

Éléments organisateurs de séances de lecture en cours préparatoire

Joël Clanet, université de Toulouse-le Mirail-Toulouse 2,
équipe GPE-CRÉFI-T

La quête de « La » méthode d'enseignement-apprentissage de la lecture a longtemps mobilisé certains chercheurs en sciences de l'éducation. Loin de nous cet objectif lorsque nous observons les situations de lecture en classe, que ce soit auprès des 200 cours préparatoires engagés dans le protocole des CP à effectifs réduits ou lors des travaux menés dans le cadre du PIRÉF¹. Nous étudions la manière dont s'organisent les actions-interactions maître-élève(s) et élève-maître lors d'une séance de lecture. Nos références théoriques sont piagétienne et vygotskienne. La description de ces interactions est mise en perspective à la fois avec le degré de difficulté que représente la tâche à effectuer pour chacun des élèves ainsi qu'avec le niveau de maîtrise de la lecture. La description de ces différents aspects mène au constat d'une relation entre difficulté de la tâche et activité interactive. L'étude des liens pratique d'enseignement / degré de maîtrise de la lecture, nous amène à constater que la relation activité interactive / difficulté de la tâche est particulièrement lourde de conséquence pour les élèves « moyens ».

Introduction

Cette contribution traite des pratiques d'enseignement dans leurs relations aux conduites d'apprentissage en classe de CP (première primaire) lors de séances de lecture. L'un des organisateurs de ces pratiques d'enseignement dans ces moments là est la manière dont le maître interagit avec ses élèves (Clanet, 1997). L'objectif général de nos travaux est classique : à l'instar de travaux en didactique de « l'explication » (Goigoux, 2002) nous tentons de répondre à des questions telles que : Que fait un enseignant en classe ? À qui s'adresse-t-il ? Quel est le contenu de ses interventions ? Comment enrôle-t-il ses élèves dans la résolution des tâches qu'il leur propose ? Peut-on repérer des liens entre l'activité d'enseignement et les apprentissages appréhendés à partir de résultats à des épreuves standardisées ? etc. La liste serait longue, nous pouvons la résumer à la volonté de décrire et d'expliquer les pratiques d'enseignement dans leurs liens avec les conduites d'apprentissage.

1 PIREF : Programme incitatif à la recherche en éducation et formation.

Dans la forme, notre propos reprend très partiellement les conclusions de plusieurs de nos travaux sur cette thématique ; notre objectif est de livrer les dernières avancées tant en matière de connaissances construites qu'en matière de recueil de l'information que nous utilisons.

1. Éléments de problématisation

Est-ce une dérive langagière ou l'expression d'une volonté de maîtrise de la chose ? Lorsqu'il s'agit d'évoquer l'enseignement-apprentissage de la lecture on parle de méthode sans se poser la question suivante : celle qui concerne l'enseignement serait-elle identique à celle qui concerne l'apprentissage ? Existerait-il entre les deux démarches d'enseignement et d'apprentissage des liens univoques ? Si oui, lesquels, et surtout ces deux activités se plieraient-elles de manière aussi évidente à une quelconque méthodologie ? La remarque que nous faisons là est classique, il faudrait s'interroger sur sa pérennité.

Ces éléments de débat abordent des questions plus larges : l'enseignement dirige-t-il les apprentissages des élèves, les accompagne-t-il, les facilite-t-il ? L'apprentissage est-il la conséquence d'un enseignement ? Celui-ci étant organisé, rationalisé, orchestré par le maître, ou bien ce dernier n'est-il que l'un de ceux qui contribuent aux apprentissages des sujets élèves qui lui sont confiés en leur proposant des situations dans lesquelles le maître déploie une activité de soutien, de dynamisation, d'encouragement... escomptant pour ses élèves un apprentissage ?

À notre sens, les pratiques d'enseignement ne sont pas de manière univoque la conséquence d'un modèle didactique posé *a priori*, modèle définissant également les effets sur les apprentissages de l'élève, en cela nous rejoignons M. Bru (2006). Il ne suffit pas non plus de proposer une situation didactique au sein de laquelle la tâche à accomplir représenterait l'obstacle dont le franchissement serait apprentissage, encore faut-il soutenir et dynamiser l'activité des élèves, leur permettre de « fonctionner une tête au dessus »² afin qu'ils réussissent.

En référence aux théories piagétienne c'est l'élève qui construit ses connaissances, dans des situations au sein desquelles le maître intervient. L'intervention de ce dernier est notable au moins à deux titres, la conception de la situation et tout particulièrement le choix de la tâche à effectuer par les élèves, afin de servir au mieux les « zones prochaines de développement » (Vygotski, 1997) et la dynamisation de l'activité des élèves dans le but de leur permettre d'effectuer cette tâche. À ce titre, nous verrons combien cette activité d'étayage – pour reprendre Bruner (1983) – a peu d'influence auprès des élèves pour qui la tâche à effectuer ne pose aucune difficulté, comme pour ceux qui, au contraire, sont incapables de la résoudre.

2 Yves Clot cite cette formule de Vygotski à propos de l'analyse du jeu enfantin dans l'avant propos à l'ouvrage *Pensée et Langage* (1997).

Nous considérons donc que l'enseignement ne se résume pas au choix judicieux du contenu de connaissance à proposer aux élèves dans une didactisation *ad hoc*, ni dans la seule activité organisatrice et gestionnaire (on dit communément pédagogique) de la classe mais dans la rencontre des deux.

À la différence d'É. Nonnon (1999) dans la distinction qu'elle fait à propos des interactions et de l'oral en classe, nous n'étudions pas la dimension socio-culturelle, le rôle et le statut de chacun, la manière dont se construisent et évoluent les règles ; nous n'étudions pas davantage l'acquisition de compétences langagières spécifiques : pratique de la langue, communication, genres discursifs... ; nous étudions les interactions verbales maître-élève(s) davantage comme médiation dans la construction de connaissance et de démarches intellectuelles. Nous nous intéressons moins aux « activités cognitives engagées lors de séquences d'apprentissage et aux modalités du dialogue didactique permettant de réelles avancées conceptuelles » (Nonnon, 1999) de la part des élèves que de la manière dont l'enseignant va orienter les activités cognitives de ses élèves. Face à une tâche de lecture qu'il vient de lui proposer, l'enseignant va soutenir, dynamiser, orienter, l'activité de l'élève en vue de sa réussite. Cette activité enseignante, largement portée par le discours : Quelle est-elle ? À qui s'adresse-t-elle ? Est-elle invariante ? Quelle stratégie de résolution encourage-t-elle ? ... Telles sont quelques-unes des questions auxquelles nous tentons de répondre.

Les situations d'enseignement-apprentissage mises en place par un enseignant en vue de l'apprentissage de la lecture sont multiples et complexes. Leur multiplicité renvoie *a minima* à la diversité des activités de lecture et leur complexité se nourrit de l'interaction des nombreuses dimensions constitutives de ces situations. Nous avons montré ailleurs (Clanet, 1997) combien la quête d'une connaissance fine des situations d'enseignement-apprentissage de la lecture comportait le risque d'une fuite en avant car la somme des variables potentiellement actives est très importante ; nous avons également montré qu'il était heuristiquement plus intéressant d'étudier la manière dont s'organisaient les différentes modalités rendant compte des situations. Ces modalités concernent les caractéristiques de l'enseignant, ce qu'il fait en classe, à qui il s'adresse, quel est le contenu de l'interaction, quelles sont les caractéristiques des élèves, quel est pour chacun d'eux leur niveau de maîtrise de la lecture... Ces dimensions adoptent des configurations particulières issues de leur proximité statistique³. L'étude de ces configurations nous a permis de constater que de toutes, ce sont les dimensions rendant compte de l'interaction maître-élève qui organisent le mieux les configurations dans le sens où elles leur octroient une stabilité importante que ne viennent pas bousculer l'adjonction de dimensions nouvelles dans les analyses. Nous appelons donc « organisateur des pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture », la gestion-organisation des interactions maître-élève(s) et élève-maître lors des séances de lecture. Ce n'est pas le seul organisateur des pratiques. Dans le même ordre d'idée mais avec des

3 La métrique sous-jacente aux analyses multidimensionnelles est le Chi 2.

méthodologies différentes, J.-J. Maurice (2005) a montré que la tâche choisie par le maître et proposée aux élèves, ainsi que la gestion temporelle de l'activité (Maurice, Allègre, 2002) étaient également organisateurs de l'activité.

Nous constatons lors d'observations de séances de lecture en classe de CP (deuxième année du cycle 2) quelles sont les activités déployées par les interactants, en cela nous avons coutume de parler des pratiques constatées. La précision n'est pas anodine ; nous avons montré ailleurs (Clanet, 1998) que s'agissant des mêmes enseignants, les analyses effectuées à partir de leurs déclarations ne rejoignent pas celles menées à partir des observations de leur activité en classe. La distinction entre pratiques déclarées et pratiques constatées (que nous préférons à pratiques effectives) n'installe aucune hiérarchie entre les deux, il est intéressant d'étudier ce que disent faire les praticiens même s'ils « ne font pas exactement ce qu'ils disent faire ».

Même s'ils sont peu nombreux, certains travaux qui se sont intéressés à ce qui se passait en classe ont permis, par exemple, de montrer que les maîtres ignorent davantage les élèves les moins bien classés en rentrant notamment moins souvent en interaction avec eux (Sirota 1988 pour l'école primaire, plus récemment Clanet, 2005 ; Felouzis, 1997 pour le lycée). Tout se passerait comme si les enseignants ne voulaient pas retarder ou perturber l'avancée didactique et pédagogique de la classe par les lacunes, les manques ou les erreurs de certains élèves. « Ils consacraient au contraire d'autant plus de temps aux élèves qui se situent au-dessus d'un minimum jugé acceptable » (Ben-Ayed et Broccolichi, 2001). D'autres recherches développées dans le domaine de la didactique des mathématiques montrent que les professeurs du domaine auraient plutôt tendance à solliciter davantage les possibilités de réflexion des bons élèves et à confiner les plus faibles dans des tâches d'application ou de stricte mémorisation (Butlen et Pezard, 1992 ; Perrin-Glorian, 1993). Des travaux récents (Klibanoff *et al.*, 2006 ; Vasilyeva *et al.*, 2006) montrent qu'aussi bien en mathématiques qu'en français, le contenu du discours de l'enseignant et la fréquence avec laquelle il emploie des expressions mathématiques ou des formes d'expression langagière (l'emploi de tournures passives) influencent les progrès scolaires des élèves.

Qu'il s'agisse donc du choix des élèves interpellés ou interrogés, de la tâche qui leur est proposée ou du contenu du discours des maîtres, de nombreux aspects de l'interaction maître-élève(s) et élève-maître influencent les apprentissages.

2. Protocole de recueil de l'information

Nous poursuivons depuis plusieurs années le même objectif, décrire, expliquer et comprendre l'activité d'enseignement dans ses liens avec l'activité d'apprentissage en classe. Le protocole d'observation a largement évolué durant

cette période. Nous présentons ci-dessous la dernière version⁴. Les moments forts du recueil de données sont les suivants :

– La passation par les élèves de tests d’acquisitions scolaires à trois moments de l’année, octobre, février, juin. Ces tests d’acquisitions scolaires sont ceux utilisés lors de la recherche sur les CP à effectifs réduits (Bru, Clanet, Maurice, 2003) et légèrement revisités pour la recherche PIREF⁵. Nous disposons, outre d’un score global en lecture, de scores plus précis concernant : 1. La reconnaissance (immédiate) de mots, 2. Le lexique, 3. La sémantique, 4. L’écriture, 5. La conscience phonique, 6. La compréhension orale, 7. Le traitement complexe d’un mot.

– La passation de tests de maîtrise de la lecture : « L’alouette »⁶ (ce test mesure la capacité à lire en dehors de toute aide possible du sens du texte. Un des avantages de ce test est qu’il ne sature pas à ce niveau d’enseignement et discrimine bien les élèves, ce qui n’est pas toujours le cas des tests d’acquisition scolaires qui sont couramment utilisés) et un test davantage centré sur la compréhension de l’écrit : E 20⁷

– L’observation vidéoscopée à l’aide de deux caméras (une fixe filmant en plan large l’intégralité de la classe, l’autre suivant l’enseignant) d’une matinée de classe, matinée au cours de laquelle le maître met en œuvre une séance de lecture et une de mathématiques

– La passation le lendemain (au plus tôt de toute manière) d’épreuves construites à partir de ce qui a été réalisé en classe et tendant à mesurer la DPA (Distance à la Performance Attendue) de chacun des élèves – nous y reviendrons.

Deux dimensions du protocole réclament un travail important : le codage des vidéos afin de relever les actions-interactions maître-élève(s) et élève-maître et la mesure de la DPA pour chacun des élèves.

2.1. L’observation des situations de classe

Le visionnage des enregistrements vidéos permet de renseigner une grille où nous notons les différentes modalités prises par les variables retenues comme indicateurs des interactions. Nous relevons pour chacune des actions verbales...

Qui s’adresse à qui ?

Qui ? Nous repérons qui est initiateur de l’action-interaction (le maître, un élève) À qui s’adresse-t-il ? Les destinataires peuvent être : l’enseignant, l’élève, un groupe d’élèves ou tous les élèves autrement dit l’ensemble de la classe.

4 Une remarque s’impose, la charge est lourde à qui souhaite observer les pratiques *in situ* et étudier les liens éventuels avec la maîtrise de la lecture.

5 Recherche PIREF Caractérisation des pratiques d’enseignement et détermination de leur efficacité – La lecture et les mathématiques au cours préparatoire (première primaire), en cours.

6 « L’alouette » édité par ECPA. Lefavrais, P. (1965). *Test de l’Alouette*. Paris : E.C.P.A.

7 Khomsi, A., 1990.

Qu'il soit initiateur ou destinataire de l'action-interaction nous relevons précisément de quel élève il s'agit (affectation d'un numéro ou prénom).

Quelle forme prend l'action-interaction ?

Est-ce une question ? Une information (explication) ? Une réponse à une question ?

Quel type de consignes donne l'enseignant ?

La consigne est dépouillée (D), elle comporte un complément affectif, un encouragement (CA) et/ou elle comporte un complément méthodologique (CM).

Quel retour évaluatif ?

Celui-ci peut porter sur le résultat et/ou sur la méthodologie utilisée pour atteindre ce résultat.

Quel est le contenu de l'interaction

En ce qui concerne le contenu de connaissance en jeu, nos observations portent sur des séances de lecture ou de mathématiques. Nous présentons ici la partie de la grille que nous utilisons pour observer les séances de lecture au cours préparatoire (première élémentaire).

S'agissant du contenu de connaissance en jeu, trois dimensions sont repérées :

- l'action-interaction porte sur la voie directe : reconnaissance globale du mot à lire (on parle également d'adressage) ;
- l'action-interaction porte sur la voie indirecte (ou assemblage), le découpage en syllabes ou en lettres est la manière utilisée pour lire le mot ;
- l'action-interaction porte sur la compréhension (il est question du sens du mot).

Le contenu de l'interaction peut concerner, non pas le savoir en jeu mais la gestion-organisation de la classe, nous regroupons sous cette dénomination tout ce qui concerne la gestion matérielle de la situation, son organisation pédagogique ainsi que ce qui relève du maintien de la discipline.

La saisie des évènements de la séance observée nous livre deux types de données :

- des données quantitatives qui concernent les fréquences cumulées, lors de moments caractéristiques des séances (par exemple le moment où l'enseignant propose la lecture d'un texte écrit au tableau à l'ensemble de la classe). Ces moments sont ramenés à l'heure pour comparaisons intra et inter individuelles. Combien l'enseignant donne-t-il, par exemple, de consignes réclamant l'utilisation de la voie indirecte (à l'ensemble de la classe ou bien à un seul élève et lequel) ?

– des données qualitatives. Nous détenons pour chaque action verbale une somme d'informations qui permettent la quête de cooccurrences. Par exemple : existe-t-il des différences de consignes suivant le statut scolaire de l'élève ?

2.2. La mesure de la Distance à la Performance Attendue (DPA)

Pour chacun des élèves de la classe, la tâche proposée par l'enseignant représente une difficulté particulière : pour certains la difficulté est insurmontable, pour d'autres elle ne pose aucun problème, pour d'autres enfin, le saut qualitatif est réalisable, la tâche prescrite se situant dans la « zone d'apprentissage potentiel » au sens de Vygotski (Maurice, 2007).

Afin d'inférer le potentiel de chaque élève face à la tâche choisie par l'enseignant, nous nous appuyons sur la vidéo de la séance. Le jour même, ce film est étudié, il permet une analyse ergonomique de la tâche (difficultés spécifiques, savoirs en jeu, pré requis nécessaires, stratégies potentielles, « outils de lecteurs » supposés utiles face aux tâches proposées). Exemples d'outils de lecteurs : les mots considérés comme déjà connus, mais également les sons, la capacité à faire des synthèses des sons, le niveau de conscience phonologique...). Grâce à cette analyse de la tâche choisie par le maître, des tests sont élaborés : ils visent l'évaluation du « potentiel d'un sujet à qui on a prescrit cette tâche ». Un ou deux jours après la séquence filmée en classe, ces tests sont proposés aux élèves, en protocole individuel, en dehors du contexte classe. Cette méthodologie évaluée, pour chaque élève, sa « Distance à la performance attendue » (DPA), quantifiée de 0 à 1. Cette distance est nulle pour un élève qui se montre performant face aux tests issus de l'analyse de la tâche prescrite, elle est maximale pour l'élève qui ne réussit aucun de ces tests. Il s'agit d'une distance résiduelle (il peut y avoir eu apprentissage entre l'observation en classe et le moment de la mesure de la DPA). Il reste cependant possible d'affirmer que si une distance est observée (le test révèle le faible potentiel d'un élève), alors c'est qu'elle était au moins aussi importante, pour cet élève, lorsque l'enseignant a proposé la tâche deux jours avant.

Les analyses des tâches proposées sont élaborées à partir des deux processus d'identification des mots : la voie directe et la voie indirecte.

– **Voie directe** (ou adressage : reconnaissance des mots connus du lecteur par appariement direct de la configuration écrite du mot avec sa représentation en mémoire, phase orthographique sans recours à la conversion phonologique). Plusieurs mots isolés à lire en un temps qui ne laisse pas la possibilité d'utiliser la voie indirecte⁸, ni l'appui sur le sens (absence de contexte).

– **Voie indirecte** ou assemblage (traitement des mots inconnus du lecteur, par la transformation de l'information visuelle en information phonologique et par l'application de règles de correspondance entre graphies et phonies). Trois types de DPA : *lecture de syllabes*, *lecture de sons* isolés et *conscience phonologique*.

8 Sauf peut-être pour des déchiffreurs particulièrement véloces.

La DPA voie indirecte est décomposée en *DPA syllabes*, *DPA sons* (lecture de syllabes ou de sons présents dans ce même texte).

Nous rajoutons la *DPA Voie mixte* : plusieurs mots isolés à lire, en un temps qui laisse la possibilité d'utiliser les deux stratégies précédentes, sans appui sur le sens (absence de contexte) : nous ignorons alors quelle stratégie est utilisée par l'élève.

Un enseignant choisissant un texte à faire découvrir à ses élèves, détermine des conditions différentes en fonction de leur potentiel. Les DPA spécifiques (syllabes, sons, voie mixte...) illustrent ces conditions différentes : certains élèves ont des DPA proches de 0 (ils sont proches des outils nécessaires pour lire ce texte), d'autres, proches de 1 (face au texte proposé ils sont très démunis et dépendants).

3. Quelques résultats illustratifs

Dans un premier temps, nous allons très rapidement évoquer des connaissances construites à propos de l'organisation générale et de la structuration de séances de lecture, de leur dimension temporelle, ainsi que de l'impact de certaines dimensions contextuelles notamment l'effectif de la classe.

Dans un second temps, nous évoquerons certaines des connaissances construites à partir de l'observation de deux classes de cours préparatoire à trois moments de l'année (décembre, mars et juin) durant deux années consécutives. Les observations, effectuées à l'aide du protocole que nous venons de présenter, concernent les séances lecture et plus particulièrement le moment où l'enseignant organise la lecture d'un texte commun écrit au tableau avec l'intégralité de la classe.

Quelques-unes des observations confirment des travaux déjà anciens (De Landsheere et Bayer, 1969 ; Colomb, 1987 ; Postic, 1992).

3.1. L'organisation générale de la séance

L'observation de 200 maitres de classes de cours préparatoire à qui l'on avait demandé de mettre en place une situation de découverte de texte (nous avons standardisé *a minima* la situation⁹) nous a permis de constater la diversité des pratiques. En ce qui concerne la structuration de la séance, certains enseignants ne mettent en œuvre que des moments de découverte collective du texte de lecture (14 %), d'autres exclusivement des moments de découverte individuelle (rares : 2 %), d'autres encore proposent une séance où se sont

9 Il a été demandé aux maitres de mettre en place une activité de découverte d'un texte nouveau. Des textes (comparables et différents suivant la période de l'année) ont été proposés ; pour ceux qui ont souhaité construire leur texte, notamment à partir des éléments de vocabulaire déjà rencontrés en classe, des éléments de cadrage ont été précisés (par exemple dans le rapport entre mots inconnus, mots déjà rencontrés et mots familiers). La standardisation de l'observation a également été effectuée lors d'une journée d'information-formation à l'outil qui a regroupé l'ensemble des observateurs.

succédés des moments de découverte collective et des moments de découverte individuelle (24 %), d'autres des moments de découverte collective suivis de moments d'exercice (25 %), d'autres enfin ont proposé des moments de découverte collective, de découverte individuelle et des moments d'exercice (38 %). La structuration générale de la séance est indépendante de l'effectif de la classe de CP (la recherche compare les pratiques d'enseignement dans les classes à effectif réduit – une dizaine d'élèves – et des classes à effectif habituel).

Les scénarios généraux de mise en œuvre de l'activité, s'ils ne diffèrent pas dans les deux contextes (réduit vs habituel), laissent apparaître des différences si l'on considère les trois moments particuliers que sont la découverte collective du texte de lecture, sa découverte individuelle et les moments d'exercice. Cette précision est importante car au delà de ces moments différents, il s'agit de tâches différentes à réaliser par les élèves. L'activité des enseignants pour dynamiser, soutenir, encourager... l'activité des élèves dans ces moments là, face à ces tâches là, est différente, notamment (et c'est ce qui nous intéresse) dans les liens que nous avons pu constater avec les performances scolaires des élèves.

Les moments de découverte individuelle du texte sont ceux qui fonctionnent le plus en moment de dévolution dans les classes à effectif réduit. Même si dans tous les cas les enseignants interviennent dans ces moments là, l'effectif moindre permet un climat particulier de la classe et ouvre la possibilité d'une plus forte responsabilité personnelle de l'élève face à la tâche.

Toutefois cette relation particulière à la tâche ne se traduit pas d'effet en matière de performances scolaires ; toutes choses étant égales par ailleurs, il n'existe pas de lien entre pratique d'enseignement dans ces moments là et performance scolaire moyenne des classes observées aux épreuves appréhendant le niveau de maîtrise de la lecture. La difficulté de la tâche rencontrée par chacun des élèves semble déterminer le niveau de réussite. Nous retrouvons là un des effets relevés par J.-J. Maurice de la Distance à la performance attendue (DPA) qui se produit dans le rapport à toute tâche proposée aux élèves. En leur proposant telle ou telle tâche et en les laissant se confronter seuls à cette tâche, les maîtres « livrent les élèves » à la seule DPA inhérente à l'exercice proposé. On ne repère que très peu d'impact de leur activité d'enseignement, impact que l'on appréhende par contre davantage dans les moments de découverte collective du texte ainsi que dans les moments d'exercice (tous les élèves tirent bénéfice d'une individualisation des interactions maître-élève à ces moments là).

Nous sommes tentés de dire que c'est davantage dans les moments de pilotage de la classe dans son entier (quel qu'en soit l'effectif) que se nouent des articulations entre pratique d'enseignement et performances scolaires des élèves. Une fois de plus ce sont les élèves bons ou moyens qui en bénéficient le plus¹⁰.

10 Ces conclusions sont issues du rapport remis au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, direction de l'Évaluation et de la Prospective intitulé : *Méthodologie d'évaluation des compétences des élèves et des adultes*. Mars 2006.

3.2. Les élèves

Lors des séances de lecture¹¹, la difficulté de la tâche proposée par l'enseignant installe chacun des élèves dans un rapport différent à celle-ci ; ce rapport a été mesuré lors de chacune de nos observations (début, milieu et fin d'année scolaire) grâce à la DPA. Près de 80 % des élèves conservent une DPA invariante ou variant faiblement (47 % quasi invariante ; 29 % : faibles variations). Si une grande partie des élèves conservent des DPA proches c'est que les tâches augmentent en difficulté, tout en restant « calées » sur la zone proximale de développement des mêmes élèves (cf. « steering group », Dahllöf, 1967, cité par Lungren, 1972, p. 26)

Les élèves les plus performants n'auraient donc aucune difficulté à réaliser les tâches, les élèves les plus faibles seraient condamnés à affronter des enjeux de savoir qu'ils ne peuvent assumer seuls, ils seraient dépendants des aides apportées par l'enseignant. Une grande partie des élèves conserve ainsi le même statut face aux tâches proposées.

L'utilisation de tests de lecture plus discriminants que les épreuves scolaires (par exemple : « L'alouette¹² ») révèle, dans les deux classes observées, que les élèves qui en début d'année sont repérés bons ou faibles lecteurs conservent ce statut en fin d'année. Par contre, les élèves qui ont des performances moyennes à ce test en début d'année, ont changé de statut en fin d'année. La moitié d'entre eux sont parmi les bons élèves, l'autre moitié a régressé au niveau des élèves plus faibles.

L'étude des DPA mesurées en décembre confirme qu'à cette époque l'enseignant choisissait des tâches qui plaçaient les élèves moyens (référence début d'année) à des distances comparables. Par contre, dès le mois de mars, les tâches choisies provoquent des DPA qui partagent le groupe en deux : ceux qui finiront l'année parmi les bons élèves ont des DPA faibles (les tâches choisies sont proches de leur potentiel) ; les autres ont des DPA fortes. L'enseignant, par ses choix de niveau de difficulté des tâches, semble avoir « suivi » la progression des élèves moyens qui réussissent à améliorer leurs performances.

Les contraintes d'un enseignement face à un collectif hétérogène obligeraient l'enseignant à faire des choix. Ces choix prendraient en compte l'apprentissage, mais aussi des contraintes liées au temps didactique, ainsi qu'un niveau de difficulté acceptable par ce groupe hétérogène. Les conséquences sur l'apprentissage seraient contrastées : les élèves forts ou faibles en lecture conserveraient leur statut ; au niveau des élèves moyens, l'action de l'enseignant risque d'avoir des conséquences plus différenciatrices.

11 Ces conclusions sont celles tirées de l'observation de 2 classes de CP trois fois dans l'année, deux années consécutives.

12 « L'alouette » édité par ECPA. Lefavrais, P. (1965). *Test de l'Alouette*. Paris : E.C.P.A. Ce test mesure uniquement la dimension « assemblage » du savoir lire de l'élève. Ce dernier n'a aucun recours possible au contexte (au sens du texte). Exemple d'un phrase extraite du texte à lire : « L'hirondeau piaille sous la pente des bardeaux et, vif et gai, le geai sur l'écaille argentée du bouleau, promène un brin d'osier ».

Nos observations du déroulement de la classe permettent de constater que les aides apportées aux élèves, permettent très souvent de compenser un niveau de difficulté trop important. Ainsi, l'action du maître auprès des plus faibles a souvent pour effet de faire en sorte qu'ils accèdent à la réponse attendue. Cependant, un ou deux jours après, la mesure des DPA révèle que, pour certains d'entre eux, cette médiation n'a pas permis d'apprendre (confirmation du fait qu'au delà d'une certaine « zone » l'ostension du chemin qui mène à la réponse est peu utile à l'élève). Les choix de niveau de difficulté des tâches, associés aux aides apportées par le maître, seraient bénéfiques pour certains élèves, peu efficaces pour d'autres. Les aides permettraient à certains d'aller au delà de leur potentiel, elles masqueraient à court terme l'échec des autres.

3.3. L'activité d'enseignement

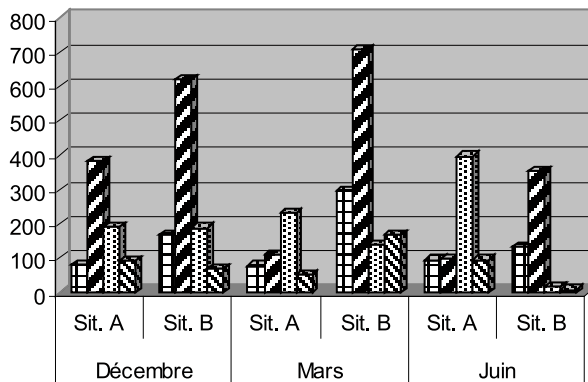
Lors d'une séance de lecture, le maître prend l'initiative d'une action-interaction verbale dans environ deux cas sur trois (1/3 à l'initiative d'un élève). Ceci représente des fréquences différentes suivant la classe : en une heure nous avons comptabilisé 582 prises de parole de l'enseignant A, 1125 pour l'enseignant B.

À qui s'adresse-t-il ? Le maître A interpelle aussi fréquemment un élève en particulier que l'ensemble de la classe, alors que le maître B s'adresse à un seul élève dans les $\frac{3}{4}$ des cas (ces répartitions ont été observées au mois de mars).

Remarque : Lorsqu'un élève « prend l'initiative », il s'adresse au maître et dans la quasi totalité des cas c'est pour répondre à une question ou une interpellation de ce dernier ; le schéma de l'échange est celui qui associe question du maître et réponse de l'élève.

Le contenu de l'interaction varie lui aussi, suivant les enseignants et suivant les moments de l'année. Le graphique ci-dessous en fait la présentation.

Contenu



Graphique 1 : Contenu de l'interaction
 □ Voie directe ▨ Voie indirecte ▩ Compréhension ■ Autre

À quelque moment de l'année que ce soit, la part de l'assemblage est majoritaire dans la situation B. Ce n'est pas le cas dans la situation A car, si en début d'année scolaire, elle est dominante, elle cède le pas à la compréhension en mars et davantage encore en juin. La différence entre les enseignants A et B établie à partir de la fréquence d'intervention s'enrichit de la différence dans la manière d'orienter l'apprentissage, dans la voie de résolution qui est suscitée.

3.4. Enseignement-apprentissage

Nous avons évoqué supra dans le paragraphe concernant la DPA des élèves, un premier aspect des relations entre pratique d'enseignement et activité d'apprentissage. Le choix de la tâche à effectuer par les élèves place chacun d'eux dans une situation particulière que le fonctionnement collectif de la classe peut ne pas favoriser. L'enseignant déploie-t-il une activité interactive en lien avec la DPA de chacun de ses élèves ? À cette question la réponse est oui, mais pas de la même manière dans chacune des classes observées.

Les mesures de DPA concernent les facteurs suivants : conscience phonique, voie directe, voie mixte, connaissance des syllabes et connaissances des sons. Sur ce point précis, comme sur d'autres, nous souhaitons ici souligner le rôle discriminant que peut jouer la conscience phonique des élèves dans les investigations que nous avons menées. Le tableau ci-dessous présente, sur cette seule modalité de la Distance à la Performance Attendue, les liens constatés avec l'activité déployée par le maître pour dynamiser la situation.

	Décembre	Mars	Juin
Situation A	NS	Questions (p=0.09) Rho-	- Évaluations négatives (p=0.02) Rho+ - Interventions de l'enseignant (p=0.09) Rho+ - Questions (p=0.05) Rho+ - Informations (p=0.08) Rho+ - A côté de l'élève (p=0.04) Rho+
Situation B	Consignes (p=0.02) Rho+	- Interventions de l'enseignant (p=0.06) Rho- - Fréquence des réponses (p=0.07) Rho-	- Intervention de l'élève (p=0.05) Rho- - Répond (p=0.10) Rho- - Consigne (p=0.07) Rho- - Évaluation négative (p=0.03) Rho-

Tableau 1 : Liens DPA Conscience phonique / Interactions maître-élève¹³

¹³ Nous avons mentionné dans ce tableau, à propos des liens DPA Conscience Phonique / Interactions maître-élève, la modalité de l'interaction, le seuil de signification (par exemple p=0.02) ainsi que le sens de la corrélation. Celle-ci a été calculé à l'étude du test de Spearman qui nous livre un Rho ; si celui-ci est positif, cela signifie que de fréquentes interactions sont liées à une forte DPA (élèves en difficulté face à la tâche) et *a contrario* que de rares interactions sont liées à des DPA faibles (pas ou très peu de difficulté face à la tâche pour ces élèves).

Au fur et à mesure que l'année avance, le lien conscience phonique (mesurée à chacun des trois moments de l'année) et activité interactive maître-élève est de plus en plus dense. L'activité interactive a été mesurée ici (année 2) sur l'intégralité de la séance de lecture et non plus sur le seul moment de lecture collective.

Nous retrouvons l'un des constats effectués l'an 1 : les corrélations DPA/ Interactions ne sont pas orientées de la même manière dans les deux situations. Dans la situation A la corrélation des éléments rendant compte de l'action-interaction maître-élève avec le niveau de DPA en conscience phonique permet de dire que les élèves ayant des difficultés (forte DPA) sont le plus fréquemment interpellés par le maître. En juin par exemple, le maître a tendance à s'adresser davantage à eux, pour les questionner et les informer ; dans ce cas il est près d'eux. Ces élèves à forte DPA en conscience phonique reçoivent davantage d'évaluations négatives.

Les corrélations négatives en juin montrent que c'est le contraire dans la situation B. Les élèves à forte DPA en conscience phonique (en difficulté sur cette dimension) sont peu fréquemment sollicités au regard de leurs camarades de classe.

Retenons de ce constat d'un lien entre le degré de difficulté de la tâche que propose le maître et l'activité qu'il déploie pour soutenir et dynamiser l'activité de chacun de ses élèves face à cette tâche que la diversité est de mise. Nos deux enseignants ne pratiquent pas de la même manière. La manière d'interpeller (ou pas) les élèves en difficulté sur la dimension de la conscience phonologique distingue les pratiques de ces enseignants. Par contre, dans l'évolution sur l'année, nous pouvons repérer un processus quasi identique : la centration particulière de leurs interventions sur certains élèves se met en place progressivement. Cet aspect d'un organisateur des pratiques sous sa dimension processuelle, d'un organisateur de deuxième niveau, mérite d'être retravaillé et approfondi. Il y a là matière à mieux connaître l'évolution des pratiques ; cela devrait intéresser la formation des enseignants.

3.5. Le cas des « élèves moyens »

La prédiction de réussite des élèves est fiable, pour une large part d'entre eux, dès la fin du premier trimestre de CP. Les élèves qui réussissent convenablement comme ceux qui ont des difficultés face à la lecture sont installés dans des niveaux de réussite qui ne changeront guère en fin d'année scolaire. Les élèves « moyens » au mois de décembre, sont ceux qui pourraient devenir des élèves « en difficulté » ou au contraire « en réussite », en fin d'année. Nous considérons que l'action de l'enseignant est particulièrement décisive auprès de cette sous population d'élèves.

A partir des tests Alouette et E 20, parmi ces élèves « moyens en décembre », ont été repérés ceux qui, en fin d'année, ont progressé, ceux qui ont régressé, ceux pour qui il est possible de parler de statut quo. Ces positionnements

(progressions, statut quo et régression) sont relatifs à des performances attendues en lecture en référence à l'âge des élèves.

Notre hypothèse de travail est que l'activité enseignante auprès de ces élèves moyens est particulièrement importante car c'est sur cette frange de l'effectif de la classe que l'impact de l'activité d'enseignement sera particulièrement décisif quant à la réussite scolaire des élèves.

Nous présentons ci-dessous les résultats des tests statistiques mettant à l'épreuve l'hypothèse d'égalité de traitement des élèves classés comme « moyens en décembre », quel que soit leur devenir en fin de CP. Autrement dit nous tentons de repérer si l'activité d'enseignement en matière d'interactions diffère pour chacune des catégories « d'élèves moyens en décembre » qu'ils progressent, régressent ou qu'il y ait statut quo dans leurs performances en lecture (maîtrise des outils pour lire et compréhension¹⁴).

Dans la **classe A**, l'activité interactive de l'enseignant auprès des élèves moyens en décembre ne connaît aucune différence suivant que ceux-ci progressent ou pas. Il n'y a donc aucun lien entre activité d'enseignement et progression-régression des élèves moyens en début d'année.

Dans la **classe B**, les liens sont nombreux entre activité d'enseignement et progression-régression des élèves moyens. Les tests statistiques (Kruskal-Wallis) permettent de relever les liens suivants :

En décembre : le distinguo est significatif entre élèves qui progressent et ceux qui régressent à propos des dimensions suivantes de l'interaction :

- l'enseignant s'adresse davantage aux élèves qui progressent (p=0.06) (et vice versa)
- les élèves qui progressent prennent la parole plus souvent (p=0.04) (rappelons que cette dimension est fortement liée à la précédente, l'enseignant pose une question à l'élève qui répond)
- les élèves qui progressent reçoivent davantage d'informations (p=0.04)
- ces mêmes élèves répondent plus fréquemment que les autres (p=0.02)
- les élèves qui progressent reçoivent davantage d'évaluations positives (p=0.06)
- lors de ces interactions l'enseignant est davantage auprès des élèves qui progressent que lorsqu'il interagit avec les autres (statut quo et régression) (p=0.08)

En mars :

- les élèves qui progressent prennent la parole plus souvent (p=0.04)
- l'enseignant interpelle plus souvent les élèves qui progressent depuis le tableau (p=0.03)

14 Test de l'Alouette et E20.

En juin : Il n'y a aucune interaction particulière en lien avec l'évolution des résultats des élèves moyens en décembre.

Ces constats appellent un certain nombre de remarques :

Le constat de progression-régression des élèves moyens du début d'année scolaire est effectif dans les deux classes ; pourtant nous ne constatons de lien significatif avec l'activité interactive mise en place par l'enseignant que pour la seule classe B. D'autres éléments interviennent dans le devenir des élèves¹⁵ ; les indicateurs que nous avons utilisés pour étudier les pratiques d'enseignement ne révèlent pas l'intégralité de ce qui se joue en classe.

Dans la classe B où les liens enseignement / progression des élèves moyens est avéré, ce lien n'est important qu'en décembre, il est moins visible en avril et n'existe plus en juin. Le lien s'estompe au fur et à mesure que l'année scolaire avance. Nous rejoignons là un constat que nous avons déjà effectué¹⁶ dans l'étude des liens enseignement-apprentissage de la lecture-écriture, les « choses » semblent se jouer avant le mois de mars.

3.6. *Quels liens entre pratiques d'enseignement et performances scolaires des élèves ?*

Une des finalités des situations d'enseignement-apprentissage est d'obtenir le meilleur niveau d'apprentissage possible pour les élèves. Nous allons mettre en perspective maintenant les données de l'action-interaction maître-élève(s) observées en mars de la première année et le degré de maîtrise de la lecture¹⁷ mesurée auprès des élèves à l'entrée de la classe supérieure. Dans le tableau ci-dessous nous ne présentons que les liens éventuels entre les performances à des épreuves standardisées et la fréquence des interactions individuelles en mars, à propos des seules modalités : « Qui s'adresse à qui ? » et « Quelle est la voie utilisée pour lire ? ».

15 La part explicative que l'on accorde communément à l'impact de l'enseignement sur le niveau de réussite de l'élève étant de 15-20 %.

16 Voir l'étude des CP à effectifs réduits (Bru, Clanet, Maurice, 2005).

17 Le test utilisé « L'alouette » évalue la capacité à lire en dehors de toute aide possible du sens du texte. Un des avantages de ce test est qu'il ne sature pas à ce niveau d'enseignement et discrimine bien les élèves, ce qui n'est pas toujours le cas des tests d'acquisition scolaires qui sont couramment utilisés.

		MARS	
		Classe A	Classe B
Qui s'adresse à qui ?	L'enseignant prend l'initiative et s'adresse à l'élève	NS	-
	L'élève prend l'initiative de l'interaction	NS	-
Contenu	Voie directe	NS	-
	Voie indirecte	NS	-
	Compréhension	NS	-

Tableau 2 : Liens Performances scolaires et interactions maitre-élèves(s)

En mars, pas de lien dans la classe A entre la fréquence d'actions-interactions dans lesquelles l'élève est partie prenante et le degré de maîtrise de la lecture¹⁸. Dans la classe B, de fréquentes interactions avec un élève sont corrélées négativement avec une maîtrise élevée de la lecture.

Nous avons montré dans le paragraphe précédent, qu'au mois de mars, l'enseignant de la classe B interagissait plus fréquemment avec les élèves pour qui la tâche qu'il venait de proposer était difficile (DPA élevée). Quelques mois plus tard, la faible maîtrise de la lecture est également en lien avec de fréquentes interactions dans la classe B.

Il semblerait que, dans ses pratiques, l'enseignant de la classe B interagisse en fréquence, davantage avec les élèves connaissant des difficultés dans la maîtrise de la lecture. Ceci n'est valable que lors des moments de lecture collective d'un texte.

Dans la classe A, situation dans laquelle nous avons constaté de fréquentes interactions avec des élèves très proches de la réalisation de la tâche (faible DPA), le lien n'existe pas, quelques mois plus tard entre maîtrise de la lecture et fréquence d'interactions.

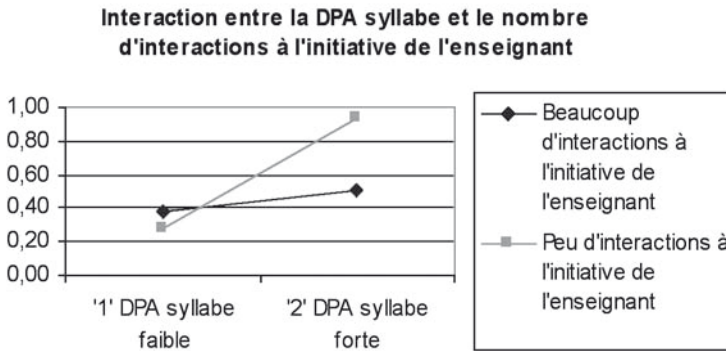
Intéressons-nous aux liens entre degré de difficulté de la tâche proposée aux élèves par le maitre, actions-interactions maitre-élève lors de l'activité qui en découle et performances scolaires à des tests de maîtrise de la lecture (appréhendées à l'aide de l'Alouette).

Nous avons constaté l'existence de liens entre DPA et performances scolaires ainsi qu'entre activité interactive maitre-élève et performances des élèves nous posons maintenant l'hypothèse d'un lien entre les performances scolaires et l'interaction DPA / activité interactive maitre-élève ; les interactions adressées à chaque élève de la classe seraient liées au degré de difficulté que représente

¹⁸ NS : Non Significatif

la tâche pour l'élève et influenceraient le degré de maîtrise de la lecture. Pour servir cette hypothèse nous avons effectué une ANOVA à deux facteurs sur des données recueillies en juin dans une classe de cours préparatoire (classe B).

Classe B : L'interaction « DPA syllabes » (reconnaissance des syllabes) et « nombre d'interactions à l'initiative de l'enseignant » est en lien avec le degré de maîtrise de la lecture des élèves. Le graphique ci-dessous illustre cette interaction. (en ordonnée les résultats scolaires des élèves 0 étant un score rendant compte d'une maîtrise correcte de la lecture, 0,8 ou 1, d'une maîtrise déficiente).



Graphique 2 : Lien entre maîtrise de la lecture et interaction DPA/activité interactive maître-élève¹⁹

Cette représentation permet de constater que pour les élèves ayant une DPA faible (ils sont très près de la performance attendue dans la situation observée) ceux-ci ont de bonnes performances au test de l'Alouette, qu'ils soient engagés dans de fréquentes ou de très rares interactions verbales avec le maître. Par contre, parmi les élèves ayant une forte DPA (la tâche proposée dans la situation observée est pour eux difficile, voire très difficile) ceux qui interagissent beaucoup avec le maître obtiennent de bonnes performances alors que ceux qui ne sont que rarement sollicités par le maître réussissent bien moins aux épreuves de maîtrise de la lecture. À ce moment là de l'année, s'agissant de la maîtrise de la lecture, les élèves pour qui les tâches proposées en classe sont faciles connaissent la réussite quelle que soit la fréquence des interactions verbales dans lesquelles ils sont engagés. L'action du maître, tout particulièrement à propos des sollicitations qu'il adresse à chacun de ses élèves, n'est pas indépendante de leur degré de maîtrise de la lecture. Ceux pour qui la tâche est difficile et qui sont fréquemment questionnés par le maître, réussissent nettement mieux que ceux qui ne sont pas ou peu sollicités. Le lien DPA / activité interactive maître-élève n'est donc pas systématique ; il concerne particulièrement les élèves en difficulté face aux tâches qui leur sont proposées et à

¹⁹ Les traits joignant les points ne sont pas fondés. Ils n'ont d'autre intérêt que de faciliter la lecture du lien DPA/activité interactive maître-élève avec les performances scolaires des élèves.

propos de la situation observée, nous pouvons avancer que l'activité interactive maître-élève amène ceux des élèves qui y sont souvent engagés à mieux réussir que leurs camarades²⁰.

4. Éléments de conclusion

L'étude des pratiques d'enseignement en classe dans leurs relations avec les apprentissages des élèves peut concerner de nombreuses dimensions notamment, didactiques, organisationnelles, situationnelles, processuelles, ... En nous attachant aux seules interactions maître-élève(s) et élève-maitre, nous nous intéressons à ce que nous considérons comme l'un des organisateurs les plus puissants des pratiques d'enseignement. Le repérage des interactants, la description de la manière dont s'installent les interactions, de leur contenu, de leur forme... permettent une caractérisation fine des pratiques ainsi qu'une meilleure appréhension de la stabilité comme de la variété des pratiques inter et intra individuelles.

En choisissant une tâche qu'il propose à ses élèves, l'enseignant crée une hétérogénéité appréhendée grâce à la mesure de leur Distance à la Performance Attendue (DPA). Pour certains de ses élèves la tâche est facilement réalisable, pour d'autres elle est beaucoup trop difficile. Pour les élèves « moyens » les obstacles contenus dans la tâche sont franchissables mais pour eux l'action du maître peut être primordiale. Parmi les élèves repérés comme moyens lecteurs en début d'année (les 2/3 de l'effectif étudié) certains se retrouvent en fin d'année scolaire parmi les bons lecteurs d'autres parmi les lecteurs en difficulté. La fréquence des interactions qui se nouent entre le maître et ces élèves moyens est en lien avec le degré de maîtrise de la lecture en fin de CP ; ceux qui sont soit destinataires soit à l'origine de l'action verbale et qui reçoivent davantage d'informations et d'encouragements positifs sont ceux des moyens du début d'année qui se retrouvent bons lecteurs en fin d'année. À l'inverse ceux qui sont moins fréquemment engagés dans les actions-interactions ne connaîtront pas cette progression et au contraire se retrouveront être en difficulté pour lire en fin d'année²¹.

Le choix de la tâche qui positionne chacun des élèves de la classe face à un obstacle plus ou moins franchissable et les actions-interactions verbales qui les accompagnent dans leurs activités sont deux variables explicatives des performances scolaires et du degré de maîtrise de la lecture tant en ce qui concerne les outils pour lire, qu'en matière de compréhension de l'écrit. Ces affirmations ont un relief particulier car les prises d'information sur les différents aspects évoqués sont concomitantes : passation des tests (Alouette, E 20, mais aussi

20 Dans la même classe, au mois de mars et à propos non pas de la connaissance des syllabes mais de la conscience phonologique nous avons été amené à constater les mêmes liens entre DPA/interaction maître-élève et maîtrise de la lecture.

21 Sur tous ces aspects $p < 0.05$.

tests de performances scolaires), mesure de la DPA et vécu interactif lors d'une séance de lecture.

Difficulté de la tâche et interactions mises en place pour faire en sorte que les élèves aboutissent à sa réalisation, sont explicatives à elles seules des performances scolaires ; leur interaction l'est tout autant et permet d'en appréhender l'aspect différentiel. Ceci est vrai en juin, nous l'avons évoqué. En est-il de même dès le début de l'année scolaire ? Les constats que nous avons présentés concernent la connaissance des syllabes. Cette dimension est-elle la seule ? Les dimensions organisatrices changent-elles suivant les différents moments de l'année ? La part de variance expliquée est-elle identique ? Autant de questions que réclame la spécificité de cette année de cours préparatoire et qui nourriront nos travaux à venir.

L'actualité de ces derniers mois (2005-2006) a relancé les débats sur l'efficacité d'une méthode d'enseignement de la lecture dite méthode syllabique. Notre objectif n'est pas d'y participer mais simplement de noter, à partir de nos travaux, qu'il y aurait lieu de distinguer dans l'usage, méthode d'enseignement de la lecture, de méthode d'apprentissage de la lecture. L'observation fine de ce qui se passe en classe lors des situations d'enseignement-apprentissage tend à montrer que dans leurs pratiques interactives et notamment en matière de contenu de l'interaction, la diversité prime. Cette diversité peut être expliquée par la nécessaire adaptation aux contraintes de la situation, tout autant que par la volonté des sujets. Sous l'hypothèse que les enseignants observés se réfèrent à une quelconque méthode, l'application qui est la leur et que nous avons été amené à constater, est très particulière.

Bibliographie :

- BEN-AYED C. et BROCCOLICHI S. (2001). « Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec ». *Ville-École-Intégration*, n° 127, p. 35-50.
- BRESSOUX P., BRU M., CLANET J. *et al.* (2006). *Méthodologie d'évaluation et éléments illustratifs des liens entre pratiques d'enseignement et acquis des élèves au CP. Le cas de l'expérimentation CP à effectif réduit*. Rapport au ministère de l'Éducation nationale, direction de l'Évaluation et de la Prospective.
- BRU M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF, Collection Que sais-je ?
- BRU M., CLANET J., MAURICE J.-J. (2003). *Rapport sur l'évaluation des CP à effectifs réduits*. Paris : ministère de l'Éducation nationale, direction de l'Évaluation et de la Prospective.
- BRU M., CLANET J., MAURICE J.-J. (2005). *Relations entre les pratiques de classe et les acquis des élèves de CP*. Rapport au ministère de l'Éducation nationale, direction de l'Évaluation et de la Prospective.
- BRUNER J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

- BUTLEN D. et PEZARD M. (1992). « Situation d'aide aux élèves en difficulté et gestion de classe associée ». *Grand N*, n° 50, IREM de Grenoble.
- CLANET J. (1998). « Les compétences de l'enseignant – Entre pratiques déclarées et pratiques effectives ». REF 98. « Savoirs, rapports au savoir et professionnalisation », 28 et 29 octobre 1998. Communication effectuée dans le cadre du thème n° 5, « Savoirs professionnels et savoirs de la recherche en éducation ».
- CLANET J. (2005). « Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève ». In Talbot L. (dir.). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse : Erès.
- CLANET J. (2005). « Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement ; caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 14.
- COLOMB J. (1987). « Les enseignants en CM2 et en 6^e. Rupture et continuité ». Collection rapports de recherche, n° 11.
- De LANDSHEERE G., BAYER E. (1969). *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*. Bruxelles : direction générale de l'organisation des études. Collection Pédagogie et recherche n° 1.
- FÉLOUZIS G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- GOIGOUX R. (2002). « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, p. 125-134.
- KLIBANOFF R. S. *et al.* (2006). « Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher "math talk" ». *Developmental Psychology*, vol. XLII, n° 1.
- LUNDGREN U. P. (1972). *Frame factors and the teacher process*. Stockholm : Almqvist et Wiksell.
- MAURICE J.-J. (2005). « Des habiletés implicites des enseignants concurrenceraient-elles leur réflexivité ? » *Formation et pratiques d'enseignement en question*, vol. 3 (à paraître)
- MAURICE J.-J. (2007). *La distance à la performance attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève*. (à paraître)
- NONNON É. (1999). « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 129, p. 87-131.
- PERRIN-GLORIAN M.-J. (1993). « Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans les classes faibles ». *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 13, n° 2, p. 5-118.
- POSTIC M. (1992). *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- SIROTA R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- VASILYEVA M. *et al.* (2006). « Effects of language intervention on syntactic skill levels in preschoolers ». *Developmental Psychology*, vol. XLII, n° 1.
- VYGOTSKI L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.