

Gestion du temps d'enseignement de l'écrit à différentes échelles temporelles, dans quatre CP de ZEP

Patricia Renard, doctorante en sciences du langage, université Sorbonne-Nouvelle-Paris 3

Des observations conduites dans quatre classes de CP de ZEP pendant une année scolaire ont permis de déterminer les différents aspects de la gestion du temps (différences entre temps prescrit, emploi du temps affiché et temps réellement consacré à la lecture). S'agissant des pratiques, les écarts entre enseignants s'observent aussi bien dans la répartition des activités durant les séquences de lecture que dans l'évolution des interactions maîtres-élèves en cours d'année. La méthodologie d'observation a croisé une entrée ergonomique (centrée sur la conduite du travail) avec une entrée didactique (fondée sur l'analyse des méthodes). Cette entrée permet de caractériser la gestion du temps comme une compétence critique de l'expertise enseignante des maîtres de CP, indépendante des choix didactiques concernant les manuels de lecture.

Introduction

Les débats autour de « l'effet-maitre » ne permettent guère d'avancer sur ce qui fait l'expertise d'un enseignant. Pour essayer de décrire plus précisément les compétences du maître-expert, nous avons ciblé l'enseignement de la lecture dans les CP : il y est sans doute plus aisé que dans d'autres classes de décrire des procédures de travail, de contraster les pratiques enseignantes au fil du temps et d'évaluer les progrès des enfants en cours d'année. L'évolution rapide et hétérogène du groupe classe oblige l'enseignant à des ajustements permanents tenant compte d'une multitude de données. Le contexte de ZEP¹ rend ces différences encore plus repérables, les conditions difficiles d'enseignement agissant comme un révélateur, produisant un « effet loupe », comme cela a été souligné par plusieurs chercheurs. Le rôle de l'enseignant (« l'effet-maitre ») y serait plus crucial qu'ailleurs.

Parmi les différentes composantes de l'expertise, la gestion du temps (à court, moyen et long terme) a révélé entre les maîtres des différences spectacu-

1 Rochex J.-Y., cité par Amigues R., Kherroubi M. (2003) p. 137.

lares. C'est l'analyse de ces différentes gestions du temps que nous présentons dans cet article. Les horaires prescrits par les IO pour chaque domaine d'enseignement sont définis dans des fourchettes hebdomadaires, ce qui présuppose un emploi du temps stable sur l'année. L'observation montre immédiatement que la pratique est différente. Tous les maitres de CP ne respectent pas cette régularité de l'emploi du temps entre début et fin d'année. Faut-il voir dans les dépassements d'horaires le signe d'une difficulté à gérer le travail prévu dans le temps imparti (de la part de débutants, par exemple) ou s'agit-il d'un choix (conduite avérée chez des experts) ?

1. Objet de la recherche : caractériser l'expertise enseignante.

L'enjeu étant de théoriser l'action, nous avons utilisé les concepts de l'ergonomie, transposés du domaine de l'analyse du travail et de la didactique professionnelle². La démarche méthodologique a consisté à enquêter sur les « faire ordinaires » du métier d'enseignant³ au travers de pratiques contrastées à la fois du point de vue didactique et pédagogique⁴. À cette fin, nous avons recueilli systématiquement des données sur le temps, les outils, la nature des tâches et des interactions, par observation directe, entretiens, questionnaires, et documents de différents statuts. Les quatre classes choisies⁵ permettent de contraster deux enseignants débutants et deux expérimentés, deux maitres travaillant avec un manuel et deux sans et de dégager ainsi variants et invariants de pratiques enseignantes. Nos hypothèses empiriques étaient d'une part, qu'une pratique avec manuel présenterait un caractère plus normé qu'une pratique sans manuel (variable didactique), d'autre part, que des enseignants débutants auraient *a priori* plus de difficulté que des expérimentés à respecter un emploi du temps, à la fois en raison de la polyvalence disciplinaire et de la gestion du groupe-classe (variable pédagogique).

Profils des enseignants :

Daniel⁶ : classe 1, enseignant expérimenté, 20 ans de métier, dont 19 en ZEP. 10 ans de CP, dont 4 avec le manuel et les fichiers d'exercices *Lecture en Fête* (Hachette, 1993) méthode phonique, pédagogie frontale collective.

Line : classe 2, enseignante expérimentée, 30 ans de métier, dont 10 en ZEP et 8 en CP. Méthode analytique sans manuel, communément appelée « méthode naturelle ». Cette enseignante se réfère aux trois tomes synthétisant les travaux du Groupe d'Écouen : *Former des enfants lecteurs* et *Former des enfants*

2 Vergnaud G. (1996).

3 Chartier A.-M. (1991).

4 Fijalkow É. et Fijalkow J. (1994).

5 Les données que nous présentons ici ne concernent que quatre classes de CP, observées en 1997 / 1998 et situées dans quatre ZEP de l'Académie de Versailles.

6 Les prénoms ont été changés.

producteurs de textes (Jolibert J, Hachette, 1988-1994). Sa pédagogie alterne activités collectives et individuelles pilotées en pédagogie différenciée, intégrées dans un projet ou un contrat. Des situations ouvertes déclenchent recherche active et interactions entre pairs. Les productions d'élèves sont nombreuses.

France : classe 3, est devenue enseignante après avoir exercé une autre profession. Avec 9 ans de métier, dont 6 en ZEP, elle est relativement expérimentée. Elle exerce depuis environ 5 ans au CP avec une méthode sans manuel *Écrire pour lire* (Nathan, 1990) découverte en formation initiale auprès de son auteur (M. Daumas). La place de la production d'écrit y est prépondérante ; le guide du maître recommande de combiner deux entrées complémentaires en lecture.

Annabelle : classe 4, enseignante débutante, sortant de l'IUFM, n'a choisi ni d'exercer en ZEP, ni au CP. Le manuel de l'école est *Ratus* (Hatier, 1994). C'est une méthode phonique à base de combinatoire syllabique, mais à partir de petits textes. Elle utilise aussi le fichier d'exercices. Sa pédagogie est frontale et collective.

2. Le temps à l'école

2.1. Temps prescrit et temps déclaré

Dans l'organisation scolaire, l'emploi du temps joue un rôle de garant de l'ordre. Le temps organise l'enseignement : il définit le service de l'enseignant tout en cadrant l'activité des élèves. Les repères temporels marquent l'existence même de l'ordre scolaire, incarné dans le système des pratiques quotidiennes. La ritualisation du travail scolaire permet la stabilité de son organisation et la gestion collective des tâches. « Cette temporalité reproduit largement "l'univers horloger" du monde du travail. » « Le travail curriculaire des enseignants consiste à négocier le programme officiel avec la concrétisation de l'action [dans le cadre de] limites temporelles »⁷.

L'enseignant, à l'école primaire, est tenu d'élaborer un emploi du temps hebdomadaire pour chaque matière, compte tenu de la polyvalence. C'est en général un tableau à double entrée, avec un principe de succession verticale (des différentes matières dans une journée) et de répétition horizontale (d'une même matière, au cours de la semaine). Le programme doit être structuré selon différentes échelles temporelles : la semaine, le trimestre, l'année. Le découpage de la semaine influence l'enseignement qui est une activité cyclique⁸. L'emploi du temps hebdomadaire peut donner un aspect rationnel à l'enseignement avec sa régularité en créant des effets de redondance et de systématité. Mais, en même temps, il peut lui conférer une structure hypernormée⁹.

7 Tardif M., Lessard C. (1999) p. 74 et 248.

8 Durand M. (1996) p. 59.

9 Husti A. (1983).

Or, l'acte d'enseigner, se déroulant en contexte, sous-entend une adaptation constante. Comment les enseignants gèrent-ils ces tensions ?

Reconduisant en partie une enquête de 1990 menée au CP, une étude de la DPD réalisée en juin 1997¹⁰ a porté sur les pratiques déclarées par les maîtres. Elle a permis de constater une grande disparité du temps hebdomadaire consacré à l'enseignement de la lecture. D'après cette enquête déclarative, en additionnant les durées déclarées pour la lecture, la maîtrise de la langue orale et la production écrite, la moitié des enseignants y consacrerait moins de 10 heures par semaine. C'est un recul par rapport aux déclarations recueillies en 1990 (12 heures), lors de l'enquête précédente. Un dispositif expérimenté en 1997, basé sur les travaux d'André Inizan¹¹, a confirmé la corrélation entre quantité de temps d'enseignement, temps de travail « utile » (*id est* de mise au travail effective des élèves) et performances, notamment pour les plus fragiles, défavorisés ou en difficulté¹². Le temps d'enseignement se conçoit comme autant d'opportunités d'apprentissages sans pour autant coïncider avec le temps investi par l'élève, mais les deux sont généralement corrélés. La quantité de temps allouée à une discipline est une condition initiale¹³, même si le rôle du maître est de faire en sorte que ce temps soit efficace pour l'élève, tâche plus ou moins difficile selon le contexte. Il n'en reste pas moins que lorsque « les retards [dans le programme] ou les oublis [de certaines compétences à enseigner] s'accumulent, ils se mettent à compter et constituent des facteurs d'échec [...], de différenciation scolaire »¹⁴.

2.2. Temps prévu par les enseignants à l'emploi du temps

Les réponses à toute enquête déclarative sur le temps n'expriment que les représentations des enseignants. Une réflexion méthodologique menée à partir du recensement de travaux (essentiellement anglo-saxons) dans ce domaine, a fait apparaître que ces verbalisations sont dans l'ensemble peu fiables¹⁵. C'est pourquoi nous avons recueilli les emplois du temps hebdomadaires des classes pour les comparer au temps prescrit, entre eux et avec le temps observé.

En additionnant les plages horaires (lecture, exercices de fichiers, dictée, copie, écriture-graphisme, poésie, production d'écrits, bibliothèque, entretiens, etc.) des emplois du temps, nous avons constaté que trois sur quatre affichent un total hebdomadaire supérieur à la norme officielle. Au lieu des 9 heures prescrites (IO, 1995), certains enseignants « débordent » (graphique 1.1.)¹⁶. Seule Annabelle, l'enseignante débutante, s'écarte peu du temps prescrit (30 minutes), probablement dans un souci de conformité. Les deux expé-

10 Thauvel-Richard M. (1999).

11 Inizan A. (1989).

12 Suchaut B. (1997).

13 Crahay M. (2000) p. 242-258.

14 Tardif M., Lessard C. (1999) p. 75.

15 Delhaxe A. (1997) p. 119.

16 Les graphiques figurent en annexe.

rimentés, Daniel et Line, ont ajouté respectivement 1 h 45 et 1 h 30 à leur emploi du temps. France est celle qui dépasse le plus l'horaire officiel (2 heures par jour) mais elle ne fait là que suivre les indications de son fichier pédagogique. Paru avant les instructions de 1995, il propose des plannings se référant aux horaires prescrits en 1990. De fait, elle se conforme aux instructions antérieures. Daniel et Line, les enseignants les plus expérimentés, affichent une « non conformité » aux IO de 1995, inscrivant sciemment à leur emploi du temps des horaires supérieurs à ceux prescrits.

Des résultats de recherche à partir d'emplois du temps ont confirmé, pour les « disciplines fondamentales », un phénomène de surreprésentation plus marqué en ZEP (41,7 %) qu'ailleurs (15,4 %) ¹⁷. Il s'agirait d'une variable sensible à ce contexte, repérée par les enseignants comme facteur de réussite pour des élèves de milieu populaire ou défavorisé.

2.3. Temps prévu et observé, en début et fin d'année dans les quatre classes

Entre temps prévu (à l'emploi du temps) et temps effectif (mesuré en temps réel) existent des disparités d'un enseignant à l'autre. L'horaire règlementaire moyen de Français (en 1997-98) était de deux heures par jour ¹⁸. Dans chacune des classes, durant deux journées complètes, en début et en fin d'année, nous avons noté l'heure de chaque changement de leçon. Ces moments, explicitement gérés par le maître à l'intention du collectif-classe, nous ont servi à découper le continuum temporel et à identifier des séquences. Cette dimension est devenue notre unité. Les séquences d'enseignement explicite de la lecture et de l'écriture repérées ont été inventoriées, caractérisées et typologisées. Leur durée sur une journée a été calculée. Ces totaux ont été comparés avec les horaires de l'emploi du temps du jour de la semaine correspondant à celui de la journée observée. Nous avons pu ainsi mesurer le degré des décalages temporels. Une étude de ce type, vu le caractère chronophage du mode de recueil de données, ne peut porter que sur un échantillon réduit, mais permet d'approcher au plus près le temps réel consacré en pratique à tel ou tel enseignement et surtout à tel ou tel de ses aspects.

Ensuite, le temps consacré aux apprentissages de la lecture et de l'écriture au cours d'une journée, a été comparé en début et en fin d'année. L'écart avec l'emploi du temps affiché, parfois considérable, de début d'année, est moindre en fin d'année (graphique 1.2.). L'enseignante débutante, Annabelle, suit les horaires imposés. Elle est celle qui consacre le moins de temps à ces apprentissages au premier trimestre. France, elle, s'appuie, comme sa méthode l'y invite, sur la production d'écrit, activité consommatrice de temps et que le maître peut faire durer sans difficulté. Line, pratiquant aussi la production d'écrit dès le début de l'année, est celle qui consacre le plus de temps à ces apprentis-

17 Florin A. *et al* (2004) p. 29.

18 Les Instructions officielles de 2002 ont depuis augmenté d'une demi-heure l'horaire minimum de lecture et d'écriture quotidien.

sages. Elle adapte sa planification journalière et hebdomadaire aux projets de la classe et à la progression des élèves. En fin d'année, la durée globale est légèrement moindre alors que la pratique de la production d'écrit s'intensifie. C'est plutôt la part de séquences institutionnelles de lecture qui réduit. L'équilibre entre activités varie sensiblement dans cette classe, selon la période. En début d'année, Daniel dépasse lui aussi très largement le temps prévu à son emploi du temps, bien qu'il exerce avec un manuel. Un retour à la norme horaire prescrite (IO) a lieu au début du troisième trimestre, lorsque ses élèves maîtrisent le décodage. L'écart entre début et fin d'année est le plus marqué des quatre classes.

L'hypothèse que de tels écarts entre temps affiché et réel seraient l'indice d'une difficulté de gestion du temps, c'est-à-dire plutôt le fait d'enseignants novices, se trouve invalidée. On constate au contraire que ce sont les enseignants expérimentés qui dépassent le plus leur emploi du temps, en début d'année, et qui régulent le plus leur temps d'enseignement, en fin d'année.

Faute d'être analysés pour eux-mêmes, ces écarts risqueraient d'être considérés comme des dysfonctionnements. Cela nous conduirait à conclure abusivement qu'ils devraient être résorbés, sinon que l'efficacité des maîtres expérimentés se produirait en transgressant des prescriptions institutionnelles. « Au contraire, une sociologie "complète" du travail scolaire [y] reconnaîtrait les manifestations d'un autre type de travail, ce qui rendrait inapproprié le terme même d'écart »¹⁹. Avec l'objectif d'en saisir la fonction dans l'économie d'un système, nous avons mené une analyse plus qualitative.

3. La répartition des différents apprentissages

3.1. Le poids de la lecture par rapport aux autres activités

Cette analyse s'est ciblée sur le temps d'enseignement de la lecture en collectif et son poids par rapport aux activités d'écriture. Entre début et fin d'année, certains enseignants ont modulé leur emploi du temps. La répartition des parts horaires s'est modifiée entre sous-domaines d'enseignement du Français et autres champs disciplinaires. La part de la lecture n'est plus la même en fin d'année (graphique 1.3.).

En début d'année, c'est Daniel qui consacre le plus de temps à l'enseignement de la lecture en grand groupe : il occupe à lui seul presque la totalité de l'horaire de français. Il déborde de beaucoup le temps prévu par le guide du maître, alors qu'en fin d'année il rejoint le niveau de début d'année des classes de Line et de France. Le temps institutionnalisé pour l'enseignement de la lecture reste le plus conséquent des quatre classes, en début et en fin d'année. En début d'année, Line a moins recours que Daniel aux leçons collectives. C'est que, par ailleurs, elle conduit cet apprentissage en synergie avec la production d'écrit individuelle. Cette activité suscite relectures et recherches dans les écrits

¹⁹ Sembel N. (2003).

de la classe, ce qui témoigne d'une interaction permanente entre lecture et écriture. Line excelle en multigestion et, pour elle, lire et écrire sont deux volets indissociables, comme le suggèrent les recommandations officielles²⁰. En fin d'année, le temps de lecture (à voix haute) en collectif a été divisé par cinq, au profit d'une pratique assidue de la lecture (silencieuse) de textes divers, les élèves étant devenus autonomes. France commence l'année avec les mêmes horaires que Line en lecture collective (1 h 30 par jour) mais elle le réduit assez peu en fin d'année. Enfin, Annabelle suit un chemin presque inverse. En début d'année, elle consacre moitié moins de temps aux leçons de lecture collectives que Daniel. Constatant fin décembre qu'elle a pris du retard sur la progression du manuel, elle augmente la durée et le nombre de séances mais reste en deçà des horaires de Daniel en fin d'année.

Les deux enseignants les plus expérimentés surinvestissent donc l'apprentissage de la lecture en début d'année, comme s'ils cherchaient à constituer un « capital initial ». Ils ne se rapprochent des horaires prescrits que lorsque les élèves deviennent progressivement lecteurs.

3.2. Lecture, écriture et production d'écrit

Comment se répartissent les activités entre lecture, écriture et production d'écrit ? Chez les deux expérimentés, les emplois du temps et les parts horaires allouées aux différentes activités ont varié sur l'année. Lorsque les élèves deviennent lecteurs et scripteurs, les activités de lecture et de production d'écrit sont traitées en interdisciplinarité. Cette adaptation témoigne d'une double préoccupation. La première, pédagogique, est explicite et répond à l'objectif d'apprendre à lire et à écrire pour apprendre. La lecture fonctionnelle est en effet l'aboutissement des apprentissages instrumentaux. Une hiérarchisation synchronique au sein de la polyvalence, accordant la priorité au Français à un moment donné, a une fonction diachronique qui profite à l'apprentissage d'autres matières. Elle conditionne la réussite de la scolarité²¹.

La seconde raison est plus implicite car d'ordre pragmatique. En jouant sur la polyvalence, l'équilibre horaire entre matières se trouve rétabli de manière économique par rapport à la norme prescrite. Un rapport cout/bénéfice satisfaisant permet d'approcher les objectifs dans le cadre temporel imparti²². Cependant, ce pilotage pluridimensionnel s'avère complexe à mettre en œuvre et à gérer : il s'agirait d'une compétence experte. Les deux novices n'utilisent d'ailleurs pas la transversalité et conservent un cloisonnement par matière, avec des progressions juxtaposées, selon une gestion temporelle cumulative et successive.

20 ONL (1998) p. 66.

21 Lenoir Y. (1992). « Les représentations des titulaires du primaire sur la conception et la pratique de l'interdisciplinarité et l'intégration des matières : résultats d'une recherche exploratoire ». In Delisle R. et Begin P. (dir.). *L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir ?* Sherbrooke : éditions du CRP, p. 24.

22 Durand M. (1996) p. 74.

3.3. Les composantes de l'enseignement du français : parler, lire, écrire

À l'école élémentaire, les matières fondamentales sont enseignées le matin. L'analyse de la gestion du budget « temps » sur quatre matinées réparties entre novembre et avril a permis de repérer des variations d'équilibre (graphiques 2.1-4.). Les activités d'enseignement de la langue ont été catégorisées par dominante (lecture, écriture-graphisme, production d'écrit, langage oral). Ces sous-domaines ont ensuite été classés selon le mode de traitement de la langue. À certains moments, c'est un centrage sur le code qui prédomine, avec l'étude d'unités égales ou inférieures au mot. À d'autres, c'est la compréhension qui est exercée avec le traitement sémantique lexical, syntaxique et/ou textuel. Parfois, les deux sont alternés ou bien combinés au sein d'une même séquence. L'apprentissage du code peut être associé à l'exercice de la compréhension ou en être dissocié. Les temps cumulés de chaque activité sur ces quatre matinées ont servi d'indicateur global pour faire émerger les priorités pédagogiques des maîtres.

3.3.1. L'écrit et l'oral

Daniel et Line consacrent à peu près la moitié des quatre matinées à la lecture et à l'écriture. Le temps de langage est faible (de 20 à 30 minutes). Annabelle, la novice, accorde deux fois plus d'importance à l'oral que Daniel. La moitié de ce temps est consacrée à la lecture par l'adulte de récits et d'albums (activité préconisée par les IO de 2002). L'acculturation à la langue écrite est exercée par sa compréhension orale mais l'activité n'occasionne guère d'échanges. L'autre moitié est accaparée par l'organisation du groupe-classe et de fréquents rappels à l'ordre. Le temps consacré à l'enseignement de la lecture et de l'écriture est réduit d'autant. Au cours de la séquence de lecture observée sur la première matinée, seulement la moitié du temps a été « utile » pour l'apprentissage.

La première phase a consisté à organiser des groupes de niveaux pour des exercices individuels différenciés (du fichier de lecture, p. 110 à 113) : *Vous lisez les consignes et vous faites les exercices*. Le tout a pris 20 minutes. La maîtresse est ensuite passée dans les groupes pour aider les élèves. Les plus rapides se sont acquittés de la tâche en 20 minutes et ont été autorisés à aller lire un album au coin BCD. Les autres ont continué avec l'aide de l'enseignante. Ils ont travaillé 30 minutes (sur une séquence comptabilisée 50). La récurrence d'un tel phénomène peut avoir des répercussions conséquentes sur les acquisitions. Inquiète à Noël des faibles résultats, Annabelle a consacré le 2^e et le 3^e trimestre à l'apprentissage du code grapho-phonologique et de la combinatoire pour tenter de combler le retard.

La classe de France est composée aux trois-quarts d'élèves d'origine non francophone. La maîtrise d'une langue à l'oral étant une condition à son accès à l'écrit, un temps important est donc consacré aux activités langagières. L'entretien, le « quoi de neuf ? », des moments d'échanges autour de projets, des règles de vie à l'école ou bien de thèmes familiers, représentent près d'un

tiers des activités de Français (trois fois plus que chez Daniel et Line). Mais la gestion des échanges verbaux s'avère délicate car sans cesse « parasitée » par des problèmes de discipline. Un extrait de séquence de fin de second trimestre l'illustre. Il s'agit, à partir d'images séquentielles, de préparer la lecture d'un texte court, intitulé « Julien est malade ».

Élève : *Il est malade.*

Maitresse : *C'est ça. Bon, avant de lire l'histoire de ce petit garçon, on va regarder les images. X, tu t'assieds ! [...]*

É : *Il fait exprès.*

M : *Oui, Jeff, exprès de quoi ?*

É : *De pas aller à l'école.*

Un autre : *D'être malade !*

Un autre : *Pour jouer.*

M : *Ça, c'est dans la deuxième image.*

É : *Il fait le bordel.*

M : *Non alors ! Un autre mot, hein, s'il te plaît !* [bruit, agitation, tous les élèves parlent en même temps] La maitresse crie : *Non !* [des élèves lèvent alors la main et le dialogue reprend, rapidement interrompu par un nouveau rappel à l'ordre].

L'objectif de réinvestissement du vocabulaire appris n'a profité qu'à peu d'élèves. Mais la part de l'oral dans cette classe tient aussi à la méthode *Écrire pour lire*. Celle-ci fait des échanges verbaux une préparation à la production d'écrit (formuler sa pensée clairement, raconter une anecdote de façon cohérente, pour ensuite pouvoir l'écrire). Dans les faits, ce temps déborde : 25 minutes effectuées pour 15 préconisées.

Au cours de l'entretien enregistré en fin d'année, France a reconnu s'être écartée du guide du maître à plusieurs reprises et avoir dû le relire pour se « recalier ». Profitant de la présence dans l'école de l'enseignante surnuméraire de la ZEP au second trimestre, elle a fait pratiquer davantage de production écrite que préconisé par le guide du maître. Elle déclare ne pas être parvenue à mettre en œuvre, avec cette classe difficile, des procédures pourtant « rodées » les années précédentes. Au premier trimestre, elle a suivi les planifications de son fichier puis, accaparée par d'autres urgences (relationnelles et/ou disciplinaires), elle a fonctionné « sur pilote automatique »²³. Le rythme de l'apprentissage de la lecture a fléchi au second trimestre. Le temps de lecture, sur les quatre matinées, équivaut à celui de l'oral. Dans cette classe, si l'on parle beaucoup, et même si l'on écrit régulièrement, on ne lit pas tous les matins (graphique 2.3.).

Les deux enseignantes, novice et moyennement expérimentée, plus jeunes que leurs collègues, consacrent une part importante à l'oral : les recommandations récentes accordent une place nouvelle aux apprentissages langagiers. Toutefois, une mise en pratique se confondant avec une propension au verbal

23 Nault T. (1994) p. 23.

pourrait constituer « une espèce de fuite inconsciente »²⁴ devant la difficulté à enseigner la langue écrite en ZEP. Cela a déjà été constaté à d'autres niveaux dans des établissements difficiles²⁵. L'oral s'exercerait alors au détriment de l'écrit²⁶. Les deux devraient se compléter sans se concurrencer.

3.3.2. Les composantes des activités de lecture

Pour notre analyse, les composantes des activités de lecture ont été définies à partir des axes des programmes officiels²⁷. Une évaluation finale a été élaborée de manière à représenter un panel des compétences essentielles attendues en fin de CP. Ce relevé de données peut apporter un éclairage sur la répartition des performances des élèves, dans l'hypothèse d'une relation aux différentes pratiques enseignantes. Seuls les scores aux deux items de code seront évoqués à titre indicatif²⁸. La distribution interne des activités de lecture diffère pour chacune des classes selon le moment de l'année (graphiques 2.1-4.). « Aucune étude n'a exploré la question des meilleurs dosages temporels : le problème qu'ils posent reste donc entier »²⁹.

Classe 1 : (graphique 2.1.)

Chez Daniel, les quatre matinées sont denses et les activités variées. Excepté en cas de production d'écrit, quatre voire cinq plages horaires différentes rythment la demi-journée. C'est plus que dans les autres classes. Le temps cumulé de lecture est consacré pour moitié à des séquences mixant code et compréhension. Daniel enseigne le code de manière contextualisée et fait travailler la compréhension, en début d'année, sur la phrase. La proportion d'étude indépendante des éléments du code est la plus faible des quatre classes. Dans les années quatre-vingt-dix, les productions éditoriales se sont diversifiées, intégrant de nouveaux concepts, tels la variété textuelle. Avec *Lecture en Fête*, ce maître pratique une approche polyvalente de la langue écrite. Il déclare obtenir de bons résultats chaque année (75 % pour la maîtrise du code, l'année de notre observation). La dissociation entre code et compréhension, souvent associée à l'usage d'un manuel, n'est pas vérifiée ici.

Classe 2 : (graphique 2.2.)

Chez Line, les plages horaires sont plus longues. Les situations sont plus ouvertes et font appel à des compétences diverses motivées par le contexte. Pour plus de la moitié du temps de lecture, code et compréhension sont traités conjointement, dès le début de l'année. Cette proportion, la plus importante

24 Manesse D. (1991) p. 23.

25 Manesse D. (2003).

26 Manesse D. (1991) p. 21.

27 MEN (2002).

28 Conscience phonologique : repérage d'une correspondance grapho-phonologique selon la position du phonème dans le mot ; segmentation syllabique : repérage d'une syllabe (avec une intruse) dans des mots.

29 Goigoux R. et Cèbe S. (2006) p. 17.

des quatre classes, est conforme aux préconisations de J. Jolibert. En production d'écrit, les deux pôles, code et compréhension, sont aussi travaillés en articulation. Cependant, l'enseignement spécifique des éléments du code est deux fois plus présent que chez Daniel. Le repérage d'éléments (segments de mots, syllabes, correspondances grapho-phonologiques et indices orthographiques) dans les textes référents de la classe, fait l'objet de classifications multiples au cours de séquences d'observation réfléchie. Avec une méthode partant de textes d'enfants, on aurait pu s'attendre au contraire à ce que cet enseignement ne soit pas systématique. Les IO de 2002 soulignent en effet le risque d'un enseignement aléatoire avec cette démarche. Nos observations longitudinales montrent que ce n'est pas le cas dans cette classe. Et les évaluations en fin de CP y attestent 81 % de réussite aux items de maîtrise du code. C'est le meilleur résultat de notre échantillon. La part du maître est bien ici déterminante, non la méthode.

Classe 3 (graphique 2.3.)

Chez France, la moyenne est de trois activités par matinée. L'entrée dans l'écrit s'effectue par la production écrite et l'activité de lecture consiste à relire les textes d'enfants de la classe servant de base de données. Un enseignement systématique du code s'effectue séparément l'après-midi avec l'étude des correspondances grapho-phonologiques en écriture avec des dictées de mots, de syllabes ou de phonèmes, prescrites par le guide du maître.

Sur quatre matinées, en lecture, deux fois plus de temps est consacré à des activités ciblées sur le code qu'à des séquences articulant code et compréhension. À partir de mars, France introduit des textes (du fichier du maître) et des exercices écrits autour de leur compréhension. Mais elle ne les destine qu'aux élèves sachant décoder (la moitié de la classe fin mars). L'étude du code par des exercices décontextualisés continue pour les autres, avec l'objectif qu'ils décrochent en fin de CP. Avec ce dernier investissement, 59 % de ses élèves réussiront les items de code de l'évaluation de fin d'année.

France exerce depuis 6 ans dans une ZEP difficile, et cette année, avec des élèves très turbulents et de niveau très faible. Une simplification des activités prévues crée une certaine distance entre les choix didactiques de la méthode auxquels elle adhère dans ses discours et sa pratique effective. La lecture syllabée sans erreur serait devenue sa priorité, la lecture courante relevant du CE1 (cf. IO de 1923³⁰). Sa pratique résulterait d'un compromis entre un choix quasi « idéologique » de la méthode et des « convictions intimes » acquises sur le terrain. Ces représentations rendent compte, à tort ou à raison, d'une partie de la réalité et légitiment l'acteur dans son pouvoir d'agir « en connaissance de cause »³¹. Dans ce cas, l'« effet-maître » aurait de nouveau plus de poids que la méthode, mais cette fois en sens inverse de Line.

30 Chartier A.-M. (2005) p. 209.

31 Perrenoud P. (1996) p. 15.

Classe 4 (graphique 2.4.)

Chez Annabelle, la première matinée comprend trois types d'activités, dont une en production d'écrit. Devant la faiblesse des acquis fin décembre, moment critique au CP, elle change de stratégie et décide de s'en remettre au manuel de lecture de l'école (*Ratus*). Elle met l'accent sur le code à partir du second trimestre. Quand elle en perçoit les effets, elle aborde un peu la compréhension, au début à l'oral (3^e matinée, 5 minutes) puis à l'écrit avec des exercices du fichier (4^e matinée, 15 minutes). Mais les résultats de fin d'année restent nettement plus faibles que chez France (40 % pour les compétences de base en décodage) dans un contexte objectivement moins difficile. Un démarrage trop lent au premier trimestre, moment crucial des primo-apprentissages, aurait un impact beaucoup plus important sur les résultats de fin d'année qu'un ralentissement au second. Pour cette débutante, le manuel a été de bon secours sans que sa présence ait garanti la régularité et la conformité de son usage.

4. Comparaison de deux séquences chez un enseignant expérimenté

Comment rendre compte de la façon dont un maître ajuste sa pratique aux acquis évolutifs du groupe-classe ? L'analyse comparative de deux séquences de lecture, menées par le même maître à deux moments différents de l'année, peut apporter quelques éléments de réponse.

4.1. 1^{re} séquence (mi-novembre, Daniel)

C'est une situation de découverte de texte en lecture collective. Le support est un « texte-surprise » du manuel *Lecture en fête* (p. 42, tome I) sur le thème des jeux de cour de récréation, avec dialogue entre enfants. Le texte court (10 lignes) est constitué de phases simples. Il n'est pas écrit au tableau : l'élève dispose de son manuel, le maître debout face à la classe aussi. Son discours prédomine sur un mode expositif.

Daniel situe le texte et guide l'attention des élèves vers son environnement et sa présentation. Les enfants s'expriment sur l'illustration puis identifient les marqueurs dialogiques. Les « petites bouches » servent à parler. Les « petits traits » servent à répondre. Ce moment d'observation réfléchi de la langue est de nature plus épilinguistique que métalinguistique³². Les élèves prélèvent les informations directement accessibles pour eux (prénoms des personnages) à ce moment de l'année. Le maître résume la situation de l'image : le texte va apporter d'autres informations. Cette approche est adoptée systématiquement. Les élèves doivent disposer d'un minimum de données pour que l'attention mobilisée ensuite par le décodage n'obère pas la compréhension.

La seconde phase traite le code (identification des correspondances grapho-phonémiques et décodage syllabique). Une lecture oralisée est effectuée mot à

32 Gombert J.-É. (1990) p. 22-23.

mot, par plusieurs élèves, tour à tour. Les autres suivent dans leur manuel. Le décodage est laborieux lorsqu'il est en cours d'apprentissage : la segmentation des mots produit une diction syllabée « dé cousue ». Le maître intervient en cas d'hésitation ou d'erreur, toujours de la même façon : *Regarde bien*. Il répète souvent la syllabe déjà lue pour aider l'enfant à enchaîner la suivante. Chaque phrase décodée est relue à voix haute par un élève plus avancé : chacun peut ainsi accéder au sens de la phrase. Une oralisation fluide et rapide, tenant compte de la prosodie, permet un maintien en mémoire auditive, donc un traitement de la compréhension de même nature que celui d'une énonciation verbale.

Pour finir, Daniel fait le point sur le sens global du texte. Le traitement de la compréhension s'effectue à l'oral. Il vérifie ce que les élèves ont compris et retenu en posant des questions à plusieurs niveaux (littéral puis inférentiel). La séquence se termine par un bref moment d'expression verbale au cours duquel les élèves sont invités à réagir au texte en comparaison de leur propre vécu. L'ensemble ne dure pas plus de 15 minutes : les modalités d'interventions du maître et de l'élève sont très routinisées.

Avec ce déroulement en trois phases, code et compréhension sont gérés séparément et alternativement, selon des modalités différentes, à l'oral ou à l'écrit. Les interventions sur la compréhension de texte ont lieu avant et après l'acte de lire, n'interférant pas au cours du traitement de l'écrit. Au cours de cette phase centrale, la stratégie de lecture mise en œuvre fait uniquement appel à la voie indirecte d'assemblage. Elle correspond à la pratique scolaire d'apprentissage en cours, dans cette classe, à cette période de l'année. La signification du message est préparée avant le décodage et récupérée à la fin. Cette pratique perdure-t-elle tout au long de l'année, ou bien, au contraire, n'est-elle qu'une étape ?

4.2. 2^e séquence (fin avril, Daniel)

La situation est la même, avec un « texte-surprise » de *Lecture en Fête* (p. 54, tome II). Mais le texte est long, les enchaînements logiques et temporels se complexifient. Le récit est un monologue au présent. Le niveau lexical est plus soutenu. Le traitement de la page est linéaire : lecture de l'entête (L'hirondelle), l'illustration, le résumé, le titre (L'hirondelle raconte son aventure), le monologue, le commentaire. Toutes les connaissances et stratégies acquises sont mobilisées au fur et à mesure du traitement du texte. Le décodage étant presque automatisé, le maître sollicite la compréhension au fil de l'identification de mots :

Blessée, ça veut dire quoi ?

Il initie la compréhension textuelle en étayant la gestion anaphorique et inférentielle :

C'est qui la dame, déjà ?

Il explique la signification d'un verbe par une paraphrase :

Elles gazouillent : elles poussent de petits cris

Il prend en charge les opérations qu'il juge trop complexes, contextualisant par exemple la situation d'énonciation :

Les enfants imaginent que c'est l'hirondelle qui raconte

Il aide les élèves à dépasser le sens littéral pour les faire accéder à une image poétique. Cette opération nécessite un retour en arrière dans le texte. La compréhension s'exerce désormais sur l'écrit :

M : *Je suis une hirondelle bleu marine. Mes yeux sont ronds comme des ...*

L'élève hésite sur le dernier mot.

M : *Réfléchis bien*

É : *Perles ?* [l'enfant est surpris par la présence de ce mot dans ce contexte.]

M : *C'est quoi ?*

É : *C'est pour les colliers.*

M : *Oui, mais dans l'histoire, c'est quoi ?*

Silence de l'élève

Un autre : *Ses yeux*

Au troisième trimestre, Daniel adopte une stratégie différente de celle du premier. Il gère la construction du sens avec les élèves, en guidant la compréhension textuelle et littéraire, au fur et à mesure de la progression dans le texte. Cependant, devant certaines difficultés d'identification de mots, des élèves ralentissent, syllabent, hésitent, se trompent. Le maître différencie alors ses interventions selon le type d'erreur. Quand un élève bute sur la fusion de deux correspondances grapho-phonologiques consonantiques (ex. : [bl]), il dit : *Fais chanter*. L'élève trouve : *Blessure*

Si un élève commet une erreur d'identification graphique (ex : mignon pour migrateur), il dit : *Regarde bien*. Il demande tantôt un contrôle visuel, pour faciliter l'identification graphémique et sa conversion, tantôt auditif pour favoriser la fusion phonémique afin que l'élève retrouve le mot connu à l'oral.

Si un élève « invente » la fin d'une phrase, le maître dit : *Réfléchis à ce que tu dis*.

Ce genre d'intervention incitant à contrôler le traitement du code par le sens et la cohérence textuelle n'existait pas en début d'année. Pour finir, Daniel demande à l'une des meilleures élèves de relire à voix haute l'ensemble du texte, afin de donner à chacun l'exemple de ce qui est attendu en lecture courante oralisée : vitesse, fluidité, liaisons, intonation, respect de la ponctuation. La classe suit en lecture silencieuse. Cette séquence n'a duré que 30 minutes.

4.3. Quelle évolution de la médiation en cours d'année ?

Les interventions de l'enseignant sont bien plus différenciées en avril qu'en novembre. Elles s'ajustent au type d'erreur en fonction de chaque élève. L'alternance entre traitements du code et du sens est systématique et régulière.

Elle s'exerce selon les mêmes principes qu'au premier trimestre : on décote d'abord, on comprend après, mais selon une gestion très rapprochée. Les deux temps ne sont plus distincts. Cette médiation est destinée à montrer aux élèves comment élaborer et contrôler leur compréhension au fil de leur lecture, en effectuant des pauses, des mises en relation, des retours en arrière³³. À cette période de l'année, le décodage devient une procédure efficace pour les trois-quarts de la classe. Chacun contribue à son niveau à la découverte du texte et à la co-construction de sa signification. Le maître est le chef d'orchestre : il met en scène et accompagne, dans le cadre de ces lectures socialisées, la mise en œuvre d'opérations mentales « de haut niveau » que l'élève pourra progressivement s'approprier en lecture silencieuse³⁴. L'objectif est la lecture experte.

Les compétences de traitement du code, travaillées en cours d'année, sont mises au service du processus de compréhension. Dans la logique de ce parcours, les différentes échelles, micro-temporelle de la séquence et macro-temporelle de l'année, s'emboîtent et s'articulent en une continuité cohérente. La gestion temporelle modulée de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, est une compétence experte propre au CP.

5. Bilan et conclusion

Les différences de résultats en fin de CP s'expliqueraient en grande partie d'une part, quantitativement, par le volume horaire réel des enseignements, et d'autre part, qualitativement, par leur équilibre et leur articulation dans une progression temporelle cohérente. Les choix hiérarchiques de l'enseignant, en fonction des périodes de l'année seraient primordiaux. Le rythme quotidien jouerait aussi un rôle non négligeable. G. Chauveau a pu remarquer qu'en ZEP, la proposition d'activités de lecture et d'écriture nombreuses et variées (6 par jour environ) est « une méthode de travail qui donne presque toujours de très bons résultats »³⁵. C'est le cas dans les deux classes d'enseignants expérimentés observées.

5.1. Les deux expérimentés

Au-delà de profils contrastés, Daniel et Line présentent des points communs. Leur degré de mobilisation est fort dès le début d'année et reste conséquent ensuite. Dans ces deux classes, bien que les styles pédagogiques soient antithétiques, des contrats et des « routines » de fonctionnement, rodés dès la rentrée, mettent efficacement les élèves au travail. Les matinées sont denses mais leur déroulement diffère. Daniel régule le temps en privilégiant des plages courtes et des changements fréquents, ce qui lui permet de maintenir l'attention et l'investissement des élèves. Les activités sont nombreuses et variées, le rythme soutenu. Le climat de la classe est calme et studieux. Line, au contraire,

33 Fayol M. (1992) p. 73-105.

34 Vygotski L. (1997) p. 446 et 473.

35 Chauveau G. (2000) p. 145.

préfère engager les élèves dans la réalisation de projets dans le cadre desquels diverses compétences sont exercées conjointement. Les plages horaires sont plus longues, il y a moins de changements d'activité. Le climat de cette classe ressemble à celui d'une ruche bourdonnante.

En lecture, la cogestion de l'enseignement du code et du sens est une compétence experte exercée différemment par chacun. Daniel gère alternativement décodage de l'écrit et compréhension à l'oral en début d'année. Line fait interagir simultanément ces deux stratégies en situation de lecture et de production d'écrit, dès le départ. Le poids respectif et l'équilibre des activités dépendent de la méthode choisie. Pour Daniel, il s'agit de limiter la quantité de « leçons de code » décontextualisées. Inversement, pour Line, il s'agit de compenser certains points faibles de la méthode avec des séquences de ce type, pour structurer davantage cet apprentissage.

En fin d'année, la lecture dans d'autres disciplines entraîne leurs élèves à traiter des écrits et des contenus de nature variée. Un transfert de leurs nouvelles compétences s'exerce hors du manuel ou des textes de la classe. Ces deux maîtres anticipent les compétences attendues l'année suivante. Daniel et Line ont en effet suivi plusieurs fois leurs élèves du CP au CE1. À long terme, ils ont en vue les objectifs de cycle 3.

5.2. *Les deux novices*

Au-delà de leurs différences, Annabelle et France ont en commun un investissement inégal au cours de l'année. Elles ont tendance à « naviguer à vue » au trimestre, sans planifier sur l'année. Les évaluations sommatives par période scolaire les renseignent après-coup. Elles réagissent *a posteriori* aux résultats des élèves : leur enseignement suit davantage les apprentissages qu'il ne les précède³⁶.

Les séquences ont tendance à trainer en longueur, interrompues par des digressions d'élèves. Les routines « socialisantes » ne sont pas installées. C'est le cas chez l'une, en contexte très difficile, comme chez l'autre, parce qu'elle débute. Sur le plan didactique, les sous-domaines d'activités sont abordés séparément. Les aspects instrumentaux du traitement de l'écrit sont privilégiés au détriment d'autres, plus intégrateurs. La pratique de l'interdisciplinarité, exigeant une multi-gestion didactique complexe, est absente.

5.3. *La gestion du temps, une compétence critique*

L'étude de la gestion du temps s'est avérée pertinente pour aborder autrement les pratiques professionnelles. « Les variations relatives à la gestion du temps d'enseignement renseignent sur certains aspects des pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants dans les classes »³⁷. Du point de vue ergonomique, l'élaboration d'un cadre temporel résulterait de choix

36 Bronckart J.-P., Schneuwly B. (1985).

37 Florin A. *et al.* (2004) p. 24.

entre contraintes (prescriptions et contexte) et priorités (objectifs à atteindre). Pour le métier d'enseignant, celle-ci jouerait un rôle essentiel en rendant plus ou moins possible, selon sa cohérence et sa souplesse, les ajustements qui permettent de passer du temps prescrit théorique de l'enseignement à celui, effectif, de l'apprentissage. « Le temps scolaire n'est pas illimité : il convient de sélectionner les activités qui constituent le noyau dur des apprentissages à un moment donné »³⁸. C'est en fait la logique de résultat qui détermine pragmatiquement la conduite des deux expérimentés. En aucun cas, il n'aurait été possible de parvenir à de telles conclusions en s'en tenant uniquement à l'analyse des progressions prévues dans les manuels, à la planification objectivée dans les documents de préparation ou même au discours des enseignants.

Bien entendu, tous les maîtres expérimentés ne deviennent pas des experts. Ceux de notre échantillon, sans être des « praticiens réflexifs » au sens donné par D. Schön, peuvent cependant être considérés comme des experts dans leur domaine, au sens donné par F.-V. Tochon³⁹. Ils se sont constitués une mémoire d'expérience les rendant opérationnels et efficaces. Ce « répertoire pratique » constitué de multiples points de repères personnels, leur permet d'adapter leur action en fonction des variations du contexte. C'est manifeste aussi bien au niveau macro-temporel de la planification (affinée chaque année) que micro-temporel (avec l'ajustement de leurs interactions en cours de séquence)⁴⁰. « Le maître est un chronomaître »⁴¹

Cette maîtrise de la gestion du temps apporte une dynamique à leur enseignement. Une évolution temporelle bien comprise est fonctionnelle, elle répond à des enjeux d'adaptation essentiels. De contrainte, le facteur temps est devenu, pour ces deux experts, instrument de régulation. Il s'agit d'un savoir d'action non formalisé. La gestion du temps fait partie de ces compétences incorporées, tacites et difficilement explicitables, liées au contexte⁴².

Bibliographie

- AMIGUES R., KHERROUBI M. (2003). « Les pratiques de la classe en milieux difficiles ». *Recherche et formation*, n° 44.
- BRONCKART J.-P., SCHNEUWLY B. (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel – Paris : Delachaux et Niestlé.
- CHARTIER A.-M. (1991). « Les « faire » ordinaires de la classe, un enjeu pour la recherche et la formation ». In Grafmeyer Y. (éd.). *Milieux et liens sociaux*. Grenoble : Recherches en sciences humaines.

38 Goigoux R. et Cèbe S. (2006) p. 17.

39 Tochon F.-V. (1993) p. 128, 131 et 134.

40 *ibid*, p. 80 et 132.

41 Sensevy G. (2001) p. 210.

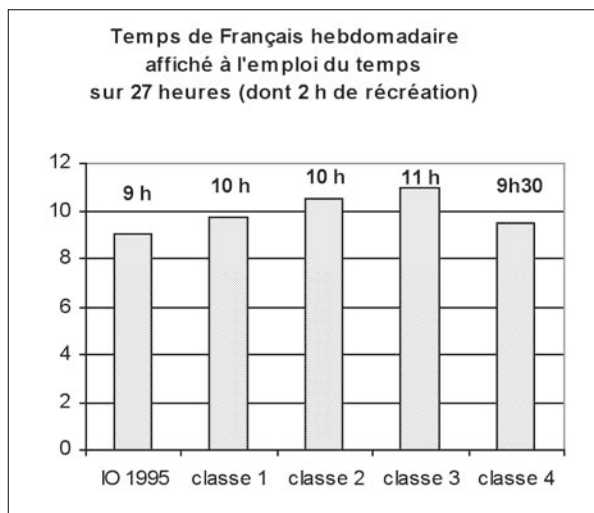
42 Leplat J. (1995).

- CHARTIER A.-M. (2005). « L'enfant, l'école et la lecture : les enjeux d'un apprentissage ». *Le Débat*, n° 135.
- CHAUVEAU G. (2000). *Comment réussir en ZEP*. Paris : RETZ.
- CRAHAY M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- DELHAXE A. (1997). « Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement ». *Revue française de pédagogie*, n° 118.
- DURAND M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- FAYOL M. et al. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.
- FIJALKOW É. et FIJALKOW J. (1994). « Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux ». *Revue française de pédagogie*, n° 107.
- FLORIN A. et al. (2004). *Un maître et des intervenants multiples à l'école primaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- GOIGOUX R. et CÈBE S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Retz.
- GOMBERT J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- HUSTI A. (1983). *L'organisation du temps à l'école*. Paris : INRP.
- INIZAN A. (1989). *Apprendre à lire et s'y préparer à son heure et à son rythme*. Paris : éditions EAP.
- LEPLAT J. (1995). « À propos des compétences incorporées ». *Éducation Permanente*, n° 123, p. 101-115.
- MANESSE D. (1991). « L'oral contre l'écrit ». *Repères*, n° 3.
- MANESSE D. (dir.) (2003). *Le français en classes difficiles*. Paris : INRP.
- MINGAT A. (1984). « Les acquisitions scolaires des élèves au CP : les origines des différences ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 69.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995). *Programmes de l'école primaire*. Paris : MEN, CNDP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». *BOEN hors-série n° 1* du 14 février 2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris : CNDP, XO Éditions.
- NAULT T. (1994). *L'enseignant et la gestion de la classe*. Montréal : Éditions Logiques.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998). *Apprendre à lire*. Paris : Odile Jacob.
- PERRENOUD P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- SCHÖN D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.
- SEMBEL N. (2003). *Le travail scolaire*. Paris : Nathan.

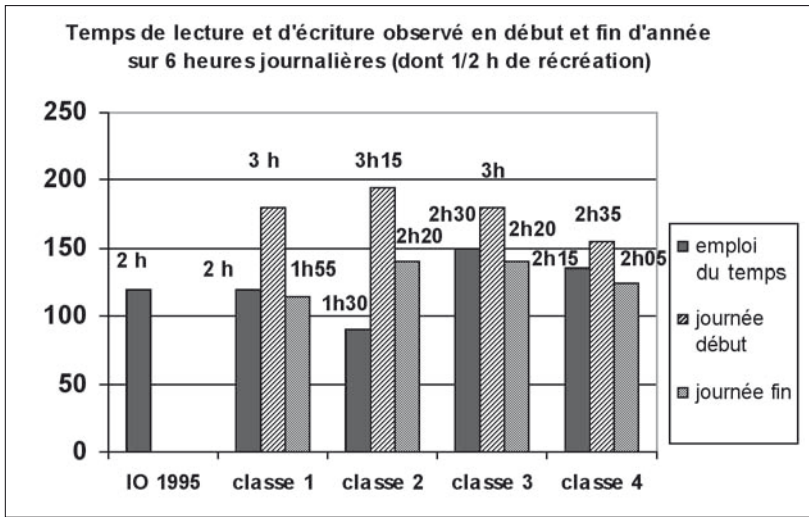
- SENSEVY G. (2001). « Théorie de l'action et action du professeur ». In Baudoin J.-M., Friedrich J. (éd.) *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- SUCHAUT B. (1997). *Évaluation d'un dispositif lecture au CP*. Rapport pour l'APFEE. Dijon : IREDU.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Laval (Québec) : Presses de l'université de Laval, diff. Bruxelles : De Boeck.
- THAUREL-RICHARD M. (1999). « L'enseignement de la lecture au CP et au CE1 ». *Note d'information*, n° 99.14. Paris : MEN.
- TOCHON F.-V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- VERGNAUD G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation ». In Barbier J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- VYGOTSKI L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Annexes

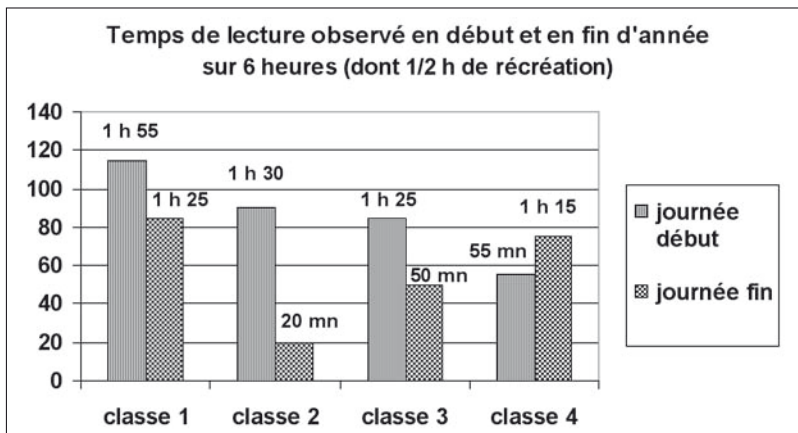
Comparaison des temps de français entre 4 classes



Graphique 1.1.

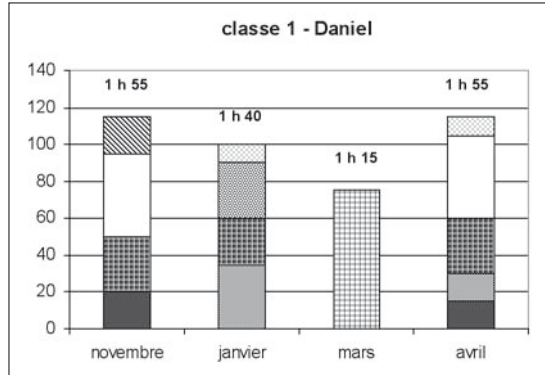


Graphique 1.2.

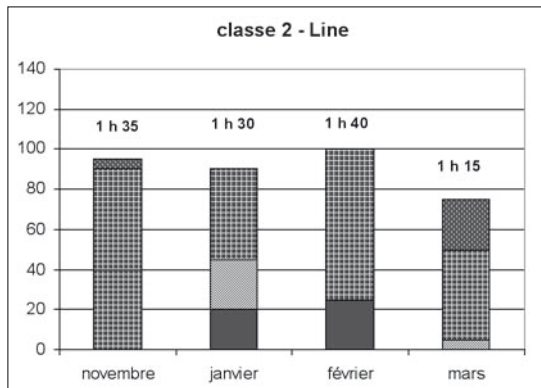


Graphique 1.3.

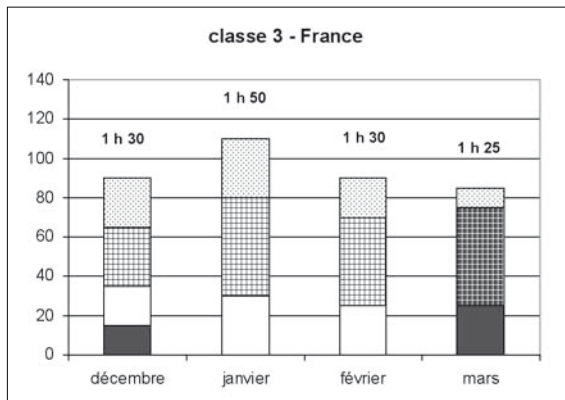
Répartition des temps d'activité d'enseignement du français sur les 4 matinées observées au cours de l'année (matinées de 3 heures)



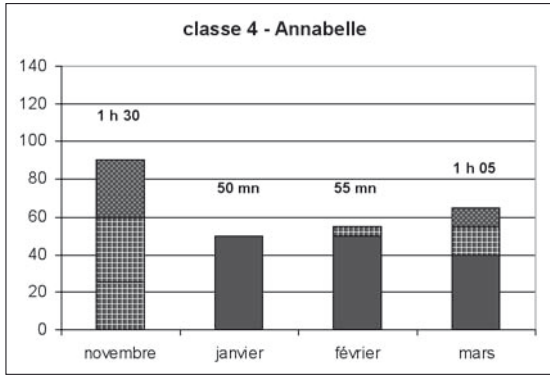
Graphique 2.1.



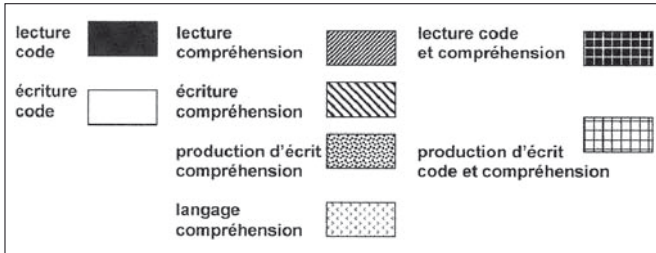
Graphique 2.2.



Graphique 2.3.



Graphique 2.4.



Légende