8,14	0	30
2	37,94	4,47	30	45
3	51,33	3,35	45	57
4	60,57	1,93	57	63
5	65,49	1,17	63	67
6	68,32	0,68	67	69
7	70,24	0,56	69	71
8	71,50	0,50	71	72
9	72,84	0,49	72	74
10	74,66	0,47	74	75

Le score des 20 % d'élèves les moins performants à cette épreuve ne dépasse pas 45 points (28 en moyenne) alors que celui des 20 % les plus performants dépasse 72 (74 en moyenne) dans le temps imparti (deux fois une minute).

Graphique 18 — Distribution des scores à l'épreuve de lecture de mots et pseudomots

À la fin de l'année, plus de 80 % des élèves dépassent le score de 40 sur 75 points et la moitié d'entre eux obtient un score moyen supérieur ou égal à 69.

La comparaison avec les résultats de l'étude de Gentaz est délicate pour l'évaluation réalisée à l'entrée du CP, car l'équipe lyonnaise a légèrement modifié l'épreuve entre le début et la fin de l'année scolaire faisant passer le nombre d'items de 30 en octobre à 65 en mai. Il n'est donc pas exclu que les élèves sachant déjà lire en septembre aient pu obtenir de meilleurs scores, si on leur avait proposé plus de mots. Ce n'est pas le cas dans notre étude puisque nous avons gardé la même épreuve entre septembre et juin.

Aucune comparaison fiable ne peut donc être établie entre les performances des élèves des deux cohortes au début de l'année. À la fin de l'année, en revanche, l'épreuve utilisée est

strictement identique. On peut constater que les performances moyennes des deux cohortes d'élèves sont très proches.

Tableau 45 — Moyennes et écarts-types à l'épreuve de lecture de mots et de pseudomots (étude Gentaz, octobre 2010 et mai 2011)

	Pré-test groupe Gentaz octobre		Post-test groupe Gentaz mai	
	Moyenne	Taux de réussite (en % de mots proposés)	Moyenne	Taux de réussite (en % de mots proposés)
lecture de mots familiers /40	6,33 (7,63)	15,83	34,94 (16,88)	<i>Non communiqué</i>
lecture de pseudomots /35	5,88 (6,03)	16,8	25,37 (10,91)	<i>Non communiqué</i>
lecture de mots et de pseudomots /75	12,21 Écart-type NC	16,28 Écart-type NC	60,31 Écart-type NC	<i>Non communiqué</i>

Tableau 46 — Moyennes et écarts-types aux épreuves de lecture de mots et de pseudomots (étude LECP : septembre 2013 et juin 2014)

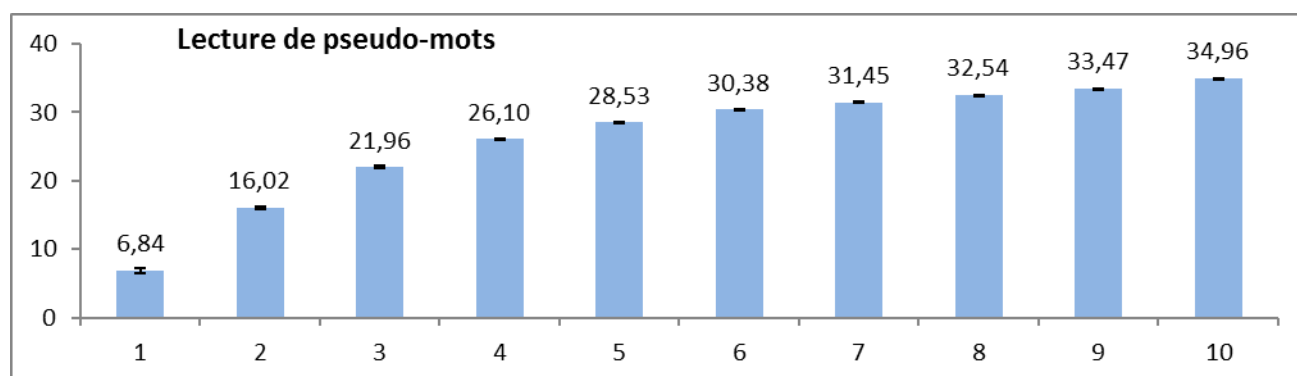
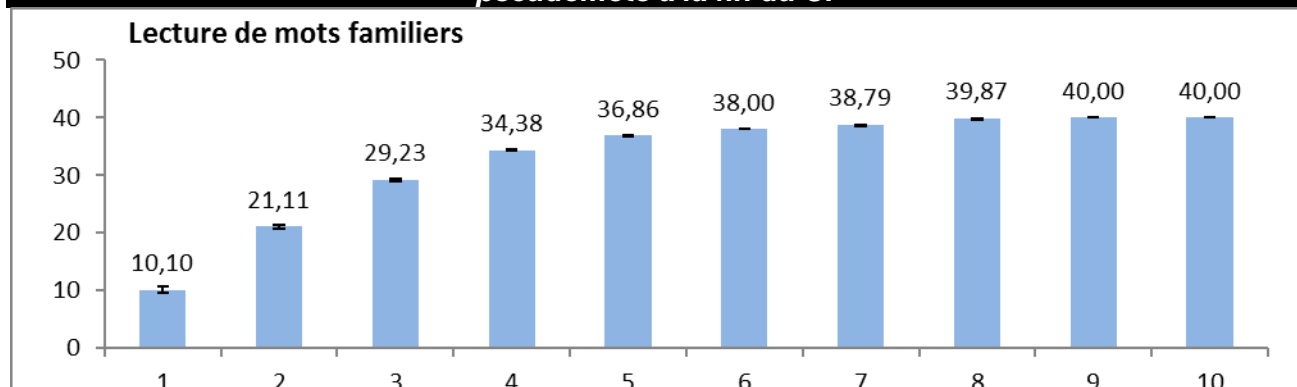
	Pré-test LECP septembre		Post-test LECP juin	
	Moyenne	Taux de réussite (en % de mots proposés)	Moyenne	Taux de réussite (en % de mots proposés)
lecture de mots familiers /40	4,81 (6,86)	12	32,84 (9,66)	82,1
lecture de pseudomots /35	5 (5,85)	14,3	26,23 (8,58)	74,9
lecture de mots et de pseudomots /75	9,81 (12,42)	13,08	59,06 (17,78)	78,7

Tableau 47 — Sous-scores à l'épreuve de mots familiers [LMF 1 + LMF 2] (/40)

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	10,10	4,61	0	17
2	21,11	2,51	17	25
3	29,23	2,11	25	32
4	34,38	1,15	32	36
5	36,86	0,54	36	38
6	38,00	0,00	38	38
7	38,79	0,41	38	39
8	39,87	0,33	39	40
9	40,00	0,00	40	40
10	40,00	0,00	40	40

Tableau 48 — Sous-scores à l'épreuve de lecture de pseudomots [LPM 1 + LPM 2] (/35)

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	6,84	3,38	0	12
2	16,02	2,06	12	19
3	21,96	1,54	19	24
4	26,10	0,90	24	28
5	28,53	0,52	28	30
6	30,38	0,49	30	31
7	31,45	0,50	31	32
8	32,54	0,50	32	33
9	33,47	0,50	33	34
10	34,96	0,21	34	35

Graphique 19 — Distribution des scores à l'épreuve de lecture de mots familiers et pseudomots à la fin du CP

À la fin du cours préparatoire, les élèves obtiennent, en moyenne, 32,8 (écart-type = 9,66) points à l'épreuve de lecture de mots familiers et 26,2 points (écart-type = 8,58) à l'épreuve de lecture de pseudomots. Les taux de réussite sont respectivement de 82,1 et 74,9 %.

Pour l'épreuve de lecture de mots familiers, le score moyen des 8 derniers déciles est supérieur à 29 sur 40, celui des 5 derniers déciles est supérieur ou égal à 38 sur 40. Les élèves des deux derniers déciles obtiennent 100 % de réussite. En revanche, les élèves du premier décile obtiennent un score moyen à peine supérieur à 10, et 96 élèves ont des scores inférieurs à cette valeur.

Pour l'épreuve de lecture de pseudomots, le score moyen des 8 derniers déciles est supérieur à 21 sur 35 et celui des 5 derniers déciles est supérieur à 30. Le dixième décile a un score moyen proche de 35, la valeur maximale de l'épreuve.

Si l'on compare les taux de réussite de l'épreuve de lecture de mots familiers à ceux de la lecture de pseudomots décile par décile, on note qu'il est **toujours en faveur de la lecture de mots familiers**. Par exemple, les élèves du premier décile obtiennent un taux de réussite de 25 % pour la lecture de mots familiers et 20 % pour la lecture de pseudomots. Autrement dit, les élèves de l'étude *LireÉcrireCP* lisent mieux les mots familiers que les pseudomots à la fin du cours préparatoire.

Ces résultats sont similaires à ceux des élèves suivis par Gentaz dont le score de lecture de mots familiers est supérieur d'environ 10 points à celui de lecture de pseudomots. Nos résultats concordent également avec ceux de Sprenger-Charolles *et al.* (2003) qui révèlent que les élèves commettent plus d'erreurs en lisant des mots fréquents réguliers ou irréguliers que des pseudomots au milieu de la première année du primaire, mais que cette proportion s'inverse pour les mots réguliers à la fin du cours préparatoire. Au fil de l'année, les élèves recourent de plus en plus souvent à des procédures de reconnaissance lexicale et, à la fin, ils commettent moins d'erreurs en lisant des mots fréquents réguliers que des pseudomots. Ces résultats convergent aussi avec ceux de Grainger *et al.* (2012) dont les travaux montrent que le nombre de décisions lexicales correctes progresse pendant les cinq années du cours élémentaire.

Bishop et Royer pour le groupe 5

B.2.2 La compréhension en fin de CP

À la fin du CP, les élèves ont passé trois épreuves visant à évaluer leurs compétences en compréhension et l'ampleur des progrès réalisés au cours de l'année dans ce domaine.

B.2.2.1 Épreuve : compréhension de phrases lues

Rappelons que, dans cette épreuve, les élèves doivent lire, seuls, six courtes phrases et entourer, pour chacune, l'image qui l'illustre le mieux. Six phrases (reprises de l'épreuve de compréhension de phrases entendues que les élèves ont passée en début d'année). La réussite à cette épreuve s'appuie donc à la fois sur les capacités de décodage des élèves et leur capacité à comprendre le sens des phrases.

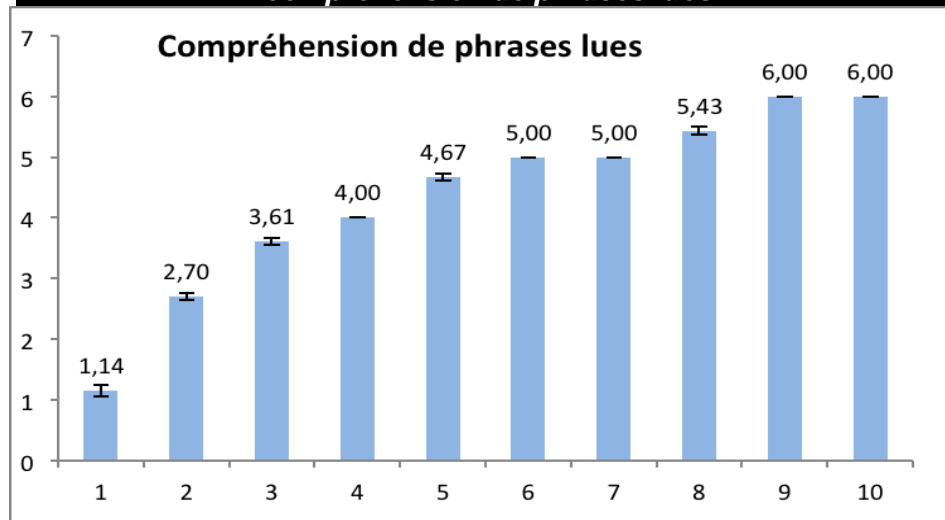
Les élèves de notre échantillon obtiennent en moyenne 4,36 points sur 6 (écart-type = 1,51), soit 73 % de bonnes réponses. Ce pourcentage est légèrement supérieur à celui observé pour la population testée par l'équipe lyonnaise qui s'élève à 69 %. Toutefois il convient de préciser que Gentaz et ses collaborateurs (2013) avaient proposé 14 phrases quand nous n'en avons gardé que 6 afin de libérer du temps pour d'autres épreuves.

Le tableau n°49 présente les résultats des élèves décile par décile.

Tableau 49 — Score des élèves à l'épreuve de compréhension de phrases lues (sur 6)

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	1,14	0,77	0	2
2	2,70	0,46	2	3
3	3,61	0,49	3	4
4	4,00	0,00	4	4
5	4,67	0,47	4	5
6	5,00	0,00	5	5
7	5,00	0,00	5	5
8	5,43	0,50	5	6
9	6,00	0,00	6	6
10	6,00	0,00	6	6

Graphique 20 — Distribution des scores à l'épreuve de compréhension de phrases lues



Les résultats font apparaître qu'en fin d'année la plupart des élèves sont capables de comprendre les phrases qu'ils décodent eux-mêmes. 70 % d'entre eux obtient un score supérieur à la moyenne (entre 4 et 6 points), 30 % un score inférieur à 4, dont 10 % inférieurs à 2.

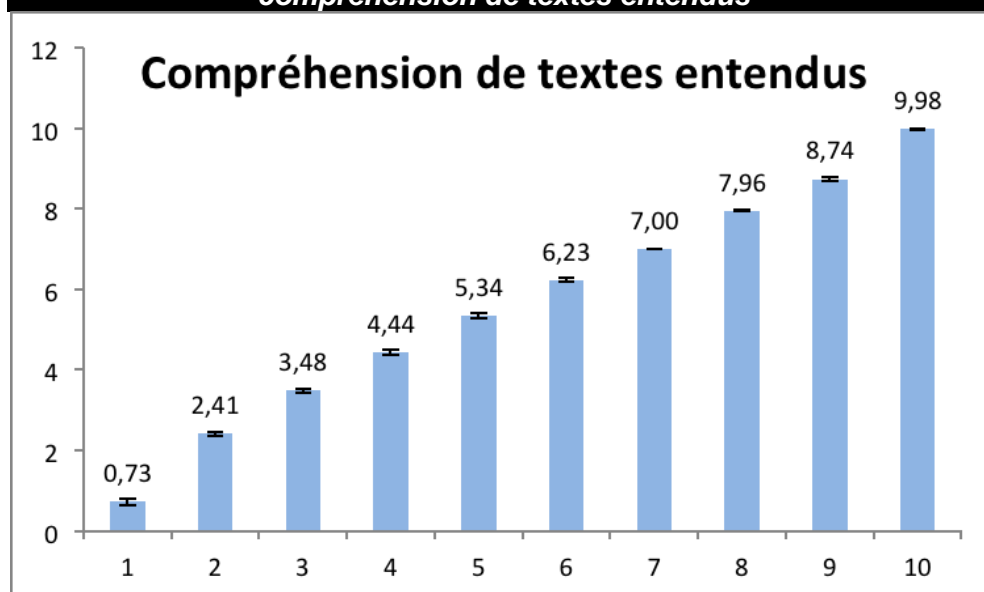
B.2.2.2 Épreuve : compréhension de textes entendus

L'épreuve proposée reprend deux des trois textes que les élèves ont traités en début d'année. Ces deux textes *Anatole* et *Le bel oiseau et la pluie* ont été sélectionnés parce qu'ils ont donné lieu aux résultats les plus faibles et aux plus fortes différences interindividuelles au départ (pour *Anatole*, $m = 1,81$; écart-type = 1,58 et pour *Le bel oiseau de pluie*, $m = 2,60$; écart-type = 1,68). Ils permettent ainsi d'évaluer les progrès des élèves en compréhension dans une épreuve qui ne requiert pas la capacité à décoder. Le score maximum à cette épreuve est de 10 points (4 questions, mais 5 points par texte, l'une, inférentielle, valant 2 points). Le tableau n° 50 présente les résultats recueillis.

Tableau 50 — Scores à l'épreuve de compréhension de textes entendus (/10)

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

Graphique 21 — Distribution par décile des scores à l'épreuve de compréhension de textes entendus



La moyenne à cette épreuve est de 5,63 points sur 10 (écart-type = 2,80), les scores des élèves étant compris entre 0 à 10 points.

Là encore, les différences d'efficience sont très importantes selon le groupe considéré. Les élèves du premier décile obtiennent des scores compris entre 0 et 2 points ($m = 0,73$) tandis que ceux du dixième décile répondent correctement à toutes les questions ou presque ($m = 9,98$). Ceci manifeste un progrès puisqu'au début de l'année, les 10 % des meilleurs compreneurs n'avaient pas obtenu le score maximal. On peut également observer que les résultats des élèves rangés dans les déciles 2 à 9 se répartissent de manière uniforme sur toutes les possibilités de scores, entre 2 et 9 points, 40 % d'entre eux présentant un score supérieur à 7 points. En fin d'année, les capacités de compréhension de textes entendus restent donc très hétérogènes.

La comparaison des résultats recueillis pour les deux textes utilisés à la fois en septembre et en juin (*Anatole* et *Le bel oiseau de pluie*) permet d'observer les progrès moyens des élèves (cf. le tableau n° 51).

Tableau 51 — Moyennes et écarts-types aux épreuves de compréhension de textes entendus (début et fin d'année)

	Septembre 2013 (début CP)		Juin 2014 (fin CP)	
	Moyenne (sur 5)	Écart-type	Moyenne (sur 5)	Écart-type
Anatole	1,81	1,58	2,57	1,64
Le bel enfant et la pluie	2,60	1,68	3,06	1,65

Pour le texte *Anatole*, la réussite moyenne passe de 1,81 à 2,57 (+ 0,76) ; pour le *Bel oiseau et la pluie* de 2,60 à 3,06 (+ 0,46). Les progrès se situent entre 9 à 15 % pour cette épreuve.

L'analyse des résultats de chacun des élèves fait apparaître qu'à la fin du CP, 334 d'entre eux (13,2 % de l'échantillon) ne répondent correctement à aucune des questions portant sur le premier texte, 239 (9,53 %) sur le second. Ce qui peut être jugé inquiétant si l'on considère que les compétences évaluées (compréhension littérale et inférentielle) sont utiles à la compréhension de textes écrits, notamment en situation de lecture autonome.

B.2.2.3 Épreuve : compréhension autonome

Cette épreuve⁴⁰ visant à évaluer les compétences en compréhension autonome était constituée de deux parties. Dans la première, les élèves devaient construire l'illustration correcte des informations délivrées dans le début du texte en plaçant, sur un décor, les représentations des 12 informations pertinentes (et seulement celles-là). Le sous-score maximum était donc de 12 points. Dans la seconde, les élèves devaient répondre à 6 questions orales portant sur l'ensemble du texte, elle était notée sur 9 (les 3 questions nécessitant des processus inférentiels valent 2 points, les autres, 1 point). Ce score global a ensuite été pondéré, les 12 éléments de la partie Illustration étant ramenés à un score sur 6 points. Le score maximum à l'épreuve est donc de 15 points.

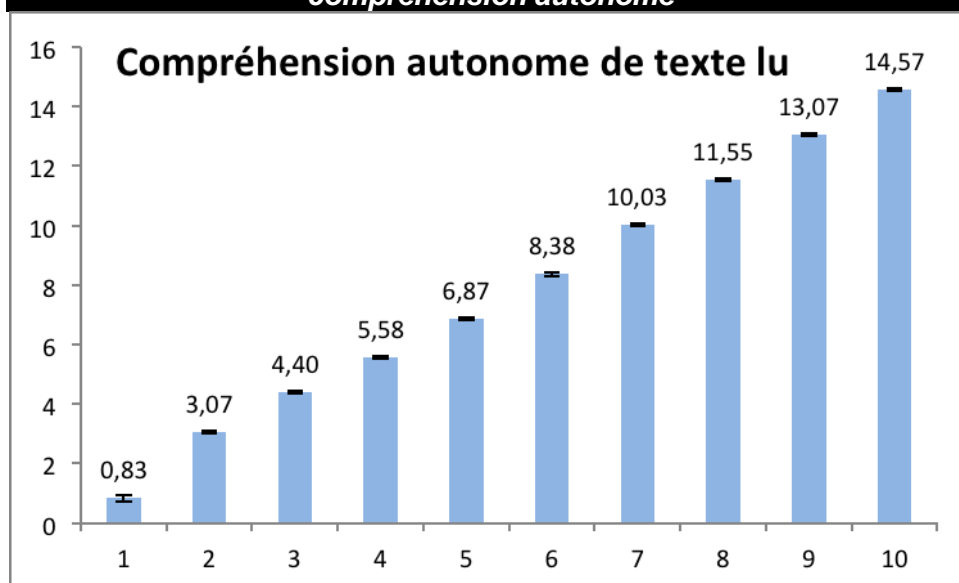
La moyenne obtenue par les élèves à cette épreuve est de 7,83 points sur 15, soit 52,2 % de réussite. Le tableau n° 52 présente les scores des élèves classés en déciles.

Tableau 52 — Scores à l'épreuve de compréhension autonome (sur 15)

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

⁴⁰ Cette épreuve n'a été proposée qu'aux élèves ayant obtenu au moins 15 points (/75) à l'épreuve de lecture de mots ou de pseudomots isolés.

Graphique 22 — Distribution par déciles des scores à l'épreuve de compréhension autonome



Les résultats montrent que les 10 % d'élèves les plus performants à cette épreuve atteignent un score de 14,57 points en moyenne quand les 10 % les plus faibles n'obtiennent en moyenne que 0,83 point⁴¹.

Les 80 % restant se répartissent de manière uniforme autour de la médiane qui se situe à 7,5 points.

Si l'on examine séparément les résultats aux deux sous-parties de l'épreuve (cf. tableau n° 53), on observe que la première (la construction de l'illustration) est, en moyenne, mieux réussie (57,5 %) que la seconde (49 %).

Tableau 53 — Moyennes et écarts-types aux deux sous-tests de l'épreuve de compréhension autonome

	Moyenne	Écart-type
Partie Illustration	6,90 (sur 12)	3,26
Partie Questions	4,39 (sur 9)	3,14

⁴¹ Il est à noter que sur les 250 élèves qui constituent le premier décile 125 élèves obtiennent un score égal à zéro. Les 125 autres obtiennent 1,6 points en moyenne.

B.2.3 L'écriture en fin de CP

En fin de CP, trois épreuves d'écriture ont servi de support à l'évaluation des compétences enfantines dans le domaine de l'écriture : une dictée, une épreuve de copie et une tâche de production de texte.

B.2.3.1 La dictée

Pour la dictée, nous avons utilisé la même épreuve qu'en septembre. Nous avons demandé aux élèves d'écrire leur prénom, les trois noms désignant des animaux (*lapin, rat, éléphant*) et la phrase *Tom joue avec le rat*. Afin de tester la capacité des élèves à accorder, une phrase a été ajoutée : *Les lapins courent vite*. Le score est maximum à cette épreuve est égal à 10 (cf. la description précise des codes qui suivent dans la partie description des épreuves A.3.3.2).

- L'écriture des 3 mots⁴² est notée sur 4 (les codes 1, 2, 3 ou 4 = 0 ; code 5 = 1 ; code 6 = 2 ; code 7 = 3 ; code 8 = 4 ;) ;
- L'écriture de la phrase est également notée sur 4 (les codes 1, 2, 3 ou 4 = 0 ; code 5 = 1 ; code 6 = 2 ; code 7 = 3 ; code 8 = 4).
- La présence des marques de pluriel est notée sur 2.

Le score moyen à l'épreuve de la dictée est de 6,17 sur 10 (écart-type = 1,8). Le tableau n°54 présente les statistiques descriptives pour l'épreuve de dictée.

Tableau 54 — Statistiques descriptives pour l'épreuve de dictée (/10)

moyenne	6,17
écart-type	1,8
minimum	0
1 ^{er} décile	4
1 ^{er} quartile	6
médiane	6
3 ^e quartile	7
9 ^e décile	8
maximum	10

La répartition des scores des élèves par déciles (cf. tableau n°55 et graphique n°23) montre une grande hétérogénéité des performances. Les 10 % des élèves les plus faibles à cette épreuve

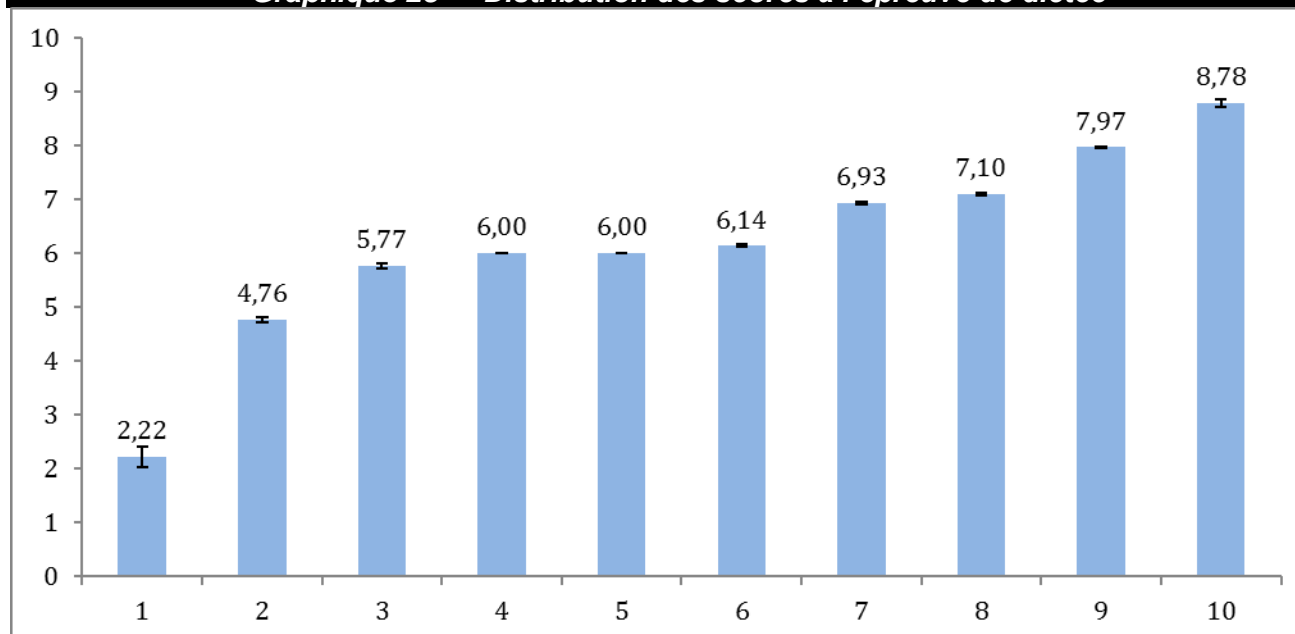
⁴² La permanence des graphies utilisées pour écrire le mot *rat*, présente chez 84,4 % des élèves en septembre n'a pas été prise en compte.

ont une performance moyenne de 2,22/10 (score compris entre 0 et 4 ; écart-type = 1,55) alors que les 10 % des élèves qui réussissent le mieux obtiennent 8,78/10 (score compris entre 8 et 10 ; écart-type = 0,58).

Tableau 55 — Scores à l'épreuve de dictée

Décile	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	2,22	1,55	0	4
2	4,76	0,42	4	5
3	5,77	0,40	5	6
4	6,00	0,00	6	6
5	6,00	0,00	6	6
6	6,14	0,22	6	6,5
7	6,93	0,17	6,5	7
8	7,10	0,20	7	7,5
9	7,97	0,13	7,5	8
10	8,78	0,58	8	10

Graphique 23 — Distribution des scores à l'épreuve de dictée



Comme en septembre, les 250 élèves du premier décile paraissent avoir des performances « décrochées » par rapport aux autres.

B.2.3.1.1 Lien entre le score final en écriture et certaines caractéristiques des élèves

Le lien entre les performances des élèves et leurs caractéristiques a été testé pour cinq variables : le sexe, l'âge, la profession et catégorie sociale des parents, la langue parlée à la maison, le statut de l'élève par rapport au redoublement.

✓ Effet du sexe

Les filles obtiennent de meilleurs résultats à la dictée que les garçons : 6,32/10 pour les filles (écart-type = 1,7) vs 6,01/10 pour les garçons (écart-type = 1,9) et cette différence est significative ((F (1, 2505) = 19,508 avec $p < 0,0001$). Mais l'influence de cette variable est très faible (0,8 % de pouvoir explicatif).

✓ Effet de l'âge

L'âge exerce aussi une influence significative sur le score (F (4, 2499⁴³) = 23,947 avec $p < 0,0001$). Les résultats des contrastes par paire (PLSD Fisher) montrent que toutes les différences entre deux groupes d'âge sont significatives sauf pour celle qui concerne les élèves nés de mai à août d'une part et de septembre à décembre d'autre part ($p = 0,0907$).

Comme en septembre, les performances des élèves « en avance » (nés en 2008 ou 2009) sont significativement meilleures que celles de tous les autres élèves. Les élèves « en retard » (nés en 2004, 2005 ou 2006) ont des scores significativement moins bons que ceux de tous les autres élèves. Les élèves « à l'heure » nés en début d'année (janvier à avril) obtiennent des résultats significativement meilleurs que les élèves « à l'heure » nés de mai à décembre. Le pouvoir explicatif de la variable âge reste cependant modéré (3,6 %).

Tableau 56 — Scores à l'épreuve de dictée en fonction de l'âge (sur 10)

	Nés en 2004, 2005 ou 2006	Nés de janvier à avril 2007	Nés de mai à août 2007	Nés de septembre à décembre 2007	Nés en 2008 ou 2009
Moyenne (/10)	4,75	6,43	6,21	6,06	7,24
Écart-type	2,2	1,7	1,8	1,8	1,9

✓ Effet de la (des) langue(s) parlée(s) à la maison

La langue parlée à la maison a aussi une influence significative sur les résultats à la dictée (F (2, 2504) = 25,005 avec $p < 0,0001$). Les trois contrastes par paire montrent des différences significatives : les élèves parlant français à la maison ont de meilleurs résultats que ceux qui parlent français et une autre langue, qui ont eux-mêmes de meilleurs résultats que ceux qui parlent une autre langue que le français à la maison. On retrouve là, pour les performances finales en juin, les mêmes effets de la langue parlée à la maison que pour les performances initiales en septembre.

⁴³ 2504 élèves (trois données manquantes).

Mais l'influence de la langue parlée à la maison reste modérée pour la dictée (2 % de pouvoir explicatif).

Tableau 57 — Scores à l'épreuve de dictée en fonction de la (ou des) langue(s) parlée(s) à la maison (/10)

	Français	Français + autre langue	Autre langue
Moyenne (/10)	6,3	5,97	5,35
Écart-type	1,8	1,7	2,2

✓ **Effet de la profession et catégorie sociale des parents (PCS)**

La caractéristique qui semble le plus influencer sur les résultats en écriture est le milieu social. Plus la profession et catégorie sociale des parents est élevée, meilleurs sont les résultats (de 5,39 pour la catégorie très défavorisée à 6,71 pour la catégorie favorisée) ($F(4,2502^{44}) = 32,05$ avec $p < 0,0001$). Tous les contrastes par paire sont significatifs : le score moyen des élèves issus d'une PCS favorisée est significativement meilleur que le score moyen des élèves issus d'une PCS intermédiaire, lui-même significativement meilleur que le score moyen des élèves issus d'une PCS défavorisée, score à son tour significativement meilleur que le score moyen des élèves issus d'une PCS très défavorisée. Le pouvoir explicatif de la variable PCS reste cependant modéré : 4,9 %.

Tableau 58 — Scores à l'épreuve de dictée en fonction de la PCS des parents (/10)

	Français	Français + autre langue	Autre langue
Moyenne (/10)	6,71	6,42	5,93
Écart-type	1,4	1,7	1,9

✓ **Effet du statut par rapport au redoublement**

En fin d'année, les 88 élèves redoublant leur CP obtiennent des résultats significativement moins bons à la dictée que ceux qui ne redoublent pas (2419 élèves) : 4,81/10 (écart-type = 2,3) vs 6,22/10 (écart-type = 1,8) ($F(1, 2505) = 52,205$ avec $p < 0,0001$). Le pouvoir explicatif de cette variable reste faible (2,1 %).

B.2.3.1.2 Résultats par sous-scores

✓ **Écriture du prénom**

Le nombre d'élèves qui écrivent correctement leur prénom est passé de 90,4 % en septembre à 96,1 % en juin. On observe encore 4 % d'élèves (soit 97 élèves) qui, en juin, n'ont pas écrit leur prénom ou l'ont écrit de façon incorrecte.

⁴⁴ 23 données manquantes

✓ **Écriture des trois mots : rat, éléphant et lapin**

Le tableau n° 59 indique le nombre d'élèves ayant obtenu chacun des codes attribués pour l'écriture des trois mots, en septembre et en juin (code dominant).

Tableau 59 — Répartition des élèves pour la dictée en fonction des huit codes attribués

Code dominant	Septembre Nombre d'élèves	Juin Nombre d'élèves
0 : absence de toute trace	145	3
1 : dessin	38	2
2 : simulation de l'écriture et graphisme primitif	15	4
3 : écriture avec prédominance de lettres	968	26
4 : écriture syllabique dominante	394	35
5 : écriture syllabico-alphabétique	450	66
6 : écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale	264	243
7 : écriture alphabétique conforme à la forme orale	216	1430
8 : écriture orthographique	17	698

Comme pour les résultats de septembre, des groupements de codes ont été opérés, inspirés de la classification d'Emilia Ferreiro et Gomez-Palaccio (1988). C'est sur cette base que les résultats⁴⁵ de début et de fin d'année ont été mis en parallèle ci-dessous :

0 à 3 : pas de lien entre oral et écrit (écriture pré-syllabique),

4 et 5 : entrée dans la phonétisation de l'écriture, début de lien entre oral et écrit (écriture syllabique et syllabico-alphabétique),

6 et 7 : écriture alphabétique (plus ou moins conforme à la forme orale),

8 : écriture orthographique.

Le tableau n°60 indique la répartition des élèves à l'intérieur de ces groupements.

Tableau 60 — Répartition des élèves pour la dictée en fonction de leur niveau de conceptualisation de l'écriture

Code réponse	Septembre		Juin	
	Nombre d'élèves	Pourcentage	Nombre d'élèves	Pourcentage
0 à 3, écriture pré-syllabique	1166	46,5	35	1,4
4 et 5, écriture syllabico-alphabétique	844	33,7	101	4,0
6 et 7 : écriture alphabétique	480	19,1	1673	66,7
8 : écriture orthographique	17	0,7	698	27,8

Alors qu'en septembre, 46,5 % des élèves écrivaient les mots sans lien entre l'oral et les signes qu'ils utilisaient à l'écrit et que près de 34 % étaient entrés dans la phonétisation de l'écrit (mais

⁴⁵ Des exemples de productions réalisées par les mêmes élèves en septembre et en juin sont présentés (cf. annexe B.2.3).

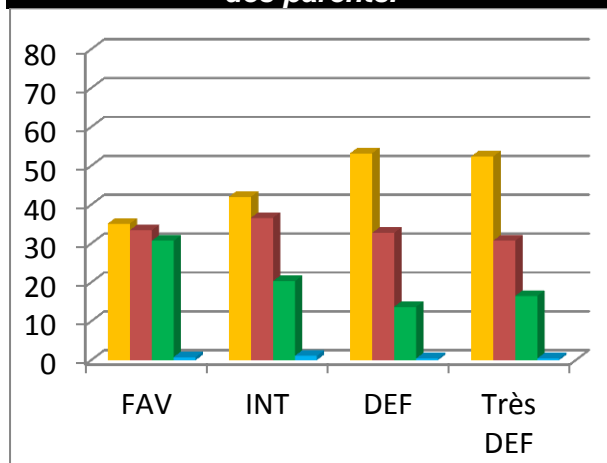
sans comprendre le principe alphabétique selon lequel chaque phonème est encodé par un graphème), en juin, seulement un peu plus de 5 % des élèves semblent ne pas avoir compris le principe alphabétique.

À la fin de l'année, près de 67 % des élèves ont une écriture alphabétique plus ou moins conforme à la forme orale, et 28 % une écriture orthographique.

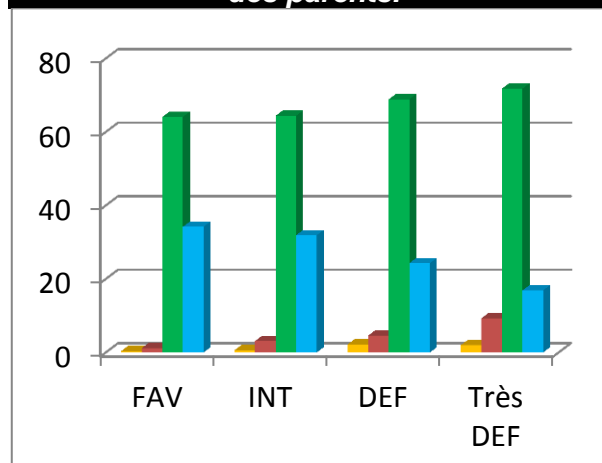
✓ **Écriture des 3 mots en fonction de la profession et catégorie sociale des parents des parents (PCS)**

Le graphique n° 24 (extrait du chapitre B.1.3.) et le graphique n° 25 permettent de visualiser l'évolution des scores à l'épreuve des 3 mots dictés en septembre et en juin en fonction de la PCS des parents.

Graphique 24 — Répartition des élèves (en pourcentage) en fonction de la PCS des parents.



Graphique 25 — Répartition des élèves (en pourcentage) en fonction de la PCS des parents.



	pré-syllabique		alphabétique + ou - conforme à la forme orale
	syllabico-alphabétique		orthographique

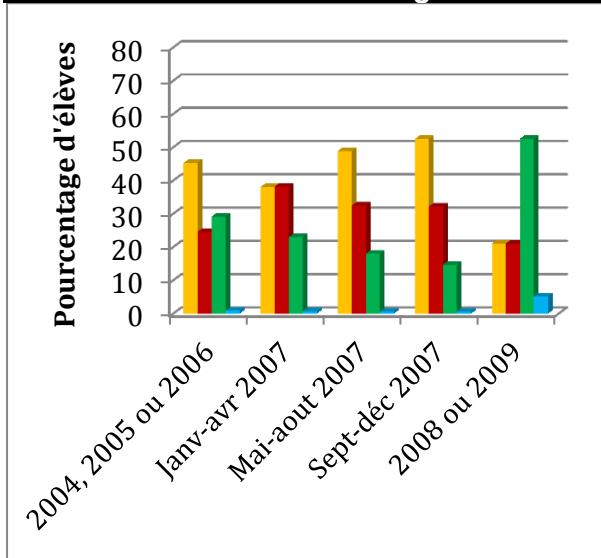
La photographie en juin est sensiblement différente de celle obtenue en septembre : le nombre d'élèves est limité qui écrivent les mots sans comprendre les liens entre l'oral et l'écrit (colonne jaune) ou sans comprendre le principe alphabétique (colonne rouge). Il y a cependant, à la fin de l'année de CP, davantage d'élèves issus de milieux très défavorisés (9 %) qui ont encore du mal à transcrire la chaîne sonore que d'élèves issus de milieux favorisés (1 %).

L'autre différence liée au milieu social porte sur l'écriture conforme à la norme orthographique (colonne bleue) : il y a plus de 33 % des élèves qui y parviennent dans les milieux favorisés et intermédiaires contre 20 % dans les milieux défavorisés.

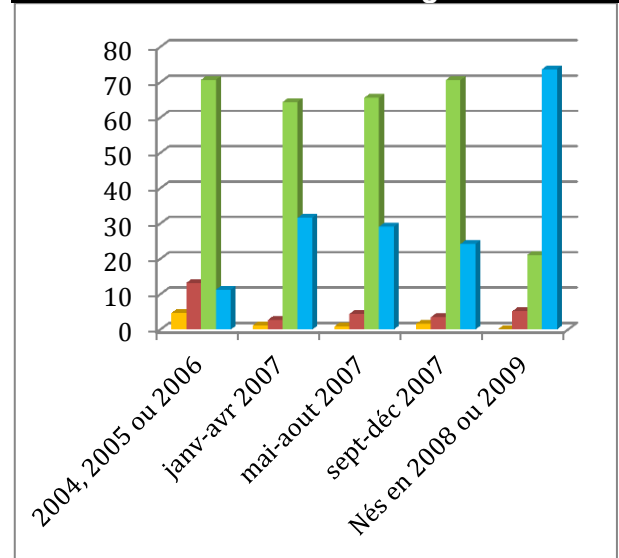
✓ Écriture des 3 mots en fonction de l'âge des élèves

Les graphiques suivants permettent de visualiser la répartition des élèves pour la dictée de trois mots en fonction de leur niveau de conceptualisation de l'écriture et en fonction de l'âge (année de naissance) pour rappel en septembre, et en juin.

Graphique 26 — Répartition des élèves (en pourcentage) pour la dictée de trois mots en fonction de leur niveau de conceptualisation de l'écriture et en fonction de leur âge



Graphique 27 — Répartition des élèves (en pourcentage) pour la dictée de trois mots en fonction de leur niveau de conceptualisation de l'écriture et en fonction de leur âge



	pré-syllabique		alphabétique + ou - conforme à la forme orale
	syllabico-alphabétique		orthographique

Comme le montre le graphique 27, la grande majorité des élèves a, en juin, une écriture alphabétique plus ou moins conforme à la forme orale ou une écriture orthographique. On observe principalement deux différences entre les groupes d'élèves. La première concerne les élèves « en avance » : près de trois élèves sur quatre ont une écriture conforme à la norme orthographique en fin de CP. La deuxième concerne les élèves nés en 2004, 2005 et 2006 : près d'un sur cinq (18 %) n'a pas encore bien compris le principe alphabétique en juin. Par ailleurs, la configuration pour chacun des trois groupes « à l'heure » est sensiblement la même. On observe cependant que la proportion d'élèves qui a une écriture orthographique est un peu plus élevée parmi les élèves nés au début de l'année (31,6 % vs 24,2 % pour les élèves nés en fin d'année).

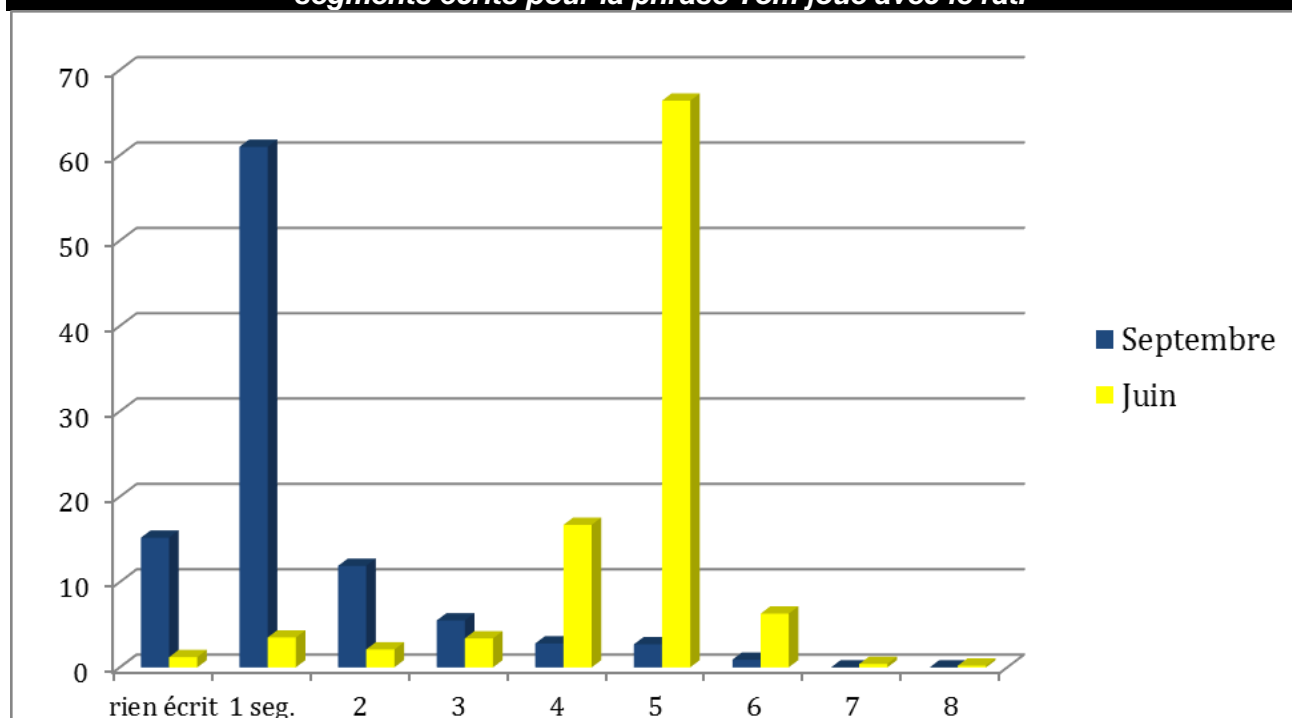
✓ **Nombre de segments pour la phrase : Tom joue avec le rat.**

Dans le tableau n° 61 figure la répartition des élèves pour la dictée en fonction du nombre de segments qu'ils ont écrits pour la phrase *Tom joue avec le rat*.

Tableau 61 — Répartition des élèves à l'épreuve de dictée en fonction du nombre de segments écrits pour la phrase Tom joue avec le rat.

Nombre de segments	Septembre		Juin	
	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves
0	380	15,2	29	1,2
1	1530	61	87	3,5
2	298	11,9	52	2,1
3	139	5,5	84	3,4
4	69	2,8	419	16,7
5	67	2,7	1665	66,4
6	23	0,9	158	6,3
7	1	0,04	9	0,4

Graphique 28 — Répartition des élèves à l'épreuve de dictée en fonction du nombre de segments écrits pour la phrase Tom joue avec le rat.



En septembre, 15,2 % des élèves n'ont pas écrit la phrase et 61 % l'écrivent en un seul bloc. 23,8 % des élèves commencent à segmenter la phrase en mots (de 2 à 6 mots). En juin, près de 90 % des élèves segmentent la phrase en mots (4, 5 ou 6 segments).

✓ **Permanence du mot rat**

Le tableau n° 62 compare la répartition des élèves aux deux épreuves de dictée (septembre et juin) en fonction de la permanence ou non du mot *rat*

Tableau 62 — Répartition des élèves à l'épreuve de dictée en fonction de la permanence du mot rat.

Nombre de segments	Septembre		Juin	
	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves
Différent	1671	66,7	392	15,6
Identique	836	33,3	2114	84,4

La lecture du tableau permet d'observer qu'alors qu'en septembre, 67 % des élèves écrivaient différemment le mot *rat* dans la dictée de mots et dans la dictée de la phrase, en juin, la permanence du mot *rat* est acquise chez 84,4 % des élèves.

✓ **Nombre de marques au pluriel pour la phrase : Les lapins courent vite.**

Pour cette épreuve, le codage utilisé visait à évaluer si les élèves utilisaient des marques de nombre *s* et *nt* correctes et incorrectes sur les mots *lapins* et *courent* (hors déterminant) et *vite*. Il n'a pas été tenu compte de l'orthographe lexicale.

Code 0 : 0 marque du pluriel – Aucune marque du pluriel sur *lapin* et sur *courir* et aucune marque incorrecte du pluriel sur *vite* (ex : les lapin cour vite)

Code 1 : 1 ou plusieurs marques du pluriel, qui sont **toutes incorrectes** sur *lapin*, *courir* ou *vite* (ex : les lapinx cour vite ; les lapin cours vite ; les lapin cour vites ; les lapinx cours vite ; les lapun cours vites)

Code 2 : 1 seule marque correcte du pluriel sur *lapin* ou sur *courir* avec **les autres mots au singulier** (ex : les lapins cour vite ; les lapin cournt vite)

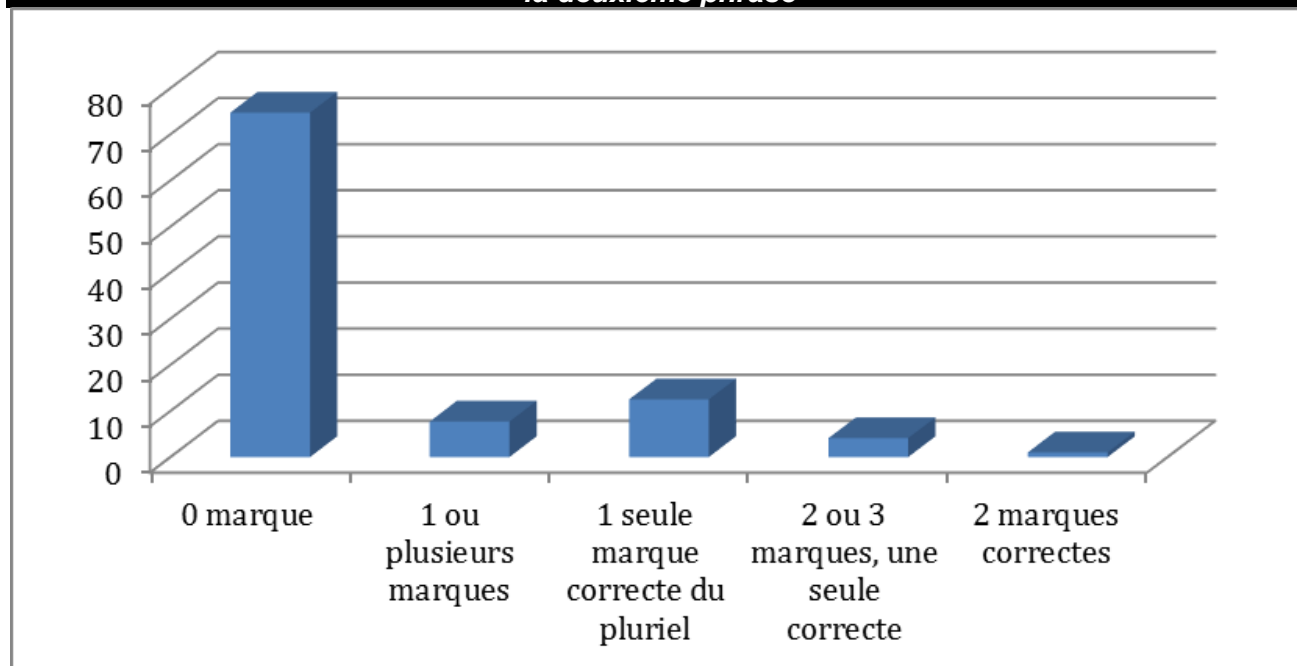
Code 3 : 2 ou 3 marques du pluriel, avec **une seule correcte** (ex : les lapins cours vite ; les lapins cour vitent ; les lapins cour vites ; les lapins cours vites)

Code 4 : les 2 marques du pluriel sont **correctes** (les lapins courent vite ; les lapuns cournt vite).

On trouvera, dans le tableau n° 63 les résultats des élèves.

Tableau 63 — Répartition des élèves pour les marques de pluriel dans la deuxième phrase

Codage	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves
0	1872	74,7
1	194	7,7
2	314	12,5
3	103	4,1
4	24	1,0

Graphique 29 — Répartition des élèves (en pourcentage) pour les marques de pluriel dans la deuxième phrase

Les résultats présentés ci-dessus montrent que 75 % des élèves n'utilisent aucune marque du pluriel dans la phrase dictée. Presque 8 % d'entre eux commencent à utiliser le pluriel, mais de manière incorrecte (par ex : *les lapin cours vite*). 17 % des élèves ont écrit au moins une marque correcte du pluriel soit sur le nom soit sur le verbe (ex : *les lapins cour vite* ; *les lapin courent vites*) et seuls 1 % des élèves accordent correctement au pluriel le nom et le verbe.

B.2.3.2 Épreuve : copie

Dreyfus et Brissaud, pour le groupe 4

Le score global de la tâche de copie est calculé sur 15,5 points, selon le barème suivant : le temps mis à copier la phrase est noté sur 3 ; les stratégies liées à la copie (prise en compte du nombre de mots copiés et du nombre de retournements) sur 4 ; la qualité de la calligraphie sur 2 ; le nombre de mots copiés juste sur 6.

Le score moyen à l'épreuve de copie est de 10,02 sur 15,5 (écart-type = 2,42). Les performances sont donc plutôt bonnes.

Tableau 64 — Statistiques descriptives pour l'épreuve de copie (/15,5)

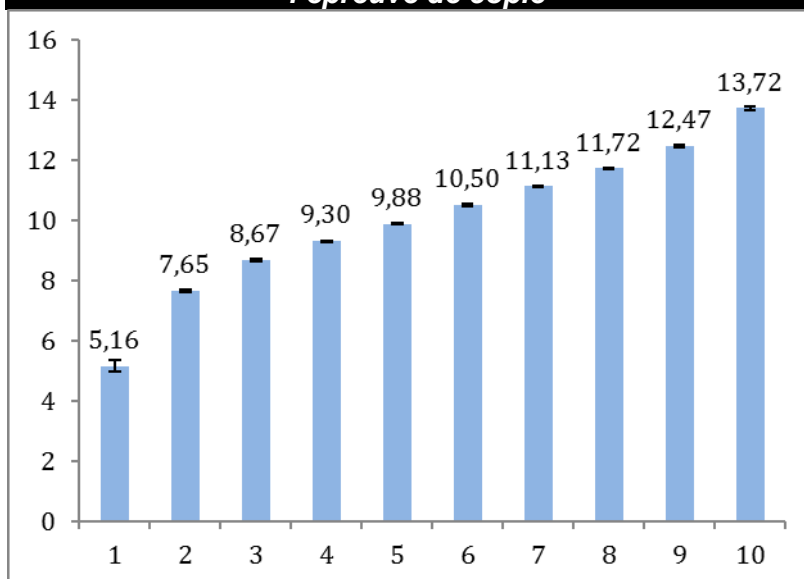
moyenne	10,02
écart-type	2,42
minimum	1
1 ^{er} décile	7
1 ^{er} quartile	8,5
médiane	10
3 ^e quartile	11,5
9 ^e décile	13
maximum	15,5

La répartition des scores des élèves par déciles (cf. tableau n° 65 et graphique n° 30) montre cependant une relative hétérogénéité des performances. Les 10 % des élèves qui réussissent le moins bien ont une performance moyenne de 5,16/15,5 (score compris entre 1 et 7 ; écart-type = 1,45) alors que les 10 % des élèves les plus performants obtiennent, en moyenne, 13,72/15,5 (score compris entre 13 et 15,5 ; écart-type = 0,58). Le nombre de mots copiés justes est, en moyenne, de 4,32 sur 6, et celle de la qualité de la calligraphie de 1,52 sur 2.

Tableau 65 — Scores à l'épreuve de copie

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	5,16	1,45	1	7
2	7,65	0,36	7	8
3	8,67	0,29	8	9
4	9,30	0,24	9	9,5
5	9,88	0,21	9,5	10
6	10,50	0,23	10	11
7	11,13	0,22	11	11,5
8	11,72	0,25	11,5	12
9	12,47	0,34	12	13
10	13,72	0,58	13	15,5

Graphique 30 — Distribution par déciles des scores à l'épreuve de copie



Une nouvelle fois, le premier décile est nettement inférieur aux autres et les performances constatées sont très faibles bien que la copie figure en bonne place parmi les objectifs des instructions officielles du cours préparatoire (2008-2010) : « copier un texte très court dans une écriture cursive lisible, sur des lignes, non lettre à lettre, mais mot par mot (en prenant appui sur les syllabes qui le composent), en respectant les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules ».

Soulé, Crinon, Cautela, Benaych, Espinosa et Marin, pour le groupe 4

B.2.3.3 Épreuve : production de texte

Dans cette section, nous examinons plus spécifiquement les compétences qui concernent la conduite du récit écrit. L'intention première à l'origine du test de production (présenté en A.3.3.2) était de savoir de quoi sont capables des élèves en fin de CP quand on leur demande de produire un écrit et de pouvoir rendre compte des écarts entre des performances individuelles.

B.2.3.3.1 Précisions sur les enjeux de l'évaluation

S'il existe des tests sur les performances en écriture en début d'école primaire qui concernent la copie (par exemple le BHK), il n'en existe pas qui évaluent la production d'écrits et fassent autorité⁴⁶. Cette absence tient selon nous, entre autres, à la conception tout à la fois de l'écriture, de la production d'écrit et de leur enseignement. Que l'on considère les préconisations officielles, les manuels ou les pratiques de classe, un constat s'impose : l'écrire apparaît subordonné au lire.

⁴⁶Pour cette tranche d'âge précise, nous n'avons trouvé, dans la littérature francophone, qu'une évaluation conçue par des conseillers pédagogiques du groupe de pilotage de la Gironde "Prévention de l'illettrisme" destinée à évaluer les acquis des élèves en fin de deuxième année de cycle 2. Les items de cette épreuve portent sur la production d'un récit, sur la lisibilité, la ponctuation et la reprise ou non de mots apparaissant sur les images (Caubet *et al.*, 2005).

Les travaux portant sur les caractéristiques de la production écrite au cycle 2 (GS et CP) menés aussi bien en didactique que dans des disciplines contributives (Saada-Robert & Christodoulidis, 2012 ; David, 2006 ; Morin & Montésinos-Gelet, 2007 ; Bourdin *et al.*, 2010) montrent que deux conceptions de l'enseignement de l'écriture s'opposent : selon la première, les élèves peuvent et doivent produire de l'écrit, mais dans le cadre d'un apprentissage prioritaire, celui du code, entendu comme étude du principe alphabétique, des correspondances et de la combinatoire syllabique ; selon la seconde, la construction d'une culture de l'écriture, qui intègre les enjeux de la littératie numérique et le développement du sujet scripteur. On reproche à la première d'être trop technique et grapho-phono centrée (ONL, 2005 ; Bucheton & Soulé, 2009), à la seconde d'être prématurée (Dehaene *et al.*, 2011) parce que générant une surcharge cognitive qui expose beaucoup d'élèves à l'échec, en particulier les plus fragiles au plan langagier (Sprenger-Charolles, 2012).

La question qui émerge de ce débat est celle des compromis pédagogiques et didactiques à opérer entre code et acculturation d'une part, code et production de l'autre. Tel que nous l'envisageons, le développement des compétences scripturales repose sur l'acquisition de connaissances et de savoir-faire permettant la résolution des problèmes que posent les tâches d'écriture. Connaissances et savoir-faire qui sont autant de ressources complétant le travail d'encodage-décodage, sans lesquelles se construit chez les élèves une représentation peu signifiante non seulement de l'écriture, mais aussi des usages littéraciés de la lecture.

Or ces capacités ne peuvent pas être observées via les seules tâches de copie ou de dictée. Autrement dit, le test de production d'écrit que nous avons élaboré trouve sa pertinence en ce qu'il permet d'évaluer la manière dont de jeunes scripteurs commencent à gérer les contraintes phrastiques, textuelles et discursives, et, de façon plus globale, commencent à gérer l'acte d'écrire dans sa complexité (Roegiers, 2010).

Le groupe Écriture a donc fait l'hypothèse, étayée par les travaux portant sur l'écriture au cycle 2 (Brigaudiot, 2004 ; Brigaudiot & Goigoux, 1998 ; Bucheton & Soulé, 2009 ; David & Morin, 2013 ; Saada-Robert & Christodoulidis, 2012), que non seulement la plupart des élèves peuvent, en fin de CP, s'essayer seuls à la production de phrases ou d'un petit texte, mais encore que la pratique précoce peut expliquer certains écarts de performance en fin d'année dans les performances globales en lire-écrire.

Comme indiqué en A.3.3.2., nous avons retenu six observables pour caractériser les performances des élèves à la fin du CP puis les relier aux pratiques d'enseignement. Nous avons mis à disposition des évaluateurs des exemples de production issus des pré-tests permettant de réguler le barème et d'homogénéiser le codage (*cf.* annexe B.2.3.3.1).

B.2.3.3.2 Les résultats : qu'apprend-on sur la capacité des élèves de fin de CP à produire un écrit narratif ?

La plupart des élèves sont capables de produire un écrit en réponse à la consigne proposée. Les tableaux et graphiques suivants indiquent la répartition des élèves en fonction des observables retenus. Ils concernent soit l'ensemble des élèves, soit pour certains observables, des productions en nombre limité.

✓ Premier observable : la longueur du texte produit (nombre de lettres tracées)

Cet observable permet de mesurer la quantité d'écrit produit par un élève. Nous comptons le nombre de lettres tracées, à l'exclusion des lettres illisibles ou raturées. La cotation prévoit 5 valeurs : 0 (rien d'écrit), 1 (de 1 à 10 lettres), 2 (de 11 à 30), 3 (de 31 à 60), 4 (de 61 à 100), 5 (101 lettres et plus). Choisir la lettre comme indicateur de production correspond à une définition à minima de l'acte d'écrire comme capacité à tracer des suites de lettres.

Voici les résultats obtenus.

Tableau 66 — Scores à l'épreuve de production d'écrit : longueur des textes écrits (2057 élèves)						
	N0 (rien d'écrit)	N1 (1 à 10 lettres)	N2 (11 à 30 lettres)	N3 (31 à 60 lettres)	N4 (61 à 100 lettres)	N5 (101 et plus)
Nombre d'élèves	13	66	247	548	877	756
Pourcentage d'élèves	0,52	2,63	9,85	21,86	34,98	30,16

La lecture de ce tableau montre que, dès la fin du CP, la plupart des élèves peuvent produire des écrits relativement longs : plus de 85 % des élèves sont capables d'écrire en 15 minutes un texte d'au moins 60 lettres. La moyenne des textes produits se situe entre 60 et 100 lettres. Très peu d'élèves n'écrivent rien (1 %), 3 % d'élèves écrivent moins de 10 lettres et 10 % entre 11 et 30 lettres. Globalement, les élèves écrivent, au sens où ils produisent eux-mêmes une certaine longueur de matière graphiée, capacité certes limitée, mais indispensable et spécifique à l'acte d'écrire.

✓ Deuxième observable : la segmentation

La proportion de mots graphiques correctement séparés par des blancs révèle dans quelle mesure un élève de CP a conscience de l'organisation spatiale de l'écrit et des problèmes que pose le passage de la chaîne orale à la chaîne écrite. La cotation prévoit 5 valeurs : 0 (rien d'écrit), 1 (absence de segmentation), 2 (moins de 50 % bien segmenté), 3 (plus de 50 % bien segmenté) et 4 (bien segmenté ou presque).

Nos résultats indiquent que plus de 95 % des 2507 élèves produisent un texte qui est segmenté correctement à plus de 50 %. Une très grande partie des élèves a donc assimilé, en fin de CP, le principe fondamental de la segmentation graphique et l'usage des espaces entre les mots. Le score montre que les acquisitions ne sont pas limitées au système de correspondances entre phonèmes et graphèmes, que la mémorisation des unités lexicales est en cours et que l'acte d'écriture peut être envisagé dans sa complexité morphologique.

✓ **Troisième observable : la lisibilité**

La lisibilité concerne la qualité graphique de l'écrit produit. Elle doit permettre une lecture « à haute voix sans effort » et ne prend pas en compte l'orthographe. On évalue ici autant une attitude qu'une capacité technique. Pour la problématique de l'évaluation, la question posée ici est celle de l'identification d'observables permettant de saisir des caractéristiques complexes de l'action ou du sujet. La cotation prévoit 3 valeurs : 0 (illisible), 1 (en partie lisible), 3 (totalement lisible).

Tableau 67 — Scores à l'épreuve de production d'écrit : lisibilité des textes (2507 élèves)

	Lis0 (illisible)	Lis1 (en partie lisible)	Lis2 (totalement lisible)
Nombre d'élèves	95	613	1799
Pourcentage d'élèves	3,7	24,45	71,76

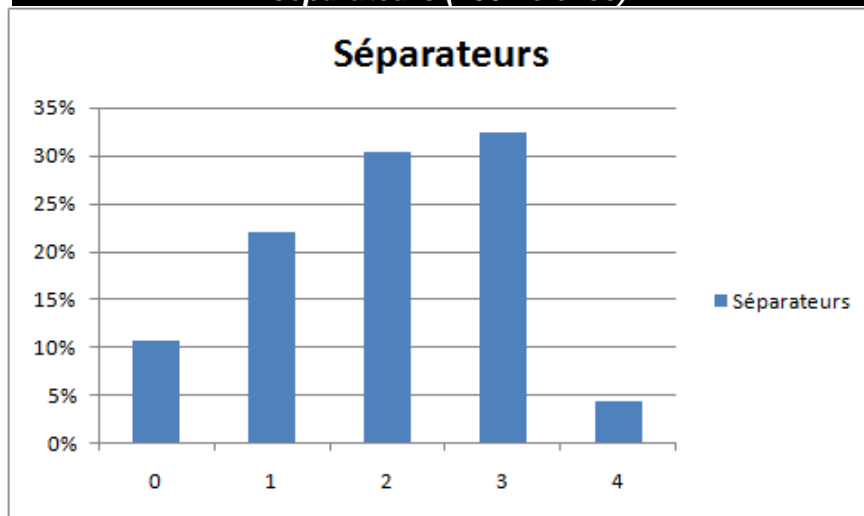
Le score concernant la lisibilité montre que plus de 70 % des élèves rédigent un écrit que l'on peut « déchiffrer à haute voix sans effort » (cf. tableau n° 67). Pour une majorité d'élèves, la formation des lettres, l'orientation du tracé et, au-delà, la coordination sensori-motrice, sont globalement acquises pour que leur production écrite puisse être lisible.

✓ **Quatrième observable : les séparateurs**

Au-delà des unités lexicales segmentées et lisibles, la production de texte au niveau phrastique et interphrastique suppose la capacité à utiliser des marques de séparation graphiques (le point, la majuscule), mais aussi spatiales (le retour à la ligne non imposé par la fin de la ligne) et logiques (les connecteurs) qui caractérisent l'organisation textuelle (Fayol, 1986). La présence d'au moins une occurrence pour chaque catégorie de séparateurs est cotée par un point, le score s'échelonnant ainsi de 0 à 4. Nous cherchons ainsi à évaluer si l'élève commence à introduire dans son écrit des marques d'organisation et de cohésion textuelle.

Le graphique n° 31 donne à voir les résultats obtenus pour les 4 types de marques : le score est une somme comprise entre 1 et 4. 0 signifie qu'aucun séparateur n'est utilisé quelle que soit la longueur du texte produit.

Graphique 31 — Scores à l'épreuve de production d'écrit : séparateurs (2507 élèves)



Prolongeant la problématique de la segmentation, la délimitation des blocs syntaxiques et sémantiques, même maladroite, manifeste les premières acquisitions relevant de la cohérence textuelle. Si 11 % des élèves n'utilisent aucun séparateur et si 4 % n'emploient qu'une seule sorte de séparateur (majuscule, point, retour à la ligne *ou* connecteur), deux tiers des élèves commencent à produire un écrit qui intègre diverses procédures d'enchaînement phrastique en lien avec la conduite du récit.

✓ **Résultats par type de marque**

Le point et la majuscule pouvaient apparaître comme des attendus puisqu'ils sont au programme de la classe de CP et correspondent au travail sur la phrase. Nous voulions mesurer leur présence dans les textes des élèves. Nous voulions également savoir si la gestion spatiale de l'écrit et l'usage des connecteurs de balisage étaient présents.

Nos résultats montrent que :

- 66 % des élèves utilisent au moins une fois un connecteur.
- 65 % des élèves utilisent au moins une fois le point.
- 49 % des élèves utilisent au moins une fois la majuscule.
- 18 % seulement des élèves utilisent au moins une fois l'alinéa (passent à la ligne).

L'écart entre les résultats concernant la majuscule et le point est intéressant au même titre que la fréquence d'emploi des connecteurs. Malgré la fameuse formule « La phrase commence par une majuscule et se termine par un point », le déséquilibre entre les deux marqueurs montre que leur apprentissage n'est pas assimilé de la même manière. Cet écart confirme les travaux sur l'apparition des marques de ponctuation et la mise en place du système ponctuation/connecteurs (Fayol, 1989 ; Jaffré & Fayol, 1999) : les enfants de 7-8 ans utilisent facilement des connecteurs de l'oral, « et », « et puis », « alors », et emploient le point pour délimiter des éléments de signification,

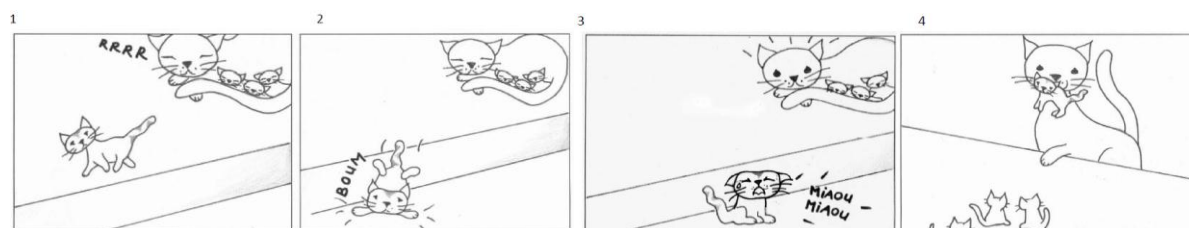
tels que par exemple les composantes du schéma narratif ou des unités de signification (Garcia-Debanc, 2010).

✓ **Cinquième observable : la quantité d'informations**

Avec cet item, est évaluée la capacité de l'élève à développer la structure d'un récit. Nous faisons l'hypothèse que les images aident l'élève à écrire en même temps qu'elles encadrent la construction de son récit. L'élève obtient 4 points si son écrit rend compte des quatre idées suivantes, correspondant aux images :

1. Chaton qui fait quelque chose d'autre que tomber ou chats qui dorment (1 point).
2. Chute (1 point).
3. Pleurs, miaulements, douleurs, cris qui réveillent la mère (1 point).
4. Retour auprès des autres chatons, sauvetage, résolution (1 point).

Nous comptons en outre la notation d'informations supplémentaires (action, description, intention, explication, émotion), qui sont l'indice d'un traitement inférentiel complexe – pour chaque image et entre les images – et d'une capacité à épaissir le texte. Ces ajouts, notés de 0 à 3 points (si 3 informations supplémentaires) rendent cet item à priori très discriminant.



Nos résultats montrent que 74 % des élèves reprennent dans leur écrit des informations fournies par les 4 images sans en ajouter d'autres. Seuls 6 % n'en utilisent aucune (soit parce qu'ils n'ont rien écrit, soit parce qu'ils n'ont pas respecté la consigne). La distribution par type d'informations est la suivante :

- 75 % des élèves produisent une information correspondant à l'image 1
- 82 % des élèves produisent une information correspondant à l'image 2
- 74 % des élèves produisent une information correspondant à l'image 3
- 65 % des élèves produisent une information correspondant à l'image 4.

Le pourcentage moyen (74 %) montre qu'aucune image n'a posé de problème particulier de compréhension. On peut cependant s'interroger sur la légère baisse de rendement à propos de la 4^e image : ce score s'explique-t-il par la fatigue cognitive résultant de l'activité, par la perte progressive de motivation ou pour des raisons relatives au scénario iconique proposé, le changement de point de vue et l'ellipse narrative entre l'image 3 et 4, pouvant, comme nous l'avons

indiqué plus haut, perturber les élèves ? Cela mériterait des explorations plus approfondies en regard des modèles psychocognitifs de la production écrite de récit et de la lecture iconique.

Sans savoir a priori ce qu'on a enseigné aux élèves et sans pouvoir mesurer l'impact réel des activités menées en amont à partir d'images séquentielles, on peut dire que la grande majorité des élèves semblent connaître le principe du récit en images, ont repéré dans chacune d'elles des éléments utiles pour composer leur propre récit écrit, ont su combler les vides pour signifier que la chatte, ayant entendu son petit miauler, le rejoint, le prend dans sa gueule et le ramène auprès des autres chatons.

Le tableau n° 68 indique le nombre d'élèves ajoutant au moins une information pertinente à celles tirées directement des images qui ont servi de support.

Tableau 68 — Présence d'informations complémentaires (2507 élèves)

EVAL2_TCO_E5 Autre information pertinente	
Nombre d'élèves	1017
Pourcentage d'élèves	40,57 %

Un nombre important d'élèves (plus de 40 %) ne s'est pas contenté de décrire successivement le contenu des images, mais semble avoir compris que raconter une histoire implique d'aller au-delà : ils sont plus de 20 % à ajouter jusqu'à 3 informations supplémentaires. Des élèves de CP peuvent donc prendre en charge des manières de raconter plus exigeantes qu'on ne le croit souvent et, nous le verrons dans la mise en discussion, il est intéressant d'apprécier plus précisément la nature de ces informations supplémentaires : non seulement celles proposées à titre d'exemples pour le codage (action, description, intention, explication, émotion), mais aussi celles qui n'ont pas été recensées comme l'inscription possible d'un dialogue entre la chatte et son petit.

✓ **Sixième observable : les traces de narration**

Cinq indices ont été retenus comme marques de *narration* (au sens d'une prise de position énonciative de l'élève comme narrateur dans l'écriture d'une "histoire") : la présence d'un titre, d'une formule d'ouverture (*il était une fois, c'est l'histoire de...*), d'une formule de fermeture (énoncé qui clôt le récit, qui évoque un retour à l'équilibre), l'utilisation d'au moins un temps du passé et d'une reprise pronominale. Une occurrence de chaque indice est comptabilisée 1 point, l'échelle des scores allant de 0 à 5. On peut faire l'hypothèse que l'observation de cette performance, alors que la consigne ne donne aucune indication particulière à l'élève, marque l'entrée de l'élève dans une culture de l'écrit, tant en termes de capacités que d'attitudes.

L'analyse de traces d'une énonciation narrative (cf. tableau n° 69) offre des résultats contrastés : plus de la moitié des productions (57 %) ne comporte aucune trace de narration ou n'en comporte qu'une seule.

Tableau 69 — Traces de narration (2507 élèves)

	Score /5 =0	Score/5 =1	Score/5=2	Score/5 =3	Score/ 5=4	Score/5 =5
Nombre d'élèves	527	916	576	375	110	3
Pourcentage d'élèves	21,02	36,54	22,98	14,96	4,39	0,12

Une lecture par type de traces permet de préciser les données (cf. tableau n° 70).

Tableau 70 — Traces de narration (2507 élèves)

	EVAL2_TC O_F1 Présence d'un titre	EVAL2_TCO _F2 Présence d'une formule d'ouverture	EVAL2_TCO _F3 Présence de temps du passé	EVAL2_TCO _F4 Présence d'une formule de fermeture	EVAL2_TCO_F5 Présence d'au moins une reprise pronominale
Nombre d'élèves	30	536	960	387	1735
Pourcentage d'élèves	1,20	21,38	38,29	15,44	69,21

Si peu d'élèves ont donné un titre (1,20 %), d'autres éléments retenus sont plus fréquents : une formule d'ouverture comme « il était une fois... », « un jour... », « c'est l'histoire... » est présente dans 21,38 % des écrits ; 15,44 % d'entre eux terminent leur récit par une phrase de clôture (une coda). Par exemple : « *La maman chat le console* », ou « *Les frères retrouvent le petit chat* » ou encore « *enrevoir les petits chats fesser de bo rêves* ». 38,29 % emploient au moins un verbe au passé et un grand nombre (69,21 %) a recours à la reprise d'un nom par un pronom.

Ces deux derniers items sont en phase avec le type narratif attendu et montrent que les « fondamentaux » de la cohésion textuelle sont largement acquis dès la fin du CP. D'autre part, compte tenu du contexte de production (écrire à partir d'images), l'usage du présent comme temps verbal de la narration est recevable et la présence d'un titre en aucun cas obligatoire. Dès lors, c'est la présence/absence d'une formule d'ouverture et/ou de fermeture qui pourrait avoir une valeur discriminante si l'emploi de ces formules peut être, par la suite, corrélé à d'autres variables de notre étude comme les pratiques d'acculturation (connaissance des contes et de leur incipit, production

d'un ouvrage, d'un recueil de textes). D'où l'idée que cet observable est avant tout révélateur des difficultés de conception d'une épreuve qui cherche à mesurer des traces relativement fines de l'activité, portant ici sur le positionnement énonciatif d'un scripteur, positionnement qui relève à la fois de contraintes génériques conventionnelles et en quelque sorte prescrites (du type : « en général, un récit commence par... ; on utilise les temps du passé... ») et de choix personnels qui marquent une position d'auteur (Bucheton 1995, 2000).

À titre d'exemple, s'agissant de l'absence de traces de narration (21 % des élèves), le texte ci-dessous comporte une phrase avec un verbe au présent par image ; ces phrases n'ont aucun lien entre elles ; on n'y trouve ni titre ni phrase d'ouverture ni de fermeture ; le mot « chin » et l'apparition des souris posent problème !

Le grand chat atrape le petit chat. Le grand chat dore. Le chin cri. Les souris voit le chat. (Tes).

36,54 % des élèves satisfont à un seul critère. Le texte qui suit illustre sa catégorie par la présence d'une reprise nominale : le pronom *le* reprend le groupe nominal *le petit chat*.

Le petit chat marche sur un tron de arbre il tonb du tron d'arbre il pleur sa maman cha latrap par le do les trois petit chat le regarde. (Ya)

Le pourcentage cumulé d'élèves qui satisfont à 2 critères ou plus est de 42,45 %. Un faible pourcentage d'élèves a obtenu un score de 4 ou de 5 sur 5. Le seuil de deux critères peut apparaître comme correspondant à une première maîtrise des conduites narratives, comme le montre l'exemple suivant.

Il étés une fois une famis de chas qui dormé. le cha c'est révéyé boum le chas et tombé du bore et le chas comanse à pléré. li fais miaou miaou la famis se révéyé elle aussi la maman chas le ramase. (Lad)

L'élève commence son texte par une phrase complexe avec une formule d'ouverture « *il était une fois une famille de chats qui dormaient* », il emploie l'imparfait puis le passé composé « *s'est réveillé* » « *est tombé* ». Il reprend des substantifs par des pronoms : « *il* », « *elle* ». Mais on peut noter que ce texte présente encore une autre qualité : les paroles de personnage dynamisent le récit : « *il fait miaou miaou* ». L'analyse des textes à partir des indicateurs complémentaires va nous montrer que ceux qui présentent au moins deux traces de narration dans cette première analyse contiennent souvent d'autres marques encore de maîtrise du récit écrit.

B.2.3.3.3 Bilan de l'épreuve de production

Si l'on se réfère au score global obtenu par cumul des scores des six analyseurs (total /27), on obtient les résultats suivants :

- 77 % des 2507 élèves ont plus de la moyenne ;

- la moitié des élèves se situe entre 14 et 19/27 ; un quart entre 14 et 17/27 ;
- 19 % des élèves ont obtenu un score égal ou supérieur à 20.

Il est donc pertinent de proposer des activités de production d'écrit à des élèves à la fin de l'année de CP et de s'intéresser à leurs performances. On constate, en effet, qu'une grande majorité a déjà des compétences en production autonome d'écrit narratif. Pour autant, une analyse plus fine est à mener pour préciser ces résultats.

B.2.3.3.4 Les résultats : analyses complémentaires

Observons la transcription de quelques-unes des productions obtenues. S'agit-il dans tous les cas de récits ?

Le petit chas marcher sur le reaubore. Et il tombe sur la marche. Et le petit chat miole. Et il va voir sa maman et les petit chas les regarde. (Sa)

Le chat court vite. Le chat est tombé. Le chat a mal. Sa maman le ramène sur la table. (Sh)

Il était une fois un petit chaton veux sortir tout seul sans ses paran. Et boum ! Pauvre petit chaton il et tombé tout a coup on entan des miolement / maman se reveille et vois son chaton miolet elle le pren par la pau du cou et il se réendor. (Lo)

Le chat et sa maman son chat est triste parseque sa maman seauqupe [s'occupe] que de c'est frère et c'est sœur il ne reguadé que sa il tomba du trottoire il criya miaou miaou alors sa maman vin a son secoure et lui fai un gro calin et c'est inssi que sa maman soqupe que de lui. (Ma)

Les deux premiers textes présentent un récit minimal, conçu comme une suite d'actions attribuées au personnage. Ici, raconter l'histoire consiste essentiellement à énoncer successivement le contenu de chaque image, en le reliant à l'action précédente par le connecteur le plus fréquent dans les récits oraux, « et » (Sa) ou en juxtaposant ces énoncés (Sh). Rien n'est dit qui permet de comprendre le moteur des actions du personnage principal (le petit chat) ni des autres personnages (la maman, les autres petits chats), si ce n'est, chez Sh, ce que ressent le petit chat (il « a mal »), dont le rapport logique avec la suite reste cependant implicite.

Par contraste, les deux derniers textes correspondent à une conception plus complète de ce qu'est un récit, en explicitant la logique des actions des personnages. Le récit est un parcours, entre un équilibre initial (« Il était une fois un petit chaton... », « Le chat est triste ») et un nouvel équilibre final (« il se réendort », « sa maman s'occupe de lui »). Comment passe-t-on de ce début à cette fin ? Le personnage principal a un but, des intentions qui « finalisent » ses actions (Black & Bower, 1980), but qu'il réalisera ou non à travers le déroulement du récit, en surmontant des épreuves, aidé par d'autres personnages (Greimas, 1966). Ainsi le chaton de Lo, à l'instar de

nombreux personnages de contes, veut quitter le cocon familial pour voir le monde. Il tombe, est sauvé par sa mère et réintègre la douceur de la famille. Ces buts, dans le récit et en particulier dans le récit romanesque, sont liés aux états mentaux du personnage, ce qui donne au récit son épaisseur psychologique : un récit est une succession d'évènements d'intérêt humain (Bremond, 1966). Le texte de Ma met en scène la jalousie et la rivalité fraternelle : le chaton ne supporte pas que sa mère ne s'occupe que de ses frères et sœurs ; c'est cette obsession qui provoque un accident ; heureux accident puisqu'il lui permet d'arriver à ses fins et de capter les soins et l'amour de sa mère, qui lui fait « un gros câlin ».

La qualité des deux derniers textes en termes de gestion du récit passe aussi par plusieurs caractéristiques de leur forme.

- La présence d'un titre dans le dernier (« Le chat et sa maman »), qui attire immédiatement l'attention du lecteur sur ce qui fait l'enjeu du texte, la relation entre le fils et sa mère.
- La présence de modalisateurs, qui répondent à la composante « évaluative » du récit (Labov, 1978), en mettant l'accent sur ce qui fait que cette histoire vaut la peine d'être racontée : dans le texte de Lo, les malheurs du chaton, dignes d'attirer la compassion : « pauvre petit chaton ! ». Cette exclamation marque en même temps la présence de l'énonciateur dans son récit (Kerbrat-Orecchioni, 1980), la subjectivité d'un auteur.
- L'enchaînement causal des états et des actions : « On entend des miaulements. Maman se réveille », et l'explicitation de ces relations logiques par l'emploi de connecteurs appropriés : « parce que », « alors », « et c'est ainsi que », importants pour permettre aux lecteurs de se construire une représentation cohérente de la situation (Chuy & Rondelli, 2010).
- La maîtrise de la désignation des personnages, par le jeu des anaphores : « Maman se réveille et voit son chaton miauler. Elle le prend par la peau du cou et *il* se rendort. » À l'inverse, l'emploi de pronoms déictiques (renvoyant au contexte de l'image et non pas à un personnage déjà nommé dans le texte) indique une connaissance moindre de cette autonomie du récit écrit par rapport à la situation de son énonciation (Bronckart, 1996).
- Le recours à des temps du passé, comme dans le texte de Ma qui utilise le passé simple lorsque la succession des actions s'accélère : « Il tomba... Il cria... Sa maman vint à son secours. » De manière plus générale utiliser des temps du passé est une autre manière de marquer la coupure avec la situation d'énonciation, d'abandonner la description des images dans *l'ici et maintenant* pour ancrer son texte dans le passé du récit.

- La présence de procédés permettant de jouer sur le rythme du récit, en particulier par le choix de certains connecteurs de temps – les rupteurs « tout à coup », « soudain » – ou d'onomatopées – « et boum ! ».
- La présence de paroles de personnages, qui contribuent à créer l'émotion, à plonger le lecteur dans l'illusion mimétique (Schaeffer, 1999) : « Il cria : "Miaou, miaou !" », « Alors, vite, maman ! ».

Ces analyses conduisent à ajouter, aux observables utilisés ci-dessus, d'autres indicateurs permettant de mieux quantifier les réussites des élèves dans cette production de récit.

B.2.3.3.5 Des indicateurs complémentaires révélateurs des compétences narratives des élèves

La seconde série d'indicateurs concerne les informations complémentaires (cinquième observable), les traces de narration (sixième observable) et les connecteurs comme opérateurs logiques du récit (repérés dans le quatrième observable). Elle n'a été appliquée qu'à une partie des textes d'élèves (11 classes de l'académie de Créteil, soit 219 élèves) :

Est-ce que le texte comporte ?

- l'expression d'une intention de personnage (0 ou 1)
- un ou des prédicats indiquant des états mentaux de personnage (0 ou 1)
- une ou des évaluations et modalisations (0 ou 1)
- des paroles de personnage (0 ou 1)
- des désignations de personnage uniquement par des pronoms ne rappelant pas un substantif présent (usage déictique) (0), uniquement par des substantifs (1), par des substantifs repris par des pronoms (2) ; l'analyse a été conduite sur la désignation du personnage principal, le petit chat
- l'archiconnecteur « et », utilisé pour relier les états, les actions et les événements
- d'autres mots ou syntagmes qui relient les états et les actions (connecteurs, organisateurs textuels logiques ou chronologiques) (0 ou 1) ; ces marques linguistiques assurent la cohésion du texte. On peut trouver dans cette catégorie :
 1. Des conjonctions de subordination de temps (quand, lorsque, un jour que)
 2. Différents moyens de marquer la simultanéité : pendant ce temps, pendant (que), en + participe présent, en train de
 3. Des adverbes indiquant la succession : (et) puis, (et) ensuite, (et) après, alors, et un moment, et en plus, d'abord, enfin, maintenant

4. La conjonction « mais » utilisée pour introduire une péripétie, une action ou un évènement qui fait rebondir le récit.

5. Des adverbes de temps utilisés avec une intention expressive particulière, pour modifier le rythme du récit : (et) soudain, (et) tout à coup, d'un coup...

6. Des conjonctions ou des adverbes explicitant des liens logiques entre les informations : parce que, car, pour, et c'est ainsi que, du coup, donc.

B.2.3.3.6 Résultats

Les tableaux qui suivent présentent les performances des élèves de l'échantillon réduit à onze classes (219 élèves) à partir de trois grands ensembles de critères : le premier concerne la caractérisation des personnages, le deuxième la mise en évidence de la cohérence par les reprises anaphoriques et le troisième la mise en évidence de la cohérence par l'utilisation des connecteurs.

✓ Caractérisation des personnages

Il n'y a pas de récit sans personnage. Leurs buts, leurs intentions constituent le moteur du récit. C'est parce que nous partageons leurs sentiments, leurs souffrances ou leurs joies que nous nous intéressons à leur histoire, et parce que l'auteur du récit a su souligner ces enjeux. Rapporter leurs paroles est un moyen aussi de créer cet intérêt en mimant la vie. La majorité des 219 élèves l'a compris à la fin du cours préparatoire (cf. tableau n° 71).

Tableau 71 — Intentions, états mentaux, évaluations, paroles de personnage (219 élèves)

	Présence d'une intention de personnage	Présence d'un ou d'états mentaux de personnages	Présence d'une ou de modalisations ou évaluations	Présence de paroles de personnages
Nombre d'élèves	18	132	24	40
Pourcentage d'élèves	8,22	60,27	10,96	18,26

Le tableau précédent fait apparaître que ce sont en effet 132 élèves de l'échantillon réduit (60,27 %) qui prêtent explicitement des états mentaux à un personnage, à l'image de Ma (texte reproduit plus haut) : *son chat est triste...* ou de Ly : *le chat a peur des sotre chat...*

Les autres critères sont moins présents : 40 élèves (18,26 %) font parler un ou plusieurs personnages, 24 (10,96 %) modalisent ou évaluent, prenant ainsi parti dans leur texte (Lo : *Pauvre petit chaton...*), 18 (8,22 %) indiquent explicitement l'intention qui déclenche l'action du personnage (Lo : *un petit chaton veut sortir tout seul sans ses paran...*).

✓ Désignation des personnages

Le tableau n° 72 concerne la désignation du petit chat, personnage principal de l'histoire. Il fait apparaître qu'une petite minorité d'élèves (3,65 %) n'utilise que des pronoms déictiques sans préciser le référent, ce qui rend le récit peu clair pour le lecteur. Le chaton n'est pas identifié, ni nommé.

Tableau 72 — Désignations du personnage du petit chat (219 élèves)

	Uniquement pronoms déictiques	Uniquement substantifs	Substantifs repris par des pronoms
Nombre d'élèves	8	54	152
Pourcentage d'élèves	3,65	24,66	69,41

il trise et la maman dort il dort. et la maman elle dort encore. il pleure et la maman dort plus. et la maman il la pose (Ji)

L'auteur de ce texte utilise « il » dans un système d'évidence, le référent n'est pas désigné, le dernier « il » semble désigner la chatte : « il la pose ». 54 élèves (soit 24,66 %) construisent leur production en utilisant exclusivement des substantifs.

Le chat sanfui. Le chat tombe sur le parterre. Le chat pleur. Le chat et triste. (Ria)

Dans la production de Ria, la syntaxe Sujet + Verbe est répétée, sans variation du sujet « le chat », semblant décrire chaque image comme une scène indépendante des autres (effet pervers de la séquentialité iconique).

Certaines élèves utilisent le même mot « le chat » pour désigner différents personnages :

Le chat sanfui le chat et les chaton door et le chat tonb le chat les chatons door ossi et le chat tonb et le chat dit miaou et le gran chat touv [trouve] le chat. (Mar)

La majorité (152 élèves / 219, soit 69,41 %) emploie des substantifs et des substituts qui sont le plus souvent des pronoms personnels sujets ou compléments :

*La maman chat dor avec **c'est petits chats**, il y en à trois qui dors sofe **le quatrième** ne dor pas **il** se promène mé **il** ne voi pas la marche et boum **le cha** se pran un gros cous **il** pleur maintenant miaou miaou din cous la maman se réveille avec c'est trois petits chats, la maman l'anporte avec elle il sons tros minion **tous ensanble** enrevoir les petits chats fesser de bo rêves. (Al)*

Le texte d'Al traduit une réelle capacité à développer dans le récit une chaîne anaphorique cohérente et diversifiée, comme le montrent les mots que nous avons mis en gras.

Au total, près de 70 % des élèves utilisent des substantifs (le chat/le petit chat/le chaton...) et des pronoms, sujets ou compléments, le plus souvent « il ».

✓ **Connecteurs**

À la fin du CP, dans les textes que nous analysons, les élèves utilisent de nombreux éléments du discours pour indiquer les liens entre les éléments de leur narration. Nous présentons dans le tableau ci-dessous sept catégories de connecteurs et plus largement d'éléments linguistiques qui explicitent une relation entre des informations. Ces connecteurs marquent soit différents types de relations temporelles entre les actions et les événements, soit des relations logiques (cause, conséquence, but).

Tableau 73 — Utilisation des connecteurs (219 élèves)

	« et »	Temps	Simultanéité	Succession	Introduct° d'une périphéte	Rythme du récit	Cause, Cons., But
		quand, lorsque, un jour que	(pendant ce temps, pendant (que), en + participe présent, en train de)	et) puis, (et) ensuite, (et) après, alors, et un moment, et en plus, d'abord, enfin, maintenant)	mais	(et) soudain, (et) tout à coup, d'un coup...	parce que, car, pour, et c'est ainsi que, du coup, donc...
Nombre d'élèves	116	13	10	37	17	16	14
Pourcentag e d'élèves	52,97	5,94	4,57	16,89	7,76	7,31	6,39

La première colonne concerne l'utilisation de la conjonction de coordination « et » par les élèves pour construire leur narration, conjonction très présente dans les discours narratifs oraux des élèves de cet âge. La conjonction « et » est de loin la plus utilisée dans notre corpus, ce qui est conforme aux données antérieures décrites dans la littérature (Favart, 2005) : 116 élèves (52,97 %) la produisent. Sa fonction copulative leur permet d'additionner les informations perçues dans les images et de rendre compte de la succession des actions des personnages. Le texte de Mar, déjà cité, en est un exemple.

*Le chat sanfui le chat et les chaton door **et** le chat tonb le chat les chatons door ossi **et** le chat tonb **et** le chat dit miaou **et** le gran chat touv [trouve] le chat. (Mar)*

Viennent ensuite les emplois d'autres connecteurs temporels. En premier lieu les adverbes de temps constituent un autre moyen d'indiquer la succession : alors, ensuite, après... parfois précédés de « et » (37 élèves, 16,89 %), comme dans l'exemple qui suit.

*Il se promène, **et puis**, il tombe, **puis**, il pleureur « miaou ! miaou ! » **puis** sa maman le prans*
(De)

Certains élèves (16, 7,31 %) sont capables, grâce à des rupteurs comme « soudain », « tout à coup », « d'un coup », de créer une impression d'accélération du récit, comme dans le texte d'Al (voir plus haut) *din cous la maman se réveille* ou dans le texte de Ja, ci-après.

*Il était une foi un chat qui se promenai dans la forêt **tout a coup** il tombe la tête la premier ensuit il pleur. Et sa maman le prend et le ramène chez lui.* (Ja)

D'autres encore (17, 7,76 %) utilisent la conjonction « mais » pour introduire un nouvel évènement qui fait rebondir le récit (une complication ou une péripétie).

Le chat pare. mer il tonbe. et il plere. sa maman lantan. et elle la recupéré. (Ju)

13 élèves (7,31 %) utilisent un connecteur temporel (lorsque, quand, un jour que) qui introduit une proposition subordonnée de temps et permet ainsi de situer un évènement par rapport à un autre et de poser les différents temps (voire les plans) du récit.

10 élèves (5,94 %) utilisent un procédé du discours marquant la simultanéité des évènements : l'usage du participé présent, ou encore de la conjonction de subordination « pendant que ».

C'est ce qu'on voit dans le texte suivant, où l'auteur joue des différentes ressources de la syntaxe pour situer les actions les unes par rapport aux autres : « pendant que », « quand », mais aussi « puis », « et » et « soudain ». Ce texte possède ainsi les caractéristiques d'un récit clair et cohérent ; les connecteurs favorisent cette clarté, ainsi que l'emploi très élaboré, qui va de pair, des différents temps verbaux du passé (jeu de l'imparfait et du passé simple, antériorité marquée par le plus-que-parfait). Notons cependant que cette maîtrise de l'expression des relations logico-temporelles reste une exception chez ces élèves de fin de cours préparatoire.

Il etait une foit une chatte qui aved quatre chatton pendent qu'elle dormé un de sé chatton se revéilla quan sodin le chatton tonba car il navet pas vu la marche et il pleura plera et plera sa maman se révéilla puit elle fit décandre tous les autre un par un. (Lé)

La dernière catégorie de connecteurs présente dans le tableau n° 73 concerne les connecteurs logiques, explicitant une relation causale (conjonctions ou adverbes de cause, de conséquence, de but) : « parce que », « car », « pour », « et c'est ainsi que », « du coup », « donc ». On les rencontre chez 14 élèves.

Nous avons ainsi pu observer un emploi de « car » dans le texte de Lé reproduit ci-dessus ; le début du texte de Ma, transcrit plus haut, explicite la cause de la tristesse du chat par un « parce que » (*son chat est triste parseque sa maman seauqupe [s'occupe] que de c'est frère...*) ; le texte suivant montre un emploi de « pour ».

Le chat ne ve pas dormir alor il senva de arbre. Boum ! il et tonbé. miaou miaou il apeille sa maman. Elle vien le chercher pour le ramaser. Au petit chat qui son très conten. (Ay)

Deux éléments saillants de ces analyses sont repris dans le tableau n° 74. Nous considérons que l'utilisation d'un connecteur différent du « et », caractéristique du récit oral, marque une première maîtrise des marques de cohésion du récit écrit. Ce sont ici 75 élèves (34,25 %) qui sont concernés, qu'ils utilisent ou non par ailleurs la conjonction « et ». Parmi ceux-ci, certains ont produit un élément linguistique permettant d'introduire une péripétie, d'accélérer le rythme du récit ou encore d'expliciter un lien logique entre les actions, les états ou les évènements (42 élèves, 19,18 %), mettant ainsi en œuvre une connaissance remarquable des moyens d'assurer la cohésion linguistique du récit écrit.

Tableau 74 — Synthèse concernant l'emploi des connecteurs (219 élèves)

	A produit un ou des connecteurs différents de « et »	A produit un connecteur logique, un introducteur de ou un connecteur donnant un rythme au récit
Nombre d'élèves	75	42
Pourcentage d'élèves	34,25	19,18

Au total, si nous combinons les critères d'analyse des textes d'élèves qui rendent bien compte de la compétence narrative, nous pouvons aboutir à une répartition de la population observée.

Le tableau n° 75 tente d'en rendre compte. Il récapitule les items suivants : présence d'un titre, présence d'une formule d'ouverture, présence d'une phrase de fermeture, présence d'une intention de personnage, présence d'un ou de plusieurs états mentaux de personnages, présence d'une ou de plusieurs modalisations ou évaluations, présence de paroles de personnages, désignation du personnage principal par un substantif repris par un ou des pronoms, présence d'un connecteur logique ou d'un connecteur donnant du rythme au récit. Les élèves y sont classés selon le nombre de ces critères applicables à leur texte.

Tableau 75 — Récapitulatif des compétences des élèves à partir des scores obtenus sur les 9 critères (219 élèves)

Nombre de critères applicables au texte	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nombre d'élèves	16	62	51	46	22	17	2	2	1	0
Pourcentage d'élèves	7,31	28,31	23,29	21,00	10,05	7,76	0,91	0,91	0,46	0,00
Pourcentage cumulé	100,0	92,69	64,38	41,10	20,09	10,05	2,28	1,37	0,46	0,00

On peut considérer que la présence de trois de ces critères ou plus indique une maîtrise déjà importante du récit, illustrée par les exemples de textes que nous avons reproduits plus haut.

Des compétences narratives déjà notables peuvent donc être observées chez beaucoup d'élèves à la fin du CP, même si ce n'est pas le cas chez tous : plus de 40 % des textes souscrivent au moins à trois critères, plus de 20 % au moins à quatre. Ces compétences sont souvent méconnues... ou pas sollicitées parce qu'il est considéré parfois comme prématuré de faire écrire des textes tant que les compétences graphomotrices et orthographiques ne sont pas assurées pour tous. Des apprentissages sont pourtant possibles dès le CP, en s'appuyant en particulier sur l'imprégnation littéraire conduite déjà les années précédentes et sur la connaissance en actes de certaines spécificités du récit écrit.

B.2.3.3.7 Conclusion

Dans le cadre de la recherche *LireÉcrireCP*, le groupe Écriture a conçu une évaluation des compétences scripturales d'élèves de fin de CP. Les résultats obtenus au test que les élèves ont passé à la fin du CP montrent qu'il est pertinent de s'intéresser aux performances en production d'écrit. En effet, une grande majorité des élèves montre déjà des capacités importantes en production autonome d'écrit narratif. De telles capacités, ainsi que leurs effets positifs sur les apprentissages dans plusieurs dimensions du lire-écrire, sont souvent ignorées des acteurs de terrain, certains jugeant à priori l'épreuve trop difficile voire inadéquate, car excédant de beaucoup les possibilités d'enfants de cet âge.

La mise en œuvre du test nous semble pourtant révéler des résultats discriminants à partir d'un protocole transposable, ce qui nous conduit à le proposer à la communauté des chercheurs et des enseignants. Ces résultats permettent d'ores et déjà de mesurer et de comparer les performances des élèves dans des tâches d'écriture autonomes de manière suffisamment fine pour pouvoir espérer, dans la suite du programme *LireÉcrireCP*, mettre en relation de manière convaincante ces performances et certains choix didactiques et pédagogiques cruciaux. Nous pourrions alors vérifier si les enseignants qui consacrent un temps significatif à l'écrire ont de meilleurs résultats en lecture, toutes choses étant égales par ailleurs. En effet, les tâches d'écriture autonomes sont sans doute celles au cours desquelles l'intervention didactique (explicitation, tissage), et donc la compétence professionnelle des maîtres, doit jouer un rôle très important dans l'étayage des apprentissages et la régulation des inégalités entre élèves.

Dès lors deux questions se posent. L'analyse des productions des mêmes élèves en fin de CE1 permettra de décrire une nouvelle étape : les mêmes compétences observées en fin de CP chez une petite moitié des élèves seront-elles alors partagées par un plus grand nombre ou bien verra-t-on surtout les « bons conteurs » du CP continuer à progresser ? La seconde question concerne l'influence du travail conduit dans les classes au cours du CP. Quelles sont les caractéristiques des

classes dans lesquelles les élèves manifestent particulièrement ces compétences, et des tâches auxquelles y sont exposés les élèves ?

Principaux résultats en écriture à la fin du CP

En dictée, pour l'écriture de mots, la majorité des élèves (67 %) a une écriture alphabétique plus ou moins conforme à la forme orale, voire une écriture orthographique (28 %). Les élèves qui ont encore du mal à transcrire la chaîne sonore (5 %) sont plutôt des élèves issus de milieux très défavorisés ou des élèves « en retard » (nés en 2004, 2005 ou 2006). Pour l'écriture de la première phrase, presque tous les élèves segmentent la phrase en mots et présentent une permanence de l'écrit pour le mot *rat*. Pour la seconde phrase dictée, comprenant des marques du pluriel, les $\frac{3}{4}$ des élèves n'utilisent aucune marque du pluriel.

En copie, les performances sont bonnes : plus de 80 % des élèves obtiennent un score global au-dessus de la moyenne et plus de la moitié des élèves obtient un score au-dessus de 9 (sur 15,5).

Pour la production de textes, si l'on se réfère au score global obtenu par cumul des scores des six analyseurs (total /27), on obtient les résultats suivants : 77 % des 2507 élèves ont plus de la moyenne ; la moitié des élèves se situe entre 14 et 19/27, un quart entre 14 et 17/27 ; 19 % des élèves ont obtenu un score égal ou supérieur à 20. En outre, une proportion importante des élèves manifeste des connaissances sur les caractéristiques du récit écrit.

B.3 RÉSULTATS DES TESTS DE JUIN 2015 (FIN CE1)

Voici une synthèse des résultats des 2049 élèves évalués à la fin du CE1. Comme au début et à la fin du CP, les résultats sont présentés épreuve par épreuve et groupés en trois grands ensembles : code, compréhension écriture.

Toutes les épreuves ont été décrites en A.3.3.3 et en annexes A.3.3.

Riou, Goigoux et Pironom pour le groupe 2

B.3.1 Le code à la fin du CE1

✓ Épreuve : *Fluence E.L.FE*

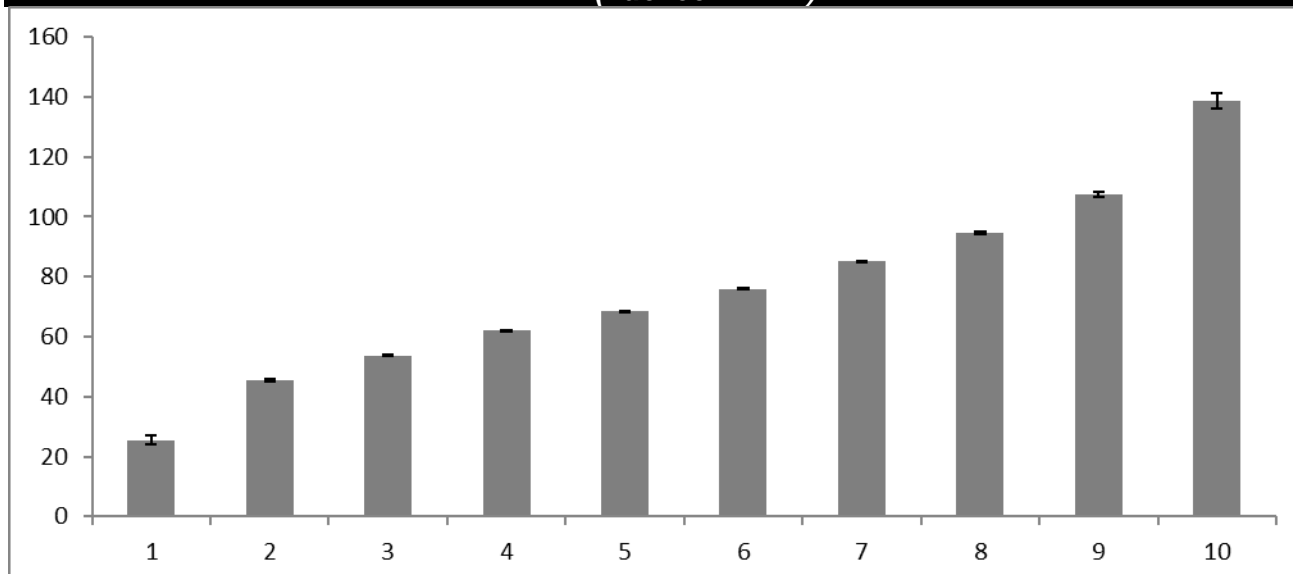
L'épreuve *Fluence* évalue la vitesse de déchiffrage des mots en contexte. Elle a été proposée à la fin du cours préparatoire et à la fin du CE1. Cependant, les supports utilisés sont différents, le texte *Petit dinosaure* au CP comprenait 102 mots quand le texte de CE1 *Monsieur Petit* en compte 362.

À la fin du CP, les élèves lisaient en moyenne 39 mots en une minute, ils en lisent 76 à la fin du CE1, soit près du double. L'hétérogénéité reste cependant très forte : 20 % d'élèves ne dépassent pas 50 mots ($m = 35$) alors que 20 % en lisent plus de 100 ($m = 123$), ils lisent presque quatre fois plus vite. Le tableau n° 76 présente les résultats des élèves groupés par déciles.

Tableau 76 — Scores à l'épreuve de lecture à haute voix (*Fluence E.L.FE*)

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	25,55	10,88	0	40
2	45,32	3,03	40	50
3	53,75	2,38	50	58
4	61,94	2,08	58	65
5	68,39	2,07	65	72
6	75,96	2,49	72	81
7	85,05	2,16	81	89
8	94,80	3,25	89	100
9	107,45	5,30	100	116
10	138,69	18,67	116	220

Graphique 32 — Distribution des scores à l'épreuve de lecture à haute voix (fluence E.L.FE)



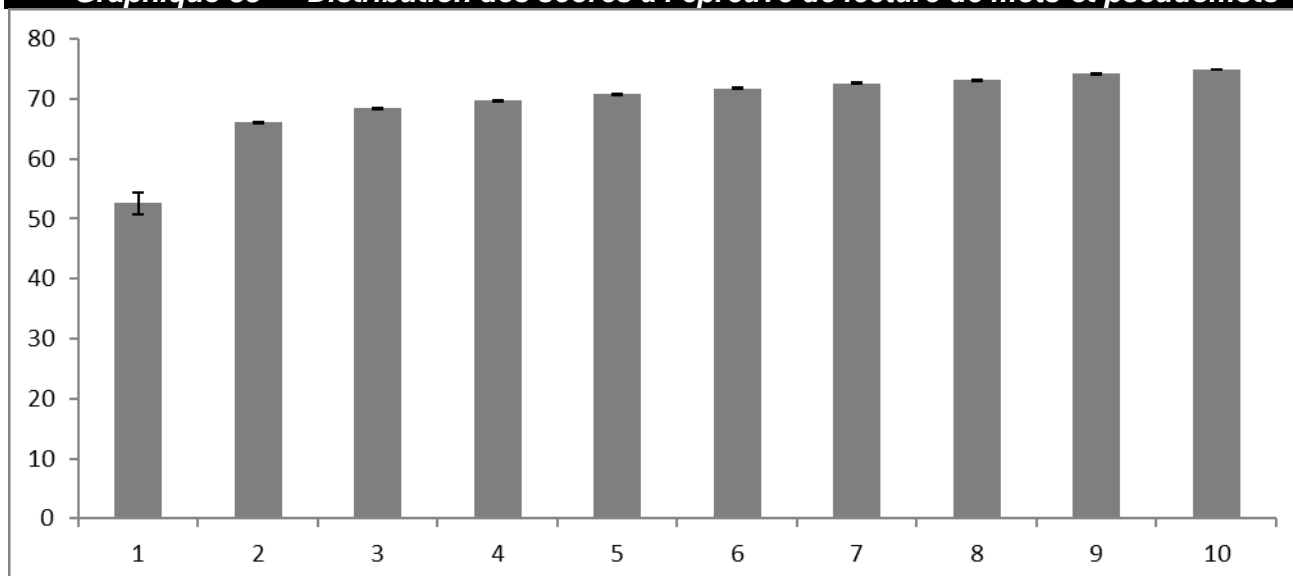
Si l'on se souvient qu'à la fin du CP, 20 % d'élèves ne dépassaient pas 15 mots ($m = 8$) alors que 20 % en lisaient plus de 60 ($m = 81$), on comprend que les progrès touchent l'ensemble de la cohorte, mais qu'ils sont très importants pour les élèves faibles. Ceux-ci ont plus que quadruplé leurs performances : ils sont passés en moyenne de 8 mots à la minute à 35 mots.

✓ **Épreuve : lecture de mots et pseudomots**

Cette épreuve est la même que celle qui a présidé à l'évaluation des compétences enfantines au début et à la fin du CP. On trouve dans le tableau n° 77 et le graphique n° 33 la présentation des résultats recueillis à la fin du CE1.

Tableau 77 — Scores à l'épreuve de lecture de mots et pseudomots

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	52,57	12,71	4	64
2	66,03	1,17	64	68
3	68,47	0,50	68	69
4	69,66	0,47	69	70
5	70,85	0,36	70	71
6	71,74	0,44	71	72
7	72,60	0,49	72	73
8	73,12	0,32	73	74
9	74,30	0,46	74	75
10	75,00	0,00	75	75

Graphique 33 — Distribution des scores à l'épreuve de lecture de mots et pseudomots

À la fin du CP, nous avons observé que les élèves obtenaient en moyenne 33 points sur 40 pour les mots familiers et 26 sur 35 pour les pseudomots. Au CE1, ils ont continué à progresser puisqu'à la fin de l'année, ils obtiennent respectivement 38 points sur 40 et 31 points sur 35.

L'ensemble des élèves du dixième décile et une partie de ceux du neuvième, soit 266 élèves en tout, obtiennent 100 % de réussite. En revanche, les élèves du premier décile réussissent seulement 2 items sur 3. Parmi ceux-ci, 31 élèves lisent moins d'un mot sur deux.

Le tableau n° 78 permet de comparer ces résultats avec ceux du cours préparatoire

Tableau 78 — Comparaison des moyennes et des écarts-types à l'épreuve de lecture de mots et de pseudomots (septembre 2013, juin 2014 et juin 2015)

	Pré-test CP septembre 2013		Post-test CP juin 2014		Test CE1 juin 2015	
	Moyenne	Taux de réussite (en %)	Moyenne	Taux de réussite (en %)	Moyenne	Taux de réussite (en %)
lecture de mots familiers /40	4,81 (6,86)	12	32,84 (9,66)	82,1	38,3 (3,66)	95,8
lecture de pseudomots /35	5 (5,85)	14,3	26,23 (8,58)	74,9	31,1 (4,26)	88,9
lecture de mots et de pseudomots /75	9,81 (12,42)	13,08	59,06 (17,78)	78,7	69,4 (7,39)	92,5

Ce tableau comparatif fait apparaître qu'entre la fin du CP et la fin du CE1, les élèves continuent à progresser dans l'épreuve de lecture de mots isolés, que ce soit avec des mots familiers ou des pseudomots. Mais les taux de réussite des mots familiers sont supérieurs à ceux des pseudomots, ce qui atteste un effet de lexicalité.

B.3.2 La compréhension en fin de CE1

À la fin du CE1, les compétences en compréhension ont été évaluées par trois tests : une épreuve de compréhension autonome constituée de deux sous-tests que nous avons empruntés à la DEPP et une épreuve de compréhension d'un texte entendu (Anatole).

B.3.2.1 Épreuve : sous-test de compréhension autonome (*Pourquoi les éléphants ont-ils une trompe ?*)

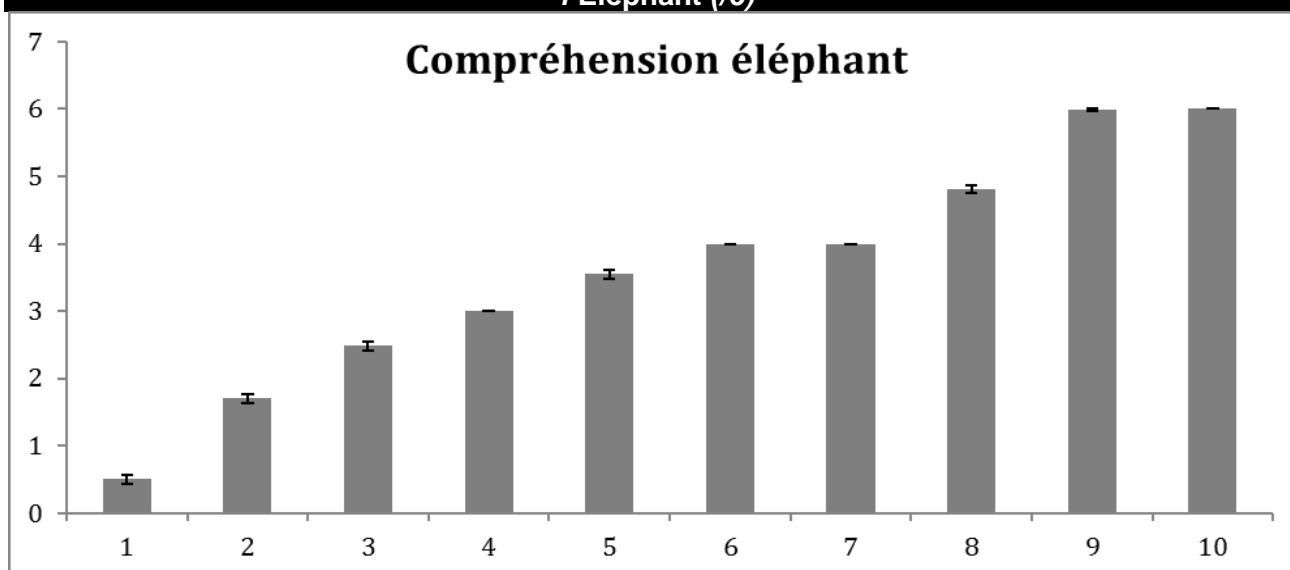
Cette tâche est extraite des évaluations conçues par la DEPP. L'élève doit lire seul un texte puis répondre par écrit à 5 questions. L'une d'entre elles, nécessitant un calcul inférentiel, est notée 2 points, les autres valent un point, pour un score maximum de 6 points.

La moyenne obtenue par les élèves de notre échantillon s'élève à 3,60 points sur 6 (écart-type = 1,71). Toutefois, les performances des élèves sont, une fois encore, très différentes selon les déciles (cf. tableau n° 79).

Tableau 79 — Scores au sous-test de compréhension autonome, l'Éléphant (/6)

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	0,50	0,50	0	1
2	1,70	0,46	1	2
3	2,48	0,50	2	3
4	3,00	0,00	3	3
5	3,55	0,50	3	4
6	4,00	0,00	4	4
7	4,00	0,00	4	4
8	4,80	0,40	4	5
9	5,98	0,14	5	6
10	6,00	0,00	6	6

Graphique 34 — Distribution des scores au sous-test de compréhension autonome, l'Éléphant (/6)



Cette épreuve montre donc un taux de réussite moyen dépassant les 50 % de réussite. 20 % des élèves obtiennent un score quasi plafond (entre 5 et 6 points) tandis que 10 % d'élèves peinent à obtenir une seule bonne réponse sur les questions portant sur ce texte.

Le tableau n° 80 permet de comparer nos données avec celles recueillies par la DEPP, pour chacune des questions (n = 5).

Tableau 80 — Moyennes et écart-types à l'épreuve de compréhension autonome, l'Éléphant (/6) : résultats de l'étude LireÉcrireCP et résultats de la DEPP

	% de bonnes réponses LireÉcrireCP	% de bonnes réponses DEPP
Question 1	88	92
Question 2	33	35
Question 3	81	90
Question 4	58	53
Question 5	68	79

En comparant nos résultats avec ceux recueillis par la DEPP, on constate des variations similaires liées à la difficulté des questions. La question n° 2 qui implique la mobilisation de processus inférentiels de haut niveau est la moins bien réussie par notre échantillon (33 % de bonnes réponses) et par celui de la DEPP (35 %). La question n° 1, la plus littérale, est réussie à 88 % dans notre étude et à 92 % dans celle de la DEPP.

On notera néanmoins que les performances de notre cohorte sont systématiquement inférieures à celles de la DEPP. Ce résultat est à mettre en relation avec la composition sociale de notre échantillon, plus défavorisée que la population française dans son ensemble.

La 4^e question fait exception puisque notre cohorte est en moyenne plus performante que l'échantillon DEPP. Mais cela s'explique par le fait que l'énoncé, très ambigu dans l'épreuve originale conçue par la DEPP, a été légèrement modifié dans la nôtre.

B.3.2.2 *Épreuve : sous-test de compréhension autonome (Les enfants et la sorcière)*

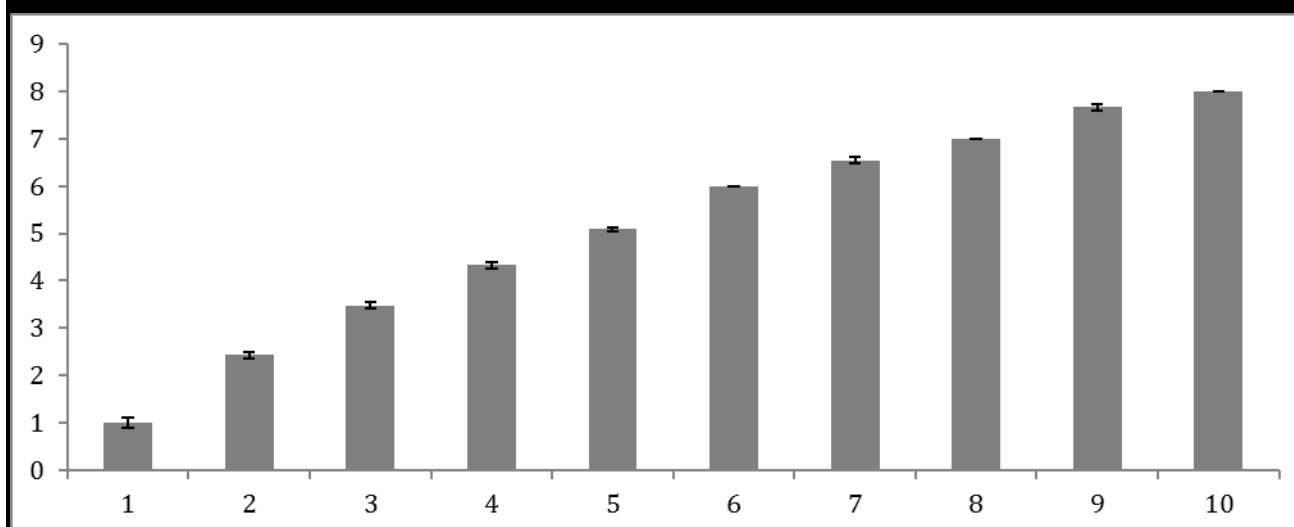
Dans cette épreuve, également extraite du corpus de la DEPP, l'élève doit répondre à un questionnaire à choix multiples comportant sept items (l'un vaut 2 points, les six autres, 1 point, soit un score maximum de 8 points).

La moyenne obtenue par les élèves de notre échantillon est de 5,15 points sur 8 (écart-type = 2,25), soit un taux de réussite de près de 65 %. Le tableau n° 81 présente les résultats des élèves rangés par déciles.

Tableau 81 — Moyennes et écarts-types à l'épreuve de compréhension autonome, Sorcière (/8)

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	1,00	0,76	0	2
2	2,43	0,50	2	3
3	3,48	0,50	3	4
4	4,33	0,47	4	5
5	5,09	0,29	5	6
6	6,00	0,00	6	6
7	6,54	0,50	6	7
8	7,00	0,00	7	7
9	7,66	0,47	7	8
10	8,00	0,00	8	8

Graphique 35 — Distribution des scores à l'épreuve de compréhension autonome, Les enfants et la sorcière



On peut observer que, comme pour l'épreuve précédente, 20 % des élèves obtiennent un score quasi plafond (entre 7 et 8 points) quand les 10 % les plus faibles n'obtiennent qu'un point en

moyenne. La répartition des résultats des autres élèves est plutôt régulière, 40 % d'entre eux obtenant entre 4 et 7 points.

Le tableau n° 82 permet de comparer nos données avec celles recueillies par la DEPP, pour chacune des questions (n = 7).

Tableau 82 — Moyennes et écart-types à l'épreuve de compréhension autonome, Sorcière (8) : résultats de l'étude LireÉcrireCP et résultats de la DEPP

	% de bonnes réponses LireÉcrireCP	% de bonnes réponses DEPP
Question 1	81	86
Question 2	67	72
Question 3	66	72
Question 4	47	51
Question 5	74	78
Question 6	59	70
Question 7	54	66

Ici encore, on constate des résultats relativement similaires dans les deux études, ceux de la DEPP étant, ici encore et pour les mêmes raisons de composition de l'échantillon, légèrement supérieurs. Mais globalement, ce sont bien les mêmes questions qui posent problème aux élèves. Toutefois, les reprises anaphoriques (questions 4 et 6⁴⁷) et le résumé (question 7) semblent cependant être plus difficiles pour les élèves de notre échantillon.

Si l'on considère à présent les deux sous-épreuves ensemble, la moyenne obtenue par notre population est de 8,75 points sur 14 soit un taux de réussite de 62,5 %.

10 % des élèves obtiennent de 0 à 4 points et présentent donc de faibles performances. Les 10 % suivants totalisent jusqu'à 6 points. Près de 30 % n'atteignent pas la moyenne de 7/14. Enfin, le reste de la population atteint des scores compris entre 7 et 14, chaque décile obtenant un point de plus que la précédente.

B.3.2.3 Épreuve : compréhension de texte entendu

Cette tâche reprend le texte 1 utilisé pour les évaluations de début CP et de fin CP, *Anatole* (le score maximum est de 5 points).

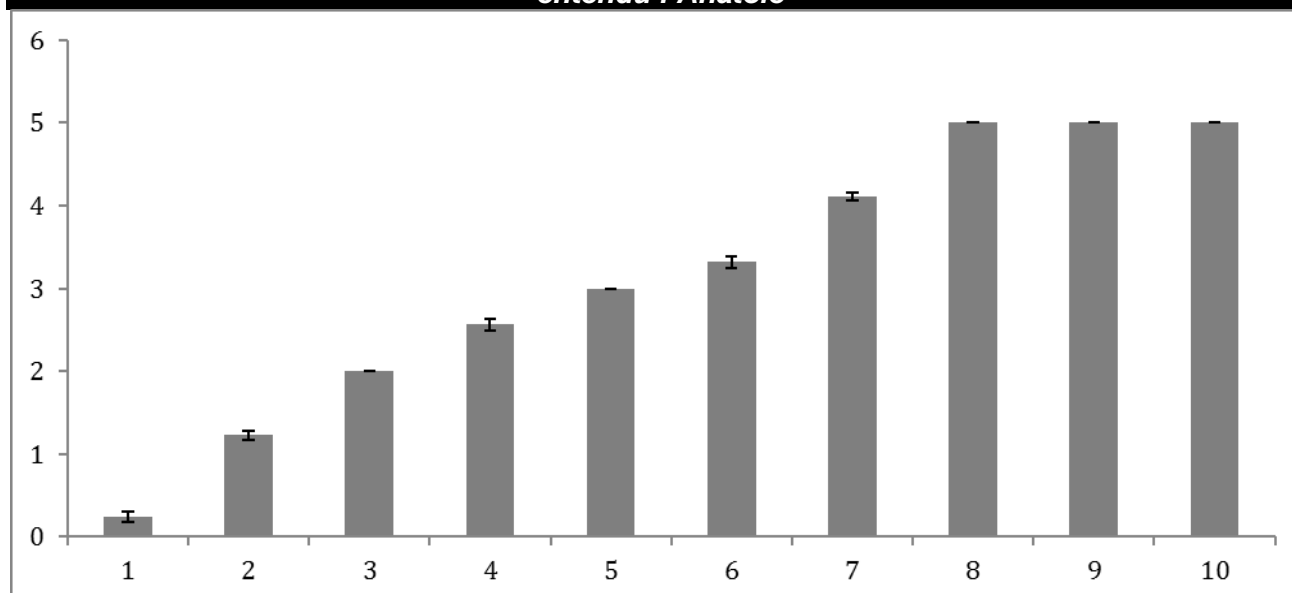
À cette épreuve, les élèves obtiennent en moyenne 3,15 points sur 5 (écart-type = 1,61). Le tableau n° 83 présente les résultats des élèves rangés par déciles.

⁴⁷ Question n° 6 - Dans la phrase « Ils se demandaient ce que la sorcière allait faire d'eux », quels personnages représente le pronom « Ils » ? (1) le père et les enfants, (2) la sorcière et le chat, (3) le frère et la sœur, (4) les enfants et le chat.

Tableau 83 — Moyennes et écart-types à l'épreuve de compréhension d'un texte entendu, Anatole (/5)

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	0,24	0,43	0	1
2	1,22	0,42	1	2
3	2,00	0,00	2	2
4	2,57	0,50	2	3
5	3,00	0,00	3	3
6	3,32	0,47	3	4
7	4,11	0,32	4	5
8	5,00	0,00	5	5
9	5,00	0,00	5	5
10	5,00	0,00	5	5

Graphique 36 — Distribution des scores à l'épreuve de compréhension d'un texte entendu : Anatole



Si 30 % atteignent le score maximum, on trouve encore 30 % des élèves qui n'accèdent que partiellement à la compréhension de ce texte entendu (score inférieur à 50 % de réussite).

10 % n'obtiennent qu'un point à cette épreuve alors qu'au début du cours préparatoire, soit deux ans auparavant, l'ensemble de notre population obtenait 2,89 points sur 5.

Les résultats à cette épreuve commune aux trois temps de l'étude montrent la diversité des performances possibles des élèves de CP suivis en CE1. Certains n'atteignant pas, en CE1, les performances réalisées par le plus grand nombre au début de CP.

B.3.3 L'écriture

En fin de CE1, trois épreuves d'écriture ont été utilisées : une épreuve de sélection de graphies correctes (cf. B.2.3.1), une dictée de mots et de phrases (cf. B.2.3.2), et une production de texte (cf. B.2.3.4). En outre, nous présentons de manière spécifique les données concernant les marques de nombre nominales et verbales des deux épreuves d'orthographe (cf. B.2.3.).

Brissaud et Totereau pour le groupe 4

B.3.3.1 Épreuve : orthographe (sélection de graphies correctes)

La première tâche à effectuer se présente sous forme de QCM. Il s'agit, pour l'élève, de mettre une croix devant le mot ou le groupe de mots correctement orthographié ou de dire si oui ou non le mot présenté est bien orthographié. Le score est sur 12.

B.3.3.1.1 Scores à l'épreuve

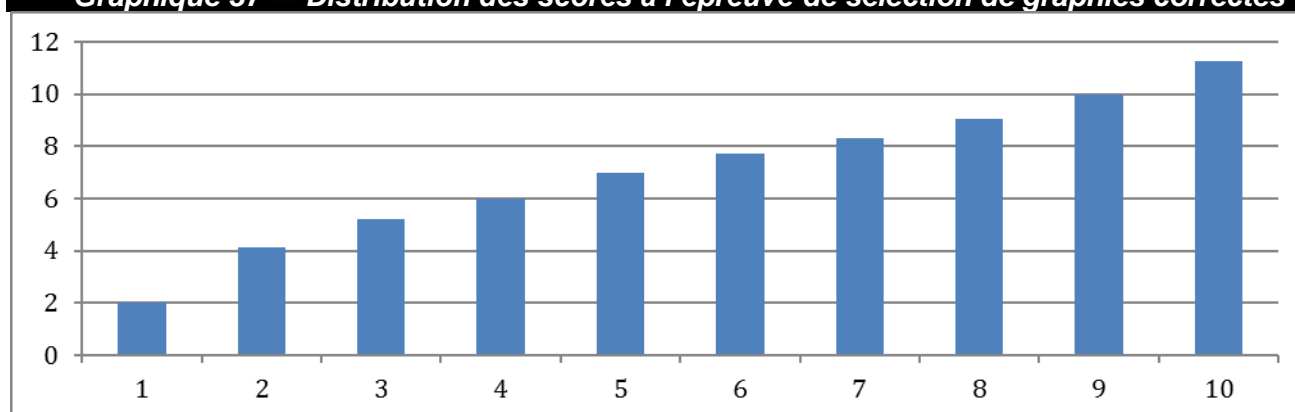
Tableau 84 — Statistiques descriptives pour l'épreuve d'orthographe (sélection de graphies correctes /12)

moyenne	7,063
écart-type	2,706
minimum	0
1 ^{er} décile	3
1 ^{er} quartile	5
médiane	7
3 ^e quartile	9
9 ^e décile	10
maximum	12

Le score moyen d'orthographe est de 7,06 sur 12. La répartition des scores des élèves par déciles (cf. tableau 85 et graphique 37, ci-dessous) montre une grande hétérogénéité des performances. Les 10 % des élèves qui réussissent le moins bien ont une performance moyenne de 2/12 (score compris entre 0 et 3 ; écart-type = 1,92) alors que les 10 % des élèves qui réussissent le mieux obtiennent 11,28/12 de moyenne (score compris entre 10 et 12 ; écart-type = 0,48).

Tableau 85 — Scores à l'épreuve de sélection de graphies correctes

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	2	1,02	0	3
2	4,13	0,47	3	5
3	5,20	0,40	5	6
4	6,00	0,00	6	6
5	7,00	0,00	7	7
6	7,72	0,45	7	8
7	8,30	0,46	8	9
8	9,05	0,23	9	10
9	7,97	0,00	10	10
10	11,28	0,48	10	12

Graphique 37 — Distribution des scores à l'épreuve de sélection de graphies correctes

Comme en CP (septembre et juin), les 10 % des élèves les plus faibles ont des performances extrêmement faibles.

B.3.3.1.2 Lien entre le score en sélection de graphies correctes et certaines caractéristiques des élèves

Le lien entre les performances des élèves et leurs caractéristiques a été testé pour cinq variables : le sexe, l'âge, la profession et catégorie sociale des parents, la langue parlée à la maison, le statut de l'élève par rapport au redoublement.

✓ Effet du sexe

Les filles obtiennent de meilleurs résultats à la sélection de graphies correctes que les garçons : 7,46/12 pour les filles (écart-type = 2,577) vs 6,65/12 pour les garçons (écart-type = 2,78) et cette différence est significative ((F (1, 2047) = 46,936 avec $p < 0,0001$).

L'influence de cette variable est faible (2,2 % de pouvoir explicatif).

✓ Effet de l'âge

L'âge exerce aussi une influence significative sur le score (F (4, 2042) = 20,955 avec $p < 0,0001$). Les résultats des contrastes par paire (PLSD Fisher) montrent que toutes les différences entre deux groupes d'âge sont significatives.

Comme en CP (septembre et juin), les performances des élèves « en avance » (nés en 2008 ou 2009) sont significativement meilleures que celles de tous les autres élèves.

Les élèves « en retard » (nés en 2004, 2005 ou 2006) ont des scores significativement moins bons que ceux de tous les autres élèves.

Les élèves « à l'heure » nés en début d'année (janvier à avril) obtiennent des résultats significativement meilleurs que les élèves « à l'heure » nés de mai à décembre. Les élèves « à l'heure » nés en milieu d'année (mai à août) obtiennent des résultats significativement meilleurs que les élèves « à l'heure » nés de septembre à décembre.

Le pouvoir explicatif de la variable âge reste modéré (3,8 %).

Tableau 86 — Scores à l'épreuve d'orthographe en fonction de l'âge (sur 12)

	Nés en 2004, 2005 ou 2006	Nés de janvier à avril 2007	Nés de mai à août 2007	Nés de septembre à décembre 2007	Nés en 2008 ou 2009
Moyenne (sur 12)	5	7,52	7,1	6,76	9,5
Écart-type	2,74	2,65	2,57	2,74	2,28
Nb d'élèves	72	612	706	641	16

✓ **Effet de la (des) langue(s) parlée(s) à la maison**

La langue parlée à la maison a aussi une influence significative sur les résultats à la dictée ($F(2, 2046)=34,667$ avec $p<0,0001$). Les trois contrastes par paire montrent des différences significatives : les élèves parlant seulement français à la maison ont de meilleurs résultats que les autres ; ceux qui parlent une autre langue ont de moins bons résultats que ceux qui parlent le français et une autre langue à la maison. Les effets de la langue parlée à la maison sont donc les mêmes sur les performances en fin de CE1 et sur les performances initiales et finales en CP.

Tableau 87 — Scores à la dictée en fonction de la (ou des) langue(s) parlée(s) à la maison (sur 16)

	Français	Français + autre langue	Autre langue
Moyenne (sur 12)	7,34	6,52	5,65
Écart-type	2,65	2,67	2,78
Nb d'élèves	1484	441	124

✓ *Effet de la profession et catégorie sociale des parents (PCS)*

La caractéristique des élèves qui semble le plus influencer (5,2 % du pouvoir explicatif) sur les résultats en écriture en fin de CE1 est le milieu social, comme en CP. Plus la profession et catégorie sociale des parents est élevée, meilleurs sont les résultats (de 5,96 pour la catégorie très défavorisée à 8,05 pour la catégorie favorisée) ($F(3,2025^{48})=37,303$ avec $p<0,0001$). Tous les contrastes par paire sont significatifs : le score moyen des élèves issus d'une PCS favorisée est significativement meilleur que le score moyen des élèves issus d'une PCS intermédiaire, lui-même significativement meilleur que le score moyen des élèves issus d'une PCS défavorisée, score à son tour significativement meilleur que le score moyen des élèves issus d'une PCS très défavorisée.

Tableau 88 — Scores à l'épreuve de sélection de graphies correctes (orthographe) en fonction de la PCS des parents (sur 12)

	Favorisée	Intermédiaire	Défavorisée	Très défavorisée
Moyenne (sur 12)	8,05	7,30	6,69	5,96
Écart-type	2,38	2,58	2,8	2,52
Nb d'élèves	409	592	848	180

✓ *Effet du statut par rapport au redoublement*

En fin d'année de CE1, les 62 élèves ayant redoublé leur CP obtiennent des résultats significativement moins bons en orthographe que ceux qui ne l'ont pas redoublé (1987 élèves) : 5,1/12 (écart-type= 2,77) vs 7,12/12 (écart-type = 2,69) ($F(1, 2047)=34,322$ avec $p<0,0001$).

Catherine Brissaud et Corinne Totereau, pour le groupe 4

B.3.3.2 *Épreuve : dictée de mots et de phrases*

Cette seconde tâche d'orthographe se présente sous la forme d'une dictée de six mots et de deux phrases. Le score est sur 16 (4 pour les mots et 12 pour les phrases).

B.3.3.2.1 *Scores à l'épreuve de dictée*

Le score moyen à l'épreuve de dictée s'élève, en moyenne, à 6,68 / 16 (écart-type = 3,76). Le tableau n° 89 présente les statistiques descriptives pour cette épreuve.

⁴⁸ 20 données manquantes.

Tableau 89 — Statistiques descriptives pour l'épreuve de dictée de mots et de phrases (/16)

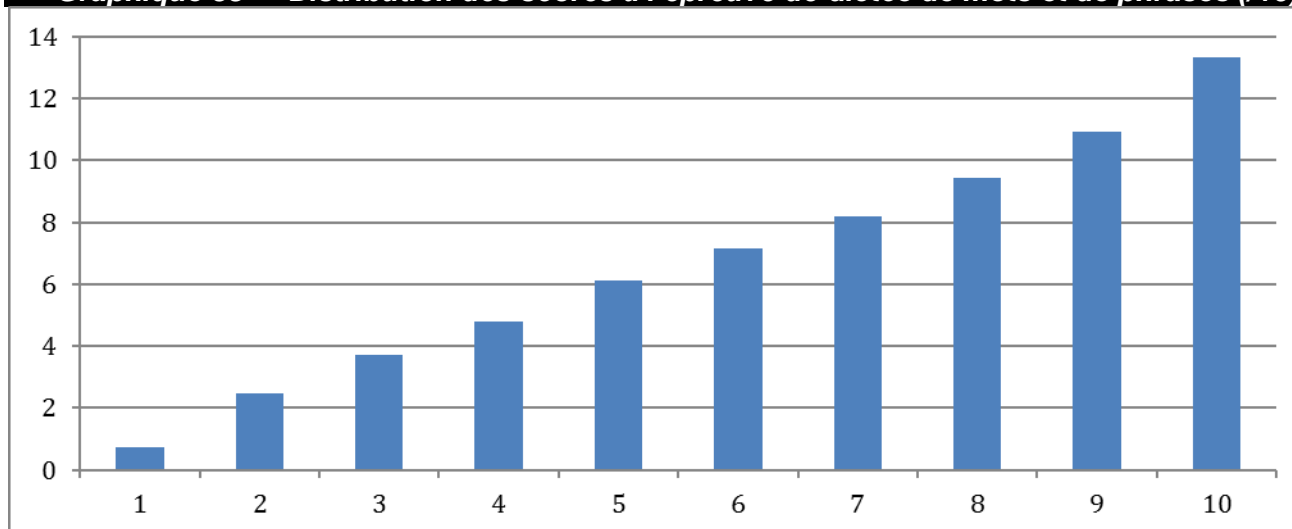
moyenne	6,68
écart-type	3,76
minimum	0
1 ^{er} décile	2
1 ^{er} quartile	4
médiane	7
3 ^e quartile	9
9 ^e décile	12
maximum	16

La répartition des scores des élèves par déciles (cf. tableau 90 et graphique 38, ci-dessous) montre une grande hétérogénéité des performances. Les 10 % des élèves qui réussissent le moins bien ont une performance moyenne de 0,72/16 (score compris entre 0 et 2 ; écart-type = 0,6), les 10 % des ceux qui réussissent le plus d'items obtiennent une moyenne de 13,3/16 (score compris entre 12 et 16 ; écart-type = 1,27).

Tableau 90 — Distribution des scores à l'épreuve de dictée de mots et de phrases (/16)

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	0,72	0,60	0	2
2	2,47	0,50	2	3
3	3,72	0,45	3	4
4	4,80	0,40	4	5
5	6,12	0,37	5	7
6	7,14	0,35	7	8
7	8,19	0,40	8	9
8	9,44	0,50	9	10
9	10,93	0,53	10	12
10	13,32	1,27	12	16

Graphique 38 — Distribution des scores à l'épreuve de dictée de mots et de phrases (/16)



Comme pour l'épreuve de « sélection de graphie », les 205 élèves les plus faibles en dictée paraissent avoir des performances « décrochées » par rapport aux autres, avec une moyenne très faible (0,72 sur 16). Les 205 élèves les plus performants se détachent nettement même si les performances à l'intérieur de ce groupe ne sont pas homogènes (écart-type = 1,27 et score compris entre 8 et 12).

B.3.3.2.2 Lien entre le score en dictée et certaines caractéristiques des élèves

Le lien entre les performances des élèves en dictée de mots et de phrases et leurs caractéristiques a été testé pour cinq variables : le sexe, l'âge, la profession et catégorie sociale des parents, la langue parlée à la maison, le statut de l'élève par rapport au redoublement.

✓ Effet du sexe

Les filles obtiennent de meilleurs résultats à la dictée que les garçons : 7,1/16 pour les filles (écart-type = 3,78) vs 6,26/16 pour les garçons (écart-type = 3,69) et cette différence est significative ($F(1, 2047) = 25,434$ avec $p < 0,0001$).

L'influence de cette variable est faible (1,2 % de pouvoir explicatif).

✓ Effet de l'âge

L'âge exerce aussi une influence significative sur le score ($F(4, 2042) = 23,392$ avec $p < 0,0001$). Les résultats des contrastes par paire (PLSD Fisher) montrent que toutes les différences entre deux groupes d'âge sont significatives, sauf celle qui concerne les élèves « à l'heure » nés de mai à août par comparaison avec ceux nés de septembre à décembre.

Comme en CP (septembre et juin), comme pour l'épreuve de sélection de graphies correctes en CE1, les performances des élèves « en avance » (nés en 2008 ou 2009) sont significativement meilleures que celles de tous les autres élèves.

Les élèves « en retard » (nés en 2004, 2005 ou 2006) ont des scores significativement moins bons que ceux de tous les autres élèves.

Les élèves « à l'heure » nés en début d'année (janvier à avril) obtiennent des résultats significativement meilleurs que les élèves « à l'heure » nés de mai à décembre. Cette caractéristique des élèves a un pouvoir explicatif modéré : 4,2 %.

Tableau 91 — Résultats à l'épreuve de dictée en fonction de l'âge (sur 16)

	Nés en 2004, 2005 ou 2006	Nés de janvier à avril 2007	Nés de mai à août 2007	Nés de septembre à décembre 2007	Nés en 2008 ou 2009
Moyenne (sur 16)	3,26	7,28	6,65	6,45	10
Écart-type	2,82	3,75	3,6	3,78	3,56
Nb d'élèves	72	612	706	641	16

✓ **Effet de la (des) langue(s) parlée(s) à la maison**

La langue parlée à la maison a aussi une influence significative sur les résultats à la dictée ($F(2, 2046)=26,059$ avec $p<0,0001$). Les trois contrastes par paire montrent des différences significatives : les élèves parlant seulement français à la maison ont de meilleurs résultats que les autres ; ceux qui parlent une autre langue ont de moins bons résultats que ceux qui parlent le français et une autre langue à la maison. Les effets de la langue parlée à la maison sont donc les mêmes sur les performances en fin de CE1 que sur les performances initiales et finales en CP.

Cette caractéristique des élèves a un pouvoir explicatif faible : 2,4 %.

Tableau 92 — Résultats à l'épreuve de dictée de mots et de phrases en fonction de la (ou des) langue(s) parlée(s) à la maison (sur 16)

	Français	Français + autre langue	Autre langue
Moyenne (/16)	7	6,18	4,76
Écart-type	3,71	3,74	3,78
Nb d'élèves	1484	441	124

✓ **Effet de la profession et catégorie sociale des parents (PCS)**

Le milieu social influe sur les résultats en écriture. Plus la profession et catégorie sociale des parents est élevée, meilleurs sont les résultats (de 5,34 pour la catégorie très défavorisée à 8,1 pour la catégorie favorisée) ($F(3,202549)=35,514$ avec $p<0,0001$). Tous les contrastes par paire sont significatifs : le score moyen des élèves issus d'une PCS favorisée est significativement meilleur que le score moyen de ceux qui sont issus d'une PCS intermédiaire, lui-même significativement meilleur que le score moyen des élèves issus d'une PCS défavorisée, score à son tour significativement meilleur que le score moyen des élèves issus d'une PCS très défavorisée.

Cette caractéristique des élèves, qui semble davantage influencer sur les résultats que les autres variables examinées précédemment, a cependant un pouvoir explicatif modéré : 4,8 %.

⁴⁹ 20 données manquantes.

Tableau 93 — Résultats pour l'épreuve d'orthographe en fonction de la PCS des parents (/12)

	Favorisée	Intermédiaire	Défavorisée	Très défavorisée
Moyenne (/16)	8,1	6,96	6,13	5,34
Écart-type	3,62	3,76	3,64	3,6
Nb d'élèves	409	592	848	180

✓ Effet du statut par rapport au redoublement

En fin d'année de CE1, les 62 élèves ayant redoublé leur CP obtiennent des résultats significativement inférieurs à la dictée que ceux qui n'ont pas redoublé (1987 élèves) : 3,3/16 (écart-type = 2,74) vs 6,79/16 (écart-type = 3,74) ($F(1, 2047) = 52,827$ avec $p < 0,0001$).

Cette caractéristique des élèves a un pouvoir explicatif faible : 2,5 %.

B.3.3.3 Les marques de nombre nominales et verbales

Les items concernant les marques de nombre nominales et verbales des deux épreuves d'orthographe ont été groupés : les items 5 à 8 de l'épreuve de sélection de graphie correcte (score sur 4 points) ; les items 111, 112 et 113 de l'épreuve de dictée de phrases (score sur 8).

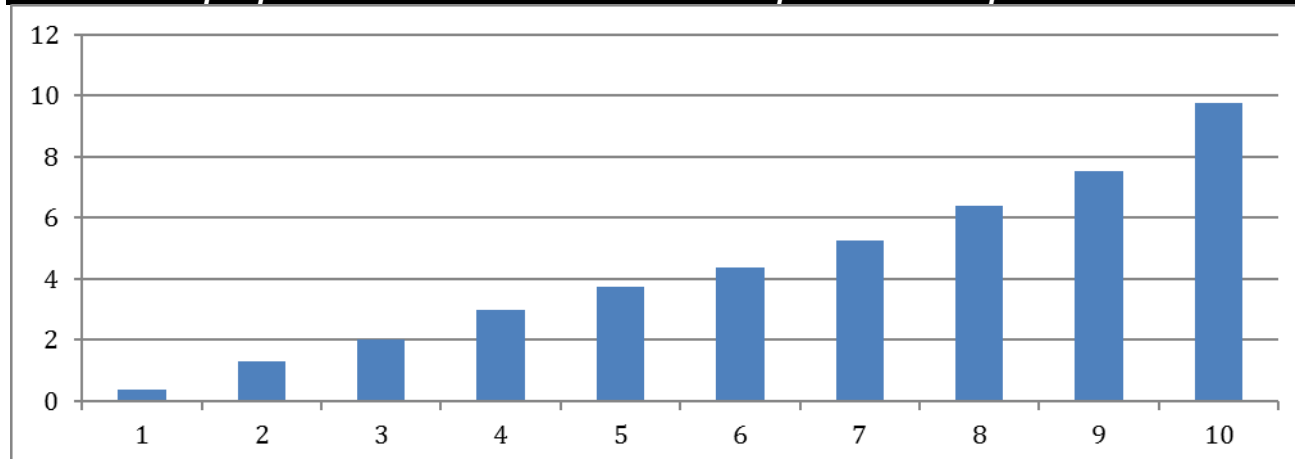
B.3.3.3.1 Scores**Tableau 94 — Statistiques descriptives pour les marques de nombre nominales et verbales**

moyenne	4,37
écart-type	2,82
minimum	0
1 ^{er} décile	1
1 ^{er} quartile	2
médiane	4
3 ^e quartile	6
9 ^e décile	8
maximum	12

Le score moyen relatif aux marques de nombre est de 4,37/12 (écart-type = 2,82). La répartition des scores des élèves par déciles (*cf.* tableau n° 95 et graphique n° 39, ci-dessous) montre une grande hétérogénéité des performances. Les 10 % des élèves qui réussissent le moins bien ont une performance moyenne de 0,39/12 (score compris entre 0 et 1 ; écart-type = 0,49) alors que les 10 % qui réussissent le mieux obtiennent 9,75/12 de moyenne (score compris entre 8 et 12 ; écart-type = 1,14).

Tableau 95 — Distribution des scores à l'épreuve de marques de nombre

Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	0,39	0,49	0	1
2	1,29	0,45	1	2
3	2	0,00	2	2
4	3	0,00	3	3
5	3,73	0,44	3	4
6	4,37	0,48	4	5
7	5,27	0,44	5	6
8	6,41	0,49	6	7
9	7,52	0,50	7	8
10	9,75	1,14	8	12

Graphique 39 — Distribution des scores à l'épreuve de marques de nombre

On observe ici que les 10 % d'élèves les moins performants à cette épreuve obtiennent des résultats très faibles (moyenne : 0,39 /12) et que 30 % des élèves obtiennent un score inférieur ou égal à 2/12 (quand la moyenne de notre échantillon se situe, rappelons-le à 4,37/12).

B.3.3.3.2 Lien entre le score en marques de nombre et certaines caractéristiques des élèves

Ici encore, le lien entre les performances des élèves concernant les marques de nombre, nominales et verbales et leurs caractéristiques, a été testé pour cinq variables : le sexe, l'âge, la profession et catégorie sociale des parents, la langue parlée à la maison, le statut de l'élève par rapport au redoublement.

✓ Effet du sexe

Les filles obtiennent de meilleurs résultats à la dictée que les garçons : 4,71/12 pour les filles (écart-type = 2,90) vs 4,02 /12 pour les garçons (écart-type = 2,70) et cette différence est significative ((F (1, 2047)=30,893 avec $p < 0,0001$).

✓ Effet de l'âge

L'âge exerce aussi une influence significative sur le score ($F(4, 2042)=17,631$ avec $p<0,0001$). Les résultats des contrastes par paire (PLSD Fisher) montrent que toutes les différences entre deux groupes d'âge sont significatives, sauf celle qui concerne les élèves « à l'heure » nés de mai à août par comparaison avec ceux nés de septembre à décembre.

Comme en CP (septembre et juin), les performances des élèves « en avance » (nés en 2008 ou 2009) sont significativement meilleures que celles de tous les autres élèves.

Les élèves « en retard » (nés en 2004, 2005 ou 2006) ont des scores significativement moins bons que ceux de tous les autres élèves.

Les élèves « à l'heure » nés en début d'année (janvier à avril) obtiennent des résultats significativement meilleurs que les élèves « à l'heure » nés de mai à décembre.

Tableau 96 — Résultats pour les marques de nombre en fonction de l'âge (sur 16)

	Nés en 2004, 2005 ou 2006	Nés de janvier à avril 2007	Nés de mai à août 2007	Nés de septembre à décembre 2007	Nés en 2008 ou 2009
Moyenne (/12)	2,39	4,87	4,32	4,12	6,43
Écart-type	1,86	2,86	2,78	2,8	2,75
Nb d'élèves	72	612	706	641	16

✓ Effet de la (des) langue(s) parlée(s) à la maison

La langue parlée à la maison a aussi une influence significative sur les résultats à la dictée ($F(2, 2046)=28,312$ avec $p<0,0001$). Les trois contrastes par paire montrent des différences significatives : les élèves parlant seulement français à la maison ont de meilleurs résultats que les autres ; ceux qui parlent une autre langue ont de moins résultats que ceux qui parlent le français et une autre langue à la maison.

Tableau 97 — Résultats pour les marques de nombre en fonction de la (ou des) langue(s) parlée(s) à la maison (sur 12)

	Français	Français + autre langue	Autre langue
Moyenne (/12)	4,63	3,89	2,97
Écart-type	2,81	2,74	2,71
Nb d'élèves	1484	441	124

✓ *Effet de la profession et catégorie sociale des parents (PCS)*

En CE1 comme en CP, les performances des élèves sont corrélées avec le milieu social : plus la profession et catégorie sociale des parents est élevée, meilleurs sont les résultats des enfants (de 3,2 pour la catégorie très défavorisée à 5,44 pour la catégorie favorisée) ($F(3,2025^{50}) = 40,034$ avec $p < 0,0001$). Tous les contrastes par paire sont significatifs : le score moyen des élèves issus d'une PCS favorisée est significativement meilleur que le score moyen de ceux qui sont issus d'une PCS intermédiaire, lui-même significativement meilleur que le score moyen des élèves issus d'une PCS défavorisée, score à son tour significativement meilleur que le score moyen des élèves issus d'une PCS très défavorisée.

Tableau 98 — Résultats pour les marques de nombre en fonction de la PCS des parents (/12)

	Favorisée	Intermédiaire	Défavorisée	Très défavorisée
Moyenne (/2)	5,44	4,65	3,95	3,2
Écart-type	2,9	2,79	2,67	2,61
Nb d'élèves	409	592	848	180

✓ *Effet du statut par rapport au redoublement*

En fin d'année de CE1, les 62 élèves ayant redoublé leur CP obtiennent des résultats significativement inférieurs à la dictée que ceux qui n'ont pas redoublé (1987 élèves) : 4,43/12 (écart-type = 2,83) vs 2,38/12 (écart-type = 1,93) ($F(1, 2047) = 32,048$ avec $p < 0,0001$).

Dreyfus pour le groupe 4

B.3.3.4 *Épreuve : production de texte*

L'épreuve d'écriture concerne l'invention et la production d'une histoire à partir de quatre images représentant chacune un personnage : une sorcière, un chat, un robot et un loup. Cette épreuve est beaucoup plus complexe que celle de la fin du cours préparatoire, car aucune trame narrative n'est donnée à partir d'images séquentielles. Seuls les personnages figurent sur l'illustration et la consigne, très ouverte, est d'écrire une histoire en choisissant un ou deux personnages.

Le score est calculé à partir de la longueur du texte produit (4 points), la segmentation (2 points), la lisibilité (2 points), la morphosyntaxe (6 points), la présence de séparateurs d'idées (4 points), la cohérence du récit (3 points) et les traces de narration (5 points), pour un score maximum de 26 points.

⁵⁰ 20 données manquantes.

B.3.3.4.1 **Longueur du texte produit**

42,6 % des élèves de notre échantillon produisent un texte compris entre 51 et 100 mots et 12,4% un texte de plus de 100 mots (soit 14 lignes en moyenne).

Tableau 99 — Scores à l'épreuve de production de texte : longueur du texte produit

Nombre de points	Nombre d'élèves	% dans l'échantillon
0	5	0,2
1 (entre 1 et 20 mots)	167	8,2
2 (entre 21 et 50 mots)	749	36,6
3 (entre 51 et 100 mots)	874	42,6
4 (plus de 100 mots)	254	12,4
Total	2049	100,0

N = 2049

B.3.3.4.2 **Segmentation**

Touchant la segmentation, nos résultats font apparaître que 78 % des élèves produisent un texte correctement segmenté avec deux erreurs maximum de segmentation.

Tableau 100 — Scores à l'épreuve de production de texte : segmentation

Nombre de points	Nombre d'élèves	% dans l'échantillon
0 absence d'écrit	10	0,5
1 plus de deux erreurs de segmentation	437	21,3
2 deux erreurs de segmentation au maximum	1602	78,2
Total	2049	100,0

N = 2049

Ces résultats confirment ceux que nous avons recueillis à la fin du CP, période à laquelle plus de 92 % des élèves produisaient déjà un texte segmenté correctement à plus de 50 %. La majorité des élèves a donc assimilé le principe fondamental de la segmentation graphique et l'usage des espaces entre les mots. L'acquisition peut désormais se porter sur la graphie correcte des unités lexicales et les variations morphologiques.

B.3.3.4.3 **Lisibilité**

Sur le versant de la lisibilité des productions écrites, on observe un écart très important si l'on compare ces données avec celles que nous avons recueillies l'année précédente : en fin de CE1, 80 % des élèves produisent un texte totalement lisible et maîtrisent donc le geste graphique, ils peuvent désormais réaliser des apprentissages plus complexes concernant la production écrite.

Tableau 101 — Scores à l'épreuve de production de texte : lisibilité		
Nombre de points	Nombre d'élèves	% dans l'échantillon
0 le texte est illisible	36	2
1 le texte est en partie lisible	376	18
2 le texte est totalement lisible	1637	80
Total	2049	100

N = 2049

B.3.3.4.4 Morphosyntaxe

✓ Accord à l'intérieur du groupe nominal

Dans le premier groupe nominal présent dans le texte, 86 % des élèves réalisent un accord correct en genre et en nombre à l'intérieur du groupe nominal avec le nom (même si cet accord comporte une erreur sur la marque du pluriel). C'est un résultat assez remarquable qui démontre la capacité des élèves à identifier, analyser, classer et mettre en relation les mots et groupes de mots constituants du groupe nominal.

Tableau 102 — Scores à l'épreuve de production de texte : accord à l'intérieur du groupe nominal		
Nombre de points	Nombre d'élèves	% dans l'échantillon
0 les marques de genre et de nombre sont différentes	242	12
1 les marques sont identiques, mais il y a une erreur sur la catégorisation grammaticale	48	2
2 les marques sont identiques et correctes (même s'il y a une erreur d'orthographe lexicale ou une utilisation du -s à la place du -x).	1759	86
Total	2049	100

N = 2049

✓ Morphologie verbale

Dans la dernière phrase du texte, 60 % des élèves conjuguent au moins deux verbes (même si la terminaison verbale est erronée). Cela démontre que la majorité des élèves commence à identifier les catégories grammaticales et à les mobiliser dans une production de texte. Un tiers des élèves conjugue un verbe seulement. La morphologie verbale est plus difficile à maîtriser en raison notamment des variations importantes concernant le radical et les terminaisons verbales, la distinction entre le nom et le verbe et la gestion des accords.

Tableau 103 — Scores à l'épreuve de production de texte : morphologie verbale		
Nombre de points	Nombre d'élèves	% dans l'échantillon
0 aucun verbe conjugué dans la phrase	70	3
1 présence d'un verbe conjugué dans la phrase	751	37
2 Présence d'au moins deux verbes conjugués dans la phrase	1228	60
Total	2049	100

N = 2049

✓ **Accord à l'intérieur du groupe verbal**

Le tableau n° 104 fait apparaître qu'un peu moins de la moitié des élèves réalise un accord correct selon la personne. Environ un tiers ne marque pas d'accord avec la personne à l'intérieur du groupe verbal ; cette compétence requiert une analyse plus fine des différents constituants et l'ensemble des résultats montre une acquisition différenciée et progressive de la morphologie verbale et des marques d'accord.

Tableau 104 — Scores à l'épreuve de production de texte : accord à l'intérieur du groupe verbal		
Nombre de points	Nombre d'élèves	% dans l'échantillon
0 pas de marque de personne dans le cas où elle est nécessaire	662	32
1 autre marque de personne que celle attendue	435	21
2 marques de personne correctes	952	46
Total	2049	100

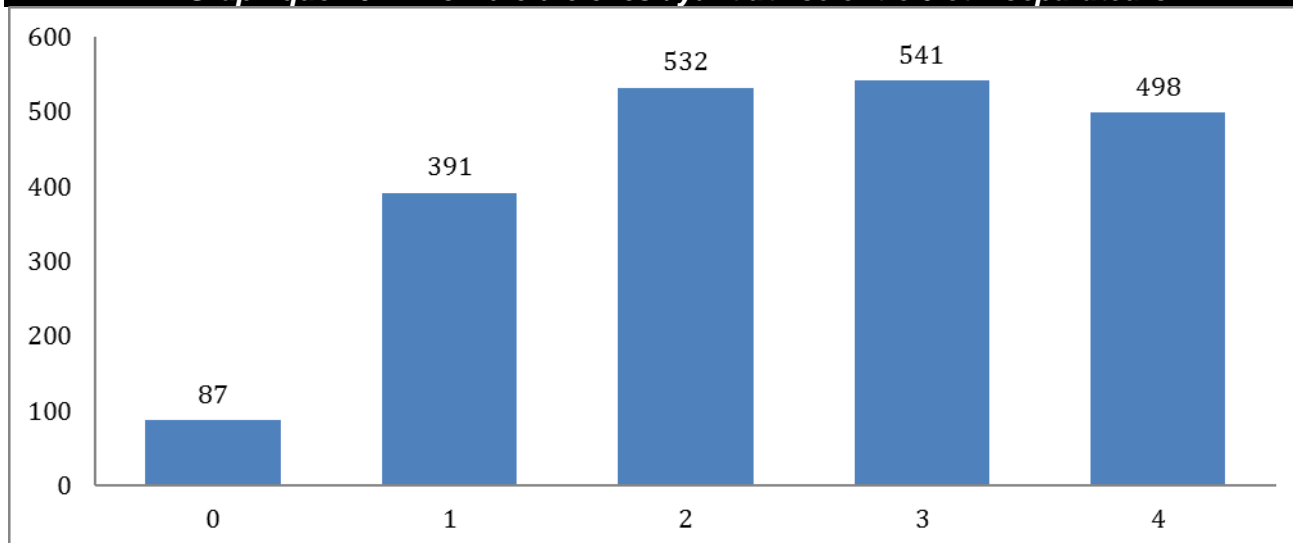
N = 2049

B.3.3.4.5 Les séparateurs d'idées dans le texte

92 % des élèves utilisent une majuscule au début du texte et/ou un point à la fin du texte, 52 % utilisent au moins trois majuscules (à l'exception des noms propres) et/ou points dans le texte, 65 % font usage d'un connecteur spatiotemporel ou logique autre que « et » (*le lendemain, le soir, après, mais, alors, etc.*) et 38 % font usage d'au moins deux connecteurs spatiotemporels ou logiques autres que « et ».

Si on groupe et compare l'usage des séparateurs (*cf.* graphique n° 40 ci-dessous), on note que 4 % des élèves n'utilisent aucun séparateur d'idées dans le texte et qu'une proportion à peu près égale (26 %, 26,4 % et 24,3 %) utilise un ou deux séparateurs logiques ainsi que des marques de ponctuation telles que les majuscules et des points.

Graphique 40 — Nombre d'élèves ayant utilisé entre 0 et 4 séparateurs

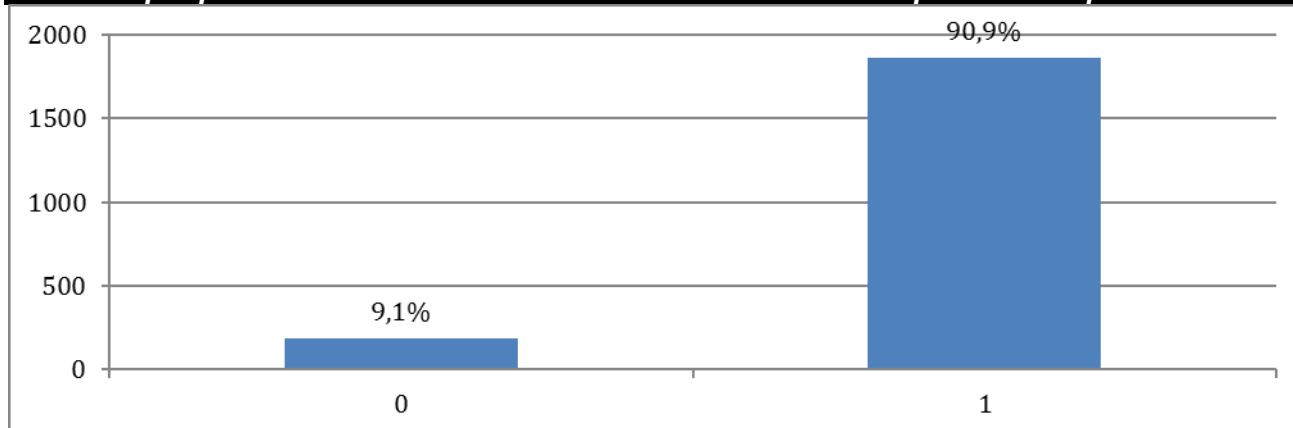


L'emploi des séparateurs d'idées est en nette progression par rapport aux évaluations du CP et marque le développement de la cohérence et de la cohésion textuelle, puisque 77 % des élèves produisent un écrit qui intègre diverses procédures d'enchaînement phrastique en lien avec la progression du récit. Rappelons qu'au CP, 11 % des élèves n'utilisaient aucun séparateur et 4 % n'employaient qu'une seule sorte de séparateur (majuscule, point, retour à la ligne *ou* connecteur), la grande majorité des élèves (les deux tiers) utilisaient le point et la majuscule ou les connecteurs « et », « alors », pour marquer la cohésion du texte au CP. Au CE1, l'usage des connecteurs spatiotemporels et logiques apparaît mieux maîtrisé avec une utilisation plus importante et plus précise des connecteurs autres que « et », qui témoigne d'une maîtrise plus approfondie de l'écrit, la distinction entre la production orale d'un récit et la production écrite apparaissant acquise.

B.3.3.4.6 La cohérence du récit

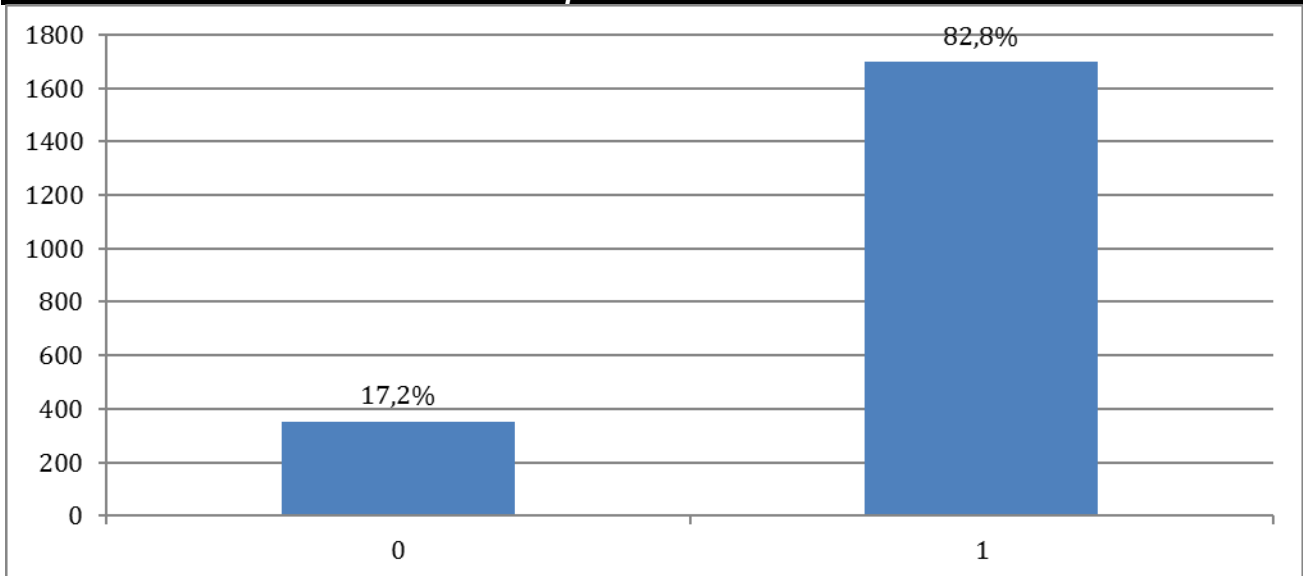
Près de 91 % des élèves mettent en scène une situation initiale et/ou une complication ou perturbation.

Graphique 41 — Présence d'une situation initiale et/ou complication ou perturbation



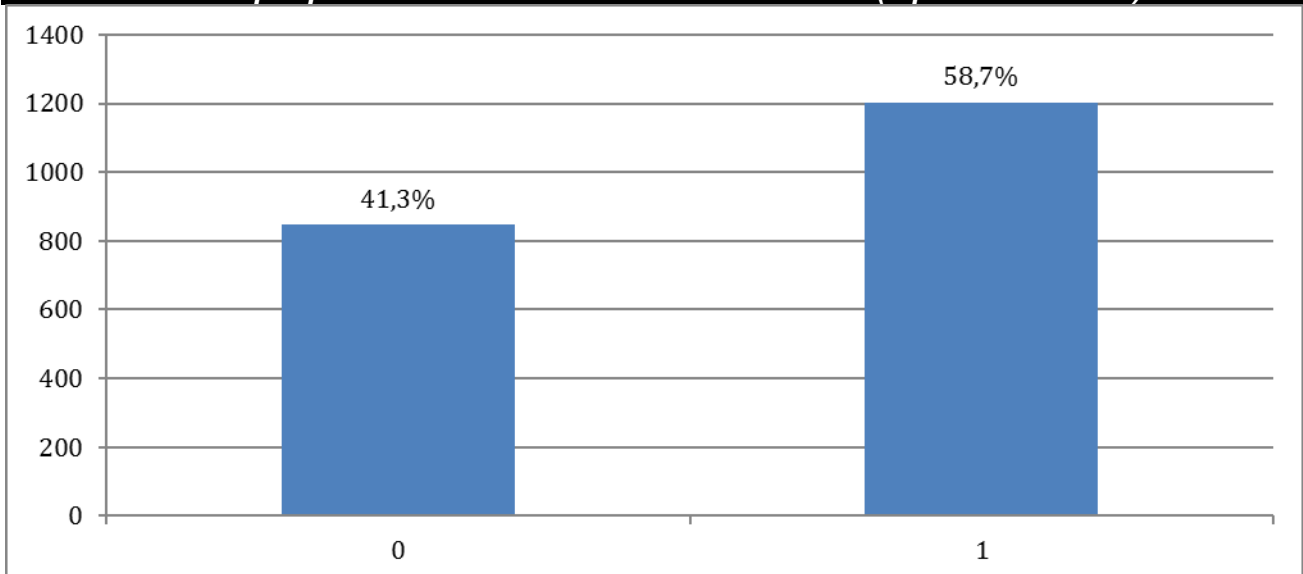
82,8 % des élèves produisent une ou plusieurs actions et/ou résolutions.

**Graphique 42 —
Présence d'une ou plusieurs actions et/ou résolutions**



Plus de la moitié (58,5 %) des élèves termine leur récit par une situation finale qui présente un équilibre retrouvé.

Graphique 43 — Présence d'une situation finale (équilibre retrouvé)

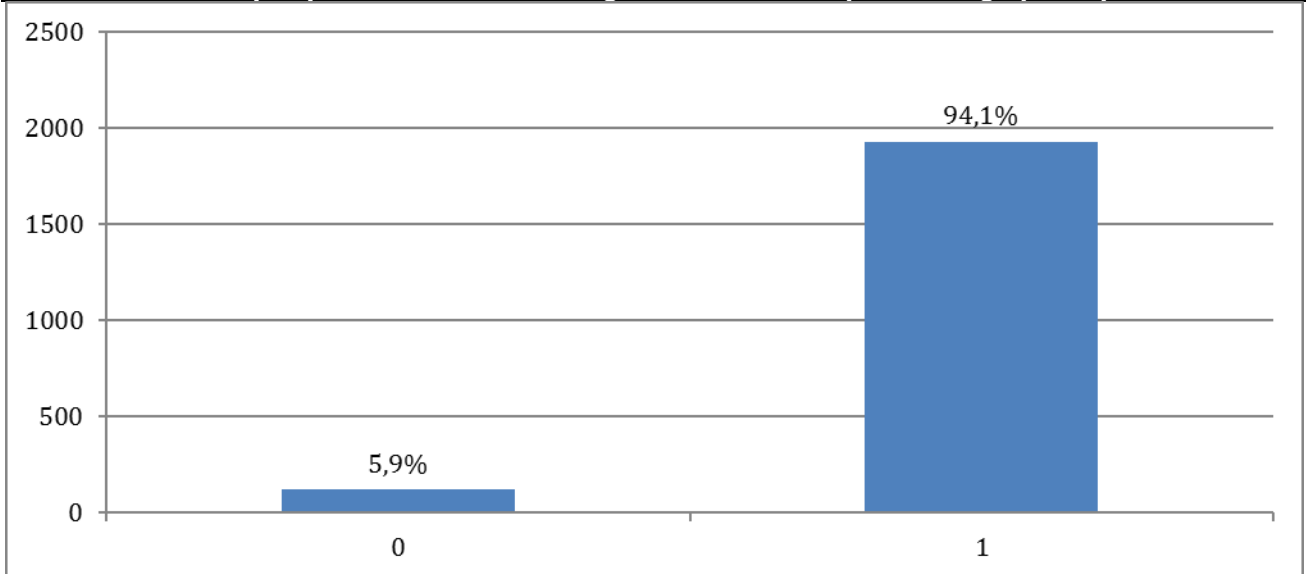


Ainsi, dans leur majorité, les productions écrites de fin de CE1 comportent des marques de cohérence et intègrent tout ou partie des différents éléments du récit (situation initiale, complication, action, résolution, situation finale). La maîtrise des indices de cohérence décroît au fur et à mesure de la progression du texte, les marques de la situation initiale et celles des actions et/ou résolutions apparaissent les mieux maîtrisées et les plus utilisées par les élèves.

B.3.3.4.7 Les traces de narration

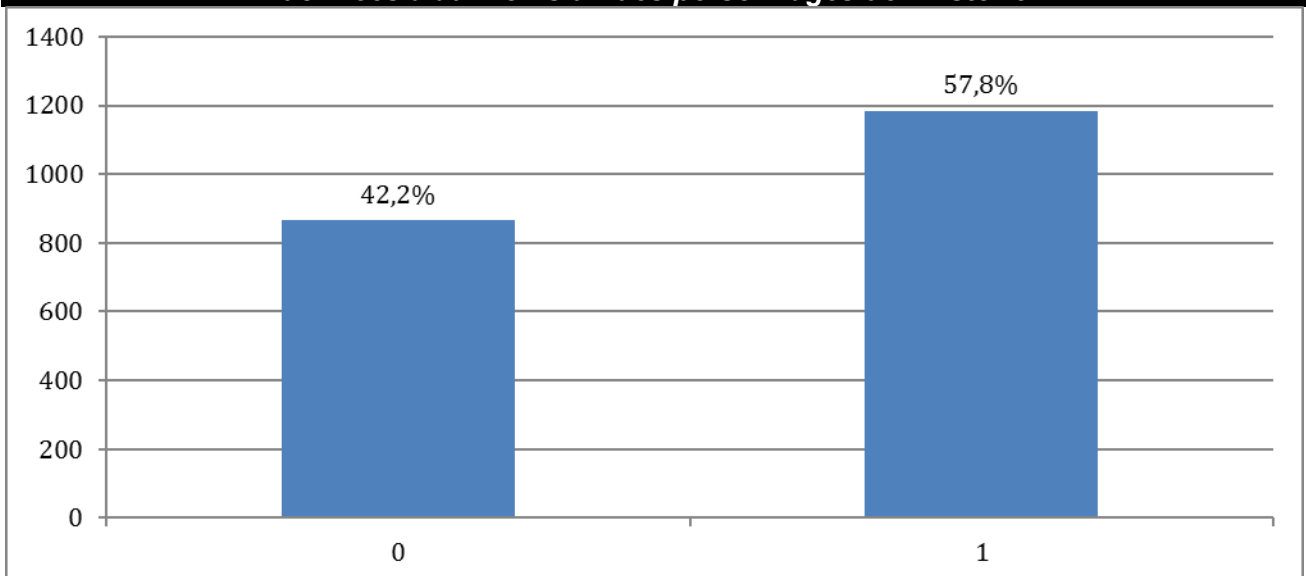
94 % des élèves organisent leur récit autour du personnage principal en respectant la consigne donnée lors de la production d'écrit.

Graphique 44 — Le récit s'organise autour du personnage principal



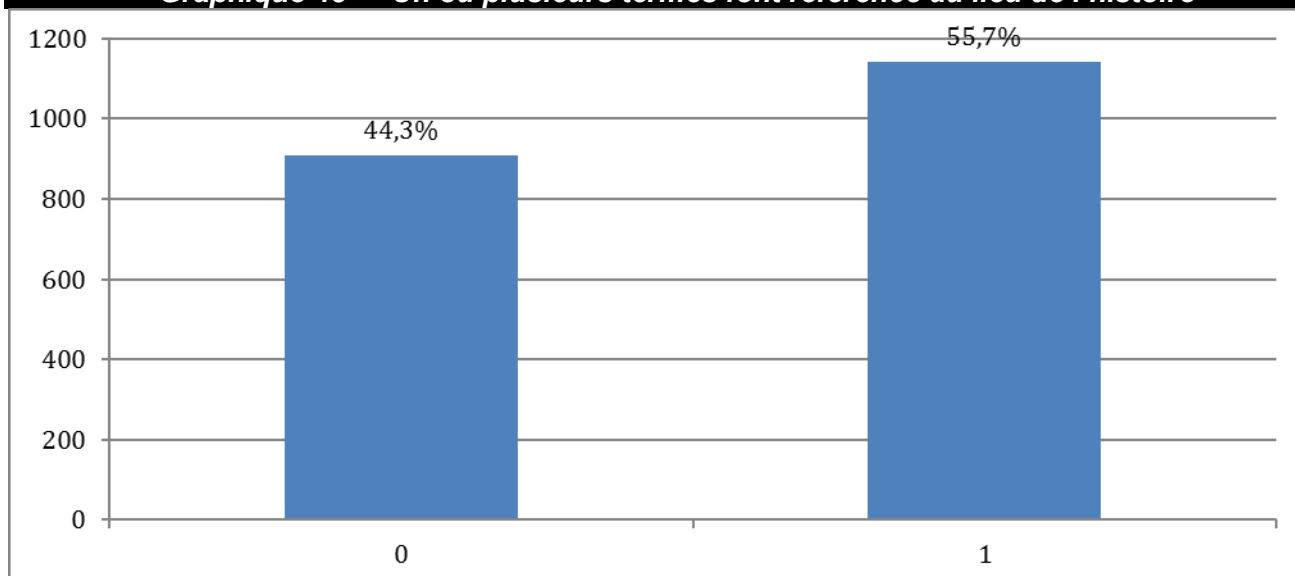
57,8 % des élèves attribuent, dans leur récit, une ou plusieurs caractéristiques physiques ou psychologiques à au moins un des personnages de l'histoire.

Graphique 45 — Une ou plusieurs caractéristiques physiques ou psychologiques sont données à au moins un des personnages de l'histoire



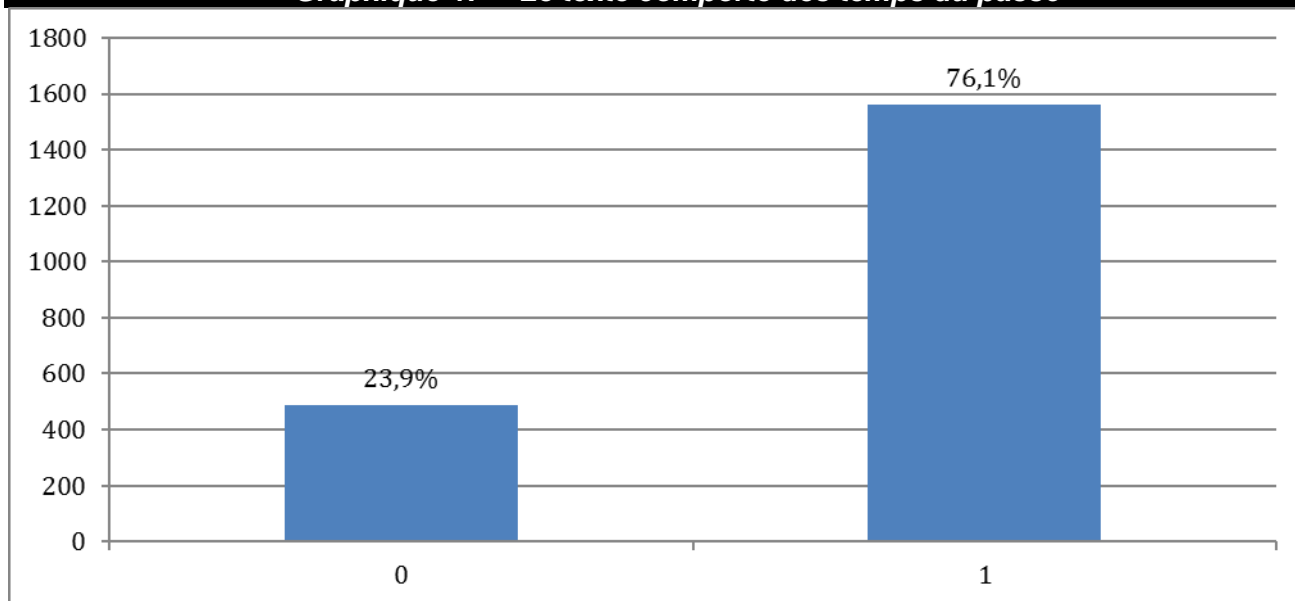
Dans leur récit, 55,7 % les élèves insèrent un ou plusieurs termes qui font référence au(x) lieu(x) de l'histoire.

Graphique 46 — Un ou plusieurs termes font référence au lieu de l'histoire



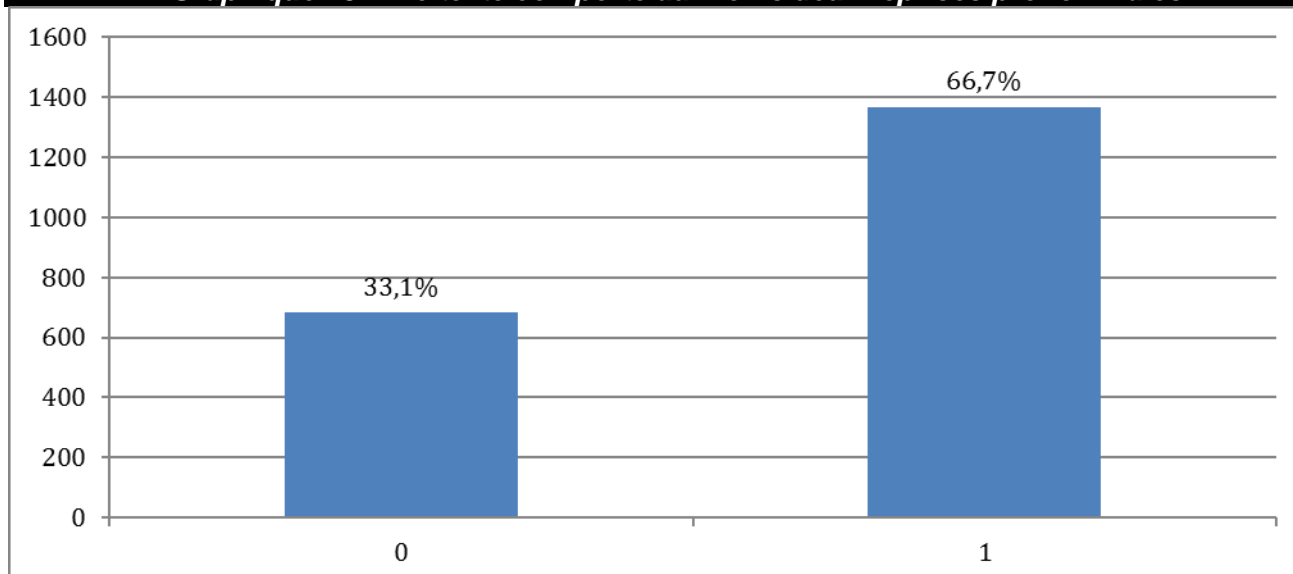
76,1 % des élèves emploient un temps du passé (en dehors de l'expression, « il était une fois »).

Graphique 47 — Le texte comporte des temps du passé



66,7 % des élèves utilisent dans leur récit des anaphores en incluant au moins deux reprises pronominales qui font référence aux personnages de l'histoire, par exemple *elle* pour la sorcière ou *il* pour le loup.

Graphique 48 — Le texte comporte au moins deux reprises pronominales

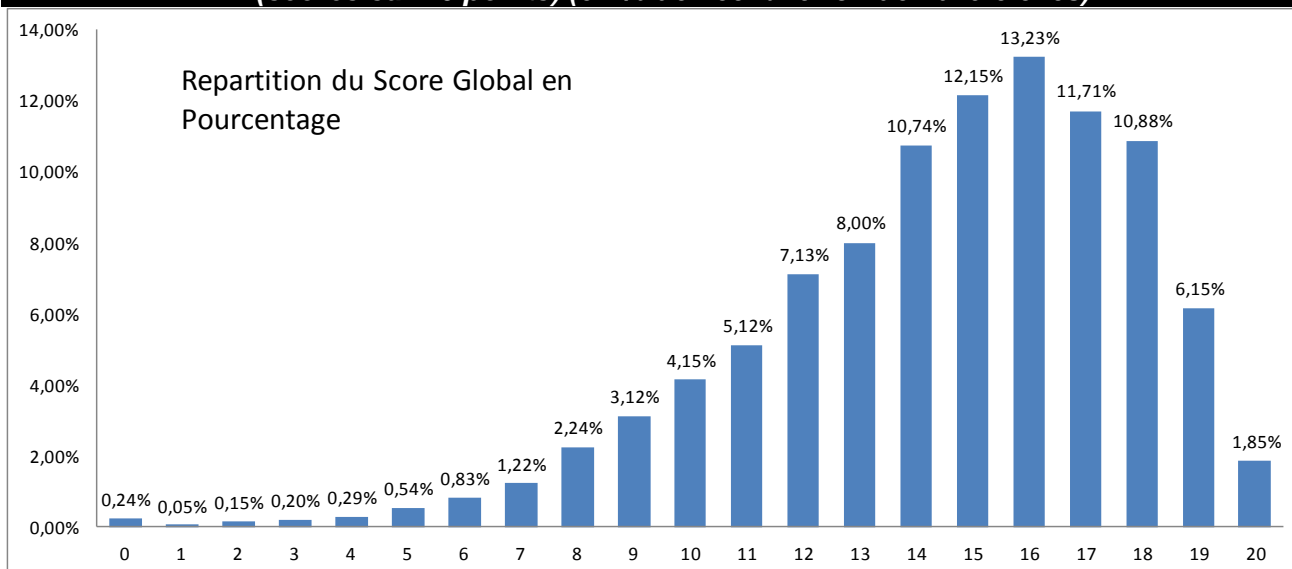


Ainsi, dans l'ensemble de la production d'écrit, la majorité des élèves maîtrise un ou plusieurs indicateurs de la construction narrative. Les indicateurs les plus utilisés par les élèves de fin de CE1 sont, par ordre décroissant de présence dans les productions écrites, l'élaboration du récit autour d'un personnage principal (la quasi-totalité des élèves construisent leur récit en reprenant un des personnages représentés dans les dessins), l'utilisation des temps du passé dans le récit (près des deux tiers des élèves), la reprise pronominale, puis dans une proportion légèrement moins importante la caractérisation des personnages du récit (57,8 %) et l'indication du lieu de l'histoire (55,8 %). Malgré une consigne très générale et ouverte, plus de la moitié des élèves produit un récit en reprenant les principaux indicateurs de la construction narrative. L'usage des temps du passé et le recours aux reprises pronominales ancrent plus de la moitié des écrits produits dans le genre narratif attendu. Les résultats du CP étaient beaucoup plus contrastés 62 % des élèves n'employaient pas un temps du passé, mais 69 % des élèves avaient recours à au moins une reprise pronominale, ce dernier score est assez proche des scores du CE1. Rappelons toutefois que les deux épreuves ne sont comparables que sur certains points, car l'une s'appuyait sur des images séquentielles (CP) alors que l'épreuve du CE1 se fondait sur la représentation graphique de quatre personnages.

B.3.3.4.8 Score total à l'épreuve de production d'écrit

Pour donner une vue plus globale des performances en production d'écrit narratif, le graphique n° 49 permet de voir comment se répartissent les scores totaux des élèves (obtenus par cumul des scores pour l'ensemble des analyseurs à l'exception des scores de morphologie : en abscisse, le nombre de points obtenus, en ordonnée, le pourcentage d'élèves ayant obtenu le score).

Graphique 49 — Distribution des scores totaux à l'épreuve de production écrite (scores sur 26 points) (en % de l'échantillon de 2049 élèves)



Le fait que 91,12 % des 2049 élèves ont 10 points ou plus au score total montre que la majorité d'entre eux a mis en place des compétences non négligeables en production autonome d'écrit ; 66,72 % ont obtenu un score compris entre 14 et 20 points. L'épreuve étant notée sur 26 points, la répartition du score total montre que près de trois quarts des élèves (74,72 %) ont obtenu la moyenne ou plus de la moyenne, soit un score égal ou supérieur à 13 points.

Principaux résultats

En CE1, en sélection de graphies correctes, comme en dictée de mots et de phrases, on observe une grande hétérogénéité des performances, puisque 10 à 20 % des élèves obtiennent des résultats très faibles. Si on se focalise sur les marques de nombre nominales et verbales, c'est 30 % de la population qui peut apparaître comme faible (score moyen inférieur ou égal à 2 sur 12).

Les performances des élèves sont corrélées au sexe des élèves, à leur âge, aux langues parlées à la maison, à leur statut par rapport au redoublement, à la PCS des parents. De ce point de vue, les corrélations observées entre les performances des élèves et ces variables sont d'une grande stabilité du début du CP à la fin du CE1.

En production de texte, l'hétérogénéité est également très forte, alors même qu'une majorité des élèves manifeste l'appropriation de compétences importantes de production autonome, et notamment une capacité à gérer certaines des caractéristiques essentielles d'un récit écrit (personnages, lieux, étapes du récit, marques de cohérence...).

C LES PRATIQUES OBSERVÉES

Piquée et Viriot-Goeldel pour le groupe 1

C.1 VUE D'ENSEMBLE DES BUDGETS-TEMPS

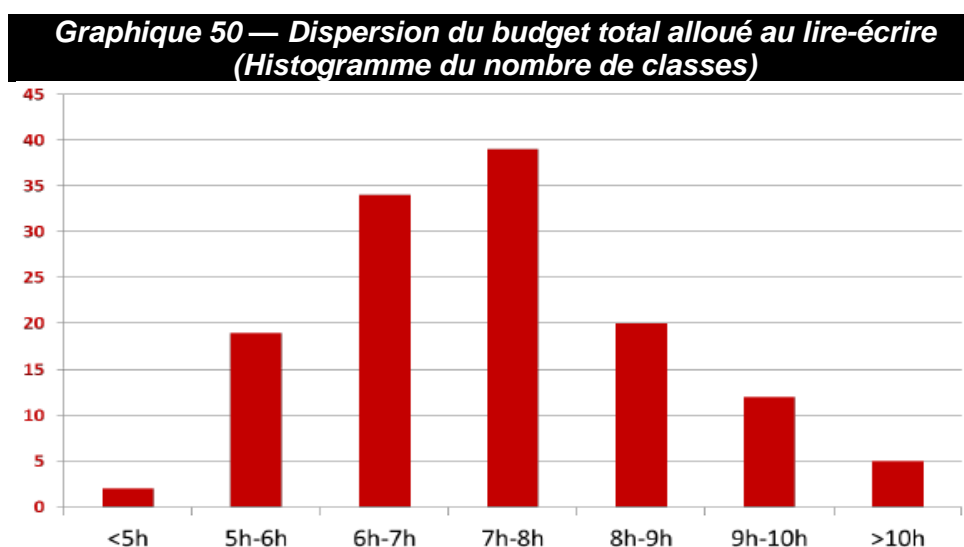
C.1.1 L'ensemble des activités de lire-écrire : le budget-temps total

Les données recueillies (cf. A.3.4.1.1. et A.3.4.1.2.) nous permettent d'estimer le temps total qu'ont consacré les enseignants aux tâches de lecture et d'écriture. Le tableau placé ci-dessous en donne une première vision.

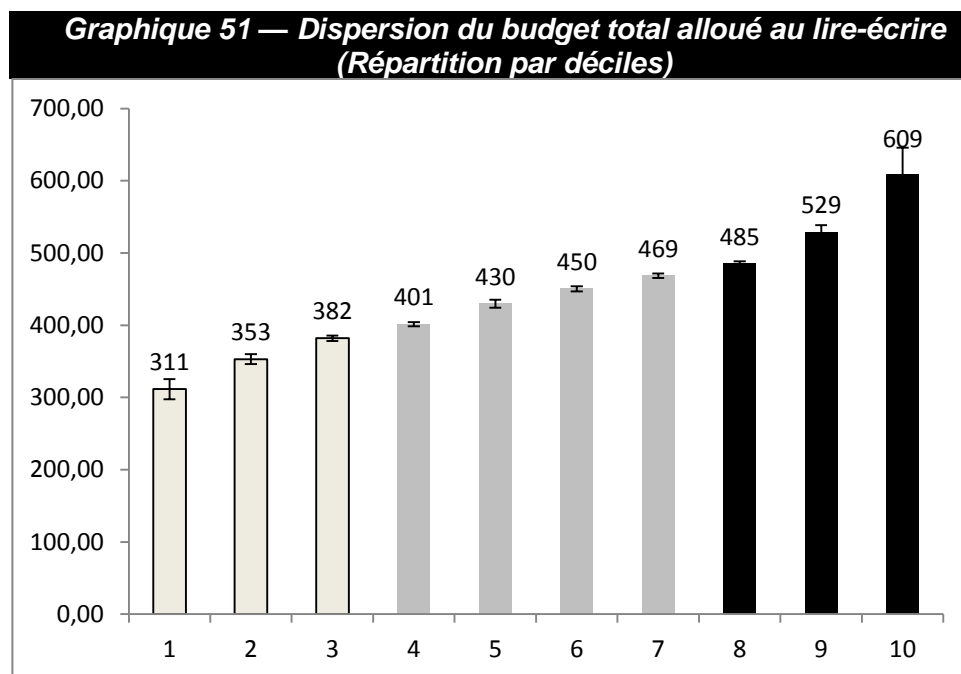
Tableau 105 — Moyenne et dispersion (en minutes) du temps total				
Variable	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Budget total S1	449,7	95,3	223	791
Budget total S2	446,2	93,2	260	761
Budget total S3	429,5	107,0	212	1056
Budget total (moyenne hebdomadaire)	441,8	85,4	258,7	794,3

N = 131

Les classes de l'échantillon consacrent en moyenne 7h22 hebdomadaires (441,8 minutes) à l'enseignement du lire-écrire au cours préparatoire, avec un écart-type moyen de près d'1h30 (85,4 minutes). On observe également que ce temps décroît légèrement au fur et à mesure de l'année, passant d'environ 7h30 lors de la semaine observée au 1^{er} trimestre à 7h10 lors de la semaine d'observation du 3^e trimestre. En moyenne hebdomadaire, la dispersion de l'échantillon de classes peut être présentée avec le graphique suivant :



L'examen des déciles permet également d'appréhender la dispersion de la distribution (cf. graphique ci-dessous). Le premier décile groupe les 10 % des classes qui y allouent le moins de temps (en moyenne 311 minutes hebdomadaires, soit 5h11). Le dernier décile groupe les 10 % des classes qui y consacrent le plus de temps (en moyenne 609 minutes, soit 10h09).



Les modalités de travail des élèves (individuelle, collective ou en petits groupes) ont été renseignées uniquement pour les tâches réalisées en présence de l'enseignant. En sommant le temps de travail selon chacune des modalités il est possible de reconstituer le temps que les élèves ont consacré aux tâches de lecture-écriture en présence de l'enseignant. On constate alors qu'ils y ont en moyenne passé 6h30 hebdomadaires (écart-type = 1h30). Par soustraction, on peut savoir qu'ils passent en moyenne un peu moins d'une heure par semaine sur des tâches de lecture-écriture en dehors de la présence de l'enseignant titulaire (c'est-à-dire avec un maître supplémentaire ou dans un groupe de travail autonome).

C.1.2 Les cinq sous-ensembles de tâches

Cette section présente la distribution des cinq blocs de tâches (PG, L, EL, E et C). Sont données ici leurs moyennes hebdomadaires et les évolutions relevées au cours de l'année.

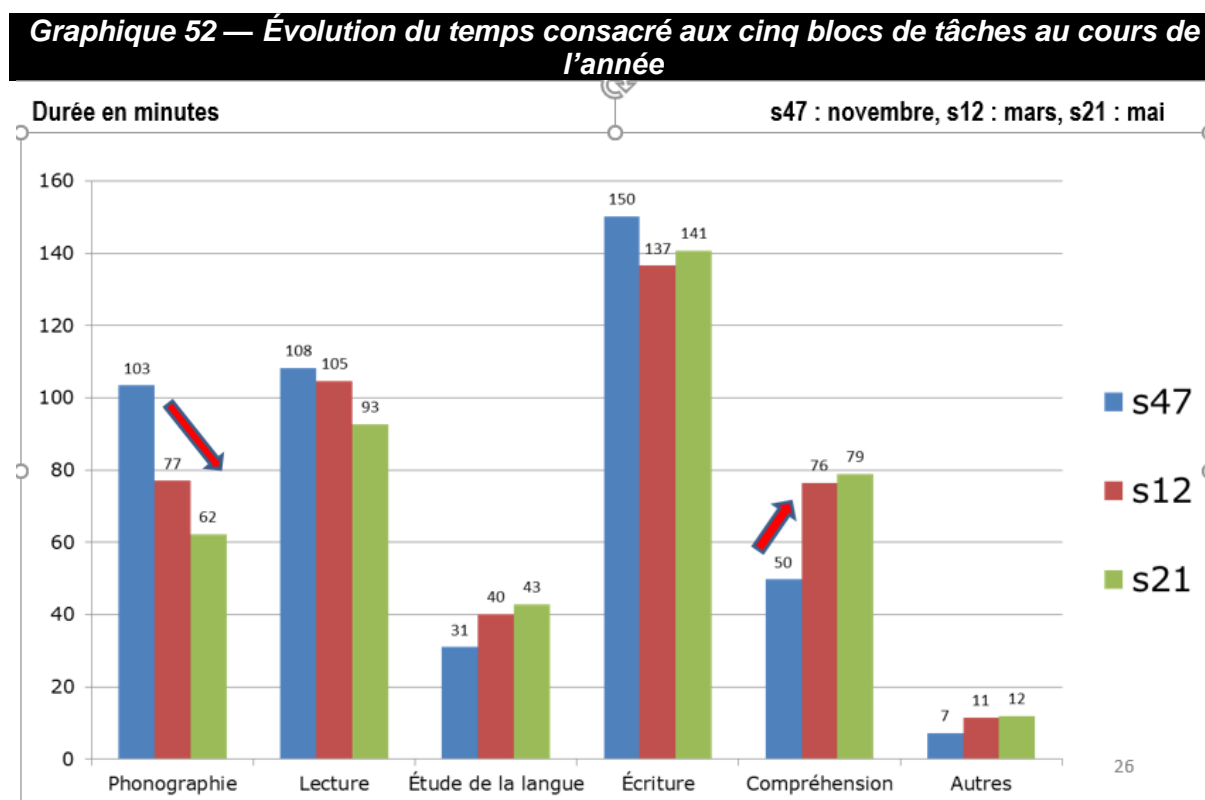
Tableau 106 — Moyenne et dispersion des cinq blocs de tâches

Groupes de tâches	Durée moyenne hebdomadaire	Écart-type	Coefficient de variation	% budget total du lire-écrire
Phonographie (PG)	1h21	29min	35,8 %	18,3 %
Lecture (L)	1h42	31min	30,4 %	23,1 %
Compréhension (C)	1h08	24min	35,3 %	15,4 %
Écriture (E)	2h23	40min	28,0 %	32,4 %
Étude de la langue (EL)	39min	30min	76,9 %	8,8 %

N = 131

Les tâches d'écriture occupent un temps hebdomadaire moyen de 2h23 (un tiers du temps total) alors que celles de lecture (PG + L + C) comptent plus de 4h et celles d'étude de la langue (syntaxe, morphologie, lexique) un peu plus d'une demi-heure. Les variations entre les classes sont assez homogènes selon le bloc de tâches considéré (coefficient de variation aux alentours de 30-35 %) sauf pour les tâches d'étude de la langue qui affichent une dispersion relativement forte.

Au-delà de ces temps moyens hebdomadaires, le graphique ci-dessous permet de visualiser l'évolution du temps consacré à chacun de ces cinq blocs au cours de l'année.



Les résultats laissent apparaître une relative stabilité au cours de l'année. Les quelques légères variations observées ne sont guère surprenantes au regard de l'évolution de l'enseignement attendue en cours d'année, en fonction des compétences des élèves et des objectifs prioritaires que se donne l'enseignant. On note ainsi une diminution des activités liées au code et une augmentation des activités de compréhension et, dans une moindre mesure, d'étude de la langue. Les activités de lecture et d'écriture sont en revanche plus stables.

C.1.3 Révéler les priorités des enseignants

La variété des temps consacrés à chacune des cinq dimensions du lire-écrire peut relever de stratégies de la part des enseignants qui choisissent de privilégier certaines dimensions davantage que d'autres. On peut tenter de rendre compte de ces choix en examinant, pour chaque bloc de tâches, la situation de chaque classe dans la distribution générale.

Lorsqu'une classe se situe dans le tiers supérieur de la distribution d'une des cinq composantes, alors elle est notée comme mettant l'accent sur cette composante. Autrement dit, cette classe fait partie du tiers des classes qui consacrent le plus de temps à cette dimension. Le tableau ci-après montre la diversité des configurations observées. Ce tableau est construit par ordre décroissant du nombre de dimensions accentuées.

Tableau 107 — Configurations des dimensions accentuées par bloc de tâches
(effectifs en nombre de classes)

Accent sur PG	Accent sur L	Accent sur EL	Accent sur E	Accent sur C	Effectifs	nb de dimensions accentuées
Non	Non	Non	Non	Non	25	0
Oui	Non	Non	Non	Non	9	1
Non	Non	Oui	Non	Non	8	1
Non	Non	Non	Non	Oui	6	1
Non	Oui	Non	Non	Non	6	1
Non	Non	Non	Oui	Non	4	1
Non	Non	Oui	Non	Oui	7	2
Non	Oui	Non	Oui	Non	7	2
Oui	Non	Non	Non	Oui	6	2
Oui	Oui	Non	Non	Non	5	2
Non	Non	Non	Oui	Oui	4	2
Non	Non	Oui	Oui	Non	4	2
Non	Oui	Oui	Non	Non	4	2
Non	Oui	Non	Non	Oui	3	2
Oui	Non	Non	Oui	Non	2	2
Oui	Non	Oui	Non	Non	1	2
Non	Oui	Non	Oui	Oui	4	3
Oui	Non	Oui	Non	Oui	3	3
Oui	Oui	Non	Oui	Non	3	3
Non	Non	Oui	Oui	Oui	2	3
Non	Oui	Oui	Oui	Non	2	3
Oui	Non	Oui	Oui	Non	2	3
Oui	Oui	Oui	Non	Non	2	3
Oui	Non	Non	Oui	Oui	1	3
Oui	Oui	Non	Non	Oui	1	3
Oui	Non	Oui	Oui	Oui	3	4
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	2	4
Non	Oui	Oui	Oui	Oui	1	4
Oui	Oui	Non	Oui	Oui	1	4
Oui	Oui	Oui	Non	Oui	1	4
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	2	5

N=131

25 classes ne mettent réellement l'accent sur aucune dimension particulière. Par rapport aux autres, elles ne se situent jamais dans le tiers supérieur. 33 classes mettent l'accent sur une seule dimension. À l'inverse, 2 classes mettent l'accent sur les 5 dimensions simultanément.

Viennent ensuite des configurations multiples. Par exemple, 41 classes mettent l'accent sur 2 dimensions. On relève 10 combinaisons deux à deux différentes. 20 classes mettent l'accent sur 3 dimensions (9 combinaisons différentes relevées). 8 classes mettent l'accent sur 4 dimensions (5 combinaisons différentes relevées). Cette diversité de configurations montre à quel point toute tentative de typologie, à ce grain d'analyse, est vaine. Des analyses factorielles complémentaires n'aboutissent d'ailleurs à aucun résultat plus saillant.

Résumé de la section C1

La section C1 détaille le temps total consacré aux tâches de lecture et d'écriture dans les classes de l'échantillon selon plusieurs modalités : temps par semaine d'observation, temps moyen hebdomadaire, temps moyen hebdomadaire par blocs de tâches, temps par semaine d'observation pour chaque bloc de tâches.

- En moyenne, 7h22 hebdomadaires (441,8 minutes) sont consacrées à l'enseignement du lire-écrire.
- On observe une grande variété entre les classes. Les 10 % des classes qui y allouent le moins de temps y consacrent en moyenne 311 minutes hebdomadaires, soit 5h11, tandis que les 10 % des classes qui y consacrent le plus de temps y allouent en moyenne 609 minutes, soit 10h09.
- Les tâches d'écriture affichent un temps moyen hebdomadaire de 2h23 (un tiers du temps total) alors que celles de lecture (PG + L + C) comptent plus de 4h et celles d'étude de la langue (syntaxe, morphologie, lexicque) un peu plus d'une demi-heure.
- Les résultats laissent apparaître une relative stabilité au cours de l'année. On note néanmoins une diminution des activités liées au code et une augmentation des activités de compréhension, et dans une moindre mesure d'étude de la langue.

C.2 ANALYSE DES BUDGETS-TEMPS PAR CATÉGORIES DE TÂCHES

Riou, Avezard-Roger, Salagnac et Goigoux pour le groupe 2

C.2.1 Phonographie et étude du code

Dans la première partie de notre analyse, nous présenterons des résultats descriptifs concernant les budgets-temps des tâches de **phonographie** (PG). La phonographie regroupe cinq types de tâches qui portent sur des unités linguistiques infra-lexicales. Les deux premiers relèvent uniquement de l'oral, il s'agit de l'étude des phonèmes (PG1) et des syllabes ou d'autres unités de taille supérieure au phonème (PG2). Le troisième ne porte que sur l'écrit et, plus précisément, sur l'étude des lettres (PG3). Les deux derniers concernent les relations entre l'oral et l'écrit, il s'agit de l'étude des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes (PG4), et de la combinatoire ou du travail sur les syllabes (PG5).

Dans la seconde partie, nous étudierons les durées et les proportions, au sein du Lire-écrire, de l'enseignement du **décodage**. Nous conviendrons que les tâches de décodage correspondent à trois sous-ensembles de la typologie (cf. A.3.4.1.2) : la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes (PG4), la combinatoire ou le travail sur les syllabes (PG5), et le déchiffrement de mots (L3).

Dans la troisième partie, nous analyserons les durées et les proportions de l'enseignement de l'**encodage**. Nous conviendrons que les élèves réalisent des tâches d'encodage dans quatre cas correspondant aux six sous-ensembles suivants : lorsqu'ils écrivent sous la dictée des lettres, des syllabes, des mots, des phrases ou des textes (E4), lorsqu'ils utilisent des unités linguistiques déjà imprimées pour produire des syllabes ou des mots (E5s, E5m), lorsqu'ils dictent à autrui des lettres et des syllabes (E6l, E6s), ou encore lorsqu'ils produisent des syllabes, des mots, des phrases ou des textes en encodant eux-mêmes (E7).

Enfin, nous étudierons les équilibres entre les durées d'encodage et de décodage au cours préparatoire.

Le tableau placé ci-dessous rappelle quelques exemples typiques de tâches associées aux différentes rubriques précédemment citées.

Tableau 108 — Typologie des tâches de phonographie, de déchiffrage, d'encodage et exemples

Code	Rubrique	Exemples de tâches observées en classe (Ce que les élèves avaient à faire)
PG1	Étudier les phonèmes (sans écrit)	Manipuler, localiser, segmenter, discriminer, comparer, dénombrer, supprimer, ajouter, permuter, remplacer, fusionner, combiner... des <u>phonèmes</u> . Proposer des mots ou des syllabes comportant le phonème étudié. Etc.
PG2	Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème (attaque, rime) (sans écrit)	Manipuler, localiser, segmenter, discriminer, comparer, dénombrer, supprimer, ajouter, permuter, remplacer, fusionner, combiner... des <u>syllabes orales</u> . Proposer des mots comportant la syllabe étudiée.
PG3	Étudier les lettres (noms ; différentes écritures ; sans valeur sonore)	Mémoriser le nom des lettres Reconnaitre des lettres dans les trois principaux systèmes d'écriture (scripte, cursive, capitales d'imprimerie)
PG4	Étudier les correspondances graphophonologiques P → G ou G → P (Du phonème au graphème ou l'inverse)	Étudier la (ou les) valeur(s) sonore(s) d'un <u>graphème</u> donné Étudier les différents phonèmes auxquels concoure un graphème donné Étudier un graphème muet Entourer des syllabes écrites comportant le graphème étudié Proposer un mot comportant un graphème donné... Transcrire un <u>phonème</u> ou observer la transcription d'un phonème Localiser des graphèmes correspondant au phonème étudié Classer des mots en fonction des CGP
PG5	Étudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes	Associer des lettres entre elles pour constituer des syllabes ou des mots, fusionner des phonèmes... Manipuler des syllabes : fusionner, localiser, permuter... Mémoriser la valeur sonore de syllabes (avec ou sans passage par la décomposition graphémique)
L3	Déchiffrer un mot	Oraliser un mot isolé Oraliser un mot entouré lors d'une lecture silencieuse et individuelle préalable Décomposer des mots en syllabes et des syllabes en graphèmes, convertir ces graphèmes en phonèmes puis fusionner ces phonèmes pour reconstituer la valeur sonore de la syllabe puis du mot.
E4	Écrire sous la dictée [L S M P T] (Le maître décide des	Écrire sous la dictée

	unités à écrire)	
E5	Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées [L S]	Fabriquer des mots en assemblant des syllabes pré-imprimées
E6	Produire en dictant à autrui [L S]	<p>Dicter à l'enseignant une lettre pour les correspondants, un message pour les parents, etc.</p> <p>Dicter la date ou une consigne à l'enseignant (« Dictée à l'adulte »).</p>
E7	Produire en encodant soi-même [S M P T] (Les élèves choisissent)	<p>Inventer une devinette.</p> <p>Écrire une lettre (à un destinataire précis) en comblant les trous.</p> <p>Préparer une affiche pour les élections (p. ex. « pourquoi vous devez voter pour moi »)</p> <p>Écrire un texte sous une image.</p> <p>Terminer une phrase commencée par l'enseignant.</p>

Les chiffres présentés ci-après sous forme de tableaux sont des durées moyennes hebdomadaires exprimées en minutes, et des proportions de durées de tâches rapportées au temps total consacré à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Ces durées et ces proportions sont calculées pour l'ensemble des classes impliquées dans l'étude puis pour des sous-ensembles constitués en fonction de la durée hebdomadaire (en moyenne annuelle) des tâches dédiées à la phonographie.

C.2.1.1 Durées hebdomadaires des tâches de phonographie (PG)

Les tâches de phonographie durent en moyenne 81 minutes par semaine, soit presque un cinquième du temps total consacré à la lecture et à l'écriture (18,5 %). Les tâches phonologiques (PG1 + PG2) correspondent à 22 minutes contre 5 minutes pour l'étude des lettres (PG3). Les tâches les plus représentées sont celles qui portent sur les correspondances entre l'oral et l'écrit (PG4 + PG5) avec une durée moyenne hebdomadaire de 54 minutes.

Le temps dédié à la phonographie diminue en cours d'année. Il passe de 103 minutes au mois de novembre (plus de 23 % du temps d'enseignement de la lecture et de l'écriture) à 77 minutes en mars et 62 minutes en mai (moins de 15 % du temps d'enseignement de la lecture et de l'écriture). Néanmoins, le temps passé à étudier des correspondances graphophonémiques (PG4) est assez stable (35 minutes en moyenne) alors que la durée des tâches phonologiques (PG1 + PG2) est divisée par plus de trois, elle passe de 36 minutes en semaine 1 à 11 minutes en semaine 3.

Tableau 109 — Durées hebdomadaires et proportions des tâches de phonographie (1)

Moyenne	pg	pg1	pg2	pg3	pg4	pg5
Moyenne	81	17	5	5	35	19
Écart-type	29	12	5	6	18	15
Proportion	0,185	0,040	0,011	0,012	0,079	0,043
Semaine 1	pgs1	pg1s1	pg2s1	pg3s1	pg4s1	pg5s1
Moyenne	103	27	9	9	31	27
Écart-type	40	19	12	12	23	23
Proportion	0,231	0,061	0,019	0,019	0,070	0,061
Semaine 2	pgs2	pg1s2	pg2s2	pg3s2	pg4s2	pg5s2
Moyenne	77	16	3	3	38	17
Écart-type	35	15	7	5	26	18
Proportion	0,175	0,036	0,008	0,006	0,086	0,039
Semaine 3	pgs3	pg1s3	pg2s3	pg3s3	pg4s3	pg5s3
Moyenne	62	9	2	4	34	13
Écart-type	34	12	3	9	22	19
Proportion	0,147	0,023	0,004	0,009	0,081	0,030

Moyenne annuelle des tâches de phonographie et moyenne de chacune des trois semaines observées (s1, s2 et s3) pour l'ensemble des classes. Proportion de la phonographie par rapport au temps total d'enseignement du lire-écrire.

Les durées des tâches de phonographie ont également été analysées en subdivisant notre échantillon **en quartiles** : ainsi, le premier quartile (Q1) comprend les 25 % de classes qui allouent le moins de temps à cet enseignement alors que le quatrième quartile (Q4) groupe les 25 % qui y consacrent le plus de temps.

Les élèves des classes du quatrième quartile (Q4) passent deux heures par semaine à traiter des tâches de phonographie, cette durée est plus de deux fois supérieure à celle des élèves du premier quartile (46 minutes). Cette différence est également vraie en termes de proportions : les enseignants du Q4 allouent 24 % du lire-écrire à la phonographie alors que ceux du Q1 n'y consacrent que 12 %. Notons aussi qu'au cours de l'année les enseignants du Q1 réduisent plus la durée des tâches de phonographie que ceux du Q4 (50 % contre 30 %). En résumé, les enseignants du quartile 1 proposent nettement moins de phonographie que ceux du quartile 4 au début de l'année de cours préparatoire et la diminution entre la semaine 1 et la semaine 3 est proportionnellement plus importante.

Les durées des tâches de phonographie diminuent de manière progressive entre s1 et s3, de 37 à 47 minutes en fonction des quartiles. Cela conduit à un accroissement des rapports de durées et de proportions inter-quartiles au fil de l'année scolaire.

Tableau 110 — Durées hebdomadaires et proportions des tâches de phonographie (2)

		pg	pg1	pg2	pg3	pg4	pg5	pgs1	pgs2	pgs3
Échantillon total	Moyenne	81	17	5	5	35	19	103	77	62
	Écart-type	29	12	5	6	18	15	40	77	62
	Proportion	0,185	0,040	0,011	0,012	0,079	0,043	0,231	0,175	0,147
Q1	Moyenne	46	10	2	2	22	9	64	46	27
	Proportion	0,116	0,026	0,006	0,005	0,057	0,022	0,163	0,113	0,068
Q2	Moyenne	70	17	5	6	26	16	95	65	51
	Proportion	0,172	0,041	0,012	0,014	0,065	0,040	0,219	0,162	0,134
Q3	Moyenne	89	21	4	6	41	18	111	84	74
	Proportion	0,212	0,050	0,009	0,014	0,096	0,043	0,257	0,197	0,184
Q4	Moyenne	119	22	8	6	49	34	145	113	98
	Proportion	0,239	0,044	0,016	0,013	0,099	0,068	0,287	0,228	0,203

Moyenne annuelle des tâches de phonographie et moyenne de chacune des trois semaines observées (s1, s2 et s3) pour l'ensemble de l'échantillon et selon une répartition des classes en quartiles (des classes qui y consacrent le moins de temps – Q1 – à celles qui y consacrent le plus – Q4 –).

Proportion de la phonographie par rapport au temps total d'enseignement du lire-écrire.

C.2.1.2 Durées et proportions de tâches de décodage (variable « decod ») sur l'année scolaire et par semaine d'enquête.

Nous venons d'analyser les tâches de phonographie, nous examinons à présent les tâches de déchiffrage (L3) qui entrent dans la composition de l'ensemble nommé « **décodage** » (PG4, PG5 & L3), avant de poursuivre avec les durées et les proportions de décodage puis d'encodage.

Tableau 111 — Durées hebdomadaires et proportions des tâches de déchiffrage

en min		l3	l3s1	l3s2	l3s3
Échantillon total	Moyenne	18	24	18	12
	Écart-type	11	16	18	14
	Proportion	0,041	0,055	0,040	0,027
Q1	Moyenne	17	25	17	10
	Écart-type	11	19	16	10
	Proportion	0,042	0,060	0,040	0,023
Q2	Moyenne	18	23	17	13
	Écart-type	9	15	15	10
	Proportion	0,043	0,054	0,041	0,033
Q3	Moyenne	15	24	14	8
	Écart-type	10	16	15	9
	Proportion	0,036	0,055	0,032	0,019
Q4	Moyenne	22	25	24	17
	Écart-type	13	16	23	22
	Proportion	0,043	0,050	0,047	0,033

Légende : moyennes annuelles des tâches de déchiffrage et moyennes de chacune des trois semaines observées (s1, s2 et s3) pour l'ensemble de l'échantillon et selon une répartition des classes en quatre catégories établie en fonction des quartiles de phonographie. Proportion du déchiffrage par rapport au temps total d'enseignement du lire-écrire.

Sur l'année scolaire, les tâches de déchiffrage de mots représentent 4 % du temps total consacré à la lecture et à l'écriture, les élèves y consacrent 18 minutes par semaine. Les durées et les proportions du déchiffrage diminuent au fil de l'année, les enseignants proposent deux fois

moins de tâches de déchiffrage en semaine 3 qu'en semaine 1. Les élèves y consacrent 24 minutes en semaine 1, 18 minutes en semaine 2 et 12 minutes en semaine 3. Les tâches de déchiffrage représentent 5,5 % du temps total du lire-écrire au début du cours préparatoire, mais occupent à peine 3 % de ce temps en fin d'année scolaire.

Si l'on examine les quartiles constitués selon le temps alloué à la phonographie (tâches PG), on constate que les durées moyennes annuelles sont comprises entre 15 et 22 minutes et que les proportions oscillent entre 3,6 et 4,3 % du temps du lire-écrire. Au début de l'année scolaire, le temps de déchiffrage est quasi identique d'un quartile à l'autre, il est compris entre 23 et 25 minutes. Les écarts se creusent par la suite. En effet, les enseignants du quatrième quartile maintiennent en semaine 2 le temps de déchiffrage qui était le leur en semaine 1, mais ce n'est pas le cas des enseignants des autres quartiles. Ceux du 3^e quartile notamment le diminuent de 10 minutes entre les deux premières semaines d'enquête. À la fin de l'année scolaire, la durée moyenne de déchiffrage passe du simple au double entre les classes des quartiles 3 et 4.

Tableau 112 — Durées hebdomadaires et proportions des tâches de décodage (1)

	decod	decods1	decods2	decods3
Moyenne	72	83	73	59
Écart-type	28	35	37	32
Proportion	0,163	0,186	0,165	0,138

Légende : moyennes annuelles des tâches de décodage et moyennes de chacune des trois semaines observées (s1, s2 et s3) pour l'ensemble des classes. Proportion du décodage par rapport au temps total d'enseignement du lire-écrire.

La durée moyenne des **tâches de décodage (PG4, PG5 et L3)** est de 72 minutes par semaine, soit 16 % du temps que les élèves consacrent à des tâches de lecture et d'écriture. Cette durée moyenne diminue tout au long de l'année, passant de 83 minutes en novembre (19 % du temps du lire-écrire) à 59 minutes en mai (environ 14 % du temps du lire-écrire).

Notons aussi que la répartition entre les trois types de tâches qui composent le décodage évolue au fil du temps (*cf.* tableaux *supra*). La part attribuée à l'étude des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes (PG4) augmente de semaine en semaine, elle représente moins de 40 % du temps de décodage en semaine 1, un peu plus de 52 % en semaine 2 et presque 58 % en semaine 3. Les parts attribuées à la combinatoire ou au travail sur les syllabes (PG5) et au déchiffrage (L3) diminuent au fil de l'année, elles représentent chacune environ 30 % du temps d'encodage en semaine 1 et autour de 20 % en semaine 3. L'étude des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes occupe donc de plus en plus de place dans l'ensemble constitué par le décodage.

Tableau 113 — Durées et proportions des tâches de décodages (2)								
		decod	pg4	pg5	l3	decods1	decods2	decods3
Échantillon total	Moyenne	72	35	19	18	83	73	59
	Écart-type	28	18	15	11	35	37	32
	Proportion	0,163	0,079	0,043	0,041	0,186	0,165	0,138
Q1	Moyenne	48	22	9	17	64	51	31
	Proportion	0,120	0,057	0,022	0,042	0,158	0,123	0,074
Q2	Moyenne	60	26	16	18	70	58	53
	Proportion	0,148	0,065	0,040	0,043	0,164	0,143	0,138
Q3	Moyenne	74	41	18	15	86	74	62
	Proportion	0,174	0,096	0,043	0,036	0,198	0,173	0,153
Q4	Moyenne	104	49	34	22	112	109	92
	Proportion	0,210	0,099	0,068	0,043	0,226	0,220	0,188

Moyenne annuelle des tâches de décodage et moyenne de chacune des trois semaines observées (s1, s2 et s3) pour l'ensemble de l'échantillon et selon une répartition des classes en quatre catégories établies en fonction des quartiles de phonographie - Proportion du décodage par rapport au temps total d'enseignement du lire-écrire.

Nous avons constaté plus haut que les durées moyennes des tâches de déchiffrage variaient selon les quartiles et que les élèves des classes du troisième quartile passaient moins de temps au déchiffrage que les autres. C'était aussi dans ce groupe que la proportion de déchiffrage au regard du temps de lecture et d'écriture était la plus basse (3,6 %). Toutefois, la durée moyenne de décodage des classes du troisième quartile reste supérieure à celle des classes des quartiles 1 et 2. Par conséquent, les enseignants qui font le plus de phonographie sont aussi ceux qui font le plus de décodage. Et ils y consacrent deux fois plus de temps dans le quatrième quartile que dans le premier.

Quels que soient les quartiles, nous observons une diminution des durées de décodage de la première à la troisième semaine d'enquête. Cette diminution est sensible pour les élèves qui font peu de phonographie, elle est beaucoup moins nette pour les élèves qui en font le plus.

C.2.1.3 Durées et proportions des tâches d'encodage (variable « encod ») sur l'année scolaire et par semaine d'enquête.

Sur l'année scolaire, les élèves passent 54 minutes à réaliser des tâches d'encodage, cela représente un peu plus de 12 % du temps qu'ils consacrent à la lecture et à l'écriture. Contrairement au temps de décodage, le temps d'encodage augmente légèrement au cours de l'année scolaire. Les élèves réalisent des tâches d'encodage pendant 51 minutes au mois de novembre, 52 minutes en mars et 57 minutes en mai, soit un peu plus de 13 % du temps qu'ils consacrent à la lecture et à l'écriture.

Tableau 114 – Durées hebdomadaires et proportions des tâches d'encodages (1)

	encod	e4	e5s	e5m	e6l	e6s	e7
Moyenne	54	22	1	5	0,23	0,04	25
Écart-type	20	15	2	7	1,71	0,25	15
Proportion	0,122	0,050	0,002	0,012	0,001	0,000	0,057
	encods1	e4s1	e5ss1	e5ms1	e6ls1	e6ss1	e7ss1
Moyenne	51	23	1	8	0,31	0,08	19
Écart-type	29	20	3	14	2,66	0,56	19
Proportion	0,114	0,051	0,003	0,018	0,001	0,000	0,042
	encods2	e4s2	e5ss2	e5ms2	e6ls2	e6ss2	e7ss2
Moyenne	52	23	1	4	0,06	0,04	25
Écart-type	26	17	3	7	0,55	0,26	22
Proportion	0,118	0,050	0,002	0,008	0,000	0,000	0,058
	encods3	e4s3	e5ss3	e5ms3	e6ls3	e6ss3	e7ss3
Moyenne	57	21	0,27	4	0,33	0,02	32
Écart-type	30	20	1,21	8	2,54	0,17	22
Proportion	0,134	0,048	0,001	0,010	0,001	0,000	0,074

Moyenne annuelle des tâches d'encodage et moyenne de chacune des trois semaines observées (s1, s2 et s3) pour l'ensemble des classes. Pourcentage d'encodage par rapport au temps total d'enseignement du lire-écrire.

Parmi les tâches d'encodage listées plus haut, celles qui concernent la dictée (E4) et la production d'unités linguistiques choisies par les élèves (E7) sont plus présentes que les autres. À eux seuls, ces deux types de tâches représentent environ 87 % du temps d'encodage. Viennent ensuite les tâches de production de mots à partir d'unités linguistiques déjà imprimées (E5-M) qui correspondent à 9 % du temps d'encodage. Enfin, les 4 % restant se répartissent entre la production de syllabes à partir d'unités linguistiques déjà imprimées (E5-S) et la production d'écrit en dictant des lettres (E6-L) ou des syllabes à autrui (E6-S).

Les deux tâches principales d'encodage suivent des trajectoires différentes. L'écriture sous la dictée (E4) conserve des valeurs de durée et de proportion relativement stables tout au long de l'année. En revanche, la durée de la production d'écrit en encodant soi-même (E7) augmente de 13 minutes entre la semaine 1 et la semaine 3. Elle occupe progressivement un peu plus de 7 % du lire-écrire en semaine 3 alors qu'elle n'en occupait que 4 % en semaine 1. La durée des tâches de production de mots à partir de syllabes imprimées (E5-M) passe de 8 minutes à 4 minutes hebdomadaires entre les deux premières semaines d'enquête, puis conserve cette valeur jusqu'à la fin de l'année.

Tableau 115 – Durées hebdomadaires et proportions des tâches d'encodages (2)

		encod	e4	e5s	e5m	e6l	e6s	e7	encods1	encods2	encods3
Échantillon total	Moyenne	54	22	1	5	0,23	0,04	25	51	52	57
	Écart-type	20	15	2	7	1,71	0,25	15	29	26	30
	Proportion	0,122	0,050	0,002	0,012	0,001	0,000	0,057	0,114	0,118	0,134
Q1	Moyenne	52	20	0	4	0,10	0,02	28	53	50	54
	Proportion	0,130	0,048	0,001	0,011	0,000	0,000	0,070	0,132	0,119	0,136
Q2	Q2	52	24	1	5	0,01	0,00	22	50	49	56
	Proportion	0,122	0,056	0,002	0,012	0,000	0,000	0,053	0,111	0,121	0,138
Q3	Q3	55	23	1	6	0,09	0,07	25	52	53	60
	Proportion	0,124	0,049	0,002	0,014	0,000	0,000	0,058	0,116	0,120	0,135
Q4	Q4	56	24	1	6	0,73	0,08	25	51	57	60
	Proportion	0,111	0,047	0,001	0,011	0,002	0,000	0,049	0,097	0,112	0,125

Légende : moyennes annuelles des tâches d'encodage et moyennes de chacune des trois semaines observées (s1, s2 et s3) pour l'ensemble de l'échantillon et selon une répartition des classes en quatre catégories établie en fonction des quartiles de phonographie. Proportion de l'encodage par rapport au temps total d'enseignement du lire-écrire.

Les durées moyennes d'encodage sont proches d'un quartile à l'autre. En revanche, ces durées représentent une part plus importante du temps de lecture et d'écriture des classes du premier quartile, celles qui font le moins de phonographie. Ce groupe se démarque aussi par le temps que les élèves passent à réaliser des tâches d'écriture au cours desquelles ils encodent par eux-mêmes, c'est-à-dire en choisissant les mots qu'ils veulent écrire (au contraire d'une dictée). En effet, ils y allouent 28 minutes hebdomadaires, là où d'autres n'en consacrent que 22.

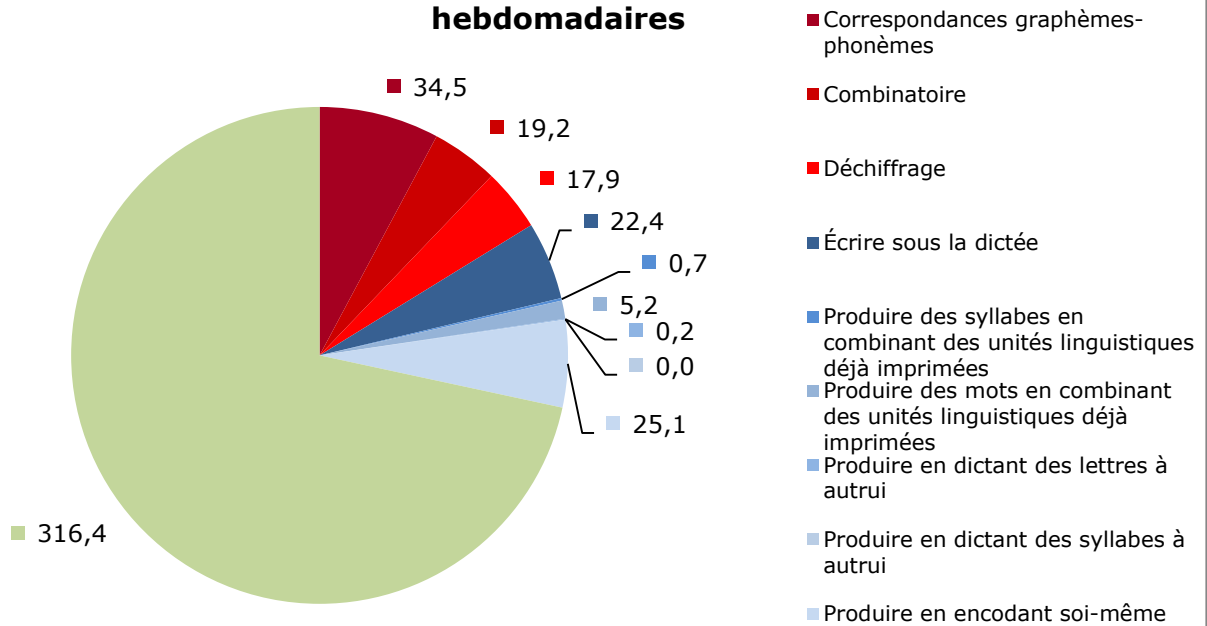
Au cours de l'année scolaire, la durée moyenne d'encodage augmente quel que soit le quartile. Cette augmentation est légère pour les classes qui font peu de phonographie, elle est plus franche lorsque la durée moyenne de phonographie s'élève. Autrement dit, les enseignants qui font beaucoup de phonographie consacrent de plus en plus de temps à l'encodage au cours de l'année, ceux qui font peu de phonographie proposent plus d'encodage en semaine 1 et maintiennent cette durée moyenne initiale au fil de l'année.

C.2.1.4 Équilibre entre l'encodage et le décodage.

C.2.1.4.1 Les budgets-temps

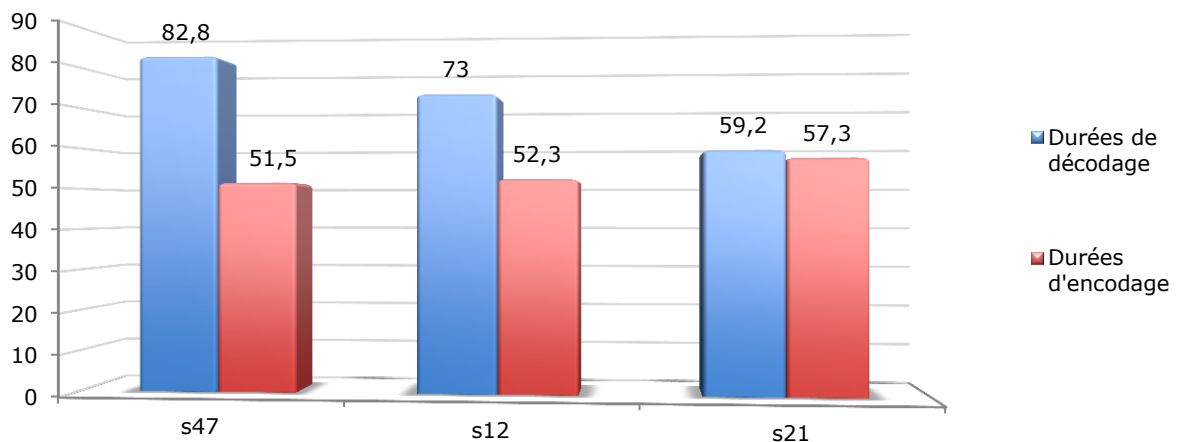
Sur l'ensemble de l'année scolaire, la durée moyenne hebdomadaire des tâches de décodage est supérieure à celle des tâches d'encodage, avec 72 minutes contre 54. La durée moyenne des tâches de décodage représente environ 16 % du budget-temps total du lire-écrire, et celle de l'encodage environ 12 %. Les élèves consacrent donc un peu plus d'un quart du temps total de lecture et d'écriture à réaliser des tâches qui relèvent soit de l'encodage, soit du décodage. Cinq tâches sont majoritairement proposées par les enseignants. Il s'agit des correspondances graphophonémiques, de la combinatoire et du déchiffrage pour le décodage, de l'écriture sous la dictée et de la production d'unités linguistiques choisies par l'élève pour l'encodage (cf. graphique ci-dessous).

Répartition des tâches d'encodage et de décodage dans l'ensemble des tâches de lecture et d'écriture en minutes hebdomadaires



Les budgets-temps moyens consacrés aux tâches d'encodage et de décodage traduisent tout d'abord une différence importante d'environ 30 minutes hebdomadaires au début de l'année de cours préparatoire. Les élèves effectuent davantage de tâches de décodage (cf. graphique ci-dessous). Cet écart s'amenuise au mois de mars pour atteindre 20 minutes, puis un quasi-équilibre s'observe au cours de la troisième semaine d'enquête. Il résulte essentiellement de la baisse significative de la durée moyenne des tâches de décodage, le budget-temps moyen de l'encodage progressant plus modérément.

Comparaison et évolution des temps d'encodage et de décodage moyens des classes de l'étude exprimés en minutes hebdomadaires



Rappel : les tâches de décodage sont PG4, PG5 et L3.

Les tâches d'encodage sont principalement E4 et E7 (secondairement : E5-M, E5-S, E6-L et E6-S).

C.2.1.4.2 Rapport encodage sur décodage

Sur l'ensemble de l'année scolaire, les enseignants consacrent plus de temps au décodage qu'à l'encodage. Mais certaines classes, notamment celles qui consacrent le moins de temps aux tâches dédiées à la phonographie (premier quartile ; cf. 2.1.1), passent plus de temps à l'encodage qu'au décodage. Le rapport encodage sur décodage est supérieur à 1 dès la première semaine d'enquête. Pour ce groupe, ce rapport augmente progressivement pour atteindre 2,4 en semaine 3. Autrement dit, les enseignants du premier quartile proposent deux fois et demie plus d'encodage que de décodage à la fin de l'année de cours préparatoire (cf. tableau 116).

Tableau 116 — Rapport encodage sur encodage

	encod sur decod	encod sur decod s1	encod sur decod s2	encod sur decod s3
Moyenne	0,87	0,83	0,96	1,39
Écart-type	0,50	0,99	0,82	1,87
Q1 25%	1,19	1,16	1,34	2,42
Q2 25%	0,93	0,77	1,05	1,38
Q3 25%	0,78	0,88	0,85	1,00
Q4 25%	0,57	0,52	0,60	0,73

Rapport encodage sur décodage pour l'année et pour chacune des semaines observées (s1, s2, s3), établi pour l'ensemble de l'échantillon et pour une répartition des classes en quatre catégories selon les quartiles de phonographie.

D'une manière générale, la tendance est celle d'une inversion du rapport décodage/encodage en faveur de l'encodage entre le début et la fin de l'année scolaire. Cette inversion est nette pour les classes des deux premiers quartiles, et l'équilibre est atteint pour celles du troisième. En revanche, les classes du quatrième quartile, celles qui font le plus de phonographie, continuent de consacrer plus de temps au décodage tout au long de l'année.

Riou, Avezard-Roger, Salagnac et Goigoux pour le groupe 2

C.2.2 Lecture (L)

À la suite de la présentation des durées consacrées aux tâches de phonographie (PG), nous exposons ici les résultats des durées moyennes hebdomadaires consacrées aux tâches de lecture (L) exprimées en minutes, et les proportions de durées de ces tâches rapportées au temps total du lire-écrire. Ces durées et proportions sont calculées pour l'ensemble des classes impliquées dans l'étude puis pour des sous-ensembles constitués en fonction de la durée hebdomadaire (en moyenne annuelle) des tâches dédiées à la lecture.

Dans notre typologie, la lecture groupe cinq types de tâches : la lecture silencieuse (L1), la reconnaissance de mots (L2), le déchiffrage (L3), la lecture à haute voix des élèves (L4) et l'écoute-compréhension de textes lus par les enseignants (L5). Les tâches de lecture de type 1 et 4 portent sur les unités linguistiques mot, phrase et texte, celle de type 5 sur les unités linguistiques phrase et texte, et celles de type 2 et 3 seulement sur le mot.

Le tableau ci-dessous rappelle quelques exemples de tâches associées à ces différentes entrées (cf. A.3.4.1.2).

Tableau 117 — Typologie des tâches de lecture et exemples

Code	Rubrique	Exemples de tâches observées en classe (ce que les élèves avaient à faire)
L1	Lire silencieusement [M P T]	- lire individuellement un paragraphe et entourer les mots connus - prendre connaissance d'une consigne écrite
L2	Reconnaitre un mot entier	- nommer un mot connu, rapidement et sans pouvoir le déchiffrer - réviser des mots entiers, appris « globalement » - reconnaître visuellement un mot considéré comme une suite ordonnée de lettres, dans une ou plusieurs écritures (« voie directe »)
L3	Déchiffrer un mot (segmentation)	- oraliser un mot isolé - oraliser les mots entourés lors d'une lecture silencieuse et individuelle préalable - décomposer des mots en syllabes et des syllabes en graphèmes - convertir ces graphèmes en phonèmes - fusionner ces phonèmes pour reconstituer la valeur sonore de la syllabe puis du mot
L4	Lire à haute voix [M P T]	- lire à haute voix seul ou à plusieurs (lecture chorale) des mots, des phrases ou des textes à la demande du professeur
L5	Écouter la maitresse/le maitre lire à haute voix [P T]	- être attentif et chercher à comprendre l'énoncé oralisé par le professeur - répondre à des questions orales après audition d'un texte

En moyenne, les élèves effectuent des tâches de lecture pendant 1h40 par semaine, c'est presque un quart du temps consacré au lire-écrire (23,2 %) (cf. tableau ci-dessous). Un peu plus de la moitié de ce temps est dédié à la lecture à haute voix (L4 + L5), 20 % à la lecture silencieuse (L1), 18 % au déchiffrage (L3) et 11 % à la reconnaissance de mots (L2). Le temps moyen de lecture baisse au cours de l'année scolaire. Il diminue d'environ 4 minutes entre la semaine 1 et la semaine 2 puis de près de 12 minutes entre la semaine 2 et la semaine 3. Toutefois, à la fin de l'année, les tâches de lecture occupent encore plus de 20 % du temps consacré au lire-écrire. Finalement, les élèves passent quatre fois moins de temps à reconnaître des mots en semaine 3 qu'ils ne le faisaient en semaine 1, et deux fois moins de temps à déchiffrer. En revanche, ils lisent silencieusement environ 20 minutes par semaine tout au long de l'année, et consacrent de plus en plus de temps à la lecture à haute voix. La durée moyenne de cette tâche augmente de 14 minutes entre les semaines 1 et 2, puis de 2 minutes entre les semaines 2 et 3. Les enseignants, eux, la pratiquent un peu moins en fin d'année, 12 minutes par semaine en moyenne en semaine contre 15 minutes en semaines 1 et 2.

Tableau 118 — Durées hebdomadaires et proportions des tâches de lecture

Moyenne	I	I1	I2	I3	I4	I5
Moyenne	101,8	20,4	11,4	18,0	38,4	13,7
Écart-type	31,1	12,2	9,8	11,2	17,7	10,1
Proportion	0,232	0,047	0,026	0,041	0,087	0,031
Semaine 1	Is1	I1s1	I2s1	I3s1	I4s1	I5s1
Moyenne	108,2	20,1	20,8	24,2	28,4	14,7
Écart-type	38,7	17,6	18,0	16,4	21,8	13,8
Proportion	0,242	0,045	0,048	0,055	0,063	0,032
Semaine 2	Is2	I1s2	I2s2	I3s2	I4s2	I5s2
Moyenne	104,6	21,8	8,1	17,8	42,4	14,5
Écart-type	39,9	15,2	12,4	17,7	22,5	13,6
Proportion	0,236	0,050	0,018	0,040	0,096	0,032
Semaine 3	Is3	I1s3	I2s3	I3s3	I4s3	I5s3
Moyenne	92,7	19,4	5,4	11,8	44,3	11,8
Écart-type	42,3	18,6	9,0	14,2	25,8	12,8
Proportion	0,216	0,045	0,012	0,027	0,105	0,028

Dans le tableau ci-dessous, nous avons groupé les classes par quartile en fonction des durées moyennes hebdomadaires qu'elles consacrent à la lecture. Les élèves des classes du premier quartile (Q1) lisent un peu plus d'une heure par semaine, ceux du quatrième quartile (Q4) lisent pendant plus de 2h20.

**Tableau 119 — Durées et proportions des tâches de lecture par quartile (Q1, Q2, Q3 et Q4)
Durée annuelle moyenne et durée par semaine (S1, S2 et S3 aux 3 trimestres)**

	I	I1	I2	I3	I4	I5	Is1	Is2	Is3
Moyenne	101,8	20,4	11,4	18,0	38,4	13,7	108,2	104,6	92,7
Écart-type	31,1	12,2	9,8	11,2	17,7	10,1	38,7	39,9	42,3
Proportion	0,232	0,047	0,026	0,041	0,087	0,031	0,242	0,236	0,216
Moyenne	63,0	12,8	7,1	10,2	24,3	8,6	68,2	67,9	52,9
Écart-type	10,7	7,8	6,5	5,7	9,6	7,1	24,9	25,1	17,8
Proportion Q1	0,165	0,033	0,019	0,027	0,065	0,021	0,173	0,175	0,144
Moyenne	91,5	19,5	10,4	16,1	35,2	10,4	98,2	94,9	81,4
Écart-type	6,7	9,9	6,3	7,8	10,8	6,4	20,3	21,7	22,1
Proportion Q2	0,226	0,048	0,026	0,040	0,087	0,026	0,237	0,233	0,209
Moyenne	111,2	21,9	11,7	23,2	39,3	15,1	121,7	110,6	101,3
Écart-type	5,5	10,6	9,7	11,1	11,1	9,6	25,6	27,6	26,3
Proportion Q3	0,246	0,048	0,026	0,052	0,087	0,034	0,273	0,238	0,228
Moyenne	141,9	27,5	16,6	22,5	54,8	20,6	145,1	145,4	135,2
Écart-type	18,5	14,8	13,0	13,4	21,0	11,9	32,9	37,2	45,8
Proportion Q4	0,290	0,057	0,033	0,045	0,112	0,042	0,287	0,296	0,284

Le temps moyen dédié à la lecture diminue de plus de 15 minutes en moyenne pour les classes des quartiles 1, 2 et 3, cette baisse n'est que de 10 minutes pour les classes du quatrième quartile qui, rappelons-le, y consacrent le plus de temps. Dans ces classes, la lecture représente environ 30 % du lire-écrire, que ce soit au début ou à la fin de l'année scolaire.

Quel que soit le quartile, la lecture à haute voix (L4 + L5) occupe plus d'un tiers du temps de lecture. Les enseignants accordent 20 % du temps restant à la lecture silencieuse (L1) et 11 % à la reconnaissance de mots entiers (L2). Les budgets temps consacrés aux autres types de tâches de lecture varient davantage en fonction des quartiles.

Les tâches de déchiffrage de mots (L3, hors tâches PG) représentent de 16 à 21 % du temps de lecture, les tâches qui consistent à écouter l'enseignant lire à haute voix (L5) représentent de 11 à 15 %.

Bishop, Cèbe et Piquée pour le groupe 5

C.2.3 Compréhension

Pour décrire les pratiques observées dans les classes, nous avons élaboré une typologie qui a permis aux enquêteurs de catégoriser chacune des tâches proposées par les enseignants visant l'apprentissage de la compréhension (cf. A.3.4.1.2). Cette typologie prend appui sur le cadre théorique (cf. A.2.3) et sur ce que nous savions des pratiques habituelles des maîtres de CP. Grâce à cette double analyse, nous avons distingué neuf tâches.

C.2.3.1 Présentation de la typologie des tâches de 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
(à propos d'une phrase [P] ou d'un texte [T])
- C5** — Produire un rappel de récit (complet ou partiel),
un rappel 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 et/ou implicite)
(à propos d'un mot [M], d'une phrase [P] ou d'un texte [T])
- C9** — Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension
(à propos d'un mot [M], d'une phrase [P] ou d'un texte [T])

Ces tâches recouvrent trois grandes familles d'activités. La première (C1 et C2) concerne la préparation de l'activité de compréhension (C1) ou l'anticipation du sens (C2).

La seconde, C3 à C7, groupe toutes les tâches centrées sur la construction conjointe de la signification, qu'il s'agisse de la mise en lien entre texte et illustration (C3), de l'élaboration d'une représentation mentale (C4), d'un rappel de récit (C5), d'un travail d'élucidation (C6) ou d'un débat (C7). Toutes se pratiquent à l'oral, collectivement ou dans différents formats de groupes, et mettent en jeu de manière directe les processus de compréhension.

La troisième (C8 et C9) rassemble toutes les tâches que les élèves réalisent individuellement à l'écrit (C8) et leur correction (C9) qui peut être réalisée par le maître seul, en collectif ou en petit groupe. Ces deux tâches ont un statut particulier puisqu'elles ne sont spécifiques d'aucune compétence particulière, mais les regroupent toutes⁵¹, la particularité de C8 étant d'être réalisée sous forme écrite, le plus souvent de manière individuelle, contrairement aux tâches des deux premières familles.

Pour certaines de ces neuf tâches, le niveau linguistique sur lequel portait l'activité a également été codé. Ainsi, pour les tâches C4, C8 et C9, les enquêteurs devaient indiquer si le travail portait sur la phrase [P], le texte [T] et parfois le mot [M] pour les tâches C8 et C9.

C.2.3.2 Temps d'enseignement alloué à la compréhension

Le calcul des durées globales allouées à l'enseignement du lire-écrire a été présenté plus haut. Le tableau placé ci-dessous recense les temps dédiés à l'enseignement de la compréhension par rapport au temps global.

Semaine	Temps moyen alloué au lire-écrire	Temps moyen alloué à la compréhension	Pourcentage de la compréhension / temps global du lire-écrire
S1	7h30	50 min	11,0 %
S2	7h26	1h16	17,1 %
S3	7h10	1h19	18,4 %

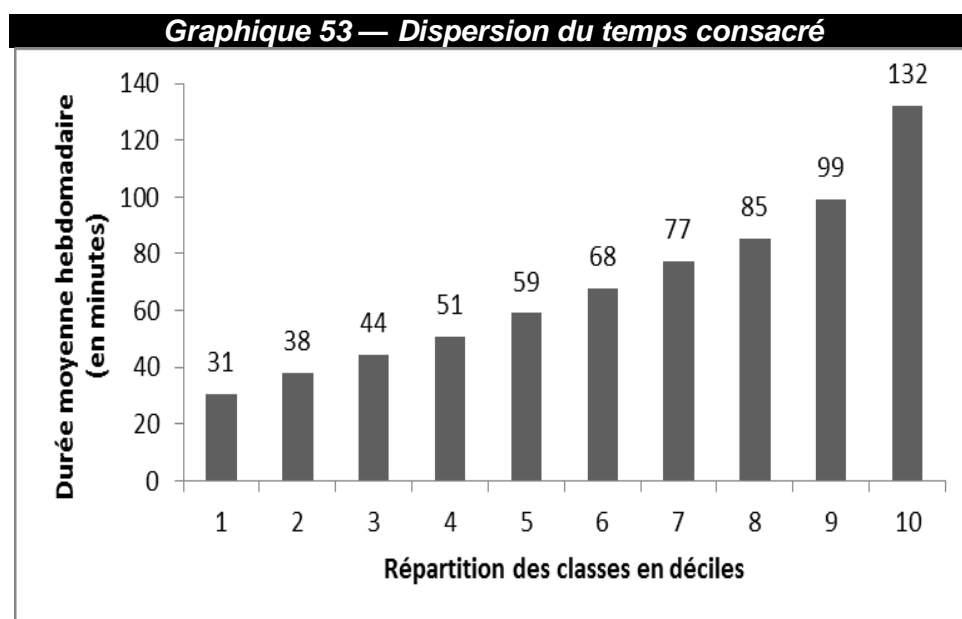
Rappelons que les temps présentés dans ce tableau sont hors « temps morts ». On peut y lire que la compréhension occupe 11 % du temps global du lire-écrire en première semaine d'observation (50 minutes), 17,1 % en deuxième semaine (1h16) et 18,4 % en troisième semaine (1h19). Pour chacune des semaines, le temps alloué à la compréhension est inférieur à celui accordé aux autres activités du lire-écrire – phonographie, lecture, écriture –, mais il est supérieur à

⁵¹ Une analyse plus fine des tâches C8 réalisées dans les différentes classes tout au long de l'année est en cours.

celui de l'étude de la langue. On notera que cette durée augmente en cours d'année, les maîtres consacrant un peu plus de temps aux activités de compréhension au cours des semaines 2 et 3.

Toutefois, ces moyennes ne doivent pas cacher la forte diversité des pratiques. Le temps minimum est de 20 minutes par semaine à réaliser des tâches de compréhension quand, à l'autre extrémité, une classe y consacre près de 3 heures. L'examen des effectifs cumulés de la distribution précédente fait apparaître que 30 % des classes allouent moins de 45 minutes par semaine aux tâches de compréhension alors qu'à l'autre extrémité du graphique 30 % y consacrent plus de 85 minutes. Entre ces deux extrêmes, le temps dévolu à la compréhension passe, selon les classes, du simple au double.

Le graphique qui suit montre la répartition des classes par déciles en fonction du temps que les enseignants accordent à la compréhension. Dans la mesure où l'on observe la même dispersion et donc la même hétérogénéité quelle que soit la semaine-test, nous avons choisi de présenter le temps hebdomadaire moyen au cours des trois périodes confondues.



Ce graphique fait clairement apparaître l'amplitude de la distribution et l'hétérogénéité du temps consacré à la compréhension dans les 131 classes de l'échantillon : le premier décile (13 classes, soit 10 % des classes) n'y consacre que 31 minutes en moyenne alors que le dernier décile (13 classes) y passe jusqu'à 132 minutes en moyenne (plus de quatre fois plus). En conclusion, l'offre d'enseignement de la compréhension connaît de fortes variations au sein de l'ensemble des classes observées.

C.2.3.3 Répartition du budget temps selon les tâches de compréhension

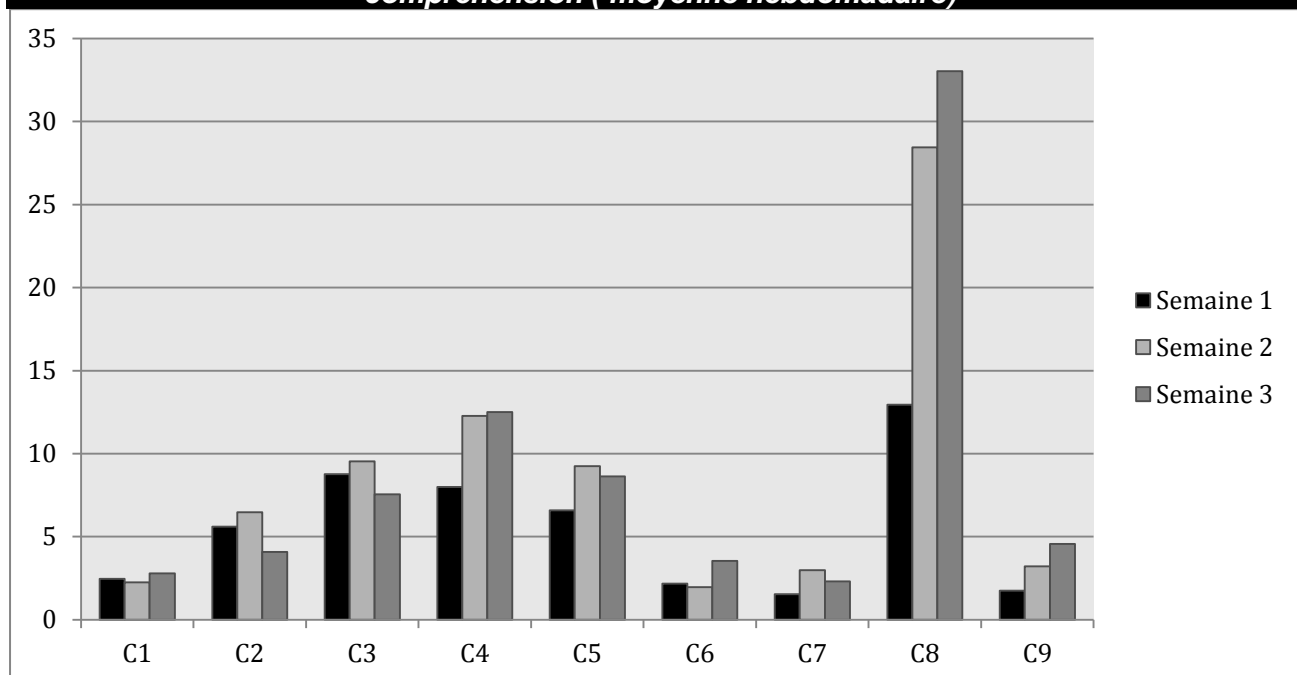
Nous avons ensuite étudié le temps alloué, en minutes, à chacune des tâches prise isolément. Les résultats obtenus pour les trois semaines-tests figurent dans le tableau suivant.

Tableau 121 — Temps alloué à chaque tâche de compréhension, en minutes, au cours des 3 semaines

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
S1	2,47	5,60	8,76	8,00	6,59	2,17	1,53	12,95	1,76
S2	2,25	6,48	9,54	12,27	9,24	1,97	2,98	28,44	3,22
S3	2,79	4,09	7,55	12,51	8,64	3,55	2,31	33,02	4,56

La lecture de ces données montre une forte disparité des temps consacrés aux différentes tâches qui apparaît nettement dans le graphique placé ci-dessous.

Graphique 54 — Évolution sur l'année des temps consacrés à chaque tâche de compréhension (moyenne hebdomadaire)



On peut observer que les tâches C8 occupent, en moyenne, plus du tiers du temps global alloué à la compréhension. Il s'agit, rappelons-le, de tâches écrites dont la moyenne passe de 13 minutes en semaine 1 à 33 minutes en semaine 3, c'est-à-dire presque trois fois plus.

On trouve dans le tableau qui suit la part prise par les tâches C8 par rapport au temps global alloué à la compréhension, semaine par semaine.

Tableau 122 — Distribution moyenne et relative des tâches C8

Semaine	Temps global compréhension	Temps alloué aux tâches C8	Poids des tâches C8 dans le temps global de compréhension
S1	50 min	13 min	25,9 %
S2	1h16	29 min	37,42 %
S3	1h19	33 min	41,8 %

Le graphique 54 permet aussi de noter que, plus l'année avance, plus les élèves ont à traiter individuellement des tâches écrites, mais que le temps passé à leur correction (C9) est en moyenne

extrêmement faible puisque, quelle que soit la semaine-test considérée, il n'excède jamais 5 minutes (cf. Tableau 121).

Les temps d'enseignement dévolus à la préparation de l'activité (C1 et C2) sont en moyenne très faibles (pris ensemble, les enseignants n'y consacrent pas plus de 6 minutes). Ce sont les tâches d'explication, de reformulation du sens, de description et de commentaire d'illustration (respectivement C3, C4 et C5) qui sont le plus souvent observées, après C8. Les deux activités d'élucidation des implicites ou de confrontation des interprétations (C6 et C7) n'occupent, en moyenne, qu'une à trois minutes par semaine.

Nous avons également étudié le temps consacré aux différentes tâches en groupant celles-ci selon leur finalité. Nous avons opté pour la catégorisation suivante :

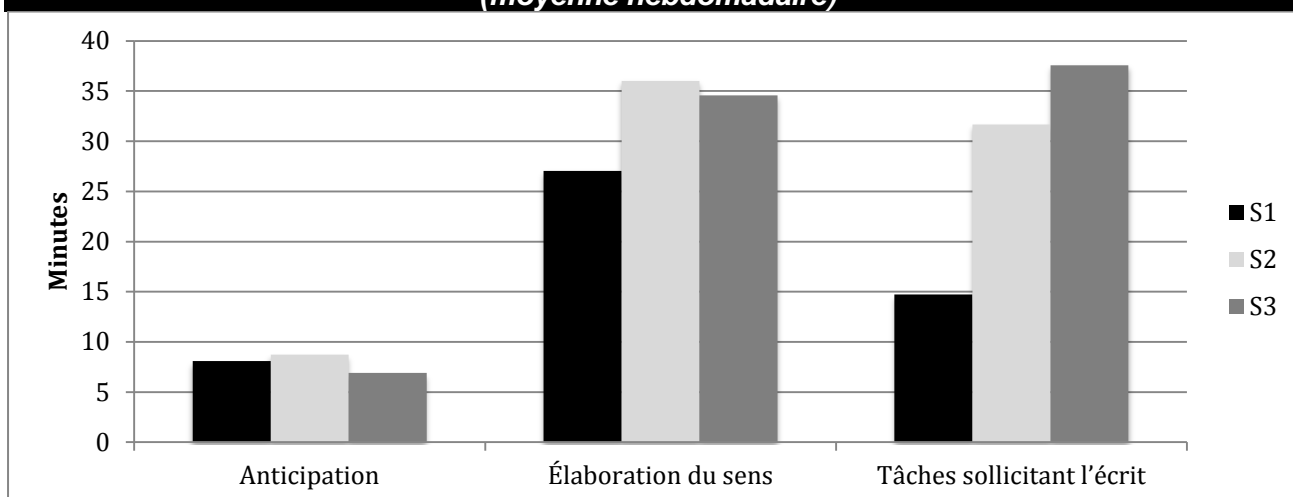
- **C1** et **C2** concernent l'émission des hypothèses sur la tâche de compréhension (intentions de lecture) et/ou sur le support lui-même.
- **C3, C4, C5, C6** et **C7** concernent les moments dédiés à l'élaboration de la compréhension, sans tâches écrites
- **C8** et **C9** concernent l'ensemble des tâches de compréhension reposant sur une tâche écrite ou sur sa correction.

Les moyennes (en minutes) du temps alloué aux tâches ainsi groupées sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 123 — Distribution moyenne et relative des tâches regroupées				
	S1	S2	S3	Désignation
C1-C2	8	9	7	Anticipation
C3 à C7	27	36	35	Élaboration du sens
C8-C9	15	32	38	Tâches sollicitant l'écrit

Le graphique 22 représente les temps dédiés à chaque groupe de tâches. Ils sont calculés en minutes et indiqués pour chaque semaine d'observation.

Graphique 55 — Évolution sur l'année du temps consacré aux trois blocs de tâches (moyenne hebdomadaire)



Cette présentation rend apparente l'évolution différente du deuxième bloc (élaboration du sens) et du dernier (tâches sollicitant l'écrit). En moyenne, au cours de la semaine 2, ce sont les tâches orales d'élaboration du sens qui dominent alors qu'en semaine 3 ce sont les tâches écrites auxquelles les enseignants accordent le plus de temps.

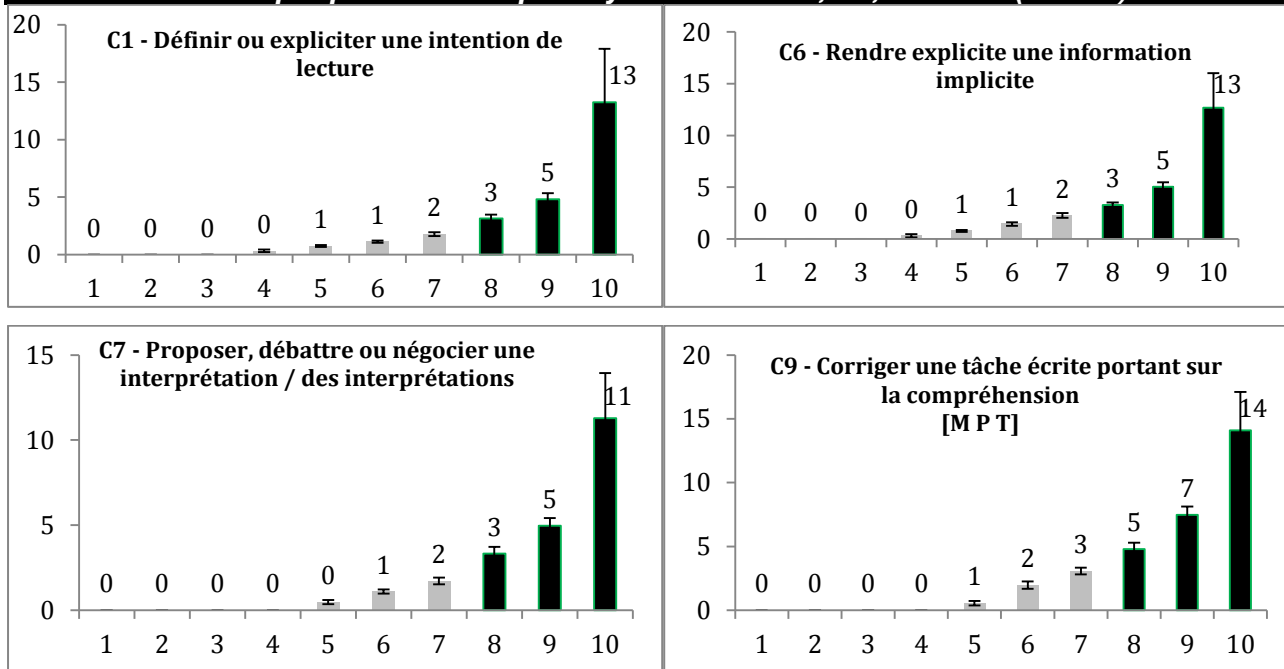
Ce groupement permet d'observer que, tout au long de l'année, les enseignants définissent et explicitent très peu les intentions de lecture (C1) et que les élèves ont très rarement à émettre des hypothèses (C2). Si le temps passé à l'élaboration du sens (tâches C3 à C7) est supérieur à celui consacré aux deux autres blocs lors des deux premières semaines, en semaine 3, ce sont les tâches écrites qui occupent le plus de temps.

C.2.3.4 Analyse des durées par tâche

Les calculs menés sur la durée moyenne des différents types de tâches au cours des trois semaines soulignent la forte disparité du temps accordé à chacune selon la classe.

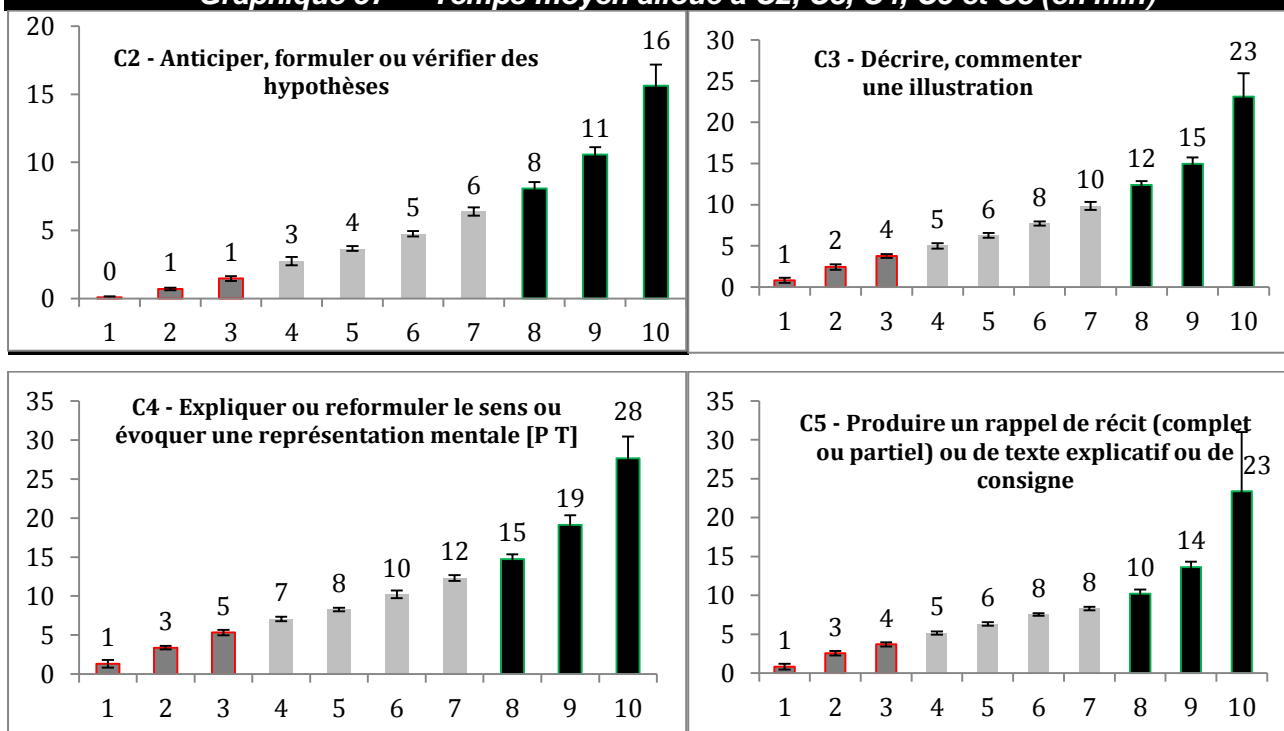
Certaines tâches, telles que C1, C6, C7, C9, ne s'observent jamais dans la moitié des classes et ce, tout au long de l'année. Ce résultat est illustré ci-dessous par les quatre histogrammes placés ci-dessous qui représentent la répartition annuelle, par déciles, du temps que les enseignants accordent à chacune des tâches. Pour chaque décile (qui réunit 13 classes, sauf le 5^e qui en compte 14), nous avons indiqué le temps moyen alloué à l'enseignement de la compréhension.

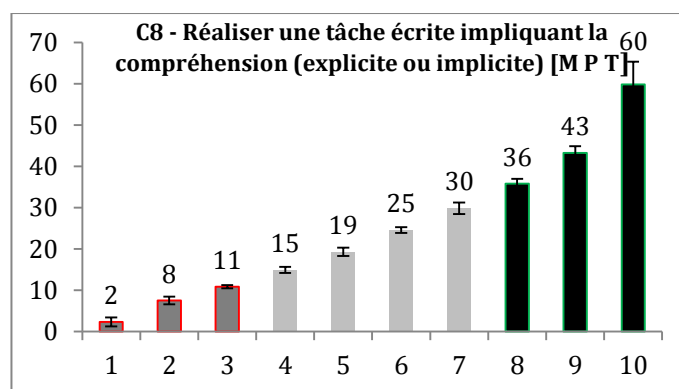
Graphique 56 — Temps moyen alloué à C1, C6, C7 et C9 (en min)



On notera ensuite (cf. graphique 57) que, tout au long de l'année, les tâches C2, C3, C4, C5 et C8 sont présentes dans les 131 classes, mais avec une certaine disparité.

Graphique 57 — Temps moyen alloué à C2, C3, C4, C5 et C8 (en min)





Lecture : en gris foncé les 3 premiers déciles, en gris clair les 4 suivants et en noir les trois derniers.

Cette présentation par décile permet d'observer la grande diversité des pratiques sur le versant du temps alloué à chacune des tâches.

C.2.3.5 Évolution au cours de l'année et typologie des classes selon les temps d'enseignement de la compréhension

Les analyses qui précèdent offrent une vue d'ensemble des moyennes et des évolutions constatées dans l'année pour les 131 classes. Reste à savoir si cette description générale s'observe dans la majorité des classes ou bien si certaines s'en écartent pour afficher des modes de répartition du temps d'enseignement de la compréhension différents, en prenant en compte les neuf tâches présentées ci-dessus. Par exemple, constate-t-on dans l'ensemble des classes une tendance à augmenter le temps consacré à la compréhension au fur et à mesure de l'année ? Ou, au contraire, observe-t-on une augmentation de ce temps dans certaines classes et une diminution dans d'autres ?

Afin de répondre à cette question, une première possibilité consiste à examiner simplement, pour chaque classe, le temps d'enseignement dévolu à la compréhension au cours des trois semaines. Si l'on observe une augmentation ($S1 < S2 < S3$), alors la classe peut être considérée comme ayant un profil de type « croissant ».

Toutefois la limite de ce procédé apparaît rapidement, car une classe dans laquelle on consacrerait trente minutes en semaine 1, trente-et-une en semaine 2 et trente-trois en semaine 3 serait considérée de type « croissant », comme le serait aussi une classe affichant respectivement cent, cent-une et cent-deux minutes. Pour pouvoir apprécier un « accroissement significatif », nous avons alors défini des seuils relatifs, c'est-à-dire dépendant des différents quartiles et de la médiane.

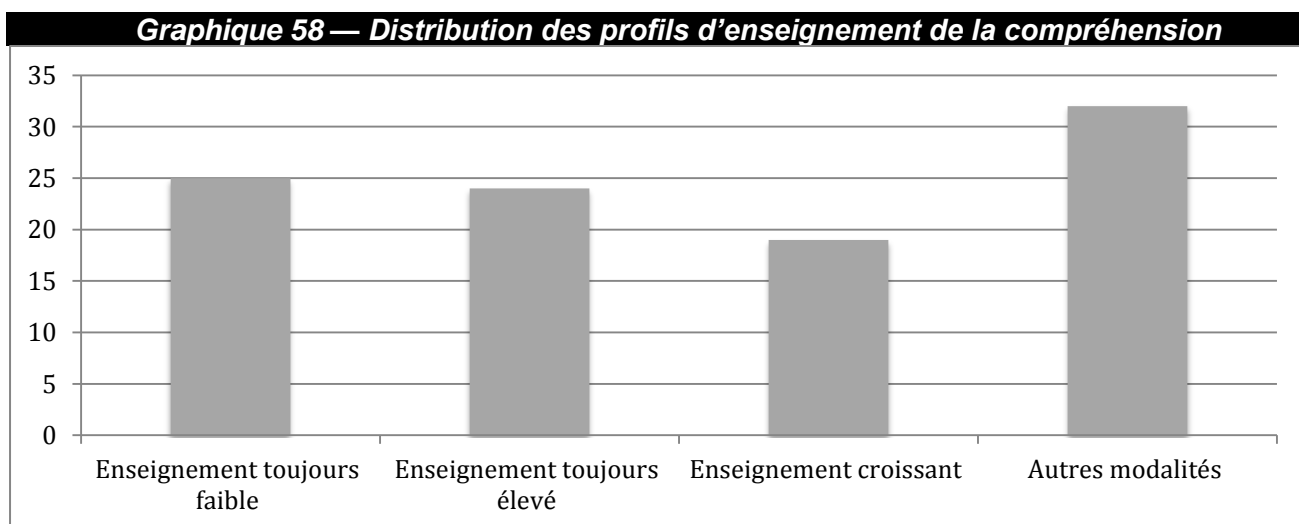
Le procédé retenu évite une définition normative ou absolue de ces seuils puisqu'il est abordé de manière relative. En effet, pour chaque période considérée, les classes ont été réparties selon la distribution des quartiles du temps alloué à l'enseignement de la compréhension. Par exemple, en semaine 1, une classe peut être classée dans le premier quartile de la distribution : elle relève de la

catégorie des 25 % des classes qui y passent le moins de temps, soit moins de 45 minutes hebdomadaires. En semaine 2, elle peut être classée dans le deuxième quartile et, en semaine 3, dans le quatrième, c'est-à-dire celui des 25 % des classes qui y consacrent le plus de temps, soit plus d'une 1h10 environ. Dans ce cas de figure, la classe passe du premier quartile en début d'année au quatrième en fin d'année et est considérée comme ayant un profil d'enseignement « croissant ».

Concrètement, nous avons déterminé quatre profils de classes.

- 1 Les classes qui consacrent toute l'année un temps relativement faible à la compréhension : elles se situent dans les deux quartiles inférieurs des temps consacrés à la compréhension au cours des trois semaines observées.
- 2 Les classes qui y consacrent, toute l'année, un temps relativement élevé : celles-ci se situent dans les deux quartiles supérieurs au cours des trois semaines observées.
- 3 Les classes dans lesquelles le temps alloué à l'enseignement de la compréhension s'accroît en cours d'année se trouvent dans les deux premiers quartiles en semaine 1 puis dans les deux derniers quartiles en semaine 3, la position observée en semaine 2 n'est pas prise en compte ce qui signifie que le moment où se produit l'accroissement (en semaine 2 ou en semaine 3) n'est pas considéré.
- 4 Le dernier profil « autres modalités » est constitué par les classes qui se trouvent dans une autre situation : celles qui ont un profil décroissant (de moins en moins de temps est accordé aux tâches de compréhension au fil de l'année) ou en V (avec une baisse entre la semaine 1 et la semaine 2, puis une remontée en semaine 3) ou, à l'inverse, celles qui ont commencé avec un temps faible en semaine 1, temps qui est remonté en semaine 2 pour baisser de nouveau en semaine 3.

La distribution des 131 classes selon leur profil est représentée par le graphique placé ci-dessous.



L'analyse des données représentées sur ce graphique fait apparaître que, dans 25 % des classes, le temps consacré à la compréhension est relativement peu élevé toute l'année, autrement dit toujours inférieur à la médiane de l'échantillon à chaque période d'observation. À l'inverse, dans 25 % des classes, on alloue à la compréhension un temps d'enseignement relativement important c'est-à-dire toujours supérieur à la médiane de l'échantillon, et ce tout au long de l'année. À l'opposé, un peu moins de 20 % des classes choisissent une approche progressive, avec une augmentation croissante significative au fil des trimestres.

Enfin, dans un tiers des classes (un peu plus de 30 %), les approches sont plus difficiles à décrire : elles présentent des profils soit de type décroissant soit avec des pics ou des creux en milieu d'année. Le nombre de classes présentes dans cette catégorie s'explique en partie par les seuils définis précédemment, notamment pour le profil « enseignement croissant », qui impliquent une augmentation significative entre le début de l'année et la fin de l'année (passage de moins de quarante-cinq minutes hebdomadaire en début d'année à plus d'une heure et dix minutes en fin d'année).

C.2.3.6 Liens entre manuel et temps d'enseignement de la compréhension

Les manuels jouent un rôle important dans les pratiques de classe au CP. Pour savoir si le choix du manuel a une incidence sur le temps consacré à la compréhension, nous avons mis en relation le temps moyen dédié à la compréhension et le type de manuel utilisé. Le résultat de calcul est présenté dans le tableau 26.

Tableau 124 — Moyenne des temps alloués à la compréhension selon le type de manuel utilisé

Approche didactique	Nombre d'enseignants	Moyenne hebdomadaire des temps alloués à la compréhension	Écarts-types des temps alloués à la compréhension sur l'année
Sans manuel	40 (30,5 %)	69 min	31,4
Approche intégrative	66 (50,4 %)	69 min	30,6
Approche centrée sur le code	25 (19,1 %)	66 min	28,5

Ces résultats ne font apparaître de différence significative entre les trois groupes⁵². L'utilisation d'un manuel se référant à une approche intégrative ne conduit pas les enseignants à passer plus de temps aux tâches de type C que leurs collègues utilisant un manuel centré sur le code. Il ne semble donc pas exister de lien entre le choix du manuel et le temps dédié à l'enseignement de la compréhension.

⁵² Les écarts ne sont pas statistiquement significatifs ($F = 0,103$).

C.2.3.7 Liens entre contexte scolaire et temps d'enseignement de la compréhension

Pour compléter nos investigations, nous avons cherché à savoir si le temps d'enseignement de la compréhension était différent selon le contexte d'exercice des maîtres, c'est-à-dire selon que l'école dans laquelle ils exerçaient était classée en REP ou pas. Le résultat de cette analyse est présenté dans le tableau 27.

Tableau 125 — Moyenne des temps alloués à la compréhension selon le contexte scolaire (REP vs non REP)

Type de classe	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Moyenne sur l'année
EP	50 min	1h06	1h15	1h03
Hors EP	49 min	1h21	1h21	1h11

On constate que, quel que soit le contexte, les classes accordent à l'enseignement de la compréhension des temps similaires, en début comme en fin d'année scolaire. C'est seulement en milieu d'année (semaine 2) que la compréhension est moins travaillée en EP qu'ailleurs.

Des analyses plus fines, portant sur chaque sous-tâche de compréhension et son évolution au cours de l'année, ont ensuite été menées. Les résultats font apparaître que les classes hors EP accordent plus de temps aux tâches C8 que les classes EP.

Pour contrôler nos résultats, nous avons examiné les différences de pratiques relatives à l'enseignement de la compréhension non plus en fonction du contexte scolaire, mais selon la tonalité sociale des classes que nous avons mesurée à partir du pourcentage d'élèves de milieu modeste qui les compose. En effet, certaines accueillent une forte proportion d'élèves de milieu modeste et affichent un niveau moyen de performances plutôt faible en début d'année sans pour autant relever de l'EP. Une typologie a donc été construite qui oppose les classes qui accueillent plus de 75 % d'élèves d'origine modeste à celles qui en accueillent moins d'un tiers. Là encore les analyses ne sont pas concluantes. L'enseignement de la compréhension semble légèrement moins présent dans les classes accueillant un public majoritairement modeste, mais la plupart des différences ne sont pas significatives.

En résumé

- Peu de temps est accordé à l'enseignement de la compréhension dans le cadre du lire-écrire : 68 minutes en moyenne, soit environ 15 % du temps dédié au lire-écrire. Mais la disparité entre classes est forte.
- Les tâches orales qui portent sur l'élaboration du sens (C3 à C7) dépassent à peine 30 minutes en moyenne par semaine.
- Les tâches écrites et individuelles (C8) occupent une place importante : 25 minutes en moyenne par semaine.

C.2.4 Description des pratiques d'écriture

Les tâches d'écriture répertoriées sont au nombre de neuf, groupées en cinq catégories : la calligraphie (E1) ; la copie (E2 et E3) ; la dictée (E4) ; la production d'écrit (E5, E6 et E7) et la planification-révision (E8 et E9).

Rappelons que l'enquêteur devait noter quelles unités linguistiques elles concernaient (Lettre, Syllabe, Mot ou Phrase).

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]

E4. Écrire sous la dictée [L S M P T]

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]

E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture

E9. Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer

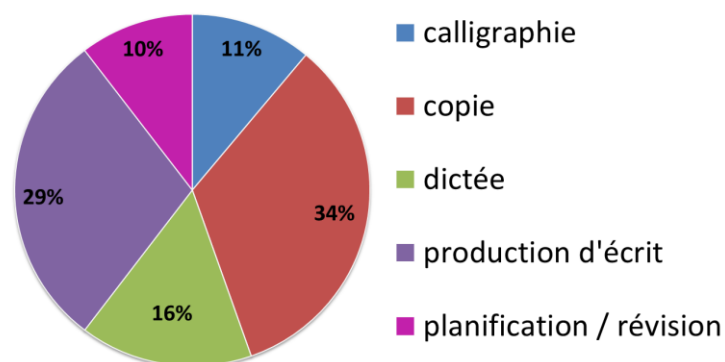
C.2.4.1 Répartition hebdomadaire des différentes tâches d'écriture

C.2.4.1.1 Répartition des différentes tâches d'écriture

Une première vue d'ensemble peut être donnée en faisant la moyenne des budgets-temps consacrés aux tâches d'écriture dans les trois semaines observées.

L'ensemble des tâches d'écriture codées E (E1 à E9) occupe en moyenne 2h23 soit 32 % du temps total consacré à la lecture et à l'écriture (cf. Tableau 106, section C.1.2, plus haut). Le graphique 59 présente la répartition en pourcentage des 5 catégories de tâches E :

Graphique 59 — Répartition hebdomadaire moyenne des tâches d'écriture



Quand les élèves écrivent, c'est à la copie qu'ils passent le plus de temps : 47 minutes hebdomadaires soit 34 % du temps global d'écriture. Vient ensuite la production d'écrit avec 42 minutes (29 % du temps). Le temps moyen consacré à la dictée représente 16 % du temps d'écriture (22 minutes). C'est donc à la calligraphie (16 minutes soit 11 % du temps d'écriture) ainsi qu'à la planification et à la révision des textes (14 minutes soit 10 % du temps d'écriture) que les élèves passent le moins de temps.

C.2.4.1.2 Évolution, sur l'année, du temps alloué aux différentes tâches d'écriture

Si l'on compare les durées allouées aux tâches d'écriture chaque trimestre, on n'observe pas de variations remarquables d'une période à l'autre. La dictée occupe une place qui se maintient autour de 16 %, tandis que la copie et la production d'écrit dominent. Celles-ci représentent respectivement 31,6 % et 28 % des tâches en novembre (s1) (avec une durée hebdomadaire de 46 minutes et 42 minutes), 34,3 % et 28 % des tâches en mars (s2) (avec une durée respective de 46 minutes et 38 minutes), 34,1 % et 32 % en mai (s3) (avec une durée de 50 minutes et 45 minutes). Pour ces trois tâches, les durées moyennes observées varient donc peu en début, milieu et fin d'année. Il est à noter que les tâches de planification/révision sont très peu présentes dans les pratiques de classe (7 %, 11 % et 9 % en début, milieu et fin d'année).

C.2.4.2 Description des pratiques de calligraphie

C.2.4.2.1 Budget-temps consacré à la calligraphie

La calligraphie, qui représente le souci et le soin apportés à la qualité graphique (forme et orientation des lettres assurant leur lisibilité et efficacité de leur production), n'occupe en moyenne que 16 minutes du temps hebdomadaire, soit 11 % du temps consacré aux activités d'écriture. Cette durée peut sembler faible si l'on considère que la calligraphie assume une part importante de l'efficacité de la production d'écrit. Les enseignants de CP, en intervenant peu sur les compétences graphomotrices des élèves, considèrent-ils que la calligraphie a atteint un degré d'automatisation qui ne nécessite pas un enseignement régulier et spécifique ? Ou bien la calligraphie est-elle travaillée et réinvestie dans les autres activités d'écriture, notamment la copie qui est la tâche la plus pratiquée dans les 131 classes de l'échantillon ? Si l'on regarde les résultats par période d'enquête, c'est en calligraphie que la diminution est la plus sensible : 26 min en novembre, 14 min en mars et 8 min seulement en mai (soit un passage de 20 % à 5 % environ du temps total). Cette tâche est relativement présente lors de la première semaine d'observation puisque les enseignants de 114 classes sur 131 en proposent à leurs élèves, mais ils ne sont plus 92 lors de la seconde semaine et seulement 64 en fin d'année. Si la moitié (69) des enseignants l'ont abandonnée en fin d'année, pour les autres, elle est devenue une tâche marginale (en moyenne 8 minutes).

La répartition des classes par déciles en fonction du temps moyen consacré à la calligraphie montre un écart important entre les 13 classes qui en font le moins (entre 1 et 9 minutes) et les 13 classes qui en font le plus (49 minutes en moyenne). Il y a un net décalage entre le dixième décile et les neuf autres dont la durée moyenne est inférieure ou égale à 27 minutes.

C.2.4.2 Unités linguistiques travaillées en calligraphie

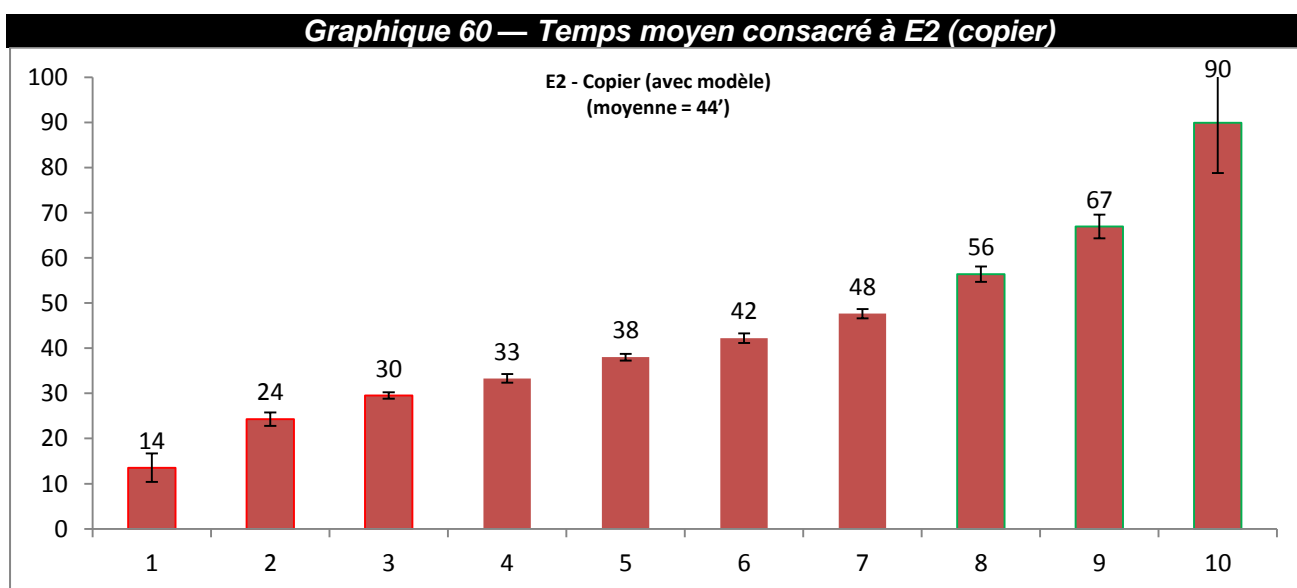
Pour chacune des trois semaines d'observation, l'unité linguistique la plus calligraphiée est la lettre. Plus de la moitié des tâches de calligraphie lui est consacrée, avec un pourcentage plus élevé en début d'année (63 % en s1, 51,5 % en s2 et 51,9 % en s3). L'unité mot est présente dès la semaine 1 mais elle l'est encore plus en semaines 2 et 3 : elle représente, en moyenne, 33 % du temps alloué à la calligraphie. En revanche, la calligraphie de la syllabe, comprise entre 9 % et 14,2 % occupe seulement 11 % du temps en moyenne.

C.2.4.3 Description des pratiques de copie

C.2.4.3.1 Budget-temps consacré à la copie

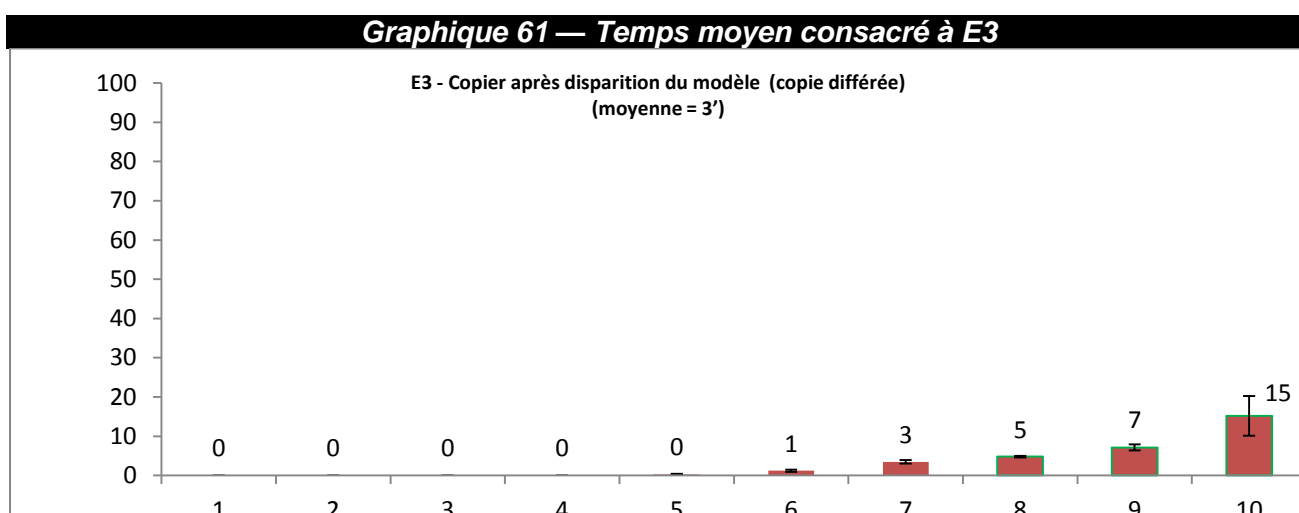
La copie représente plus d'un tiers de la durée hebdomadaire des tâches d'écriture. C'est la tâche d'écriture la plus pratiquée dans les 131 classes de l'échantillon : par semaine, le temps moyen qui lui est consacré est de 47 minutes (soit 34 % du temps global d'écriture). La durée moyenne observée varie peu entre le début, le milieu et la fin d'année : 46 minutes en semaine 1 (soit 31,6 % de la durée des tâches d'écriture), 46 minutes en semaine 2 (34,3 %) et 50 minutes en semaine 3 (34,1%).

La répartition des classes en déciles en fonction du temps moyen consacré à la copie avec modèle (E2) et après disparition du modèle (E3) montre de fortes variations entre les différentes classes de l'échantillon (cf. Graphiques 60 et 61).



La copie est surtout pratiquée avec un modèle visible (E2), que ce soit dans le cahier ou au tableau, par exemple quand les élèves copient les devoirs. Les classes qui en font le moins y passent en moyenne 14 minutes par semaine, celles qui en font le plus 90 minutes, soit six fois plus.

La copie différée (E3) en revanche est très peu pratiquée (entre moins d'une minute à 15 minutes maximum) et par la moitié des classes seulement.



C.2.4.3.2 Unités linguistiques travaillées en copie

Les deux unités linguistiques le plus souvent copiées par les élèves sont le mot et la phrase, avec une répartition qui tend à varier selon le moment de l'année considéré. En début d'année, les activités de copie concernent principalement des mots isolés (52,9 % des unités linguistiques copiées) et dans une moindre mesure des phrases (30 %). En milieu et fin d'année, les enseignants font copier aussi bien des mots (44,4 %) que des phrases (39,3 %). Le texte, unité plus complexe, ou plus coûteuse sur un plan cognitif, est proposé de façon marginale en début d'année (2,4 %), puis de façon minoritaire en milieu d'année (10 %) et davantage en fin d'année (19,1 %). Enfin, les unités infralexicales, la lettre et la syllabe, sont plus rarement travaillées en copie, et ce quel que soit le moment de l'année observé (entre 2,4 % et 6,5 % pour la lettre, entre 3,1 % et 8,4 % pour la syllabe).

C.2.4.4 Description des pratiques de dictée (durée et unités linguistiques abordées)

C.2.4.4.1 Budget-temps consacré à la dictée

Sur les 2h23 consacrées à l'écriture en moyenne par semaine (32 % du temps réservé au lire-écrire), le temps moyen dédié à la dictée est de 22 minutes par semaine, soit 16 % du temps employé à l'écriture. Ce temps est relativement stable d'une semaine à l'autre (24 minutes en s1, 23 minutes en s2, 21 minutes en s3).

Le graphique 62 et le tableau 126 répartissent les classes par déciles en fonction du temps moyen consacré à la dictée par semaine. Ils permettent de mettre en évidence que les pratiques sont très variables : les 13 classes qui en font le moins y passent en moyenne 3 minutes par semaine, alors que les 13 classes qui en font le plus y passent 54 minutes par semaine. On observe qu'un certain nombre d'enseignants ne pratiquent pas la dictée dans leur classe (3 sur aucune des 3 semaines, 15 en semaine 1, 15 en semaine 2 et 19 en semaine 3).

Graphique 62 — Temps moyen consacré à la dictée (E4) par semaine. Répartition des classes par déciles.

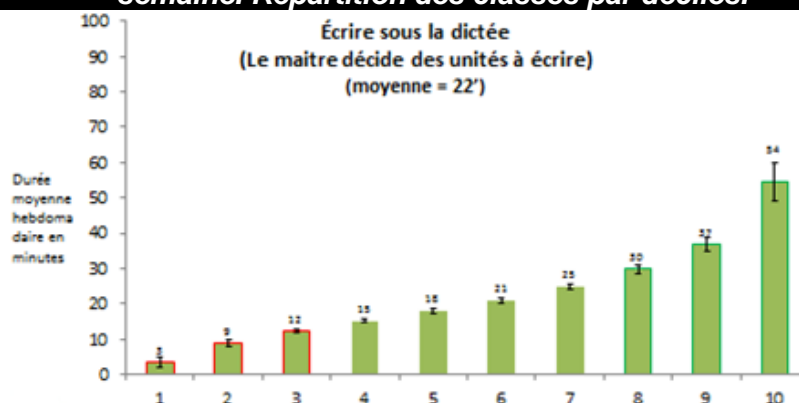


Tableau 126 — Temps moyen consacré à la dictée par semaine. Répartition des classes par déciles

Décile	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	3,26	2,31	0,00	5,67
2	8,74	1,65	6,67	11,00
3	12,41	0,88	11,33	13,67
4	15,08	0,64	13,67	16,00
5	17,88	1,02	16,33	19,33
6	20,95	1,17	19,33	22,67
7	24,87	1,00	23,00	26,33
8	29,77	2,01	26,67	31,67
9	36,82	3,48	33,00	44,00
10	54,46	9,12	44,67	71,00

C.2.4.4.2 Unités linguistiques travaillées en dictée

Les enseignants qui pratiquent la dictée dans leur classe (entre 112 et 116 parmi les 131 observés selon la semaine d'observation) le font préférentiellement sur l'unité mot. Les mots isolés représentent en effet 43,2 % des unités travaillées en début d'année, 60 % des unités abordées en semaine 2 et 53,9 % en semaine 3. La syllabe occupe aussi une part importante du temps consacré

à la dictée, mais en début d'année seulement : 44,8 %. Elle est ensuite beaucoup moins pratiquée (18,4 % des unités dictées en milieu d'année et 15,8 % en fin d'année). Une variation contraire semble s'observer pour la phrase : peu présente dans les dictées en début d'année (9,4 %), elle occupe une place plus importante parmi les unités dictées en milieu et fin d'année (19,8 % et 29,5 % respectivement). Enfin, l'unité la plus courte, la lettre, ainsi que l'unité la plus longue, le texte, sont abordées de façon très marginale dans des tâches de dictée (entre 0,3 % et 2,2 % pour la lettre, et entre 0,2 % et 1,8 % pour le texte).

C.2.4.5 Description des pratiques de production d'écrit

Les tâches regroupées dans la catégorie « **production d'écrit** » sont de trois types selon que les élèves produisent à partir d'unités linguistiques déjà imprimées (E5), en dictant à autrui (E6), ou en encodant eux-mêmes un énoncé qu'ils ont choisi⁵³ (E7).

Deux autres types, réunis sous le vocable « **planification-révision** », comportent les tâches de définition, de planification et d'organisation de la tâche d'écriture (E8) et de révision de l'écrit produit (E9) en le commentant, le corrigeant, l'améliorant. Dans la construction de nos variables, nous les traiterons séparément car nous considérons que les opérations de planification et de reprise des écrits caractérisent des activités qui engagent la complexité de la production écrite (négociation, révision, réécriture, etc.).

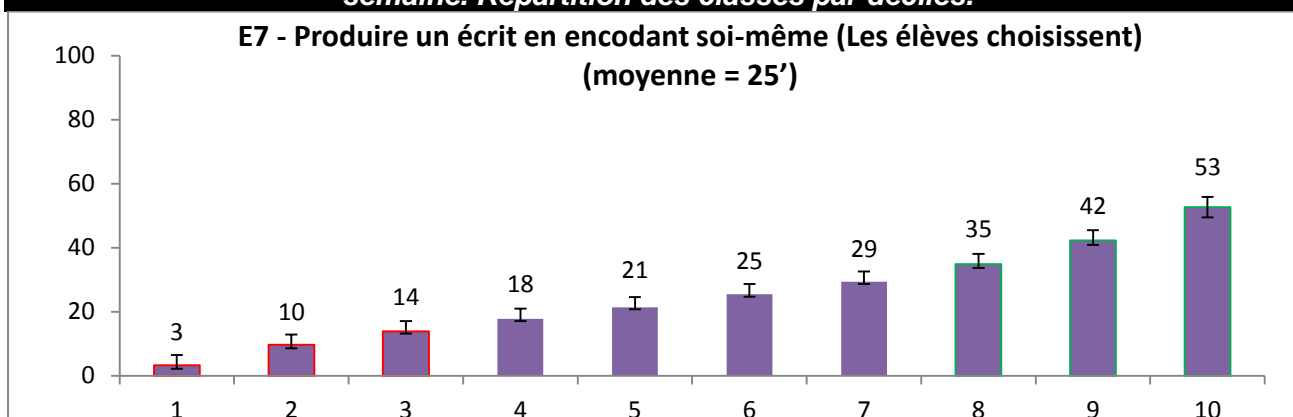
C.2.4.5.1 Budget-temps consacré à la production (E5-E6-E7) et à la planification-révision (E8-E9)

- Sur les 2h23 consacrées en moyenne à l'écriture par semaine, le temps moyen dédié à la **production d'écrit** (E5 à E7) est de 42 minutes, soit 29 % du temps dévolu à l'écriture. C'est la seconde tâche la plus pratiquée, après la copie. Sa durée varie peu entre le début, le milieu et la fin d'année : 42 min en première semaine (soit 28 % des tâches d'écriture), 38 min en semaine 2 (28 %), 45 min en semaine 3 (32 %).

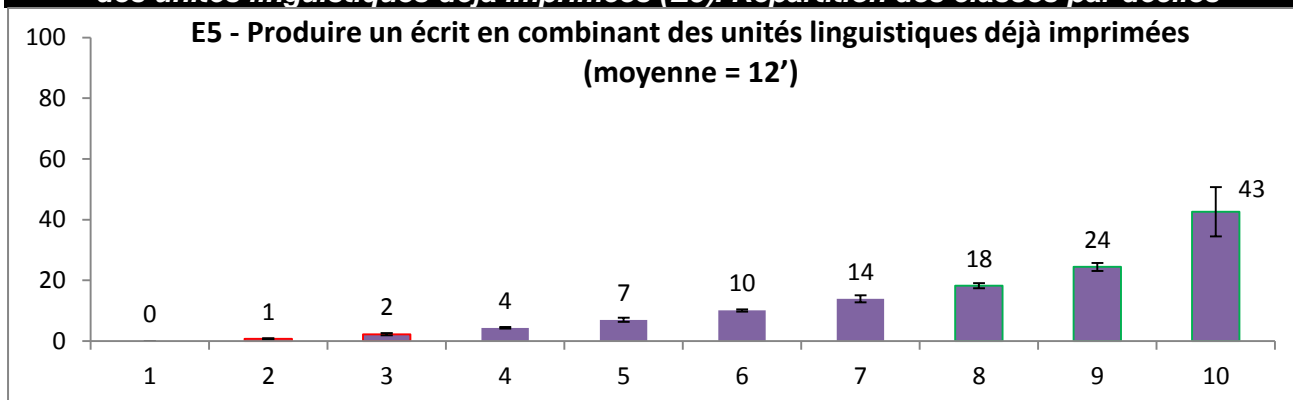
La répartition des classes par déciles en fonction du temps moyen consacré à la production d'écrit (*cf.* graphiques 63 à 65) montre une forte différence entre la production écrite « en encodant soi-même » qui occupe le plus de temps (25 minutes en moyenne), la production « en combinant des unités linguistiques déjà imprimées » (12 minutes en moyenne ; 13 classes sur 131 n'en font jamais) et la production « en dictant à autrui » qui est très faiblement représentée (moins de 2 minutes en moyenne ; 39 classes sur 131 ne la pratiquent pas).

⁵³ A la différence de E4, la dictée, dans laquelle c'est l'enseignant qui choisit.

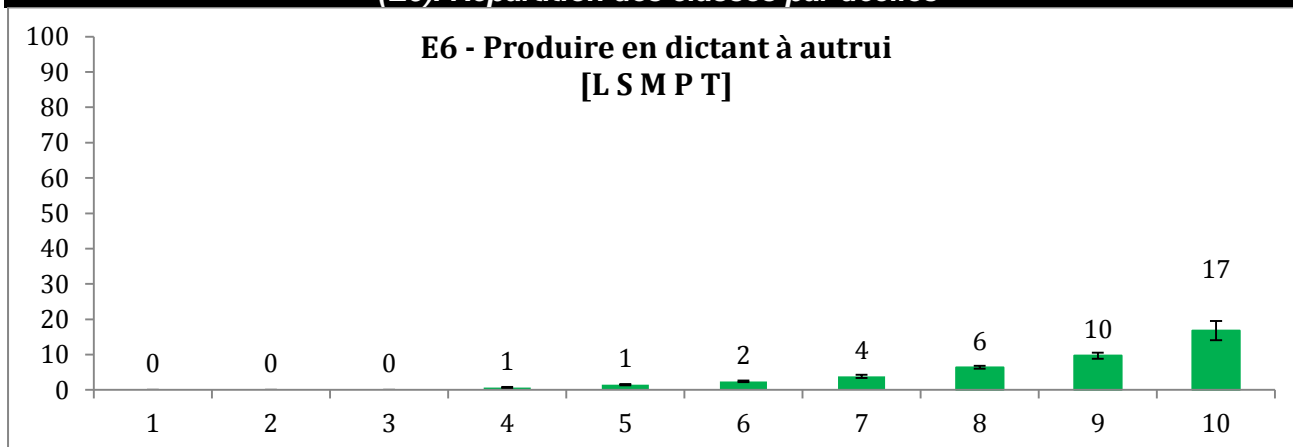
Graphique 63 — Temps moyen consacré à la production en encodant soi-même (E7) par semaine. Répartition des classes par déciles.



Graphique 64 — Temps moyen par semaine consacré à la production d'écrit en combinant des unités linguistiques déjà imprimées (E5). Répartition des classes par déciles



Graphique 65 — Temps moyen par semaine consacré à la production en dictant à autrui (E6). Répartition des classes par déciles

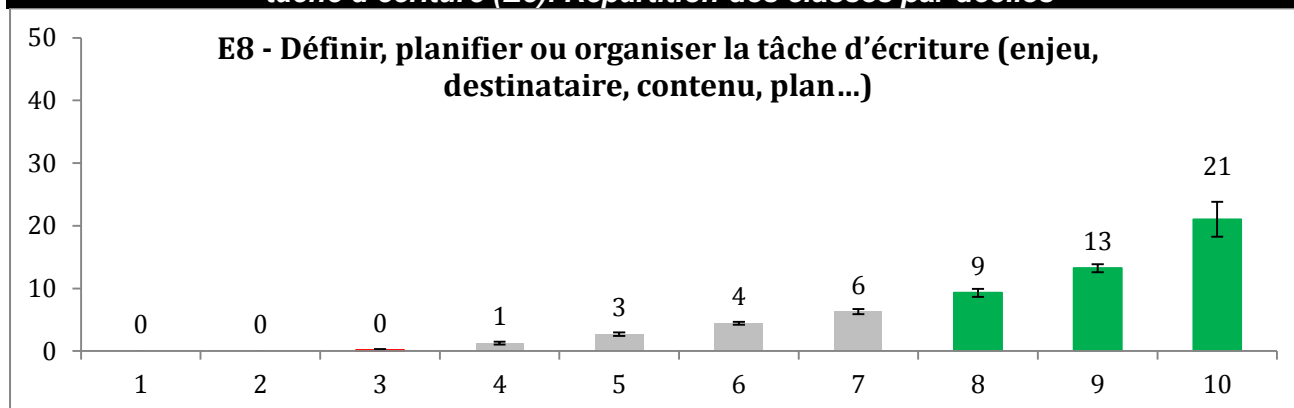


La diversité des pratiques des enseignants est très forte. Pour E7, l'encodage autonome, les élèves des 13 classes qui le pratiquent le plus y passent en moyenne 53 minutes, contre 3 minutes pour ceux du premier décile, composé des 13 classes qui la pratiquent le moins. Il est à noter que la moitié des classes font plus de 20 minutes de production d'écrit en autonomie.

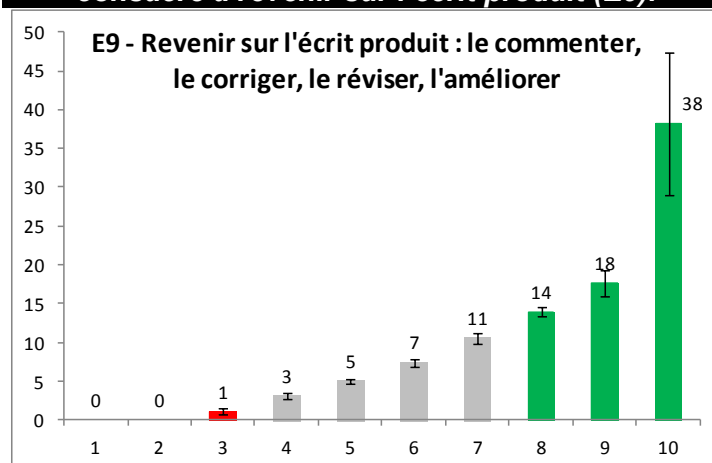
- Les tâches de **planification/révision** sont très peu présentes dans les pratiques (14 minutes en moyenne) et représentent seulement 10 % du temps consacré à l'écriture. Cette durée varie peu au cours des trois périodes d'enquête : 7 % en s1, 11 % en s2 et 9 % en s3. En fin d'année, moins de la moitié des classes de l'échantillon a recours aux tâches de planification ou de révision qui sont totalement absentes dans 65 classes sur 131.

La répartition des classes par déciles en fonction du temps moyen consacré à la planification et à l'organisation des tâches d'écriture illustre bien la diversité des pratiques des enseignants de notre échantillon.

Graphique 66 — Temps moyen par semaine consacré à définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (E8). Répartition des classes par déciles



Graphique 67 — Temps moyen par semaine consacré à revenir sur l'écrit produit (E9).



Une petite minorité d'enseignant (à peine plus de 10 %) se distingue significativement du reste de l'échantillon en consacrant un temps conséquent (plus d'une heure par semaine) aux tâches de planification et de révision de textes. La majorité leur accorde moins de dix minutes par semaine.

C.2.4.5.2 Unités linguistiques travaillées en production

Lorsque les enseignants proposent des tâches de production d'écrit (c'est le cas pour la quasi-totalité d'entre eux, soit entre 126 et 128 sur les 131 classes selon les semaines), les élèves

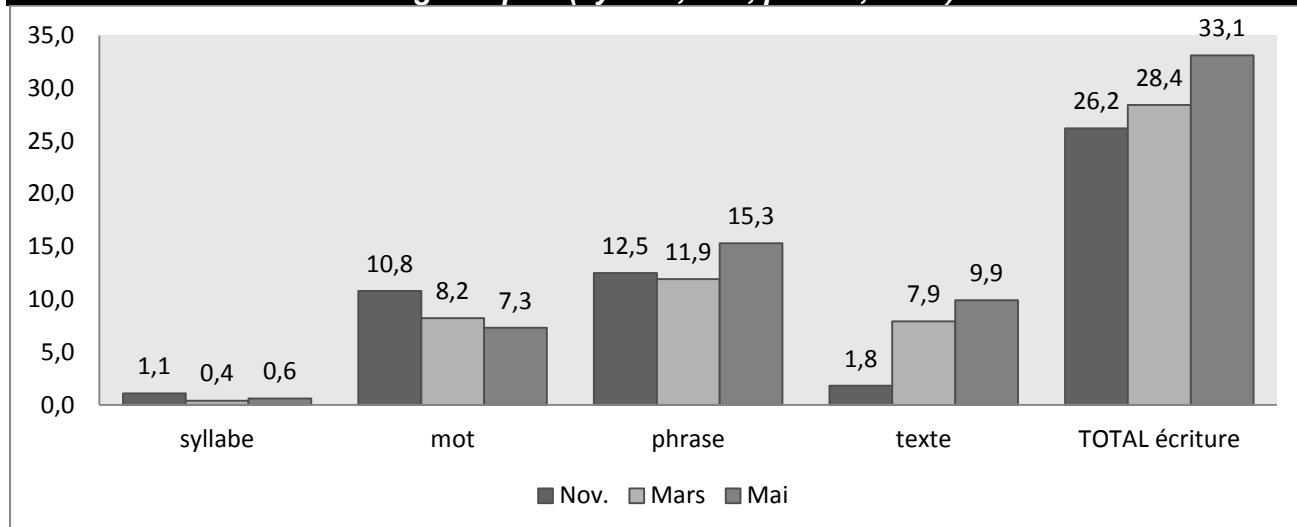
travaillent le plus souvent sur l'unité **phrase** et ce quel que soit le moment de l'année (celle-ci représente 49,4 % des unités abordées en semaine 1 ; 46,9 % en s2 et 45,9 % en s3). La deuxième unité la plus présente dans ces tâches est le **mot**, dans des proportions qui varient selon le moment considéré (43,3 % ; 30,9% ; 29,7 %). La troisième est l'unité **texte** qui augmente au fil de l'année. En novembre, la production de textes composés de plusieurs phrases est réduite (le texte représente alors 2,1 % des unités travaillées), tandis qu'en fin d'année elle occupe un tiers du temps consacré à la production d'écrit (soit 18,6 % en s2 et 21,9 % en s2). Ainsi, il semblerait que la production d'écrit, lorsqu'elle n'est pas consacrée à un travail sur la phrase, soit plutôt réservée à l'étude des mots isolés (et des correspondances phonographiques) dans les premiers temps de l'enseignement du lire-écrire, alors qu'elle s'articule davantage autour de l'étude des textes lorsque les élèves progressent dans leur apprentissage de la lecture-écriture. Enfin, on constate que la syllabe est une unité que les enseignants abordent très rarement lorsqu'ils font travailler leurs élèves en production d'écrit (entre 1,8 % et 4,5 %).

C.2.4.5.3 Unités linguistiques travaillées en production (tâche E7)

Pour tenter d'appréhender plus finement la part accordée par les enseignants de notre échantillon aux tâches souvent considérées comme les plus difficiles, celle de production d'écrit dont l'initiative est dévolue à l'élève, nous considérons ici les résultats relatifs à la tâche E7 : « Produire en encodant soi-même une syllabe, un mot, une phrase, ou un texte (les élèves choisissent) ». Il s'agit donc d'une tâche de production d'écrit au sens strict (par exemple : inventer une devinette, écrire une lettre en comblant des trous, préparer une affiche, écrire un texte sous une image, terminer une phrase commencée par l'enseignant...).

Voici les durées moyennes hebdomadaires des tâches d'encodage autonome (E7) selon les unités linguistiques visées aux trois moments de l'année (s1, s2, s3) (cf. graphique 68).

Graphique 68 — Durées moyennes hebdomadaires (en min) du travail consacré aux différentes unités linguistiques (syllabe, mot, phrase, texte) dans la tâche E7



La phrase, comme on l'a vu pour les tâches de production d'écrit dans leur ensemble, est l'unité sur laquelle les enseignants font le plus souvent travailler leurs élèves durant les tâches d'encodage autonome (12,5 minutes soit 48 % du temps de E7 en s1 ; 11,9 minutes soit 42 % en s2 et 15,3 minutes soit 46 % en s3). D'une période à une autre, ce choix didactique semble peu varier.

Au début de l'année, l'encodage autonome porte aussi sur des mots isolés (10,8 minutes en s1) puis sur des textes en fin d'année (9,9 minutes en semaine 3). Enfin, la syllabe, unité non significative, tient une place marginale dans les moments de production d'écrit de 1,1 minute en début d'année à 0,6 minute en fin d'année.

C.2.4.5.4 Les unités linguistiques travaillées dans l'ensemble des tâches d'écriture.

Cette partie vise à mettre en perspective les différentes unités travaillées dans l'ensemble des tâches d'écriture, pour les 131 classes.

De façon générale, les tâches d'écriture portant sur le mot sont celles qui occupent le plus de temps (en moyenne 51,8 minutes). C'est essentiellement en copie que cette unité est travaillée (39,4 % ; 26,6 % en production ; 24,6 % en dictée ; 9,4 % en calligraphie). La seconde unité la plus longuement abordée dans les classes est la phrase (41,1 minutes), et ce tantôt en production (47,4 %), tantôt en copie (43 %). Les trois autres unités scolaires de la langue écrite, la lettre, la syllabe et le texte, sont travaillées de manière équivalente en termes de durée : 11,9 minutes pour la lettre, 10,2 minutes pour la syllabe, 12,3 minutes pour le texte. La lettre est massivement calligraphiée (78,7 % du temps consacré au tracé). La syllabe est le plus souvent dictée (51,6 % du temps consacré à la syllabe vs 17,3 % en calligraphie, 18 % en copie, 13,1 % en production). Pour le texte, on observe la même distribution que pour la phrase : il est surtout produit (54,4 % du temps consacré au texte) ou copié (43,9 %), rarement dicté (1,6 %).

Que ce soit en début, milieu ou fin d'année, le mot est l'unité la plus travaillée en écriture : en moyenne 58,4 minutes en s1, 51 minutes en semaine 2, 45,7 minutes en semaine 3. Le plus souvent, le mot est copié (40,6 % des tâches d'écriture portant sur le mot en s1, 38,8 % en semaine 2, 38,3 % en semaine 3) davantage que dicté (respectivement 19,5 % ; 27,8 % et 27,6 %) ou produit par les élèves (28,8 % ; 23,3 % ; 27,6 %). Il fait plus rarement l'objet des tâches de calligraphie (11,1 % ; 10 % ; 6,6 %).

La phrase est, après le mot, l'unité la plus présente dans les tâches d'écriture et ce à chacune des périodes : 39,4 minutes en s1, 40,2 minutes en semaine 2 et 43,6 minutes en semaine 3. Cependant, en fin d'année, le temps consacré au travail sur la phrase est très proche de celui consacré au mot.

La répartition des autres unités linguistiques – lettre, syllabe, texte – varie en revanche en fonction des semaines observées. Ainsi, lors de la première semaine, la lettre et la syllabe sont

fréquemment abordées (respectivement 21,1 minutes et 16,9 minutes), alors que le travail sur le texte est beaucoup plus faible (2,7 minutes). En milieu d'année, le rapport entre ces trois unités s'inverse : 8,8 minutes et 8,1 minutes pour la lettre et la syllabe vs 12,2 minutes pour le texte. En fin d'année, l'écart constaté est maximal : 5,6 minutes et 5,7 minutes pour la lettre et la syllabe vs 22,3 minutes pour le texte. Cependant, si les durées observées varient sur les trois périodes de l'année, les tâches impliquant ces trois unités restent les mêmes : la lettre est préférentiellement calligraphiée (79,1 % des tâches portant sur la lettre en début d'année, 81,8 % en milieu d'année, 73,2 % en fin d'année), la syllabe est surtout dictée (53,3 % ; 48,1 % ; 50,9 %), tandis que le texte est produit (51,9 % ; 59,8 % ; 51,6 %) ou copié (44,4 % ; 36,1 % ; 48 %).

C.2.4.5.5 Conclusion

On constate que les neuf tâches d'écriture telles que nous les avons définies sont proposées dans toutes les classes. Elles occupent en moyenne un tiers du temps total consacré au lire-écrire, ce qui constitue un résultat notable. Ce temps est réparti en deux ensembles : d'une part, calligraphie, copie et dictée, de l'autre, production. Ces résultats nous informent sur les choix didactiques des enseignants et leurs pratiques effectives. Dans les $\frac{3}{4}$ des classes, les enseignants font écrire les élèves près de deux heures par semaine : ils font produire de l'écrit aux élèves, calligraphier ou copier, en travaillant particulièrement sur l'unité mot.

Parmi les tâches d'écriture, la production d'écrit est peu présente conformément aux préconisations des instructions officielles de 2008. Une majorité de classes de CP oriente essentiellement son activité du côté de la lecture et du déchiffrage et semble recourir à des tâches d'écriture (calligraphie, dictée, copie) avant tout pour valider des démarches d'encodage au plus près des compétences phonographiques.

L'étude du temps accordé aux tâches cumulées de production (E5, E6, E7) montre que les 42 minutes hebdomadaires sont surtout consacrées à la « production autonome » (25 minutes) et à la « production avec des unités linguistiques pré-imprimées » (12 minutes). En demandant aux élèves de « produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées » (E5) ou « en dictant à autrui » des unités (E6), les enseignants peuvent vérifier que ceux-ci développent des compétences en lien avec le travail sur le code. Ils les initient aux procédures d'encodage sans qu'ils aient à prendre en charge la totalité du travail de production. Bref, les enseignants ne prennent pas – ou diffèrent – l'option didactique consistant à entraîner les élèves à la gestion progressive de plusieurs contraintes (Crinon et Marin, 2014). Bon nombre d'entre eux accordent peu de temps aux tâches E8 et E9 considérant peut-être que les opérations de planification et de révision de phrases et de textes relèvent d'une approche trop complexe de la production d'écrit.

Notre analyse du choix des unités linguistiques par les enseignants suggère que des unités seraient en adéquation avec certaines tâches (la lettre en calligraphie, la syllabe en dictée), alors

que d'autres pourraient être abordées au moyen de différentes tâches (la phrase et le texte, à la fois en copie et en production). Le mot est l'unité travaillée dans le plus grand nombre de tâches différentes (copie, dictée et production), conformément aux prescriptions institutionnelles. L'unité texte est travaillée en copie et en production, plutôt dans la deuxième partie de l'année, mais elle reste minoritaire : 7 enseignants sur 131 en s1, 38 en semaine 2 et 45 en semaine 3 s'essayent à la « production autonome de texte ». Il est intéressant de noter que l'activité de production de texte est présente dès le cours préparatoire mais force est de constater qu'elle est rare. Comme le sont les tâches de production au sens large – toutes unités confondues – qui ne représentent que 9,5 % du budget temps total du lire-écrire.

Gomila et Gourdet pour le groupe 7

C.2.5 Étude de la langue

Touchant l'étude de la langue, nous avons formulé trois questions (cf. A.2.5) :

- Enseigne-t-on « l'étude de la langue » au CP et si oui, comment ?
- Quels liens s'établissent entre étude de la langue et enseignement de la lecture-écriture dans les pratiques observées ?
- Quelle est la place faite à l'introduction des premières notions grammaticales, quelles formes prend leur étude et quels sont les effets de cette introduction ?

Pour y répondre, nous avons commencé par décrire les tâches (nature, durée, répartition dans l'année) que les enseignants proposaient à leurs élèves dans le domaine de l'étude de la langue (EL). Trois types de tâches avaient été distingués : EL1 Lexique, EL2 Syntaxe, EL3 Morphologie (cf. A.3.4.1.2).

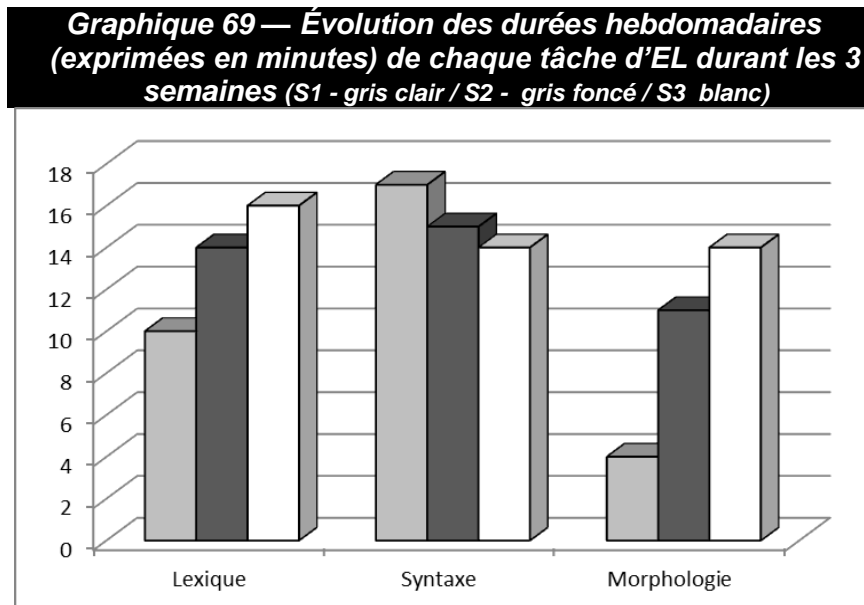
C.2.5.1 *La part de l'ensemble des tâches d'étude de la langue par rapport aux autres tâches de français*

La part prise par les tâches d'étude de la langue est modeste (38 minutes en moyenne par semaine) mais elle va croissante au fil de l'année : 31 minutes, soit 7 % du temps dédié à l'enseignement du lire-écrire en novembre (s1), 40 minutes, soit 9 % en mars (semaine 2), 43 minutes, soit 10% en mai (semaine 3).

Sur l'ensemble du temps alloué à l'étude de la langue, 74 % sont consacrés à des moments exclusivement dédiés à cet apprentissage. Le reste correspond à des tâches au cours desquelles l'étude de la langue est indissociable d'autres tâches de lecture ou d'écriture.

C.2.5.2 *Évolution selon leur nature des tâches d'étude de la langue proposées aux élèves*

Le graphique ci-dessous décompose les tâches spécifiques d'étude de la langue (Lexique, Syntaxe et Morphologie) et montre leur évolution durant l'année scolaire.



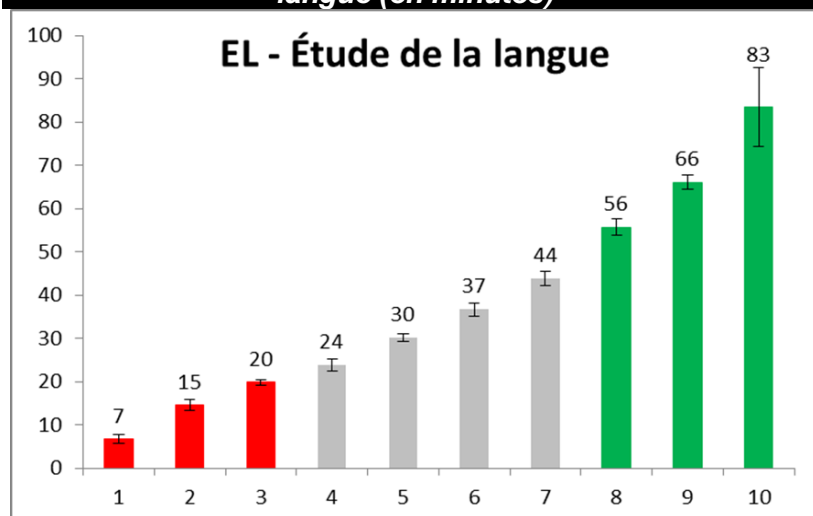
Le temps consacré à des tâches liées au lexique (EL1) augmente de manière constante alors que celui consacré à la syntaxe (EL2) diminue légèrement mais reste important, probablement parce la phrase est l'unité principale du travail d'écriture comme nous venons de le voir dans le chapitre précédent.

L'évolution la plus significative est l'accroissement de la durée des tâches de morphologie codées EL3 : observer, nommer, classer, manipuler des marques morphologiques (singulier/pluriel ; masculin/féminin ; désinences verbales). On constate une rupture entre la semaine 1 et les deux autres semaines. Ainsi, d'une moyenne hebdomadaire de 4 minutes d'EL3 en novembre, on passe à 13 minutes en juin. Même si les chiffres restent modestes, le temps consacré à la morphologie est multiplié par trois.

Ces données font apparaître une « montée en puissance » dans la deuxième partie de l'année scolaire d'un enseignement grammatical à visée orthographique.

Cependant, selon les classes, le temps dévolu aux tâches d'étude de la langue présente des variations. Si en moyenne, 38 minutes y sont dédiées, les disparités entre classes sont importantes : vingt-et-une classes y consacrent moins de 16 minutes hebdomadaires et vingt-deux y passent plus de 65 minutes.

Graphique 70 — Distribution par décile en fonction des durées hebdomadaires moyennes pour l'étude de la langue (en minutes)



*Légende : en rouge les 3 premiers déciles (30 % des classes = « petits budgets-temps »)
En vert les trois derniers déciles (30 % des classes = « gros budgets-temps »)*

Des pratiques très différentes coexistent donc et la distribution par décile en fonction des durées moyennes sur l'année illustre cette grande variation. Les enseignants du premier décile (13 classes de CP) proposent 7 minutes d'étude de la langue en moyenne par semaine alors que ceux du dernier décile en proposent 83 !

Certains enseignants semblent considérer que la classe de CP n'est pas le lieu pour un enseignement du fonctionnement de la langue. Soixante-dix-huit enseignants (60 % de notre échantillon) consacrent par exemple moins de 10 minutes par semaine à des tâches morphosyntaxiques (orthographe des mots, chaîne d'accord dans le groupe nominal, désinences verbales), quand 7 y passent plus de 30 minutes.

En dépit des attentes institutionnelles de 2008 qui préconisent un travail d'étude de la langue assez avancé en CP, la très grande majorité des classes n'entre donc pas dans un enseignement grammatical tourné vers la morphologie (c'est-à-dire l'orthographe dans le contexte scolaire). Ces données permettent de montrer qu'il y a des classes de CP plus « grammairiennes » que d'autres.

En résumé

- On étudie la langue au CP
- Le budget temps consacré à cette étude augmente au fil de l'année
- Les trois composantes de l'étude de langue ont des évolutions différentes sur les trois semaines observées
- On observe entre les classes une grande disparité des durées hebdomadaires pour chaque composante de l'étude de la langue

C.2.6 Autres types de tâches

Les indicateurs qui, groupés ou pris isolément, caractérisent les tâches et les formes de travail visant l'acculturation à l'écrit ont été relevés par les enquêteurs et consignés dans les fichiers « Tâches » présentés A.3.4.1.2 (cf. tableau n°5, p.91). Ils ont été élaborés à partir de plusieurs sources : les informations complémentaires consignées en regard des tâches codées « Autre », les commentaires notés à chaud par l'enquêteur (colonne N), les mots-clés (colonne C) et les indications du type d'écrit utilisé pour chaque tâche (colonne H). Par exemple, une lecture à haute voix (L5) réalisée dans un autre lieu que la classe (la bibliothèque ou la BCD), le choix d'un *récit* comme support à l'enseignement ou le fait qu'une lecture silencieuse porte sur un *texte* et non une *phrase* ont été considérés comme des indices d'une visée d'acculturation à l'écrit.

Ces indicateurs nous ont permis d'identifier quatre types de pratiques « noyaux », perçues comme acculturantes de manière consensuelle par les 10 chercheurs⁵⁴ qui ont participé à l'analyse des 393 fichiers « Tâches » (3 semaines, 131 classes) constitués par les enquêteurs.

- ✓ **Immersion narrative** : ensemble de pratiques pédagogiques diversifiées offrant à l'élève la possibilité d'être en contact fréquent et régulier avec le genre discursif « récit » (écrit) soit en situation de réception (Ex : lecture offerte ou approfondie de récits), soit en situation de production (production écrite de récits), individuellement ou collectivement
- ✓ **Développement des habitudes personnelles de lecture et d'écriture et création d'un habitus scriptural** : ensemble de pratiques pédagogiques diversifiées visant à favoriser la construction d'un habitus littéraire en lecture et/ou en écriture par l'intermédiaire :
 - d'une incitation régulière à manipuler fréquemment les outils de l'écrit (exemple : feuilletage des albums, utilisation d'un ordinateur, etc.)
 - d'une incitation à fréquenter les lieux dédiés aux pratiques sociales de l'écrit (coin lecture, bibliothèque, etc.)
 - d'une socialisation des pratiques de lecture et d'écriture : partager ses lectures, lire à autrui, faire la promotion d'un livre, etc.
 - d'une mise en projet des activités de lecture et d'écriture (réalisation d'un journal scolaire, écriture d'un livre, réalisation d'un spectacle, participation au prix des incorruptibles, au printemps des poètes, au dispositif école et cinéma...)
- ✓ **Discussion autour des textes** : ensemble de pratiques pédagogiques visant à amener les élèves à discuter autour des textes travaillés (échanges divers autour des textes), interactions

⁵⁴ Sandrine Bazile, Catherine Frier, Marie-Claude Javerzat, Marie-Odile Maire-Sandoz, Véronique Miguel Addisu, Serge Ragano, Laurence Pasa, Gersende Plissonneau, Marianne Tiré, Anne Vadcar.

autour des textes sous différentes formes (débat interprétatif, échanges libres, reformulation, recherche collective du sens, mise en réseau de différents textes, etc.).

- ✓ **Découverte des genres et des discours** : ensemble de pratiques pédagogiques diversifiées consacrées à un enseignement explicite des genres et discours écrits (exemples : temps d'explication de la nature d'un conte, d'une poésie, d'une recette de cuisine, etc.). Présentation institutionnalisée des indices textuels relatifs à chacun de ces genres/discours.

C.3 PLANIFICATION DE L'ÉTUDE DU CODE ET MANUELS

Riou et Goigoux

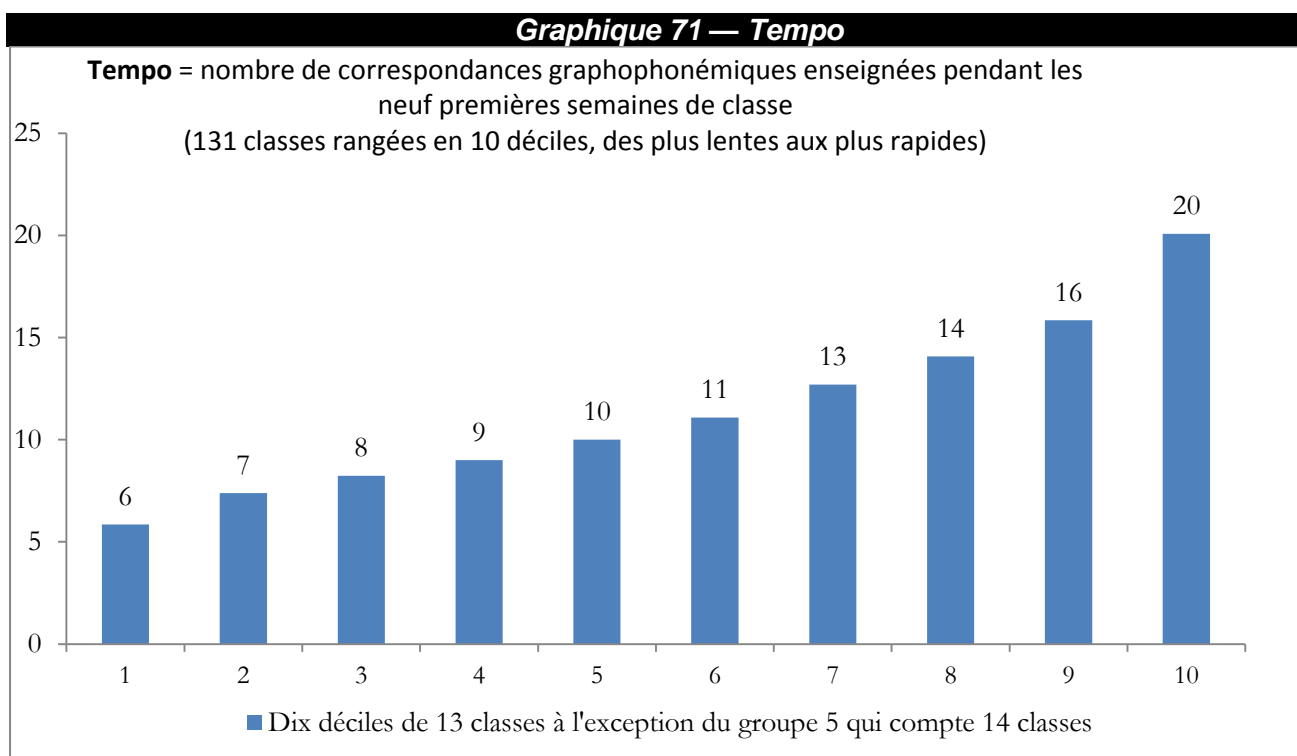
C.3.1 La vitesse d'étude du code (variable didactique « tempo »)

Rappelons que la variable tempo rend compte du nombre de correspondances graphophonémiques (CGP) étudiées de manière explicite (avec traces des phases d'institutionnalisation des connaissances) au cours des neuf premières semaines de classe.

C.3.1.1 À quelle vitesse le code est-il étudié ?

Les différences entre classes sont importantes : certains élèves étudient explicitement 5 correspondances graphophonémiques en deux mois alors que d'autres en étudient 26. Le tempo moyen est de 11,4. L'écart-type est de 4,2 et la médiane se situe à 10.

86 enseignants sur 131 adoptent un tempo compris entre -1 et +1 écart-type, autrement dit entre 8 et 15 CGP. Toutefois, 21 enseignants conduisent les apprentissages sur des tempos plus lents (inférieurs à 8) et 24 enseignants privilégient des tempos supérieurs à 16 correspondances. Lorsque nous constituons des déciles à partir d'une distribution ordonnée et croissante selon le tempo, nous constatons que le tempo moyen des classes du premier décile est de 6 (cf. Graphique 71). Le tempo moyen croit progressivement de décile en décile jusqu'au neuvième décile, puis fait un bond de 16 à 20 entre le neuvième et le dixième décile.



C.3.1.2 Quelles sont les correspondances enseignées ?

Les relevés réalisés par les enquêteurs pendant les neuf premières semaines de l'année scolaire nous ont permis d'établir la liste des correspondances graphophonémiques étudiées dans les 131 classes et de les classer par ordre décroissant en fonction de la fréquence d'enseignement. Si l'on examine les 15 correspondances le plus fréquemment enseignées, on constate que 8 d'entre elles sont étudiées par plus de la moitié des enseignants. Il s'agit des graphèmes a (à, â), i, l (ll), u, r (rr), m (mm), p (pp), o (ô) et de leurs correspondants phonémiques respectifs (cf. Tableau 127 organisé par ordre décroissant des fréquences d'étude en classe).

Tableau 127 – Correspondances graphophonémiques et graphèmes muets prioritairement enseignés

Rang	Correspondances graphophonémiques		Pourcentages de classes qui les étudient	Fréquences des correspondances en Français	Ordre des fréquences des correspondances en Français	Ordre d'étude dans la programmation de Sprenger-Charolles
1	a (à, â)	[a] ou [ɑ]	99,2	6,92	2	1
2	i	[i]	91,6	6,51	4	3
3	l (ll)	[l]	81,7	4,52	7	6
4	u	[Y]	77,9	1,72	17	5
5	r (rr)	[R]	77,1	7,85	1	7
6	m (mm)	[m]	74,0	3,15	10	
7	p (pp)	[p]	68,7	2,7	12	20
8	o (ô)	[o] [ɔ]	64,1	5,05	6	4
9	e	[ə] [oe] [Ø]	47,3	1,04	28	11
10	t (tt)	[t]	39,7	6,04	5	21
11	y	[i]	35,9	0,59	38	
12	ou (où)	[u]	32,8	0,76	35	10
13	s (ss)	[s]	29,8	3,26	9	
14	é	[e]	29,0	3,73	8	2
15	au	[o] [ɔ]	22,1	0,39	43	

À noter que certaines correspondances, parmi les 15 les plus fréquentes en français, sont rarement étudiées (moins de 17%) dans les 131 classes (cf. infra).

19	n (nn)	[n]	16,8	2,88	11	
21	c (cc)	[k]	13,7	2,51	13	
22	d	[d]	11,5	2,34	14	23
24	b	[b]	8,4	1,81	16	22
27	i	[j] (yod)	6,9	1,92	15	
38	e	#	3,8	6,56	3	13

Dans la progression pédagogique élaborée par Liliane Sprenger-Charolles (2011) sur des critères linguistiques et psychologiques (cf. A.2.2), 24 graphèmes sont proposés avant la dixième semaine de classe. Sur ces 24 graphèmes, 11 sont communs avec ceux que les maîtres de notre échantillon enseignent prioritairement. 7 sur les 8 correspondances enseignées par plus de la moitié d'entre eux appartiennent à la programmation de Liliane Sprenger-Charolles, ce qui montre que les choix des enseignants sur le terrain sont cohérents avec ceux de notre collègue même s'ils s'en éloignent sur le plan du tempo. En effet, le tempo suggéré par Liliane Sprenger-Charolles est celui du décile le plus rapide de notre échantillon.

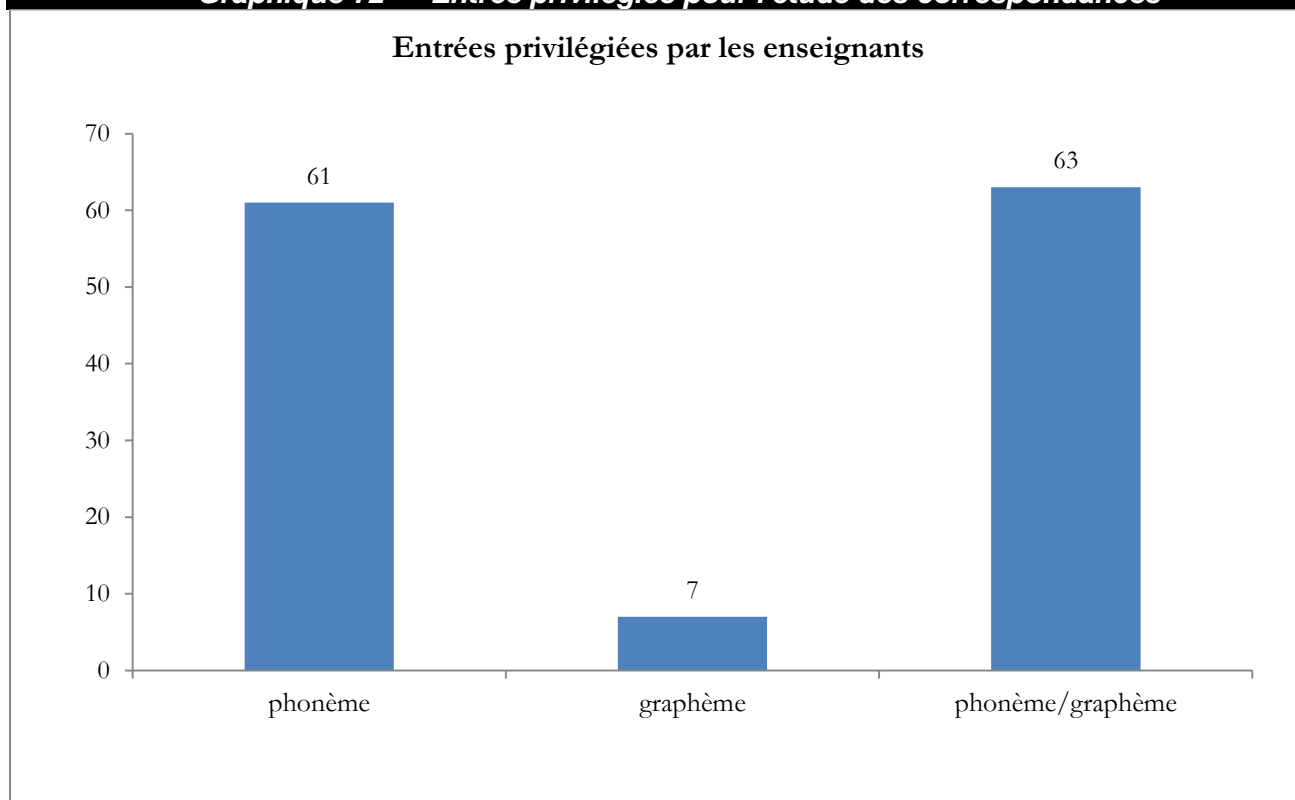
Notons que l'étude de quelques graphèmes fréquents en français n'est pas souvent conduite explicitement dans les classes que nous avons observées. 6 d'entre eux, pourtant fréquents [n (nn), c (cc), d, b, i, e#], n'apparaissent qu'entre la 19^e et la 38^e place du classement que nous avons établi. Le e muet par exemple possède la troisième fréquence la plus élevée en français, après celle des paires formées par les graphèmes a et r et leurs correspondants phonémiques respectifs. Son étude est proposée en treizième position dans la programmation de Sprenger-Charolles, mais elle est seulement à la trente-huitième place dans notre classement.

C.3.2 L'entrée privilégiée pour étudier les correspondances graphophonémiques

Lorsqu'ils étudient une nouvelle correspondance graphophonémique, les enseignants font des choix contrastés dans des proportions voisines (cf. Graphique 72).

- 46,6 % d'entre eux privilégient une entrée phonémique : ils incitent leurs élèves à identifier, discriminer et localiser un nouveau phonème avant de présenter son ou ses correspondants graphémiques.
- 53,4 % ne s'attardent pas sur cette étude strictement phonologique et privilégient une entrée graphémique. Ils introduisent simultanément le graphème et son correspondant phonémique (48,1 %) ou ils présentent le graphème légèrement avant son correspondant phonémique (5,3 %) en insistant sur les différentes écritures : scripte, cursive, majuscule, minuscule.

Graphique 72 — Entrée privilégiée pour l'étude des correspondances



C.3.3 Les caractéristiques des textes utilisés comme supports aux découvertes de texte effectuées lors de la dixième semaine de l'année (s1)

Dans les situations de découverte de texte, aucun enseignant ne s'appuie sur des textes entièrement déchiffrables par les élèves, y compris lorsque le manuel qu'ils utilisent relève d'une approche syllabique. Les rendements effectifs varient entre 11,4 et 76,3 % (cf. C.3.4). Cela signifie que certains élèves de cours préparatoire peuvent déchiffrer seuls les trois quarts du texte quand d'autres ne peuvent en déchiffrer qu'un dixième. Entre ces deux extrêmes du paysage pédagogique français, les deux-tiers des enseignants (66,4 %) proposent des textes dont les rendements effectifs sont compris entre 28,8 et 57,6 % (c'est-à-dire entre -1 écart-type σ et +1 écart-type). Le rendement effectif moyen de l'échantillon est de 43,2 %, l'écart-type de 14,4 % et la médiane se situe à 40,6 %. Autrement dit, en dixième semaine, le « pouvoir-déchiffrer » des élèves en situation de découverte de texte est relativement faible pour ceux qui ne connaîtraient que ce qui a été étudié en classe.

Rappelons que ces résultats ne tiennent pas compte des correspondances étudiées au début de la dixième semaine, ni des indications typographiques de certains manuels (quelques-uns font apparaître les lettres muettes dans une police différente pour indiquer aux élèves qu'ils ne doivent pas chercher à les prononcer), ni de la présence de mots entiers (mots outils par exemple) que les élèves auraient appris à reconnaître sans maîtriser la valeur sonore de tous leurs composants graphémiques. Le « pouvoir-identifier » des élèves se situe donc probablement légèrement au-dessus de ces chiffres.

C.3.4 Planification de l'étude du code par type de manuel

C.3.4.1 Valeurs moyennes

Le tableau ci-dessous présente les valeurs moyennes des tempos et des rendements effectifs en fonction de la typologie des manuels, ainsi que l'amplitude des variations propres à chaque groupe à travers la mesure de l'écart-type.

Tableau 128 — Planification de l'étude du code par type de manuel

	Nombre de classes	Tempo	Écart-type (%)	Moyenne rendement effectif (%)	Écart-type (%)
Échantillon	131	11,4	4,2	43,3	14,6
Groupe 0 (sans manuel)	40	10,8	4,5	39,2	12,8
Groupe 1 (approche intégrative)	38	10,8	4,4	42,8	12,1

Groupe 2 (À l'école des albums)	10	14,6	3,6	52,1	10,1
Groupe 3 (Ribambelle)	18	10,6	3,9	34,4	10,3
Groupe 4 (approche phonémique)	12	11,5	4,1	42,5	15,6
Groupe 5 (approche syllabique)	13	13,8	2,4	63,9	13

Les enseignants qui n'utilisent pas de manuel de lecture (groupe 0) étudient en moyenne 10,8 correspondances graphophonémiques pendant les neuf premières semaines de classe. Ce tempo moyen est légèrement inférieur à celui de l'ensemble des classes (11,4). C'est dans ce groupe que l'écart-type est le plus élevé (écart-type = 4,5), les valeurs des tempos s'étendent de 5 à 26.

Les enseignants qui s'appuient sur une approche intégrative (groupe 1) possèdent des indicateurs statistiques quasi identiques à ceux des enseignants sans manuel. Le tempo moyen est lui aussi de 10,8 et le nombre de correspondances graphophonémiques explicitement enseignées varie de 5 à 25 avant la dixième semaine de classe. Les enseignants qui utilisent le manuel *Ribambelle*, une approche intégrative qui propose la lecture d'œuvres intégrales, possèdent le tempo moyen le plus bas (10,6). Notons toutefois que la dispersion des valeurs est plus faible dans ce groupe que dans les deux autres, l'écart-type est seulement de 3,9.

Les enseignants qui s'appuient sur des manuels centrés sur l'étude du code selon une approche phonémique (groupe 4) ont un tempo moyen similaire à celui de l'échantillon (11,5).

En revanche, deux groupes (n° 2 et n° 5) adoptent un tempo moyen nettement plus rapide que les autres. Il s'agit des enseignants qui utilisent le manuel intégratif *À l'école des albums*, et ceux qui recourent à une démarche centrée sur l'étude du code selon une approche graphémique, autrement dit une méthode syllabique (exemples : *Je lis, j'écris, Léo et Léa, Taoki*). Au cours des neuf premières semaines de classe, ils étudient en moyenne deux ou trois correspondances de plus que les enseignants qui utilisent une approche phonologique, et trois ou quatre de plus que les groupes aux tempos les plus lents. En d'autres termes, le tempo rapide n'est pas l'apanage des maîtres qui utilisent un manuel syllabique puisque ceux qui utilisent un manuel intégratif à tempo rapide (*À l'école des albums*) vont à peu près au même rythme.

D'une manière générale, nous constatons que les tempos les plus lents sont associés aux rendements effectifs les plus faibles et inversement. Toutefois, à tempo moyen identique, les rendements effectifs moyens présentent des écarts pouvant atteindre plus de 8 %. Par exemple, les élèves qui découvrent des textes extraits de *Ribambelle* peuvent déchiffrer en moyenne 34,4 % de

leur support d'apprentissage, alors que les élèves qui découvrent des textes extraits d'autres manuels intégratifs (groupe 1) sont en mesure d'en déchiffrer seuls 42,8 %.

Notons aussi que ce n'est pas le groupe des enseignants qui adopte le tempo le plus rapide (groupe 2 : *À l'école des albums*) qui obtient le rendement effectif le plus élevé. En effet, les textes proposés par les utilisateurs d'approches syllabiques (groupe 5 ; tempo = 13,8) sont directement déchiffrables par les élèves à 64 % en moyenne, alors que ceux qui sont proposés par les utilisateurs du manuel *À l'école des albums* (tempo = 14,6) sont seulement déchiffrables à 52 %. Le rendement effectif ne dépend donc pas seulement du tempo, mais aussi du contenu linguistique du texte utilisé comme support de lecture. Les textes spécifiquement conçus pour l'apprentissage de la lecture (groupe 5) contiennent souvent une proportion de correspondances graphophonémiques enseignées plus élevée que les autres.

C.3.4.2 *Le cas particulier des manuels syllabiques*

Les manuels syllabiques se caractérisent, entre autres choses, par des textes supports à l'enseignement conçus pour être entièrement déchiffrables par les élèves à chaque moment de l'année scolaire.

Prenons l'exemple de l'enseignant de la classe n° 131, utilisateur du manuel syllabique *Je lis, j'écris*, qui a fait étudier 10 correspondances graphophonémiques au cours des neuf premières semaines de classe. Ce tempo, inférieur à la moyenne, place cet enseignant dans le cinquième décile de l'échantillon. En revanche, son rendement effectif est supérieur à 75 %, c'est l'un des plus forts. Les fréquences des correspondances contenues dans le texte qu'il propose à ses élèves peuvent atteindre des valeurs jusqu'à vingt fois supérieures à celles de textes écrits en Français standard⁵⁵ (cf. tableau infra). C'est le cas du graphème 'ch' prononcé /S/ pour lequel la fréquence équivaut à 19,6 fois la fréquence théorique. Ce graphème représente à lui seul 11,76 % des unités graphiques du texte utilisé comme support de lecture en dixième semaine, alors que sa fréquence théorique est seulement de 0,6 %. C'est aussi le cas des graphèmes 'ou, où, oû' prononcés /u/ pour lesquels la fréquence est 10,8 fois supérieure à la fréquence théorique. Ils représentent 8,24 % des graphèmes du texte étudié au lieu de 0,76 % attendu. D'autres correspondances sont surreprésentées, mais dans des proportions plus faibles. C'est le cas des graphèmes 'a (à, â), l (ll), s (ss)' et de leurs correspondants phonémiques respectifs [a] [ɑ], [l], [s] dont la fréquence équivaut à deux ou trois fois la fréquence théorique. Finalement, sur les 85 correspondances

⁵⁵ Les fréquences théoriques des correspondances du Français standard ont été calculées à partir des travaux de phonétisation automatique conduits par l'équipe de l'institut de la communication parlée (ICP) du laboratoire des sciences du langage de Grenoble (Ghneim, 1997).

graphophonémiques présentes dans le texte de la classe n° 131, 64 ont été enseignées et sur les 21 restantes, 12 sont des graphèmes muets, principalement des 'e'.

Tableau 129 — Correspondances graphophonémiques étudiées par la classe 131, manuel JE LIS, J'ECRIS

Correspondances graphophonologiques		Exemples	Fréquence théorique	Semaine d'étude	Nombre de correspondances du texte	Nombre de correspondances enseignées	Rendement effectif
a (â, â)	[a] [ɑ]	avocat, pâte	6,92	1	14	14	16,47
ch	[ʃ]	chat	0,60	9	10	10	11,76
i	[i]	ami	6,51	1	4	4	4,71
l (ll)	[l]	stylo, bulle	4,52	3	10	10	11,76
n (nn)	[n]	niche, bonne	2,88	6	2	2	2,35
o (ô)	[o] [ɔ]	stylo, école	5,05	2	2	2	2,35
ou (où)	[u]	fou, où	0,76	9	7	7	8,24
r (rr)	[R]	rouge, arrêt	7,85	5	6	6	7,06
s (ss)	[s]	soir, assis	3,26	4	7	7	8,24
u	[Y]	usine	1,72	2	2	2	2,35
					73	64	75,29

Nous pourrions reproduire ce type d'analyse et dresser les mêmes constats dans la très grande majorité des classes qui utilisent des supports d'apprentissage extraits de manuels syllabiques. C'est parfaitement attendu puisque les auteurs de ces manuels s'efforcent de ne proposer aux élèves que des textes construits à partir de graphèmes dont les correspondants phonémiques ont été préalablement étudiés ; bref, des textes entièrement déchiffrables.

Dans le manuel de lecture *Léo et Léa* par exemple, les auteurs définissent leur méthode d'apprentissage comme étant « synthétique », c'est-à-dire qu'elle part des unités (les lettres) pour aller vers le tout (le mot) et qu'elle s'attache à enseigner systématiquement les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Citant un extrait du livre *Les neurones de la lecture* de Stanislas Dehaene (2007), les auteurs de ce manuel indiquent qu'« à chaque étape de l'apprentissage de la lecture, les mots et les phrases proposés à l'enfant ne doivent faire appel qu'aux seuls graphèmes et phonèmes qui lui ont été explicitement enseignés » (*Léo et Léa*, guide pédagogique, 2002, p. 25). Autrement dit, les textes utilisés sont conçus pour être entièrement déchiffrables.

Qu'en est-il dans la réalité ? Les textes proposés aux élèves du groupe n° 5 (approche syllabique) ne sont déchiffrables qu'à 63,9 % (écart-type 13 %). Ce taux est le plus élevé de tous les groupes, mais il n'atteint cependant pas les 100 % annoncés. Un exemple permettra de mieux comprendre pourquoi il y a un tel écart entre la théorie et la pratique, le préconisé et le réalisé.

Le texte intitulé *Le rêve de Zohra*, proposé par le manuel de lecture *Léo et Léa* lors de la dixième semaine de classe, comporte 308 graphèmes. Il est composé de 25 correspondances graphophonémiques et de 5 graphèmes muets. Si l'enseignant avait suivi la progression de l'étude du code proposée par le guide pédagogique, la quasi-totalité des correspondances graphophonémiques – à l'exception de la semi-consonne /H/, du mot « nuit », ainsi que 4 des 5 graphèmes muets – aurait été explicitement enseignée aux élèves avant la découverte du texte. (Les élèves auraient toutefois pu identifier les graphèmes muets non étudiés dans la mesure où ils sont distingués des autres par un procédé typographique : ils apparaissent en gris dans le texte.) Pour que le texte *Le rêve de Zohra* soit entièrement déchiffrable, il faudrait que les maîtres aient enseigné 24 correspondances graphophonémiques en neuf semaines de classe, et une vingt-cinquième en dixième semaine. Ce tempo, très rapide, que seuls deux enseignants de notre étude adoptent (l'un du groupe 0, sans manuel, l'autre du groupe 1, approche intégrative), n'est pas celui de nos utilisateurs de *Léo et Léa* qui n'ont enseigné que de 12 à 16 correspondances graphophonémiques parmi celles proposées par le guide pédagogique (cf. tableau infra). Bien qu'ils aillent plus lentement, les textes devraient rester entièrement déchiffrables s'ils respectaient le lien étroit établi par les auteurs entre l'étude du code et les supports d'apprentissage. Ce n'est pas le cas puisque les rendements effectifs des utilisateurs de *Léo et Léa* que nous avons observés sont compris entre 63 et 75 %.

Tableau 130 — Planification théorique du guide pédagogique du manuel *Léo et Léa* et correspondances graphophonémiques étudiées par les classes 80, 113 et 119 qui utilisent ce manuel

Correspondances graphèmes/phonèmes		Exemples	Fréquences théoriques	Planification théorique	Classe 80	Classe 113	Classe 119
a (â, â)	[a] [ɑ]	avocat, pâte	6,92	1	1	2	2
b	[b]	bleu	1,81	9			
c (cc)	[k]	couleur, accomplir	2,51	9			
ch	[ʃ]	chat	0,60	4	6	7	6
d	[d]	deux	2,34	6	9		8
e	[ə] [œ]	devenir	1,04	4		8	3
é	[e]	école, été	3,73	1	1	2	2
è (ê)	[ɛ] [e]	espèce, rêve	0,46	7			
er (et)	[e] [ɛ]	manger, jouet	1,27	8			
f (ff)	[f]	fou, effort	1,19	3	4	6	4
i	[i]	ami	6,51	2	2	2	3
j	[ʒ]	jaune	0,19	6			9
l (ll)	[l]	stylo, bulle	4,52	1	2	3	
m (mm)	[m]	mon, femme	3,15	2	4	5	3
n (nn)	[n]	niche, bonne	2,88	7			9
o (ô)	[o] [ɔ]	stylo, école	5,05	1	1	2	2

p (pp)	[p] [pe]	père, apporte, CP (acronyme)	2,70	5	8		7	
r (rr)	[R]	rouge, arrêt	7,85	4	7	8	6	
s (ss)	[s]	soir, assis	3,26	3	5		4	
t (tt)	[t]	toupie, belette	6,04	8				
u	[Y]	usine	1,72	2	3		3	
un	[oë] [ë]	brun	0,02	8				
v	[v]	voyage	1,12	2	3	4		
y	[i]	analyse	0,59	6		2	8	
z	[z]	zoo	0,15	10				
				Nb de CGP étudiées	25	14	12	16

Graphèmes muets							
d		pi d , ron d , quan d	0,10	10			
e		gran d e, amic a le, cri e , pil e	6,56	6			
s		tapi s , ami s , pens e s, foi s , dan s	0,98	6			
t		sold a t, von t , bien t ôt	1,23	8			
es		trouv e s	0,00	8			
				5	0	0	0
Nb total de CGP étudiées				30	14	12	16

Légende : les chiffres reportés dans les 4 colonnes de droite sont les numéros des semaines au cours desquelles les CGP ont été étudiées en classe

Le rendement effectif, qui nous a permis de positionner les classes les unes par rapport aux autres, a été établi selon un mode de calcul identique, quelle que soit l'origine du support d'apprentissage. Seules les correspondances explicitement enseignées pendant les neuf premières semaines de classe ont été prises en compte. Il fallait être sûr que l'institutionnalisation de ces correspondances ait eu lieu avant la découverte du texte. En procédant ainsi, nous nous sommes dotés d'un indicateur équitable pour caractériser les pratiques d'enseignement. Le rendement effectif ne prend donc pas en compte les lettres muettes qui apparaissent en gris dans les textes lorsque les enseignants ne les ont pas explicitement étudiées, ni les correspondances enseignées au cours de la dixième semaine de classe, ni les mots qui auraient été entièrement mémorisés. Malgré cela, les enseignants qui choisissent des manuels syllabiques obtiennent le rendement moyen le plus élevé (cf. tableau supra, groupe 5).

Quelles auraient été les valeurs des rendements effectifs si nous avions pu comptabiliser les correspondances enseignées lors de la dixième semaine de classe et les graphèmes muets lorsqu'ils étaient grisés dans les textes ? Nous répondons à l'aide de deux exemples.

L'enseignant de la classe 80 a proposé le texte *Je suis...* (Manuel *Léo et Léa*, p. 35) à ses élèves. Ce texte est composé de 18 correspondances graphophonémiques et de 4 graphèmes muets. Sur les 18 correspondances graphophonémiques, 14 ont été étudiées avant la dixième

semaine de classe, une ne fait pas partie de la progression proposée par le manuel (u(i) /H/), 2 auraient dû être institutionnalisées les semaines précédentes (e /oe/ et y /i/), et une est associée au texte de la dixième semaine (j /G/). Si on ajoutait cette dernière, ainsi que l'ensemble des graphèmes muets non enseignés, mais « soufflés » aux élèves, le rendement effectif atteindrait 89,7 %.

L'enseignant de la classe 113 a proposé deux textes à ses élèves lors de la dixième semaine de classe. L'un s'intitule *Repu !*, il est extrait du manuel Léo et Léa (p. 29), l'autre a été composé par l'enseignant à partir des phrases du texte *Disparu !* (p. 33), mais sans qu'aucun graphème ait été ajouté. Si nous considérons les deux textes ensemble, 17 correspondances graphophonémiques et 4 graphèmes muets sont nécessaires à une lecture autonome. Cependant, seules 12 correspondances graphophonémiques ont été explicitement enseignées par le maître. Si l'on procède comme nous l'avons fait précédemment et que l'on ajoute les correspondances associées aux textes de la dixième semaine ainsi que les graphèmes muets, on obtient un rendement effectif de 90,7 %.

En nous approchant au plus près de ce que pourrait être l'activité intellectuelle d'élèves qui connaissent ce qui leur a été explicitement enseigné et seulement cela, nous constatons que les rendements effectifs gagnent environ 20 points et passent de 70 % à 90 %. On approche les 100 %.

C.4 EXPLICITATION ET MÉMOIRE DIDACTIQUE

L'analyse que nous avons menée met en évidence, d'une part, une faible fréquence moyenne, d'autre part, une grande diversité des pratiques enseignantes en matière d'explicitation, avec pour caractéristiques principales :

- des occurrences d'explicitation très différentes selon les classes et selon les périodes,
- une diminution du nombre d'explicitations au long de l'année,
- la fréquence supérieure des explicitations « en comment » (qui portent sur les procédures et stratégies) par rapport aux explicitations « en pourquoi » (finalités et enjeux de la tâche),
- une répartition inégale des occurrences d'explicitation entre les six familles de tâches, le plus grand nombre d'occurrences concernant les tâches d'« écriture ».

L'analyse met également en évidence un faible recours à la mémoire didactique de manière générale. Dans ce cadre, on constate alors :

- un nombre beaucoup plus important d'occurrences de tâches MD1 (rappel de situations de travail et mobilisation chez les élèves de connaissances antérieures) que de tâches MD2 (élaboration, en fin de séance, d'un savoir reconnu et accepté par les élèves),
- un recours à la mémoire didactique variable selon la tâche qui lui est associée,
- l'importance des tâches de rappel (MD1) en « étude de la langue », alors que le temps moyen alloué à cette dernière catégorie de tâches est le plus faible de tous.

C.5 SUPPORTS ET TYPES D'ÉCRITS

Parmi les données codées par les enquêteurs figuraient les supports et les types d'écrits, dont la liste apparaît dans les tableaux qui suivent. Ces items sont ceux que l'équipe de recherche a estimés, à priori, les plus fréquents dans les classes.

Tableau 131 — Les supports utilisés pour effectuer la tâche

F : Fiche ou photocopie (individuelle)
 E : Étiquettes mobiles (individuelles)
 A : Ardoise
 C : Cahier ou feuille volante
 M : Manuel
 L : Littérature de jeunesse : album
 D : Documentaire ou autre livre
 O : Ordinateur, tablette numérique
 T : Tableau ou affichage collectif
 TNI : Tableau numérique interactif
 AUTR : Autre

Tableau 132 — Les types d'écrits mobilisés par la tâche

NT : non-texte (suite décousue de syllabes, de mots ou de phrases : simples prétextes à exercice de lecture ou d'écriture)
 AFF : affiche
 CR : compte rendu de sortie, de film, d'expérience...
 DOC : documentaire, texte explicatif
 LEG : légende (d'illustrations ou de schémas)
 LIS : liste (menu, ingrédients, etc.)
 PO : poème, comptine, chanson
 RÉC : récit (ou extrait de récit)
 TTE : recette
 MES : message, courrier, lettre
 AUTR : autre

Il ressort des observations que les supports retenus sont associés à des types de tâches différentes. Certains servent uniquement pour les activités d'écriture (l'ardoise, les étiquettes mobiles), d'autres pour la lecture (l'album, le documentaire, le manuel), d'autres pour les deux.

En ce qui concerne les types d'écrits⁵⁶, la distinction principale concerne les textes et les « non-textes ». Parmi les textes, on peut distinguer les récits et différents écrits relevant d'autres intentions, notamment ceux que la littérature didactique a coutume de désigner comme « écrits sociaux ».

Nos données permettent de rendre compte, pour chaque classe, du temps passé sur chaque support et sur chaque type d'écrits lors des trois semaines d'observation. Le temps d'utilisation de chaque support et de chaque type d'écrits peut également être rapporté aux tâches ou aux catégories de tâches concernées.

Nous chercherons ici à répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les pratiques actuelles des enseignants de CP en matière de choix de supports et de genre (en lecture et en écriture) ?
2. Lesquels sont utilisés en priorité ?
3. Certains supports, certains genres sont-ils massivement préférés ou bien les enseignants privilégient-ils la variété ?
4. Quels sont les supports et types d'écrits mobilisés pour quels types de tâches ?
5. Le choix des textes et des supports évolue-t-il en cours d'année ?

C.5.1 Quels supports ?

Nous traiterons d'abord des types de supports utilisés dans les classes en général, puis de la place accordée au manuel et aux nouvelles technologies (tableau numérique interactif – désormais TNI –, ordinateurs et tablettes) dans les pratiques enseignantes observées.

C.5.1.1 *Quels supports sont le plus utilisés dans les classes ?*

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

⁵⁶ Dans les outils d'observation de la recherche, nous avons préféré le terme « type d'écrit » à celui de genre, car il renvoie aux écrits concrets tels qu'on les trouve dans les classes.

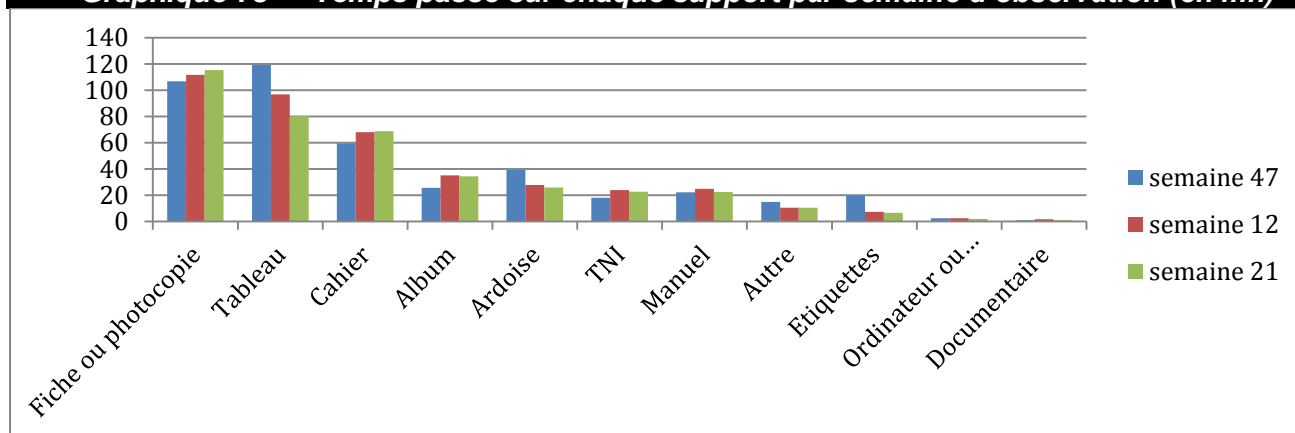
Tableau 133 — Nombre de classes où apparaissent les différents supports au cours des trois semaines⁵⁷

	Nombre de classes avec	Nombre de classes sans
Fiche ou photocopie	131	0
Cahier	131	0
Tableau	129	2
Ardoise	127	4
Album	123	8
Étiquettes	98	33
Manuel	72	59
Documentaire	25	106
TNI	24	107
Ordinateur, tablette numérique	15	116

Tableau 134 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque support (en minutes)

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

Graphique 73 — Temps passé sur chaque support par semaine d'observation (en mn)



⁵⁷ Il arrive que certains de ces supports ne soient utilisés qu'un temps bref (1 minute).

Les supports sur lesquels les élèves passent le plus de temps sont les fiches (ou photocopies), et par ordre décroissant, le tableau, les cahiers, les albums, l'ardoise, le manuel, le TNI et les étiquettes mobiles. Les autres supports (ordinateur/tablette et documentaires) occupent une place marginale, comme cela apparaît dans tous les tableaux et le graphique ci-dessus. Le graphique laisse apparaître une relative stabilité dans le choix des supports au cours de l'année. L'usage de certains évolue légèrement d'une semaine d'observation à l'autre au cours de l'année : on se sert davantage des étiquettes mobiles et de l'ardoise en début d'année, ainsi que du tableau, support d'un travail collectif.

Le constat majeur qui se dégage de ces chiffres est l'importance donnée par les enseignants au travail sur fiches et photocopies. Les élèves travaillent ainsi en moyenne plus longtemps à partir de fiches et de photocopies qu'à partir du tableau, ou encore qu'avec un cahier, un album, ou un manuel. Fiches et photocopies sont largement utilisées au cours des trois périodes observées – on observe même une légère augmentation de leur usage au cours de l'année – et sont présentes dans toutes les classes observées.

C.5.1.2 *Place des manuels scolaires dans les classes de CP observées*

Interrogés par questionnaire au mois de novembre, 83 enseignants sur 131 ont déclaré utiliser un manuel pour enseigner la lecture⁵⁸. En ajoutant ceux qui photocopient les pages des manuels, ce sont 91 professeurs qui ont pris appui sur un manuel pendant l'une ou l'autre des semaines d'observation.

Les manuels restent moins utilisés, en moyenne de temps et dans un plus petit nombre de classes, non seulement que les fiches, mais aussi que les albums de littérature de jeunesse. Ils présentent, selon les classes, une grande variété. Aucun ne semble actuellement en position hégémonique, et l'orientation théorique des manuels adoptés est également très diverse (voir partie A.3.4.1.4 et, en Annexe-C5, la liste des manuels utilisés).

C.5.1.3 *Quelle place pour les nouvelles technologies parmi les supports utilisés en lecture/écriture au CP ?*

Le tableau suivant permet de préciser la place des nouvelles technologies parmi les supports utilisés.

⁵⁸ Nous avons groupé dans la catégorie « avec manuel » les enseignants qui ont répondu à la question « En classe, utilisez-vous cette année un manuel avec vos élèves pour enseigner la lecture/écriture ? » « Oui, quotidiennement ou presque », « Oui, de temps en temps » et « Oui, mais une partie de l'année seulement ». La catégorie « sans manuel » groupe ceux qui ont répondu « Non ou très rarement » ou « Non, mais je photocopie régulièrement les pages d'un manuel ».

Tableau 135 — Temps moyen hebdomadaire passé sur chaque support dans les classes selon qu'elles disposent ou non d'un TNI (en minutes)

	TNI	Nombre	Moyenne	Écart-type
Fiches ou photocopies	sans	107	113	53,43
	avec	24	103	61,76
Tableau	sans	107	110**	49,40
	avec	24	48**	43,40
Cahier	sans	107	66	41,28
	avec	24	63	24,42
Album	sans	107	33	26,10
	avec	24	26	25,61
Ardoise	sans	107	32	22,61
	avec	24	27	22,44
Manuel	sans	107	26*	41,61
	avec	24	11*	20,76
TNI	sans	107	0**	,00
	avec	24	118**	91,93
Autre	sans	107	13	26,83
	avec	24	9	12,23
Étiquettes	sans	107	10	12,17
	avec	24	15	14,63
Ordinateur	sans	107	3	20,44
	avec	24	1	3,33
Documentaire	sans	107	1	3,20
	avec	24	2	5,70

* Tendance à la significativité

** Différence significative ($p < 0,05$) entre les classes avec et sans TNI.

Le TNI

On peut noter une percée du TNI puisqu'il est présent dans 24 classes sur 131. Son temps moyen d'utilisation (22 minutes) ne doit pas cacher une disparité très importante d'une classe à l'autre. Dans les classes où l'enseignant a recours au TNI, c'est de manière plus massive qu'à tout autre support (118 minutes en moyenne). Le TNI se substitue alors au tableau traditionnel⁵⁹ et

⁵⁹ L'examen des durées d'utilisation du tableau et du TNI révèle que, dans les deux seules classes qui n'emploient jamais le tableau traditionnel, le TNI est support d'activités pour respectivement 776 et 237 minutes. Le tableau numérique interactif a alors complètement remplacé le tableau traditionnel.

partiellement au manuel, mais même dans les 24 classes qui l'utilisent, la durée d'utilisation varie de manière importante : de 3 à 399 minutes par semaine.

Les ordinateurs et tablettes

Contrairement au TNI, l'ordinateur individuel et la tablette restent peu employés. Seules 4 classes les utilisent plus de 10 minutes par semaine ; 6 des 15 classes qui utilisent des ordinateurs les utilisent moins de 3 minutes.

C.5.2 Quels types d'écrits ?

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

Tableau 136 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque type d'écrits (en mi)

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

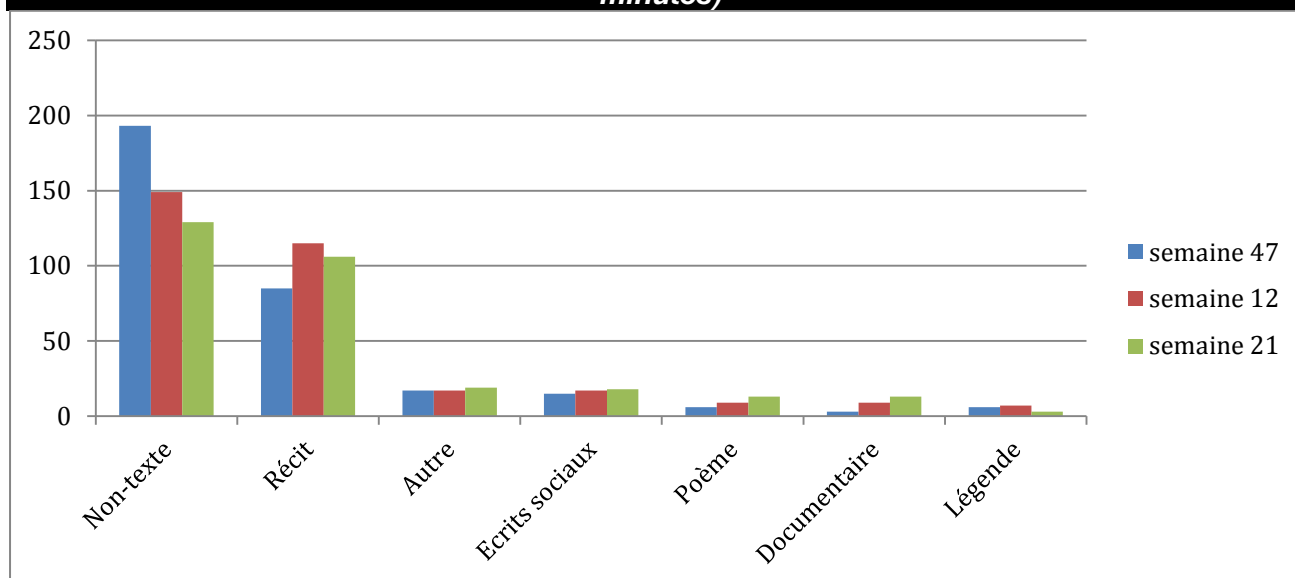
Le travail à partir de non-textes occupe, en moyenne, presque la moitié du temps où l'enseignant s'appuie sur un écrit, avec une variation importante entre les classes, dont témoigne l'écart-type. Parmi les autres types d'écrits, le récit domine, avec environ les deux tiers du budget-temps.

Tableau 137 — Nombre de classes où apparaissent les différents types d'écrits au cours des trois semaines

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

Le tableau précédent montre la variété des types d'écrits utilisés avec, là encore, d'importantes variations. On y distingue différents profils d'enseignants : tous, certes, pratiquent le récit à l'exception d'une classe, mais les uns n'ont recours qu'à ce type d'écrits, alors que d'autres en pratiquent un grand éventail et que d'autres enfin « panachent » le récit et d'autres textes. Le tableau précédent indique aussi que le documentaire (et sans doute l'utilisation de l'écrit en lien avec la découverte du monde), qui n'a occupé que 6 minutes par semaine en moyenne, n'est présent que dans une minorité de classes.

Graphique 74 — Temps passé sur chaque type d'écrits par semaine d'observation (en minutes)



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

C.5.3 Supports, types d'écrits et catégories de tâches

Les différents supports ne sont pas mobilisés également selon les tâches, pas plus que les différents types d'écrits. Nous indiquons successivement, dans les tableaux suivants à partir de quels supports et de quels types d'écrits on travaille la phonographie, la lecture, l'étude de la langue, l'écriture, la compréhension. La catégorie « mémoire didactique », regroupant des tâches de rappel et d'institutionnalisation, et qui peut porter sur les catégories de tâches précédemment énumérées, n'est pas prise en compte dans ce qui suit.

C.5.3.1 Supports et types d'écrits pour les tâches relevant de la phonographie

Tableau 138 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque support lors de tâches phonographiques (en minutes)

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Fiche et photocopie	0	79	25	17,25
Tableau	0	65	23	13,52
Ardoise	0	45	5	6,62
Cahier	0	43	4	6,65
Manuel	0	48	4	8,78
TNI	0	79	4	12,09
Autre	0	38	3	6,12
Étiquettes	0	16	2	3,65
Album	0	8	<1	1,18
Ordinateur	0	37	<1	3,29
Documentaire	0	4	<1	0,35

Tableau 139 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque type d'écrits lors de tâches phonographiques (en minutes)

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Non-texte	0	110	45	25,88
Récit	0	21	2	3,42
Autre	0	24	2	4,30
Écrits sociaux	0	34	1	3,84
Poème	0	17	1	2,44
Légende	0	7	<1	0,82
Documentaire	0	5	<1	0,67

Les tâches proposées aux élèves pour l'apprentissage de l'identification des mots (souvent appelé décodage en classe) sont essentiellement réalisées sur des fiches et des photocopies (25 minutes, en moyenne) ainsi qu'au tableau (23 minutes, en moyenne). Viennent ensuite l'ardoise et le cahier, suivis du manuel (mais rappelons que 30 % des classes n'utilisent pas de manuel). En revanche, cet enseignement se fait rarement à partir de supports « authentiques », qu'il s'agisse d'albums ou de documentaires. L'ordinateur y est également peu utilisé.

En ce qui concerne les types d'écrits, ce sont des non-textes (syllabes, mots, listes de mots et listes de phrases) qui sont majoritairement utilisés pour les tâches phonographiques ; ils servent de support durant 88 % du temps consacré à cet apprentissage.

C.5.3.2 Supports et types d'écrits pour les tâches relevant de la lecture

Tableau 140 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque support lors de tâches de lecture (en minutes)

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Fiche et photocopie	0	87	25	15,89
Tableau	0	130	24	19,71
Album	0	62	15	12,81
Manuel	0	80	9	15,74
TNI	0	126	7	19,00
Cahier	0	43	6	7,73
Étiquettes	0	23	3	4,81
Autre	0	52	2	5,75
Ardoise	0	27	1	3,12
Documentaire	0	12	<1	1,79
Ordinateur	0	53	<1	4,62

Les tâches appartenant à la catégorie « lecture » étaient soit liées à l'identification ou à la reconnaissance des mots, soit associées à la lecture à haute voix ou à la réception de textes lus à haute voix par l'enseignant. Elles couvrent donc un éventail assez large de supports possibles : la dominante de certains supports est moins marquée que dans la catégorie de tâches précédente. La variation dans l'empan des tâches explique aussi que, parmi les types d'écrits, le récit prenne le pas sur les non-textes, mais que ceux-ci restent très présents.

C.5.3.3 Supports et types d'écrits pour les tâches relevant de la compréhension

Tableau 141 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque support lors de tâches d'enseignement de la compréhension (en minutes)

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Fiche et photocopie	0	73	19	12,21
Album	0	50	12	11,22
Tableau	0	58	10	11,99
Manuel	0	70	5	11,12
Cahier	0	43	4	6,64
TNI	0	72	3	10,50
Autre	0	44	2	6,31
Ardoise	0	16	1	2,78
Étiquettes	0	20	1	2,36
Documentaire	0	10	<1	1,59
Ordinateur	0	45	<1	3,98

Tableau 142 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque type d'écrits lors de tâches d'enseignement de la compréhension (en minutes)

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Récit	0	116	32	21,85
Non-texte	0	36	8	8,23
Autre	0	32	4	6,41
Écrits sociaux	0	40	2	5,11
Documentaire	0	33	2	5,00
Poème	0	15	1	2,23
Légende	0	46	1	4,31

Pour la compréhension, on remarque toujours la prédominance des fiches, mais aussi le recours fréquent à l'album, utilisé en moyenne plus longtemps que le manuel, ainsi que l'utilisation de photocopies de textes d'albums, ou encore la projection ou l'écriture de ces textes au tableau.

Dans le tableau précédent, on peut s'étonner de la présence des non-textes pour travailler la compréhension. Mais les tâches codées ici incluent l'explication ou la reformulation de sens de phrases aussi bien que de textes et incluent également, par exemple, la correction d'une tâche écrite portant sur la compréhension, indifféremment, d'un mot, d'une phrase ou d'un texte. On constate que les enseignants préfèrent cependant, en moyenne, enseigner la compréhension à partir de textes, et particulièrement de récits.

C.5.3.4 Supports et types d'écrits pour les tâches relevant de l'écriture

Tableau 143 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque support lors de tâches d'écriture (en minutes)

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Cahier	2	123	48	26,32
Fiche et photocopie	0	101	32	22,05
Tableau	0	150	27	22,01
Ardoise	0	86	21	16,60
TNI	0	91	4	12,66
Autre	0	50	3	8,15
Étiquettes	0	33	3	5,54
Manuel	0	55	2	6,72
Album	0	18	1	3,47
Ordinateur	0	38	1	3,92
Documentaire	0	5	<1	0,52

Tableau 144 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque type d'écrits lors de tâches d'écriture (en minutes)

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Non-texte	0	152	61	33,25
Récit	0	96	17	15,96
Écrits sociaux	0	62	8	12,02
Autre	0	58	7	9,83
Poème	0	37	3	6,45
Légende	0	38	3	7,25
Documentaire	0	29	1	3,96

Pour l'écriture, même si la fiche reste un support très utilisé, on note la prédominance du cahier et la place importante occupée par l'ardoise. Le tableau est également bien placé dans les supports utilisés : les leçons d'écriture comportent très souvent un moment collectif où l'enseignant donne des modèles et indique comment s'y prendre.

Quant aux types d'écrits, les tâches d'écriture incluant tout ce qui est lié à la calligraphie et à la copie, la présence dominante des non-textes ne surprend pas.

C.5.3.5 Supports et types d'écrits pour les tâches relevant de l'étude de la langue

Tableau 145 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque support lors de tâches d'étude de la langue (en minutes)

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Tableau	0	44	13	10,42
Fiche ou photocopie	0	32	9	8,42
TNI	0	82	3	9,44
Ardoise	0	40	2	4,86
Cahier	0	22	2	3,79
Manuel	0	26	2	4,25
Étiquettes	0	19	2	3,52
Albums	0	13	1	2,42
Autre	0	26	1	3,60
Ordinateur	0	35	<1	3,09
Documentaire	0	8	<1	0,44

Tableau 146 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque type d'écrits lors de tâches d'étude de la langue (en minutes)

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Non-texte	0	71	16	15,04
Récit	0	45	7	7,58
Autre	0	24	1	3,18
Écrits sociaux	0	12	1	1,78
Documentaire	0	9	1	1,49
Poème	0	8	<1	1,14
Légende	0	7	<1	1,09

Pour l'étude de la langue, les enseignants se servent surtout du tableau. Les autres supports viennent ensuite et de façon assez peu différenciée (à l'exception de l'ordinateur et des supports documentaires très peu utilisés). Cette étude se fait d'abord sur ce qui est classé comme du non-texte – lettres, syllabes, mots et phrases en sont les objets – et en second lieu sur des récits – ceux qui ont été lus.

En résumé

Plusieurs points forts se dégagent de cette description des choix des enseignants de CP en matière de supports d'enseignement et de types d'écrits à partir desquels ils font travailler leurs élèves. Tout d'abord, l'importance prise par les fiches et photocopies. Cette prépondérance confirme des observations déjà effectuées à l'école maternelle (Joigneaux, 2009, 2015). Ce support a supplanté toute autre forme de support, qu'il s'agisse du manuel ou des albums. La place des technologies numériques mérite aussi d'être soulignée. En dépit des prescriptions officielles, l'ordinateur et la tablette restent marginaux. Le TNI, en revanche, lorsque la classe en est équipée (c'est le cas pour 18 % de l'échantillon), supplante souvent tous les autres supports. Enfin si la fiche apparaît comme un outil à tout faire, les autres supports d'enseignement sont plus spécialisés en fonction des tâches.

Du côté des types d'écrits, on note que dans le cadre de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture les enseignants utilisent beaucoup de « non textes », c'est-à-dire, dans la terminologie retenue ici, des syllabes, des mots, des phrases, en particulier pour l'étude des correspondances graphophonétique et pour l'étude de la langue. Quand cet apprentissage se fait à partir de textes – comme souvent pour les tâches de lecture et de compréhension –, les récits sont de loin préférés à tout autre genre. Se trouve ainsi confirmés les résultats d'enquêtes antérieures, en France et dans d'autres pays (Bonnéry, Crinon et Marin, 2015 ; Duke, 2000 ; Grossmann, 1996). En revanche, les documentaires occupent une place très faible.

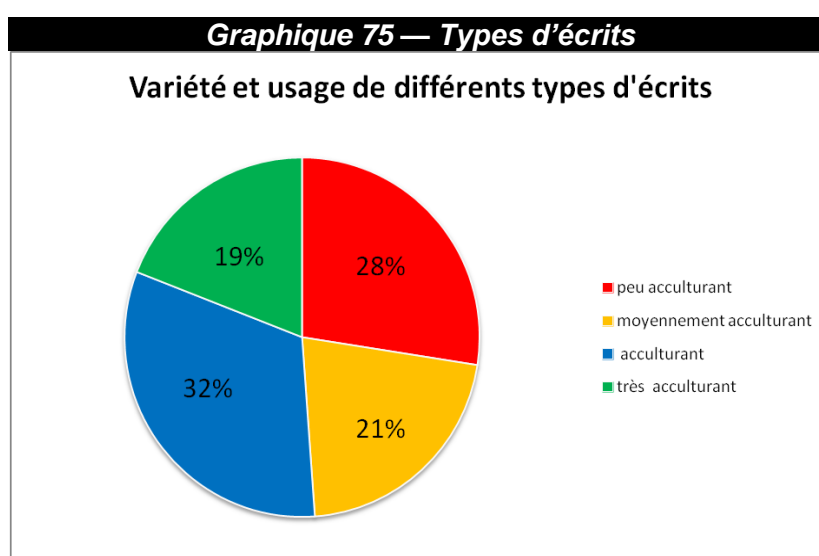
C.6 PRATIQUES D'ACCULTURATION À L'ÉCRIT

Vadcar, Basile, Maire-Sandoz, Miguel Addisu, Ragano et Tiré pour le groupe 9

C.6.1 Données observées

C.6.1.1 Les types d'écrits

Nous avons catégorisé les 131 classes selon leur usage des différents types d'écrits, c'est-à-dire à la fois selon la variété de ces derniers et le temps qu'elles y consacrent. Nous avons ainsi obtenu 4 catégories (une grande diversité et une grande durée *versus* une faible diversité et une faible durée).



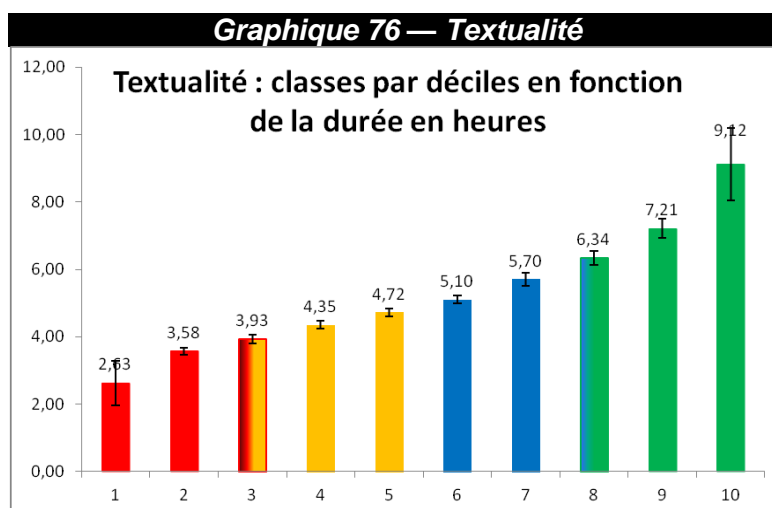
Répartition des 131 classes en 4 catégories selon la quantité et la diversité des écrits utilisés

On observe que plus de la moitié des classes (53 %) ont des pratiques intermédiaires (ni peu ni beaucoup). Cela semble indiquer qu'une grande partie des enseignants de l'échantillon ne considère pas comme un principe important de diversifier les types d'écrits présentés aux élèves de CP, et donc de leur faire découvrir une plus grande diversité d'usages de l'écrit.

C.6.1.2 L'exposition à l'unité texte

Nous avons divisé l'échantillon en quartiles selon le temps d'exposition à l'unité texte en réception, c'est-à-dire en cumulant toutes les tâches de lecture et de compréhension réalisées sur un support textuel (symbole [T] dans la typologie des tâches présentée en A.3.4.1.2).

Nous avons représenté ci-dessous l'échantillon des classes en déciles rangés de manière croissante en fonction de la durée des tâches basées sur des textes. Les couleurs utilisées permettent aussi de visualiser les quartiles.



La durée d'utilisation hebdomadaire du texte va de 40 minutes à 3 heures pour les classes qui utilisent le plus l'unité texte. Il s'agit d'une grande diversité puisque le rapport entre de 1 à presque 5. La moitié des classes utilise le texte entre 30 et 40 minutes par semaine.

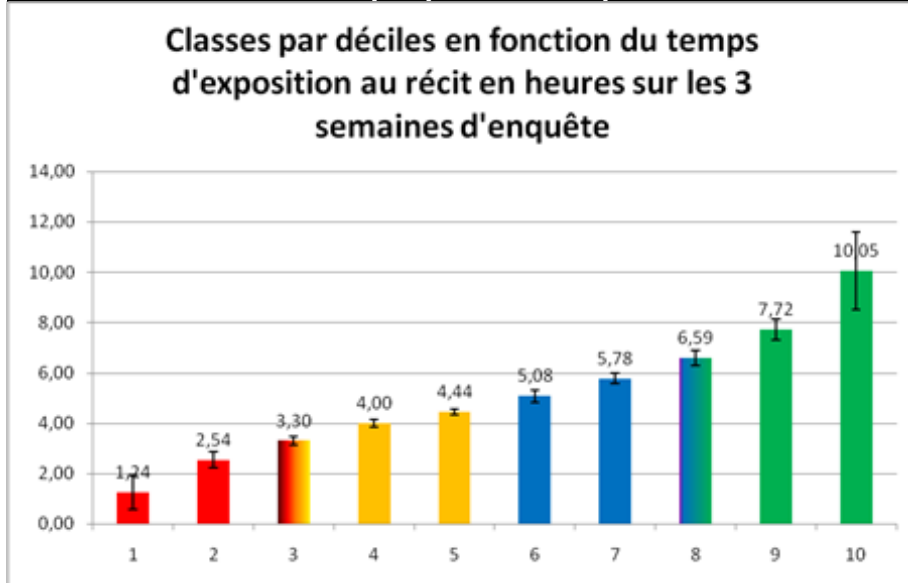
C.6.1.3 La production de textes longs

Nous avons créé quatre autres catégories selon la durée que les classes accordent à la production écrite de textes : durée nulle, durée inférieure à 15 min, durée comprise entre 15 et 30 minutes, durée supérieure à 30 minutes. On observe que la production de textes est faiblement pratiquée en CP. Elle n'a pu être observée que dans 50 % des classes sur toute la durée de l'enquête (cf. C.2.4). De plus, il existe une très grande disparité dans cette pratique révélée par les écarts dans les durées mesurées d'une classe à l'autre, surtout si l'on prend en compte l'écriture en autonomie (E7).

C.6.1.4 L'exposition au récit

Nous avons enfin créé quatre autres catégories selon la durée que les classes accordent à l'utilisation du récit en réception et production : faible réception et faible production, forte production et faible réception, faible production et forte réception, forte production et forte réception.

Graphique 77 — l'exposition au récit



L'exposition au récit ou « écouter des histoires et/ou écrire des histoires » est une donnée fortement liée à l'utilisation de la littérature de jeunesse, mais qui peut en être détachée lorsque les récits proviennent des manuels. Tous les temps associés au type d'écrit « récit » ont été comptabilisés séparément en production et en réception.

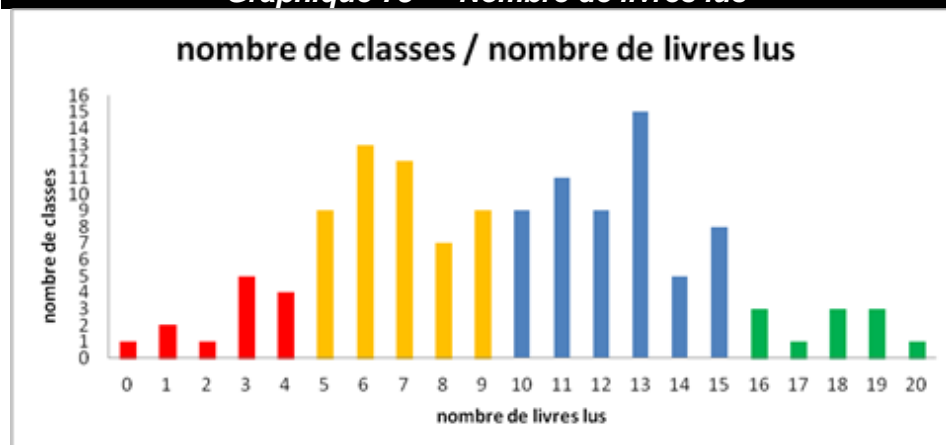
C.6.2 Données déclarées

C.6.2.1 Nombre de livres lus sur 3 périodes de 2 semaines

À trois reprises dans l'année, les enseignants ont fait la liste de tous les albums lus en classe les deux semaines précédant les observations. Le nombre des albums déclarés par enseignant ne qualifie ni le traitement didactique qui en a été fait, ni même l'ensemble des albums lus pendant l'année

Les classes sont catégorisées en 4 groupes selon le nombre d'albums qu'elles ont déclaré avoir lus au cours des 3 périodes de 2 semaines qui précédaient les questionnaires : moins de 5, de 5 à 9, de 10 à 15 et de 16 à 20. Si on ramène ces données au nombre de livres lus par semaine, la catégorisation devient : moins de 1, de 1 à 1,5, de 1,5 à 2,5 et plus de 2,5.

Graphique 78 — Nombre de livres lus

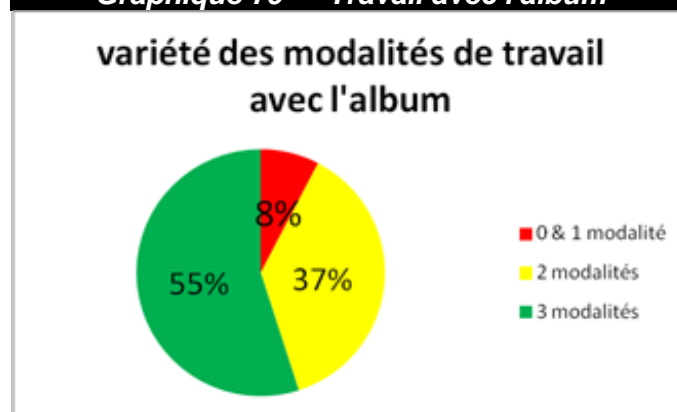


La grande majorité des classes (72 %) lit de 1 à 2 albums par semaine en classe, toutes modalités confondues. On observe cependant que pour 9 classes (7 %), l'usage de l'album est pratiquement absent : 0 ou 1 album lu en 6 semaines.

C.6.2.2 Variété des modalités de travail

Les classes sont catégorisées en 3 groupes selon le nombre de modalités qu'elles ont déclarées sur l'ensemble de l'enquête : pas de modalité ou une seule, 2 modalités, toutes les modalités. Pour rappel, les modalités de lecture étaient : lecture offerte, étude approfondie, lecture en lien avec d'autres œuvres.

Graphique 79 — Travail avec l'album



L'hypothèse liée à cet indicateur est que varier les modalités de travail avec l'album multiplie les occasions d'appropriation individuelle de ce type d'écrit : la lecture offerte (plaisir de lire), l'étude approfondie (la connaissance de différents aspects (repérage paratextuel, type de récit, type de personnage...), et la mise en réseau qui tisse des liens entre les œuvres pour construire une culture littéraire organisée.

Les 3 modalités ont été déclarées par 55 % des classes.

C.6.2.3 Le choix des albums face à la question de l'approche interculturelle

Nous cherchions à savoir si l'on pouvait constater des pratiques didactiques différenciées selon les contextes : entre les classes en éducation prioritaire et les classes socialement plus favorisées, entre les classes multilingues et les classes unilingues. En effet parmi les 2 507 élèves scolarisés dans les cent-trente-et-une classes enquêtées, 28,3 % (710 élèves) sont déclarés par leur enseignant comme parlant au moins une autre langue que le français à la maison. Ils sont scolarisés dans cent-douze classes (85,5 %) ; dix-neuf classes n'ont aucun élève plurilingue déclaré et dix-huit classes en ont 12 ou plus. Toutes les classes en EP ont au moins un élève plurilingue déclaré.

Nous avons construit quatre groupes de classes, en opposant le nombre d'élèves plurilingues déclarés et l'appartenance à l'éducation prioritaire (EP), ce qui a permis de contraster :

- les seize classes en EP qui ont entre 3 et 7 élèves plurilingues (désormais EP-PLURI-MED) ;
- les quinze classes en EP qui ont plus de 12 élèves plurilingues (désormais EP-PLURI-PLUS) ;
- les douze classes de milieux hétérogènes ou favorisés, et qui n'ont aucun élève plurilingue (désormais DIVERS-MONO) ;
- les quinze classes de milieux hétérogènes ou favorisés et qui comptent entre 5 et 15 élèves plurilingues déclarés (désormais DIVERS-PLURI).

Nous avons voulu savoir si, dans ces quatre groupes, les maîtres faisaient des choix d'albums différents. Autrement dit, si le milieu socio scolaire et les pratiques langagières des élèves influençaient les enseignants dans leurs choix d'albums. Nous avons croisé le type de contexte et le nombre d'albums déclarés **en moyenne sur** les trois périodes de deux semaines.

Tableau 147.—.Nombre et types d'albums étudiés, selon les types de classes

	Nombre moyen d'albums declares par période de 2 semaines ??	Maitres citant un album au moins favorisant une approche interculturelle	
		Ouvrages plurilingues	Autres ouvrages
EP-PLURI-MED	10	0	31,3 %
EP-PLURI-PLUS	10	0	51 %
DIVERS-MONO	10,8	0	41 %
DIVERS-PLURI	9,5	0	53 %
GÉNÉRAL (131 classes)	9,7	0	10 %

Avec une moyenne de 9,7 albums lus pour les 131 classes de l'échantillon dans les périodes indiquées :

- ✓ Un premier résultat est qu'il n'y a pas de différence significative entre les classes labellisées éducation prioritaire (EP) et hors EP.
- ✓ Un deuxième résultat concerne la proportion plus ou moins importante d'élèves monolingues et plurilingues dans les classes qui pourrait influencer les enseignants dans leurs choix d'albums. Les langues familiales des élèves pouvant être très éloignées de la langue-culture qu'est le français, les maîtres pourraient penser nécessaire de faire davantage lire les élèves plurilingues et/ou d'aborder par ce biais des questions interculturelles prégnantes (Moore et Sabatier, 2014). Or le traitement de nos données ne révèle aucune différence significative.
- ✓ Un troisième résultat est qu'aucun album mentionné n'est porteur d'une autre langue que le français.
- ✓ Un quatrième résultat porte sur les albums qui problématisent une rencontre interculturelle⁶⁰ ou un lieu étranger⁶¹. Ils sont rares, mais mentionnés au moins une fois dans près de la moitié des cent-trente-et-une classes (45,5 %). Ces ouvrages sont généralement très peu présents dans l'ensemble des albums cités par les enseignants (1/10 albums lus dans une classe environ). Ils sont cités dans davantage de classes en EP-PLURI-PLUS (51 %) et en DIVERS-PLURI (53 %), et beaucoup moins en DIVERS-MONO (41 %) et en EP-PLURI-MED (31,3 %). Lorsqu'un ouvrage de ce type apparaît, ce choix ne paraît pas lié à la diversité langagière, culturelle ou même sociale de la classe. Les quatre enseignants qui citent plus de trois ouvrages ouvrant à une lecture altéritaire⁶² (sur une période totale de six semaines) le font indépendamment du nombre d'élèves plurilingues et de la tonalité socioéconomique de la classe. Les données à notre disposition n'ont permis de relever aucun point commun entre ces personnes, ni en termes d'expérience professionnelle, ni en termes de formation. Par ailleurs, ils ont tous des projets et des démarches d'acculturation à l'écrit, comme dans beaucoup d'autres classes.

Dans l'ensemble il ne semble pas y avoir de relation entre le choix du type d'albums lus et le milieu social des élèves (tendance relevée déjà ailleurs, Bonnéry 2014), ni la pluralité des langues et des cultures de la classe.

Une des explications que nous avançons est que l'acculturation à l'écrit par la lecture d'albums en EP n'apparaît pas comme un levier compensatoire de la diversité des pratiques littéraires familiales et ne paraît pas utiliser les langues et cultures de la classe comme étant des ressources.

⁶⁰ Exemples dans notre corpus : Mandelbaum P. *Comme elle ressemble à mon papa* ; Séonnet M., Pasquiers O. *Tous pareils, tous pas pareils*.

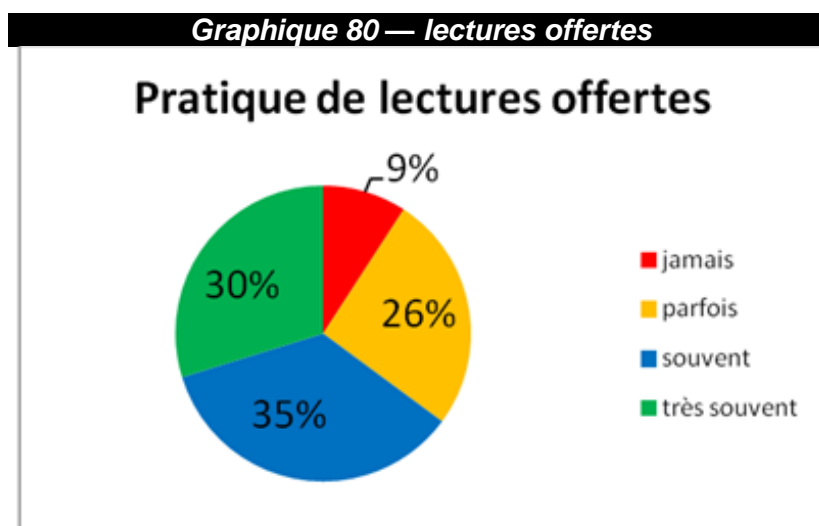
⁶¹ Exemples dans notre corpus : De Boel A.-C. *Rafara, un conte populaire africain* ; Tchekov A., Spirin G. *Kachtanka un conte russe*.

⁶² <https://hal-univ-tours.archives-ouvertes.fr/hal-01076865>

En conclusion, que l'on interroge la quantité d'albums, leur thématique interculturelle, ou encore leur dimension plurilingue, ni le plurilinguisme des élèves ni le contexte social ne semblent être en relation avec les choix des maîtres. Et l'on ne peut relever aucune trace d'écrits en d'autres langues que le français. Peut-on conclure que les maîtres n'en tiennent pas compte ? Ces premiers résultats invitent à explorer une nouvelle hypothèse, qui reste encore à explorer : si adaptation il y a, elle est fonction de leur traitement didactique.

C.6.2.4 Usages de la lecture offerte

Les classes sont catégorisées selon le nombre de fois où elles ont fait usage de la lecture offerte selon les déclarations de l'enseignant en première, deuxième et dernière semaine de l'enquête : la lecture offerte n'est jamais déclarée, la lecture offerte est déclarée lors d'une seule semaine de l'enquête, la lecture offerte est déclarée lors de deux semaines de l'enquête, la lecture offerte est déclarée lors de toutes les semaines de l'enquête.

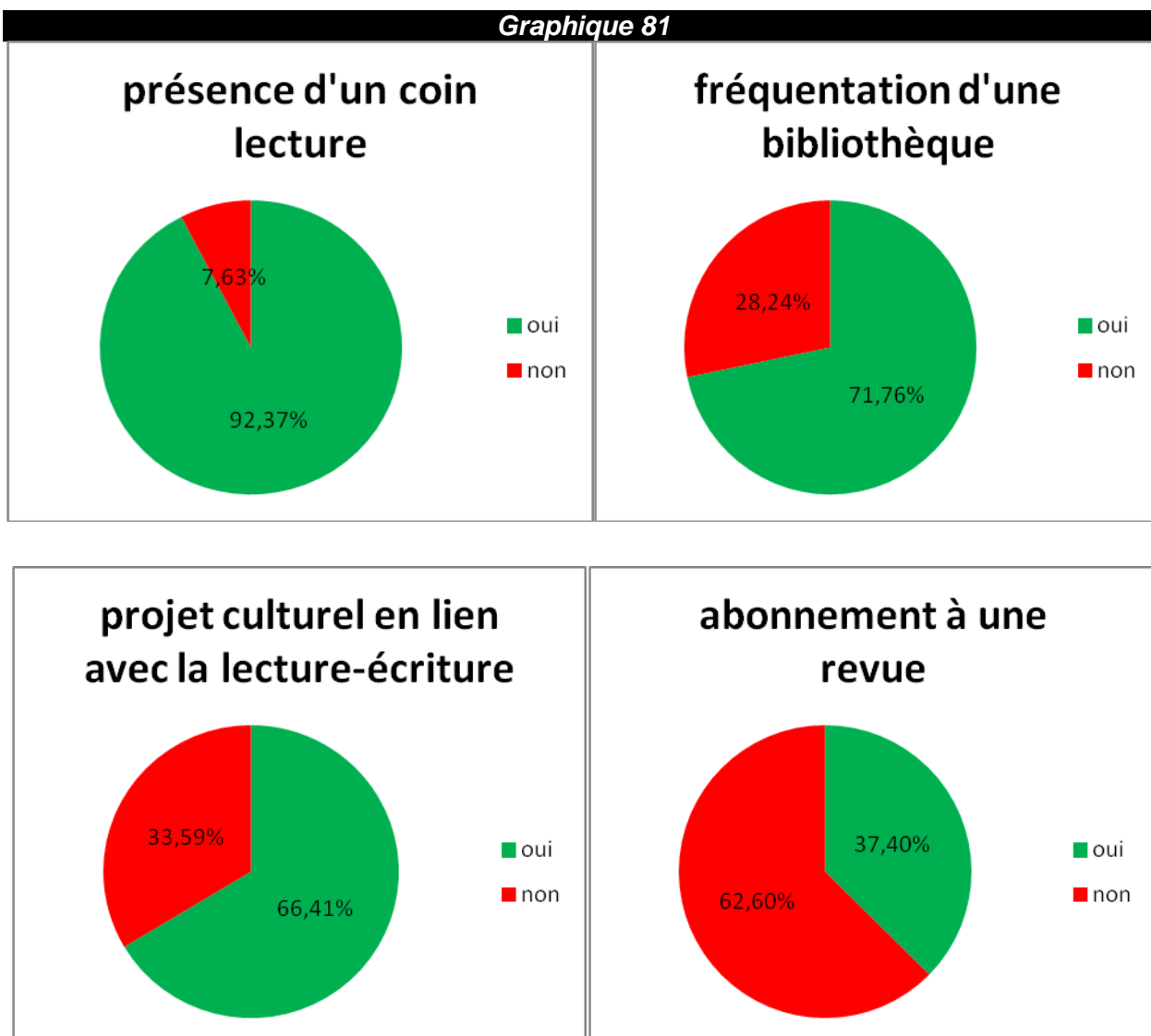


Parmi les différentes modalités de travail avec l'album, la lecture offerte se distingue des autres modalités, car elle n'est pas mobilisée dans le cadre strict de l'apprentissage de la lecture. Elle offre la possibilité de bâtir une culture commune et un socle commun d'œuvres patrimoniales qui dépend sinon étroitement des pratiques de lecture familiale. Il apparaît que, pour les classes et les périodes observées (rappelons le : 3 fois 2 semaines en début, milieu et fin d'année), pour deux tiers des classes cette pratique n'est pas ritualisée.

C.6.2.5 Offre culturelle des classes

Les réponses aux questionnaires portant sur la présence d'un coin lecture, la fréquentation d'une bibliothèque, l'engagement dans un projet culturel en lien avec la lecture-écriture, l'abonnement de la classe à un magazine donnent les résultats suivants :

Graphique 81

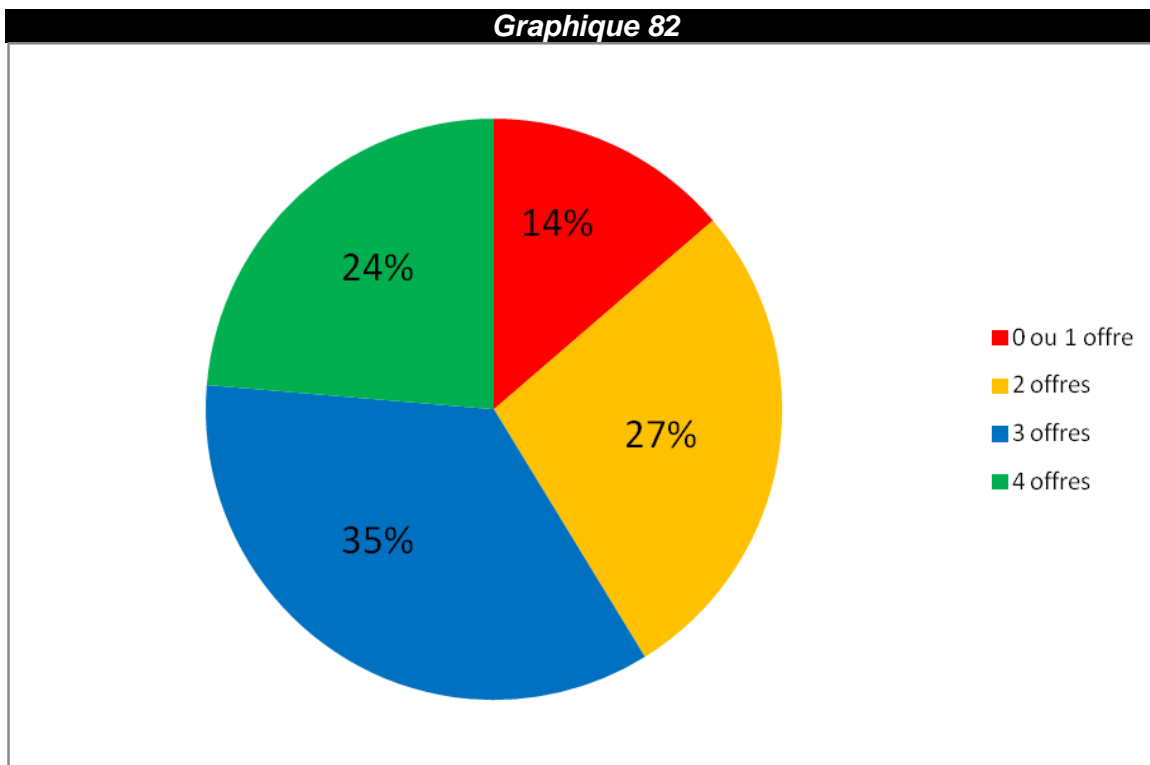


Il apparait que :

- L'absence de coin lecture est faiblement représentée (7,6 % contre 92,4 %),
- une grande majorité de classes (71,8 %) fréquente une bibliothèque,
- une majorité de classes (62,6 %) est engagée dans des projets culturels en lien avec la lecture et l'écriture,
- une minorité de classes (37,4 %) est abonnée à une revue.

À partir de ces 4 modalités (présence d'un coin lecture, fréquentation d'une bibliothèque, projet culturel, abonnement à une revue), nous avons pu définir quatre catégories de classes.

Graphique 82



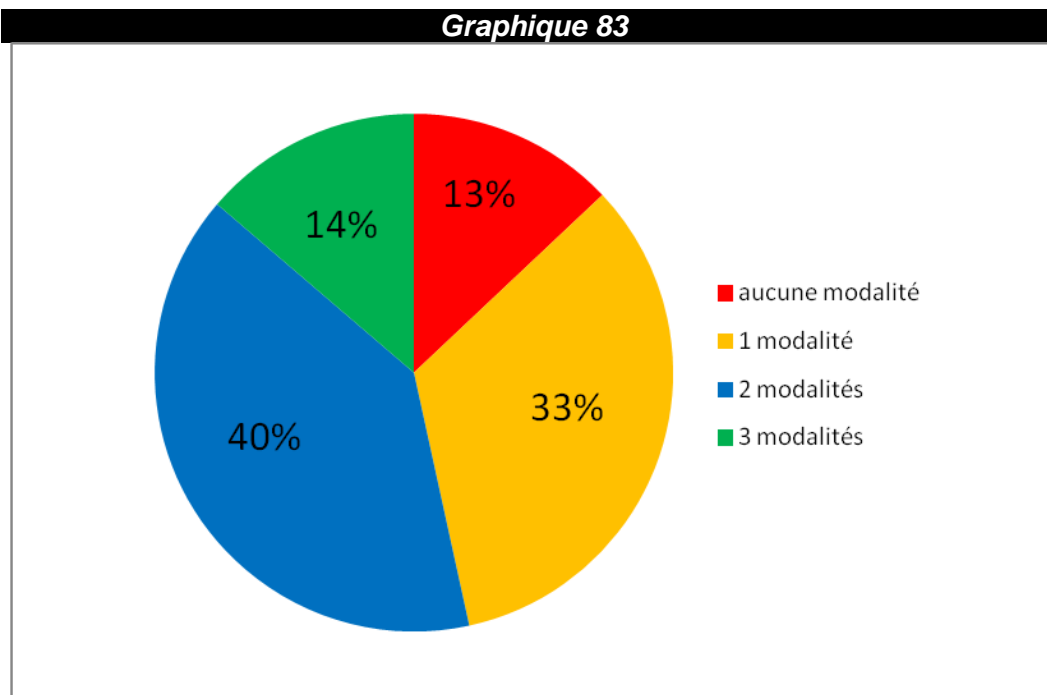
Il apparait que :

- 18 classes (soit 14 %) offrent une très faible variété des pratiques acculturantes. Ce sont des classes qui présentent une seule modalité de l'offre culturelle ou bien aucune : elles n'ont pas de coin lecture, ne vont pas à la bibliothèque, n'ont pas de projet culturel en lien avec la lecture et l'écriture, ne sont abonnées à aucune revue.
- 36 classes (soit 27 %) offrent une variété moyenne des pratiques acculturantes. Ce sont des classes qui présentent deux modalités de l'offre culturelle dont le coin lecture.
- 46 classes (soit 35 %) offrent une assez grande variété des pratiques acculturantes. Ce sont des classes qui présentent trois éléments de l'offre culturelle dont le coin lecture.
- 31 classes (soit 24 %) offrent une grande variété des pratiques acculturantes. Ce sont des classes qui présentent les quatre modalités de l'offre culturelle.

C.6.2.6 Appropriation de l'offre culturelle (ou des pratiques culturelles de l'écrit ?)

L'appropriation de pratiques culturelles de l'écrit est favorisée par l'accès libre au coin lecture, une fréquentation très régulière d'une bibliothèque (2 ou 3 fois par mois), la manipulation par les élèves des livres lus en classe, qui définissent des modalités d'offre culturelle. Les classes sont catégorisées selon le nombre de modalités d'offre culturelle qu'elles proposent.

Graphique 83



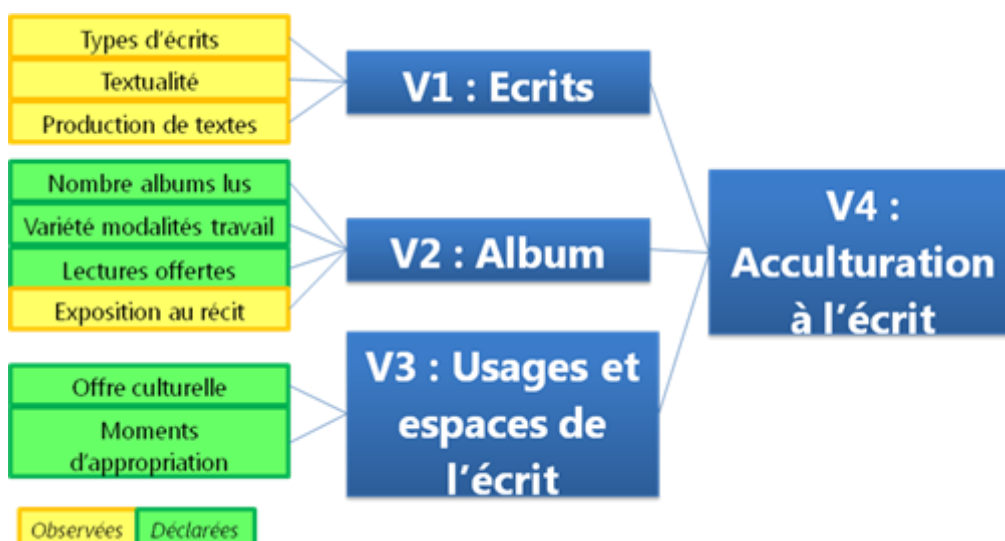
Il apparait que :

- dans 17 classes (soit 13 %), l'appropriation est absente. Ce sont des classes où il n'y a aucune modalité d'appropriation de l'offre culturelle : les élèves ne manipulent pas les livres, n'ont pas d'accès libre au coin lecture, ne fréquentent pas de bibliothèque dans le cadre de l'école.
- Dans 44 classes (soit 33 %), l'appropriation est faible. Ce sont des classes où il n'y a qu'une seule modalité d'appropriation de l'offre culturelle sur les trois.
- Dans 52 classes (soit 40 %), l'appropriation est moyenne. Ce sont des classes où il y a 2 modalités d'appropriation de l'offre culturelle sur les trois.
- Dans 18 classes (14 %), l'appropriation est forte. Ce sont des classes où il y a les 3 modalités d'appropriation de l'offre culturelle : les élèves manipulent les livres lus par l'enseignant, ont un accès libre au coin de lecture de la classe et vont, dans le cadre de l'école, à la bibliothèque plusieurs fois par mois.

C.6.3 Résultats de la catégorisation selon les variables

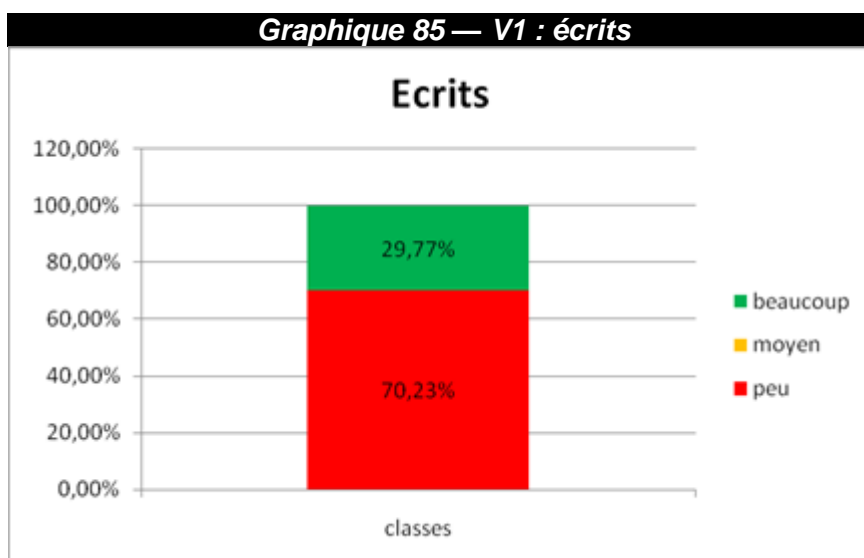
Pour synthétiser toutes les données construites en C.6.1 et C.6.2, nous avons créé quatre variables composites : V1 « Ecrits », V2 « Album », V3 « Usages et espaces de l'écrit », V4 « Acculturation à l'écrit » (cf. une présentation détaillée en E.1.5).

Graphique 84 — construction de quatre variables acculturation à l'écrit



C.6.3.1 Variable basée sur les données observées

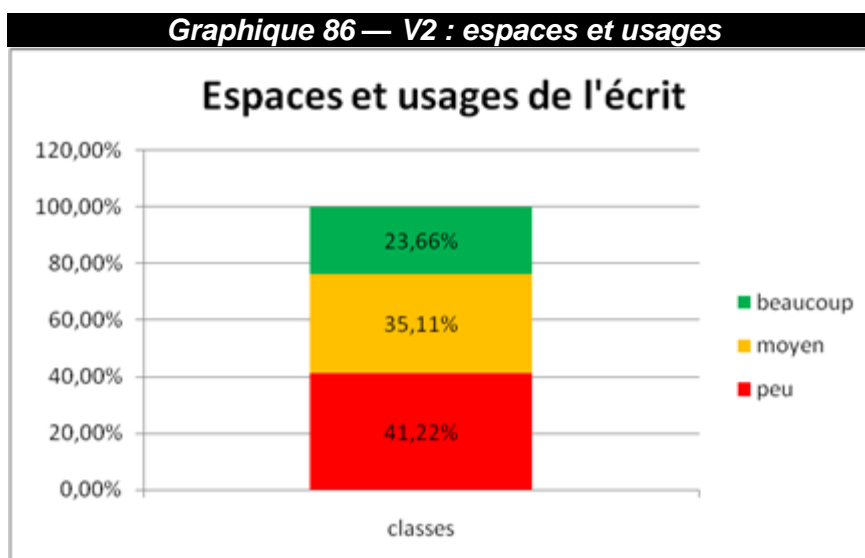
La variable V1 (catégorisation en fonction des types de textes, l'exposition au texte et la production de textes) permet de catégoriser les classes en fonction de l'utilisation en réception ou production de types de textes variés. Elle présente 2 modalités : peu (70 %) et beaucoup (30 %). On observe que cet aspect de la culture écrite est faiblement pris en compte en classe de CP, pour le moins dans notre échantillon.



C.6.3.2 Variable basée sur les données déclarées

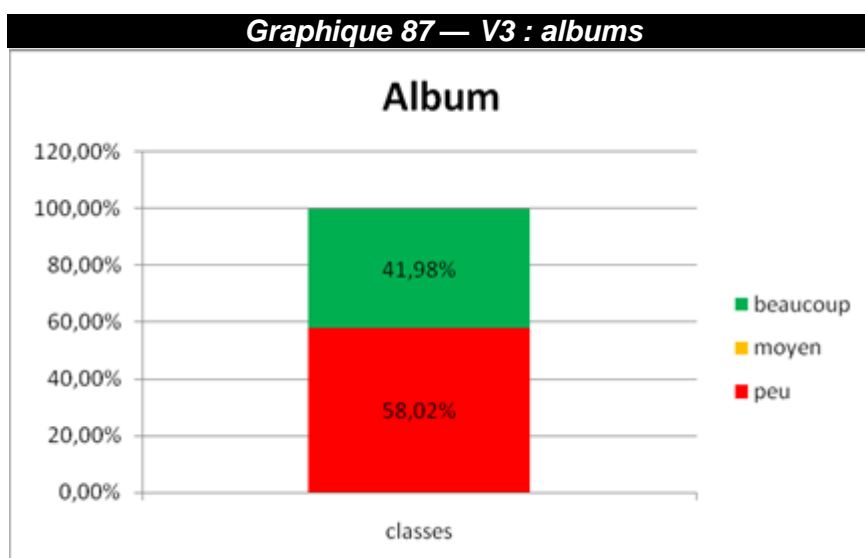
La variable V2 qui permet de catégoriser les classes en fonction de l'offre culturelle écrite et des modes d'appropriation individuelle de cette offre présente 3 modalités : peu (41 %), moyen (35 %) et beaucoup (24 %). On observe ainsi que les formes de socialisation de l'écrit qui ne sont pas que

scolaires (coin lecture, fréquentation de bibliothèque, abonnement à une revue, accès à des projets culturels) sont faiblement investies à ce stade de la scolarité (CP) ce qui peut constituer une rupture avec les usages de la maternelle.



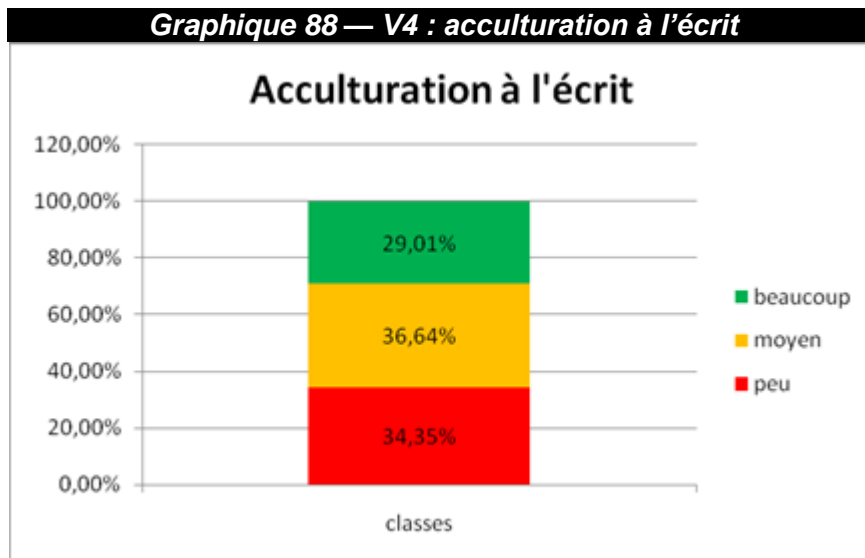
C.6.3.3 Variables basées sur des données observées et déclarées

Cette variable permet de catégoriser les classes en fonction de l'exposition au récit, de la lecture offerte, du nombre d'albums lus et de la variété des modalités de travail de l'album. Elle présente deux modalités : peu (58 %) et beaucoup (42 %). Les classes qui sont catégorisées dans la modalité « beaucoup » utilisent de nombreux récits en réception et production, multiplient les modalités de travail de l'album et font de la lecture offerte régulièrement. De fait, elles lisent plus de 1,6 albums par semaine.



C.6.3.4 Variable générale

La variable V4 représente la synthèse des trois premières variables. Elle permet de catégoriser les classes sur une échelle de « l'acculturation à l'écrit » définie à partir des variables « écrits », « usages de l'écrit et espaces de l'écrit » et « albums ». Elle présente 3 modalités : peu (34 % des classes de l'échantillon), moyen (36 %) et beaucoup (29 %).

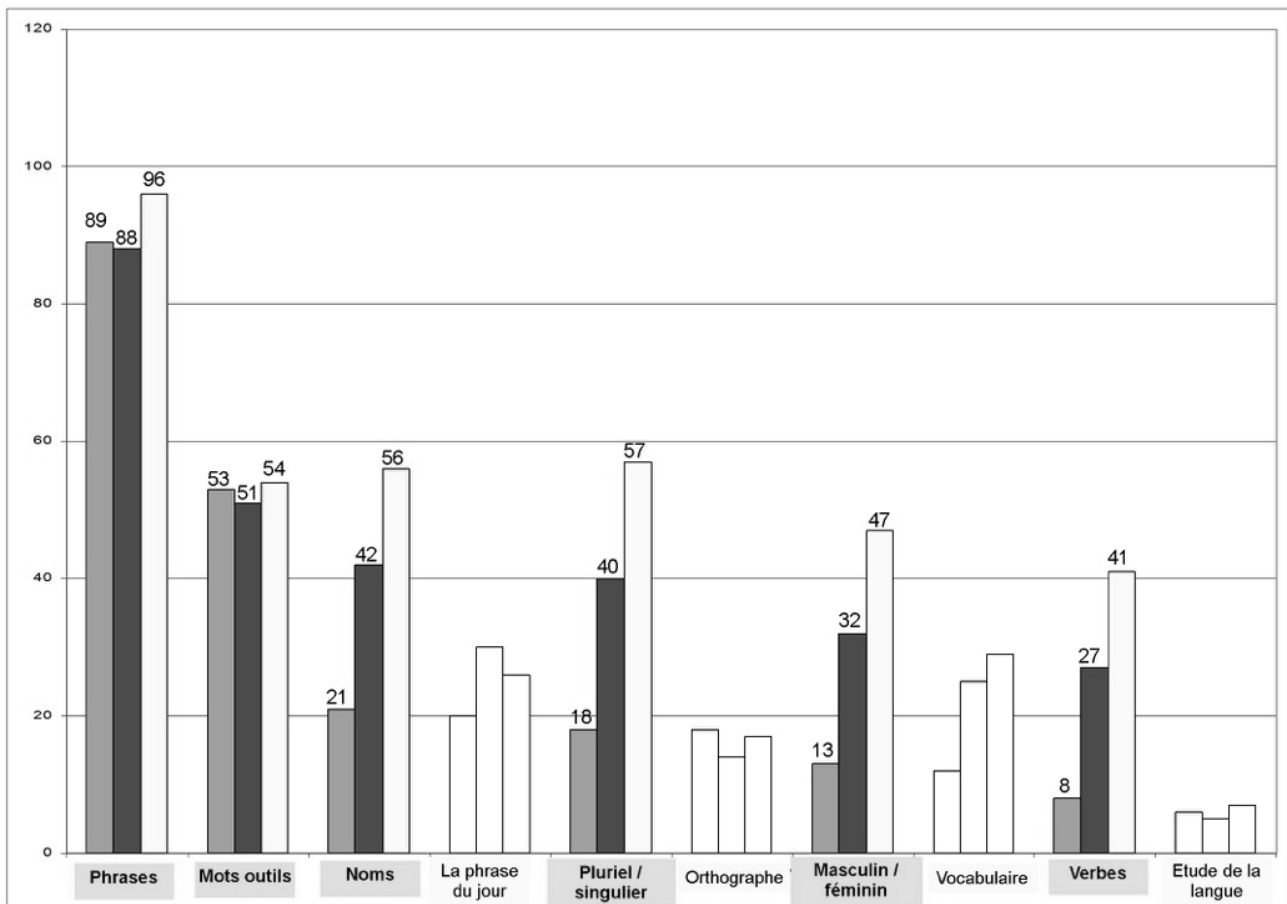


Les classes catégorisées comme très acculturantes offrent à la fois un usage du texte important avec une préoccupation de la variété des types d'écrits, plusieurs modalités d'offre culturelle dont l'élève peut faire une appropriation personnelle et un usage important et varié de l'album. Les classes catégorisées comme moyennement acculturantes ont des pratiques moins massives que les précédentes. Enfin les classes catégorisées comme faiblement acculturantes utilisent peu le texte et ne se préoccupent pas de la variété des types d'écrits, la place de l'album est faible et l'offre culturelle ne permet pas une appropriation individuelle par l'élève.

C.7 LES MÉTATERMES GRAMMATICaux

Le relevé des métatermes écrits présents dans les cahiers ou les manuels des élèves ou figurant sur les affiches de la classe permet de répertorier les 10 les plus utilisés dans le tableau ci-dessous :

Graphique 89 — les métatermes grammaticaux les plus utilisés (en nombre de classes)



Répartition des 10 métatermes les plus utilisés sur les 3 semaines
(pour chaque histogramme, de gauche à droite : s1, s2, s3)⁶³

Le métaterme *phrase* est utilisé dans presque 90 classes sur les 3 semaines, les autres ne figurent que dans moins de la moitié des classes. Dans les deux dernières semaines, les termes grammaticaux écrits sont de plus en plus fréquents et il y a peu de variation pour les deux termes les plus usités : *phrases* et *mots-outils*.

⁶³Les quatre métatermes non grisés sont les moins utilisés et très généraux.

La distribution est relativement stable : *phrases, mots outils, noms, pluriel/singulier, masculin/féminin, verbes*, même si, en dernière semaine, les termes relevant de la morphologie sont plus fréquents.

Cependant, même si le nombre de ces occurrences augmente régulièrement, le terme *verbe* reste le moins inscrit dans les documents de la classe, ce qui interroge quant à la construction de l'accord en nombre.

En outre, les classes qui utilisent les métatermes *phrase, nom, verbe* sont de plus en plus nombreuses au fil de l'année : de 7 classes en semaine 1 à 18 en semaine 2 et 32 en semaine 3. Ces données mettent en évidence :

- la prédominance du terme *phrase* dans les documents écrits (feuilles d'exercices, manuels, cahiers d'activité, etc.).
- celle du terme *mot* dans les tâches d'écriture.

En résumé

Un métalangage écrit est présent dans les classes et en augmentation durant l'année de CP.

C.8 DIFFÉRENCIATION DES ACTIVITÉS ET MODES DE GROUPEMENT DES ÉLÈVES

Gomila et Gourdet pour le groupe 7

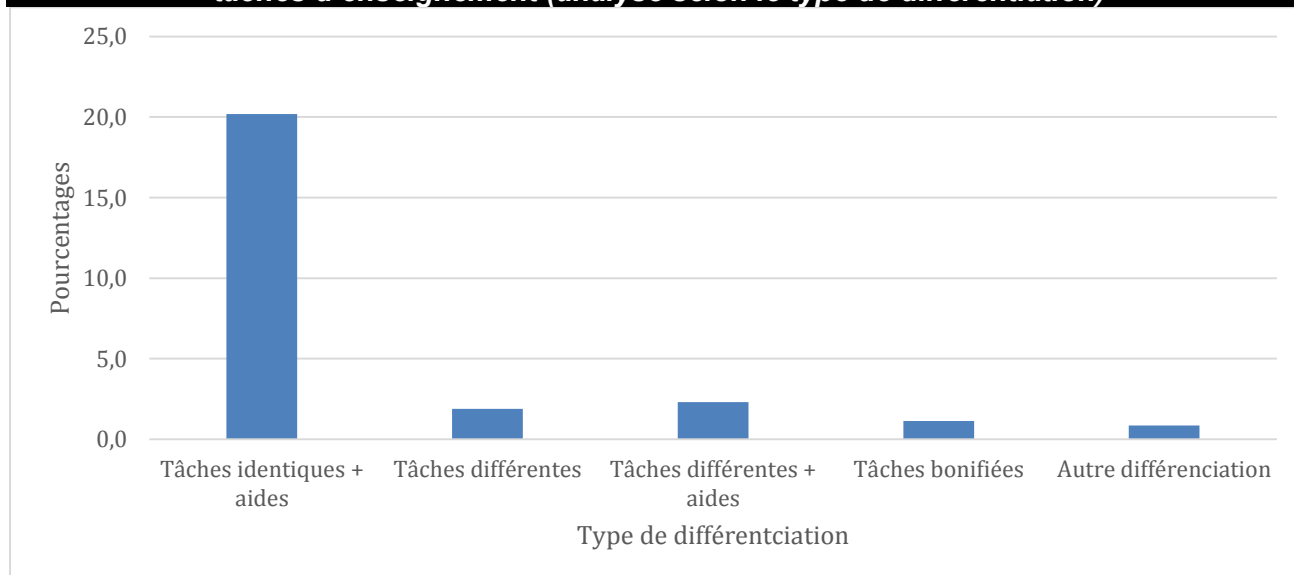
C.8.1 Différenciation des activités en classe

Pour analyser les pratiques pédagogiques des enseignants, nous avons dénombré le nombre de tâches qui ont été assorties de différenciation en distinguant cinq modalités (cf. A.3.4.1.6) :

- TIA : Tâche identique + aide
- TD : Tâche différente (ou aménagée) pour certains élèves en difficulté
- TDA : Tâche différente (ou aménagée) pour certains élèves en difficulté + aide
- TB : Tâche bonifiée (pour élèves performants)
- DIFAUTR : autre type de différenciation

Nous avons observé qu'une tâche sur quatre est différenciée (26,3 %). C'est l'aménagement de tâches identiques (modalité TIA) qui se révèle le plus fréquent puisqu'il apparaît dans plus de 20 % des tâches (cf. graphique ci-dessous). Cette proportion évolue au cours de l'année, passant de plus de 25 % en première période, à 19,2 % en deuxième période et à 16,5 % en troisième période.

Graphique 90 — Proportions de tâches différenciées par rapport au nombre total de tâches d'enseignement (analyse selon le type de différenciation)



Lecture : 20 % des tâches ont fait l'objet d'une différenciation de type TIA

Le recours à des tâches différentes, aménagées ou non (modalités TDA et TD), est nettement moins fréquent puisqu'il ne concerne qu'environ 4 % des tâches. Si les moyennes des différents indicateurs (TD, TDA, TB et DIFAUTR notamment) sont faibles, il existe néanmoins une certaine dispersion entre les classes, visible dans le tableau suivant, par l'examen des extrêmes ou du coefficient de variation.

Tableau 148 — Proportion de tâches différenciées, selon le type de différenciation

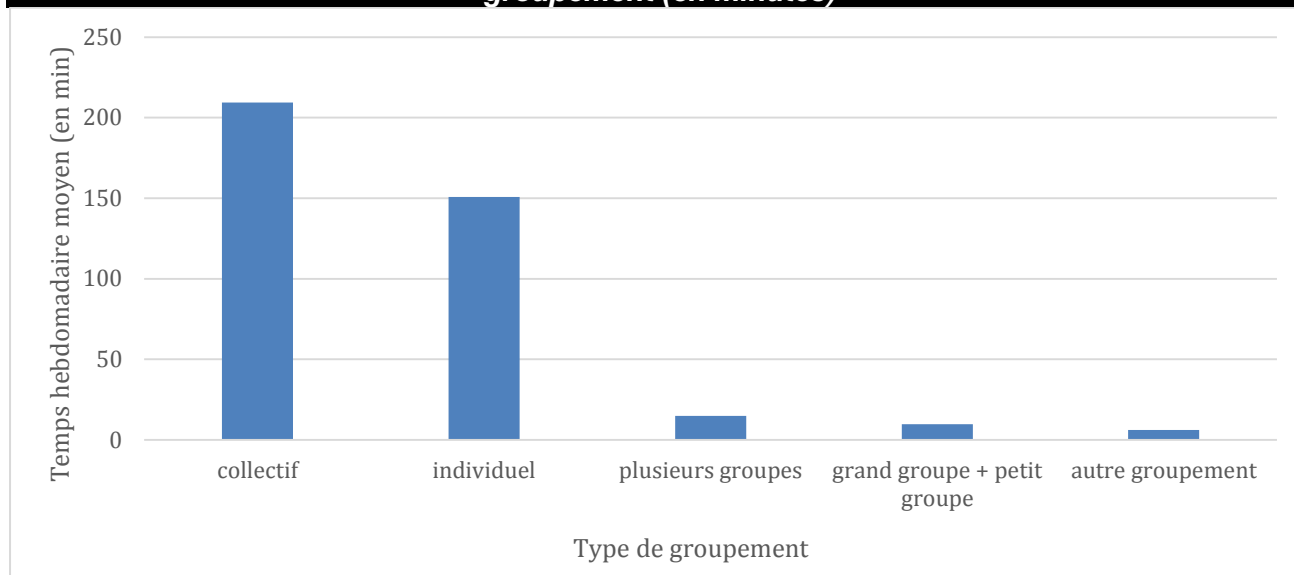
Type de différenciation	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type	Coefficient de variation
Proportion de TIA	1,6	87,8	20,2	17,7	87,6
Proportion de TD	0,0	31,0	1,9	3,7	194,7
Proportion de TDA	0,0	16,5	2,3	3,5	152,2
Proportion de TB	0,0	17,8	1,1	2,8	254,5
Proportion d'autre différenciation	0,0	20,5	0,8	2,7	337,5
Proportion totale de différenciation	2,5	98,5	26,3	19,2	73,0

N=131

C.8.2 Modalités de travail

Le graphique placé ci-dessous renseigne sur le temps que les enseignants consacrent, en moyenne par semaine, aux différentes modalités de groupement possibles. Pour mémoire, ces temps ne concernent que les tâches réalisées en présence du maître.

Graphique 91 — Temps hebdomadaire moyen consacré aux différentes modalités de groupement (en minutes)



On constate (cf. tableau ci-dessous) que les temps de travail collectif sont les plus fréquents : 3h30 par semaine contre 2h30 consacrées au travail individuel. En revanche, les autres formes de groupement, en groupe particulièrement, sont plus rarement sollicitées puisqu'ils ne représentent au total que 30 minutes par semaine.

Tableau 149 — Distribution des temps hebdomadaires moyens

Modalités de groupement	Minimum (en min)	Maximum (en min)	Moyenne hebdomadaire	Écart-type
Collectif	25	433	3h30	1h 07min
Individuel	8	405	2h30	1h 06 min
Petit groupe	0	121	15min	20min
Petit groupe / grand groupe	0	60	9min	14min
Autre groupe	0	186	6min	19min
Temps total passé avec le maître			6h30min	

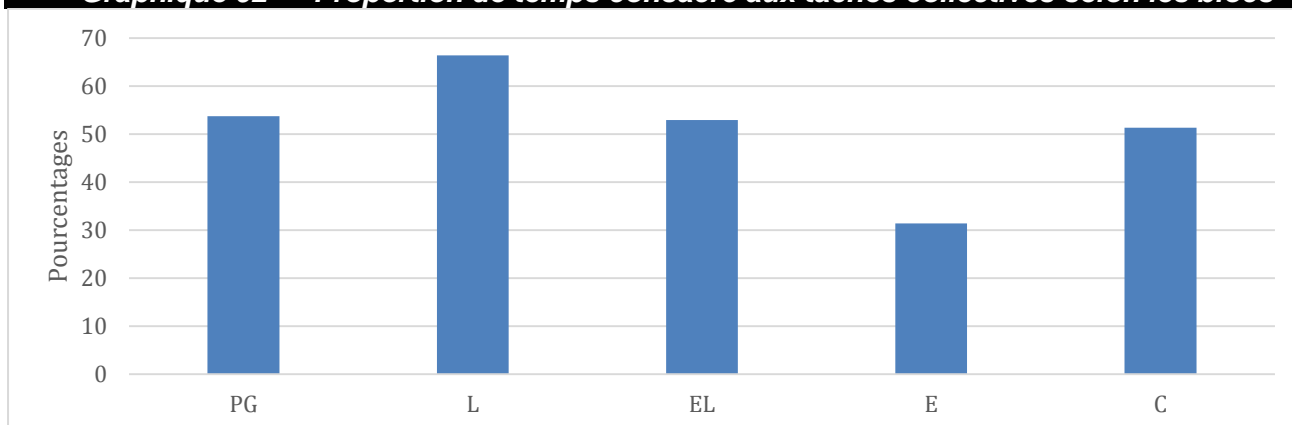
N=131

En sommant le temps de travail selon chacune des modalités (individuel, collectif, etc.), on peut reconstituer le temps que les élèves ont consacré à des tâches de lecture-écriture en présence de l'enseignant : 6h30 par semaine en moyenne (écart-type = 1h30).

Par soustraction, les élèves passent donc en moyenne un peu moins d'une heure par semaine sur des tâches de lecture-écriture en dehors de la présence de l'enseignant titulaire (c'est-à-dire avec un maître supplémentaire ou dans un groupe de travail autonome par exemple).

Pour révéler les choix des enseignants en matière de modalité de travail, il faut pouvoir comparer les proportions du temps d'enseignement réalisé selon les cinq modalités. L'examen des durées en valeur absolue pose problème, car il est dépendant du temps total consacré au lire-écrire. Il est donc pertinent de raisonner en valeur relative et de calculer la proportion de temps consacré aux divers types de différenciation par rapport au temps total de lire-écrire. Une classe peut consacrer au travail collectif plus de temps qu'une autre, en proportion, même si elle en consacre moins en valeur absolue.

En outre, une analyse globale semble insuffisante et il peut être intéressant de la préciser au regard du type de tâches travaillées. Quelles sont les tâches qui sont plutôt travaillées en collectif, celles qui le sont plutôt en individuel ? Quelles évolutions peut-on constater au fil de l'année ? Pour répondre à ces questions, nous choisissons d'examiner seulement les modalités collectives et individuelles, les autres étant peu présentes.

Graphique 92 — Proportion de temps consacré aux tâches collectives selon les blocs

Le graphique précédent indique que ce sont les tâches de lecture qui donnent le plus souvent lieu à des temps de travail collectif : les deux tiers du temps qui leur sont consacrés le sont en collectif. À l'autre extrême, 30 % du temps des tâches d'écriture donnent lieu à un travail collectif. Les détails en matière d'évolution sur l'année sont donnés dans le tableau ci-après. On peut y lire que la proportion de temps accordée aux tâches collectives est stable sur l'année pour ce qui concerne les tâches de phonographie (environ 50 % sur les trois trimestres). Cette proportion diminue pour les tâches de lecture et plus encore pour les tâches d'écriture alors qu'elle augmente pour les tâches de compréhension et d'étude de la langue. On notera que, toutes tâches confondues, la modalité collective est retenue pour environ la moitié des tâches de lecture-écriture.

Tableau 150 — Proportion de temps consacré aux tâches collectives selon les blocs et la période de l'année

	% du tps total (écart-type)	% du tps total (écart-type)	% du tps total (écart-type)	% du tps total (écart-type)
	S1	S2	S3	Moyenne hebdo
PG	52,5 (19,7)	54,8 (20,6)	53,9 (24,4)	53,7 (16,2)
L	74,9 (49,9)	62,7 (20,1)	61,6 (22,0)	66,4 (22,6)
EL	22,4 (21,4)	70,4 (26,3)	65,3 (27,0)	52,9 (15,3)
E	44,0 (44,6)	26,6 (18,8)	23,5 (19,0)	31,4 (20,6)
C	37,0 (34,5)	61,4 (22,5)	55,9 (22,1)	51,3 (18,4)
Total	47,8 (13,9)	48,9 (13,5)	45,1 (13,4)	47,2 (11,6)

N=131

Lecture : en semaine 1, la modalité collective représente 52,5 % du temps consacré aux activités de phonographie

Le graphique et le tableau qui suivent livrent les données relatives au temps consacré aux tâches traitées individuellement par les élèves. Il ressort que ce sont les tâches d'écriture qui sont le plus souvent réalisées dans cette modalité (plus de 50 % des tâches) ; c'est deux fois plus que les tâches de phonographie et trois fois plus que les tâches de lecture, d'étude de la langue et de compréhension. Ces proportions n'affichent pas d'évolution sensible sur l'année, sauf pour les tâches de compréhension dont la modalité individuelle augmente légèrement au fur et à mesure de l'année.

Graphique 93— Proportion de temps consacré aux tâches individuelles selon les blocs

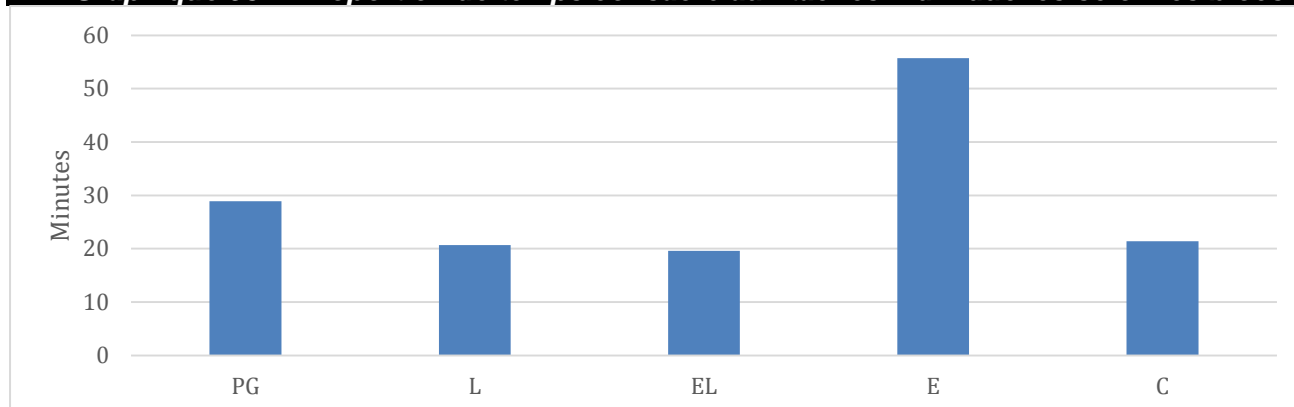
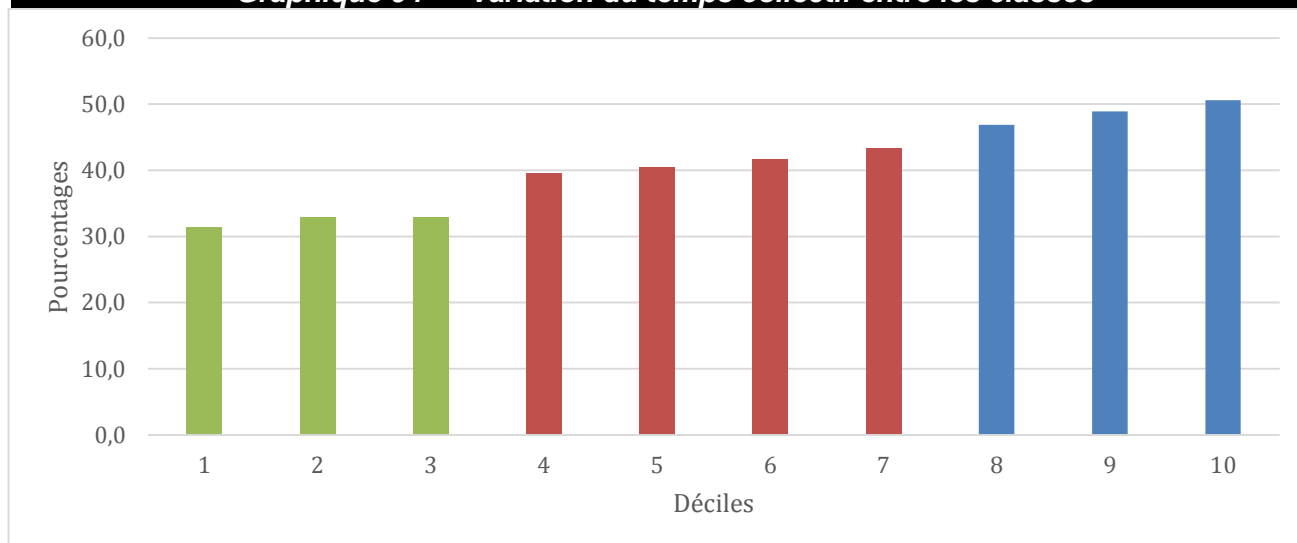


Tableau 151 — Proportion de temps consacré aux tâches individuelles selon les blocs et la période de l'année

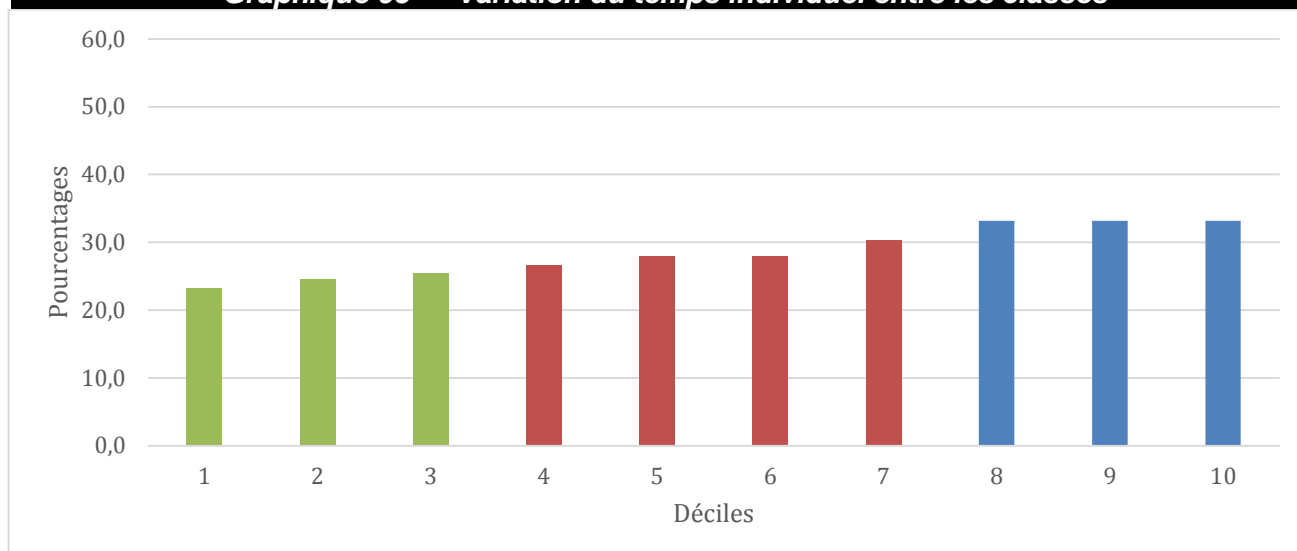
	% du tps total (écart-type) S1	% du tps total (écart-type) S2	% du tps total (écart-type) S3	% du tps total (écart-type) Moyenne hebdo
PG	29,4 (19,2)	28,2 (20,2)	29,6 (24,5)	28,9 (16,4)
L	21,1 (16,8)	19,5 (17,9)	21,4 (19,0)	20,7 (13,9)
EL	19,4 (24,8)	19,3 (22,1)	20,1 (23,6)	19,6 (15,8)
E	55,0 (24,8)	54,6 (24,2)	57,6 (25,6)	55,7 (19,9)
C	19,0 (21,1)	20,6 (18,3)	24,3 (20,6)	21,4 (15,1)
Total	34,4 (16,3)	32,7 (14,9)	35,6 (15,9)	34,2 (13,4)

Enfin, les deux graphiques suivants permettent de visualiser les variations entre les classes. Dans le premier, on peut lire que 30 % des classes consacrent 50 % du temps du lire-écrire à des tâches collectives quand 30 % y consacrent environ 30 % du temps. En revanche, le temps consacré aux tâches individuelles est moins varié : entre 20 et 30 % du temps total consacré au lire-écrire.

Graphique 94 — Variation du temps collectif entre les classes



Graphique 95 — Variation du temps individuel entre les classes



Résumé

La section C8 rend compte des différentes modalités de différenciation mises en œuvre dans les classes observées. Environ le quart des tâches proposées aux élèves fait l'objet de différenciation. Parmi les différentes modalités de différenciation, la plus courante est celle qui consiste à proposer à des élèves une tâche identique avec aide (20 % des tâches proposées aux élèves). Proposer aux élèves des tâches différentes est une modalité plus rarement mise en œuvre.

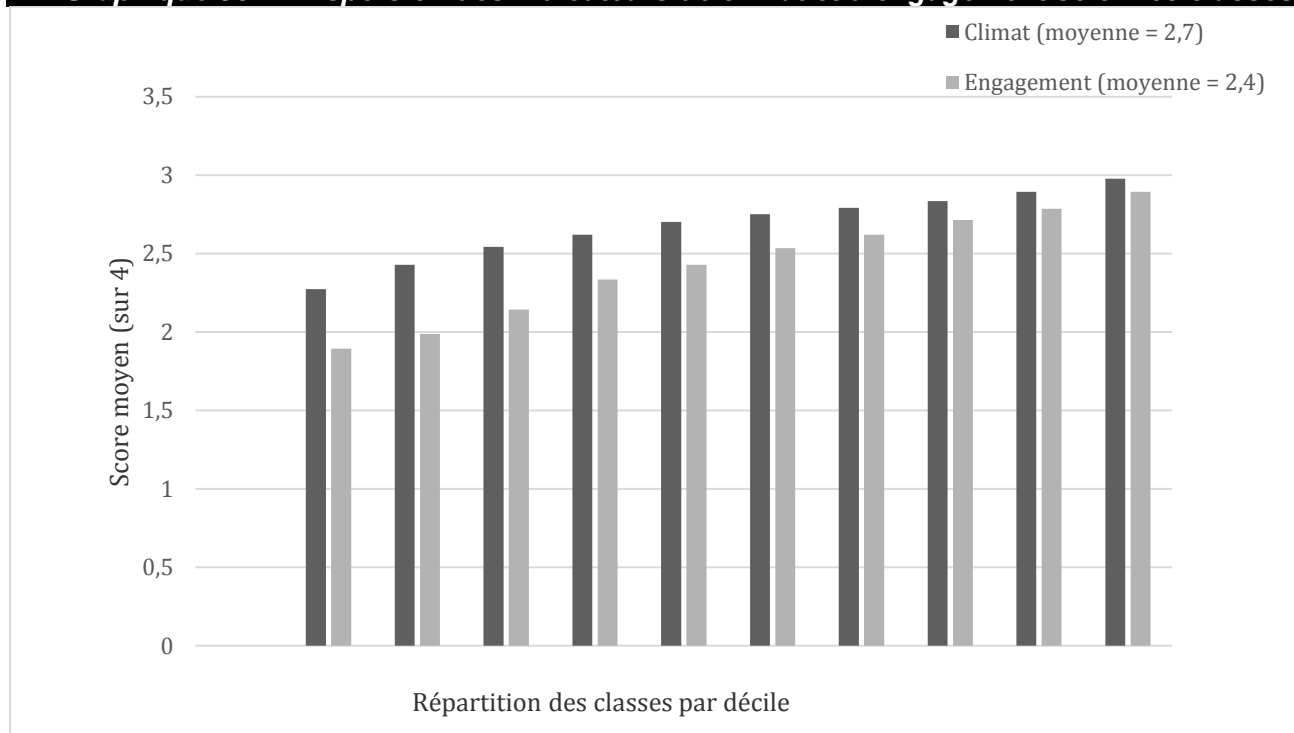
Cette section examine également les modes de groupement au sein des classes. Les temps de travail collectif (3h30 par semaine) sont plus fréquents que les temps consacrés au travail individuel (2h30 par semaine). Les autres formes de groupement, travail en groupe notamment, sont plus rarement sollicités.

Les proportions du temps consacré aux tâches individuelles et collectives selon les blocs et les périodes de l'année sont également détaillées. Les deux tiers du temps consacré aux tâches de lecture sont proposés en collectif, contre 30 % des tâches d'écriture. Ces dernières sont en effet le plus souvent réalisées en individuel (plus de 50 % d'entre elles). Les variations entre les classes sont plus importantes pour le travail collectif que pour le travail individuel.

C.9 CLIMAT ET ENGAGEMENT

Le graphique ci-après nous indique les variations observées entre les classes en matière de climat de classe et d'engagement des élèves (cf. A.3.4.1.7). Une nouvelle fois, nous avons réparti les classes en déciles rangés par ordre croissant pour chaque indicateur.

Graphique 96 — Dispersion des indicateurs de climat et d'engagement selon les classes



En ce qui concerne le climat de la classe, l'indicateur varie potentiellement de 0 à 3. On constate une faible variété entre les classes qui affichent toutes un bon climat (avec un score moyen de 2,7 et un écart-type de 0,27). Ce résultat est sans doute lié aux critères de sélection des enseignants dans la constitution de notre échantillon. Les enseignants expérimentés qui nous ont accueillis parviennent tous à instaurer un climat paisible et bienveillant.

L'engagement de leurs élèves apparaît en revanche plus modéré (le score moyen est 2,4, l'écart type de 0,39) et plus varié ce qui signifie que certains maîtres parviennent sensiblement mieux que d'autres à enrôler les élèves dans la tâche et à maintenir leur attention.

Enfin, nous observons que les deux indicateurs sont liés. En effet, plus le climat de classe est bon, plus les élèves sont engagés. Le coefficient de corrélation vaut .70, et il est significatif au seuil de .000. Cette liaison n'est pas parfaite et certaines classes qui affichent un bon climat peuvent cependant avoir des élèves dont l'engagement n'est pas assuré.

D LES PRATIQUES DÉCLARÉES

(Piquée et Viriot-Goedel pour le groupe 1)

D.1 RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE « ELÈVES EN DIFFICULTÉ »

Deux types de résultats sont présentés ici. Le premier a trait aux représentations des enseignants, tandis que le second concerne la prise en charge des élèves en difficulté (voir A.3.4.2.1).

D.1.1 Les représentations des enseignants

Au mois de novembre, les enquêteurs ont demandé aux enseignants d'estimer le niveau moyen de leur classe. Les réponses à cet item du questionnaire font émerger les représentations que les enseignants se font de leur classe.

Tableau 152 — Les représentations du niveau de la classe

Niveau estimé (en novembre) de la classe	Effectifs	Pourcentages
plutôt très faible	5	3,8
plutôt faible	27	20,6
plutôt dans la moyenne	60	45,8
plutôt d'un bon niveau	38	29,0
plutôt d'un très bon niveau	1	0,8

D'une manière générale, 45,8 % des enseignants interrogés estiment que leur classe se situe plutôt dans la moyenne. 29 % des enseignants estiment que leur classe est plutôt d'un bon niveau, alors que 20,6 % pensent que leur classe est plutôt faible. Les extrêmes sont en revanche peu représentés (3,8 % se représentent leur classe comme étant « très faible » et seulement 0,8 % comme étant d'un très bon niveau). Il s'agira de poursuivre cette analyse lors d'un travail ultérieur afin d'interroger la justesse de ces perceptions en mettant en relation les représentations des enseignants et le niveau moyen de leur classe à nos évaluations.

Les représentations des enseignants ont également été appréhendées à partir de deux questions.

- « À combien estimez-vous le nombre d'élèves « en difficulté » dans votre classe de CP ? (On appelle ici élève « en difficulté » un élève dont l'avenir (en lecture et en écriture) est jugé inquiétant par l'enseignant qui ne sait pas s'il parviendra ou non à lui apprendre à lire avant la fin de l'année.)
- « Quels sont les noms des autres élèves qui, selon vous, vont éprouver de sérieuses difficultés au CE1, en lecture/écriture notamment ? ».

Le tableau suivant nous renseigne quant à la perception qu'ont les enseignants des difficultés scolaires de leurs élèves.

Tableau 153 — Estimation du nombre d'élèves en difficulté au sein de la classe (% d'enseignants par nombre d'élèves déclarés)

Nombre estimé d'élèves	« sont en difficulté » en novembre (S1)	« sont en difficulté » en mars (S2)	« sont en difficulté » en mai (S3)	« seront en difficulté » en CE1
0	53,4	74,0	69,5	16,0
1	6,9	8,4	9,9	16,8
2	10,7	9,9	12,2	26,0
3	15,3	5,3	3,8	22,1
4	4,6	1,5	1,5	9,9
5	5,3	0,8	1,5	6,1
Plus de 5	3,9	0,0	1,6	3,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

N = 131

Lecture : En semaine 1, 53,4% des enseignants estiment n'avoir aucun élève « en difficulté »

Loin du tableau alarmiste parfois dressé dans les médias, la majorité des enseignants estiment ne pas avoir d'élèves en difficulté dans leur classe (au sens où leur avenir dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture serait jugé inquiétant). Ils sont 53,4 % à penser cela en novembre, 74 % en mars et 69,5 % en mai. En revanche, ils se montrent relativement plus inquiets pour l'année suivante, puisque seulement 16 % d'entre eux pensent que leurs élèves n'éprouveront pas de difficulté en CE1. A l'extrême inverse, seul un petit pourcentage de classes affiche une situation plus préoccupante, avec 5 élèves et plus estimés comme étant en difficulté. Une analyse ultérieure cherchera à déterminer la justesse de ces perceptions enseignantes, en mettant en rapport leurs estimations et le niveau de leurs élèves aux évaluations réalisées dans le cadre de cette recherche.

Notons que les enseignants estimant avoir plus de trois élèves en difficulté dans leur classe en début d'année jugent tous que le nombre de leurs élèves en difficulté a diminué en fin d'année scolaire. Deux interprétations sont alors possibles pour expliquer cette évolution. Soit le nombre d'élèves en difficulté a été surestimé au début de l'année, et les maîtres ont révisé leur estimation à la baisse, soit les maîtres estiment avoir réussi à aider leurs élèves à surmonter leurs difficultés. Les analyses ultérieures devraient permettre là aussi d'éclairer ces chiffres.

Les représentations que construisent les enseignants des difficultés de leurs élèves les amènent à proposer certains d'entre eux au redoublement. Le redoublement est ensuite accepté ou refusé par les parents. Le tableau suivant rend compte des propositions de redoublement ainsi que des redoublements effectifs de la classe de cours préparatoire.

Tableau 154 — Propositions de redoublement et redoublements effectifs en fin de CP (juin 2014)

N = Nombre d'élèves proposés au redoublement	% de classes qui proposent N élèves au redoublement en fin de CP	% de classes dans lesquelles les N élèves proposés vont redoubler
0	67,2	75,6
1	19,1	17,6
2	11,5	5,3
3	2,3	1,5
4	0,0	0,0
5	0,0	0,0
Plus de 5	0,0	0,0
Total	100,0	100,0
N = 131	Lecture : 67,2 % des enseignants ne proposent aucun élève au redoublement	

32,8 % des enseignants proposent au moins un élève au redoublement mais seuls 24,4 % concrétisent cette proposition en juin 2014. Autrement dit, dans 75,6 % des classes, aucun élève n'a redoublé le CP.

Au total, 43 élèves sur 2507 ont redoublé le CP en 2014-2015, soit seulement 1,7% de notre échantillon.

Ces chiffres ouvrent plusieurs pistes de travail.

- Il s'agira d'abord de vérifier dans quelle mesure les élèves proposés au redoublement étaient déjà en difficulté à la rentrée du CP d'après nos évaluations.
- Il s'agira également d'établir dans quelle mesure ces élèves ont été perçus comme étant en difficulté au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire.
- Nous nous intéresserons enfin aux dispositifs d'aide proposés à ces élèves durant l'année scolaire.

Cette nouvelle phase d'analyse sera conduite au cours de l'année 2016.

D.1.2 Le recours aux dispositifs d'aide aux élèves en difficulté

L'objectif de cette section est d'examiner dans quelle mesure ces aides, qui relèvent du fonctionnement ordinaire de l'école élémentaire, sont distribuées aux élèves de cours préparatoire.

D.1.2.1 Effectifs d'élèves accueillis dans les dispositifs

Le tableau ci-après présente les effectifs d'élèves ayant bénéficié de dispositifs d'aide aux différentes périodes de recueil de données de l'année scolaire 2013-2014.

Tableau 155 — Circulation des élèves dans les dispositifs au cours de l'année scolaire

	Elèves ayant bénéficié des APC		Elèves ayant bénéficié d'un maître E		Elèves ayant bénéficié d'un maître G		Elèves ayant bénéficié d'un orthophoniste	
	Nb	%	nb	%	Nb	%	nb	%
Une période uniquement	289	11,5	122	4,9	57	2,3	122	4,9
Deux périodes	207	8,2	111	4,4	33	1,3	95	3,8
Toute l'année (les trois périodes)	162	6,5	85	3,4	22	0,9	94	3,7
Total	658	26,2	318	12,7	112	4,5	311	12,4

N = 2507

C'est le dispositif des APC qui accueille le plus d'élèves (n=658), soit 26,2 % des élèves de l'échantillon, entre début septembre et fin mai. Un peu moins de la moitié des élèves engagés dans le dispositif (soit 11,5 % de l'échantillon total) a fréquenté les APC pendant une dizaine de semaines alors qu'un peu plus d'un quart (ou 6,5 % de l'échantillon total) en a bénéficié tout au long de l'année, soit 30 semaines. Viennent ensuite les maîtres E du RASED et les orthophonistes⁶⁴ qui accueillent les élèves dans des proportions similaires : durant leur année de cours préparatoire, 12,7 % des élèves de l'échantillon (n=318) ont été suivis par un maître E, tandis que 12,4 % (n=311) ont été suivis par un orthophoniste. Les maîtres G accueillent 4,5 % des élèves (n=112 élèves).

D.1.2.2 Volumes horaires des dispositifs d'aide

L'étude du temps passé par les élèves dans les différents dispositifs nous renseigne sur l'intensité de l'aide apportée aux élèves. Les orthophonistes étant extérieurs à l'école, il ne nous a pas été possible de recueillir le volume horaire d'aide dispensée aux élèves.

Tableau 156 — Volume moyen de l'aide dans les différents dispositifs au cours de l'année scolaire (en heures)

APC		Maître E		Maître G		Orthophoniste	
Durée moyenne	Ecart-type	Durée moyenne	Ecart-type	Durée moyenne	Ecart-type	Durée moyenne	Ecart-type
11,2	9,8	20,1	23,5	10,1	9,5	-	-

En moyenne, les élèves participent aux APC à hauteur de 11,2h (écart-type = 9,8), ils bénéficient de l'aide du maître E à hauteur de 20,1h (écart-type = 23,5) et de celle du maître G à hauteur de 10,1h (écart-type = 9,5) durant les 30 semaines de l'enquête.

Il apparaît que la grande majorité des élèves fréquentant les APC le font sur un temps assez court. L'examen des effectifs cumulés de la distribution nous permet par exemple de constater que,

⁶⁴ Il convient d'être prudent quant aux estimations relatives aux orthophonistes, que l'on peut penser sous-estimées, car il est possible qu'un enseignant n'ait pas connaissance du suivi d'un élève.

parmi les élèves aidés, la moitié des élèves a été aidée 8h ou moins, et les trois-quarts des élèves ont été aidés 16h ou moins. A l'inverse, il apparaît que seulement un quart des élèves concernés par le dispositif (6,1 % de l'échantillon total) a été aidé plus de 16h, soit une moyenne d'une demi-heure ou plus par semaine. Parmi ces derniers, seuls 11,4 % (soit 3% de l'échantillon total) ont reçu une aide qu'on peut estimer à environ une heure ou plus par semaine (25h ou plus annuelles⁶⁵) ; 80 % ont reçu cette aide de manière échelonnée pendant toute l'année scolaire.

L'analyse fait apparaître une situation similaire en ce qui concerne l'intensité de l'aide apportée par le RASED. Comme pour les APC, les élèves aidés de manière intensive sont peu nombreux : environ un quart des élèves admis, soit 4,1 % de l'échantillon total, a été aidé environ 1h par semaine en moyenne ou plus par un maître E et/ou un maître G. A l'inverse, environ la moitié des élèves accueillis en RASED (soit entre 7 et 8 % de l'échantillon total) a bénéficié de moins de 16h annuelle, soit moins d'une demi-heure d'aide par semaine en moyenne. Enfin, parmi les élèves aidés par un maître E plus de 16h annuelles (n=141), 66, soit 46,8 % d'entre eux, ont reçu cette aide de manière échelonnée pendant toute l'année scolaire.

D.1.2.3 Complémentarité des aides

Le tableau ci-après offre une vue globale des configurations d'aides relevées au cours de l'année scolaire.

Tableau 157 — Cumul des aides reçues au cours de l'année 2013-2014		
Aides reçues	Effectifs	% de l'échantillon total (N=2507)
Une aide		
APC seulement	291	11,6
RASED seulement	65	2,6
Orthophoniste seulement	71	2,8
Total	427	17,0
Deux aides		
APC + RASED	159	6,3
APC + Orthophoniste	90	3,6
RASED + Orthophoniste	32	1,3
Total	281	11,2
Trois aides		
APC + RASED + Orthophoniste	118	4,7
Total	826	32,9

En considérant simultanément les différents types d'aide, il apparaît que près d'un tiers de l'échantillon (32,9%) a été aidé au cours de l'année : 17% des élèves ont bénéficié d'un seul dispositif d'aide, 11,2% de deux dispositifs et 4,7% de trois dispositifs.

⁶⁵ Compte tenu de la période de recueil de données, une heure hebdomadaire en moyenne correspondrait à 30 heures d'aide annuelles. Nous avons choisi de réduire ce seuil à 25h au lieu de 30h afin d'éviter une définition trop rigide qui exclurait par exemple les élèves ayant bénéficié de 28 ou 29 heures annuelles. Nous considérerons donc dans la suite de l'article que 25h annuelles correspondent à environ une heure hebdomadaire.

Résumé

La section D1 nous renseigne sur les représentations des maîtres et la prise en charge des élèves en difficulté dans le cadre des différents dispositifs d'aide existant.

Les réponses des enseignants aux questionnaires nous permettent d'appréhender les représentations qu'ils ont du niveau de leur classe ainsi que des difficultés de leurs élèves. Ces chiffres ouvrent un certain nombre de perspectives d'analyse ultérieures.

Cette étude a également permis de chiffrer le recours aux différents dispositifs d'aide pour les élèves de l'échantillon. Dans l'ensemble, l'aide est essentiellement dispensée par le maître dans le cadre des APC (26% des élèves), et dans une moindre mesure, par les RASED (12,7% des élèves sont aidés par les maîtres E, 4,5% par le maître G). Qu'il s'agisse des APC ou du RASED, un nombre important d'élèves est aidé, mais très peu d'élèves sont aidés intensivement, c'est-à-dire au moins une heure par semaine. Enfin, les chiffres laissent apparaître l'ampleur du recours aux orthophonistes (12,4 % des élèves).

Enfin, l'examen du cumul des dispositifs par les élèves rend délicate toute tentative d'évaluation des effets de la fréquentation des dispositifs étudiés. Environ 80 % des élèves suivis par le RASED ou par un orthophoniste bénéficient au moins d'une aide supplémentaire.

D.2 LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ PROFESSIONNELLE (SAEP)

Le dépouillement du questionnaire relatif au sentiment d'auto-efficacité professionnelle a été réalisé item par item et enseignant par enseignant. Voici les principaux résultats.

D.2.1 Calcul des scores SAEP par item

Tableau 158 — Calcul des scores SAEP par item (123 enseignants)			
N°	Item	Moyenne	Ecart-type
Planification			
1	Construire une progression visant l'acquisition du lire-écrire	79,63	15,08
2	Définir les objectifs pour une séquence	80,73	14,61
3	Définir les compétences visées pour les élèves dans une séquence donnée	79,63	15,10
4	Déterminer les étapes nécessaires à la mise en œuvre d'une séquence	79,96	13,17
Réalisation			
5	Mettre en œuvre une séquence préparée	83,21	11,72
6	Communiquer avec clarté et précision dans un langage adapté aux élèves	80,89	12,99
7	Adapter vos modes d'intervention en fonction des réactions des élèves	78,58	13,08
8	Favoriser la participation des élèves	78,17	12,65
9	Eveiller l'intérêt des élèves	76,26	11,19
10	Capter l'attention des élèves	74,84	11,68
Différenciation			
11	Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage	76,38	15,51
12	Analyser les erreurs des élèves pour en déterminer les causes	75,53	13,73
13	Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis	70,41	15,04
14	Aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès et des efforts qu'ils ont à fournir	74,84	14,82
15	Adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée ...)	72,85	14,49
16	Prendre en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves	71,26	15,86
Autorité			
17	Faire respecter les règles de vie de la classe	81,87	14,03
18	Gérer le comportement d'un élève perturbateur	76,42	15,74
19	Faire face aux conflits entre élèves	80,34	15,76
20	Etablir au sein de la classe une ambiance sereine propice aux apprentissages	81,79	13,76

Les scores moyens s'échelonnent entre 70,4 % pour la compétence la moins assurée à 83,2 % pour la compétence la plus assurée. En moyenne, le point jugé le plus faible par les enseignants est leur capacité à « concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis ». Le plus fort, leur capacité à « mettre en œuvre une séquence préparée ». Ceci confirme notre description initiale de l'échantillon (cf. A.3.2.3) composé de maitres expérimentés maîtrisant les séances qu'ils préparent.

Pour synthétiser ces résultats, nous avons réalisé cinq calculs :

- Score SAEP = moyenne sur 100 des réponses aux 20 items.
- Score SAEP-PLAN planification = moyenne sur 100 des réponses aux items n°1 à 4.
- Score SAEP-REAL réalisation = moyenne sur 100 des réponses aux items n°5 à 10.
- Score SAEP-DIFF différenciation = moyenne sur 100 des réponses aux items n°11 à 16.
- Score SAEP-AUTO autorité = moyenne sur 100 des réponses aux items n°17 à 20.

Tableau 159 — Moyennes et écarts-types des SAEP par domaines de compétences (123 enseignants)

Variables	SAEP_PLAN Planification	SAEP_REAL Réalisation	SAEP_DIFF Différenciation	SAEP_AUTO Autorité	SAEP Total
Moyenne	79,99	78,66	73,54	80,11	77,68
Ecart-type	12,47	9,45	12,06	12,84	9,74

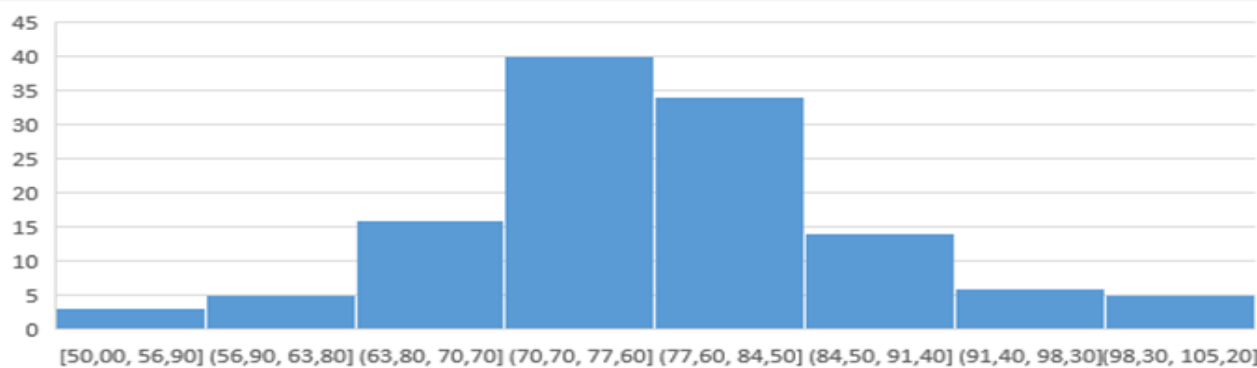
Les enseignants déclarent en moyenne un sentiment d'auto-efficacité élevé : 77,7 %

Ce sentiment est voisin dans les rubriques planification (80 %), réalisation (78,7 %) et autorité (80,1 %) mais il est moindre pour la rubrique différenciation (73,5 %) ressentie par les enseignants comme moins maîtrisée.

D.2.2 Calcul des scores SAEP par enseignant

Les deux tiers des enseignants déclarent un sentiment d'auto efficacité compris entre 70,7 % et 84,5 % (cf. infra le tableau distribution des SAEP)

Graphique 97 — distribution des SAEP (en nombre d'enseignants)



Légende : nombre d'enseignants par intervalle de SAEP (exprime en %)

On ne constate aucune différence significative selon que l'enseignant est un homme ou une femme, qu'il est ou n'est pas maître-formateur. Pas de différence non plus selon l'ancienneté au cours préparatoire.

En revanche, la différence est significative selon que l'enseignant travaille en Éducation prioritaire (moyenne du SAEP : 73,87 %) ou hors Éducation prioritaire (moyenne du SAEP : 79,25 %). Le sentiment d'auto-efficacité est moindre en Éducation prioritaire.

D.2.3 Statistiques inférentielles

Les enseignants qui se perçoivent comme peu efficaces sont-ils réellement moins efficaces que les autres ? Il semble que non. Nous n'avons trouvé aucun effet significatif de la variable SAEP sur l'efficacité des enseignants telle que notre dispositif de recherche l'a évaluée (cf. E.2 et E.3).

Si l'on considère le sentiment d'auto efficacité comme un indice de la motivation des enseignants (cf. A.3.4.3), on peut conclure qu'il n'y a pas d'influence significative de la motivation des enseignants de notre échantillon sur leur efficacité respective. Ce qui nous a conduits à ne pas retenir cette variable parmi les variables de contrôle présentées en E.3 et d'attribuer les différences d'efficacité aux autres dimensions de leur activité.

Voici à titre d'illustration et de curiosité, les moyennes des SAEP des 15 enseignants les plus efficaces et les 15 les moins efficaces de notre échantillon. On peut constater qu'elles sont équivalentes : 81,9 % pour les plus efficaces et 82,3 % pour les moins efficaces.

Tableau 160 — Moyennes des SAEP des enseignants les plus et les moins efficaces

	SAEP_PLAN Planification	SAEP_REAL Réalisation	SAEP_DIFF Différenciation	SAEP_AUTO Autorité	SAEP Total
Plus efficaces	83,3	82,4	77,9	85,7	81,9
Moins efficaces	83,7	82,9	78,3	86,2	82,3

Parmi les plus efficaces, se trouve un enseignant qui déclare le SAEP le plus bas de tout l'échantillon : 50% (45% pour planification, 53% pour réalisation, 47 % pour différenciation et 55% pour autorité) alors que parmi les moins efficaces se trouve un enseignant qui déclare le SAEP maximal (100 %) !

E.1 LA CONSTRUCTION DES VARIABLES COMPOSITES

Avant de présenter les premiers résultats relatifs à l'ampleur des effets-classe et à l'évaluation de l'influence des pratiques pédagogiques (sections E2 et E3), nous devons préciser les variables qui ont été introduites dans les modèles statistiques pour caractériser les pratiques enseignantes.

Nous allons les présenter en les groupant en sept ensembles : code, compréhension, écriture, étude de la langue, acculturation, climat et engagement, différenciation.

Rappelons que les durées consacrées à une tâche donnée sont calculées au prorata du nombre d'élève concerné par cette tâche. La moyenne des durées observées sur les trois semaines est ensuite calculée. On parle alors du budget temps moyen hebdomadaire alloué à la tâche.

Pour faciliter la lecture de la partie E, un fichier présentant les légendes de toutes les variables est téléchargeable en annexe. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/annexe-rapport-lire-et-ecrire/view>

E.1.1 Les variables « Code »

Riou et Goigoux pour le groupe 2

E.1.1.1 La planification de l'étude du code (variables : tempo, rendement effectif, entrée cgp)

Afin de répondre aux questions de recherche qui portent sur la planification de l'étude du code (cf. A.2.2), nous avons créé les trois variables didactiques suivantes :

✓ Variable tempo

La variable didactique « tempo » (présentée en détail en A.3.4.1.4.1) est calculée en additionnant les correspondances graphophonémiques et les graphèmes muets explicitement étudiés au cours des neuf premières semaines de classe.

✓ Variable rendement effectif

La variable didactique « rendement effectif » correspond à la part de texte directement déchiffrable par un élève qui connaît les correspondances graphophonologiques et les graphèmes muets enseignés et seulement eux. Elle a été calculée pour les textes proposés lors de la dixième semaine de classe sur la base des progressions de l'étude du code des neuf premières semaines (cf. A.3.4.1.4.2).

✓ Variable entrée cgp

L'entrée à laquelle l'enseignant a prioritairement recours lorsqu'il enseigne explicitement des correspondances graphophonémiques est classée dans l'une des trois catégories suivantes : entrée graphémique lorsque l'étude des correspondances débute par le graphème (au moins dans 70 % des cas), entrée phonémique lorsqu'elle débute par le phonème (dans au moins 70 % des cas) ou entrée mixte lorsque les deux sont introduits simultanément (si P < 70 % et G < 70 %).

E.1.1.2 Variables manuels (manuel & manuel2)

Deux variables catégorielles ont été créées pour caractériser les choix de manuels réalisés par les enseignants.

- Une variable à six catégories nommée « **manuel** » (cf. le tableau 9 présenté en A.3.4.1.4.3 et reproduit ci-dessous).

Groupe	Manuel	Nombre de classes
0	Pas de manuel	40
1	Approche intégrative (exemple : <i>À tire d'aile</i>) (13 manuels)	38
2	Manuel <i>A l'école des albums</i> (approche intégrative rapide)	10
3	Manuel <i>Ribambelle</i> (approche intégrative totale)	18
4	Approche phonique (exemple <i>Gafi</i>) (7 manuels)	12
5	Approche syllabique (exemple <i>Léo et Léa</i>) (6 manuels)	13
		131

- Une variable à trois catégories nommée « **manuel2** » (cf. A.3.4.1.4.3) groupant l'ensemble des approches intégratives et associant les approches phoniques et syllabiques considérées comme des approches centrées sur le code.

	Manuel (2)	Nombre de classes
0	Aucun manuel	40
1	Toutes approches intégratives	66
2	Approches centrées sur le code	25
		131

E.1.1.3 Les budgets temps (decod, decod2, encod, encod4, encod7, encsdec, encsdec2, TDcode, hautevoix, phonographie, lecture)

✓ Variables décodages (decod et decod2)

Deux variables didactiques ont été créées pour le décodage.

La variable didactique « decod » est calculée en additionnant les temps moyens hebdomadaires que les élèves consacrent à résoudre trois types de tâches : l'étude des relations entre les

graphèmes et les phonèmes (PG4), l'étude de la combinatoire et le travail sur les syllabes (PG5), et le déchiffrement (L3).

La variable didactique « decod2 » est calculée en ajoutant à la variable didactique « décod » les temps moyens hebdomadaires que les élèves consacrent à l'étude des phonèmes sans écrit (PG1), à l'étude des unités supérieures au phonème et des syllabes sans écrit (PG2), et à l'étude des lettres (PG3).

✓ **Variable encodage (encod)**

L'encodage est défini comme un ensemble de tâches qui nécessitent de la part de l'élève une transcription de l'oral vers l'écrit. Il comprend l'écriture sous la dictée (E4), l'écriture à partir d'étiquettes déjà imprimées pour former des syllabes ou des mots (E5s, E5m), la dictée à autrui de lettres ou de syllabes (E6l, E6s) et l'écriture par l'élève d'unités linguistiques qu'il choisit (E7). La variable didactique « encod » correspond à la somme des temps hebdomadaires consacrés par les élèves aux tâches précédemment citées.

✓ **Variable écriture sous la dictée (encod4)**

L'écriture sous la dictée est une tâche d'encodage pour laquelle l'enseignant décide des unités linguistiques à produire (lettre, syllabe, mot, phrase et texte). La variable didactique écriture sous la dictée (encod4) correspond au temps moyen hebdomadaire que les élèves consacrent à résoudre des tâches de type E4.

✓ **Variable encodage autonome (encod7)**

L'encodage autonome est une tâche d'encodage pour laquelle les élèves décident des unités linguistiques à produire (syllabe, mot, phrase et texte). La variable didactique écriture autonome (encod7) correspond au temps moyen hebdomadaire que les élèves consacrent à résoudre des tâches de type E7.

✓ **Variables encodage sur décodage (encsdec et encsdec2)**

Deux variables didactiques ont été créées pour le rapport encodage sur décodage.

La première (encsdec) concerne le rapport du temps hebdomadaire consacré à l'encodage (E4, E5s, E5m, E6l, E6s, E7) sur le temps hebdomadaire consacré au décodage défini comme la somme des tâches PG4, PG5 et L3.

La seconde (encsdec2) concerne le temps hebdomadaire consacré à l'encodage sur le temps hebdomadaire consacré au décodage 2 défini comme la somme des tâches de phonographie (PG) et L3.

✓ **Variable lecture à haute voix (hautevoix)**

La variable didactique « hautevoix » correspond au temps moyen que les élèves consacrent à la tâche I4.

✓ **Variable lecture**

La variable didactique « lecture » correspond au temps moyen que les élèves consacrent aux tâches de lecture, c'est-à-dire de type L (L1, L2, L3, L4 et L5).

✓ **Variable phonographie**

La variable didactique « phonographie » correspond au temps moyen que les élèves consacrent aux tâches de phonographie, c'est-à-dire de type PG (PG1, PG2, PG3, PG4 et PG5).

E.1.1.4 Les enchainements de tâches (enchaindec2enc, enchaindeccomp)

✓ **Variable enchainement de tâches de décodage et d'encodage (enchaindec2enc)**

Il s'agit du nombre d'enchainements de tâches de décodage 2 (PG1, PG2, PG3, PG4, PG5 et L3) et d'encodage (E4, E5s, E5m, E6l, E6s, E7) par semaine. L'enchainement est identifié par la succession d'une tâche de décodage et d'une tâche d'encodage. Son étude permet d'identifier la densité des interactions lecture-écriture.

✓ **Variable enchainement de tâches de décodage et de compréhension (enchaindeccomp)**

Il s'agit du nombre d'enchainements de tâches de décodage (PG4, PG5 et L3) et de compréhension (C4, C5, C6, C7) par semaine. L'enchainement est identifié par la succession d'une tâche de décodage et d'une tâche de compréhension. Son étude permet d'identifier la densité de l'articulation code/sens.

Bishop, Piquée et Cèbe pour le groupe 5

E.1.2 Les variables « Compréhension »

E.1.2.1 Constats

Les variables destinées à calculer les effets de l'enseignement de la compréhension ont été construites à partir de l'étude des budgets temps (*cf.* C.2.3) et des hypothèses présentées en amont (*cf.* A.2.3). En effet, l'étude des budgets temps en compréhension nous a conduit à formuler quatre constats.

1. Le premier touche le peu de temps accordé à l'enseignement de la compréhension : en durée hebdomadaire moyenne, il représente 16 % du temps global du lire écrire, soit 1h08. La question est alors de savoir si le temps accordé à l'enseignement de la compréhension produit des effets sur les résultats des élèves et selon quelles configurations de tâches.

2. Le second a trait à la surreprésentation de la tâche C8 [Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite et/ou implicite)] qui occupe, à elle seule, 41 % du temps moyen hebdomadaire accordé à l'enseignement de la compréhension. Nous avons cherché à savoir si ceci avait un impact particulier sur les progrès des élèves et quelles étaient les influences respectives des autres tâches ou groupements de tâches.
3. Le troisième concerne la forte disparité observée entre les classes qui nous a amené à proposer un classement en quatre catégories selon la durée moyenne du temps accordé à la compréhension et les modalités de répartition sur l'année (cf. C.2.3). Nous avons ensuite cherché à voir si ces organisations différentes avaient une influence sur les résultats des élèves.
4. Le dernier est basé sur le fait que les classes se distinguent aussi sur d'autres composantes du lire-écrire dont la recherche a montré l'effet sur l'amélioration de la compréhension : le travail sur le lexique, les apports culturels, le type de supports utilisés... (cf. A.2.3). Nous avons donc tenté de voir si ces variables exerçaient une influence sur les résultats en compréhension.

Pour répondre à ces questions, deux grands domaines ont été pris en considération : la compréhension de textes entendus (comptxt) et la compréhension de textes lus en autonomie (compauto). La première épreuve, réalisée à partir de textes entendus par les élèves, n'implique pas le décodage et permet de mesurer l'acquisition d'habiletés spécifiques à la compréhension de textes écrits. La seconde évalue à la fois la maîtrise du code et la qualité de la compréhension, donc l'autonomie en lecture (cf. A.2.3). Cette distinction est nécessaire si l'on veut tester l'hypothèse qu'au CP les acquis en compréhension et en code peuvent évoluer de manière relativement indépendante.

E.1.2.2 Groupements de variables composites

À partir des quatre constats présentés ci-dessus et des hypothèses placées en amont, plusieurs variables ont été construites qui peuvent être groupées en quatre grandes catégories.

✓ Effet des budgets temps

- Effet du temps consacré à l'enseignement de la compréhension (variable C)
- Effet de chaque tâche de C1 à C9, considérée isolément (variables C1, C2, C3, ... C9)
- Effet du temps consacré à l'enseignement de la compréhension hors C8 et C9⁶⁶ (variable Cbis)
- Effet du temps consacré aux tâches d'anticipation (C1+C2) (variable companticip)

⁶⁶ C8. Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite et/ou implicite) [M P T] ; C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension [M P T].

- Effet du temps consacré à l'élaboration du sens (C3+C4+C5+C6+C7) (variable compapp)
- Effet du temps consacré à la réalisation de tâches écrites et à leur correction (C8+C9) (variable compecrit)

✓ **Effets des types d'organisation de l'enseignement de la compréhension tout au long de l'année**

Les profils élaborés à partir de l'évolution du temps consacré à la compréhension ont été introduits dans les modèles (cf. C.2.3.5). Nous avons également introduit une seconde variante pour construire des profils dans lesquels les tâches C8 et C9 sont exclues car réalisées à l'écrit. En supprimant tout ce qui relève des tâches écrites et de leur correction, nous examinons ainsi les classes sous le seul angle de l'enseignement oral de la compréhension. La distribution dans chacun des profils pour cette variante est présentée dans le tableau suivant.

Tableau 161 — Type d'organisation de l'enseignement de la compréhension au cours de l'année

Profils	Toutes les tâches de compréhension sont considérées		Seules les tâches C1 à C7 sont considérées	
	Variables	%	Variables	%
Enseignement toujours faible	petitcomp	25	petitcompbis	23
Enseignement toujours élevé	grandcomp	24	grandcompbis	25
Enseignement croissant	croiscomp	19	croiscompbis	15
Autres profils	autrprofilcomp	32	autrprofilcompbis	37

N=131

✓ **Effets des supports d'enseignement**

Nous avons fait plus haut l'hypothèse d'un lien entre les progrès des élèves en compréhension et les supports utilisés en classe. En effet, pour 69,5 % des enseignants de notre échantillon, ces supports sont extraits de manuels basés sur des approches différentes de l'enseignement. Nous avons étudié si les utilisateurs de manuels « intégratifs », qui accordent une place importante à la compréhension, sont plus efficaces que ceux qui recourent à des manuels plus centrés sur l'apprentissage du code (de type syllabique ou phonique) ou que ceux qui ne se servent pas de manuels. Nous avons aussi cherché à savoir si l'offre de lecture, à travers le nombre et le type de livres lus dans les classes, s'accompagnait de progrès significatifs en compréhension. De même que le rôle que pouvait jouer la lecture des récits dans les progrès des élèves.

Trois variables sont alors testées :

- le type de manuel (variable manuel2 ; cf. section E.1.1.2)
- le nombre de livres lus en classes (variable nbdelivreslus)
- le temps passé sur des récits (variables récits)

✓ **Effets des autres composantes du lire-écrire**

Les variables de cette dernière catégorie reposent à la fois sur les hypothèses déjà présentées (cf. A.2.3) et sur celles qui émanent d'autres études mettant en évidence qu'une bonne connaissance de l'organisation du récit exerce un effet sur la qualité de la compréhension des textes (Blanc, 2009 ; Boisclair, Makdissi, Sanchez, Fortier & Sirois, 2004). Celles-ci nous permettent de faire l'hypothèse qu'un travail spécifique sur le récit et son organisation (E8)⁶⁷ devrait avoir un effet sur les progrès des élèves en compréhension comme peut en avoir le fait d'écouter le maître lire régulièrement des textes à haute voix (E5).

Cette partie permet aussi de s'interroger sur les liens entre maîtrise du code et compréhension.

Ces différents éléments nous ont conduit à tester les effets de huit variables :

- le temps consacré aux pratiques d'écriture en général (variable E),
- le temps consacré aux tâches E8 (variable E8),
- le temps consacré aux tâches de lecture en général (variable L),
- le temps consacré aux tâches de lecture des textes par le maître (variable L5),
- le temps consacré aux tâches d'étude de la langue (variable EL),
- le temps consacré aux tâches de lexique (variable EL1), syntaxe (variable EL2) et morphologie (variable EL3).

Les effets de l'enseignement du code sur les résultats en compréhension sont analysés et traités dans la partie « code » du rapport.

Catherine Brissaud pour le groupe 4

E.1.3 Les variables « Écriture »

Les variables destinées à évaluer les effets de l'enseignement de l'écriture ont été construites à partir de l'étude des budgets temps et des hypothèses présentées en amont. Elles tiennent compte du temps passé par les élèves à réaliser les différentes tâches qui leur sont proposées ; du type d'unités linguistiques travaillées (signifiantes – phrase ou texte – versus non signifiantes – lettre, syllabe ou mot) ; du nombre d'explicitations.

Elles sont groupées en trois catégories que nous allons détailler plus bas :

- les variables liées à la durée des tâches d'écriture, que ce soit pour une tâche isolée ou pour des regroupements de tâches ;
- les variables liées à la durée des activités d'écriture prenant en compte les unités linguistiques travaillées, plus ou moins signifiantes (lettre, syllabe, mot, phrase, texte) ;

⁶⁷ E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan...).

- les variables prenant en compte le nombre d'explicitations.

E.1.3.1 Catégorie 1 : durée des tâches d'écriture

- ✓ **La durée cumulée (durant les trois semaines) consacrée à des tâches d'écriture** (variable *Ecr2*).
- ✓ **La durée consacrée à chacune des tâches d'écriture durant les trois semaines :**
 - temps consacré à la copie ($E2+E3$ = variable *e2pluse3*)
 - temps consacré à la dictée (variable *E4*)
 - temps consacré à produire un écrit avec des étiquettes pré-imprimées (variable *E5*)
 - temps consacré à la production d'écrits quand c'est l'élève qui décide de ce qu'il écrit (variable *E7*)
 - temps cumulé consacré à définir, négocier, planifier, organiser, revenir sur, corriger ($E8+E9$ = variable *rev*)
 - temps consacré à la planification, production d'écrits et révision ($E5+E6+E7+E8+E9$ = variable *e5ae9*)
- ✓ **La proportion de temps consacré à l'écriture par rapport au temps total consacré à la lecture et à l'écriture** (rapport entre durée des tâches consacrées à l'écriture et durée totale consacrée à la lecture-écriture = variable *ecrp2*).

E.1.3.2 Catégorie 2 : durée des tâches d'écriture par type d'unités linguistique

- ✓ **La durée cumulée à faire produire des mots, des phrases et des textes** (variable *ecrmotphrtex2*)
(= somme des tâches *E5*, *E6*, *E7* pour les unités linguistiques M-P-T)
- ✓ **La durée cumulée consacrée à faire produire des phrases et des textes** (variable *ecrphrtex2*)
(= somme des tâches *E5*, *E6*, *E7* pour les unités linguistiques P-T)
- ✓ **La durée cumulée consacrée à faire produire des phrases et des textes et à écrire sous la dictée des phrases et des textes** (variable *ecrphrtexdicphrtex*)
(= somme des tâches *E4*, *E5*, *E6*, *E7* pour les unités linguistiques P-T)

E.1.3.3 Catégorie 3 : nombre de tâches avec explicitations

- ✓ **Le nombre total de tâches au cours desquelles au moins une explicitation est apportée** (*E*, *Ep*, *Ec*) dans les tâches de copie, dictée et production d'unités courtes (c'est-à-dire pour *E1*, *E2*, *E3*, *E4*, *E5-s*, *E5-m*, *E6-l*, *E6-s*, *E6-m*, *E7-s*, *E7-m*) sur les trois semaines (variable *nbe_explct2*).

- ✓ **Le nombre total de tâches au cours desquelles au moins une explicitation est apportée** (E, Ep, Ec) **pour les tâches de production d'unités longues ou significantes** (E5p, E5t, E6p, E6t, E7p, E7t, E8, E9) sur les trois semaines (variable nbe_explct3).

E.1.4 Les variables étude de la langue

Pour faciliter le travail des enquêteurs et assurer sa fiabilité, nous avons distingué trois types de tâches dans le domaine de l'étude de la langue.

E.1.4.1 Les variables didactiques

Les tâches EL1 sont lexicales c'est-à-dire qu'elles impliquent le sens et la construction des mots. Les tâches EL2 sont syntaxiques c'est-à-dire qu'elles portent sur l'organisation des mots dans la phrase et des phrases dans le texte. Les tâches EL3 sont morphologiques et renvoient à l'orthographe des mots, aux chaînes des accords, aux désinences verbales. Ces trois types de tâches globalisent donc, de fait, des situations et des contenus pédagogiques assez divers.

Afin de répondre aux questions de recherche qui portent sur l'étude de la langue, nous avons créé les 6 variables didactiques. Elles tiennent compte du temps passé par les élèves à réaliser les différentes tâches qui leur sont proposées :

- Variable EI = temps consacré aux tâches d'étude de la langue considérées globalement
- Variable EI1 = temps consacré aux tâches d'étude du lexique
- Variable EI2 = temps consacré aux tâches d'étude de la syntaxe
- Variable EI3 = temps consacré aux tâches d'étude de la morphologie
- Variable EI1Comptot = temps consacré aux tâches de lexique couplées avec les tâches de Compréhension
- Variable E4et7PT-EI3tot = temps consacré aux tâches couplant écriture sous la dictée (phrases et textes), l'encodage par soi-même (phrases et textes) et étude de la morphologie.

E.1.4.2 Etude qualitative sur des sous-échantillons spécifiques

Dans un deuxième temps, nous avons également mené une étude sur des sous-échantillons spécifiques. Deux entrées différentes ont été ainsi travaillées.

La première concerne la description des tâches au cours des séances de la semaine 2 dans 66 classes appartenant à deux quartiles extrêmes : celui des classes les plus efficaces et celui des classes les moins efficaces.

L'objectif est de calculer la durée cumulée de toutes les tâches d'étude de la langue au cours des séances observées. La méthodologie suivie a été d'isoler toutes les séances pour chaque

classe où des tâches d'étude de la langue (EL1, EL2, EL3) étaient repérées puis de cumuler la durée de ces tâches au sein de chaque séance et enfin de calculer la part de ces durées par rapport à la durée totale de la séance.

Le but est de situer les tâches d'EL cumulées selon le croisement suivant :

- Durée des séances (moins de 10 minutes / entre 10 et 35 minutes et plus de 35 minutes)
- Part des tâches d'EL au sein de ces séances (moins de 40 % des tâches composant la séance / entre 40 et 80 % et plus de 80 % des tâches composant la séance)

La seconde entrée plus qualitative concerne la caractérisation de ces tâches d'étude de la langue sur l'ensemble des trois semaines d'observation, toujours au sein des deux mêmes quartiles.

L'objectif est de caractériser in situ ces tâches en croisant deux entrées en fonction de deux paramètres :

- La circulation de la parole au sein de la classe quand des tâches d'étude de la langue sont enseignées : la transmission est-elle transitive avec circulation de la parole entre les élèves et avec l'enseignant ou la transmission est-elle intransitive avec des échanges entre l'enseignant et les élèves exclusivement ?
- Les modalités d'enseignement des savoirs sur la langue : les savoirs sur la langue sont-ils enseignés au sein d'une transmission réflexive avec une vigilance métalinguistique ou au sein d'une transmission non réflexive avec une faible attention métalinguistique ?

Au moment où nous rédigeons ce rapport ces données qualitatives sont en cours d'analyse.

Basile, Ragano, Tiré et Vadcar pour le groupe 9

E.1.5 Les variables « Acculturation à l'écrit »

Notre analyse s'organise autour de deux grands axes :

- Le premier a trait aux « objets » du lire-écrire et à l'offre culturelle de la classe, c'est-à-dire l'ensemble type d'écrits / textualité / album (cf. C.6).
- Le deuxième axe concerne les « usages et espaces de l'écrit » c'est-à-dire toutes les occasions de pratiquer l'écrit. Cela concerne donc tous les lieux et les pratiques qui permettent la construction d'une relation personnelle avec le monde de l'écrit et qui donnent accès aux usages sociaux de la lecture et de l'écriture : fréquentation d'une bibliothèque, présence d'un coin lecture, abonnement à une revue, manipulation des livres lus par l'enseignant, participation à un ou plusieurs projets culturels en lien avec la lecture et l'écriture.

Quatre variables ont été construites à partir d'un traitement quantitatif des données recueillies : trois variables catégorielles composites et une variable globale également composite (cf. C.6).

✓ **Première variable (Variable ACC_E) : les écrits (axe objet)**

Cette variable est constituée de trois composantes, toutes calculées à partir des données observées :

- La **première** est relative aux **types d'écrits** proposés en classe. Les classes ont été catégorisées en fonction du temps accordé à ceux-ci dans les activités du lire/écrire. Nous avons distingué quatre groupes de classes allant d'un moindre temps et d'une moindre diversité à un temps et une diversité importants.
- La **deuxième composante** permet d'évaluer le degré de textualité des classes. Nous avons cumulé tous les temps codés comme relatifs à l'unité texte, y compris les temps liés à l'étude de la compréhension : les classes ont été rangées en quartiles selon la durée croissante du temps d'utilisation du texte (cf. C.6).
- La **troisième composante** concerne la production de textes. La catégorisation retenue est aussi à quatre degrés selon la durée consacrée à cette activité : le premier réunit les classes qui ne proposent aucune production de texte et le quatrième, celles qui dépassent les trente minutes hebdomadaires.

✓ **Deuxième variable (Variable ACC_A) : l'album (axe objet)**

Nous avons porté notre attention sur l'album, objet emblématique de la littérature de jeunesse. La variable « album » a été créée à partir de quatre composantes qui s'appuient pour certaines sur les pratiques observées et pour d'autres sur celles qui ont été déclarées par les enseignants.

- **Composante 1** : nous avons tout d'abord tenu compte du nombre de livres lus, donnée issue du questionnaire enseignant. Il s'agit presque exclusivement d'albums, mais on trouve aussi la lecture de contes dont le support n'est pas un album. La variable « nombre de livres lus » a été calculée sur six semaines de classes, deux par trimestre, celles qui précédaient nos observations. L'ensemble des classes est catégorisé en quatre groupes : moins de 1 livre en moyenne par semaine, de 1 à 1,5 puis de 1,5 à 2,5 et enfin plus de 2,5 livres.
- **Composante 2** : les réponses au questionnaire nous renseignent également sur les modalités d'exploitation de l'album (lecture offerte, lecture approfondie et mise en lien avec d'autres albums). Le traitement de ces données permet de catégoriser les classes selon le nombre de modalités déclarées : aucune et une, deux ou les trois.
- **Composante 3** : la lecture offerte a également été catégorisée en tenant compte du fait qu'elle se distingue des pratiques d'apprentissage de la lecture dans lesquelles la lecture

approfondie et la lecture en lien peuvent être mobilisées. Elle constitue donc une occasion de bâtir une culture commune et un socle commun d'œuvres patrimoniales. La catégorisation utilise les trois périodes de l'enquête : pas de lecture offerte, déclarée à un seul moment, déclarée à deux ou trois moments.

- **Composante 4** : la dernière composante est l'exposition au récit (écouter des histoires et/ou écrire des histoires). Cette composante ne fait pas forcément référence à l'album, mais y est fortement liée. Pour la calculer, les durées de toutes les tâches basées sur des supports de type « récit » (cf. A.3.4.1.2) ont été comptabilisées séparément en production et en réception.

Quatre groupes sont identifiables, regroupant les classes dont le profil est :

- durée importante en réception et production,
- faible réception / forte production,
- forte réception / faible production,
- faible réception et production.

✓ **Troisième variable (Variable ACC_U) : usages de l'écrit et les espaces de l'écrit (axe usages)**

L'axe 2 relatif aux usages et espaces de l'écrit est opérationnalisé par une seule variable à trois composantes.

- La **première composante** permet de quantifier l'offre culturelle dans la classe. Nous nous sommes appuyés sur les réponses que les enseignants ont données aux questions suivantes : y a-t-il un coin lecture dans la classe ? La classe fréquente-t-elle une bibliothèque ? La classe est-elle engagée dans un projet culturel en lien avec la lecture et l'écriture ? La classe est-elle abonnée à une revue ?

À partir de cette offre, nous avons défini quatre catégories de classes en fonction du nombre d'offres culturelles proposées aux élèves.

- La **deuxième composante** : nous nous sommes également intéressés aux moments d'appropriation individuelle de la lecture déclarés par l'enseignant, c'est-à-dire aux moments où les enfants vont pouvoir construire une relation personnelle avec le livre et avec la lecture.

Pour mesurer ces moments, trois observables ont été retenus :

- la manipulation par les élèves des livres lus par l'enseignant,
- l'accès libre au coin lecture,
- la fréquentation régulière d'une bibliothèque (au moins 2 ou 3 fois par mois).

À partir de ces trois modalités d'appropriation individuelle, nous avons pu distinguer quatre groupes de classes.

- La **troisième composante** : grâce aux observations et à l'exploration du fichier tâches, nous avons pu nous intéresser également aux durées réelles des tâches d'appropriation individuelle de la lecture et plus particulièrement aux pratiques qui favorisent la fréquentation des lieux dédiés aux pratiques sociales de l'écrit (BCD, coin lecture, bibliothèque, médiathèque) et à celles qui permettent la construction d'un habitus scriptural (lecture privée, lecture autonome, habitude sociale de lecture, habitude de lecture, habitude d'écriture).

✓ **Quatrième variable, synthèse des trois précédentes (Variable ACC) : acculturation à l'écrit**

Notre quatrième variable est une combinaison des trois précédentes et permet de catégoriser les classes en fonction de leur degré d'acculturation. Elle a trois valeurs : peu acculturant à l'écrit, moyennement acculturant à l'écrit et très acculturant à l'écrit.

Piquée et Virio-Goeldel pour le groupe 1

E.1.6 Les variables « Climat » et « Engagement »

Conformément aux objectifs présentés dans la section A.2.8, les indicateurs de climat et d'engagement ont été introduits dans les modélisations. Leur mode de construction a été présenté dans la section A.3.4.1.7 et leur description dans la section C.8.

Pour rappel, nous avons constaté que les classes de l'échantillon, dans leur grande majorité, affichaient un bon climat de classe. D'autre part, l'indicateur d'engagement des élèves est plutôt élevé en moyenne, mais la variété entre les classes est plus forte que pour l'indicateur de climat.

Dans les modélisations, ces indicateurs ont été introduits sous leur forme initiale, c'est-à-dire en tant que variables quantitatives :

- Variable CLIMAT : niveau moyen de climat pour les trois périodes confondues
- Variable ENGAGEMENT : niveau moyen d'engagement dans la classe pour les trois périodes confondues

Piquée et Virio-Goeldel pour le groupe 1

E.1.7 Les variables « Pratiques de différenciation et modes de groupement des élèves »

E.1.7.1 Pratiques de différenciation

Les différents indicateurs présentés dans les sections A.3.4.1.6.1 (mode de construction) et C7 (description) ont été introduits dans les modélisations. Pour mémoire, il ne s'agit pas de durée mais de nombre de tâches ou, plus précisément de la proportion de tâches observées ayant donné lieu à une « différenciation pédagogique » :

- Variable PROPTIA : tâche identique + aide
- Variable PROPTD : tâche différente (ou aménagée) pour certains élèves en difficulté
- Variable PROPTDA : tâche différente (ou aménagée) pour certains élèves en difficulté + aide
- Variable PROPTB : tâche bonifiée

Les indicateurs TD et TDA (tâches différentes et tâches différentes avec aide), peu présents dans les pratiques des enseignants, ont été groupés pour donner lieu à la variable PROPTDTOT (proportion totale de tâches différentes).

E.1.7.2 Modes de groupement des élèves

De la même façon, les variables présentées dans la section A.3.4.1.6.2 et décrites en C.7 ont fait l'objet des analyses multiniveaux. Pour mémoire, il s'agit des temps moyens passés par les élèves dans différents modes de groupement :

- C : collectif
- I : individuel
- PG : plusieurs petits groupes
- GGPG : un grand groupe + un petit groupe
- AUTRG : autre type de groupement
- TPS : en présence de l'enseignant

En raison d'une faible présence dans les pratiques enseignantes, les variables relatives au travail en groupe n'ont pas été retenues comme candidates à l'analyse. Ce sont donc seulement les modalités collective et individuelle qui ont été introduites dans les modélisations sous les noms de variables TPSCOLL (temps passé avec l'enseignant sur une tâche collective) et TPSINSD (temps passé avec l'enseignant sur une tâche individuelle) ainsi que la variable TPS (pour temps passé en présence de l'enseignant).

E.2 ESTIMATION DE L'AMPLEUR DES EFFETS-CLASSES

✓ Première étape

Lorsqu'on analyse des données hiérarchisées, l'une des premières informations à rechercher est la manière dont la variance du phénomène étudié se répartit entre les différents niveaux qui structurent les données : pour nous ici, les élèves et les classes. La première étape consiste donc à estimer des modèles multiniveaux appelés *modèles vides*, car ils n'intègrent aucune variable explicative. Les modèles vides du tableau 162 permettent de décomposer la variance totale des scores des élèves en fin de CP (en code, en compréhension autonome, en compréhension de textes entendus, en écriture et pour le score global) en deux composantes : la variance interclasses et la variance intra-classes.

Tableau 162 — Modèles vides décomposant les parts de variance inter et intra-classes des 5 scores de fin de CP (N= 2507)

Paramètres	Code	Comp. auto	Comp. txt	Écriture	Global
Effets fixes					
Constante	-0,004 (0,03)	-0,008 (0,03)	-0,015 (0,03)	-0,011 (0,04)	-0,011 (0,04)
Effets aléatoires					
Niveau 2 : variance interclasses	0,1113 (0,02)	0,0847 (0,02)	0,1122 (0,02)	0,1391 (0,02)	0,1281 (0,02)
Niveau 1 : variance intra-classes	0,8871 (0,03)	0,9172 (0,03)	0,8904 (0,03)	0,8607 (0,02)	0,8725 (0,03)
- 2 log L	6973,049	7030,099	6982,888	6921,666	6946,224

Seuil de significativité des effets fixes : n.s : non significatif ; * : significatif au seuil de 10 % ; ** : significatif au seuil de 5 % ; *** : significatif au seuil de 1 %. Les erreurs-type des coefficients figurent entre parenthèses

Les résultats du tableau 162 indiquent que, quelle que soit la variable dépendante considérée, la plus grande part des différences se situe entre élèves à l'intérieur des classes (variance intra-classes). On constate, de plus, que les parts de variance inter-classes sont estimées à 11,1 % de la variance totale pour le Code, à 8,5 % de la variance totale pour la Compréhension autonome, à 11,2 % de la variance totale pour la Compréhension de textes entendus, à 13,9 % de la variance totale en Écriture et à 12,8 % de la variance totale pour le Score global.

✓ Deuxième étape

L'étape suivante de notre analyse consiste à introduire dans les modèles des variables de niveau 1 susceptibles de réduire les parts de variance inter et intra-classes et donc d'« expliquer » les différences de résultats entre élèves et entre classes. Ceci peut se faire progressivement.

Dans un premier temps, nous nous contentons d'introduire, comme variable explicative, le score initial de l'élève dont on fait l'hypothèse qu'il influence le résultat de fin d'année (tableau 163).

Tableau 163 — Modèles multiniveaux estimant l'effet du niveau initial des élèves sur les scores de fin d'année (N= 2507)

Paramètres	Code	Comp. auto	Comp. txt	Écriture	Global
Effets fixes					
Constante	0,0016 (0,03)	0,0001 (0,027)	-0,0052 (0,025)	-0,0081 (0,035)	-0,0006 (0,028)
Score individuel initial	0,6220(0,015)***	0,5632(0,0173)***	0,6016 (0,016)***	0,4376 (0,018)***	0,7300 (0,014)***
Effets aléatoires					
Niveau 2 : variance interclasses	0,0744(0,013)	0,0575(0,0115)	0,0482(0,010)	0,1203(0,019)	0,0808(0,013)
Niveau 1 : variance intraclasse	0,5348(0,016)	0,6467(0,0188)	0,5808(0,017)	0,6884(0,020)	0,4116(0,012)
- 2 log L	5714,057	6150,94	5875,83	6369,38	5091,76

Les modèles du tableau 163, qui incluent le niveau initial des élèves aux différentes épreuves administrées, ajustent significativement mieux les données que les modèles vides⁶⁸.

L'examen des effets fixes indique que, quelle que soit l'épreuve considérée, l'impact du score de début d'année est très significatif sur le score de fin d'année.

L'examen des effets aléatoires fait de plus apparaître une réduction des variances intra et inter-classes par rapport aux modèles vides. Pour les variances intra-classes, cette réduction est de 39,7 % pour le code, de 29,5 % pour la compréhension autonome, de 34,8 % pour la compréhension de textes entendus, de 20 % pour l'écriture et 52,8 % pour le score global. La contribution du niveau initial à l'explication de la variance intra-classes fluctue donc en fonction des épreuves : selon celle que l'on considère, il explique entre 20 et 53 % de la variance des scores des élèves à l'intérieur des classes. En outre, le score individuel initial affecte également les variances inter-classes. Ceci signifie que les différences de progression entre les classes s'expliquent en partie par le fait que les classes se distinguent les unes des autres par la composition du groupe-classe en termes de niveaux en début d'année. On observe là aussi une réduction qui diffère selon les épreuves : elle est de 33,15 % pour le code, de 32,11 % pour la compréhension autonome, de 57,04 % pour la compréhension de textes entendus, de 13,52 % pour l'écriture et de 36,92 % pour le score global.

Dans un deuxième temps, nous ajoutons, dans les modèles, les caractéristiques socio-démographiques des élèves susceptibles, elles aussi, d'influer sur les résultats de fin d'année. Quatre caractéristiques nous ont semblé importantes à prendre en considération :

- le sexe de l'élève,
- la profession des parents (favorisée, intermédiaire, défavorisée),

⁶⁸ (pour ddl = 1 , décroissance -2log L = 1258,99 , p < 0,0001 en Code, décroissance -2log L = 879,11, p = 0.000 en Comp auto, décroissance -2log L = 1106,27 p = 0.000 en Comp txt, décroissance -2log L = 552,29, p = 0.000 en Ecriture et décroissance -2log L = 1854,46, p = 0.000 pour le Score Global).

- l'âge (en retard scolaire, né au premier, au deuxième ou au troisième trimestre),
- la langue parlée à la maison (uniquement le français, au moins deux langues dont le français, une autre langue que le français).

Tableau 164 — Modèles multiniveaux estimant l'effet des caractéristiques socio-démographiques des élèves et de leur niveau initial sur les scores finaux (N= 2507)

Paramètres	Code	Comp. auto	Comp. txt	Ecriture	Global
Effets fixes					
Constante	0,18 (0,05) ***	0,25 (0,05) ***	0,14 (0,05) ***	0,20 (0,06) ***	0,03 (0,05) ***
Score individuel initial	0,59 (0,02) ***	0,53 (0,02) ***	0,57 (0,02) ***	0,40 (0,02) ***	0,71 (0,02) ***
Fille (<i>référence garçon</i>)	-0,02 (0,03)	0,01 (0,03)	-0,07 (0,03) **	0,23 (0,03) ***	0,08 (0,03) ***
Profession des parents :					
Catégorie défavorisée	-0,18 (0,04) ***	-0,28 (0,04) ***	-0,08 (0,05) *	-0,29 (0,05) ***	-0,12 (0,04)
Catégorie intermédiaire (<i>référence catégorie favorisée</i>)	-0,07 (0,04)	-0,18 (0,04) ***	0,00 (0,05)	-0,11 (0,05) **	-0,03 (0,04) ***
Âge :					
Retard scolaire	-0,67 (0,08) ***	-0,47 (0,07) ***	-0,21 (0,08) ***	-0,83 (0,09) ***	-0,61 (0,07) ***
Entre mai et août	-0,02 (0,04)	-0,09 (0,04) **	-0,03 (0,04)	-0,12 (0,04) ***	-0,02 (0,03)
Entre sept. et déc. (<i>référence entre janv. et avril</i>)	-0,02 (0,04)	-0,12 (0,04) ***	-0,06 (0,04)	-0,15 (0,04) ***	-0,02 (0,03)
Langue parlée à la maison :					
Autre	-0,17 (0,06) ***	0,08 (0,06)	-0,24 (0,07) ***	-0,33 (0,07) ***	0,04 (0,06)
Français + autre (<i>référence français</i>)	0,04 (0,04)	0,09 (0,04) *	-0,07 (0,04)	0,01 (0,05)	0,12 (0,04) ***
Effets aléatoires					
Niveau 2 : var. interclasses	0,0720 (0,01)	0,0536 (0,01)	0,0442 (0,01)	0,1105 (0,02)	0,0807 (0,01)
Niveau 1 : var. intraclasses	0,5091 (0,01)	0,6293 (0,02)	0,5741 (0,02)	0,6242 (0,02)	0,3898 (0,01)
- 2 log L	5534,950	6016,627	5781,013	6062,576	4910,292

Les modèles du tableau 164, qui incluent le niveau initial des élèves aux différentes épreuves administrées ainsi que leurs caractéristiques socio-démographiques, ajustent significativement mieux les données que les modèles du tableau 163⁶⁹.

Examinons tout d'abord les effets fixes de ce tableau. Ces modèles permettent de raisonner « toutes choses égales par ailleurs » ou, plus précisément, « toutes variables introduites dans le modèle par ailleurs ». Ils indiquent que, quelle que soit l'épreuve considérée, à caractéristiques des élèves données, le score de début d'année affecte positivement et très significativement le score de fin d'année. Un point de plus au score initial s'accompagne en moyenne de 0,59 point de plus au score final en Code, de 0,53 point de plus en Compréhension autonome, de 0,57 point de plus en Compréhension de textes entendus, de 0,40 point de plus en Écriture et de 0,71 point de plus au score Global. Toutes choses égales par ailleurs, pour quatre des cinq scores construits, le milieu

⁶⁹ Pour ddl = 8, décroissance $-2\log L = 179,11$, $p < 0,0001$ en Code, décroissance $-2\log L = 134,31$, $p = 0,000$ en Comp auto, décroissance $-2\log L = 94,82$, $p = 0,000$ en Comp txt, décroissance $-2\log L = 306,80$, $p = 0,000$ en Ecriture et décroissance $-2\log L = 181,47$, $p = 0,000$ pour le score Global.

social fait également des différences, en défaveur des élèves de milieu défavorisé. De même, on observe des différences en fonction de l'âge des élèves : les élèves qui entrent au CP avec un retard scolaire obtiennent des scores significativement inférieurs aux élèves nés au premier trimestre. Ceci vaut pour toutes les épreuves. Enfin, les enfants dont la langue de la maison n'est pas le français obtiennent des scores inférieurs aux enfants pour lesquels le français est la langue parlée à la maison. De plus, toutes choses égales par ailleurs, on décèle un avantage pour les enfants qui parlent au moins deux langues (dont le français) à la maison.

L'examen des effets aléatoires met en évidence une réduction des variances intra et inter-classes. La comparaison des estimations des modèles vides avec celles des modèles du tableau 164 permet de calculer la réduction de ces variances et de dégager le gain explicatif attaché à l'ensemble des variables explicatives de niveau 1 (tableaux 165).

Tableau 165 — Contribution des variables de niveau 1 à l'explication des variances intra-classes et inter-classes.

	Part de variance expliquée par (Niveau initial + CSD)	
	Part var. intra expliquée	Part var. inter expliquée
Code	42,6%	35,3%
Compréhension autonome	31,4%	36,7 %
Compréhension de textes entendus	35,5%	60,6%
Écriture	27,5 %	20,6 %
Score global	55,3 %	37 %

Le tableau 165 fait apparaître que la contribution des variables de niveau 1 (niveau initial et caractéristiques socio-démographiques) à l'explication des variances intra et inter-classes est d'importance différente en fonction de l'épreuve considérée. Par exemple, pour ce qui est de l'explication de la variance intra-classes (c'est-à-dire la variance des scores des élèves à l'intérieur des classes), la contribution des variables de niveau 1 est de 27,5 % pour l'épreuve d'écriture alors qu'elle est de 42,6 % pour l'épreuve de code. De même, les variables de niveau 1 affectent très inégalement la variance inter-classes puisqu'elles expliquent 60,6 % de cette variance pour l'épreuve de compréhension autonome alors qu'elles n'expliquent que 20,6 % de la variance inter-classes pour l'épreuve d'écriture. Globalement, les pourcentages de variance (intra et inter) expliquée par ces modèles fluctuent entre 20 et 61 %. À l'évidence, d'autres facteurs, non pris en compte ici, entrent en jeu dans la construction des scores de fin d'année des élèves. Ce sont eux que nous allons examiner.

✓ **Les effets de l'appartenance à une classe**

À ce stade de nos analyses, il demeure une variance inter-classes non expliquée par les variables de niveau 1 introduites dans les modèles (cf. tableau 165). Ces différences inter-classes peuvent s'expliquer, en partie, par la classe dans laquelle les élèves sont scolarisés. La comparaison des tableaux 162 et 164 permet d'estimer l'ampleur de cette part de variance inexpliquée, à niveau initial et caractéristiques des élèves donnés.

À caractéristiques et niveau initial des élèves donnés, la part de variance inter-classes inexpliquée représente :

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

Ces résultats montrent que l'impact de l'appartenance à une classe est différent en fonction du bloc de compétences évaluées. Il est plus fort en écriture qu'il ne l'est pour la compréhension (autonome ou de textes lus). Il est possible qu'une part de l'explication réside dans le fait que les performances en compréhension dépendent plus du bagage linguistique et culturel des enfants (donc des pratiques éducatives familiales) que celles relevant du domaine de l'écriture, plus dépendantes de l'enseignement scolaire.

✓ **Les 131 classes ordonnées en fonction de leur efficacité**

Des modèles multiniveaux intégrant, au niveau 1, les caractéristiques des élèves et, au niveau 2, l'appartenance à une classe ont permis d'élaborer la liste des 131 classes de l'échantillon, ordonnées en fonction de leur efficacité moyenne, à caractéristiques et niveau initial des élèves donnés pour chacune des variables dépendantes (sans que les écarts soient considérables entre les classes). Ils nous ont permis d'extraire les classes les plus et les moins efficaces de l'échantillon (cf. annexe E.2).

La suite de nos analyses va consister à tenter d'expliquer cette variance (c'est-à-dire de la réduire) en introduisant dans les modèles des variables explicatives de niveau 2, donc des variables caractérisant les classes, les enseignants et leurs pratiques (cf. E.3).

Voici auparavant un tableau indiquant les numéros des classes les plus efficaces de l'échantillon (donc à caractéristiques socio-démographiques et niveau initial des élèves donnés). Nous avons distingué les rangs toutes épreuves confondues (Variable perfz) puis en examinant tour à tour les performances en code (variable codez), en compréhension (compz) et en écriture (ecriz).

Ce tableau montre que ce ne sont pas les mêmes classes qui sont les plus efficaces dans tous les domaines d'enseignement. Il en va de même pour les classes les moins efficaces (non représentées ici).

Tableau 166 — Numéro des classes les plus efficaces de l'échantillon en fonction des épreuves administrées

Rang	perfz	codez	compz	ecriz
	<i>Performance globale</i>	<i>Performance en code</i>	<i>Performance en compréhension</i>	<i>Performance en écriture</i>
1	118	118	61	27
2	61	27	118	7
3	127	115	107	50
4	50	127	45	127
5	27	50	131	44
6	95	61	95	49
7	26	95	127	118
8	53	26	23	61
9	49	88	88	63
10	79	63	33	72
11	107	99	72	26
12	88	58	115	78
13	7	49	125	85
14	38	11	53	6
15	115	60	7	23

Lecture : la classe n° 118 est la plus efficace globalement et en code ; elle se classe 2^e en compréhension et 7^e en écriture. La classe n° 61 est en deuxième position pour l'efficacité globale, mais la 6^e en code, la 1^e en compréhension, la 8^e en écriture.

E.3 ÉVALUATION DE L'INFLUENCE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES : RÉSULTATS D'ENSEMBLE

Dans le chapitre précédent, nous avons mesuré les effets liés à l'appartenance à une classe. Nos analyses nous ont permis de dégager l'ampleur de ces effets, mais ne nous permettent pas de savoir quelles sont les variables liées aux pratiques enseignantes qui contribuent à leur fabrication.

Il faut donc introduire dans les modèles les variables caractérisant les pratiques enseignantes. Afin d'être en mesure de raisonner à caractéristiques de classes et d'enseignants comparables, une série de modèles préalables a été estimée, permettant de déterminer parmi les variables de niveau 2 caractérisant les classes (Éducation prioritaire, aménagement du rythme scolaire, taille de la classe, niveau moyen initial, hétérogénéité initiale, tonalité sociale, etc.) et les variables de niveau 2 caractérisant les enseignants (formation initiale, formation professionnelle, ancienneté générale, ancienneté au CP, etc.) celles qu'il nous faut contrôler et donc conserver dans la suite des analyses.

En résumé, les analyses multiniveaux effectuées ont suivi le cheminement suivant :

- estimations d'une série de modèles avec introduction du Niveau initial + Variables de niveau 1 caractérisant les élèves + Variables de niveau 2 caractérisant les classes
- estimations d'une série de modèles avec introduction du Niveau initial + Variables de niveau 1 caractérisant les élèves + Variables de niveau 2 caractérisant les classes + Variables de niveau 2 caractérisant les enseignants.

À l'issue de ces analyses, les variables de niveau 2 suivantes ont été conservées en tant que variables de contrôle dans tous les modèles :

- appartenance ou non à l'éducation prioritaire,
- rythme scolaire (fonctionnement en 4 jours ou 4,5 jours),
- niveau moyen initial de la classe,
- hétérogénéité de la classe,
- tonalité sociale de la classe (% d'élèves de milieu favorisé),
- ancienneté de l'enseignant au CP.

L'étape suivante a consisté à tester les hypothèses de chacun des groupes de travail en introduisant, dans les modèles, les variables explicatives caractéristiques des pratiques enseignantes (ou de leurs choix didactiques). Les tableaux qui suivent synthétisent, pour chacun des groupes de travail, les résultats des différents types de modèles qui ont été testés.

- Les modèles de la colonne « **Effet moyen** » testent l'effet moyen de la variable explicative « pratique enseignante » sur la variable à expliquer.
- Les modèles de la colonne « **Interaction niv 1 et 2** » testent un effet d'interaction entre le niveau initial de l'élève et la variable explicative « pratiques enseignante ». Ils permettent donc de savoir si l'impact de la variable « pratique enseignante » diffère en fonction du niveau initial des élèves.
- Les modèles de la colonne « **Élèves faibles/interm./forts** » correspondent à des modèles estimés sur trois types de sous-échantillons : le sous-échantillon des élèves les plus faibles de l'étude (dont le score est inférieur ou égal à - 0,5), le sous-échantillon des élèves intermédiaires (dont le score est compris entre - 0,5 et + 0,5) et le sous-échantillon des élèves les plus forts de l'étude (dont le score est supérieur ou égal à + 0,5). Ces modèles complètent, par des régressions séparées, les résultats obtenus dans les modèles avec interactions.
- Les modèles de la colonne « **Quadratique** » permettent de tester l'hypothèse d'une relation non linéaire, de forme quadratique (forme de U ou de U inversé) entre la variable explicative « pratique enseignante » et la variable à expliquer.

E.3.1 Effet du temps alloué aux apprentissages du lire-écrire sur les scores en fin de CP

Le tableau 167 ci-dessous propose une vision synthétique des résultats obtenus sur le score global lorsque l'on considère les variables relatives au temps alloué à l'apprentissage du lire-écrire et aux cinq ensembles de tâches.

Il en ressort que le temps alloué, dans l'ensemble ou pour chaque ensemble de tâches, exerce peu d'effet considéré de cette façon. Ainsi, au sein de l'échantillon, les variations observées concernant le temps alloué à PG, L ou E, ne sont pas associées à des progrès différents pour les élèves.

Tableau 167 — Synthèse des effets du temps accordé aux différents types de tâches sur le score global

TEMPS ALLOUÉ AUX TÂCHES DE LECTURE-ÉCRITURE SUR LE SCORE GLOBAL				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
BUDGET OT	NS	NS		NS
PG	NS	NS		NS
L	NS	NS		NS
EL	Positif ($p < .001$)	Négatif ($p < .001$)	Effet d'autant plus fort que les élèves sont faibles	NS
E	NS	NS		NS

C	NS	NS		Effet moyen positif (p = 0,014), quadra négative (p= 0,025) Extremum à 102 minutes hebdo environ. L'effet croit jusqu'à l'extremum
---	----	----	--	---

Seul le temps accordé à l'étude de la langue est lié aux progrès des élèves : plus le temps accordé à l'étude de la langue augmente, plus les élèves progressent en lecture-écriture, en particulier pour les élèves initialement les plus faibles. Dans une moindre mesure, on constate des progrès significativement supérieurs lorsque les enseignants augmentent le temps consacré aux tâches de compréhension.

Ces premiers résultats très généraux nous invitent à entrer dans le détail à la fois des contenus enseignés et des domaines de compétences dans lesquels pourraient être observés des effets.

✓ **Avertissement**

Tous les tableaux suivants (cf. E.3.2 à E.3.7) indiquent de manière synthétique les effets des pratiques enseignantes au regard des variables présentées dans la partie E.1. (Cf. aussi l'annexe E.1 - Codage des variables).

Ils ne seront pas commentés ici, mais seulement dans la partie E.4 du rapport.

E.3.2 Effet des variables didactiques « Code »

Dans les tableaux qui suivent :

- # symbolise la modalité de référence pour les variables catégorielles
- NS signifie que le coefficient est non significatif et qu'il n'y a donc pas d'effet
- +/- donne le signe du coefficient significatif (positif ou négatif)
- +/- ; +/- donnent le signe du coefficient effet moyen, suivi du signe de l'interaction avec le niveau initial pour l'étude d'un effet d'interaction niveau 1 et 2 ou de celui de la variable élevée au carré pour l'étude d'un effet quadratique
- [élèves faibles / élèves intermédiaires / élèves forts]⁷⁰ précise sur quelle sous-population l'effet est évalué

⁷⁰ Rappel : sauf indication spécifique contraire, les élèves "faibles" sont ceux dont le score initial est inférieur ou égal à la moyenne - ½ écart-type, les forts ceux dont le score est supérieur ou égal à la moyenne + ½ écart-type, les intermédiaires constituent le reste de l'échantillon

- P indique la valeur de la p-value

Tableau 168 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe code sur le score en code (cf. E.1.1)

CODE				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
tempo	NS	NS	Effet positif sur les élèves forts ($p = 0.026$)	+ ; - Effet max à 15,5 CGP ($p = 0.028$; $p = 0.050$) -> effet croît puis stagne
rendement effectif	NS	NS	NS	NS
entreecgp graphémique ou mixte (=ref) phonémique	# NS	# NS	# NS	# NS
manuel2 sans manuel (=ref) manuel code manuel intégratif	# NS NS	# NS NS	# NS NS	
manuel sans manuel (=ref) intégratif Aleda Ribambelle phonique syllabique	# NS NS NS NS NS	# NS NS NS NS NS	# NS NS NS NS NS	
decod	NS	NS	NS	NS
decod2	NS	NS	NS	NS
encod	Effet positif ($p = 0.027$)	NS	Effet positif sur les élèves forts ($p = 0.045$)	NS
encod2	NS	NS	NS	NS
encod3	Effet positif ($p = 0.043$)	NS	Effet positif sur les élèves intermédiaires ($p = 0.065$) ----- Effet positif sur les élèves forts ($p = 0.050$)	+ ; - Effet max à 36 mn/semaine ($p < 0.01$; $p = 0.014$) -> effet croît puis stagne
encod4 (e4)	Effet positif ($p = 0.044$)	NS	NS	+ ; - Effet max à 39 mn/semaine ($p < 0.01$; $p < 0.01$) -> effet croît puis stagne
encod7 (e7)	Effet positif ($p = 0.085$)	NS	Effet positif sur les élèves forts ($p = 0.061$)	+ ; - Effet max à 35 mn/semaine ($p < 0.01$; $p = 0.028$) -> effet croît puis stagne
encsdec	Effet positif ($p = 0.030$)	NS	Effet positif sur les élèves intermédiaires ($p = 0.058$) ----- Effet positif sur les élèves forts ($p = 0.035$)	NS
encsdec2	Effet positif ($p = 0.038$)	NS	Effet positif sur les élèves intermédiaires ($p = 0.027$) ----- Effet positif sur les élèves forts ($p = 0.014$)	NS
enchaindec2enc	NS	NS	NS	NS

CODE				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
enchaindecomp	NS	NS	NS	NS
hautevoix	NS	+ ; - Effet d'autant plus positif que les élèves sont faibles (p = 0.084 ; p = 0.034)	Effet positif sur les élèves faibles (p = 0.012)	+ ; - Effet max à 55 mn/semaine (p < 0.01 ; p < 0.01) -> effet croît puis stagne
phonographie	NS	NS	NS	NS

Tableau 169 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe code sur le score en écriture (cf. E.1.1)

CODE				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
tempo	Effet positif (p = 0.096)	NS	Effet positif sur les élèves intermédiaires (p = 0.015)	NS
rendement effectif	NS	NS	Effet positif sur les élèves intermédiaires (p = 0.073)	NS
entreecgp graphémique ou mixte (=ref) phonémique	# NS	# NS ; - Effet positif sur les élèves faibles et négatif sur les élèves forts (p < 0.01)	# NS	
manuel2 sans manuel (=ref)	# NS	# NS	# NS	
manuel code manuel intégratif	NS NS	NS NS	NS NS	
manuel sans manuel (=ref)	# NS	# NS	# NS	
intégratif	NS	NS	NS	
Aleda	NS	NS	ÉNS	
Ribambelle	NS	NS	NS	
phonique	NS	NS	NS	
syllabique	NS	NS	NS	
decod	NS	NS	NS	NS
decod2	NS	NS	NS	NS
encod	Effet positif (p = 0.054)	NS	Effet positif sur les élèves forts (p < 0.01) ----- Effet positif sur les élèves les plus faibles (p = 0.084)	NS
encod2	NS	NS	Effet positif sur les élèves les plus faibles (p = 0.064)	NS
encod3	Effet positif (p = 0.025)	+ ; + Effet d'autant plus positif que les élèves sont forts (p = 0.033 ; p = 0.030)	Effet positif sur les élèves forts (p < 0.01)	NS
encsdec	NS	NS	Effet positif sur les élèves forts (p = 0.026)	NS
encsdec2	NS	NS ; + Effet positif sur les élèves forts et négatif sur les élèves faibles (p = 0.027)	Effet positif sur les élèves forts (p < 0.01)	NS
enchaindec2enc	NS	NS	NS	NS
enchaindecomp	NS	NS	NS	NS
hautevoix	NS	+ ; - Effet d'autant plus positif	Effet positif sur les élèves faibles (p < 0.01)	NS

CODE				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
		que les élèves sont faibles (voire négatif sur les élèves les plus forts) ($p = 0.094$; $p < 0.01$)		
phonographie	NS	NS	NS	NS

E.3.3 Effet des variables didactiques « Compréhension »

Tableau 170 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe compréhension sur le score de compréhension autonome (cf. E.1.2)

COMPRÉHENSION AUTONOME				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
C	NS	NS		NS
COMPAPP	NS	NS		NS
COMPECRIT	NS	NS		NS
COMPANTICIP	NS	NS		NS
CROISCOMP	Positif ($p = 0,049$) en référence à autre et à petit	/	Effet visible sur les élèves faibles et les interm.	NS
GRANDCOMP	NS	NS		NS
Cbis	NS	NS		NS
CROISCOMPbis	Positif ($p = 0,001$) en référence à tous les autres profils Positif ($p = 0,007$) en référence à grandcompbis	/	Effet visible sur les élèves faibles et les interm.	/
GRANDCOMPbis	NS en référence à tous les autres profils	/	NS	/
L1	NS	NS		NS
L5	Négatif ($p = .007$)	NS		NS
EL	Positif ($p = .014$)	NS		NS
EL1	NS	NS		NS
EL2	NS	NS		NS
EL3	Positif (NC = .044)	NS		NS
Nb de livres lus	NS	NS		NS
Manuel2	Manuel code positif (tendance $p = 0,060$) en référence à manuel intégratif et sans manuel	/	NS	NS
Récit	NS	NS		NS
PG4	NS	NS		NS
PG5	NS	NS		NS
E8	NS	NS		NS

Tableau 171 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe compréhension sur le score de compréhension de textes entendus (cf. E.1.2)

COMPRÉHENSION DE TEXTES ENTENDUS				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
C	NS	NS		NS
COMPAPP	NS	NS		NS
COMPECRIT	NS	NS		NS
COMPANTICIP	NS	NS		NS
CROISCOMP	NS	NS		NS

GRANDCOM P	NS	NS		NS
Cbis	NS	NS		NS
CROISCOMP bis	NS (Tendance $p = 0,090$) en référence à petitcompbis NS en référence à grandcompbis	/	Effet d'autant plus fort que les élèves sont faibles	/
GRANDCOM Pbis	Positif ($p = 0,011$) en référence à petitcompbis	/	NS	/
L1	NS	NS		NS
L5	NS	NS		NS
EL	NS	NS		NS
EL1	Positif (tendance $p = 0,061$)	Négatif ($p = .004$)	Effet positif sur élèves faibles uniquement	NS
EL2	NS	NS		NS
EL3	NS	NS		NS
Nb de livres lus	Positif ($p = 0,014$)	NS		Effet moyen positif ($p = 0,000$) ; quadra négative ($p = 0,002$) Extremum à 12 livres L'effet croît jusqu'à l'extremum
Manuel2	NS	NS		NS
Récit	NS	NS		NS
PG4	NS	NS		NS
PG5	NS	NS		NS
E8	NS	NS		NS

E.3.4 Effet des variables didactiques « Écriture »

- # symbolise la modalité de référence pour les variables catégorielles
- NS signifie que le coefficient est non significatif et qu'il n'y a donc pas d'effet
- +/- donne le signe du coefficient significatif
- +/- ; +/- donnent le signe du coefficient effet moyen, suivi du signe de l'interaction avec le niveau initial pour l'étude d'un effet d'interaction niveau 1 et 2 ou de celui de la variable élevée au carré pour l'étude d'un effet quadratique
- [élèves faibles / élèves intermédiaires / élèves forts] précise sur quelle sous-population l'effet est évalué
- P indique la valeur de la p-value

Tableau 172 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe écriture sur le score en écriture (cf. E.1.3)

ÉCRITURE				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
ecr2	NS	NS	NS	NS
ecrphrtex2	NS	NS	Effet positif sur les élèves les plus forts ($p = 0.059$)	NS

ÉCRITURE				
nbe_explct2	NS	NS	Effet positif sur les élèves les plus faibles (p = 0.069)	NS
nbe_explct3	NS	NS ; + Effet positif sur les élèves forts et négatif sur les élèves faibles (p = 0.092)	Effet positif sur les élèves forts (p = 0.039)	NS
e4	Effet positif (p = 0.078)	NS	Effet positif sur les élèves intermédiaires (p = 0.038)	+ ; - Effet max à 40 mn/semaine (p < 0.01 ; p = 0.028) -> effet croît puis stagne
e5	Effet négatif (p = 0.014)	NS	Effet négatif sur les élèves intermédiaires (p = 0.046)	NS
e7	Effet positif (p = 0.075)	+ ; + Effet d'autant plus positif que les élèves sont forts (p = 0.077 ; p = 0.014)	Effet positif sur les élèves forts (p < 0.01)	NS
e5ande7 e5-e7- (=ref) e5-e7+ e5+e7- e5+e7+	# + NS NS Effet positif de e5-e7+ par rapport à e5-e7- (p = 0.062)	# NS NS NS	# + [élèves forts] NS + [élèves forts] Effet positif de e5-e7+ (p = 0.044) et de e5+e7+ par rapport à e5-e7- (p = 0.034) sur les élèves forts	
rev	NS	NS	Effet positif sur les élèves les plus faibles (p = 0.034)	+ ; - Effet max à 40 mn/semaine (p = 0.014 ; p = 0.040) -> effet croît puis décroît
Ench	NS	NS	Effet positif sur les élèves les plus forts (p = 0.069)	NS
ESIST ESIST_1 (=ref) ESIST_2 ESIST_3	# NS NS	# NS NS	# - [élèves forts] NS Effet négatif sur les élèves forts de la modalité ESIST_2 par rapport à ESIST_1 (p = 0.019)	
ecrp2	NS	NS	NS	NS
ecrmotphrtex2	NS	NS ; + Effet positif sur les élèves forts et négatif sur les élèves faibles (p < 0.01)	NS	NS
ecrphrtexdicphrtex	NS	NS ; + Effet positif sur les élèves forts et négatif sur les élèves faibles (p = 0.044)	Effet positif sur les élèves forts (p = 0.018)	NS
Pgsure	NS	NS	NS	NS

ÉCRITURE				
e6pluse7	NS	NS ; + Effet positif sur les élèves forts et négatif sur les élèves faibles ($p < 0.01$)	Effet positif sur les élèves forts ($p = 0.01$)	NS
Esurl	NS	NS ; + Effet positif sur les élèves forts et négatif sur les élèves faibles ($p < 0.01$)	NS	NS
e2pluse3	NS	NS	Effet négatif sur les élèves les plus faibles ($p = 0.076$)	NS
e1	NS	NS	NS	NS
e5ae9	NS	NS	NS	NS

Tableau 173 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe écriture sur le score en production de texte (cf. E.1.3)

ÉCRITURE				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
e2pluse3	NS	NS	NS	NS
e1	NS	NS	NS	NS
e4	Effet positif ($p = 0.086$)	NS	Effet positif sur les élèves les plus faibles ($p < 0.01$) ----- Effet positif sur les élèves forts ($p = 0.092$)	NS
e5ae9	NS	NS	NS	NS
ecr2	NS	NS	NS	NS

Tableau 174 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe écriture sur le score en copie (cf. E.1.3)

ÉCRITURE				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
e2pluse3	NS	NS	Effet négatif sur les élèves les plus faibles ($p = 0.035$)	NS

ÉCRITURE				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
e5ae9	Effet négatif ($p = 0.064$)	- ; + Effet d'autant moins négatif que les élèves sont forts ($p = 0.047$; $p = 0.031$)	Effet négatif sur les élèves intermédiaires ($p = 0.034$)	+ ; - Effet max à 40 mn/semaine -> effet négatif à partir de l'extremum ($p = 0.016$; $p < 0.01$)

Tableau 175 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe écriture sur le score en dictée (cf. E.1.3)

ÉCRITURE				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
e4	NS	NS ; - Effet positif sur les élèves faibles et négatif sur les élèves forts ($p = 0.097$)	Effet positif sur les élèves les plus faibles ($p = 0.017$) ----- Effet positif sur les élèves intermédiaires ($p = 0.040$)	NS
e5ae9	NS	NS	Effet positif sur les élèves les plus faibles ($p = 0.089$)	NS

E.3.5 Effet des variables didactiques « Étude de la langue »

Les tableaux de cette section proposent une vision synthétique des résultats obtenus lorsque l'on introduit les variables relatives aux choix didactiques des enseignants concernant l'étude de la langue pour les cinq ensembles de tâches. Ils complètent, détaillent et affinent les résultats de la partie E.3.1 qui montrent que, globalement, le temps alloué à l'étude de la langue est lié aux progrès des élèves.

Tableau 176 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe « étude de la langue » sur le score global (cf. E.1.4)

ÉTUDE DE LA LANGUE				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
E1	Effet positif $p = 0.000$	Négatif ($p = 0.001$)	Effet d'autant plus fort que les élèves sont faibles	NS
E11	Effet positif $p = 0.000$	Négatif ($p = 0.003$)	Effet positif sur les élèves intermédiaires et les faibles.	NS
E12	NS	NS		NS
EL3	Effet positif	Négatif ($p = 0.042$)	Effet positif sur les élèves	Effet moyen positif

	p = 0.018		intermédiaires et les faibles.	(NC = 0,007), effet quadra négatif (p = 0,059) Extremum à 89,9 minutes . L'effet croît jusqu'à l'extremum
EL1Comptot	Effet positif (tendance p = 0.065)	Négatif (p = 0.02)	Effet positif sur les élèves faibles uniquement	NS
E4et7PT-EL3tot	Effet positif p = 0.003	NS		Effet moyen positif (NC = 0,003), effet quadra négatif (p = 0,046) Extremum à 203,2 minutes. L'effet croît jusqu'à l'extremum

Tableau 177 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe « étude de la langue » sur le score de code (cf. E.1.4)

ÉTUDE DE LA LANGUE				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
EI	Effet positif NC= 0,008	Négatif (p = 0.003)	Effet positif sur les élèves intermédiaires et faibles	NS
EL1	Effet positif NC = 0,003	Négatif (p = 0.012)	Effet positif sur les élèves intermédiaires et faibles	NS
EL2	NS	NS		NS
EL3	NS	NS	NS	NS
EL1Comptot	NS	NS		NS
E4et7PT-EL3tot	Effet positif p= 0,022	Négatif (p = 0.040)	Effet positif sur les élèves intermédiaires et les faibles	NS

Tableau 178 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe « étude de la langue » sur le score d'écriture (cf. E.1.4)

ÉTUDE DE LA LANGUE				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
EI	Effet positif p = 0.000	NS		Effet moyen positif (NC = 0.000), effet quadra négatif (p = 0,017) Extremum à 219,21 minutes L'effet croît jusqu'à cet extremum
EL1	Effet positif p = 0.000	NS		NS

EI2	Effet positif p = 0.041	NS		NS
EL3	Effet positif p = 0.015	NS		Effet moyen positif (NC = 0.006), effet quadratique négatif (p = 0,050) Extremum à 88,19 minutes L'effet croît jusqu'à cet extremum
EL1Comptot	NS	NS		NS
E4et7PT-EL3tot	Effet positif p = 0.003	NS		NS

Tableau 179 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe « étude de la langue » sur le score de compréhension autonome (cf. E.1.4)

ÉTUDE DE LA LANGUE				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
EI	Effet positif p = 0.014	NS		NS
EI1	NS	NS		NS
EI2	NS	NS		NS
EL3	Effet positif p = 0.044	NS		NS
EL1Comptot	NS	NS		NS
E4et7PT-EL3tot	Effet positif p = 0.027	NS		Effet moyen positif (NC = 0.004), effet quadratique négatif (p = 0,024) Extremum à 180,7 minutes L'effet croît jusqu'à cet extremum

Tableau 180 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe « étude de la langue » sur le score de compréhension de textes entendus (cf. E.1.4)

ÉTUDE DE LA LANGUE				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
EI	NS	NS		NS
EI1	Effet positif (tendance) p = 0.061	Négatif (p = 0.004)	Effet positif sur élèves faibles uniquement	NS
EI2	NS	NS		NS
EL3	NS	NS		NS
EL1Comptot	Effet positif p = 0.05	NS		NS
E4et7PT-EL3tot	NS	NS		NS

E.3.6 Effet des variables « Acculturation à l'écrit »

- # symbolise la modalité de référence
- NS signifie que le coefficient associé à une modalité est non significatif et qu'il n'y a donc pas d'effet
- +/- donne le signe du coefficient significatif pour une modalité donnée
- +/- ; +/- donnent le signe du coefficient effet moyen suivi du signe de l'interaction avec le niveau initial pour une modalité donnée
- [élèves faibles / élèves intermédiaires / élèves forts] précise sur quelle sous-population l'effet est évalué
- P indique la valeur de la p-value

Tableau 181 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe « acculturation » sur le score global (cf. E.1.5)

ACCULTURATION			
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts
ACC_E peu (=ref) beaucoup	# NS	# NS	# NS
ACC_A peu (=ref) beaucoup	# + Effet positif ($p = 0.014$)	# + ; - Effet d'autant plus positif que les élèves sont faibles ($p = 0.014$; $p < 0.01$)	# + [élèves faibles] Effet positif sur les élèves faibles ($p < 0.01$)
ACC_U peu (=ref) moyen beaucoup	# NS NS	# NS NS	# NS + [élèves intermédiaires] Effet positif de la modalité « beaucoup » par rapport à « peu » sur les élèves intermédiaires ($p = 0.077$)
ACC peu (=ref) moyen beaucoup	# NS + Effet positif de la modalité « beaucoup » par rapport à « peu » ($p < 0.01$)	# NS ; - + ; - « moyen » : effet positif sur les élèves faibles et négatif sur les élèves forts ($p = p < 0.01$) « beaucoup » : effet d'autant plus positif que les élèves sont faibles ($p < 0.01$; $p < 0.01$)	# + [élèves faibles] + [élèves faibles] Effets positifs sur les élèves faibles ($p < 0.01$) ----- # NS [élèves intermédiaires] + [élèves intermédiaires] Effet positif de la modalité « beaucoup » par rapport à « peu » sur les élèves intermédiaires ($p = 0.023$) ----- # - [élèves forts] NS [élèves forts] Effet négatif de la modalité « moyen » par rapport à « peu » sur les élèves forts ($p = 0.07$)

Tableau 182 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe « acculturation » sur le score de code (cf. E.1.5)

ACCULTURATION			
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts
ACC_E peu (=ref) beaucoup	# NS	# NS	# NS
ACC_A peu (=ref) beaucoup	# + Effet positif (p = 0.064)	# + ; - Effet d'autant plus positif que les élèves sont faibles (p = 0.066 ; p = 0.027)	# + [élèves faibles] Effet positif sur les élèves faibles (p = 0.013)
ACC_U peu (=ref) moyen beaucoup	# NS NS	# NS NS	# NS + [élèves intermédiaires] Effet positif de la modalité « beaucoup » par rapport à « peu » sur les élèves intermédiaires (p = 0.08)
ACC peu (=ref) moyen beaucoup	# NS NS	# NS + ; - Effet d'autant plus positif que les élèves sont faibles de la modalité « beaucoup » par rapport à « peu » (p = 0.018 ; p < 0.01)	# NS + [élèves faibles] Effet positif de la modalité « beaucoup » par rapport à « peu » sur les élèves faibles (p < 0.01) ----- # NS + [élèves intermédiaires] Effet positif de la modalité « beaucoup » par rapport à « peu » sur les élèves intermédiaires (p = 0.077) ----- # - [élèves forts] NS Effet négatif de la modalité « moyen » par rapport à « peu » sur les élèves forts (p = 0.049)

Tableau 183 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe « acculturation » sur le score de compréhension (cf. E.1.5)

ACCULTURATION			
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts
ACC_E peu (=ref) beaucoup	# NS	# NS	# NS
ACC_A peu (=ref) beaucoup	# NS	# NS ; - Effet positif sur les élèves faibles et négatif sur les élèves forts (p < 0.01)	# + [élèves faibles] Effet positif sur les élèves faibles (p = 0.011) ----- # + [élèves intermédiaires] Effet positif sur les élèves intermédiaires (p = 0.081)
ACC_U peu (=ref) moyen beaucoup	# NS NS	# NS NS	# - [élèves les plus faibles compz<=-1] - [élèves les plus faibles compz<=-1] Effet négatif sur les élèves les plus faibles (414 élèves ici)(moyen : p = 0.024 ; beaucoup : p < 0.01)
ACC peu (=ref) moyen	# NS	# NS	# + [élèves faibles]

beaucoup	+	+ ; -	+ [élèves faibles] Effet positif sur les élèves faibles (moyen : $p < 0.01$; beaucoup : $p < 0.01$) ----- # NS + [élèves intermédiaires] Effet positif sur les élèves intermédiaires de la modalité « beaucoup » par rapport à « peu » ($p = 0.074$)
	Effet positif de de la modalité « beaucoup » par rapport à « peu » ($p < 0.01$)	Effet d'autant plus positif que les élèves sont faibles de la modalité « beaucoup » par rapport à « peu » ($p < 0.01$; $p = 0.017$)	

Tableau 184 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe « acculturation » sur le score d'écriture (cf. E.1.5)

ACCULTURATION			
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts
ACC_E peu (=ref) beaucoup	# NS	# NS	# NS
ACC_A peu (=ref) beaucoup	# + Effet positif ($p = 0.013$)	# + ; - Effet d'autant plus positif que les élèves sont faibles ($p = 0.013$; $p < 0.01$)	# + [élèves faibles] Effet positif sur les élèves faibles ($p < 0.01$)
ACC_U peu (=ref) moyen beaucoup	# NS NS	# NS NS	# NS NS
ACC peu (=ref) moyen beaucoup	# NS + Effet positif de la modalité « beaucoup » par rapport à « peu » ($p < 0.01$)	# NS + ; - Effet d'autant plus positif que les élèves sont faibles de la modalité « beaucoup » par rapport à « peu » ($p < 0.01$; $p < 0.01$)	# NS + [élèves faibles] Effet positif de la modalité « beaucoup » par rapport à « peu » sur les élèves faibles ($p < 0.01$) ----- # + [élèves intermédiaires] NS Effet positif de la modalité « moyen » par rapport à « peu » sur les élèves intermédiaires ($p = 0.056$)

E.3.7 Effet des variables « Climat de la classe » et « Engagement des élèves »

Tableau 185 — Synthèse des effets des variables liées au climat de la classe et à l'engagement des élèves sur le score global (cf. E.1.6)

CLIMAT DE CLASSE ET ENGAGEMENT DES ÉLÈVES				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
CLIMAT	Positif ($p = .047$)	Négatif ($p < .001$)	Effet visible sur les élèves faibles uniquement	NS
ENGAGEMENT	Positif ($p = .004$)	Négatif ($p = .002$)	Effet d'autant plus fort que les élèves sont faibles	NS
CLIMAT + ENGAGEMENT	NS Positif ($p = .036$)	NS Négatif ($p = .002$)	Effet d'autant plus fort que les élèves sont faibles	NS

E.3.8 Effet des variables « Différenciation » et « Groupement des élèves »

Tableau 186 — Synthèse des effets des variables liées aux pratiques de différenciation de l'enseignement sur le score global (cf. E.1.6)

DIFFÉRENCIATION				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
PROPTIA	NS	Négatif ($p = .046$)	Effet positif visible sur les élèves faibles uniquement	NS
PROPTDTOT	NS	Positif ($p < .000$)	Effet négatif visible sur les élèves faibles uniquement	NS
PROPTB	NS	NS		NS

Tableau 187 — Synthèse des effets des variables liées aux modalités de groupement des élèves sur le score global (cf. E.1.7)

MODALITÉS DE GROUPEMENT				
Variable	Effet moyen	Interaction niv 1 et 2	Élèves faibles/interm./forts	Quadratique
TPS	Positif ($p = .032$)	Négatif ($p = .022$)	Effet visible sur les élèves faibles uniquement	NS
TPSPG	NS	NS		NS
TPSL	NS	Négatif ($p = .032$)	Effet positif visible sur les élèves faibles uniquement	NS
TPSEL	Positif ($p < .000$)	Négatif (NC $< .000$)	Effet d'autant plus fort que les élèves sont faibles	NS
TPSE	NS	NS		NS
TPSC	NS	Négatif ($p = .078$)	Effet positif visible sur les élèves faibles uniquement	Effet moyen positif ($p = 0,011$), quadra négative (NC = 0,034) Extremum à 86,3 minutes hebdo. L'effet croît jusqu'à l'extremum
TPSCOLL	NS	NS		NS
TPSIND	NS	Négatif (NC = .058)	Effet positif visible sur les élèves faibles uniquement	NS

E.4 ANALYSE DE L'INFLUENCE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES PAR DOMAINE DE COMPÉTENCES

Riou et Goigoux pour le groupe 2

E.4.1 Code

Dans cette partie, nous abordons l'influence des pratiques pédagogiques sur les performances des élèves en code et en écriture.

Notons que, dans le domaine du code, les variables « Performances des élèves » sont présentées en B.2.4.1, les variables « Pratiques enseignantes » en E.1.1, et les tests statistiques dans le tableau 168 « Synthèse des effets des variables Pratiques enseignantes du groupe code sur le score en code » en E.3).

E.4.1.1 Variable tempo

La variable tempo caractérise la vitesse à laquelle est conduite l'étude des correspondances graphophonémiques (CGP) dans chaque classe : elle correspond au nombre de correspondances enseignées pendant les neuf premières semaines de classe (*cf.* C.3).

E.4.1.1.1 Influence de la variable tempo sur la maîtrise du code

✓ Effet linéaire moyen et forme quadratique

L'élévation du tempo influence significativement et positivement les performances des élèves. Cette influence est maximale lorsque le tempo est de 15 pour l'ensemble de l'échantillon ($p = 0.05$) ; elle est maximale lorsque le tempo est de 14 pour les élèves initialement faibles ($p = 0.018$). Elle stagne ensuite. Les performances des élèves initialement forts en code sont meilleures lorsque le tempo s'élève, et cet effet est continu sur l'ensemble de l'intervalle des rythmes observés dans l'étude, c'est-à-dire de 5 à 26 ($p = 0.026$). Pour eux, plus le tempo est rapide, plus leurs progrès sont sensibles.

✓ Variables catégorielles

Par ailleurs, nous avons identifié un effet palier à 11 pour l'ensemble de la population ($p = 0.053$) et à 12 pour les élèves initialement faibles en code ($p = 0.091$). Autrement dit, les performances des élèves qui étudient 11 correspondances graphophonémiques ou plus sont meilleures que celles des élèves qui en étudient moins de 11, et les progrès des élèves initialement faibles sont plus nets dès que l'on enseigne plus de 12 correspondances graphophonémiques.

E.4.1.1.2 Influence de la variable tempo sur la maîtrise de l'écriture

✓ Effet linéaire moyen

L'élévation du tempo favorise les performances des élèves pris dans leur ensemble ($p = 0.096$) et du sous-groupe d'élèves qui avaient obtenu des scores initiaux intermédiaires en écriture ($p = 0.015$).

✓ Variables catégorielles

Un tempo supérieur à 15 influence significativement et positivement les performances des élèves qui obtiennent des scores intermédiaires à l'entrée du cours préparatoire en comparaison d'un tempo inférieur à 8 ($p = 0.023$).

E.4.1.1.3 En résumé

L'élévation du tempo influence donc significativement et positivement les performances des élèves en code et en écriture. En code, cette influence atteint son maximum pour un tempo de 14 ou de 15 et la valeur palier se situe à 11 ou 12 en fonction du niveau initial des élèves. Autrement dit, les élèves progressent davantage en code lorsque le tempo est compris entre 11 et 15, ou entre 12 et 14 s'ils sont initialement faibles.

En écriture, les élèves de niveau intermédiaire tirent profit de tempos supérieurs à 15 par comparaison avec des tempos inférieurs à 8. Les tempos les plus lents sont donc pénalisants.

Par conséquent, c'est dans l'intervalle compris entre 8 et 15 que les enseignants doivent rechercher les conditions les plus propices à la réussite de leurs élèves en fonction des apprentissages visés et des contextes scolaires.

E.4.1.2 Variable rendement effectif

La variable rendement effectif correspond à la part de texte directement déchiffrable par les élèves. Elle dépend des correspondances graphophonémiques enseignées et du contenu linguistique du support d'apprentissage (cf. C.3).

E.4.1.2.1 Influence de la variable rendement effectif sur la maîtrise du code

✓ Forme quadratique

Le rendement effectif influence les performances des élèves qui obtiennent des scores intermédiaires au début du cours préparatoire. Cette influence significative et positive s'exerce jusqu'à un maximum de 52,6 % ($p = 0.073$).

✓ Variables catégorielles

Des effets significatifs apparaissent aussi lorsqu'on catégorise les pratiques d'enseignement en deux, trois ou quatre groupes selon le niveau de rendement effectif. Les élèves qui apprennent à

lire sur des supports d'apprentissage déchiffrables à plus de 29 % progressent davantage que les autres ($p = 0.036$). Cet effet s'exerce aussi sur les sous-populations d'élèves initialement faibles ($p = 0.095$) ou intermédiaires ($p = 0.019$), mais ne s'exerce pas sur les élèves forts. Par ailleurs, les élèves initialement faibles tirent profit de rendements effectifs supérieurs ou égaux à 57 % par comparaison à ceux inférieurs à 29 % ($p = 0.021$). Autrement dit, dans tous les cas, les rendements inférieurs à 29 % sont pénalisants. Pour les élèves les plus faibles, mieux vaut privilégier un rendement supérieur à 57 %.

E.4.1.2.2 Influence de la variable rendement effectif sur la maîtrise de l'écriture

✓ Effet linéaire moyen et forme quadratique

Nous n'observons aucun effet linéaire moyen de la variable rendement effectif sur l'ensemble de la population et nous n'avons mis en évidence aucune forme quadratique. En revanche, pour les élèves qui obtiennent des scores initiaux intermédiaires en écriture, plus le rendement effectif augmente, plus il favorise leurs performances finales ($p = 0.073$).

✓ Variables catégorielles

Les élèves progressent davantage lorsque les rendements effectifs des supports d'apprentissage sont supérieurs ou égaux à 29 % que lorsqu'ils sont inférieurs à cette valeur.

E.4.1.2.3 En résumé

Finalement, les enseignants qui proposent à leurs élèves des textes aux rendements effectifs inférieurs à 29 % pénalisent leurs apprentissages en lecture et en écriture. Par ailleurs, les progrès des élèves initialement faibles en code sont sensibles aux rendements effectifs supérieurs à 57 %. Les effets positifs observés s'exercent donc à des seuils différents selon la nature des apprentissages évalués et les sous-populations.

E.4.1.3 Variables encod (encodage), encod2 (encodage d'unités linguistiques inférieures ou égales au mot), et encod3 (unités linguistiques supérieures au mot).

L'encodage consiste à transcrire une chaîne sonore en une chaîne écrite. En référence à notre typologie des tâches, rappelons que la variable « temps consacré à l'encodage », dorénavant encod, est la somme des durées des tâches d'écriture sous la dictée (E4), d'écriture à partir d'étiquettes déjà imprimées pour former des syllabes ou des mots (E5s, E5m), de dictée à autrui de lettres ou de syllabes (e6l, e6s) et d'écriture d'unités linguistiques choisies par l'élève (E7). Rappelons aussi que la variable encod2 regroupe les tâches d'encodage des unités linguistiques lettre, syllabe et mot, et la variable encod3 les tâches d'encodage des unités linguistiques supérieures au mot (phrase et texte).

E.4.1.3.1 Influence de la variable encod sur la maîtrise du code

✓ Effet linéaire moyen et forme quadratique

L'augmentation de la durée des tâches d'encodage influence positivement et significativement les performances des élèves ($p = 0.027$). Cet effet linéaire moyen est également repérable sur le sous-groupe d'élèves initialement forts en code ($p = 0.045$).

✓ Variables catégorielles

L'influence du temps consacré à l'encodage est nette à partir de 45 minutes par semaine ($p = 0,032$). Lorsqu'on examine les sous-groupes d'élèves, on retrouve le même résultat pour les élèves initialement intermédiaires ($p = 0.097$) ou forts ($p = 0.083$). En revanche, la durée hebdomadaire d'encodage n'influence pas significativement les performances des élèves initialement faibles en code.

E.4.1.3.2 Influence des variables encod2 et encod3 sur la maîtrise du code

Le temps consacré à l'encodage d'unités linguistiques inférieures ou égales au mot n'influence pas les performances des élèves. En revanche, le temps consacré à l'encodage d'unités supérieures au mot exerce une influence significative et positive sur leurs performances jusqu'à un maximum de 35 minutes par semaine (extremum de la forme quadratique, $p = 0.014$). Nous observons aussi un effet linéaire moyen positif sur les performances des élèves ($p = 0.043$), notamment sur les élèves qui obtiennent des résultats intermédiaires ($p = 0.065$) ou forts ($p = 0.050$) à l'entrée du cours préparatoire.

E.4.1.3.3 En résumé

La durée moyenne d'encodage influence significativement et positivement les performances des élèves. Cet effet est net pour les élèves qui obtiennent des scores intermédiaires ou forts en code, mais il ne s'exerce pas sur le sous-échantillon d'élèves initialement faibles. De la même manière, la durée d'encodage d'unités linguistiques supérieures aux mots influence significativement et positivement les performances des élèves, notamment celles des élèves initialement intermédiaires ou forts en code à l'entrée du cours préparatoire.

E.4.1.4 Variable écriture sous la dictée (e4) et encodage autonome (e7)

E.4.1.4.1 Influence des variables écriture sous la dictée et encodage autonome sur la maîtrise du code

✓ Effet linéaire moyen et forme quadratique

L'augmentation des durées consacrées à l'écriture sous la dictée (E4) influence significativement et positivement les performances des élèves dans les épreuves de lecture-décodage. Cette influence est maximale pour une durée d'environ 39 minutes par semaine (extremum de la forme

quadratique, $p < 0.01$). Nous observons aussi un effet linéaire moyen positif ($p = 0.046$) sur l'ensemble de la population.

L'augmentation des durées consacrées à l'encodage autonome (E7) influence elle aussi positivement et significativement les performances des élèves jusqu'à environ 35 minutes par semaine (extremum de la forme quadratique, $p = 0.028$). Nous observons également un effet linéaire moyen positif ($p = 0.085$) qui s'exerce en particulier sur les élèves initialement forts en code ($p = 0.061$).

✓ **Variables catégorielles**

Les enseignants qui consacrent moins de 15 minutes par semaine à l'écriture sous la dictée pénalisent les élèves, surtout ceux qui obtiennent des scores faibles à l'entrée du cours préparatoire ($p = 0.008$). La durée consacrée à l'écriture sous la dictée influence de façon plus modérée les performances des élèves initialement intermédiaires, et semble ne pas affecter les performances des élèves initialement forts.

Les enseignants qui consacrent plus de 29 minutes par semaine à l'encodage autonome permettent aux élèves initialement intermédiaires ou forts de progresser davantage en comparaison d'enseignants qui y consacrent moins de 17 minutes. La durée de l'encodage autonome n'influence pas significativement les performances des élèves initialement faibles en code.

E.4.1.4.2 Résumé

L'écriture sous la dictée et l'encodage autonome exercent une influence significative et positive sur les performances des élèves en lecture-décodage. L'effet croît jusqu'à une durée maximale d'environ 39 minutes par semaine pour l'écriture sous la dictée, et d'environ 35 minutes par semaine pour l'encodage autonome.

Les élèves initialement faibles progressent davantage avec des durées d'écriture sous la dictée supérieures ou égales à 15 minutes hebdomadaires, mais leurs performances en code ne semblent pas influencées par la durée d'encodage autonome. À l'inverse, les élèves initialement forts obtiennent de meilleurs résultats si la durée d'encodage autonome est supérieure ou égale à 29 minutes par semaine par comparaison à une durée inférieure à 17 minutes, et le temps consacré à l'écriture sous la dictée n'a pas d'effet significatif sur leurs performances en code. Quant aux élèves intermédiaires, leurs performances sont influencées à la fois par l'écriture sous la dictée et l'encodage autonome, mais dans des proportions moindres que les extrêmes.

E.4.1.5 Variable hautevoix (lecture à haute voix I4)

E.4.1.5.1 Influence de la lecture à haute voix sur la maîtrise du code

✓ Effet linéaire moyen et forme quadratique

Le temps que les élèves passent à lire à haute voix exerce une influence significative et positive sur leurs performances en code. Cette influence croit jusqu'à une durée maximale d'environ 55 minutes par semaine. Nous observons aussi un effet linéaire moyen positif sur les élèves initialement faibles en code ($p = 0.012$).

✓ Variables catégorielles

Les élèves qui pratiquent la lecture à haute voix pendant plus de 30 minutes par semaine progressent sensiblement plus que ceux qui y consacrent 30 minutes ou moins. Cet effet est particulièrement net pour les élèves initialement faibles et intermédiaires en code. En revanche, la durée consacrée à la lecture à haute voix n'influence pas significativement les performances des élèves initialement forts en code.

E.4.1.5.2 Influence de la lecture à haute voix sur la maîtrise de l'écriture

✓ Effet linéaire moyen et forme quadratique

Nous observons un effet linéaire moyen positif de la pratique de la lecture à haute voix sur les performances des élèves initialement faibles en écriture.

✓ Variables catégorielles

Les élèves qui consacrent plus de 30 minutes par semaine à la lecture à haute voix progressent sensiblement plus que les élèves qui lisent à haute voix 30 minutes ou moins. Cette influence est particulièrement nette pour les élèves initialement faibles en écriture, et pour les élèves initialement intermédiaires dans l'intervalle compris entre 30 et 42 minutes, mais pas au-delà. Il n'y a pas d'effet significatif sur les élèves initialement forts en écriture.

E.4.1.5.3 Résumé

La durée hebdomadaire de la lecture à haute voix influence significativement et positivement les performances des élèves en code et en écriture, en particulier celles des élèves initialement faibles et intermédiaires. Nous constatons que la demi-heure hebdomadaire constitue un palier au-dessus duquel les élèves initialement faibles et intermédiaires progressent davantage, mais auquel les élèves initialement forts ne sont pas sensibles.

E.4.1.6 *Variables decod (décodage), decod2 (décodage + pg1, pg2, pg3), phonographie, enchaindec2enc (enchaînement des tâches d'encodage et de décodage), enchaindeccomp (enchaînement des tâches de décodage et de compréhension).*

Les variables ci-dessus ont fait l'objet de traitements statistiques identiques à ceux des variables précédemment décrites. Les modèles d'analyse multiniveaux n'ont pas permis de mettre en évidence d'effets positifs ou négatifs de ces variables sur les performances des élèves de notre échantillon en code ou en écriture.

Bishop, Cèbe, Piquée pour le groupe 5

E.4.2 Compréhension

L'étude de l'influence des pratiques pédagogiques dans le domaine de la compréhension a été réalisée à partir des hypothèses posées au départ (cf. A.2.3). Elle a pu être quantifiée grâce aux variables décrites précédemment (cf. E.1.2). Les données présentées dans cette partie font référence aux tableaux d'ensemble (cf. E.3) dans lesquels deux grands domaines de performance ont été pris en compte pour mesurer les progrès des élèves en compréhension : la compréhension d'un texte lu en autonomie (compauto) et d'un texte entendu (comptxt). Cette distinction est nécessaire si l'on veut tester l'hypothèse qu'au CP les acquis en compréhension et en code peuvent évoluer de manière distincte (cf. A.2.3) et, partant, que des habiletés spécifiques de compréhension peuvent se développer indépendamment de celles du code.

E.4.2.1 *Effets du temps consacré à l'enseignement de la compréhension sur les résultats en compréhension en fin de CP*

Les effets du temps consacré à l'enseignement de la compréhension doivent être considérés en tenant compte du peu de temps accordé à cet enseignement et plus particulièrement des faibles durées accordées aux tâches prises isolément – à l'exception du C8 (cf. C.2.3) – ce qui en relativise la portée. En effet, il est apparu que les enseignants se livrent peu aux tâches C3 à C7, c'est-à-dire aux moments dédiés à l'élaboration conjointe de la signification, puisqu'ils y consacrent en moyenne 27 minutes en semaine 1, 36 en semaine 2 et 35 en semaine 3. De plus, on note que, dans près de la moitié des classes, les tâches C6 (rendre explicite une information implicite) et C7 (proposer, débattre ou négocier une interprétation) ne s'observent jamais, et ce tout au long de l'année.

Nous constatons que de manière globale, la variable « temps d'enseignement de la compréhension » (variable C) ne fait pas apparaître d'effets significatifs sur les progrès des élèves en compréhension de textes que ceux-ci soient lus par eux ou entendus. Toutefois, ce premier résultat va être affiné et modifié plus bas (cf. E.4.2.2) grâce à un calcul des effets selon la typologie des classes présentée précédemment (cf. C.2.3.5).

De même, aucune des tâches d'enseignement prises isolément n'a d'effet sur les progrès des élèves à la fin du CP, pas même la tâche C8 pourtant surreprésentée dans la moyenne des classes. Ce résultat peut sembler étonnant, car la tâche C8 qui recouvre un ensemble très diversifié de tâches écrites pourrait être à l'origine de progrès en « compréhension autonome ». Or, on observe que les élèves qui ont réalisé, seuls, de nombreuses tâches écrites au cours de l'année ne sont pas plus performants que les autres à l'épreuve de « compréhension autonome ».

On aboutit au même constat quand on groupe les tâches en trois grands ensembles : de C1 à C7, C1 et C2, ou de C3 à C7. Les autres associations (C3 + C4 ou C4 + C5 + C6) ne donnent pas plus de résultats : le temps passé aux tâches d'exploration, de reformulation et d'explicitation du sens n'a pas d'effet significatif sur les progrès des élèves. De même, les enseignants qui ont le plus souvent demandé à leurs élèves de rappeler les textes et organisé des discussions centrées sur la construction conjointe de la signification des textes lus (C5 + C6 + C7) n'apparaissent pas comme étant plus efficaces que les autres.

Toutefois, nous l'avons rappelé plus haut, il faut mettre ces résultats en regard du temps moyen que les enseignants accordent au groupe de tâches C3 à C7, c'est-à-dire aux moments dédiés à l'élaboration conjointe de la signification. Aussi nous autorisons-nous à soutenir que ces temps d'enseignement sont, en moyenne, trop brefs pour que leurs effets puissent être significatifs. L'analyse (en cours) des pratiques d'enseignement mises en œuvre dans les 15 classes les plus efficaces en compréhension apportera des données complémentaires qui devraient permettre d'étayer cette hypothèse interprétative.

On peut donc conclure que, à elle seule, la durée allouée à l'enseignement de la compréhension n'a pas d'impact sur les progrès des élèves en compréhension. Nous avons donc testé une nouvelle hypothèse touchant la manière dont les maîtres organisent les séances de compréhension au cours de l'année (cf. C.2.3.5).

E.4.2.2 Effets des types d'organisation de l'enseignement de la compréhension sur les résultats en compréhension en fin de CP

Les résultats aux deux épreuves de compréhension (compréhension autonome et compréhension d'un texte entendu) proposées en fin de CP ne donnent pas lieu aux mêmes constats.

En effet, les données que nous avons recueillies pour la première épreuve (compréhension autonome) montrent que ce sont les enseignants qui augmentent, progressivement et significativement, le temps dévolu à la compréhension qui font le plus progresser leurs élèves. Toutefois, cet effet ne s'observe que pour les élèves dont le niveau en compréhension est faible ou intermédiaire en début d'année.

À titre hypothétique, on peut interpréter ce résultat en rappelant que l'épreuve de compréhension autonome est très sensible aux compétences acquises dans le domaine du décodage (cf. E.4.1). On peut donc supposer que les enseignants qui ont choisi de privilégier l'enseignement du décodage au premier trimestre – puis d'intégrer progressivement celui de la compréhension – en ont permis une maîtrise plus précoce. Leurs élèves ont donc eu, plus tôt et plus souvent que les autres, l'occasion de réaliser des tâches similaires à celle que nous avons utilisée en fin de CP. Pour les élèves dont le niveau en compréhension est faible ou intermédiaire en début d'année, la maîtrise du code pourrait, en partie, compenser leurs faiblesses en compréhension.

Pour la seconde épreuve, « compréhension d'un texte entendu », ce sont les classes dans lesquelles on consacre beaucoup de temps à l'enseignement de la compréhension, en pratiquant les tâches orales de C1 à C7 (hors C8 et C9), tout au long de l'année qui s'avèrent les plus efficaces, et ce quel que soit le niveau initial des élèves. Ce résultat valide l'hypothèse (cf. A.2.3.) qu'un enseignement de la compréhension régulier et intense tout au long de l'année produit des effets positifs sur la compréhension de textes entendus. Nous l'avons dit plus haut, ce type d'épreuve suppose, pour être réussi, que les élèves aient certes acquis de solides compétences lexicales, syntaxiques et culturelles, mais suppose aussi qu'ils soient capables de produire des inférences pour répondre aux questions posées. Nombre d'entre eux, notamment ceux qui sont le moins familiers de la langue écrite, ont besoin que leurs enseignants accordent une place centrale, intense et continue, à la construction de ces habiletés.

De même, les maîtres qui augmentent de manière sensible le temps consacré à l'enseignement de la compréhension en privilégiant les activités menées à l'oral (de C1 à C7) font davantage progresser les élèves dont le niveau initial est faible ou moyen en compréhension. Cette remarque conforte le constat précédent sur la nécessité d'un enseignement de la compréhension ciblé pour aider les élèves à développer des habiletés spécifiques.

E.4.2.3 Effets des supports d'enseignement sur les résultats en compréhension en fin de CP

E.4.2.3.1 Effets des manuels

On rappelle d'abord que l'approche sur laquelle repose le manuel (intégrative ou centrée sur le code) ne permet pas de différencier les maîtres sur le versant du « temps alloué à l'enseignement de la compréhension » (cf. C.2.3.5). Le choix d'un manuel intégratif (cf. A.3.4.1.4) ne s'accompagne pas d'un enseignement plus soutenu de la compréhension. On peut supposer que les maîtres n'appliquent pas à la lettre la démarche prescrite dans le manuel qu'ils utilisent et que les temps consacrés à l'étude du code et de la compréhension dépendent davantage de leurs propres conceptions. Il semble que tous les maîtres ne font pas le même usage d'un même manuel ce qui

expliquerait qu'on ne trouve pas de lien entre la variable « temps accordé à la compréhension » et le type de manuel.

L'analyse des résultats aux deux épreuves de compréhension n'aboutit pas au même constat puisqu'on observe bien un effet lié au type d'approche retenu par les enseignants : on constate, en effet, un effet moyen positif dans les classes utilisant un manuel centré sur le code sur l'épreuve de compréhension autonome, effet qui ne se retrouve pas sur l'épreuve de compréhension des textes entendus.

On note enfin que l'enseignement avec un manuel de type intégratif et un enseignement sans manuel ne produisent pas d'effet sensible sur ces deux épreuves. Le peu de temps qu'ils allouent, en moyenne, aux tâches C1 à C7, explique sans doute ce résultat.

E.4.2.3.2 Effets des supports sur les résultats en compréhension en fin de CP

Le nombre de livres lus dans la classe n'influence pas les résultats en « compréhension autonome », mais il exerce un effet moyen positif sur la « compréhension d'un texte entendu ». Toutefois, on observe un effet plafond c'est-à-dire que cet effet n'augmente plus au-delà de douze livres lus au cours de l'année.

Nous avons également étudié le rôle joué par l'étude plus ou moins fréquente de récits au cours de l'année. Ici, nos données montrent que le fait d'avoir consacré davantage de temps sur des récits ne rend pas les élèves plus performants dans les deux épreuves de compréhension qui reposent pourtant, l'une comme l'autre, sur un texte narratif. Ce résultat suggère que, comme pour les budgets temps, les supports employés par les enseignants sont sans doute moins importants que les pratiques qu'ils mettent en œuvre pour apprendre à leurs élèves à les traiter efficacement.

E.4.2.4 Effets des autres composantes du lire-écrire sur les résultats en compréhension en fin de CP

Touchant l'effet d'autres composantes du lire-écrire, nous observons que le temps alloué aux tâches de lecture⁷¹ prises ensemble (L) n'a pas d'effet significatif sur les progrès des élèves en compréhension. De manière paradoxale, on observe qu'un temps important alloué à l'écoute de textes lus par le maître (L5) produit un effet négatif sur les performances des élèves à l'épreuve de « compréhension autonome » et n'a aucun effet sur la compréhension d'un texte entendu. Ce résultat pourrait rejoindre la mise en garde de l'inspection générale (2011) sur les effets limités des « lectures offertes », mais les conditions réelles de ces lectures sont encore à vérifier.

⁷¹ 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]

L'analyse de nos données fait apparaître que les enseignants soucieux de proposer des tâches centrées sur l'étude de langue s'avèrent plus efficaces que les autres dans le domaine de la compréhension. Plus spécifiquement, on observe qu'un travail plus important sur le lexique a un effet positif sur la compréhension des textes entendus pour les élèves les plus faibles en début d'année. Les apprentissages centrés sur la morphologie ont un effet moyen sur la compréhension en autonomie.

Il apparaît donc que les progrès en compréhension sont sensibles à l'étude de la langue, plus particulièrement à celle du lexique et de la morphologie. Ce résultat, que l'on trouve dans de nombreuses études antérieures à la nôtre, valide notre hypothèse initiale (cf. A.2.3) : les enseignants qui associent un enseignement intensif et régulier, tout au long de l'année, de la compréhension avec celui de l'étude de la langue (notamment son lexique) sont plus efficaces que les autres.

Enfin, à la suite de Morrow, Tracey, Woo, et Pressley, 1999, nous avons supposé que les maîtres qui feraient travailler la lecture et l'écriture de manière intégrée et non isolée feraient davantage progresser leurs élèves en compréhension. Nos résultats invalident cette hypothèse : les pratiques d'écriture (E) ne produisent pas d'effets sur les apprentissages en compréhension pas plus que l'attention particulière portée à E8 (définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture – enjeu, destinataire, contenu, plan...).

E.4.2.5 **Résumé des effets des pratiques d'enseignement de la compréhension**

✓ En « compréhension autonome »,

- Les élèves dont le niveau est faible ou intermédiaire en début d'année progressent davantage lorsque leur enseignant augmente progressivement et significativement le temps consacré à la compréhension au cours de l'année.
- Les progrès des élèves sont positivement influencés par l'augmentation du temps consacré à la morphologie et lorsque l'enseignant utilise un manuel qui met l'accent sur l'apprentissage du code.
- Un temps très important alloué à l'écoute de textes lus par le maître (L5) produit un effet négatif sur les performances des élèves en « compréhension autonome ».

✓ **En compréhension de textes entendus,**

- Les élèves progressent d'autant plus que les enseignants consacrent beaucoup de temps toute l'année à la compréhension orale, ou s'ils augmentent de manière sensible le temps d'enseignement au fil de l'année.
- On constate un effet positif de l'augmentation du temps d'enseignement consacré au lexique, effet d'autant plus fort que les élèves sont initialement faibles.
- Le nombre de livres lus au cours de l'année exerce aussi un effet positif (effet plafond : douze livres).

Brissaud, Totereau, Pasa et Dreyfus pour le groupe 4

E.4.3 Écriture

Effets des pratiques d'écriture sur les performances des élèves

E.4.3.1 Effets du temps global passé à écrire (e2)

La première question que nous nous sommes posée était : les progrès en lecture-écriture dépendent-ils du temps passé à écrire ? La réponse est non. À caractéristiques des élèves et niveaux initiaux donnés ainsi qu'à caractéristiques des classes et des enseignants constantes, les tests statistiques n'ont pas permis de détecter d'effet de la durée totale du temps consacré à l'écriture.

Ce n'est donc pas le temps dans l'absolu qu'on y passe, toutes tâches d'écriture confondues, qui explique les différences dans les progrès des élèves. Nous avons regroupé des élèves en fonction de leur niveau initial en écriture et nous avons regroupé des classes en fonction de leur budgets-temps d'écriture pour rechercher d'éventuels effets liés à des variables catégorielles. En vain ; les classes qui globalement font le plus d'écriture ne font pas plus progresser leurs élèves que les autres.

Nous nous sommes donc intéressés aux budgets-temps alloués aux divers types de tâches d'écriture.

E.4.3.2 Effets des pratiques de copie sur les performances des élèves (e2plus3)

L'analyse du lien entre les pratiques enseignantes de copie et les résultats des élèves en écriture (globalement et pour chaque épreuve séparément – copie, dictée et production de texte –) montre que cette tâche a peu d'impact sur les performances. Néanmoins, des résultats contrastés s'observent selon le niveau des élèves. Le temps passé à faire de la copie en classe n'a aucun effet sur les élèves de niveau intermédiaire ou fort, ni sur le score global, ni sur les sous-scores. En revanche il a un effet négatif pour la sous-population des élèves les plus faibles de l'échantillon (290 élèves ont des scores inférieurs à -1 écart-type). Le lien entre le temps passé à copier (E2 +

E3) et leurs performances sur le score global en écriture en fin d'année est tendanciellement négatif ($p = 0.076$). Plus ils passent de temps à copier, moins ils progressent en écriture.

Un effet significatif et négatif s'observe chez ces mêmes élèves sur le score en copie à la fin de l'année ($p = 0.035$). L'explication est assez simple. La tâche d'évaluation que nous avons utilisée était une tâche de copie différée, avec disparition de la phrase à copier, qui impliquait donc un traitement actif et stratégique de l'énoncé à mémoriser, par segments si nécessaire. Or, les élèves sont habitués en classe à copier avec un modèle toujours disponible sous leurs yeux (tâches E2 : 44 minutes hebdomadaire en moyenne) mais pas avec un modèle qu'ils apprendraient à mémoriser (tâches E3 : 3 minutes par semaine). Lorsqu'une activité d'enseignement fait défaut, ce sont les élèves initialement faibles qui sont le plus pénalisés.

E.4.3.3 Effets des pratiques de dictée sur les performances des élèves

L'analyse du lien entre les pratiques enseignantes de dictée (E4) et les résultats des élèves en écriture (globalement et selon les épreuves – copie, dictée et production de texte –) montre que cette tâche a dans l'ensemble un impact positif sur les performances, mais cet impact est différencié selon le niveau initial des élèves.

Ecrire sous la dictée a globalement un effet positif sur la performance en écriture qui tend à croître jusqu'à une durée hebdomadaire de 40 mn au-delà de laquelle l'effet positif semble s'estomper.

Quant aux élèves faibles (919), un maximum à 35 mn hebdomadaire est observé pour la performance globale d'écriture. En revanche pour les 290 élèves les plus faibles de l'échantillon, plus ils passent du temps à l'activité de dictée en classe et meilleures sont leurs performances pour l'épreuve de dictée ($p = 0.017$) et pour l'épreuve de production de texte ($p < 0.01$).

Du côté des 757 élèves intermédiaires, ceux qui passent le plus de temps à faire de la dictée en classe s'avèrent plus performants globalement en écriture ($p = 0.038$) mais vraisemblablement en lien avec l'épreuve de dictée pour laquelle on relève un effet positif ($p = 0.04$).

Pour les élèves forts (score $> +0.5$), l'augmentation du temps passé à faire de la dictée n'a qu'un effet tendanciel ($p = 0.092$) sur les performances en production de texte.

E.4.3.4 Effets des pratiques de production d'écrit sur les performances des élèves

E.4.3.4.1 Effets différentiels des tâches de production d'écrit sur le score global en écriture

✓ **Les tâches de production de phrases et de textes : E5 à E7 (ecrphrtex2)**

Le temps passé à ces trois tâches regroupées produit des effets sur les performances des élèves. Le fait de passer du temps à faire produire des phrases et des textes à partir d'unités linguistiques déjà imprimées (E5), en dictant à autrui (E6) ou en encodant soi-même (E7) a des effets positifs ($p = 0.059$) sur les performances finales des élèves forts, c'est-à-dire ceux dont les performances initiales en écriture étaient les plus élevées (19 % des élèves).

✓ **La tâche de production d'unités linguistiques déjà imprimées (E5)**

Si l'on examine séparément les effets de chacune des tâches de production, on constate que le fait de passer du temps à produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées (E5) a un effet global négatif ($p = 0.014$) sur les performances finales en écriture de tous les élèves (notamment les élèves intermédiaires).

Un autre résultat va dans le même sens. Les élèves progressent moins en écriture dans les classes dans lesquelles les tâches E5 occupent plus de 18 minutes par semaine (un quart de l'échantillon) que dans les classes dans lesquelles les tâches E5 occupent moins de 3 minutes par semaine (25 % de l'échantillon).

✓ **La tâche de production autonome (E7)**

Passer du temps à produire en encodant soi-même (E7) a un effet tendanciel positif ($p = 0.075$) global sur l'ensemble des élèves, et un effet positif ($p = 0.003$) notamment pour les 805 élèves forts (32,4% des élèves).

Un autre résultat va dans le même sens. Les élèves progressent plus en écriture dans les classes dans lesquelles les tâches E7 occupent plus de 30 minutes par semaine (un tiers de l'échantillon) que dans les classes dans lesquelles les tâches E7 occupent moins de 17 minutes par semaine (un tiers de l'échantillon).

✓ **Les tâches de planification et de révision des écrits produits (rev = E8 + E9)**

Augmenter le temps consacré à planifier la tâche d'écriture et à revenir sur l'écrit produit (E8 et E9) est bénéfique, surtout pour les 12 % des élèves les plus faibles ($p = 0.034$).

Sans distinction des populations d'élèves selon leur niveau (mais toujours à niveau initial contrôlé), le tiers des classes dans lesquelles ces tâches de planification et de révision sont pratiquées au moins 17 minutes par semaine fait davantage progresser les élèves en écriture par rapport au tiers des classes qui en font le moins (moins de 7 minutes par semaine). Mais on observe un effet plafond : y consacrer plus de 40 minutes par semaine ne fait pas davantage progresser les élèves.

E.4.3.4.2 Effets de la production autonome sur les autres scores que celui d'écriture (E7)

La tâche qui consiste à produire une unité linguistique (syllabe, mot, phrase ou texte) choisie par l'élève (E7) a également des effets positifs sur les performances en code et en compréhension ainsi que sur le score global. Passer du temps à faire produire de l'écrit aux élèves dans ces conditions les fait progresser davantage sur le score global quel que soit leur niveau de départ ($p = 0.045$), en compréhension ($p = 0.066$) et en code ($p = 0.085$) où l'on observe un effet plafond à 35 mn hebdomadaires (forme quadratique significative).

E.4.3.4.3 Importance de l'explicitation (*nbe_explicit2*, *nbe_explicit3*)

Nous avons fait plus haut l'hypothèse que la qualité des apprentissages dans les tâches de production d'écrit dépendait de la façon dont celles-ci étaient guidées et régulées par l'enseignant. Cette hypothèse peut être partiellement vérifiée en considérant les données relatives aux explicitations qui accompagnent les tâches d'écriture et leurs effets sur les apprentissages. Si l'on relève le nombre total de tâches de calligraphie, copie, dictée et production concernant les unités courtes (lettres, syllabes et mots) qui donnent lieu à au moins une explicitation, on constate qu'il y a un effet tendanciel ($p = 0.069$) sur les performances finales en écriture des 290 élèves les plus faibles. Il n'y a pas d'effet sur l'ensemble des élèves et selon les catégories des classes.

Si l'on relève le nombre total d'explicitations pour les tâches de production d'écrit touchant la phrase et le texte et pour les tâches de planification et de révision, on constate qu'il y a un effet sur les performances finales ($p = 0.039$) pour les 805 élèves les plus forts.

E.4.3.4 Conclusion

Si la durée cumulée de l'ensemble des tâches d'écriture n'a aucun effet sur les performances finales des élèves, certaines d'entre elles améliorent ces performances. Les tâches de dictée d'unités linguistiques choisies par les enseignants sont bénéfiques, en écriture et en code. Les tâches de production d'écrit qui consistent à encoder des unités linguistiques choisies par l'élève font progresser les élèves forts en écriture mais elles sont bénéfiques aux élèves dans leur ensemble si l'on considère le score global en lecture-écriture à la fin du CP.

Les tâches de planification et de révision de l'écrit produit font progresser les élèves les plus faibles. De même, le nombre d'explicitations données par l'enseignant durant les tâches d'écriture portant sur des unités linguistiques courtes a des conséquences sur la progression en écriture des élèves les plus faibles, alors que le nombre d'explicitations concernant les tâches de production de phrases et de textes et de planification-révision a des effets sur les performances des élèves les plus forts.

Des tendances se dessinent qui semblent accorder plus de poids à certaines tâches d'écriture dont la production d'écrit en autonomie et la dictée, avec des effets contrastés pour les élèves

faibles et forts. Il reste à préciser et à nuancer ces premiers résultats, notamment en affinant la description des pratiques les plus efficaces pour les élèves dont les scores initiaux sont les plus faibles en lecture-écriture.

E.4.4 Étude de la langue

E.4.4.1 Les effets du temps passé à faire de l'étude de la langue

Nous avons établi un effet positif du temps passé à l'étude de la langue sur toutes les performances des élèves dans tous les domaines : code, compréhension et écriture.

Les variables significatives sont les suivantes :

- EL : le fait de passer du temps à l'étude de la langue (EL1, EL2 et EL3 confondus)
- EL1 : le fait de passer du temps à l'étude du vocabulaire
- EL2 : le fait de passer du temps à l'étude de la syntaxe
- EL3 : le fait de passer du temps à l'étude de la morphologie
- E4 et E7PT-EL3 : le fait d'écrire sous la dictée (phrases et textes), d'encoder soi-même (phrases et textes) et de passer du temps à l'étude de la morphologie.

Il apparait que les classes qui consacrent plus de temps à l'étude de la langue sont celles qui progressent plus en lecture-écriture. Le détail de l'influence de l'étude de la langue sur les résultats en code, en compréhension et en écriture est particulièrement intéressant tout comme la différenciation des effets en fonction du niveau initial des élèves.

- Considéré globalement, le temps passé à l'étude de la langue exerce un effet moyen positif et significatif sur la progression des élèves au cours du CP, sauf sur la progression en compréhension de textes entendus. Pour deux scores, cet effet diffère en fonction du niveau initial des élèves : soit il ne concerne que les élèves faibles et intermédiaires (en écriture), soit il est d'autant plus fort que les élèves sont faibles (pour le score global).
- Le temps passé à l'étude du lexique exerce un effet moyen positif et significatif sur les scores de fin d'année, à l'exception du score de compréhension autonome. Autrement dit, si le temps passé à étudier le lexique exerce une influence sur la compréhension de textes entendus, en revanche il n'a pas d'impact sur la progression des élèves en compréhension autonome. Notons là aussi que lorsque l'effet du temps passé à l'étude du lexique est significatif, le plus souvent, il diffère en fonction du niveau initial des élèves : il ne concerne que les élèves faibles ou intermédiaires (sauf pour l'écriture).

- Le temps passé à l'étude de la syntaxe n'influe que sur la progression des élèves en écriture. Il n'exerce donc pas d'effet sur le score en code, pas plus que sur ceux de compréhension autonome ou de compréhension de textes entendus.
- Le temps passé à l'étude de la morphologie exerce un effet sur la progression en écriture et en compréhension autonome. En revanche, il n'a pas d'impact sur le score en code, pas plus que sur le score en compréhension de textes entendus.
- Le temps passé aux tâches qui couplent écriture et morphologie exercent un effet positif sur la progression des élèves dans tous les domaines considérés, sauf pour la compréhension de textes entendus.
- Signalons enfin que, comme le montrent les résultats des tableaux de la partie E.3.5, la relation qui lie le temps passé à l'étude de la langue (du lexique, de la syntaxe, de la morphologie) à la progression des élèves est parfois de forme quadratique. Elle signifie alors qu'il existe un seuil au-delà duquel allouer plus de temps à l'étude de la langue ne produit pas plus d'acquisitions. Il nous faudra approfondir cette question dans nos futures analyses.

✓ Un exemple

Ces résultats, établis à l'issue des tests statistiques présentés en E.3, peuvent être illustrés par un exemple : celui des performances finales en dictée des élèves scolarisés dans les 10 classes qui ont passé le moins de temps à l'enseignement des marques du pluriel durant les trois semaines d'observation (sous-échantillons X) et les 10 classes qui y ont consacré le plus de temps (sous-échantillons Y).

Graphique 98 — Résultats du sous-échantillon X — Résultats du sous-échantillon Y

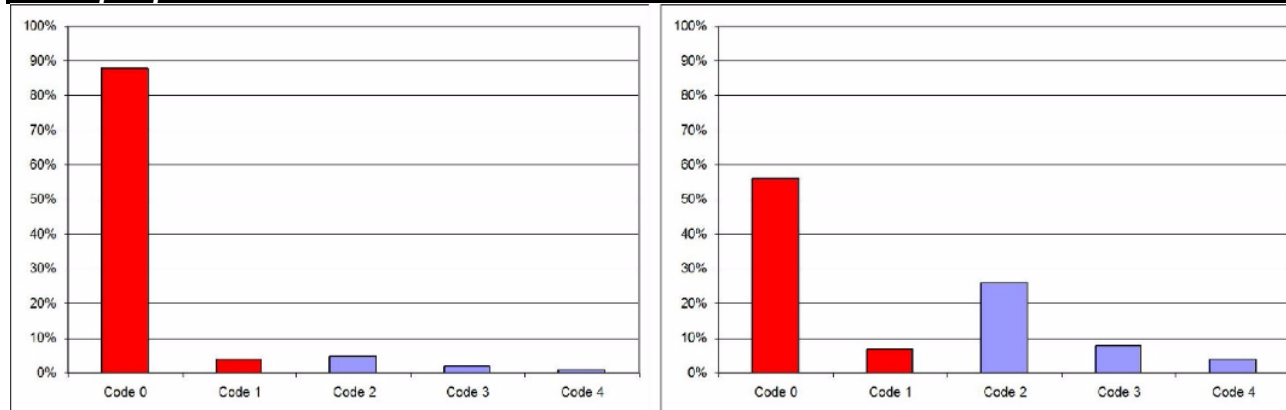


Tableau 188 — Légendes des codes (Graphique 97)

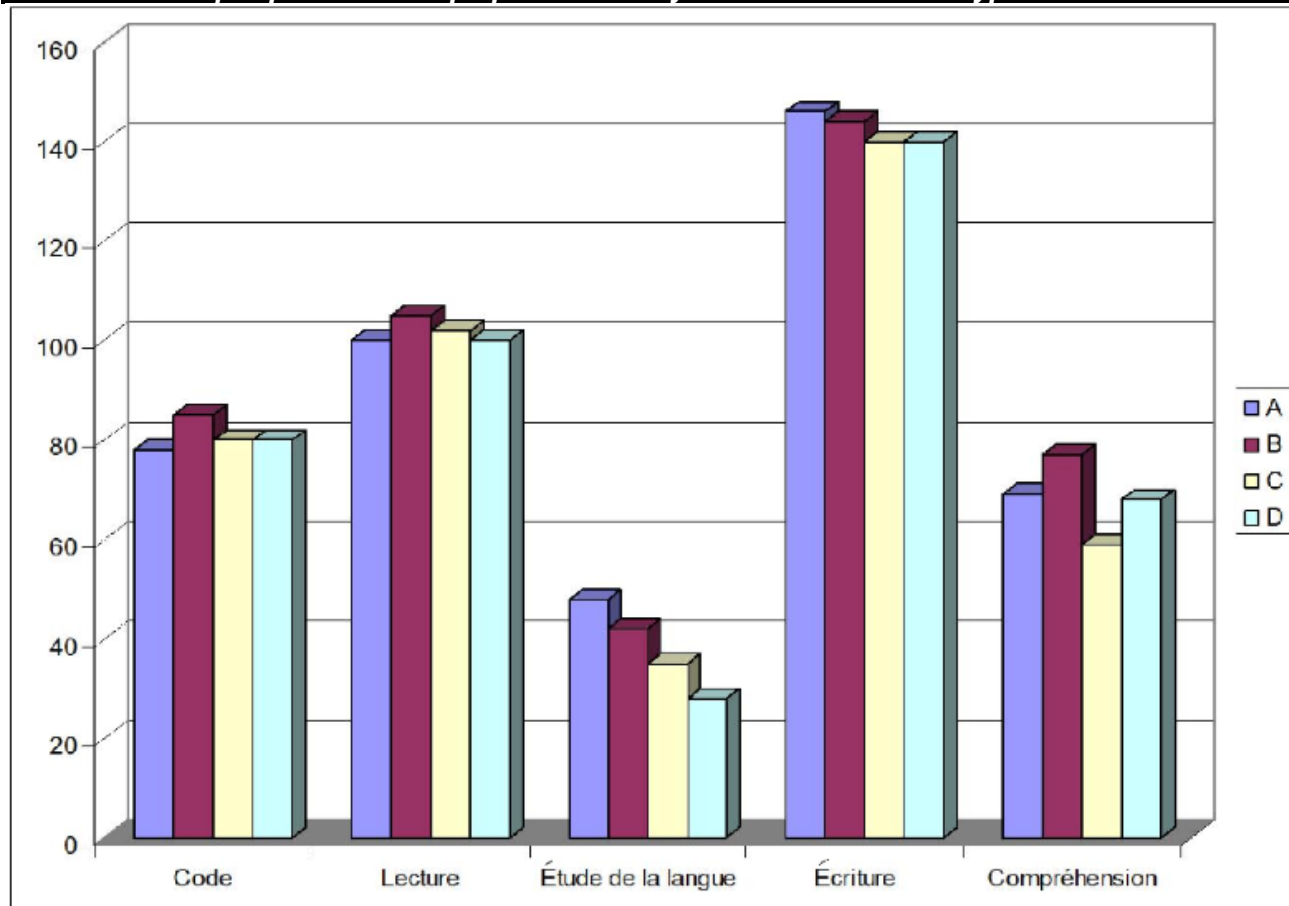
Code 0	Code 1	Code 2	Code 3	Code 4
0 marque du pluriel. Aucune marque du pluriel sur <i>lapin</i> et sur <i>courir</i> et aucune marque incorrecte du pluriel sur <i>vite</i> (ex : les lapin cour vite)	1 ou plusieurs marques du pluriel, qui sont toutes incorrectes sur <i>lapin</i> , <i>courir</i> ou <i>vite</i> (ex : les lapinx cour vite ; les lapin cours vite ; les lapin cour vites ; les lapinx cours vite ; les lapun cours vites)	1 seule marque correcte du pluriel sur <i>lapin</i> ou sur <i>courir</i> avec les autres mots au singulier (ex : les lapins cour vite ; les lapin cournt vite)	2 ou 3 marques du pluriel, avec une seule correcte (ex : les lapins cours vite ; les lapins cour vitent ; les lapins cour vites ; les lapins cours vites)	les 2 marques du pluriel sont correctes (les lapins courent vite ; les lapuns cournt vite).

On constate que les élèves du sous-échantillon X échouent massivement (88 %) en ne proposant aucune marque du pluriel alors qu'ils sont 56 % à échouer dans le sous-échantillon Y. 38 % des élèves du sous-échantillon Y manifestent une attention orthographique au pluriel alors qu'ils ne sont que 8 % dans les classes du sous-échantillon X. Ces résultats corroborent l'idée d'un lien fort entre le temps passé à écrire sous la dictée, à écrire soi-même des phrases et des textes, à étudier la morphologie et le fait d'être attentif aux marques de pluriel. L'enseignement est donc vecteur d'acquisition⁷² !

⁷² Signalons que le profil CSP (catégories socioprofessionnelles) de ces deux groupes ne présente pas de différences significatives. Sur une échelle de 1 à 8 (du plus au moins favorisé), le corpus X se situe à 4,1 et le corpus Y à 4,6.

Un deuxième exemple peut être proposé. Il s'agit de la description des pratiques des 131 classes subdivisées en quatre quartiles selon leur efficacité globale décroissante, depuis le groupe A qui réunit les 33 classes les plus efficaces jusqu'au groupe D rassemblant les 33 classes les moins efficaces. Le graphique placé ci-dessous indique le temps passé en moyenne, par ces quatre groupes, aux différents types de tâches.

Graphique 99 — temps passé en moyenne aux différents types de tâches



L'étude de la langue est le seul domaine qui laisse apparaître une différence de budget-temps en fonction du groupe de classe considéré. On observe, en effet, une baisse régulière du temps consacré aux tâches d'étude de la langue lorsque l'on passe du groupe A au groupe D.

E.4.4.2 En résumé

Le temps passé à l'étude de la langue exerce un effet moyen positif et significatif sur la progression des élèves au cours du CP, sauf sur la progression en compréhension de textes entendus. Pour le score d'écriture et pour le score global, cet effet diffère en fonction du niveau initial des élèves.

Le temps passé à l'étude du lexique exerce un effet moyen positif et significatif sur les scores de fin d'année, à l'exception du score de compréhension autonome. Pour la compréhension de textes entendus et pour le code, cet effet concerne les élèves faibles ou de niveau intermédiaire.

Le temps passé à l'étude de la syntaxe n'influe que sur la progression des élèves en écriture tandis que le temps passé à l'étude de la morphologie n'exerce un effet que sur la progression en écriture et en compréhension autonome.

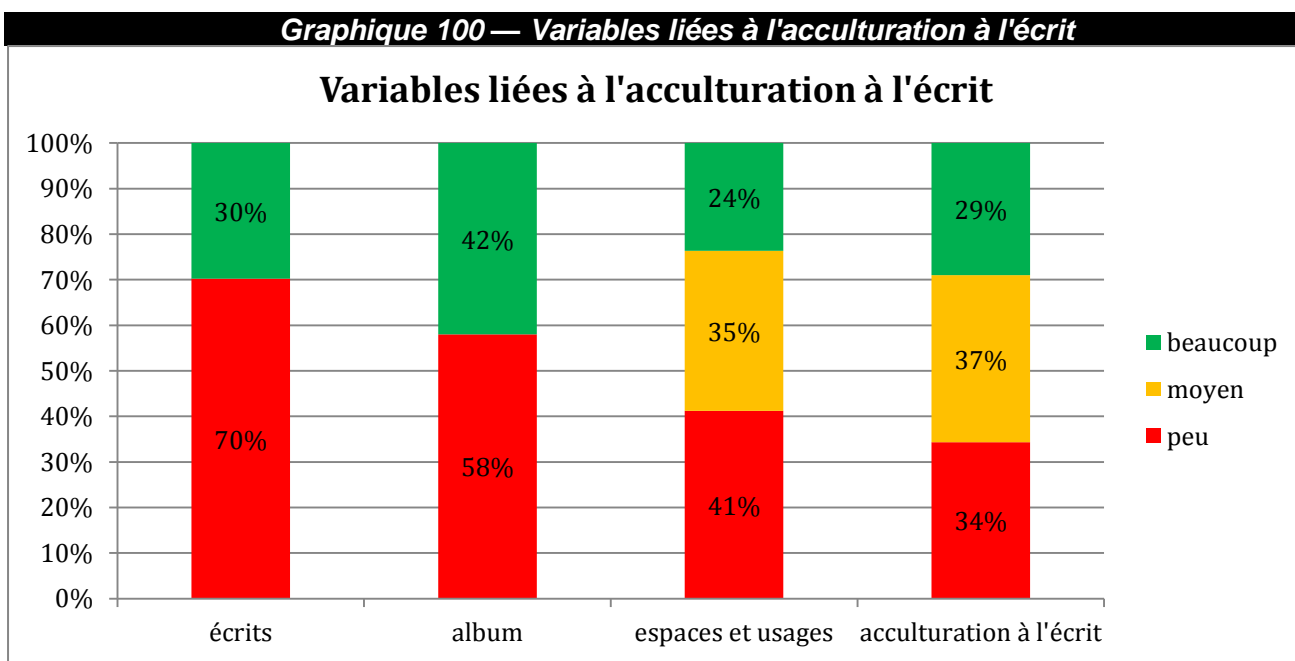
Le temps passé aux tâches qui couplent écriture et morphologie exerce un effet positif sur la progression des élèves dans tous les domaines considérés, sauf pour la compréhension de textes entendus.

Vadcar, Fontanieu, Frier pour le groupe 9

E.4.5 Acculturation à l'écrit

E.4.5.1 La distribution des classes pour les 4 variables

Le travail mené sur l'« acculturation à l'écrit » a permis de construire 3 variables plus une quatrième, la variable « acculturation à l'écrit », résultant de la composition des trois premières. La distribution des classes pour ces 4 variables, rappelée ci-dessous, a été présentée en C.6.



E.4.5.2 Synthèse des effets observés

Quatre variables :

- « Écrits » en 2 modalités (« peu » ou « beaucoup »)
- « Albums » en 2 modalités (« peu » ou « beaucoup »)
- « Espaces et usages de l'écrit » en 3 modalités (« peu », « moyen » ou « beaucoup »)
- « Acculturation à l'écrit » en 3 modalités (« peu », « moyen » ou « beaucoup »)

Ces variables étant catégorielles, les effets sont évalués par rapport à une modalité prise comme modalité de référence dans la spécification du modèle ici, la modalité « peu ».

Dans les tableaux de synthèse, la variable « écrits » qui est sans effet sera exclue de la présentation. Le niveau de confiance de l'effet mesuré est indiqué par NC, valeur 0,90 ou 0,95.

✓ **Effet moyen**

Il s'agit de la modélisation de l'effet de chacune des modalités par rapport à la modalité de référence sur l'ensemble de la population (effets de la modalité « moyen » par rapport à la modalité « peu » et de la modalité « beaucoup » par rapport à la modalité « peu »).

Cette modélisation a pour but d'évaluer l'effet des variables dites « acculturation à l'écrit » sur les performances des élèves en code, en compréhension, en écriture et globales.

Variables	Albums	Espace et usages de l'écrit	Acculturation à l'écrit	
			modalités	
	<i>beaucoup</i>	<i>beaucoup</i>	<i>moyen</i>	<i>beaucoup</i>
Effet sur la performance globale des élèves	+ NC = 0,95			+ NC = 0,95
Effet sur la performance en code	+ NC = 0,90			
Effet sur la performance en compréhension				+ NC = 0,95
Effet sur la performance en écriture	+ NC = 0,95			+ NC = 0,95

Sur l'ensemble des compétences évaluées de la lecture-écriture, l'effet moyen constaté est positif. Les effets testés ne sont pas significatifs pour les variables « Ecrits » et « Espace et usage de l'écrit ». La variable « Albums » en revanche a un effet significatif. La variable de synthèse « Acculturation à l'écrit » produit un effet significatif si l'on oppose les extrêmes : les classes qui en font peu par rapport à celles qui en font beaucoup.

Deux dimensions semblent principalement impliquées, en lien avec un usage de la littérature de jeunesse qui multiplie le nombre de livres lus et les modalités : en lecture, les lectures offertes, en réseau ou approfondies, basées sur des récits ; en écriture, la production d'écrit de textes narratifs (récits).

✓ **Effet d'interaction avec le niveau initial**

Le calcul de l'effet est conditionné au niveau initial des élèves ; le signe négatif du coefficient d'interaction traduit un effet d'autant plus positif que les élèves sont faibles au départ et négatif sur les forts lorsque le coefficient effet moyen (de la spécification avec interaction) est non significatif et/ou inférieur au coefficient d'interaction.

L'objectif, ici, est de nuancer l'effet moyen en observant les variations relativement au niveau initial des élèves.

Variable	Albums	Espace et usages de l'écrit	Acculturation à l'écrit	
	<i>beaucoup</i>	<i>beaucoup</i>	<i>moyen</i>	<i>beaucoup</i>
effet sur la performance globale des élèves	Effet d'autant plus positif que les élèves sont faibles NC = 0,95		Effet positif sur les élèves faibles et négatif sur les élèves forts	Effet d'autant plus positif que les élèves sont faibles NC = 0,95
effet sur la performance en code des élèves				Effet d'autant plus positif que les élèves sont faibles NC = 0,9
effet sur la performance en compréhension des élèves	Effet positif sur les élèves faibles et négatif sur les élèves forts NC=0,95			Effet d'autant plus positif que les élèves sont faibles NC = 0,95
effet sur la performance à l'écrit des élèves	Effet d'autant plus positif que les élèves sont faibles NC = 0,90			Effet d'autant plus positif que les élèves sont faibles NC = 0,95

Les effets positifs observés sont accrus lorsque le niveau initial des élèves est plus faible. Ils peuvent même s'inverser et devenir négatifs pour des élèves dont le niveau initial est fort. En d'autres termes, les pratiques enseignantes acculturantes sont d'autant plus bénéfiques aux élèves que leur niveau initial global est faible.

✓ **Élèves faibles, intermédiaires ou forts au départ**

Il s'agit de la modélisation de l'effet de chacune des modalités par rapport à la modalité de référence sur la sous-population des élèves faibles de l'échantillon (définies selon les intervalles de perf initiale [min ; -0.5] , [min ; -0.6], etc.), sur la sous-population des élèves intermédiaires (dans l'intervalle]-0.5 ; +0.5[), sur la sous-population des élèves forts ([+0.5 ; max], [+0.6 ; max], etc.).

L'objectif de cette modélisation est d'évaluer les effets constatés, positifs ou négatifs, relativement au niveau initial, mais en catégorisant les élèves selon trois modalités : fort, intermédiaire et faible.

Variable		Albums	Espace et usages de l'écrit	Acculturation à l'écrit	
valeur		<i>beaucoup</i>	<i>beaucoup</i>	<i>moyen</i>	<i>beaucoup</i>
effet sur la performance globale des élèves	forts			négatif NC=0,90	
	interm.		+		+
	faibles	+		+	+
		NC=0,95	NC=0,90	NC=0,95	NC=0,95
effet sur la performance en code des élèves	forts			négatif NC=0,95	
	interm.		+		+
	faibles	+			+
		NC=0,95	NC=0,90	NC=0,95	NC=0,95
effet sur la performance en compréhension des élèves	forts				
	interm.	+			+
	faibles	+	négatif NC=0,90	+	+
		NC=0,90	NC=0,90	NC=0,95	NC=0,95
effet sur la performance à l'écrit des élèves	forts				
	interm.			+	
	faibles	+			+
		NC=0,95		NC=0,90	NC=0,95

Le calcul des effets corrélés au niveau initial des élèves est confirmé par la modélisation par rapport au niveau des élèves selon trois modalités. Ce sont les élèves faibles qui profitent le plus d'une pratique enseignante soucieuse d'une acculturation à l'écrit⁷³.

E.4.5.3 Conclusion et perspectives de travail

Les premiers résultats présentés dans ce rapport permettent de distinguer les classes peu (quarante-cinq), moyennement (quarante-huit) et très acculturantes (trente-huit) dont on peut mesurer les effets en termes d'apprentissages. L'analyse multiniveaux fournit des premiers résultats intéressants : il apparaît que les classes très acculturantes favorisent la progression des élèves de niveau faible et intermédiaire dans leurs différentes performances de lecture-écriture. Ceci est conforme à notre hypothèse initiale : l'acculturation à l'écrit est propice à l'émergence de la compétence écrite dans toutes ses dimensions. Celle-ci peut donc participer à la réduction des inégalités scolaires puisqu'elle a un effet sur les élèves les plus faibles au départ.

⁷³ L'analyse et l'interprétation de ces résultats seront elles aussi l'objet des futures recherches sur le corpus *LireEcrireCP*, en particulier les résultats négatifs concernant les élèves de niveau fort.

Notre travail va se prolonger par une approche qualitative en recourant aux vidéos. Cette orientation devrait nous permettre de donner tout son sens à ce premier éclairage quantitatif : analyse fine des supports exploités en classe, variété des modalités d'utilisation de l'album et interactions autour du livre, temps de lecture autonome des élèves, type d'investissement des coins lecture, traitement de l'album de jeunesse comme « objet culturel », etc. Ce prolongement qualitatif nous semble nécessaire dans la mesure où le processus d'acculturation que nous cherchons à identifier et à qualifier est complexe et polymorphe et ne peut, par conséquent, être appréhendé dans son intégralité par une approche exclusivement statistique.

E.4.5.4 *En résumé*

Lorsqu'on évalue l'effet de la variable composite « acculturation à l'écrit », on constate que les classes très acculturantes sont bénéfiques aux apprentissages des élèves en lecture et en écriture considérés de manière globale pour les élèves de niveau faible et de niveau moyen. On observe un phénomène dû à l'accumulation des composantes « écrits », « albums » et « usages ».

Étudiée de manière isolée, la variable « écrits » apparaît sans effet. La variable « albums » (valeur « beaucoup ») a un effet positif global pour les élèves initialement faibles et en compréhension pour les élèves intermédiaires. La variable « usages et espaces de l'écrit » (valeur beaucoup) a aussi un effet positif pour les élèves intermédiaires, notamment en code.

E.4.6 L'effet manuel

Rappelons que nous avons procédé à deux catégorisations en fonction du choix des manuels dans chaque classe : à six modalités et à trois modalités (cf. A.3.4.1.4)

Classes	Variable Manuel1 6 modalités	Variable Manuel2 3 modalités
Gr 0 : 40 classes (31 %)	Sans manuel	0 – Sans manuel (40 classes) (31 %)
Gr 1 : 38 classes (29 %)	Autres Intégratives	1 – Approches intégratives (66 classes) (50 %)
Gr 2 : 10 classes (8 %)	ALEDA	
Gr 3 : 18 classes (14 %)	Ribambelle	
Gr 4 : 12 classes (9 %)	Phonique	2 – Approches centrées sur le code (25 classes) (19 %)
Gr 5 : 13 classes (10 %)	Syllabique	

Comme pour les autres variables, nous avons recherché les effets de l'usage de tel ou tel manuel sur les performances globales des élèves puis sur leurs performances spécifiques dans le domaine du code, de la compréhension ou de l'écriture. Nous avons recherché :

- les effets moyens des deux variables « Manuel »,
- les effets d'interaction entre le niveau initial de l'élève et les deux variables « Manuel ».

Nous avons également étudié ces effets sur la population entière et sur des sous-échantillons d'élèves : les plus faibles au départ, les intermédiaires (dont le score initial est compris entre - 0,5 et + 0,5 écart-type) et les plus forts.

✓ **Catégorisation en six modalités**

La catégorisation en 6 modalités ne fait apparaître aucun effet significatif.

Ce résultat s'explique, sans doute, par le fait que les pratiques des maîtres utilisant le même manuel sont très dissemblables. Leur choix de manuel a une influence sur leur planification de l'étude du code mais pas sur leur gestion du temps d'enseignement. Même s'ils prennent appui sur le même outil, les enseignants ne proposent pas des tâches identiques à leurs élèves, ni par leur nature, ni par leur durée, ni par leur planification, ni par leurs modalités de réalisation. À l'inverse, il est fréquent de trouver deux enseignants présentant des profils didactiques voisins alors qu'ils utilisent des manuels qui relèvent d'approches différentes ou que l'un utilise un manuel et l'autre pas.

En étudiant les enseignants qui, aux deux extrémités de notre échantillon, s'avèrent significativement plus efficaces ou moins efficaces, on constate qu'ils ne se distinguent pas par leur choix de manuel. On peut même constater que ce sont quasiment les mêmes.

Tableau 189 — Présence des manuels dans les classes les moins et les plus efficaces

Les 15 plus efficaces		Les 15 moins efficaces	
Numéro de la classe	Usage d'un manuel	Numéro de la classe	Usage d'un manuel
026	Sans manuel	035	Sans manuel
027	Sans manuel	066	Sans manuel
038	Sans manuel	092	Sans manuel
049	Sans manuel	093	Sans manuel
053	Sans manuel	097	Sans manuel
118	Sans manuel	022	Intégratif
007	Intégratif	039	Intégratif
079	Intégratif	052	Intégratif
095	Intégratif	083	Intégratif
107	Intégratif	128	Intégratif
115	Intégratif	071	Ribambelle
127	Intégratif	076	Ribambelle
088	Ribambelle	013	Ribambelle
050	Ribambelle	034	A l'école des albums
061	Syllabique	054	Syllabique

Légende : dans la colonne de gauche, les manuels utilisés par les 15 enseignants les plus efficaces et, dans celle de droite, les manuels utilisés par les 15 enseignants les moins efficaces de notre échantillon.

✓ **Catégorisation en trois modalités**

Pour la catégorisation en trois modalités, nous ne constatons aucune différence d'efficacité sur les performances des élèves en code, en écriture et sur leurs performances globales, entre les maitres qui utilisent un manuel centré sur le code (c'est-à-dire une approche syllabique ou phonique) et les autres.

Nous avons cependant identifié un effet positif, mais seulement en compréhension, pour les classes qui utilisent un manuel centré sur le code par comparaison avec les classes qui utilisent un manuel dont l'approche est intégrative ($p = 0,019$). Cet effet porte sur la population d'élèves dans son ensemble et, plus spécifiquement, sur les élèves de niveau initial intermédiaire en compréhension ($p = 0,010$; cf. tableau infra).

Il n'y a pas de différence significative en revanche entre les classes avec manuel centré sur le code et les classes sans manuel.

Tableau 190 — Tests de l'effet manuel² sur les performances en compréhension

Échantillon	Nombre d'élèves	Catégories par rapport aux approches code	Estimation	Significativité
Total	2507	Sans manuel	-0,121	0,080
		Approche intégrative	-0,147	0,019
Élèves initialement faibles en compréhension	716	Sans manuel	-0,144	0,171
		Approche intégrative	-0,090	0,360
Élèves initialement intermédiaires en compréhension	904	Sans manuel (252 élèves)	-0,132	0,158
		Approche intégrative (475 élèves)	-0,218	0,010
Élèves initialement forts en compréhension	887	Sans manuel	-0,130	0,126
		Approche intégrative	-0,106	0,167

Les calculs ont été effectués en prenant les approches centrées sur le code comme point de comparaison. La variable manuel a été testée selon la technique statistique exposée en E.2 et E.3 (modèle multiniveaux référence « mancod »). Elle a été testée en trois modalités d'abord sur les effets en code, puis en compréhension, puis en écriture, puis globalement. La variable initiale était le niveau des élèves en code au début du CP (CODEZ) et la variable cible le niveau de performance finale en code (CODEFZ). Nous avons procédé de la même manière pour COMPZ et COMPF, ECRZ et ECRIFZ, puis PERFZ et PERFZ. Seuls les effets sur la compréhension, significatifs, sont reportés ici. Six variables de contrôle de niveau 2 ont été introduites dans les modèles statistiques : le rythme scolaire hebdomadaire, la position en éducation prioritaire, le niveau initial de la classe, l'hétérogénéité de la classe, la composition sociale de la classe et l'ancienneté de l'enseignant au CP.

Nous n'avons pas d'hypothèses sur les raisons qui pourraient expliquer l'effet négatif constaté sur la compréhension, sans affecter la maîtrise du code, pour les utilisateurs des manuels intégratifs par comparaison avec ceux qui utilisent un manuel centré sur le code même si nous savions déjà que le choix d'un manuel intégratif ne s'accompagnait pas d'un enseignement plus soutenu de la compréhension (cf. E.4.2.31).

En résumé, la variable « Manuel » n'apparaît pas comme une variable pertinente pour comprendre les principaux contrastes entre les pratiques enseignantes ou pour expliquer leurs différences d'efficacité. Nous nous demandons en revanche dans quelle mesure le choix d'un manuel par un enseignant⁷⁴ est déterminé par ses options pédagogiques préalables, lesquelles pèsent sur ses pratiques bien au-delà de ce que le manuel propose. Autrement dit, nous nous demandons de quoi le choix d'un manuel est le signe.

Piquée et Virio-Goeldel pour le groupe 1

E.4.7 Climat et engagement

Conformément aux hypothèses présentées dans la section A.2.8, les deux variables – climat et engagement (cf. E.1.6 et E.1.7) – exercent des effets sur les progrès des élèves. Toutes choses égales par ailleurs, plus le climat est positif plus les performances globales des élèves en fin de CP

⁷⁴ Pour autant que les enseignants choisissent leur manuel, ce qui n'est pas toujours le cas en fonction des contraintes budgétaires municipales.

sont élevées. Toutefois les différences de climat entre les classes, faibles rappelons-le, n'engendrent des différences de performances que pour les élèves les plus faibles en début d'année.

Touchant le niveau moyen d'engagement dans les classes, les résultats vont dans le même sens : toutes choses égales par ailleurs, plus le niveau moyen d'engagement est élevé, plus les élèves progressent dans les dimensions du lire-écrire. Cet effet semble plus fort que celui du climat de classe, notamment parce que tous les élèves, quel que soit leur niveau de début d'année, y sont sensibles. Ce sont les élèves faibles qui bénéficient le plus d'un niveau d'engagement élevé constaté à l'échelle de la classe.

Cela étant, nous avons précédemment observé (cf. C.9) que ces variables sont liées entre elles, un bon climat allant souvent de pair avec un niveau d'engagement élevé. Nous avons donc cherché à isoler les effets de ces deux dimensions en les introduisant simultanément dans les modèles. Considérée ainsi, la variable CLIMAT n'exerce plus d'effet, mais la variable ENGAGEMENT conserve son impact positif et significatif. Au-delà d'un bon climat de classe, c'est le niveau d'engagement qui apparaît déterminant pour les progressions des élèves.

Piquée et Virio-Goeldel pour le groupe 1

E.4.8 Pratiques de différenciation et modalités de groupement

E.4.8.1 Pratiques de différenciation

Conformément au questionnaire présenté dans la section A.2.9, la stratégie pédagogique consistant à proposer des tâches identiques, mais assorties de moyens supplémentaires (temps, présence de l'enseignant, matériel...) pour certains élèves exerce des effets positifs. Cet effet s'exerce auprès des élèves les plus faibles, mais n'affecte pas les performances des autres. Il reste à décrire les types d'aides ainsi apportées par les enseignants : nous le ferons ultérieurement en exploitant les vidéos.

À l'inverse, proposer des tâches différentes est associé à de moindres progrès pour les élèves les plus faibles. Il faut toutefois se garder de conclusions trop hâtives sur ces formes d'aides. Il convient, en effet, de se souvenir qu'elles sont très peu présentes dans les pratiques enseignantes (environ 4 % des tâches donnent lieu à ce type d'aides). Il n'est pas impossible que des tâches différentes soient données aux élèves dans des conditions particulières et à des élèves particuliers (primo-arrivants par exemple). Dans ces cas rares, l'analyse statistique atteint les limites d'un raisonnement toute chose égale par ailleurs. L'exploitation des vidéos devrait permettre de préciser ce résultat.

En revanche, le résultat concernant les aides sur des tâches identiques semble plus solide.

E.4.8.2 *Modalités de groupement*

Les résultats relatifs aux modalités de travail (avec ou sans le maître, en collectif ou en individuel) sont intéressants en ce qu'ils permettent de revenir sur la question du temps alloué aux différentes tâches du lire-écrire.

Nous avons vu précédemment que le temps alloué globalement exerçait peu d'effet sur les progrès des élèves. Or, ce même temps, mais assorti des conditions dans lesquelles travaillent les élèves, apporte des résultats plus saillants. Il apparaît que les effets du temps alloué aux apprentissages dépendent des modalités de travail des élèves. En particulier, la présence du maître (variable TPS) est un facteur positif. En d'autres termes, si le temps alloué globalement n'exerce pas d'effet, le temps en présence du maître exerce un effet positif. Cet effet est aussi vérifié en compréhension, au bénéfice des élèves les plus faibles.

Nous avons également distingué, à l'intérieur du temps total, le temps alloué à des tâches collectives du temps alloué à des tâches individuelles. Les différences observées entre les classes en matière de temps alloué à des tâches collectives ne se traduisent pas par des différences de progrès chez les élèves. En revanche, l'augmentation du temps consacré aux tâches individuelles, (dont la variété interclasse est plus forte que pour les tâches collectives) engendre plus de progrès chez les élèves. Cet effet ne s'observe toutefois qu'auprès des élèves les plus faibles en début d'année.

Ces effets positifs liés à la présence du maître et dans une moindre mesure au temps consacré aux tâches individuelles peuvent s'interpréter de diverses manières. L'engagement des élèves pourrait être plus fort en présence du maître que lors de travaux en autonomie. Les interactions maître-élève pourraient être différentes : pour les élèves faibles en particulier, la mise en place de tâches individuelles pourrait susciter des interactions différentes en quantité par rapport à des tâches collectives dans lesquelles les élèves faibles seraient moins souvent sollicités que les autres. Ces tâches individuelles permettraient également des interactions différentes en termes de qualité, avec des micro-ajustements aux difficultés des élèves par exemple.

L'exploitation des données vidéo sera une nouvelle fois précieuse pour identifier les manières de faire des enseignants, notamment parce que les résultats des travaux de recherche sur les modalités de groupement des élèves ne sont pas univoques. Par exemple, les situations de travail individuel peuvent aussi être celles qui fragilisent l'engagement des élèves si la gestion qu'en fait l'enseignant n'est pas rigoureuse et ritualisée (Attali & Bressoux, 2002).

F ANALYSE DES AVIS DES ENQUÊTEURS

F.1 RAPPEL DES OBJECTIFS

Boch et Frier

Notre objectif (*cf.* A.3.4.5) était de mettre en relation ce que pensaient les enquêteurs des classes qu'ils avaient observées avec les performances objectives de ces classes telles que nous les avons évaluées. Chaque enquêteur a été invité à rédiger un avis sur ce qui, selon lui, fondait l'efficacité de l'enseignant. Nous voulions ainsi affiner les hypothèses interprétatives construites à partir des résultats quantitatifs de l'étude.

L'analyse présentée ici prend appui sur deux corpus de 18 avis subjectifs chacun (dorénavant Avis) rédigés librement par les enquêteurs à la suite de la troisième semaine d'observation. Le premier groupe les avis portés – après observation – sur les enseignants qui se sont révélés être les plus efficaces (Classes Remarquables + : dorénavant CR+) et le second, les avis portés sur les moins efficaces (Classes remarquables - : dorénavant CR-).

L'approche méthodologique adoptée dans cette analyse est décrite dans le détail (*cf.* A.3.4.5) mais il importe de rappeler que, lorsqu'ils ont rédigé leurs avis, les enquêteurs ne connaissaient pas les résultats des élèves.

Nous avons classé les contenus de ces Avis en quatre rubriques thématiques : (1) rythme des activités, (2) différenciation pédagogique, (3) aspects relationnels et climat de la classe, (4) profil pédagogique.

Chaque rubrique fait l'objet d'un tableau groupant les items relevant de la même rubrique. Dans tous les tableaux, la colonne de gauche recense les items des Avis portant sur les CR+, celle de droite les Avis portant sur les CR- (entre parenthèses figurent les codes des classes concernées). Pour plus de lisibilité, les items caractérisant des indicateurs négatifs, c'est-à-dire présentés par l'enquêteur comme à priori néfastes aux apprentissages du lire/écrire, sont surlignés en gris. On peut donc s'attendre, si les enquêteurs sont perspicaces, que les avis négatifs soient plus nombreux dans la colonne de droite, celle des enseignants les moins efficaces.

À ce propos, une remarque méthodologique s'impose : il s'est avéré parfois délicat de juger de la valeur axiologique de certains items⁷⁵. Ainsi, pris hors contexte, un énoncé tel que « enseignant.e qui développe la pédagogie du projet (97, CR-) » ou « pas de réelle différenciation

⁷⁵ « L'item » correspond soit à un énoncé littéral prélevé dans un Avis, soit à une formulation englobant plusieurs énoncés (émanant de plusieurs Avis) considérés comme synonymes ou quasi-synonymes (par exemple, les énoncés « ne pratique pas assez la différenciation pédagogique » et « pratiques différenciées insuffisantes » sont groupés sous l'item « manque de différenciation pédagogique »).

pédagogique (44, CR+) » peut constituer un jugement connoté tant positivement que négativement : des pratiques telles que la pédagogie du projet ou la différenciation, suivant les enquêteurs et les courants pédagogiques auxquels ils appartiennent, sont valorisées ou au contraire considérées comme étant des freins à l'apprentissage. Toutefois, l'analyse du cotexte de ces énoncés nous a permis, dans la plupart des cas, de trancher sans hésitation, le fil argumentatif des paragraphes dans lesquels ces énoncés apparaissent étant suffisamment orienté (en positif ou négatif) pour en saisir la valeur axiologique.

Cela dit, dans les cas d'Avis nuancés ou n'exprimant pas clairement le point de vue de l'enquêteur, l'interprétation de l'appréciation est plutôt malaisée. Ainsi, un enquêteur (79, CR+) écrit : « Il m'a semblé que l'enseignante de la classe privilégiait une pédagogie transmissive et frontale. Les élèves n'ont jamais été répartis en petits groupes de travail. Cela se justifie, je pense, pour l'enseignante, par le niveau global des élèves, plutôt faible, et par l'agitation de plusieurs d'entre eux, qui paraissent peu propices à des interactions constructives et sereines. ».

Dans ce cas, l'enquêteur fait état de deux choix pédagogiques : 1° pédagogie « transmissive » et « frontale », adjectifs chargés plutôt négativement au vu de la doxa dominante dans la communauté des didacticiens du français ; 2° absence de travaux de groupes auxquels on peut imaginer qu'il n'adhère pas d'emblée (concernant le travail en groupes, on peut lire en creux que, pour l'enquêteur, cette modalité de travail implique/suscite des interactions constructives et sereines. Toutefois il prend également la peine de noter les justifications supposées de l'enseignante à propos de ces choix que l'on peut résumer ainsi : « pour elle, il est difficile de mettre en place un travail en groupe avec une classe de niveau faible comportant des élèves agités ; c'est pourquoi elle ne le fait pas ».

Ce raisonnement nous a conduites, certes un peu arbitrairement, à classer ces items dans le groupe des énoncés connotés négativement (sans doute aussi parce qu'ils apparaissent ainsi dans d'autres Avis les mentionnant explicitement comme tels), mais on voit ici les limites de ce classement, fruit de la collision de la subjectivité du chercheur avec celle de l'enquêteur (qui, dans le cas de 79, fait aussi état de celle de l'enseignante).

L'analyse qui suit doit donc être lue avec ce contexte particulier à l'esprit. Plus que de l'efficacité des pratiques pédagogiques de l'enseignant observé, elle rend compte des systèmes de valeur des enquêteurs.

F.2 LES RÉSULTATS

Les quatre tableaux suivants regroupent les avis des enquêteurs sur les enseignants. Si les avis des enquêteurs concordaient avec l'efficacité mesurée, on devrait trouver beaucoup d'items grisés dans la colonne de droite et peu dans celle de gauche.

F.2.1 Rythme des activités

Le tableau 191 ci-dessous répertorie les items relevant de la thématique du rythme des activités pédagogiques dans la classe observée, et plus largement, de son organisation.

Tableau 191 — Rythme des activités	
CR+ (Enseignants les plus efficaces)	CR- (Enseignants les moins efficaces)
<ul style="list-style-type: none"> - Emploi du temps respecté (7, 115, 118) - Pas de flottement entre les activités (7, 84) - Classe très organisée (7, 49, 84) - Ritualisation, répétition des types de tâches, structuration des activités (44, 50, 99, 115, 118) - Rythme soutenu (7) - Absence de monotonie (84) - Aestion du groupe de grande qualité (38) - Sérieux et rigueur dans l'organisation des tâches (38, 49) - Nombreuses alternances et grandes variétés d'activités (84, 107) - Apprentissages clairement définis (127) <li style="background-color: #cccccc;">- Activités peu variées, trame toujours identique (99) 	<ul style="list-style-type: none"> - Élèves jamais inactifs : intervient immédiatement si un élève n'est pas entré dans la tâche demandée (13) - Grande ritualisation des apprentissages : entrée rapide dans les activités, ateliers bien organisés (56, 66, 92, 93) <li style="background-color: #cccccc;">- Mauvaise gestion de classe : organisation parfois flottante, autorité insuffisante, manque de charisme (9, 22) <li style="background-color: #cccccc;">- Étirement dans le temps de certaines séances qui du coup entraînent une perte d'attention et de concentration (malgré une alternance d'activités (20) <li style="background-color: #cccccc;">- Beaucoup de temps perdu pendant les transitions entre les activités (39) <li style="background-color: #cccccc;">- Cadre et déroulement des séances organisés de façon très rituelle sécurisant les élèves mais laissant finalement peu de place à des activités de recherche (52) <li style="background-color: #cccccc;">- Élèves qui sont sollicités en permanence mais qui ne se posent jamais ; rythme extrêmement soutenu, pas de pause entre les activités (56) <li style="background-color: #cccccc;">- Exercices très répétitifs à la longue, moins motivants, moins investis par l'enseignante et par les élèves (83) <li style="background-color: #cccccc;">- La mise en place systématique de groupes de besoins concernant tous les élèves conduit à de fréquents « temps morts » (102) <li style="background-color: #cccccc;">- La monotonie du travail, répétitif, quasiment identique d'octobre à juin dans le déroulement de chaque séance-type, de chaque journée, de chaque semaine (102) <li style="background-color: #cccccc;">- rythme anarchique, très lent, activités interrompues avec faux départ, pas de fin des activités bien identifiée ; bons élèves qui travaillent 25 % du temps alloué ; (128)

La lecture du tableau n° 191 donne d'emblée le ton : les indicateurs négatifs sont plus nombreux chez les enquêteurs des classes ayant les moins bons scores de progression (9 indicateurs mentionnés pour CR-, 1 seul pour CR+). À l'inverse, les indicateurs jugés positifs sont largement plus nombreux du côté des CR+ (21 pour les CR+, 6 pour les CR-). Ainsi, le **rythme des activités** est perçu par les enquêteurs comme un facteur de réussite ou d'échec de l'apprentissage du lire/écrire et l'analyse purement comptable des indicateurs leur donne raison.

Sur le plan qualitatif cette fois, les choses sont plus complexes : si la **ritualisation des activités** est largement soulignée comme indicateur positif dans les deux corpus, elle peut être également source de monotonie et de désinvestissement lorsqu'elle devient mécanique (*classes 83, 102, CR-*) ou encore se faire au détriment des activités de recherche (*52, CR-*) ou laisser peu de place à la variété (*99, CR+*). Certains enquêteurs des CR- notent également comme indicateurs un rythme trop lent (*102, CR-*) ou au contraire trop serré (*128, CR-*), ne laissant pas la possibilité aux élèves de « se poser », quand bien même, dans ce dernier cas, les activités sont ritualisées (*56, CR-*).

F.2.2 Regroupements et différenciation pédagogique

Le tableau 192 recense les commentaires des enquêteurs portant à la fois sur les modalités de travail (travail individuel, en sous-groupes ou en collectif) et ceux relevant de la différenciation pédagogique.

Tableau 192 — Groupements et différenciation pédagogique	
CR+ (Enseignants les plus efficaces)	CR- (Enseignants les moins efficaces)
<ul style="list-style-type: none"> - Temps collectifs majoritaires, alternés avec travaux individuels (44) - Pratique du travail en atelier récurrente (61) - Différenciation importante (7, 107) - Apporte de l'aide individuelle aux élèves en difficulté (99, 118) - Pas de réelle différenciation pédagogique (44) - Pratiques basiques et peu différenciées (27) - Jamais de répartition en petits groupes de travail (79) 	<ul style="list-style-type: none"> - Bon équilibre entre individuel et collectif (37) - Développe le travail coopératif en binômes, en petits groupes (97) - Une volonté (en acte) de maintenir le groupe engagé dans la même tâche, pas de tâches différenciées. En revanche, les modalités d'aide à la réalisation de la tâche peuvent varier et s'individualiser (98) - Ateliers non dirigés assez désorganisés et peu rentables (9) - Faux travail en groupe où chacun travaille pour soi (128) - Peu de travail demandé individuellement aux élèves (9, 34, 44, 66) - Organisation de groupes de besoins, mais parfois peu justifiée et lourde (lorsque les mêmes activités sont proposées d'un groupe à l'autre, par exemple). (102) - Une différenciation qui, bien que réfléchie et mise en place systématiquement, écarte trop les élèves concernés du collectif (20, 31) - Très peu de prise en charge spécifique d'élèves en difficultés (13, 42, 52, 97) - Les élèves en difficulté sont peu souvent interrogés à l'oral, sauf sur des questions qui ne risquent pas de les mettre en défaut (39)

Ici encore, les indicateurs relevant de la thématique « groupements et différenciation pédagogique » sont plus représentés dans les Avis des enquêteurs ayant observé les classes à faible progression (16 remarques dans les CR- pour 9 dans les CR+) et prennent le plus souvent la forme de critiques négatives. Cette thématique ne semble pas constituer un enjeu fort dans l'apprentissage pour les CR+, peut-être parce que le niveau des élèves y est plus homogène. Dans les CR- en revanche, on observe un indicateur récurrent : **le manque de prise en charge des élèves en difficultés** ou, à l'opposé (et dans une moindre mesure), une différenciation trop forte qui induit des effets négatifs.

F.2.3 Aspects relationnels et ambiance de la classe

Ont été regroupés dans le tableau 193 les items relevant de la dimension relationnelle entre les élèves et l'enseignant, et, plus généralement de l'ambiance de la classe ressentie par l'enquêteur.

Tableau 193 — Aspects relationnels et ambiance de la classe	
CR+	CR -
<ul style="list-style-type: none"> - Fermeté et exigence dans le discours (7, 44, 49, 88) - Encouragements (7 ; 44, 49, 88, 127) - de très bonnes relations avec les élèves (26, 38) - Attentif/ve et prévenant.e (38, 49, 88) - Très humain.e et respectueux/se de chaque élève (50, 88, 127) - Bienveillance (7, 44, 49, 53, 84, 88, 107, 118) et sourire (53, 99) - Humour (plaisante souvent) (50) - Disponible pour tous ses élèves (127) - Calme, humeur égale, détendue (99, 107) - Recadrage fréquent (118) - Relation de confiance entre l'enseignante et les élèves (95) - Élèves en sécurité (7, 44, 95) - Élèves investis et demandeurs (7, 26, 84, 99) - Climat de classe favorable aux apprentissages, élèves calmes et studieux, sens du travail scolaire (7, 50,84) - Ambiance très agréable (50, 99), structurante (127) - Élèves autonomes, respectés et responsabilisés (50, 84, 95) - Intégration au groupe, pas d'exclusion (27, 84) 	<ul style="list-style-type: none"> - Justesse relationnelle (permet à chaque élève de trouver sa place) (9) - Bienveillance (13, 22, 37, 42, 97) - À l'écoute, attentif/ve (22, 37, 93, 102) - Encouragement, valorise (13, 37, 71, 93, 97) - Joie d'enseigner, élèves souriants (13) - Patience et persévérance (13, 37) - Capacité à « enrôler » les élèves (37) - Assure un lien fort avec les familles (13) - Bonne ambiance dans la classe (22, 34, 42, 93) - Pas d'esprit de compétition (93) - Favorise la motivation des élèves (9) - Pas de stress, accorde un temps nécessaire à la réalisation de la tâche (34) - Pas de stigmatisation (37) - Élèves sages (102) - Distance affective assez forte avec les élèves (enseignante « froide », peu de contacts physiques) (39) - Brouhaha (56) - Pas de climat studieux instauré, pas de création d'un groupe classe, bons élèves laissés à leurs propres ressources, très peu de dialogue (128)

Les aspects relationnels sont très présents dans les Avis, et globalement de manière positive, que ce soit dans les CR+ ou dans les CR- ; dans ce dernier corpus, seules trois classes (39⁷⁶, 56, 128) ont fait l'objet d'une mention négative. À l'instar de ce que suggèrent les résultats quantitatifs exposés dans ce rapport, ce constat a sans doute partie liée avec le fait que les enseignants, majoritairement expérimentés, ont su instaurer un climat bienveillant dans leur classe (faute de quoi, sans doute, ils se seraient moins facilement pliés au jeu de la transparence en acceptant d'être filmés et observés de près pendant trois semaines). Difficile, dans ce cas de figure, d'interpréter ces résultats. La dimension relationnelle est sans doute cruciale pour les apprentissages, mais elle est neutralisée ici, dans la mesure où une ambiance de confiance et de sérénité règne dans quasiment toutes les classes dans lesquelles cet aspect a été mentionné.

⁷⁶ On peut d'ailleurs relativiser la portée négative du jugement exprimé par l'enquêteur de la classe 39, qui écrit : « l'enseignante peut paraître "froide" ou tout du moins semble installer une distance affective assez forte entre elle et les élèves. Il n'y a quasiment aucun contact physique, les élèves la vouvoient et l'appelle "Madame..." ». Si l'enquêteur classe lui-même sa remarque dans les « aspects moins positifs » de son Avis, d'autres enquêteurs, disposant d'un système de valeurs différent, n'auraient pas nécessairement connoté le comportement de l'enseignante ainsi.

L'analyse qualitative de l'avis des enquêteurs est donc cohérente avec l'évaluation du climat de classe à laquelle nous avons procédé (cf. C.9).

F.2.4 Profil pédagogique de l'enseignant.e

Le tableau 194 ci-dessous englobe l'ensemble des indicateurs portant sur le profil pédagogique de l'enseignant. Dans les CR-, les indicateurs perçus comme étant défavorables aux apprentissages étant à la fois nombreux et divers, ils ont été ici classés en sous-thématiques, en vue d'en faciliter la lecture.

Tableau 194 — Profil pédagogique

CR+	CR -
- Sérieux et rigueur dans la programmation, dans la découverte, automatisation et intégration du code (26, 49, 53, 115)	- Travail spiralaire et par couches successives (9)
- Cohérence motivante dans les apprentissages (7, 5, 84)	- Intérêt accordé aux savoirs lexicaux et aux savoirs sur le monde des élèves (difficultés lexicales en particulier) (83, 93).
- Explicitation permanente de l'enseignante et des élèves (7, 107, 115, 127, 50, 84)	- Des activités d'écrit (copie et production d'écrits) régulières et connectées à l'apprentissage du code. (92)
- Prises de position et de parole des élèves favorisées (84)	- Développe la pédagogie du projet (97)
- Travail important sur le statut de l'erreur/écrits de recherche (84)	- Suscite des productions écrites variées (97)
- Mise en réseau des connaissances (50, 88)	- Technique Borel-Maissonny systématiquement utilisée en phonologie et apparemment productive (102)
- Jeu comme moteur de l'apprentissage (7)	- Travail régulier sur la compréhension des textes lus (albums) (22)
- L'étayage, notamment affectif, par les pairs est essentiel (27)	- Sollicite beaucoup ses élèves pour expliquer, reformuler afin d'éviter les confusions, les oublis, les erreurs (13)
- Propose et anime des situations motivantes et impliquantes (38, 84)	- Souci d'explicitation maximale et réflexion métacognitive permanente
- Lien décodage/compréhension bien assuré (50)	- mais perte d'attention des plus fragiles pendant ces moments (56)
- Gros travail de production d'écrits (53, 61, 84)	MANQUE D'ACTIVITÉS D'ÉCRITURE OU DE LECTURE
- Verbalisation des métatermes grammaticaux (53)	- Pas assez de temps d'écriture (52, 66)
- Fait écrire très vite les élèves dès septembre (53)	- Activités de décodage et de lecture oralisée prédominantes au détriment des activités d'encodage et de production d'écrit (66)
- Tâches d'encodage pour apprendre le code (44)	- Activités de production écrite non adaptées, proposées sans étayage, sans répertoire, avec des consignes complexes (pas de progression établie) (66)
- Élève outillé pour le rendre autonome (107)	- Très peu de tâches observées impliquant l'encodage (22, 66)
- Pédagogie essentiellement transmissive et frontale (79, 118, 44)	- L'absence d'activités de productions écrites pendant 90% de l'année. (102)
- Peu de mise en recherche autonome (127)	- Lien lecture-écriture déséquilibré : une attention portée majoritairement sur les tâches d'écriture (tâches de lecture moins structurées)(22)
- Méthode suivie à la lettre (115)	MANQUE D'EXPLICITATION
- Manque d'articulation entre les activités de type « atelier de lecture » et les activités liées à la méthode de lecture	- Les erreurs des élèves ne sont pas suffisamment traitées en termes d'analyse et
- Guidage important, prise de parole prépondérante, questions fermées sur la compréhension, recherche d'un sens unique (99)	
- Absence quasi-totale d'explicitation (99)	

	procédures de résolution; la réponse exacte est apportée directement par l'enseignante (42)
	- Peu de rappels (66)
	- Ne développe pas le travail explicite, en général, et notamment pour l'étude de la combinatoire et des correspondances phonographiques (97)
	- Pas d'institutionnalisation du savoir ou de clarté cognitive (102, 128)
	MANQUE D'INSTITUTIONNALISATION
	- Conditions de travail effervescentes et floues qui nuisent aux plus fragiles (56)
	- Pas de synthèse des apprentissages ni d'institutionnalisation formalisée (56)
	MANQUE DE RIGUEUR
	- L'accès au sens pêche parfois et le manque de rigueur nuit aux élèves en difficultés. (71)
	- Système d'évaluation peu formalisé, repérage des progrès ou des difficultés des élèves peu visible (39)
	- Manque d'exigence et de rigueur pour la calligraphie (102)
	- Les apprentissages, au sein de chaque séquence, ne sont pas structurés. (97)
	- Pas de rigueur dans la terminologie linguistique, et dans la correction des exercices (128)
	MANQUE D'ACTIVITES DE COMPREHENSION
	- Faiblesse dans l'enseignement de la compréhension (9, 102)
	- Compréhension traitée sous l'angle de la reformulation : très peu de temps est consacré à l'implicite, à l'interprétation. (66)
	- Focalisation très importante sur l'enseignement du code au 1er trimestre, au détriment de la compréhension (92)
	MANQUE DE CREATIVITE PEDAGOGIQUE
	- Les activités des élèves se résument à faire les exercices dans la chronologie du manuel ou du fichier (42, 52)
	- L'absence (la rareté) d'aventure, d'émotion, de curiosité, de fantaisie. (37, 102)
	- l'absence de dialogue avec les élèves (questions fermées exclusivement). (102)
	MANQUES DIVERS
	- Peu de travail de conscience phonologique (9)
	- Pas de travail systématique sur la syntaxe des phrases écrites (22)
	- l'étude de la langue se cantonne à l'étude de la phrase (majuscule, point) (66)
	- Pas d'apprentissage systématique du geste graphique d'écriture (9, 97)

Parmi les différentes rubriques thématiques représentées dans les Avis, c'est sans doute le profil pédagogique de l'enseignant qui reflète le plus de divergences (et donc d'éléments potentiellement explicatifs des différences de progression des classes) entre les enquêteurs ayant observé des CR+ ou des CR-. Du côté des CR+, au sein de la grande diversité d'indicateurs positifs (caractère motivant, ludique, impliquant ou autonomisant des activités, présence précoce de productions d'écrit, etc.), l'explicitation remporte le plus de suffrages (6 enquêteurs), tandis que son manque est également souligné du côté des CR- (5 enquêteurs). Cela dit, dans les Avis des CR-, un enquêteur (56) souligne la quasi-permanence de l'explicitation dans la classe, tout en constatant une « perte d'attention des plus fragiles pendant ces moments ». Parallèlement, dans les Avis de CR+, un enquêteur (99) déplore l'absence d'explicitation dans la classe, alors que celle-ci fait partie des classes ayant le plus progressé.

Cet indicateur – difficile à appréhender et par là même susceptible d'interprétations variées au sein des enquêteurs – mérite donc sans doute une place privilégiée dans l'analyse qualitative future des observations des classes, via les vidéos.

On notera par ailleurs qu'une **structuration forte de l'apprentissage du code** apparaît comme étant un indicateur positif dans les CR+ et converge avec les résultats quantitatifs sur ce point.

Du côté des CR-, c'est sans aucun doute le manque (manque de productions d'écrit, d'activités de compréhension, de créativité pédagogique, etc.) qui caractérise le plus les indicateurs négatifs. Exprimer en termes de manques les facteurs supposément déterminants des effets de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage pose un véritable problème interprétatif : compte tenu du caractère éminemment subjectif de ces Avis, qui, comme on l'a dit, mettent en scène les systèmes de valeurs des enquêteurs plus que des constats objectifs, il est impossible de se saisir de ces jugements sans distance. Tel enquêteur, qui considère comme central le travail dans tel domaine du lire/écrire (la compréhension / la phonologie / la production d'écrit / la lecture d'album, etc.) aura naturellement tendance à juger que tel enseignant ne propose pas suffisamment d'activités dans son domaine de prédilection.

Toutefois, l'abondance des items relevant de ces différents manques dans la colonne des CR-, comparée à celle des CR+ (34 items pour les CR-, pour 4 dans les CR+) dessine selon nous une piste interprétative sérieuse, à mettre en lien avec l'un des résultats forts de l'analyse quantitative, qui suggère qu'un **dosage mal adapté** entre les différentes activités proposées aux élèves peut constituer un facteur déterminant dans l'échec des apprentissages.

Enfin, **le manque ou l'absence de rigueur**, nettement souligné dans les CR-, et sans doute peu perceptible dans le codage quantitatif, constitue à nos yeux une piste non négligeable d'entrée dans l'analyse des vidéos disponibles. Il s'agira ici de déterminer les formes, sans doute diverses, de

cette absence de rigueur et de ses effets dans la vie de la classe, et d'en tirer des enseignements au plan de la formation des maitres.

F.2.5 Récapitulatif

Cette brève analyse qualitative des Avis corrobore les observations tirées des résultats quantitatifs et ouvre de nouvelles pistes d'investigation. L'encadré ci-dessous en résume les points essentiels.

- Le rythme adapté des activités dans la classe, qui peut être mis en parallèle avec un profil pédagogique marqué par la rigueur et l'organisation de l'enseignant, est largement souligné positivement dans les CR+ et mentionné comme déficitaire dans plusieurs CR-.
- L'explicitation est une dimension fortement représentée dans les Avis, mais sa présence dans la classe n'est pas toujours synonyme de réussite, et inversement.
- La diversité des éléments perçus comme déterminants dans la réussite ou l'échec des élèves renforce l'hypothèse du « bon dosage » à trouver entre les activités pédagogiques relevant du lire/écrire.

Dans la dernière partie de ce rapport, nous allons présenter une synthèse des résultats que nous avons obtenus, notamment au terme des traitements statistiques visant à expliquer les différences de performance des élèves à la fin du cours préparatoire.

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

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

G.1 LA DÉMARCHE D'ANALYSE

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

✓ *Première étape*

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

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

✓ *Deuxième étape*

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

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

- quelle que soit l'épreuve considérée, le score obtenu en début d'année affectait positivement et très significativement le score de fin d'année (meilleurs sont les scores d'un élève à l'entrée au CP, meilleurs ils sont à la fin de l'année) ;
- le milieu social générait également des différences, en défaveur des élèves de milieu défavorisé, pour les scores en code, en compréhension autonome, en compréhension de textes entendus et en écriture ;
- les filles obtenaient des scores significativement meilleurs que ceux des garçons en écriture et légèrement mais significativement moins bons qu'eux en compréhension de textes entendus ;
- les élèves avec un retard scolaire obtenaient des scores significativement inférieurs aux élèves nés au cours des quatre premiers mois de l'année ;
- les enfants dont la langue de la maison n'était pas le français⁷⁷ obtenaient des scores inférieurs aux enfants pour lesquels le français était la langue parlée à la maison en code, en compréhension de textes entendus et en écriture.

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

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

⁷⁷ Rappelons que cette information a été recueillie auprès des enseignants, pas auprès des familles.

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

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

✓ *Troisième étape*

L'étape suivante a consisté à construire des modèles intégrant, au niveau 1, les caractéristiques des élèves et leur niveau initial et, au niveau 2, l'appartenance à une classe. Ces modèles ont permis de raisonner à caractéristiques et niveau initial des élèves donnés et d'ordonner les 131 classes de l'échantillon en fonction de leur efficacité moyenne. Les écarts entre les classes n'étaient pas considérables, probablement parce que les enseignants étaient tous expérimentés et que tous savaient instaurer un climat propice aux apprentissages (cf. infra paragraphe G.8). Mais nos calculs permettaient de repérer des classes qui se distinguaient significativement et d'extraire celles qui s'avéraient les plus et les moins efficaces de l'échantillon pour chacune des épreuves administrées. Nous avons constaté à ce sujet que ce n'étaient pas les mêmes classes qui étaient les plus efficaces dans tous les domaines d'enseignement (code, compréhension, écriture). Il en allait de même pour les classes les moins efficaces.

✓ *Quatrième étape*

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

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

- une variable de niveau 2 caractérisant les enseignants : l'ancienneté d'exercice professionnel au CP.

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

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

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

G.2 LA DURÉE DE L'ENSEIGNEMENT

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

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

Tableau 195 — 31 types de tâches proposées aux élèves dans les classes de CP

<p>PG : Phonographie</p> <p>PG1. Étudier les phonèmes (sans écrit)</p> <p>PG2. Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème</p> <p>PG3. Étudier les lettres (nom, différentes écritures)</p> <p>PG4. Étudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes</p> <p>PG5. Étudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes</p> <p>L : Lecture</p>	<p>C7. Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations</p> <p>C8. Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite ou implicite)</p> <p>C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension</p> <p>E : Écriture</p> <p>E1. Calligraphier</p> <p>E2. Copier (avec modèle)</p>
--	--

L1. Lire silencieusement L2. Reconnaître un mot entier L3. Déchiffrer un mot L4. Lire à haute voix L5. Écouter la maitresse / le maitre lire à haute voix C : Compréhension C1. Définir ou expliciter une intention de lecture C2. Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses C3. Décrire, commenter une illustration C4. Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale C5. Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou de texte explicatif ou de consigne C6. Rendre explicite une information implicite	E3. Copier après disparition du modèle (copie différée) E4. Écrire sous la dictée E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées E6. Produire en dictant à autrui E7. Produire en encodant soi-même E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan...) E9. Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer. EL : Étude de la langue EL1. Lexique EL2. Syntaxe EL3. Morphologie (orthographe des mots, chaîne des accords et désinences verbales)
---	--

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

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

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

G.3 L'ENSEIGNEMENT DU CODE

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

- évaluer les performances des élèves à l'entrée du CP, à la fin du CP et à la fin du CE1 ;

- connaître les pratiques d'enseignement du code mises en œuvre dans les classes ;
- déterminer l'efficacité de ces pratiques d'enseignement.

G.3.1 Les performances des élèves⁷⁸

✓ *Au début du CP*

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

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

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

✓ *À la fin du CP*

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

Ces résultats coïncident avec ceux obtenus à l'épreuve de lecture de mots et pseudomots isolés. Alors que la moyenne est de 59 points⁷⁹, on observe que 20 % d'élèves ne dépassent pas 45 (28 points en moyenne) alors que 20 % dépassent 72 (74 points en moyenne) dans le temps imparti, soit deux fois une minute. Il est à noter qu'à la fin du CP les élèves commettent moins d'erreurs en

⁷⁸ **Rappel de la mise en garde effectuée dans la partie B du rapport.** Nous avons choisi de présenter les résultats des élèves par déciles, c'est-à-dire en décrivant ce que savent ou ce que parviennent à réussir les 10 % des élèves les plus faibles, puis les 10 % un peu plus performants, etc. jusqu'aux 10 % les plus performants. Nous pouvons ainsi décrire, pour chaque épreuve, les performances des élèves les plus faibles de notre cohorte, mais nous ne savons pas si cette faiblesse est lourde de conséquences ou pas. Les analyses prédictives, nécessaires pour expliquer les performances des élèves à la fin du cours élémentaire première année (CE1), n'ont pas encore été réalisées. Nous ne pouvons pas dire si les élèves qui obtiennent les plus mauvais scores sont « en difficulté », ni même s'ils sont « peu performants » au sens où les auteurs des évaluations internationales, PISA par exemple, l'entendent. Cela impliquerait que nous ayons défini les seuils de performance jugés critiques au début ou à la fin du CP, ce qui n'est pas le cas. L'institution scolaire n'ayant pas non plus procédé à la définition des compétences minimales attendues en fin de maternelle ou en fin de CP, nous ne parlons pas d'élèves « en difficulté » mais seulement d'élèves qui sont parmi les plus faibles de notre échantillon. Un demi-écart-type en dessous de la moyenne est le seuil que nous avons généralement retenu pour les identifier dans un domaine de compétences donné.

⁷⁹ Le score est calculé en points et non en nombre de mots, car certains mots comptent double lorsqu'ils impliquent la connaissance d'une règle positionnelle (la valeur du *g* devant le *e* ou devant le *a* par exemple).

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

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

✓ **À la fin du CE1**

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

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

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

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

G.3.2 Les pratiques des enseignants

✓ **Le temps alloué aux diverses tâches**

Tout au long de l'année, les maîtres de cours préparatoire consacrent, chaque semaine en moyenne, 1h39 à l'étude du code alphabétique⁸⁰, c'est-à-dire à la combinatoire (81 minutes) et au déchiffrement de mots (18 minutes). Si l'on ajoute les tâches d'écriture au cours desquelles les élèves encodent les unités orales (54 minutes), on constate que l'étude du code au sens large (encodage + décodage) occupe plus de 2h30 par semaine. Les différences inter-classes sont toutefois très importantes puisque les 25 % des enseignants qui y consacrent le plus de temps en font deux fois plus que les 25 % qui y passent le moins de temps.

⁸⁰ Cette durée hebdomadaire est de 2h07 au premier trimestre mais elle diminue au deuxième puis au troisième trimestre.

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

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

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

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

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

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

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

✓ **Le choix des manuels**

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

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

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

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

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

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

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

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

étudiées et en proposant des tâches de déchiffrage à la portée des élèves, les enseignants favorisent leurs réussites, mobilisent leur attention et leur mémorisation tout en développant leur sentiment de compétence.

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

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

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

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

Ces résultats ne peuvent aussi que renforcer la légitimité scientifique des préconisations contenues dans le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux publié à l'automne 2015. Ses auteurs incitent les enseignants de cours préparatoire à exercer la compréhension, d'une part, « comme en GS, sur des textes lus par l'adulte » et, d'autre part, « sur des textes que les élèves apprennent à découvrir en autonomie⁸¹ ». Le deuxième ensemble de textes (« courts, aisés à décoder, simples du point de vue de la langue et des référents culturels ») est recommandé pour conduire les séances de lecture collective qui visent « l'articulation entre les processus d'identification des mots et l'accès au sens des phrases ».

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

Nous avons construit plusieurs variables pour rendre compte des tâches d'encodage, c'est-à-dire des moments où les élèves transcrivent un énoncé oral en un énoncé écrit, quelle que soit la taille des unités linguistiques manipulées (lettres, syllabes, mots, phrases, textes). Deux tâches

⁸¹ NOR : MENE1526483A, arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015, MENESR – DGESCO. Annexe 1 - Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

d'encodage exercent une influence positive sur les performances finales des élèves : le temps consacré à l'écriture sous la dictée (c'est le maître qui choisit ce qui doit être écrit) et celui consacré à l'encodage autonome (ce sont les élèves qui choisissent) exercent une influence significative et positive sur les performances des élèves en décodage. L'effet croît jusqu'à une durée maximale de 40 minutes par semaine pour l'écriture sous la dictée, et de 35 minutes par semaine pour l'encodage autonome. Si les élèves initialement faibles ne profitent pas de manière significative du temps alloué aux activités d'encodage autonome, ils sont ceux qui, en revanche, bénéficient le plus de l'allongement du temps consacré à l'écriture sous la dictée.

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

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

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

✓ ***La lecture à haute voix***

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

✓ ***L'absence d'effet manuel***

Nous n'avons trouvé aucun effet associé aux choix des manuels lorsque nous les avons groupés en six ensembles méthodologiques (approche syllabique, approche phonique, etc.) ou en trois dont l'un réunissait les maîtres utilisant des manuels centrés sur l'étude du code (approches phoniques et syllabiques confondues, soit 19 % de l'échantillon).

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

G.4 L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION

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

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

G.4.1 Les performances des élèves

✓ **Au début du CP**

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

✓ **À la fin du CP**

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

La comparaison des scores au début et à la fin de l'année pour les deux mêmes textes entendus, *Anatole* et *Le bel oiseau de pluie*⁸², permet d'observer un progrès : de 44,1 % de réussite au début à 56,6 % à la fin. Un nombre important d'écoliers cependant peine encore à comprendre ces récits relativement brefs même lorsqu'ils n'ont pas à les déchiffrer.

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

⁸² Nous avons retenu ces deux textes car l'évaluation de leur compréhension était plus discriminante que celle du troisième et permettait donc de mieux étudier les progrès des élèves.

Pour répondre à cette question, nous avons analysé les scores de deux épreuves : la compréhension de phrases et la compréhension d'un texte. On observe que la grande majorité des élèves manifeste une bonne compréhension des phrases isolées, même syntaxiquement complexes, puisque 80 % d'entre eux présentent un score supérieur à la moyenne. Mais ces performances ne se retrouvent pas pour la seconde épreuve (une épreuve originale de compréhension d'un texte en lecture autonome) qui n'est réussie, en moyenne, qu'à 52,2 %. Précisons que les 10 % d'élèves les plus performants obtiennent des scores quasi parfaits (14 ou 15 sur 15), quand les 10 % les plus faibles obtiennent un score moyen inférieur ou égal à un point.

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

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

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

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

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

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

G.4.2 Les pratiques des enseignants

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

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

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

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

- Les tâches écrites et individuelles (C8) occupent une part importante : 25 minutes en moyenne par semaine.
- Les tâches orales qui portent sur l'élaboration du sens (C3 à C7⁸³) dépassent à peine 30 minutes en moyenne par semaine.

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

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

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

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

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

⁸³ Décrire, commenter une illustration - Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale - Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou un rappel de texte explicatif ou un rappel de consigne - Rendre explicite une information implicite - Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations.

trimestres, provoquent des effets positifs sur l'épreuve de compréhension des textes entendus, à la fin du CP, chez les élèves initialement faibles et intermédiaires.

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

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

G.4.4 Discussion

Bien que certaines configurations de pratiques apparaissent plus efficaces que d'autres, les performances de nombreux élèves restent insuffisantes, dans notre échantillon comme dans celui de la DEPP, selon les critères de l'Inspection générale de l'Éducation nationale⁸⁴.

Ce résultat peut s'expliquer si l'on compare les pratiques que nous avons observées à celles que la recherche scientifique présente comme efficaces (cf. notre inventaire des caractéristiques de ces pratiques en A.3.2 ainsi que celui de Maryse Bianco dans la note de synthèse préparatoire à la conférence de consensus de mars 2016). Outre le faible temps passé à cet enseignement, les choix didactiques des enseignants peuvent donc être invoqués. Bon nombre des ingrédients cruciaux inventoriés par la recherche ne sont pas réunis par la moitié des maîtres que nous avons observés et le sont très peu par les autres. Il est établi, par exemple, que les progrès en compréhension sont fortement liés au caractère explicite des pratiques d'enseignement et que cet effet est d'autant plus marqué que les compétences des élèves sont faibles au départ. Quand les élèves passent beaucoup de temps à traiter des tâches de lecture de manière autonome, en l'absence du professeur, les écarts d'efficacité se creusent, y compris quand ces tâches sont centrées sur le sens : lecture silencieuse, réalisation d'exercices et décodage de mots non familiers (Connor, Morrison & Petrella, 2004). Or, c'est précisément ce que nous avons constaté : les élèves passent beaucoup de temps à traiter des tâches de lecture-compréhension de manière individuelle et souvent hors de la présence de l'enseignant. En revanche, les moments où ils sont incités à expliquer / reformuler le sens, à évoquer une représentation mentale (C4) ou à produire un rappel de récit (C5) n'occupent que 19 minutes par semaine en moyenne.

⁸⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid75316/bilan-de-la-mise-en-oeuvre-des-programmes-issus-de-la-reforme-de-l-ecole-primaire-de-2008.html>

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

G.5 L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE

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

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

G.5.1 Performances des élèves

✓ **Principaux résultats en CP**

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

En fin d'année de CP, pour l'écriture de ces trois mots, la majorité des élèves (67 %) emploie une écriture alphabétique plus ou moins conforme à la forme orale, voire une écriture orthographique (28 %). Les élèves qui ont encore du mal à transcrire la chaîne sonore (5 %) sont plutôt des élèves issus de milieux très défavorisés ou des élèves « en retard ». Touchant l'écriture de la première phrase (*Tom joue avec le rat*), presque tous les élèves segmentent la phrase en mots et présentent une permanence de l'écriture du mot *rat*, écrit de la même façon dans la phrase et hors contexte. Pour la seconde phrase dictée (*Les lapins courent vite*), les trois quarts des élèves n'utilisent aucune marque du pluriel. 8 % des élèves commencent à les utiliser, mais avec une marque non adaptée à la classe grammaticale (par ex : *les lapin cours vite*). 17 % des élèves

produisent une des deux marques attendues (ex : *les lapins cour vite ; les lapin courent vites*). Seul 1 % des élèves marque correctement le pluriel sur le nom et sur le verbe.

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

✓ **Principaux résultats en fin de CE1**

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

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

G.5.2 Les pratiques des maîtres

Des tâches d'écriture sont proposées chaque semaine durant 2h23 soit près d'un tiers des 7h22 consacrées au lire-écrire. On observe que la part la plus importante du temps d'écriture est dédiée

à la copie (34 % du temps d'écriture, 47 minutes hebdomadaires). C'est ensuite à la production d'écrit (29 % du temps d'écriture) que les élèves passent du temps : les 42 minutes hebdomadaires sont surtout consacrées à la production autonome (25 minutes) et à la production avec des unités linguistiques pré-imprimées (12 minutes).

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

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

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

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

✓ La dictée (E4)

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

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

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

✓ **La production d'écrit (E5 à E9)**

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

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

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

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

✓ **Le nombre d'explicitations**

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

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

G.5.4 Pistes de réflexion

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

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

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

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

✓ *Le lien entre écriture et orthographe*

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

G.6 L'ÉTUDE DE LA LANGUE

G.6.1 Les performances des élèves

✓ *Principaux résultats en CP*

Comme nous l'avons indiqué en G.5.1, les trois quarts des élèves ne mettent aucune marque de pluriel lorsqu'ils doivent réaliser un accord nominal et un accord verbal. Le dernier quart se partage entre marques incorrectes et partiellement correctes. Rappelons que seul 1 % des élèves marque correctement le pluriel à la fois sur le nom et le verbe. Quelles que soient les pratiques des enseignants, on peut considérer que la majorité des élèves n'est pas entrée dans la gestion grammaticale de l'accord en situation de dictée de phrase⁸⁵.

✓ *Principaux résultats en CE1*

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

⁸⁵ Nous avons constaté une différence significative entre les dix classes qui consacrent le moins de temps à l'étude de la langue et les dix classes qui y consacrent le plus de temps : dans les premières, 88 % des élèves ne proposent aucune marque de pluriel, tandis qu'ils ne sont que 56 % dans les secondes.

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

G.6.2 Les pratiques d'enseignement

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

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

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

Les tâches d'étude de la langue sont, le plus souvent, intégrées dans des séances autres que celles de grammaire, de vocabulaire ou d'orthographe (par exemple de lecture lors de séances de découverte de texte). Plus des deux tiers des tâches n'excèdent pas dix minutes en temps cumulé et représentent moins de 40 % des tâches travaillées durant la séance.

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

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

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

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

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

Enfin, un premier examen des séances vidéos enregistrées dans les classes les plus efficaces (cf. E.3), révèle que les enseignants y font preuve d'une forte vigilance métalinguistique : ils signalent explicitement le passage de l'usage de la langue à son étude, ils anticipent les malentendus qui conduisent certains élèves à interpréter un mot en mention de façon référentielle⁸⁶, ils utilisent avec rigueur un nombre limité de métatermes (*phrase, nom, verbe, masculin / féminin, singulier / pluriel*). Ces maîtres effectuent une transmission plus réflexive des savoirs que ceux des classes les moins efficaces, en s'appuyant sur les interactions entre élèves comme sur les interactions maître-élève. Ceci nous incite à souligner l'importance de la formation initiale et continue des enseignants pour ce qui est de l'étude de la langue.

⁸⁶ Exemple : le maître explique que dans le mot *loup* on entend le son /u/ mais un élève reprend en disant "moi, j'ai peur du loup". Dans cette situation, l'élève parle de la chose et non du mot : il interprète de façon référentielle un nom en mention.

G.7 L'ACCULTURATION À L'ÉCRIT

✓ *Des pratiques contrastées*

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

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

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

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

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

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

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

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

Telle que nous l'avons définie, l'acculturation à l'écrit est liée aux usages sociaux (et non seulement scolaires) de la lecture et de l'écriture. Son étude se situe donc à l'interface entre approches sociologiques et approches didactiques de la lecture et de l'écriture. Les effets positifs identifiés nous invitent à formuler une nouvelle hypothèse : l'enseignement est plus efficace lorsqu'il articule acculturation aux pratiques sociales de l'écrit et pratiques didactiques du lire-écrire. Si cette hypothèse se vérifiait, cette articulation mériterait d'être repensée en formation des maîtres et mise en œuvre de manière plus explicite et volontaire dans les classes⁸⁷.

⁸⁷ Nos observations montrent que le bilinguisme social des élèves est rarement pris en compte dans les classes.

✓ **Des résultats quantitatifs à affiner**

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

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

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

G.8 LES VARIABLES NON SPÉCIFIQUES AUX CONTENUS DISCIPLINAIRES

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

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

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

À travers une série de sept items, nous avons décrit **le niveau d'engagement** moyen des élèves de la classe, c'est-à-dire leur implication dans les tâches d'apprentissage et leur participation aux activités, ainsi que les actions des maîtres visant à soutenir cet engagement. Là encore, il apparaît que les élèves initialement faibles progressent plus dans les classes dans lesquelles nous avons

observé un meilleur niveau d'engagement moyen. Autrement dit, certains maitres parviennent mieux que d'autres à maintenir leurs élèves engagés dans les tâches et l'effet positif de cet engagement est d'autant plus fort que les élèves sont faibles.

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

G.8.2 La différenciation pédagogique

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

Comme pour les variables relatives au budget-temps, au climat de classe et à l'engagement des élèves, les variables caractérisant les modalités de différenciation pédagogique mises en œuvre par les enseignants (tâches différentes, étayages supplémentaires, etc.) ne produisent pas d'effet global sur l'ensemble de la cohorte d'élèves. Mais, là encore, des effets sont avérés pour les élèves initialement faibles.

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

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

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

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

- Pour 26 % des élèves, une aide est donnée par le maitre dans le cadre des APC⁸⁸ (Activités pédagogiques complémentaires).
- Pour 12,4 % des élèves, elle est dispensée par un orthophoniste.
- 14,9 % des élèves sont aidés par un membre du RASED (le réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté⁸⁹) : 12,7 % par le maitre E, 4,5 % par le maitre G, 2,3 % par les deux.

⁸⁸ <http://eduscol.education.fr/cid74795/les-activites-pedagogiques-complementaires.html>

⁸⁹ <http://www.education.gouv.fr/cid24444/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased.html>

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

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

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

G.8.3 Le caractère explicite de l'enseignement

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

✓ Les pratiques d'enseignement

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

Plus précisément, concernant l'explicitation, on observe :

- des occurrences d'explicitation très différentes selon les classes et selon les périodes ;
- une diminution, au cours de l'année, du nombre de tâches ayant donné lieu à au moins une explicitation ;
- la fréquence supérieure des tâches ayant donné lieu à au moins une explicitation « en comment » (qui portent sur les procédures et stratégies) par rapport à celles qui ont donné lieu à au moins une explicitation « en pourquoi » (finalités et enjeux de la tâche) ;

- une répartition inégale des occurrences d'explicitation entre les cinq familles de tâches, le plus grand nombre s'observant dans les tâches d'écriture.
- Pour ce qui est de la mémoire didactique, l'analyse montre :
- un plus grand nombre d'occurrences de tâches mobilisant la mémoire didactique de la classe de type 1 (MD1 : rappel de situations de travail et mobilisation chez les élèves de connaissances antérieures) que de type 2 (MD2 : élaboration, en fin de séance, d'un savoir reconnu et accepté par les élèves) ;
- un recours à la mémoire didactique variable selon la tâche qui lui est associée ;
- l'importance des tâches de rappel (MD1) en étude de la langue, bien que le temps moyen alloué à cette dernière catégorie soit le plus faible de tous.

✓ ***L'effet des pratiques***

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

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

- ADLOF S. M., CATTS H. W. & LITTLE T.-D. (2006). « Should the simple view of reading include a fluency component ? ». *Reading and Writing*, vol. 19, n° 9, p. 933-958.
- ADLOF S. M., PERFETTI C. A. & CATTS H. W. (2011). « Developmental changes in reading comprehension: implications for assessment and instruction ». In S. J. Samuels & A. E. Farstrup, *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE : International Reading Association, p. 188-214.
- ALAMARGOT D. (2006). « Approche pluridisciplinaire de la production verbale écrite ». *Bilan 2003-2006 Projet scientifique 2007-2010*. En ligne : http://www.gdr-pve.fr/GDR2657_bilan_projet.pdf (consulté le 16/01/2015).
- ALAMARGOT D. & FAYOL M. (2009). « Modelling the development of written composition ». In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand, *Handbook of writing development*. London : Sage, p. 23-47.
- ALEGRIA J. & MOUSTY P. (1994). « On the development of lexical and non-lexical spelling procedures of French-speaking normal and disabled children ». In G. D. A. Brown & N. C. Ellis, *Handbook of spelling : Theory, process, and intervention*. Chichester : Wiley & sons, p. 211-226.
- AMBROISE C. & TOCZEK-CAPELLE M.-C. (2014). *Évaluation du sentiment d'auto-efficacité professionnelle*. Document de travail, laboratoire ACTé. Clermont-Ferrand : Université Blaise Pascal.
- ANDERSON R. C. & PEARSON P. D. (1984). « A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension ». In P. D. Pearson, *Handbook of reading research*, vol. 1. Mahwah, NJ : Laurence Erlbaum Associates, p. 255-291.
- ANDERSON R. C., REYNOLDS R. E., SCHALLERT D. L. & GOETZ E. T. (1977). « Frameworks for comprehending discourse ». *American Educational Research Journal*, vol. 14, n° 4, p. 367-381.
- ANDRÉ C. (2003). *Parentalité et apprentissage de la lecture. Les gestes de médiation dans l'apprentissage de la lecture*. Paris : L'Harmattan.
- APEL, K., WILSON-FOWLER, E.B., BRIMO, D., PERRIN, N.A. (2012). "Metalinguistic contributions to reading and spelling in second and third grade students". *Reading and Writing* 25 (6), p. 1283–1305.
- ARMBRUSTER B. B., ANDERSON T. H. & OSTERTAG J. (1987). « Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text ? » *Reading research quarterly*, vol. 22, n° 3, p. 331-346.
- ARNOUX M., BRESSOUX P. & LIMA L. (2008). « Pratiques d'enseignement de la lecture au CP et acquisitions des élèves ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 19, p. 119-140.
- ATKINSON E. (2000). « In defense of ideas, or why "what works" is not enough ». *British journal of sociology of education*, vol. 21, n° 3, p. 317-330.
- ATTALI A. & BRESSOUX P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. En ligne : <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pbressou/HCEE.pdf> (consulté le 16/01/2015).
- BANDURA A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BANDURA A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- BANERJEE A. & DUFLO E. (2006). « L'approche expérimentale en économie du développement ». *Revue d'économie politique*, n° 5, p. 691-726.
- BARA F., GENTAZ É. & COLÉ P. (2007). «The visuo-haptic and haptic exploration increases the decoding level of children coming from low-socioeconomic status families ». *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 25, n° 4, p. 643-663.
- BAUTIER É. & GOIGOUX R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, p. 89-100.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1997). « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute. Repris in J. Deauvieau & J.-P. Terrail (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, p. 227-241.

- BERLINER D. C. (1990). « What's all the fuss about instructional time ? » In M. Ben-Peretz & R. Bromme, *The nature of time in schools: Theoretical concepts, practitioner perceptions*. New York : Teachers College Press, p. 3-35.
- BERNSTEIN B. (1975). « *Classe et pédagogies : visibles et invisibles* ». Paris : CERI-OCDE. Repris in J. Deauvieux & J.-P. Terrail (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, p. 85-112.
- BIANCO M. & BRESSOUX P. (2009). « Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? » In X. Dumay et V. Dupriez, *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck, p. 35-54.
- BILLARD C., BRICOUT L., DUCOT B., RICHARD G., ZIEGLER J. & FLUSS J. (2010). « Evolution of competence in reading, spelling and comprehension levels in low socioeconomic environments and impact of cognitive and behavioral factors on outcome in two year ». *Revue d'Epidémiologie et de Santé Publique*, vol. 58, n° 2, p. 101-110.
- BISSONNETTE R. & GAUTHIER C. (2005). « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 150, p. 87-141.
- BLACK J. B. & BOWER G. H. (1980). « Story understanding as problem solving ». *Poetics*, vol. 9, n° 1-3, p. 223-250.
- BLAIR C. (2003). « Behavioral inhibition and behavioral activation in young children: Relations with self-regulation and adaptation to preschool in children attending Head Start ». *Developmental Psychology*, vol. 42, n° 3, p. 301-311.
- BLANC, N. (2009), *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*, Paris : Dunod.
- BOISCLAIR, A., MAKDISSI, H., SANCHEZ M.-C., FORTIER, C. & SIROIS, P. (2004). La structuration causale du récit chez le jeune enfant. In S.-G. Chartrand, C. Fisher, M. Nadeau et C. Simard (Eds.), *La discipline français : singulière, plurielle, transversale ? Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*.
- BONNÉRY S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- BONNÉRY S. (2012). « Les outils sémiotiques et les dispositions sollicitées dans le Père Castor (Premières lectures) et la littérature enfantine depuis 1945 : sociologie historique des "lecteurs supposés" ». In *Séminaire Paul Faucher (1898-1967) : L'édition au service de l'Éducation nouvelle*, co-organisé par Dynadiv, Civiic, Circeft avec les Amis du Père Castor, France.
- BONNÉRY S., CRINON J. & MARIN B. (2015). « Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire ? ». *Spirale*, n° 55, p. 42-56.
- BONNÉRY S. & JOIGNEAUX C. (2015). « Des littératies familiales inégalement rentables ». *Le Français aujourd'hui*, n° 190, p. 23-34.
- BOURASSA D. C., LÉVY B. A., DOWIN S. & CASEY A. (1998). « Transfer effects across contextual and linguistic boundaries: Evidence from poor readers ». *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 71, n° 1, p. 45-61.
- BOURDIN B., COGIS D. & FOULIN J.-N. (2010). « Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire ». *Langages*, n° 177, p. 57-82.
- BOURQUE G. (1992). « L'articulation lecture/écriture ». In M. Lebrun & C. Préfontaine (Éds.), *La lecture et l'écriture*, Montréal : Les Éditions Logiques, p. 19-29.
- BOUYSSÉ V., CLAUS P. & SZYMANKIEWICZ C. (2011). *L'école maternelle*. Rapport de l'IGEN et IGAENR - n° 2011-108. En ligne : http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf
- BRAIBANT J.-M. & GERARD F.-M. (1996). « Savoir lire : une question de méthodes ? » *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, n° 1, p. 7-45.
- BREMOND C. (1966). « La logique des possibles narratifs ». *Communications*, n° 8, p. 60-76.
- BRESSOUX P. (1994). « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres ». *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 91-137.
- BRESSOUX P. (2007). « L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation ». *Éducation et Didactique*, vol. 1, n° 2, p. 73-88.
- BRESSOUX P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. (1^{re} éd., 2008). Bruxelles : De Boeck.
- BRESSOUX P. (2011). « Effet-maître et pratiques de classe ». In E. Bourgeois & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre* (2^e éd.). Paris : PUF, p. 221-231.

- BRESSOUX P., COUSTERE P. & LEROY-AUDOUIN C. (1997). « Les modèles multiniveaux dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation ». *Revue Française de Sociologie*, vol. 38, n° 1, p. 67-96.
- BRIGAUDIOT M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette.
- BRIGAUDIOT M. (2004). *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1 et secteur spécialisé*. Paris : Hachette.
- BRIGAUDIOT M. & GOIGOUX R. (dir.) (1998). *À la conquête de l'écrit (cycles 1 et 2)*. Repères, n° 18.
- BRONCKART J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- BROSSARD M. (1994). *L'adaptation de l'enfant à l'école*, Paris : Stablon.
- BROSSARD M. (2002). « Des maîtres, des élèves et des tâches ». In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (éds.), *Les tâches et leurs entours en classe de français*, C.D. Rom des Actes du 8^e congrès international de la D.F.L.M., Neuchâtel, septembre 2001 (diffusion A.I.R.D.F.).
- BROUSSEAU G. & CENTENO J. (1991). « Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant ». *Recherches en Didactique des Mathématiques*, n° 11 (2.3), p. 167-210. En ligne : <hal 00696335>
- BRUNER J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- BRUNER J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Paris : Retz.
- BUCHETON D. (1995). « Aider l'élève à devenir un "sujet écrivain" ou de quelques ingrédients à bien mélanger ». *Recherches*, n° 23, p. 107-116.
- BUCHETON D. (2000). « Devenir auteur de son texte : une révolution tranquille ». *Le Français dans tous ses états*, n° 43. En ligne : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/frdtse/F043030A.html>
- BUCHETON D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- BUCHETON D. & SOULE Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Éducation & didactique*, vol. 3, n° 3, p. 29-48.
- BUCHETON D. & SOULÉ Y. (2009). *L'atelier d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris : Delagrave.
- BUCHETON D. & CHABANNE J.-C. (2002). *L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ?* In D. Bucheton & J.-C. Chabanne, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF, p. 25-51.
- CAIN K. & OAKHILL J. (2006). « Profiles of children with specific reading comprehension difficulties ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, n° 4, p. 683-696.
- CAIN K., OAKHILL J. & BRYANT P. (2004). « Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills ». *Journal of educational psychology*, vol. 96, n° 1, p. 31-42.
- CARETTE V. (2008). « Les caractéristiques des enseignants efficaces en question ». *Revue française de pédagogie*, n° 162, p. 81-93.
- CARRE P. (2004). « Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? » *Savoirs*, n° 5, p. 9-50.
- CATACH N. (2012). *L'orthographe française, L'orthographe en leçons : un traité théorique et pratique* (3^e édition). Paris : Armand Colin.
- CATTS H. W., ADLOF S. M., HOGAN T. P. & WEISMER S. E. (2005). « Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? » *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 48, n° 6, p. 1378-1396.
- CATTS H. W., ADLOF S. M. & WEISMER S. E. (2006). « Language deficits in poor comprehenders : A case for the simple view of reading ». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 49, n° 2, p. 278-293.
- CATTS H. W., HERRERA S., NIELSEN D. C. & BRIDGES M. S. (2015). « Early prediction of reading comprehension within the simple view framework ». *Reading and Writing*, vol. 28, n° 9, p. 1407-1425.
- CATTS H. W., HOGAN T. P. & ADLOF S. M. (2005). « Developmental changes in reading and reading disabilities ». In H. W. Catts, A. G. Kamhi, *The Connections Between Language and Reading Disabilities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 25-40.
- CATTS H. W., NIELSEN D. C., BRIDGES M. S., LIU Y. S., & BONTEMPO D. E. (2015). « Early identification of reading disabilities within an RTI framework ». *Journal of learning disabilities*, vol. 48, n° 3, p. 281-297.

- CAUBET M., LAURIAC J., MEDINACELI B. & QUIRIN V. (2005). *Évaluations cycle 2 fin de 2^e année*. Inspection académique de la Gironde. En ligne : http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/Portals/19/eval_cp_fin.pdf
- CÈBE S. (2000). *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires*. Thèse, Université d'Aix- Marseille 1.
- CENTRE D'ANALYSE STRATEGIQUE (2011). « Que disent les recherches sur l'effet enseignant ? » Note d'analyse n° 232 au Premier ministre, République française. En ligne : <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/content/que-disent-les-recherches-sur-leffet-enseignant-note-danalyse-232-juillet-2011.html>
- CHALL J. S. (1983). *Learning to read: The great debate*. New York : McGraw-Hill.
- CHAUVEAU G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie culturelle de la lecture*. Paris : Retz.
- CHAUVEAU G. & ROGOVAS-CHAUVEAU É. (1989). « Les idées des enfants de six ans sur la lecture et l'écriture ». *Psychologie Scolaire*, n° 68, p. 7-28.
- CHOMSKY C. (1976). « Approaching Reading through invented spelling ». Conference on theory and practice of beginning reading instruction. University of Pittsburgh. En ligne : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED155630.pdf>
- CHUY M. & RONDELLI F. (2010). « Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle ». *Langages*, n° 177, p. 83-111.
- CLARKE P. J., SNOWLING M. J., TRUELOV E. & HULME C. (2010). « Ameliorating children's reading comprehension difficulties: A randomised controlled trial ». *Psychological Science*, vol. 21, n° 8, p. 1106-1116.
- COMPTON D. L., FUCHS D., FUCHS L. S., ELLEMAN A. M. & GILBERT J. K. (2008). « Tracking children who fly below the radar: Latent transition modeling of students with late-emerging reading disability ». *Learning and Individual Differences*, vol. 18, n° 3, p. 329-337.
- CONNOR C. M., MORRISON F. J. & KATCH L. E. (2004). « Beyond the reading war: exploring the effects of child-instruction interactions on growth in early reading ». *Scientific Studies of Reading*, vol. 8, n° 4, p. 305-336.
- COULANGE L. (2011). « Quand les savoirs mathématiques à enseigner deviennent incidents. Étude des pratiques d'enseignement des mathématiques d'une enseignante de CM2 ». In J.-Y. Rochex & J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 33-44.
- COURGEAU D. (2000). « Réflexions sur la causalité en sciences sociales ». *Recherches et Prévisions*, n° 60, p. 49-60.
- CRAHAY M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- CUCHE T., GAUDIN L. & SOMMER M. (2009). *Léo et Léa. Guide pédagogique*. Paris : Éditions Belin.
- CUSSET J.-Y. (2014). *Les pratiques pédagogiques efficaces. Conclusion de recherches récentes*. France stratégie : document de travail n°2014-1. En ligne : http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/doc_de_travail_12aout_vupyc-11-09.pdf
- CUTTING L. E. & SCARBOROUGH H. S. (2006). « Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured ». *Scientific Studies of Reading*, vol. 10, n° 3, p. 277-299.
- CUTTING L. E., MATEREK A., COLE C. A., LEVINE T. M. & MAHONE E. M. (2009). « Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance ». *Annals of dyslexia*, vol. 59, n° 1, p. 34-54.
- D'AGOSTINO J. & MURPHY J. (2004). « A Meta-Analysis of Reading Recovery in United States Schools ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 26, n° 1, p. 23-38.
- DAUSSIN J.-M., KESKPAIK S. & ROCHER T. (2011). « L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années ». *France, portrait social*, Insee Références-Édition 2011, p. 137-152.
- DAVID J. (1997). « Écriture et acquisition. Étude de procédures graphiques et d'interactions verbales chez des enfants de 6 à 8 ans ». *Cahier du français contemporain*, n° 4, p. 361-380.
- DAVID J. (2001). « Typologie des procédures métagraphiques produites en dyades entre 5 et 8 ans. L'exemple de la morphographie du nombre ». In M.-M. de Gaulmyn, R. Bouchard & A. Rabatel, *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*. Paris : L'Harmattan, p. 281-292.

- DAVID J. (2006). « Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle ? » *La lettre de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français*, n° 39, p. 23-27.
- DAVID J. & MORIN M.-F. (dir.) (2013). « Premières pratiques d'écriture : état des recherches francophones ». *Repères*, n° 47.
- DAVIES P. (1999). « What is Evidence-based Education? » *British Journal of Educational Studies*, vol. 47, n° 2, p. 108-121.
- DE LANDSHEERE G. (1982). *La recherche expérimentale en éducation*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- DEACON, S.H. (2012). "Sounds, letters and meanings: the independent influences of phonological, morphological and orthographic skills on early word reading accuracy". *Journal of Research in Reading*, 35 (4), p. 456-475.
- DEAUVIEAU J., ESPINOZA O. & BRUNO A.-M. (2013). *Lecture au CP : un effet-manuel considérable*. Rapport de recherche, Laboratoire Printemps, université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines. En ligne : http://www.uvsq.fr/medias/fichier/rapport-enquete-lecture_1384503420148-pdf
- DEHAENE S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- DEHAENE S. (dir.) (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.
- DELTOUR J.-J. & HUPKENS D. (1980). *Test de vocabulaire actif et passif pour enfants de 5 à 8 ans (TVAP 5-8)*. Braine-le-Château : Editions de l'Application des Techniques Modernes (ATM).
- DESCAMPE S., ROBIN F., TREMBLAY P. & REY B. (2008). « Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles ». *Article de synthèse de la recherche en pédagogie n° 116/05*, Université libre de Bruxelles – Faculté des Sciences psychologiques et de l'Éducation – Service des Sciences de l'Éducation. En ligne : http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2675 (consulté le 6 janvier 2016).
- DEVANNE B. (2006). « Littérature de jeunesse et apprentissages de la langue écrite à l'école élémentaire ». In J. Fijalkow, L. Pasa & S. Ragano, *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Paris : ESF, p. 123-135.
- DICKINSON D. K., GOLINKOFF R. M. & HIRSH-PASEK K. K. (2010). « Speaking out for language: why language is central to reading development ». *Educational Researcher*, vol. 39, n° 5, p. 305-310.
- DOWNING J. & FIJALKOW J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.
- DUKE N. K. (2000). « 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade ». *Reading Research Quarterly*, vol. 35, n° 2, p. 202-224.
- DUKE N., PEARSON D., STRACHAN S. & BILLMAN A. (2011). « Essential elements of fostering and teaching reading comprehension ». In S. J. Samuels & A. E. Farstrup, *What research has to say about reading instruction*. (4^e édition), Newark DE : International Reading Association, p. 51-93.
- DUMAY X. & DUPRIEZ V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombres*. Bruxelles : De Boeck.
- DURHAM R. E., FARKAS G., HAMMER C. S., TOMBLIN J. B. & CATTS H. W. (2007). « Kindergarten oral language skill: A key variable in the intergenerational transmission of socioeconomic status ». *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 25, n° 4, p. 294-305.
- DURU-BELLAT M. (1996). « De quelques effets pervers des pédagogies différenciées ». *Educations*, n° 7, p. 12-15.
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1998). « Vérification et falsification dans la recherche en éducation ». In C. Hadji & J. Baillé, *Recherche et éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 161-190.
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1998). « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences ». *Revue française de sociologie*, vol. 29, n° 4, p. 649-666.
- ÉCALLE J. (2010). « L'évaluation de la lecture et des compétences associées ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol. 15, n° 1, p. 105-120.
- ÉCALLE J. & MAGNAN A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- ÉCALLE J. & MAGNAN A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. (2^e édition) Paris : Dunod.
- EGRA (2007). *Manuel pour l'évaluation des compétences fondamentales en lecture*. RTI International pour l'USAID, Agence américaine pour le développement international. En ligne : http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADQ182.pdf
- EHRI L. C. (1987). « Learning to read and spell words ». *Journal of Reading Behavior*, vol. 19, n° 1, p. 5-31.

- EHRI L. C. (2000). « Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin ». *Topics in Language Disorders*, vol. 20, n°3, p. 19-49.
- EHRI L. C., NUNES S. R., STAHL S. A. & WILLOWS D. M. (2001). « Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis ». *Review of Educational Research*, vol. 71, n° 33, p. 393-447.
- EHRI, L. C. (2015). How Children Learn to Read Words. In A. Pollatsek & R. Treiman (Eds), *The Oxford Handbook of Reading* (293-325). Oxford : Oxford University Press
- ELBAUM B., VAUGHN S., HUGHES M. T. & MOODY S. W. (2000). « How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 4, p. 605-619.
- ELWÉR Å., GUSTAFSON S., BYRNE B., OLSON R. K., KEENAN J. M. & SAMUELSSON S. (2015). « A retrospective longitudinal study of cognitive and language skills in poor reading comprehension ». *Scandinavian journal of psychology*, vol. 56, n° 2, p. 157-166.
- FAVART M. (2005). « Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte ». *Psychologie française*, n° 50, p. 305-322.
- FAYOL M. (1986). « Les connecteurs dans les récits écrits. Étude chez l'enfant de 6 à 10 ans ». *Pratiques*, n° 49, p. 101-113.
- FAYOL M. (1989). « Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension ». *Langue Française*, n° 81, p. 153-176.
- FAYOL M. & GOIGOUX R. (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.
- FELOUZIS G. & HANHART S. (éds.) (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres ?* Bruxelles : De Boeck.
- FERREIRO E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.
- FERREIRO E. & GOMEZ-PALACIO M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP.
- FEYFANT A. (2011). « Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 65. Lyon : Institut français de l'éducation – ENS de Lyon. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA-Veille/65-septembre-2011.pdf>
- FEYFANT A. & GAUSSEL M. (2007). « Méthodes de lecture et difficultés d'apprentissage ». *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n° 31. Lyon : Institut français de l'éducation – ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=31&lang=fr>
- FIALIP-BARATTE M. (2007). *La construction du rapport à l'écrit, l'écriture avant l'écriture*. Paris : L'Harmattan.
- FIJALKOW É. (2003). *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, entre tradition et innovation*. Paris : L'Harmattan.
- FIJALKOW J. & FIJALKOW É. (1994). « Enseigner à lire-écrire au C.P. : état des lieux ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 107, 25-42.
- FIJALKOW J. (2000). *Sur la lecture*. Paris : ESF.
- FIJALKOW J. (2003). « Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? » Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003. En ligne : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf> (consulté le 30 décembre 2015)
- FIJALKOW J., PASA L. & RAGANO S. (2006). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Paris : ESF.
- FITTS P. M. & POSNER M. I. (1967). *Human performance*. Oxford, England : Brooks/Cole.
- FITZGERALD J. & SHANAHAN T. (2000). « Reading and writing relations and their development ». *Educational Psychologist*, vol. 35, n° 1, p. 39-50.
- FLAVELL J. H. (1976). « Metacognitive aspects of problem solving ». In L. B. Resnick, *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, p. 231-236.

- FLEISHER L., JENKINS J. & PANY D. (1979). « Effects on poor readers' comprehension of training in rapid decoding ». *Reading Research Quarterly*, vol. 15, n° 1, p. 30-48.
- FLORIT E., ROCH M. & LEVORATO M. C. (2011). « Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers : The role of verbal and inferential skills ». *Discourse Processes*, vol. 48, n° 2, p. 119-138.
- FLUCKIGER A. & MERCIER A. (2002). « Le rôle d'une mémoire didactique des élèves, sa gestion par le professeur ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, p. 27-35.
- FLUSS J., ZIEGLER J. C., WARSZAWSKI J., DUCOT B., RICHARD G. & BILLARD C. (2009). « Poor reading in French elementary school: the interplay of cognitive, behavioral, and socioeconomic factors ». *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, n° 30, p. 206-216.
- FOUGÈRE D. (2012). « Les méthodes d'expérimentation en question ». *Éducation et formations*, n° 81, p. 41-54.
- FRIER C. (dir.) (2006). *Passeurs de lecture, Lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris : Retz.
- FUCHS D. & YOUNG C. L. (2006). « On the irrelevance of intelligence in predicting responsiveness to reading instruction ». *Exceptional Children*, vol. 73, n° 1, p. 8-30.
- GELLERT A. S. (2014). « Does repeated reading predict reading development over time? A study of children from Grade 3 to 4 ». *Scandinavian journal of psychology*, vol. 55, n° 44, p. 303-310.
- GENTAZ É. (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 É., SPRENGER-CHAROLLES L., COLÉ P., THEUREL A. & GURGAN M. (2013). « Évaluation quantitative d'un entraînement à la lecture à grande échelle pour des enfants de CP scolarisés en réseaux d'éducation prioritaire : apports et limites ». *ANAÉ*, n° 123, p. 172-181.
- GENTAZ É., SPRENGER-CHAROLLES L., THEUREL A. & COLÉ P. (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*, vol. 8, n° 11. En ligne : [10.1371/journal.pone.0078608](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078608)
- GENTAZ É., SPRENGER-CHAROLLES L. & THEUREL A. (2015). « Differences in the Predictors of Reading Comprehension in First Graders from Low Socio-Economic Status Families with Either Good or Poor Decoding Skills ». *PLoS ONE*, vol. 10, n° 3. En ligne : [10.1371/journal.pone.0119581](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119581)
- GHNEIM N. (1997). *Relations entre les codes de l'oral et de l'écrit : contraintes et ambiguïtés*. Thèse de doctorat, Université Stendhal à Grenoble. (non publié).
- GIASSON J. (2007). *La lecture, de la théorie à la pratique. Outils pour enseigner*. Bruxelles : De Boeck.
- GIGUÈRE J. (1999). *Les relations entre la lecture et l'écriture : représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habiletés*. Thèse de doctorat, Université de Laval au Québec. (non publiée).
- GOIGOUX R. (1993a). *L'apprentissage initial de la lecture. De la didactique à la psychologie cognitive (étude longitudinale)*. Thèse de doctorat, Université René Descartes (Paris V), Sorbonne Sciences humaines.
- GOIGOUX R. (1993b). « L'enseignement de la lecture au cycle 2 en débat ». *Les Actes de lecture*, n° 43, p. 56-63. En ligne : http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL43/AL43P56.pdf
- GOIGOUX R. (2000). « Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle ». *Psychologie Française*, vol. 45, n° 3, p. 235-245.
- GOIGOUX R. (2002). « Tâche et activité en didactique du français : l'apport de la psychologie ergonomique ». In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (éds.), *Les tâches et leurs entours en classe de français*, C.D. Rom des Actes du 8^e congrès international de la D.F.L.M., Neuchâtel, septembre 2001 (diffusion A.I.R.D.F.).
- GOIGOUX R. (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*. En ligne : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/goigoux.pdf>
- GOIGOUX R. (2008). « Les méthodes d'enseignement de la lecture ». In A. van Zanten (éd.), *Dictionnaire de l'Éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 444-446.

- GOIGOUX R. (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. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/bulletins/2013/bulletin-nb019>
- GOIGOUX R. & CÈBE S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Retz.
- 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*, n° 19, p. 33-52.
- GOMBERT J.-É. (2004). « La place des apprentissages implicites ». *Cahiers pédagogiques*, n° 422, p. 47-51.
- GOMBERT J.-E., COLÉ P., VALDOIS S., GOIGOUX R., MOUSTY P. & FAYOL M. (2000). *Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2*. Paris : Nathan.
- GOOD T. L. (1979). « Teacher effectiveness in the elementary school ». *Journal of Teacher Education*, vol. 30, n° 2, p. 52-64.
- GOODY J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- GOUGH P. & TUNMER W. (1986). « Decoding, reading, and reading disability ». *Remedial and special education*, vol. 7, n° 1, p. 6-10.
- GOUX D., GURGAND M., MAURIN E. & BOUGUEN A. (2013). « Évaluation d'impact du dispositif Coup de Pouce Clé ». *Rapport final pour le Fonds d'Expérimentation pour la jeunesse*. En ligne : http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_Final_EVA-quanti_HAP-02.pdf (consulté le 6 janvier 2016).
- GRAHAM S. & HEBERT M. (2011). « Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading ». *Harvard Educational Review*, vol. 81, n° 4, p. 710-744.
- GRAINGER J., LÉTÉ B., BERTAND D., DUFAU S. & ZIEGLER J.-C. (2012). « Evidence for multiple routes in learning to read ». *Cognition*, vol. 123, n° 2, p. 280-292.
- GRANGEAT M. (coord.) (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- GREIMAS A.-J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- GRIFFIN T. M., HEMPHILL L., CAMP L. & WOLF D. P. (2004). « Oral discourse in the preschool years and later literacy skills ». *First Language*, vol. 24, n° 2, p. 123-147.
- GRIFFITHS A.-J., VANDERHEYDEN A. M., SKOKUT M. & LILLES E. (2009). « Progress monitoring in oral reading fluency within the context of RTI ». *School Psychology Quarterly*, vol. 24, n° 1, p. 13-23.
- GROSSMANN F. (1996). *Enfances de la lecture*. Berne : Peter Lang.
- HALTÉ J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF, « Que sais-je ? ».
- HAMRE B. K. & PIANTA R. C. (2005). « Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? » *Child Development*, vol. 76, n° 5, p. 949-967.
- HART B. & RISLEY T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- HATTIE J. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New-York : Routledge.
- HEATH S. B. (1982). « What no bedtime story means: Narrative skills at home and at school ». *Language in society*, vol. 11, n° 1, p. 49-76.
- HILLAIRET DE BOISFERON A., COLÉ P. & GENTAZ É. (2010). « Connaissance du nom et du son des lettres, habiletés métaphonémiques et capacités de décodage en grande section de maternelle ». *Psychologie française*, vol. 55, n° 2, p. 91-111.
- HIRSCH E. D. (2003). « Reading comprehension requires knowledge of words and the world ». *American Educator*, vol. 27, n° 1, p. 10-13, p. 16-22, p. 28-29, p. 48.
- HOFF E. (2006). « How social contexts support and shape language development ». *Developmental Review*, vol. 26, n° 1, p. 55-88.

- HOFF E. (2013). « Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes : implications for closing achievement gaps ». *Developmental Psychology*, vol. 49, n° 1, p. 4-14.
- HOGAN T. P., ADLOF S. M., & ALONZO C. N. (2014). « On the importance of listening comprehension ». *International journal of speech-language pathology*, vol. 16, n° 3, p. 199-207.
- HOGAN T. P., BRIDGES M. S., JUSTICE L. M. & CAIN K. (2011). « Increasing higher level language skills to improve reading comprehension ». *Focus on Exceptional Children*, vol. 44, n°3, p. 1-19.
- HUGON M.-A. & SEIBEL C. (éd.) (1988). *Recherches impliquées, recherche-action : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- INSERM (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : bilan des données scientifiques. Rapport*. Paris : Les éditions Inserm, 2007, XV - 842 p. (Expertise collective). En ligne : <http://hdl.handle.net/10608/110>
- IRAUSQUIN R. S., DRENT J. & VERHOEVEN L. (2005). « Benefits of computer-presented speed training for poor readers ». *Annals of Dyslexia*, vol. 55, n° 2, p. 246-265.
- JAFFRÉ J.-P. (1991). « Compétences orthographiques et systèmes d'écriture ». *Repères*, n° 4, p. 35-48.
- JAFFRÉ J.-P. (1992). « Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques ». *Langue Française*, n° 95, p. 27-48.
- JAFFRÉ J.-P. (1994). « Les écritures entre lecture et orthographe ». In Y. Reuter (éd.), *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang, p. 91-109.
- JAFFRÉ J.-P. (2003). « Les commentaires métagraphiques ». *Faits de langues*, n° 22, p. 67-76.
- JAFFRÉ J.-P. & FAYOL M. (1999). « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe (note de synthèse) ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 126, p. 143-170.
- JARLÉGAN A., TAZOUTI Y., FLIELLER A., KERGER S & MARTIN R. (2010). « Les interactions individualisées maître-élève : une comparaison entre la France et le Luxembourg ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 173, p. 67-84.
- JEDNOROG K., ALTARELLI I., MONZALVO K., FLUSS J., DUBOIS J. *et al.* (2012). « The influence of socioeconomic status on children's brain structure ». *PLoS ONE*, vol. 7, n° 8 : e42486. En ligne : [0.1371/journal.pone.0042486](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0042486)
- JOBIN V. & GAUTHIER C. (2008). « Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique ». *Brock Education Journal*, vol. 18, n° 1, p. 34-45.
- JOIGNEAUX C. (2009). « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 17-28.
- JOIGNEAUX C. (2015). « Les élèves de maternelle face aux fiches ». In S. Bonnéry, *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute, p. 83-108.
- JUEL C. (1988). « Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, n° 4, p. 437-447. En ligne : [10.1037/0022-0663.80.4.437](https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437)
- KAMIL M. L., PEARSON P. D., BIRR MOJE E. & AFFLERBACH P. P. (eds.) (2011). *Handbook of Reading Research, Volume IV*. New York : Routledge.
- KEENAN J. M. & BETJEMANN R. S. (2006). « Comprehending the gray oral reading test without reading it: Why comprehension tests should not include passage-independent items ». *Scientific Studies of Reading*, vol. 10, n° 4, p. 363-380.
- KEENAN J. M., BETJEMANN R. S. & OLSON R. K. (2008). « Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension ». *Scientific Studies of Reading*, vol. 12, n° 3, p. 281-300.
- KENDEOU P., BOHN-GETTLER C., WHITE M. J. & VAN DEN BROEK P. (2008). « Children's inference generation across different media ». *Journal of research in Reading*, vol. 31, n° 3, p. 259-272.
- KENDEOU P., SAVAGE R. & VAN DEN BROEK P. (2009). « Revisiting the simple view of reading ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 79, n° 2, p. 353-370.
- KENDEOU P., VAN DEN BROEK P., WHITE M. J. & LYNCH J. S. (2009). « Predicting reading comprehension in early elementary school: the independent contributions of oral language and decoding skills ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, n° 4, p. 765-778.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

- KINSTSH W. (1998). « The role of knowledge in discourse comprehension: a construction integration model ». *Psychological Review*, vol. 95, n° 2, p. 163-182.
- KREZA M. (2009). *Relations entre les performances en lecture et les compétences d'explicitation de ses processus chez des enfants de grande section de maternelle : étude comparative entre la France et la Grèce*. Thèse de doctorat, université Charles de Gaulle - Lille 3, Villeneuve d'Ascq (non publiée).
- KRICK G., REICHSTADT J. & TERRAIL J.-P. (2007). *Apprendre à lire : la querelle des méthodes*. Paris : Gallimard
- LABOV W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- LABROUSSE A. (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*, n° 7, p. 11-44. En ligne : <http://regulation.revues.org/7818> (consulté le 30 décembre 2015).
- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (2008). *La raison scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LANGLADE G. & ROUXEL A. (2004). *Le sujet lecteur*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LANTHEAUME F. (2007). « L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance ». *Éducation et sociétés*, n° 19, p. 67-81.
- LAURENT C., BAUDRY J., BERRIET-SOLLIEC M., KIRSCH M., PERRAUD D., TINEL B., TROUVE A., ALLSOPP N., BONNAFOUS P., BUREL F., CARNEIRO M.-J., GIRAUD C., LABARTHE P., MATOSE F. & RICOCH A. (2009). « Pourquoi s'intéresser à la notion d'evidence-based policy ? » *Tiers-Monde*, n° 200, p. 853-873.
- LE MANCHEC C. (2005). *L'expérience narrative à l'école maternelle*. Paris : INRP.
- LE NORMAND M.-T., PARISSÉ C. & COHEN H. (2008). « Lexical diversity and productivity in French preschoolers: developmental, gender and sociocultural factors ». *Clinical Linguistics & Phonetics*, vol. 22, n° 1, p. 47-58.
- LECOCQ P. (1996). *L'ECOSSe : une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- LEFAVRAIS P. (1967). *Test de l'alouette*. Paris : ECPA.
- LEPLAT J. & HOC J.-M. (1983). « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations ». *Cahiers de psychologie cognitive*, vol. 3, n° 1, p. 49-63.
- LEROY-AUDOUIN C. & SUCHAUT B. (2007). « Revisiter l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 160, p. 103-118.
- LÉTÉ B., SPRENGER-CHAROLLES L. & COLÉ P. (2004). « Manulex: A grade-level lexical database from French elementary-school readers ». *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, vol. 36, n° 1, p. 156-166.
- LEYVA D., WEILAND C., BARATA M. C., YOSHIKAWA H., SNOW C. E., TREVIÑO E. & ROLLA A. (2015). « Teacher-child interactions in Chile and their associations with kindergarten outcomes ». *Child Development*, vol. 86, n° 3, p. 781-799. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1037/a0038785>
- LONIGAN C. J., PURPURA D. J., WILSON S. B., WALKER P. M. & CLANCY MENCHETTI J. (2013). « Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties ». *Journal of experimental child psychology*, vol. 114, n° 1, p. 111-130.
- LONIGAN, C. J., PHILLIPS, B. M., CLANCY, J. L., LANDRY, S. H., SWANK, P. R., ASSEL, M., TAYLOR, H. B., KLEIN, A., STARKEY, P., DOMITROVICH, C. E., EISENBERG, N., DE VILLIERS, J., DE VILLIERS, P., BARNES, M. & THE SCHOOL READINESS CONSORTIUM (2015). « Impacts of a Comprehensive School Readiness Curriculum for Preschool Children at Risk for Educational Difficulties ». *Child Development*, vol. 86, n° 6, p. 1773-1793.
- McGILL-FRANZEN A. (ed.) (2010). « Special Issue. The National Early Literacy Panel Report : Summary, Commentary and Reflections on Policies and Practices to Improve Children's Early Literacy: Guest Editor's Introduction ». *Educational Researcher*, vol. 39, n° 4, 275-278. En ligne : edr.sagepub.com/content/39/4/275
- McNAMARA D. S. & KENDEOU P. (2011). « Translating advances in reading comprehension research to educational practice ». *International Electronic Journal of elementary education*, vol. 4, n° 1, p. 33-46.

- MEGHERBI H., SEIGNEURIC A., EHRlich M.-F. (2006). « Reading comprehension in French 1st and 2nd grade children: Contribution of decoding and language comprehension ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 21, n° 2, p. 135-147.
- METSALA, J. L., & EHRI, L. C. (Eds.). (2013). *Word recognition in beginning literacy*. New York : Routledge.
- MEURET D. (2007). *Gouverner l'école. Une comparaison France / États-Unis*. Paris : Presses Universitaires de France.
- MILLER J. & SCHWANENFLUGEL P.-J. (2008). « A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children ». *Reading Research Quarterly*, vol. 43, n° 4, p. 336-354.
- MINGAT A. & RICHARD M. (1991). « Évaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire ». *Les Cahiers de l'IREDU*, n° 49.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005). « Portrait des enseignants du 1^{er} degré. Interrogation de 1000 enseignants du 1^{er} degré en mai-juin 2004 ». *Les dossiers évaluations et statistiques*, n° 167.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du 19 juin 2008*, n° 3. http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm (consulté le 30 décembre 2015).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). Programme de l'école maternelle - petite section, moyenne section, grande section. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Hors-série n° 3* du 19 juin 2008.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). *Programmes de l'école élémentaire*. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/MENE0813208A.htm> (consulté le 30 décembre 2015).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010). *Lire au C.P.* http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/60/7/Lire_au_CP_136607.pdf (consulté le 30 décembre 2015).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013). « Organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires ». Circulaire n° 2013-017 du 6 février 2013. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, du 7 février, n° 6.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2014). « Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés. Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et missions des personnels qui y exercent ». Circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, du 28 août, n° 31.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2014). *Repères et Références statistiques*. En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/04/7/DEPP_RERS_2014_344047.pdf (consulté le 30 décembre 2015).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). *Bilan social 2013-2014. Partie 1. Enseignement scolaire*. En ligne http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013-2014_Enseignement_scolaire/71/6/DEPP_Bilan_social_2013_2014_enseignement_scolaire_403716.pdf (consulté le 30 décembre 2015).
- MONZALVO K., FLUSS J., BILLARD C., DEHAENE S. & DEHAENE-LAMBERTZ G. (2012). « Cortical networks for vision and language in dyslexic and normal children of variable socio-economic status ». *Neuroimage*, vol. 61, n° 1, p. 258-274.
- MOREL S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- MORIN M.-F. & MONTESINOS-GELET I. (2007). « Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 33, n° 3, p. 663-683.
- MORROW L. M., TRACEY D. H., WOO D. G. & PRESSLEY M. (1999). « Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction ». *The Reading Teacher*, vol. 52, n° 5, p. 462-476.
- MULLIS I. V. S, MARTIN M. O., KENNEDY A. K., TRONG K. L. & SAINSBURY M. (2011). PIRLS 2011 Assessment Framework. TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College. En ligne : http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/PIRLS2011_Framework.pdf (consulté le 30 décembre 2015).
- MURPHY P. K., WILKINSON I. A., SOTER A. O., HENNESSEY M. N. & ALEXANDER J. F. (2009). « Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, n° 3, p. 740-764.

- MUTER V., HULME C., SNOWLING M. & STEVENSON J. (2004). « Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study ». *Developmental Psychology*, vol. 40, n° 5, p. 665-681.
- MYRE-BISAILLON J. & FONTAINE É. (2014). « La réussite en français chez les élèves québécois ». En ligne : <http://rire.ctreq.qc.ca/la-reussite-en-francais-chez-les-eleves-quebecois/> (consulté le 30 décembre 2015).
- MYRE-BISAILLON J., MARCHAND P. & MARY C. (2009). *Rapport des écrits au regard des stratégies pédagogiques démontrées efficaces par la recherche pour la réussite des élèves ayant des besoins particuliers*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et sociale du ministère de l'éducation du loisir et du sport.
- NASH H. & SNOWLING M. (2006). « Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods ». *International Journal of Language and Communication Disorders*, vol. 41, n° 3, p. 335-354.
- NATION K. (2008). « Learning to read words ». *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 61, n° 8, p. 1121-1133.
- NATION K. (2009). « Reading comprehension and vocabulary ». In R. K. Wagner, C. Schatschneider & C. Phythian-Sence, *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension*. New York, NY : The Guilford Press, p. 176-194.
- NATION K. & COCKSEY J. (2009). « The relationship between knowing a word and reading it aloud in children's word reading development ». *Journal of experimental child psychology*, vol. 103, n° 3, p. 296-308.
- NATION K., COCKSEY J., TAYLOR J. S. H. & BISHOP D. V. M. (2010). « A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 51, n° 9, p. 1031-1039.
- NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication n° 00- 4769). Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- 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*, vol. 102, n° 5, p. 367-387.
- NICHD (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network) (2003). « Social functioning in first grade: Prediction from home, child care and concurrent school experience ». *Child development*, n° 74, p. 1639-1662.
- NOBLE K. G. & MCCANDLISS B. D. (2005). « Reading development and impairment: behavioral, social, and neurobiological factors ». *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, vol. 26, n° 5, p. 370-378.
- NONNON É. & GOIGOUX R. (2007). « Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture au cycle II », *Repères*, n° 36, p. 5-36.
- 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*, National Institute of Child Health and Human Development. En ligne : <http://www.nationalreadingpanel.org/Publications/publications.htm> (consulté le 30 décembre 2015).
- NUNES T. & BRYANT P. (eds.) (2004). *Handbook of children's literacy*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- NYE B., KONSTANTOPOULOS S. & HEDGES L. V. (2004). « How large are teacher effects ? » *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 26, n° 3, p. 237-257.
- O'CONNOR R. E., WHITE A. & SWANSON H. L. (2007). « Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension ». *Exceptional Children*, vol. 74, n° 1, p. 31-46.
- OAKHILL J., CAIN K., BRYANT P. (2003). « The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills ». *Language and Cognitive Processes*, vol. 18, n° 4, p. 443-468.
- OAKHILL J. V. & CAIN K. (2012). « The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study ». *Scientific Studies of Reading*, vol. 16, n° 2, p. 91-121.
- OAKHILL J., CAIN K. & ELBRO C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. London : Routledge.

- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1995). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Rapport de l'IGEN n° 2005-123. En ligne : <http://onl.inrp.fr/ONL/garde/rapport>
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2005). *Les troubles de l'apprentissage de la lecture*. Paris : ONL.
- ORTÉGA É. & LÉTÉ B. (2010). *eManulex: Electronic version of Manulex and Manulex-infra databases*. En ligne : <http://www.manulex.org> (consulté le 30 décembre 2015).
- OUELLETTE G. (2006). « What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, n° 3, p. 554-566.
- OUELLETTE G. & BEERS A. (2010). « A not-so-simple view of reading: how oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story ». *Reading and Writing*, vol. 23, n° 2, p. 189-208.
- PAKARINEN E., LERKKANEN M. K., NOONA KIURU A. M., RASKU-PUTTONEN H. & NURMI J. E. (2010). « A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens ». *Early Education and Development*, vol. 21, n° 1, p. 95-124.
- PARIS A. H. & PARIS S. G. (2003). « Assessing narrative comprehension in young children ». *Reading Research Quarterly*, vol. 38, n° 1, p. 36-76.
- PARIS S. G. & HAMILTON E. (2014). « The Development of Children's Reading Comprehension ». In S. E. Israël & G. G. Duffy, *Handbook of research on reading comprehension*. London : Routledge, p. 32-52.
- PARRILA R., AUNOLA K., LESKINEN E., NURMI J.-E. & KIRBY J. R. (2005). « Development of individual differences in reading: Results from longitudinal studies in English and Finnish ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 97, n° 3, p. 299-319.
- PASA L. & RAGANO S. (2008). « La démarche ECLEC : synthèse des évaluations ». *Caractères*, n° 30, p. 18-27.
- PEARSON P. D. (2014). « The Roots of Reading Comprehension Instruction ». In S. E. Israel & G. G. Duffy, *Handbook of research on reading comprehension*. New York : Routledge, p. 3-30.
- PEARSON P. D. & HAMM D. N. (2005). « The history of reading comprehension assessment ». In S. G. Paris & S. A. Stahl, *Current issues in reading comprehension and assessment*. Mahwah NJ : Lawrence Erlbaum Associates, p. 13-70.
- PEEREMAN R., LÉTÉ B. & SPRENGER-CHAROLLES L. (2007). « Manulex-infra : Distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, and infralexical and lexical units in child-directed written material ». *Behavior Research Methods*, vol. 39, n°3, p. 593-603.
- PEEREMAN R., SPRENGER-CHAROLLES L. & MESSAOUD-GALUSI S. (2013). « The contribution of morphology to the consistency of spelling-to-sound relations: A quantitative analysis based on French elementary school readers ». *Topics in Cognitive Psychology – L'Année Psychologique*, vol. 113, n° 1, p. 3-33.
- PERFETTI C. A. (1977). « Language comprehension and fast decoding: somme psycholinguistic prerequisites for skilled reading comprehension ». In J. T. Guthrie, *Cognition, curriculum, and comprehension*. Newark, DE: International Reading Association, p. 20-44.
- PERFETTI C. A. (1985). *Reading ability*. New York : Oxford University Press.
- PERFETTI C. A. (2010). « Decoding, vocabulary, and comprehension: the golden triangle of reading skill ». In M. G. McKeown & L. Kucan, *Bringing reading research to life*. New York : Guilford, p. 291-303.
- PERFETTI C. A. & STAFURA J. (2014). « Word knowledge in a theory of reading comprehension ». *Scientific Studies of Reading*, vol. 18, n° 1, p. 22-37.
- PETIT M. (2002). *Éloge de la lecture. La construction de soi*. Paris : Belin.
- PHYTHIAN-SENCE C. & WAGNER R. (2007). « Vocabulary acquisition ». In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum, *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*. New York : Guilford, p. 1-14.
- PIANTA R. & KRAFT-SAYRE M. (2003). *Successful kindergarten transition*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- PIANTA R. C., LA PARO K. & HAMRE B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- PINNELL G. S. (1995). « Listening to children read aloud: Data from NAEP's integrated reading performance record (IRPR) at grade 4 ». The Nation Report Card. En ligne : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378550.pdf>

- PIQUÉE C. (2003). « Public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique de l'accompagnement à la scolarité ». *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 132, p. 188-203.
- PIQUÉE C. (2005). « La lutte contre les inégalités de réussite : bilan de recherches ». In M. D. Vasconcellos, *Obstacles et succès scolaire*. Villeneuve d'Ascq : Presses de l'Université de Lille III.
- PIQUÉE C. (2007). « Effets des pratiques à l'égard des élèves en difficulté au cours préparatoire ». *Actes du congrès international de l'Actualité de la recherche en Éducation et en Formation (AREF)*, Strasbourg, France.
- PIQUÉE C. (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, p. 43-60.
- PIQUÉE C. & SUCHAUT B. (2004). « Un maître supplémentaire dans la classe : quels effets sur les progressions au cycle III ? » *Revue Française de Pédagogie*, n° 146, p. 91-103.
- PIREF (2003). *Conférence de consensus : L'enseignement de la lecture à l'école primaire*. Des premiers apprentissages au lecteur compétent. Paris, 4 et 5 décembre 2003. En ligne : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-En-parle06.asp>
- PISA (Program for International Student Assessment), OCDE (2009). En ligne : <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/>
- PLANE S. (2006). « Singularités et constantes de la production d'écrit – L'écriture comme traitement de contraintes ». In J. Lafont-Terranova & D. Colin (éds.), *Diptyque*, n° 5, p. 33-54.
- PLANE S., OLIVE T. & ALAMARGOT D. (éds.) (2010). « Traitement des contraintes de la production d'écrit : aspects linguistiques et psycholinguistiques ». *Langage*, n° 177. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-langages-2010-1.htm>
- PLAS R. (2006). « Comment la psychologie expérimentale française est-elle devenue cognitive ? » *La revue pour l'histoire du CNRS*, n° 10. En ligne : <http://histoire-cnrs.revues.org/586>
- PRIVAT J.-M. (1993). « L'institution des lecteurs ». *Pratiques*, n° 80, p. 7-34.
- RAMUS F. & BRISSIAUD R. (2006). « Il n'y a pas lieu d'imposer une unique méthode d'enseignement de la lecture ». En ligne : <http://www.lscp.net/persons/ramus/lecture/lecture2.html>
- RAMUS F., CASALIS S., COLÉ P., CONTENT A., DEMONET J.-F., DEMONT E. *et al.* (2006). « Un point de vue scientifique sur l'enseignement de la lecture », *Le Monde de l'Éducation*, Mars 2006. En ligne : <http://www.lscp.net/persons/ramus/lecture/lecture.html>
- RAVER C. (2004). « Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts ». *Child Development*, vol. 75, n° 2, p. 346-353.
- READ C. & TREIMAN R. (2013). « Children's invented spelling. What we have learned in forty years ». In M. Piattelli-Palmarini & R. C. Berwick, *Rich grammars from poor inputs: Essays in honor of Carol Chomsky*. New York : Oxford University Press, p. 197-211.
- REICHSTADT J., TERRAIL J.-P. & KRICK G. (2009). *Je lis, j'écris. Un apprentissage culturel et moderne de la lecture*. Les Lettres bleues.
- REUTER Y. (éd.) (1994a). *Les interactions lecture-écriture*. Bern : Peter Lang.
- REUTER Y. (éd.) (1994b). « Problématique des interactions lecture-écriture ». In Y. Reuter, *Les interactions lecture-écriture*. Bern : Peter Lang, p. 1-20.
- REUTER Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- REUTER Y. (1998). « Éléments pour un bilan des recherches sur les relations et les interactions lecture-écriture dans une perspective didactique ». In C. Préfontaine & M. Lebrun, *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- REUTER Y. (dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- REY O. (2014). « Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 89. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=89&lang=fr>
- RICÉUR P. (1983-1985). *Temps et récit* (3 tomes). Paris : Le Seuil.
- RIEBEN L. (2004). « Le 21^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, p. 17-25.
- RIEBEN L., FAYOL M. & PERFETTI C. (1997). *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- ROBERT B. & TEILLARD J. (2012). « L'expérimentation comme instrument d'action publique en éducation ». *Éducation et formations*, n° 81, p. 9-18.
- ROBILLART G. (1996). « L'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages, fondamentaux ». In Observatoire de la lecture, *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Ministère de l'éducation Nationale, p. 139-164. En ligne : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. En ligne : <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi1996/reqards/>
- ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROEGIERS X. (2010). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- ROSENSHINE B. V. (1980). « How time is spent in elementary classrooms ». In C. Denham & A. Lieberman, *Time to learn*. Washington, DC : U.S. Department of Education, National Institute of Education, p. 107-126.
- ROSENSHINE B. V. (1986). « Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit ». In M. Crahay & D. Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Éditions Labor, p. 81-96.
- SAADA-ROBERT M. & CHRISTODOULIDIS C. (2012). « Des situations d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1 : de la Lecture/écriture émergente à la Production textuelle orthographique ». *Forum Lecture*, n° 2, p. 1-15. En ligne : http://www.forumlecture.ch/saada_robert_christodoulidis_2012_2.cfm (consulté le 13 janvier 2015)
- SANCHEZ, M., MAGNAN, A., ECALLE, J. (2012). "Knowledge about word structure in beginning readers : What specific links are there with word reading and spelling ?" *European Journal of Psychology of Education*, p. 27, 299-317.
- SAMUELS S. J. (1979). « The method of repeated readings ». *Reading Teacher*, vol. 32, n° 3, p. 403-408.
- SAUSSEZ F. & LESSARD C. (2009). « Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve ». *Revue française de pédagogie*, n° 168, p. 111-136. En ligne : <http://rfp.revues.org/1804>
- SAVAGE R. (2006). « Reading comprehension is not always the product of nonsense word decoding and linguistic comprehension: Evidence from teenagers who are extremely poor readers ». *Scientific Studies of Reading*, vol. 10, n° 2, p. 143-164.
- SCHAEFFER J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Le Seuil.
- SCHWANENFLUGEL P. J., KUHN M. R., MORRIS R. D., MORROW L. M., MEISINGER E. B., WOO D. G., QUIRK M & SEVCIK R. (2009). « Insights into fluency instruction: Short-and long-term effects of two reading programs ». *Literacy Research and Instruction*, vol. 48, n° 4, p. 318-336.
- SÉNÉCHAL M. & LEFÈVRE J.-A. (2001). « Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development ». *New Directions for Child and Adolescent Development*, n° 92, p. 39-52.
- SENSEVY G. (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 G., MAURICE J.-J., CLANET J. & MURILLO A. (2008). « La différenciation passive didactique : un essai de définition et d'illustration ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 20, p. 105-122.
- SEYMOUR P. H. K., ARO M. & ERSKINE J. M. (2003). « Foundation literacy acquisition in European orthographies ». *British Journal of Psychology*, vol. 94, n° 2, p. 143-174.
- SHARE D. L. (2008). « On the Anglocentrism of current reading research and practice: The perils of overreliance on an "outlier orthography" ». *Psychological Bulletin*, vol. 134, n° 4, p. 584-615.
- SIM S. S., BERTHELSEN D., WALKER S., NICHOLSON J. M. & FIELDING-BARNESLEY R. (2014). « A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills ». *Early Child Development and Care*, vol. 184, n° 11, p. 1531-1549.
- SLAVIN R. (2008). « What works? Issues in synthesizing educational programs evaluations ». *Educational researcher*, vol. 37, n° 1, p. 5-15.
- SNOW C. E., BURNS M. S. & GRIFFIN P. (eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington : National Academies Press.
- SODEN B., CHRISTOPHER M. E., HULSLANDER J., OLSON R. K., CUTTING L., KEENAN J. M., THOMPSON L. A., WADSWORTH S. J., WILLCUTT E. G. & PETRILL S. A. (2015). « Longitudinal Stability in Reading Comprehension Is Largely

Heritable from Grades 1 to 6 ». PLoS ONE, vol. 10, n° 1. En ligne : <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0113807>

SPENCER M., QUINN J. & WAGNER R. (2014). « Specific reading disability: Major problem myth or misnomer? » *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 29, n° 1, p. 3-9.

SPRENGER-CHAROLLES L. (2012). « Principaux facteurs expliquant la réussite et l'échec de l'apprentissage de la lecture ». *A.N.A.E. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, vol. 24, n° 116, p. 10-18.

SPRENGER-CHAROLLES L. & COLÉ P. (2006). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*. (2^e édition 2013). Paris : Dunod.

SPRENGER-CHAROLLES L., DEHAENE S., COLÉ P., HURON C. ET GENTAZ É. (2010). Entraînement au décodage – module 1. *Expérimentation Lecture*, Rectorat de l'Académie de Lyon.

SPRENGER-CHAROLLES L., SIEGEL L., BÉCHENNEC D., SERNICLAES W. (2003). « Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading and in spelling: A four year longitudinal study ». *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 84, n° 3, p. 194-217.

STAHL S. A. & HIEBERT E. H. (2005). « The “word factors”: A problem for reading comprehension assessment ». In S. G. Paris & S. A. Stahl, *Children's reading comprehension and assessment*. Mahwah : NJ : Laurence Erlbaum Associates, p. 161-186.

STANOVICH K. E. (1986). « Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy ». *Reading Research Quarterly*, vol. 21, n° 4, p. 360-407.

STANOVICH K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York : Guilford Press.

STANOVICH K. E. & CUNNINGHAM A. E. (1993). « Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 85, n° 2, p. 211-229.

STORCH S. A. & WHITEHURST G. J. (2001). « The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds ». *New Directions for Child and Adolescent Development*, n° 92, p. 53-72.

STORCH S. A. & WHITEHURST G. J. (2002). « Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model ». *Developmental Psychology*, vol. 38, n° 6, p. 934-947.

STUEBING K. K., BARTH A. E., MOLFESE P. J., WEISS B. & FLETCHER J. M. (2009). « IQ is not strongly related to response to reading instruction: A meta-analytic interpretation ». *Exceptional Children*, vol. 76, n° 1, p. 31-51.

SUCHAUT B. (2009). « L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs ». *Communication aux 2^{es} rencontres nationales sur l'Accompagnement*, Saint-Denis, France.

SUCHAUT B. (2015). *Temps disponible et temps nécessaire pour apprendre à lire : le défi des 35 heures*. http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2015/2015_1_BSuchautTempsapprendre lire.aspx

SUCHAUT B., BOUGNERES A. & BOUGUEN A. (2014). « 7 minutes pour apprendre à lire : à la recherche du temps perdu », *Document de travail*, École d'économie de Paris, Institut des Politiques Publiques.

SWANSON H. L. (1999). « Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes ». *Journal of Learning Disabilities*, vol. 32, n° 6, p. 504-532.

TARDIF M. & LESSARD C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

TAUVERON C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment construire cet apprentissage spécifique à l'école*. Paris : Hatier.

TAYLOR B. M., PEARSON P. D., CLARK K. & WALPOLE S. (2000). « Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools ». *The Elementary School Journal*, vol. 101, n° 2, p. 121-165.

TERRAIL J.-P. (2013). *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?* Paris : La Dispute.

TERWAGNE S. (2012). « Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires ». *Le Français aujourd'hui*, n° 179, p. 11-20.

TILSTRA J., McMASTER K., VAN DEN BROEK P., KENDEOU P. & RAPP D. (2009). « Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels ». *Journal of research in reading*, vol. 32, n° 4, p. 383-401.

- TOMPKINS V., GUO Y. & JUSTICE L. M. (2013). « Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years ». *Reading and Writing*, vol. 26, n° 3, p. 403-429.
- TORGESEN J. K. & HUDSON R. (2006). « Reading fluency: Critical issues for struggling readers. What research has to say about fluency instruction ». In S. J. Samuels & A. Farstrup, *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. Newark, DE : International Reading Association, p. 130-158.
- TRABASSO T. & WILEY J. (2005). « Goal plans of action and inferences during comprehension of narratives ». *Discourse Processes*, vol. 39, n° 2-3, p. 129-164.
- TREIMAN R. (1993). *Beginning to spell. A study of first-grade children*. New York : Oxford University Press.
- TREIMAN R., TINCOFF R. & RICHMOND-WELTY E. D. (1997). « Beyond zebra: Preschoolers' knowledge about letters ». *Applied Psycholinguistics*, vol. 18, n° 4, p. 391-409.
- TUNMER W. E. & CHAPMAN J. W. (2012). « The simple view of reading redux: Vocabulary knowledge and the independent components hypothesis ». *Journal of Learning Disabilities*, vol. 45, n° 5, p. 453-466.
- TURNER J. & PARIS S. G. (1995). « How literacy tasks influence children's motivation for literacy ». *The Reading Teacher*, vol. 48, n° 8, p. 662-673.
- VAN DAMME J., OPDENAKKER M., VAN LANDEGHEM G., DE FRAINE B., PUSTJENS H. & VAN DE GEAR E. (2009). « Fondements et principaux résultats de recherche sur l'efficacité dans l'enseignement ». In X. Dumay & V. Dupriez, *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck, p. 19-34.
- VAN DEN BROEK P., KENDEOU P., LOUSBERG S. & VISSER G. (2011). « Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children ». *International Electronic Journal of Elementary Education*, vol. 4, n° 1, p. 259-268.
- VAN KLEECK A. (2008). « Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions ». *Psychology in the Schools*, vol. 45, n° 7, p. 627-643.
- VAN STEENSEL R. (2006). « Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education ». *Journal of Research in Reading*, vol. 29, n° 4, p. 367-382.
- VERHOEVEN L. & VAN LEEUWE J. (2008). « Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study ». *Applied Cognitive Psychology*, vol. 22, n° 3, p. 407-423.
- VIRIOT-GOELDEL C. (2007). « Apprentis-lecteurs en difficulté : quels types d'aide ? Essai d'analyse théorique et praxéologique de l'aide apportée aux élèves en difficulté dans les classes de l'enseignement primaire en France, au Québec et dans le Bade-Wurtemberg ». *Carrefours de l'éducation*, n° 23, p. 25-38.
- VIRIOT-GOELDEL C. (2011). « Les programmes "clé en main" aux Etats-Unis : des modèles d'intervention pédagogique en réponse à la crise de l'école ». *Actes du colloque AECSE Crise et/en éducation*, UPO, Nanterre La Défense, France.
- WAGNER R. K., HERRERA S. K., SPENCER M. & QUINN J. M. (2014). « Reconsidering the Simple View of Reading in an Intriguing Case of Equivalent Models Commentary on Tunmer and Chapman (2012) ». *Journal of learning disabilities*, vol. 48, n°2, p. 115-119.
- WANZEK J. & VAUGHN S. (2008). « Response to varying amounts of time in reading intervention for students demonstrating insufficient response to intervention ». *Journal of Learning Disabilities*, vol. 41, n° 2, p. 126-142.
- WEXLER J., VAUGHN S., ROBERTS G. & DENTON C. A. (2010). « The efficacy of repeated reading and wide reading practice for high school students with severe reading disabilities ». *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 25, n° 1, p. 2-10.
- WILLIAMS J. P., STAFFORD K. B., LAUER K. D., HALL K. M. & POLLINI S. (2009). « Embedding reading comprehension training in content-area instruction ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, n° 1, p. 1-20.

Table des illustrations

Tableau 1 — Catégories socio-professionnelles des parents.....	53
Tableau 2 — Regroupement des PCS des parents	54
Tableau 3 — Typologie des tâches.....	83
Tableau 4 — Exemples de tâches	84
Tableau 5 — Extrait de 10 minutes d'un fichier « Tâches », semaine 21, classe 102.....	90
Tableau 6 — Relevé des métatermes grammaticaux.....	93
Tableau 7 — Relevé des CGP étudiées	95
Tableau 8 — Lettres muettes : #.....	97
Tableau 9 — Variable manuel.....	100
Tableau 10 — Variable manuel2.....	101
Tableau 11 — Outil d'observation hebdomadaire de l'engagement des élèves.....	106
Tableau 12 — Outil de recueil du climat de la classe	107
Tableau 13 — Liste des items du questionnaire « sentiment d'auto-efficacité personnelle ».....	111
Tableau 14 — Scores à l'épreuve d'analyse phonologique.....	115
Tableau 15 — Moyennes et écarts-types à l'épreuve d'analyse phonologique	116
Tableau 16 — Sous-scores à l'épreuve d'analyse phonologique : suppression de la première syllabe....	116
Tableau 17 — Sous-scores à l'épreuve d'analyse phonologique : suppression du 1 ^{er} phonème.....	116
Tableau 18 — Scores à l'épreuve de connaissance du nom des lettres	118
Tableau 19 — Scores à l'épreuve de lecture de mots familiers et de pseudomots (/75).....	119
Tableau 20 — Moyennes et écarts-types de l'épreuve de lecture en septembre.....	120
Tableau 21 — Sous-scores à l'épreuve de lecture de mots familiers [LPM 1 + LPM 2] (/40).....	120
Tableau 22 — Sous-scores à l'épreuve de lecture de pseudomots [LPM 1 + LPM 2] (/35)	121
Tableau 23 — Moyennes et écarts-types à l'épreuve d'analyse phonologique	122
Tableau 24 — Moyennes et écarts-types de l'épreuve de lecture en octobre	123
Tableau 25 — Scores à l'épreuve de compréhension de phrases entendues (sur 25).....	123
Tableau 26 — Scores à l'épreuve de compréhension de textes entendus (sur 15)	125

Tableau 27 — Moyennes et écart-types pour les trois textes de l'épreuve de compréhension de textes entendus (/5).....	125
Tableau 28 — Scores à l'épreuve de vocabulaire passif (sur 60).....	126
Tableau 29 — Scores à l'épreuve de raisonnement non verbal (sur 12).....	127
Tableau 30 — Statistiques descriptives pour la dictée.....	128
Tableau 31 — Scores à l'épreuve de dictée (sur 11).....	129
Tableau 32 — Scores à l'épreuve de dictée en fonction de l'âge (sur 11).....	130
Tableau 33 — Scores à l'épreuve de dictée en fonction de la (ou des) langue(s) parlée(s) à la maison.....	130
Tableau 34 — Scores à l'épreuve de dictée en fonction de la PCS des parents (sur 11).....	131
Tableau 35 — Nombre d'élèves ayant obtenu chacun des codes attribués pour l'écriture des trois mots.....	131
Tableau 36 — Répartition des élèves pour la dictée en fonction de leur niveau de conceptualisation de l'écriture.....	132
Tableau 37 — Répartition des élèves pour la dictée en fonction du nombre de segments pour la phrase Tom joue avec le rat.....	134
Tableau 38 — Scores à l'épreuve de lecture à haute voix (Fluence).....	135
Tableau 39 — Scores à l'épreuve de phonologie.....	136
Tableau 40 — Scores à l'épreuve d'analyse phonologique.....	137
Tableau 41 — Scores à l'épreuve d'analyse phonologique.....	138
Tableau 42 — Sous-score à l'épreuve de suppression de la 1 ^{ère} syllabe (/10).....	138
Tableau 43 — Sous-score à l'épreuve de suppression du 1 ^{er} phonème (/24).....	138
Tableau 44 — Scores à l'épreuve de lecture de mots familiers et de pseudomots.....	140
Tableau 45 — Moyennes et écarts-types à l'épreuve de lecture de mots et de pseudomots (étude Gentaz, octobre 2010 et mai 2011).....	141
Tableau 46 — Moyennes et écarts-types aux épreuves de lecture de mots et de pseudomots (étude LECP : septembre 2013 et juin 2014).....	141
Tableau 47 — Sous-scores à l'épreuve de mots familiers [LMF 1 + LMF 2] (/40).....	142
Tableau 48 — Sous-scores à l'épreuve de lecture de pseudomots [LPM 1 + LPM 2] (/35).....	142
Tableau 49 — Score des élèves à l'épreuve de compréhension de phrases lues (sur 6).....	144

Tableau 50 — Scores à l'épreuve de compréhension de textes entendus (/10).....	145
Tableau 51 — Moyennes et écarts-types aux épreuves de compréhension de textes entendus (début et fin d'année).....	146
Tableau 52 — Scores à l'épreuve de compréhension autonome (sur 15).....	147
Tableau 53 — Moyennes et écarts-types aux deux sous-tests de l'épreuve de compréhension autonome.....	148
Tableau 54 — Statistiques descriptives pour l'épreuve de dictée (/10)	149
Tableau 55 — Scores à l'épreuve de dictée.....	150
Tableau 56 — Scores à l'épreuve de dictée en fonction de l'âge (sur 10).....	151
Tableau 57 — Scores à l'épreuve de dictée en fonction de la (ou des) langue(s) parlée(s) à la maison (/10).....	152
Tableau 58 — Scores à l'épreuve de dictée en fonction de la PCS des parents (/10).....	152
Tableau 59 — Répartition des élèves pour la dictée en fonction des huit codes attribués.....	153
Tableau 60 — Répartition des élèves pour la dictée en fonction de leur niveau de conceptualisation de l'écriture	153
Tableau 61 — Répartition des élèves à l'épreuve de dictée en fonction du nombre de segments écrits pour la phrase Tom joue avec le rat.	156
Tableau 62 — Répartition des élèves à l'épreuve de dictée en fonction de la permanence du mot rat.	157
Tableau 63 — Répartition des élèves pour les marques de pluriel dans la deuxième phrase	158
Tableau 64 — Statistiques descriptives pour l'épreuve de copie (/15,5)	159
Tableau 65 — Scores à l'épreuve de copie.....	159
Tableau 66 — Scores à l'épreuve de production d'écrit : longueur des textes écrits (2057 élèves). 162	
Tableau 67 — Scores à l'épreuve de production d'écrit : lisibilité des textes (2507 élèves)	163
Tableau 68 — Présence d'informations complémentaires (2507 élèves)	166
Tableau 69 — Traces de narration (2507 élèves)	167
Tableau 70 — Traces de narration (2507 élèves)	167
Tableau 71 — Intentions, états mentaux, évaluations, paroles de personnage (219 élèves)	172
Tableau 72 — Désignations du personnage du petit chat (219 élèves).....	173

Tableau 73 — Utilisation des connecteurs (219 élèves).....	174
Tableau 74 — Synthèse concernant l'emploi des connecteurs (219 élèves).....	176
Tableau 75 — Récapitulatif des compétences des élèves à partir des scores obtenus sur les 9 critères (219 élèves)	176
Tableau 76 — Scores à l'épreuve de lecture à haute voix (Fluence E.L.FE).....	179
Tableau 77 — Scores à l'épreuve de lecture de mots et pseudomots.....	180
Tableau 78 — Comparaison des moyennes et des écarts-types à l'épreuve de lecture de mots et de pseudomots (septembre 2013, juin 2014 et juin 2015).....	181
Tableau 79 — Scores au sous-test de compréhension autonome, l'Éléphant (/6).....	182
Tableau 80 — Moyennes et écart-types à l'épreuve de compréhension autonome, l'Éléphant (/6) : résultats de l'étude LireÉcrireCP et résultats de la DEPP.....	183
Tableau 81 — Moyennes et écarts-types à l'épreuve de compréhension autonome, Sorcière (/8)	184
Tableau 82 — Moyennes et écart-types à l'épreuve de compréhension autonome, Sorcière (/8) : résultats de l'étude LireEcrireCP et résultats de la DEPP	185
Tableau 83 — Moyennes et écart-types à l'épreuve de compréhension d'un texte entendu, Anatole (/5).....	186
Tableau 84 — Statistiques descriptives pour l'épreuve d'orthographe	187
Tableau 85 — Scores à l'épreuve de sélection de graphies correctes	188
Tableau 86 — Scores à l'épreuve d'orthographe en fonction de l'âge (sur 12)	189
Tableau 87 — Scores à la dictée en fonction de la (ou des) langue(s) parlée(s) à la maison (sur 16)	189
Tableau 88 — Scores à l'épreuve de sélection de graphies correctes (orthographe) en fonction de la PCS des parents (sur 12).....	190
Tableau 89 — Statistiques descriptives pour l'épreuve de dictée de mots et de phrases (/16).....	191
Tableau 90 — Distribution des scores à l'épreuve de dictée de mots et de phrases (/16).....	191
Tableau 91 — Résultats à l'épreuve de dictée en fonction de l'âge (sur 16)	193
Tableau 92 — Résultats à l'épreuve de dictée de mots et de phrases en fonction de la (ou des) langue(s) parlée(s) à la maison (sur 16)	193
Tableau 93 — Résultats pour l'épreuve d'orthographe en fonction de la PCS des parents (/12)....	194
Tableau 94 — Statistiques descriptives pour les marques de nombre nominales et verbales	194

Tableau 95 — Distribution des scores à l'épreuve de marques de nombre.....	195
Tableau 96 — Résultats pour les marques de nombre en fonction de l'âge (sur 16).....	196
Tableau 97 — Résultats pour les marques de nombre en fonction de la (ou des) langue(s) parlée(s) à la maison (sur 12)	196
Tableau 98 — Résultats pour les marques de nombre en fonction de la PCS des parents (/12)....	197
Tableau 99 — Scores à l'épreuve de production de texte : longueur du texte produit	198
Tableau 100 — Scores à l'épreuve de production de texte : segmentation	198
Tableau 101 — Scores à l'épreuve de production de texte : lisibilité.....	199
Tableau 102 — Scores à l'épreuve de production de texte : accord à l'intérieur du groupe nominal	199
Tableau 103 — Scores à l'épreuve de production de texte : morphologie verbale	200
Tableau 104 — Scores à l'épreuve de production de texte : accord à l'intérieur du groupe verbal	200
Tableau 105 — Moyenne et dispersion (en minutes) du temps total	208
Tableau 106 — Moyenne et dispersion des cinq blocs de tâches	209
Tableau 107 — Configurations des dimensions accentuées par bloc de tâches	211
Tableau 108 — Typologie des tâches de phonographie, de déchiffrage, d'encodage et exemples	214
Tableau 109 — Durées hebdomadaires et proportions des tâches de phonographie (1)	216
Tableau 110 — Durées hebdomadaires et proportions des tâches de phonographie (2)	217
Tableau 111 — Durées hebdomadaires et proportions des tâches de déchiffrage.....	217
Tableau 112 — Durées hebdomadaires et proportions des tâches de décodage (1)	218
Tableau 113 – Durées et proportions des tâches de décodages (2)	219
Tableau 114 – Durées hebdomadaires et proportions des tâches d'encodages (1)	220
Tableau 115 – Durées hebdomadaires et proportions des tâches d'encodages (2)	221
Tableau 116 — Rapport encodage sur encodage.....	223
Tableau 117 — Typologie des tâches de lecture et exemples	224
Tableau 118 — Durées hebdomadaires et proportions des tâches de lecture	225
Tableau 119 — Durées et proportions des tâches de lecture par quartile (Q1, Q2, Q3 et Q4) Durée annuelle moyenne et durée par semaine (S1, S2 et S3 aux 3 trimestres).....	225

Tableau 120 — Temps alloué au lire-écrire et à la compréhension.....	227
Tableau 121 — Temps alloué à chaque tâche de compréhension,.....	229
Tableau 122 — Distribution moyenne et relative des tâches C8	229
Tableau 123 — Distribution moyenne et relative des tâches regroupées.....	230
Tableau 124 — Moyenne des temps alloués à la compréhension	235
Tableau 125 — Moyenne des temps alloués à la compréhension selon le contexte scolaire (REP vs non REP).....	236
Tableau 126 — Temps moyen consacré à la dictée par semaine. Répartition des classes par déciles	241
Tableau 127 – Correspondances graphophonémiques et graphèmes muets prioritairement enseignés	254
Tableau 128 — Planification de l'étude du code par type de manuel	256
Tableau 129 — Correspondances graphophonémiques étudiées par la classe 131, manuel JE LIS, J'ECRIS.....	259
Tableau 130 — Planification théorique du guide pédagogique du manuel Léo et Léa et correspondances graphophonémiques étudiées par les classes 80, 113 et 119 qui utilisent ce manuel.....	260
Tableau 131 — Les supports utilisés pour effectuer la tâche	264
Tableau 132 — Les types d'écrits mobilisés par la tâche.....	264
Tableau 133 — Nombre de classes où apparaissent les différents supports au cours des trois semaines	266
Tableau 134 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque support (en minutes).....	266
Tableau 135 — Temps moyen hebdomadaire passé sur chaque support dans les classes selon qu'elles disposent ou non d'un TNI (en minutes).....	268
Tableau 136 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque type d'écrits (en mi).....	269
Tableau 137 — Nombre de classes où apparaissent les différents types d'écrits au cours des trois semaines	269
Tableau 138 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque support lors de tâches phonographiques (en minutes)	271
Tableau 139 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque type d'écrits lors de tâches phonographiques (en minutes)	271

Tableau 140 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque support lors de tâches de lecture (en minutes).....	272
Tableau 141 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque support lors de tâches d’enseignement de la compréhension (en minutes).....	272
Tableau 142 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque type d’écrits lors de tâches d’enseignement de la compréhension (en minutes).....	273
Tableau 143 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque support lors de tâches d’écriture (en minutes).....	273
Tableau 144 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque type d’écrits lors de tâches d’écriture (en minutes).....	274
Tableau 145 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque support lors de tâches d’étude de la langue (en minutes).....	274
Tableau 146 — Temps hebdomadaire moyen passé sur chaque type d’écrits lors de tâches d’étude de la langue (en minutes).....	275
Tableau 147.— Nombre et types d’albums étudiés, selon les types de classes.....	280
Tableau 148 — Proportion de tâches différenciées, selon le type de différenciation.....	292
Tableau 149 — Distribution des temps hebdomadaires moyens.....	293
Tableau 150 — Proportion de temps consacré aux tâches collectives selon les blocs et la période de l’année.....	294
Tableau 151 — Proportion de temps consacré aux tâches individuelles selon les blocs et la période de l’année.....	295
Tableau 152 — Les représentations du niveau de la classe.....	300
Tableau 153 — Estimation du nombre d’élèves en difficulté au sein de la classe (% d’enseignants par nombre d’élèves déclarés).....	301
Tableau 154 — Propositions de redoublement et redoublements effectifs.....	302
Tableau 155 — Circulation des élèves dans les dispositifs au cours de l’année scolaire.....	303
Tableau 156 — Volume moyen de l’aide dans les différents dispositifs.....	303
Tableau 157 — Cumul des aides reçues au cours de l’année 2013-2014.....	304
Tableau 158 — Calcul des scores SAEP par item (123 enseignants).....	306
Tableau 159 — Moyennes et écarts-types des SAEP par domaines de compétences.....	307

Tableau 160 — Moyennes des SAEP des enseignants les plus et les moins efficaces.....	308
Tableau 161 — Type d'organisation de l'enseignement de la compréhension au cours de l'année	315
Tableau 162 — Modèles vides décomposant les parts de variance inter et intra-classes des 5 scores de fin de CP (N= 2507).....	324
Tableau 163 — Modèles multiniveaux estimant l'effet du niveau initial des élèves sur les scores de fin d'année (N= 2507)	325
Tableau 164 — Modèles multiniveaux estimant l'effet des caractéristiques socio-démographiques des élèves et de leur niveau initial sur les scores finaux (N= 2507)	326
Tableau 165 — Contribution des variables de niveau 1 à l'explication des variances intra-classes et inter-classes.	327
Tableau 166 — Numéro des classes les plus efficaces de l'échantillon en fonction des épreuves administrées	329
Tableau 167 — Synthèse des effets du temps accordé aux différents types de tâches sur le score global.....	331
Tableau 168 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes »	333
Tableau 169 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe code sur le score en écriture (cf. E.1.1)	334
Tableau 170 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe compréhension sur le score de compréhension autonome (cf. E.1.2).....	335
Tableau 171 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe compréhension sur le score de compréhension de textes entendus(cf. E.1.2).....	335
Tableau 172 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe écriture sur le score en écriture (cf. E.1.3)	336
Tableau 173 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe écriture sur le score en production de texte (cf. E.1.3).....	338
Tableau 174 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe écriture sur le score en copie (cf. E.1.3)	338
Tableau 175 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe écriture sur le score en dictée (cf. E.1.3)	339
Tableau 176 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe « étude de la langue » sur le score global (cf. E.1.4)	339

Tableau 177 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe « étude de la langue » sur le score de code (cf. E.1.4).....	340
Tableau 178 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe « étude de la langue » sur le score d'écriture (cf. E.1.4).....	340
Tableau 179 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe « étude de la langue » sur le score de compréhension autonome (cf. E.1.4).....	341
Tableau 180 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe « étude de la langue » sur le score de compréhension de textes entendus (cf. E.1.4).....	341
Tableau 181 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe « acculturation » sur le score global (cf. E.1.5)	342
Tableau 182 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe « acculturation » sur le score de code (cf. E.1.5)	343
Tableau 183 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe « acculturation » sur le score de compréhension (cf. E.1.5).....	343
Tableau 184 — Synthèse des effets des variables « pratiques enseignantes » du groupe « acculturation » sur le score d'écriture (cf. E.1.5)	344
Tableau 185 — Synthèse des effets des variables liées au climat de la classe et à l'engagement des élèves sur le score global (cf. E.1.6).....	344
Tableau 186 — Synthèse des effets des variables liées aux pratiques de différenciation de l'enseignement sur le score global (cf. E.1.6).....	345
Tableau 187 — Synthèse des effets des variables liées aux modalités de groupement des élèves sur le score global (cf. E.1.7)	345
Tableau 188 — Légendes des codes (Graphique 97).....	363
Tableau 189 — Présence des manuels dans les classes les moins et les plus efficaces.....	371
Tableau 190 — Tests de l'effet manuel ² sur les performances en compréhension.....	372
Tableau 191 — Rythme des activités.....	378
Tableau 192 — Groupements et différenciation pédagogique.....	380
Tableau 193 — Aspects relationnels et ambiance de la classe.....	381
Tableau 194 — Profil pédagogique.....	382
Tableau 195 — 31 types de tâches proposées aux élèves dans les classes de CP.....	389

Graphique 1 — Modèle d'analyse	52
Graphique 2 — Distribution des scores à l'épreuve de suppression d'unités phonologiques	117
Graphique 3 — Distribution des scores à l'épreuve de suppression d'unités phonologiques	117
Graphique 4 — Distribution des scores à l'épreuve de connaissance du nom des lettres	118
Graphique 5 — Distribution des scores à l'épreuve de lecture de mots et de pseudomots	120
Graphique 6 — Distribution des sous-scores à l'épreuve de lecture de mots	121
Graphique 7 — Distribution des sous-scores à l'épreuve de lecture de pseudomots	121
Graphique 8 — Distribution des scores à l'épreuve de compréhension de phrases entendues.....	124
Graphique 9 — Distribution des scores à l'épreuve de compréhension de textes entendus.....	125
Graphique 10 — Distribution des scores à l'épreuve de vocabulaire passif	126
Graphique 11 — Distribution des scores à l'épreuve de raisonnement non verbal.....	128
Graphique 12 — Distribution par déciles des scores à l'épreuve de dictée (sur 11).....	129
Graphique 13 — Répartition des élèves (en pourcentage) pour la dictée de trois mots en fonction de leur niveau de conceptualisation de l'écriture et en fonction de la PCS des parents	133
Graphique 14 — Répartition des élèves (en pourcentage) pour la dictée de trois mots en fonction de leur niveau de conceptualisation de l'écriture et en fonction de leur âge.....	133
Graphique 15 — Distribution des scores en lecture à haute voix (fluence).....	136
Graphique 16 — Distribution des scores à l'épreuve de phonologie	137
Graphique 17 — Distribution des sous-scores de l'épreuve de phonologie.....	139
Graphique 18 — Distribution des scores à l'épreuve de lecture de mots et pseudomots	140
Graphique 19 — Distribution des scores à l'épreuve de lecture de mots familiers et pseudomots à la fin du CP.....	142
Graphique 20 — Distribution des scores à l'épreuve de compréhension de phrases lues.....	145
Graphique 21 — Distribution par décile des scores à l'épreuve de compréhension de textes entendus.....	146
Graphique 22 — Distribution par déciles des scores à l'épreuve de compréhension autonome....	148
Graphique 23 — Distribution des scores à l'épreuve de dictée	150
Graphique 24 — Répartition des élèves (en pourcentage) en fonction de la PCS des parents.	154
Graphique 25 — Répartition des élèves	154

Graphique 26 — Répartition des élèves (en pourcentage) pour la dictée de trois mots en fonction de leur niveau de conceptualisation de l'écriture et en fonction de leur âge.....	155
Graphique 27 — Répartition des élèves (en pourcentage) pour la dictée de trois mots en fonction de leur niveau de conceptualisation de l'écriture et en fonction de leur âge.....	155
Graphique 28 — Répartition des élèves à l'épreuve de dictée en fonction du nombre de segments écrits pour la phrase Tom joue avec le rat.	156
Graphique 29 — Répartition des élèves (en pourcentage) pour les marques de pluriel dans la deuxième phrase	158
Graphique 30 — Distribution par déciles des scores à l'épreuve de copie	160
Graphique 31 — Scores à l'épreuve de production d'écrit : séparateurs (2507 élèves).....	164
Graphique 32 — Distribution des scores à l'épreuve de lecture à haute voix (fluence E.L.FE).....	180
Graphique 33 — Distribution des scores à l'épreuve de lecture de mots et pseudomots	181
Graphique 34 — Distribution des scores au sous-test de compréhension autonome, l'Éléphant (/6)	183
Graphique 35 — Distribution des scores à l'épreuve de compréhension autonome,.....	184
Graphique 36 — Distribution des scores à l'épreuve de compréhension d'un texte entendu : Anatole	186
Graphique 37 — Distribution des scores à l'épreuve de sélection de graphies correctes.....	188
Graphique 38 — Distribution des scores à l'épreuve de dictée de mots et de phrases (/16)	191
Graphique 39 — Distribution des scores à l'épreuve de marques de nombre	195
Graphique 40 — Nombre d'élèves ayant utilisé entre 0 et 4 séparateurs.....	201
Graphique 41 —Présence d'une situation initiale et/ou complication ou perturbation.....	201
Graphique 42 —	202
Graphique 43 — Présence d'une situation finale (équilibre retrouvé).....	202
Graphique 44 — Le récit s'organise autour du personnage principal	203
Graphique 45 — Une ou plusieurs caractéristiques physiques ou psychologiques sont données à au moins un des personnages de l'histoire	203
Graphique 46 — Un ou plusieurs termes font référence au lieu de l'histoire	204
Graphique 47 —Le texte comporte des temps du passé.....	204
Graphique 48 —Le texte comporte au moins deux reprises pronominales.....	205

Graphique 49 — Distribution des scores totaux à l'épreuve de production écrite	206
Graphique 50 — Dispersion du budget total alloué au lire-écrire	208
Graphique 51 — Dispersion du budget total alloué au lire-écrire	209
Graphique 52 — Évolution du temps consacré aux cinq blocs de tâches au cours de l'année	210
Graphique 53 — Dispersion du temps consacré	228
Graphique 54 — Évolution sur l'année des temps consacrés à chaque tâche de compréhension (moyenne hebdomadaire)	229
Graphique 55 — Évolution sur l'année du temps consacré aux trois blocs de tâches (moyenne hebdomadaire)	231
Graphique 56 — Temps moyen alloué à C1, C6, C7 et C9 (en min)	232
Graphique 57 — Temps moyen alloué à C2, C3, C4, C5 et C8 (en min)	232
Graphique 58 — Distribution des profils d'enseignement de la compréhension	234
Graphique 59 — Répartition hebdomadaire moyenne des tâches d'écriture	237
Graphique 60 — Temps moyen consacré à E2 (copier)	239
Graphique 61 — Temps moyen consacré à E3	240
Graphique 62 — Temps moyen consacré à la dictée (E4) par semaine. Répartition des classes par déciles.	241
Graphique 63 — Temps moyen consacré à la production en encodant soi-même (E7) par semaine. Répartition des classes par déciles.	243
Graphique 64 — Temps moyen par semaine consacré à la production d'écrit en combinant des unités linguistiques déjà imprimées (E5). Répartition des classes par déciles	243
Graphique 65 — Temps moyen par semaine consacré à la production en dictant à autrui (E6). Répartition des classes par déciles	243
Graphique 66 — Temps moyen par semaine consacré à définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (E8). Répartition des classes par déciles	244
Graphique 67 — Temps moyen par semaine consacré à revenir sur l'écrit produit (E9).	244
Graphique 68 — Durées moyennes hebdomadaires (en min) du travail consacré aux différentes unités linguistiques (syllabe, mot, phrase, texte) dans la tâche E7	245
Graphique 69 — Évolution des durées hebdomadaires (exprimées en minutes) de chaque tâche d'EL durant les 3 semaines (S1 - gris clair / S2 - gris foncé / S3 blanc)	249

Graphique 70 — Distribution par décile en fonction des durées hebdomadaires moyennes pour l'étude de la langue (en minutes).....	250
Graphique 71 — Tempo	253
Graphique 72 — Entrée privilégiée pour l'étude des correspondances	255
Graphique 73 — Temps passé sur chaque support par semaine d'observation (en mn).....	266
Graphique 74 — Temps passé sur chaque type d'écrits par semaine d'observation (en minutes)	270
Graphique 75 — Types d'écrits.....	276
Graphique 76 — Textualité	277
Graphique 77 — l'exposition au récit	278
Graphique 78 — Nombre de livres lus	279
Graphique 79 — Travail avec l'album	279
Graphique 80 — lectures offertes	282
Graphique 81	283
Graphique 82.....	284
Graphique 83.....	285
Graphique 84 — construction de quatre variables acculturation à l'écrit	286
Graphique 85 — V1 : écrits.....	286
Graphique 86 — V2 : espaces et usages.....	287
Graphique 87 — V3 : albums.....	287
Graphique 88 — V4 : acculturation à l'écrit.....	288
Graphique 89 — les métatermes grammaticaux les plus utilisés (en nombre de classes).....	289
Graphique 90 — Proportions de tâches différenciées par rapport au nombre total de tâches d'enseignement (analyse selon le type de différenciation)	291
Graphique 91 — Temps hebdomadaire moyen consacré aux différentes modalités de groupement (en minutes).....	292
Graphique 92 — Proportion de temps consacré aux tâches collectives selon les blocs	294
Graphique 93— Proportion de temps consacré aux tâches individuelles selon les blocs	295
Graphique 94 — Variation du temps collectif entre les classes	296
Graphique 95 — Variation du temps individuel entre les classes	296

Graphique 96 — Dispersion des indicateurs de climat et d'engagement selon les classes	298
Graphique 97 — distribution des SAEP (en nombre d'enseignants)	307
Graphique 98 — Résultats du sous-échantillon X — Résultats du sous-échantillon Y	363
Graphique 99 — temps passé en moyenne aux différents types de tâches	364
Graphique 100 — Variables liées à l'acculturation à l'écrit	365

