



les Cahiers de l'irédu

institut de recherche sur l'économie de l'éducation

Lecture-écriture au cycle II

Évaluation d'une démarche innovante

■

Séverine Le Bastard
Bruno Suchaut

■



9 av Alain Savary - B.P. 47870 - 21078 Dijon Cedex
Tél. 03 80 39 54 59 - Fax 03 80 39 54 79
e-mail iredu@u-bourgogne.fr



Lecture-écriture au cycle II :
Evaluation d'une démarche innovante

Séverine Le Bastard et Bruno Suchaut

Irédu, CNRS-Université de Bourgogne

Cahier de l'IREDU N°61

ISBN : 2-85634 - 070 - 9

ISSN : 0768-1968

2000

Avant-propos et remerciements

Conduire une recherche à caractère empirique implique une collecte de données importante et une organisation irréprochable ; la qualité des résultats produits dans une telle étude dépend fortement de la qualité des données. C'est pourquoi nous tenons à remercier ici toutes les personnes qui ont, à des degrés divers, participé à cette recherche.

En premier lieu, il convient de remercier l'APFEE (Association pour favoriser une école efficace) et son président Jean-Jacques Moine qui a fait naître ce projet d'évaluation, qui a assuré le co-financement de cette recherche et qui a permis la liaison entre l'Education nationale, l'IREDU (Institut de recherche sur l'économie de l'éducation) et l'EURED (équipe universitaire de recherche en éducation et didactique).

En second lieu, nous tenons à remercier Jacques Fijalkow et toute l'équipe EURED de l'Université de Toulouse le Mirail et plus particulièrement Jacquy Albert, Alain Delsol et Liliane Pelletier, pour leur engagement dans les différentes étapes de ce travail d'évaluation et la confiance qu'ils nous ont témoignée quant à la méthodologie employée pour évaluer les pratiques.

La recherche s'est déroulée "en grandeur nature", sur un terrain d'observation ordinaire, qui nous a été fourni par l'Education nationale dans les départements de l'Aude et de la Haute Garonne. Nous remercierons vivement les inspecteurs d'Académie des deux départements concernés. Il faut préciser que l'Education nationale a également contribué au financement de l'opération en mettant à notre disposition des personnels qualifiés pour la passation et la correction des épreuves de début et de fin d'année. Ceci

constitue à nos yeux une aide très importante et nous remercions les membres de cette équipe d'enseignants qui a effectué un travail important dans des délais parfois très courts. Une équipe de l'Inspection académique de l'Aude a, sous la responsabilité de Madame Christiane Castan, assuré le bon déroulement de l'organisation de l'évaluation et nous remercions toutes les personnes de cette équipe et notamment Régine Bouisset et Paul Feuga.

Enfin, nous remercions vivement les 48 enseignants de l'échantillon qui ont tous témoigné d'un engagement réel dans ce travail d'évaluation, en acceptant d'être sollicités plusieurs fois dans l'année scolaire ; c'est avant tout pour eux et pour les enfants dont ils ont la charge que cette recherche a été conduite.

Préface

Par Jean-Jacques Moine,

Président de l'APFEE

“Savoir-lire, pour un enfant de CP, c’est accéder par la lecture au sens d’un texte que ce même enfant comprendrait s’il lui était lu à voix haute par une tierce personne.

*Si l’on retient cette définition, alors **plus de 95% des enfants peuvent savoir lire dès la fin du CP**”.*

Telle fut, en mai 1993, la conclusion d’un colloque suscité par l’Association Pour Favoriser une Ecole Efficace (APFEE)¹. Depuis lors, notre association travaille pour *faire connaître et entrer dans les faits un nouveau droit de l’enfant* :

“Le droit au savoir-lire, pour tous.”

Bref retour en arrière. En 1993, l’APFEE fut très surprise par la conclusion du colloque : alors même que, chaque année, environ 25% des enfants se trouvaient en grande difficulté pour la lecture et l’écriture en fin de CP -situation ô combien douloureuse et traumatisante-, des chercheurs pensaient que la plupart d’entre eux étaient capables de connaître la joie de la réussite ! Avaient-ils raison ou se trompaient-ils ? Pour le savoir, l’APFEE se tourna vers le ministère de l’Education nationale (cabinet du Ministre, Direction des Ecoles, Institut national de recherche pédagogique) ; elle tint le langage suivant :

“Des chercheurs disent que plus de 95% des enfants peuvent savoir lire et écrire dès la fin du CP ; ils font des propositions

¹ Ce colloque rassembla, au Conseil Economique et Social (Paris), cinq chercheurs : Margarida Alves-Martins, Jean-Marie Besse, Gérard Chauveau, André Inizan, Eliane Rogovas-Chauveau. Les actes furent publiés sous forme d’un ouvrage : *La lecture pour tous*, préfacé par Philippe Meirieu (Armand Colin, 1993). L’ouvrage, épuisé, n’est plus disponible en librairie.

précises pour arriver à un tel résultat : les unes concernent le versant scolaire (pratique d'une pédagogie très fortement différenciée), les autres concernent le versant périscolaire (accompagnement en lecture de certains enfants de CP et de leur famille, selon la méthodologie *Coup de Pouce* inventée à Colombes en 1989-90).

Voulez-vous, s'il vous plaît, soumettre à contrôle expérimental la validité de ces propositions (mise en oeuvre, à échelle réduite, associée à une évaluation solide) ?".

"C'est *impossible*" nous dit-on, "nous ne sommes pas en situation de faire procéder à un tel contrôle expérimental. Mais nous ne voyons aucun inconvénient à ce que vous le suscitez vous-même".

*"Faites-le,
si vous le voulez et
si vous le pouvez"*.

C'est en écho lointain à ces conseils du ministère de l'Education nationale que l'APFEE prit l'initiative de susciter une recherche-action dans les départements de l'Aude et de la Haute-Garonne : Séverine Le Bastard et Bruno Suchaut vous en livrent ci-après les conclusions. Pourquoi une telle initiative ? Réponse : parce qu'il existait, dans les deux départements cités, des maîtres qui mettaient en oeuvre, au CP et/ou en Grande Section de Maternelle, des pratiques pédagogiques s'inspirant des propositions de Jacques Fijalkow et de son équipe de recherche : les pratiques dites ECLEC². Or Jacques Fijalkow est un des chercheurs français qui pensant que "plus de 95% des enfants peuvent savoir lire et écrire en fin de CP"... La recherche-action que

² Ces pratiques ne furent pas présentées au colloque de mai 1993 et les premiers échos donnés par l'APFEE aux suggestions ministérielles concernèrent successivement les propositions présentées respectivement par Gérard Chauveau et André Inizan. Le versant périscolaire fut privilégié : notre association mit au point une ingénierie qui rend transposable le dispositif inventé à Colombes : ainsi naquit le *Coup de Pouce Clé*, outil de prévention des échecs en début de scolarité qui met en oeuvre, à l'aide d'une ingénierie précise, une action très précise d'accompagnement en lecture de certains enfants de CP et de leur famille. Le Coup de Pouce Clé permet une réduction massive des échecs en début de scolarité.

nous souhaitions avait donc une finalité bien précise : il s’agissait de savoir, ou plutôt de tenter de savoir, si et comment les pratiques ECLEC permettaient de se rapprocher du “droit au savoir-lire, pour tous”.

Une telle recherche n’est, bien sûr, réalisable que si de multiples conditions sont réunies : il faut tout à la fois que les chercheurs initiateurs de ces pratiques, les enseignants praticiens, des enseignants non-praticiens et l’Institution Education nationale acceptent le principe même d’une évaluation. Il faut aussi qu’un organisme d’évaluation, indépendant et dont les compétences sont reconnues, accepte de travailler à l’évaluation. Bref, il faut que se créent de multiples partenariats et, comme de tels partenariats n’apparaissent pas par génération spontanée, il faut que quelqu’un les suscite. Tel fut, au cours de l’année 1997, le premier apport de l’APFEE ; il aboutit notamment à un accord fixant le cadre institutionnel de la recherche-action (cf. encadré ci-après).

Cadre institutionnel de la recherche-action

“Les rôles institutionnels de chacun des trois pôles concernés sont les suivants :

Pôle 1 : l’Education nationale

La mise en oeuvre des pratiques pédagogiques est réalisée sous sa seule responsabilité.

Pôle 2 : l’Iredu/Cnrs, Dijon

L’évaluation est réalisée sous sa responsabilité.

Pôle 3 : l’Association Pour Favoriser une Ecole Efficace (APFEE)

L’APFEE a pour seul rôle de faciliter la mise en relation des pôles 1 et 2, et d’aboutir à un accord sur les procédures d’évaluation ; elle finance également une partie du travail : l’évaluation réalisée par l’Iredu”.

Son second apport fut de financer la plus grande partie des travaux réalisés.

Qu'il me soit permis d'insister sur un point : une telle recherche ne peut être mise en oeuvre que s'il existe un catalyseur qui suscite les partenariats nécessaires. L'expérience a montré, me semble-t-il, que seule une association, indépendante des institutions mais soucieuse de travailler avec les institutions, peut susciter de tels partenariats. En tout cas, je ne connais pas d'exemple prouvant le contraire et je crois que ce que nous avons fait ensemble n'a pas de précédent en France³. C'est dire avec quelle impatience nous attendions les résultats communiqués dans cette étude !

J'ai eu le sentiment, en les découvrant, d'assister à l'arrivée d'une étape importante dans la course vers l'objectif qu'il nous faut atteindre : "le droit au savoir-lire, pour tous".

³ Exception faite d'une recherche-action réalisée avec l'Irédu en Seine-Saint-Denis (1996-1997). Celle-ci portait sur d'autres pratiques de pédagogie fortement différenciée, qui s'inspiraient des travaux d'André Inizan et utilisaient un outil conçu par ce chercheur. Différence importante entre les deux études : l'étude présente porte sur des pratiques pédagogiques mises en oeuvre depuis plusieurs années, antérieurement à l'étude ; la recherche-action de 1996-1997 portait sur des pratiques pédagogiques mises en oeuvre dans les classes expérimentales à l'occasion de cette recherche-action.

Introduction

L'entrée dans l'écrit est le pas décisif que notre société demande de faire aux jeunes enfants et la question de l'apprentissage de la lecture à l'école se trouve alors au premier plan de l'actualité.

Il s'agit d'un apprentissage scolaire central ; d'abord parce qu'il correspond à la première mission de l'école qui est considérée comme la base des apprentissages ultérieurs, ensuite parce que la lecture occupe une grande place dans la vie du lecteur débutant qui dépasse le strict cadre de la classe. Les enfants abordent leur projet de lecteur très tôt dans leur vie, avant d'avoir toutes les compétences techniques et linguistiques pour lire et écrire, ils trouvent progressivement de nombreuses raisons d'apprendre à lire et deviennent des lecteurs avant même d'avoir commencé l'apprentissage officiel de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux. Dans le système éducatif français, il n'y a pas de méthode imposée pour l'apprentissage de la lecture ; toute méthode peut être utilisée et il est de la responsabilité de chaque enseignant de déterminer les pratiques et les démarches pédagogiques les plus appropriées pour cet apprentissage.

Nombre d'enquêtes ont souligné que les enseignants utilisent de façon très majoritaire des méthodes dites traditionnelles en lecture ; certaines études évaluent à seulement 20% le nombre de ceux qui, contre vents et marées, essaient de rendre cet enseignement plus novateur (Fijalkow, 1994). Il peut sembler regrettable que les recherches pédagogiques n'aboutissent pas toujours à des résultats positifs ou à des conclusions décisives sur les questions d'apprentissage, mais quand l'une d'elles suscite des applications en vue d'amélioration, des résistances surgissent dans le système éducatif, et la routine aidant, rien ne change. Ce constat est décevant car l'absence de partie pratique de la recherche installe théoriciens et praticiens dans la méfiance à l'égard de toute recherche et encourage la résistance au changement.

Jacques Fijalkow, psycholinguiste et professeur à l'Université de Toulouse où il dirige l'Equipe Universitaire de Recherche en Education et

INTRODUCTION

Didactique (EURED), s'intéresse à l'acquisition du langage dans toutes ses formes et plus précisément aux enfants en difficultés scolaires. Suite à plus d'une vingtaine d'années de "recherche-action" en collaboration avec une équipe d'enseignants, Jacques Fijalkow a élaboré une démarche d'apprentissage de la lecture afin de mettre fin au rejet dont souffrent les enfants les moins performants dans le système scolaire. Cette démarche, dont nous développerons par la suite les principes généraux, est centrée sur l'élève, que l'enseignant accompagne dans la construction de son savoir en mettant en place des situations d'apprentissage, en organisant les interactions entre enfants, en essayant de comprendre comment chacun avance dans les acquisitions de la langue écrite, en observant ses démarches et en repérant ses acquis surtout à partir des productions écrites.

Cette pratique est expérimentée depuis plusieurs années par des enseignants qui ont suivi des stages de formation continue dans l'académie de l'Aude (à raison de un, deux ou trois par an). Trois tentatives d'évaluation de cette démarche ont eu lieu entre 1991 et 1994, mais des difficultés d'ordre méthodologique n'ont pas permis leur aboutissement. Une des raisons majeures de la difficulté à évaluer les pratiques dans les classes est de construire un dispositif empirique qui permette la comparaison entre un groupe expérimental et un groupe témoin qui doivent tous les deux être bien distincts sur le plan des pratiques développées par les enseignants. Ce dispositif doit également être construit sur la base d'une vaste population de classes (et donc d'élèves) de façon à pouvoir disposer d'un échantillon satisfaisant d'un point de vue statistique.

Pour la réalisation de notre recherche, un nouveau dispositif d'évaluation de la démarche de Jacques Fijalkow a été mis en place avec plusieurs partenaires dans les départements de l'Aude et de la Haute-Garonne. L'équipe universitaire EURED-CREFI de Toulouse Le Mirail a participé à la mise en place du dispositif et à son suivi, l'inspection Académique de l'Aude

a contribué à la logistique de l'opération, l'A.P.F.E.E. a assuré le co-financement de l'opération et l'IREDU-CNRS s'est chargé de l'évaluation.

Ce présent rapport a pour objet la présentation des résultats de cette évaluation des pratiques en lecture-écriture (l'abréviation "ECLEC" tirée de "ECriture LECture" nommera tout au long du texte les pratiques évaluées). Nous présenterons dans une première partie le cadre théorique de cette recherche, pour nous intéresser ensuite aux aspects méthodologiques. La troisième partie sera consacrée à l'analyse des pratiques pédagogiques dans l'échantillon et, dans la quatrième partie, les résultats de l'évaluation seront présentés.

Précisons pour clore ces propos introductifs que cette recherche est originale dans le sens où l'évaluation ne porte pas sur une expérimentation créée pour la circonstance, mais sur des pratiques qui sont en place depuis plusieurs années dans une région géographique, sans moyens considérables. Ces pratiques ont donc la caractéristique d'être reproductibles, ce qui accentue la portée des résultats de l'évaluation en matière de politique éducative.

Première partie

Le cadre de la recherche

I. La démarche ECLEC

Cette partie a pour objectif de présenter de façon résumée l'objet d'évaluation, à savoir les pratiques ECLEC. Il faut en effet savoir que les pratiques soumises à l'évaluation reposent sur un travail de longue haleine qui a impliqué des chercheurs et des praticiens. Jacques Fijalkow, professeur de psychologie à l'Université de Toulouse Le Mirail, a mis en place un dispositif de recherche-action dans l'Aude et dans la Haute-Garonne depuis janvier 1989 qui conjugue à la fois les moyens de l'institution (le M.E.N. au niveau du département) et ceux d'une équipe de recherche universitaire. L'hypothèse de départ du chercheur est qu'un dispositif de recherche-action peut constituer un véritable "laboratoire de l'innovation didactique", directement, en tant que dispositif spécifique de changement qui pourrait être repris ailleurs s'il s'avère satisfaisant, et indirectement par les hypothèses qu'il permet d'élaborer sur les facteurs intervenant dans l'innovation.

La recherche-action s'inscrit dans une longue liste de travaux menés par l'équipe universitaire de J. Fijalkow sur des publics en difficulté avec la lecture-écriture dans une démarche de recherche propre à l'équipe. *"Cette démarche diffère à la fois des recherches en éducation menées uniquement en laboratoire et des travaux menés exclusivement sur le terrain scolaire ; elle a pour originalité de tenter d'articuler ces deux types d'interventions en les traitant comme des étapes successives correspondant à des degrés différents de maîtrise théorique de l'objet étudié."* (Fijalkow, 1996).

J. Fijalkow a fait le choix de se préoccuper en priorité des enfants les plus défavorisés, non pas pour inverser les termes d'une pédagogie élitiste, mais pour mettre fin au rejet dont souffrent les enfants les moins performants dans le système scolaire. Son objectif n'est pas non plus de faire parvenir tous les enfants au même niveau en fin d'année ou en fin de cycle. Il s'agit simplement de réduire les écarts entre les enfants, de leur permettre à tous d'entrer dans l'écrit sans difficultés particulières, quel que soit le point dont ils

sont partis. "*En tout état de cause, les maîtres savent bien que les enfants les plus avancés apprennent avec n'importe quelle méthode. Ce n'est donc pas les pénaliser que de se préoccuper prioritairement de ceux dont on se préoccupe le moins d'ordinaire.*" (Fijalkow, 1993)

L'équipe universitaire est en partie issue de l'Université de Toulouse le Mirail et en partie de l'I.U.F.M.. Elle comporte des enseignants-chercheurs et des doctorants. L'équipe de terrain quant à elle, se compose d'un inspecteur de l'Education nationale qui joue un rôle de coordinateur (les autres inspecteurs coopèrent de façon moins continue), de conseillers pédagogiques, des I.M.F. (Instituteurs - maîtres - formateurs) et d'un psychologue scolaire. Des réunions de coordination ont lieu plusieurs fois par an entre l'équipe de terrain et l'équipe universitaire. Les interventions réalisées dans le cadre de la recherche-action reposent sur des stages de formation continue inscrits au plan départemental de formation à raison de un, deux ou trois stages par an qui sont eux-mêmes de niveau 1, 2 ou 3.

Les stages de niveau 1 s'adressent aux enseignants intéressés par le projet, les stages de niveau 2 s'adressent à ceux qui ont suivi le premier et qui souhaitent approfondir le contenu, généralement à l'issue d'un an de pratique ; enfin, les stages de niveau 3 répondent au même principe et visent à transformer en collègues formateurs, des enseignants ayant suivi les deux stages précédents. Les stages ont été divisés en deux périodes de deux ou trois jours chacune au cours de la même année. Selon, J. Fijalkow (1996), on peut estimer que 20% des enseignants du département de l'Aude ont été touchés par ce dispositif.

A ces stages s'ajoutent une ou deux rencontres d'une journée par an, à la demande des ex-stagiaires ainsi que des ateliers pédagogiques depuis 1994-1995. Ceux-ci réunissent 20 à 40 enseignants qui n'ont pas suivi de stage. Ils participent à deux reprises et pour une demi-journée à chaque fois, à un travail centré sur un thème précis. Un bulletin d'accompagnement a également été

créé et diffusé auprès de tous les acteurs de la recherche-action. Il est rédigé par l'équipe de terrain et comporte des apports théoriques, des informations relatives aux manifestations concernant la recherche-action et renvoie des résultats d'évaluation.

Bien entendu, les pratiques pédagogiques proposées aux enseignants à travers les stages, les ateliers et les bulletins d'accompagnement sont basées sur des fondements théoriques que nous allons maintenant présenter.

II. Les principes de la démarche

Un principe pédagogique fondamental découle de la façon dont on conçoit l'entrée dans l'écrit. *"On n'enseigne pas à lire-écrire à un enfant, c'est lui qui apprend. Le rôle de l'adulte est de l'aider à effectuer cet apprentissage, c'est pourquoi au concept d'enseignement, nous préférons celui d'accompagnement."* (Fijalkow, 1993)

II.1. Les objectifs concernant les enfants et les enseignants

En référence à la façon dont Lewin caractérisait la vie des groupes et dont Lautrey a, par la suite, identifié les styles éducatifs familiaux, on peut distinguer, trois modèles pédagogiques de la lecture-écriture à l'école : le modèle autoritaire, celui du "laissez faire" et le modèle démocratique. Le dispositif que nous allons présenter se réfère au troisième modèle. Le maître ne doit ni imposer l'acquisition de la langue écrite à l'enfant, ni attendre que celui-ci en exprime le désir. Il doit faire en sorte de "responsabiliser" l'enfant et de lui faire intérioriser le fait qu'il doive apprendre à lire et à écrire. Dans le cadre de ce modèle, l'apprentissage est l'affaire des deux parties : le maître et l'élève. C'est le maître qui organise les interactions en classe. Les objectifs d'apprentissage sont définis dans un espace temporel large. Ils ne s'effectuent pas selon un ordre immuable et identique pour tous les élèves, mais dans le respect des variations inter-individuelles. C'est en partie pour cette raison, que le manuel d'apprentissage est rejeté. De la même façon, la programmation des

activités et le contrôle des acquisitions ne doivent pas être figés. La demande du maître demeure présente tout au long de l'apprentissage, mais il faut qu'elle soit partagée par la demande de l'enfant qui l'a intériorisée. C'est avec le souci d'amener les enfants à intérioriser le projet de savoir lire et écrire que l'on peut éviter les refus d'apprentissage qui pourraient, en partie, provenir d'une réaction à une pédagogie trop autoritaire.

Les objectifs généraux d'apprentissage définis par le législateur valent pour tous les enfants. Le problème est de savoir quels sont les meilleurs moyens de les atteindre ? Il est important de "*préciser que travailler autrement n'est pas moins travailler, mais travailler autant et mieux*" (Fijalkow, 1993). Pour préciser ce point, il est indispensable d'indiquer quels sont les objectifs visés à l'issue du cycle 2, pour une "pédagogie démocratique". Ces objectifs sont valables pour tous les enfants, ils sont posés en termes d'acquisitions et de compétences.

Les enfants doivent travailler de façon autonome, c'est-à-dire qu'ils doivent être en mesure d'agir efficacement sans attendre en permanence l'aide de l'adulte et des gratifications de sa part. L'autonomie se mesure par exemple par la capacité de l'enfant de mener à bien sa tâche en allant chercher les informations auprès de ses pairs plutôt que de faire appel à l'enseignant. De cette façon, il trouve des satisfactions personnelles suffisantes à la poursuite de l'apprentissage. Les enfants doivent apprendre, à travers l'acquisition de la langue écrite, à travailler ensemble. Il s'agit d'un moyen de socialisation et de développement d'attitudes de coopération. Ils doivent atteindre un niveau de maîtrise en ce qui concerne les compétences en langue écrite. Trois niveaux successifs peuvent être distingués : un niveau cognitif, un niveau de maîtrise et un niveau d'automatisation. L'enfant a atteint le niveau de maîtrise quand il a franchi l'étape cognitive au cours de laquelle il s'interroge sur les fonctions et les structures de la langue écrite et qu'il est entré dans la phase où les acquisitions proprement dites sont possibles. Il est important de mettre en place

des conditions conduisant l'apprenti lecteur à devenir ultérieurement lecteur et scripteur.

Il faut donc faire en sorte que l'enfant éprouve du plaisir au cours de son apprentissage, qu'il aime lire et écrire. Pour y parvenir, il faut lire avant d'apprendre à lire.

Il faut éviter que des difficultés d'acquisition n'engendrent d'autres difficultés telles qu'un rejet par les autres élèves dans la classe, une dévalorisation de l'image de soi ou encore une attitude négative envers les acquisitions scolaires et l'école. L'enseignant doit veiller à ce qu'un simple retard d'acquisition ne déborde pas sur la sphère affective et sur la vie sociale.

Concernant plus précisément les enseignants, il est indispensable qu'ils développent le travail en équipe, leur satisfaction professionnelle et qu'ils fassent atteindre aux enfants les objectifs visés. Pour aborder l'apprentissage de la lecture-écriture, il nous paraît préférable de commencer par les conditions dans lesquelles s'effectue cet apprentissage, et plus précisément par les conditions sociales de celui-ci. En effet, le premier problème auquel les enfants sont confrontés en arrivant à l'école n'est pas un problème académique, un problème d'apprentissage mais un problème d'intégration sociale.

II.2. Les conditions sociales de l'apprentissage de la lecture-écriture

C'est une triple intégration que doivent en tout premier réussir les enfants pour pouvoir apprendre à lire. Ils doivent tout d'abord s'intégrer dans un milieu particulier, l'école. Cela ne va de soi que pour ceux dont la culture familiale est proche de celui-ci. Ensuite, les enfants doivent s'intégrer dans le groupe d'élèves qui constitue le groupe-classe, et enfin, dans la classe qui est pilotée par l'enseignant. *“Ce n'est que si l'enfant se sent bien à l'école, dans la classe avec les autres enfants et avec l'enseignant, qu'il aura la sérénité nécessaire pour s'engager dans les apprentissages académiques, à commencer par celui de la langue écrite. Le problème de la lecture-écriture*

est second... Travailler à faire en sorte que les enfants, tous les enfants, se sentent bien en situation scolaire, nous apparaît donc à la fois comme une priorité et comme une condition nécessaire aux apprentissages académiques”. (Fijalkow, 1993)

Parmi les facteurs qui paraissent contribuer le plus à l’adaptation scolaire des enfants de milieu social défavorisé, il semble que l’organisation de la classe joue un rôle prédominant. La formule que l’on observe traditionnellement dans les écoles est celle du groupe-classe. Pour bien fonctionner, elle nécessite une certaine homogénéité du niveau des élèves, de sorte que l’enseignant, en s’adressant à tous, puisse être entendu de chacun. Des études effectuées sur l’efficacité pédagogique ont montré qu’une organisation souple est la plus efficace. Il est donc important que les enseignants sachent travailler avec le groupe classe, en demi groupes, en petits groupes et avec un seul enfant. Au fur et à mesure des années, et à la demande des enseignants, J. Fijalkow s’est intéressé plus précisément à la formule du petit groupe. On distingue la formule des petits groupes homogènes et celle des petits groupes hétérogènes. La première consiste à faire éclater la classe en plusieurs groupes mais en conservant l’homogénéité du niveau. La pratique a montré qu’elle creuse les écarts qui existent entre les meilleurs élèves et les moins bons : l’élitisme qu’on fuyait apparaît alors à son paroxysme.

La seconde consiste à éclater la classe en petits groupes en faisant en sorte qu’ils soient hétérogènes. Cette formule n’a pas eu le succès de la première parce qu’elle nécessite une dépense d’énergie considérable de la part des enseignants qui sont sollicités par plusieurs groupes à la fois. C’est donc en pleine conscience de ces difficultés que J. Fijalkow a cherché un dispositif qui permette à la fois à l’enseignant de ne pas être soumis simultanément à des demandes multiples, aux enfants d’être aussi actifs que possible, et qui permette également de rompre la relation de dépendance qui s’instaure entre les enfants et l’enseignant. L’organisation de la classe est alors constituée en groupes à partir d’un sociogramme et adopte la formule des ateliers tournants.

Les ateliers tournants

Les relations sociales constituent le point de départ de cette formule. Il s'agit donc de constituer des groupes homogènes sur le plan socio-affectif. Ces petits groupes sont constitués à partir des souhaits exprimés par les enfants au moyen d'une épreuve sociométrique. Dans le meilleur des cas, les enfants se sont choisis et dans le pire, ils ne se sont pas rejetés. Reste à l'enseignant de choisir les groupes de travail composés de quatre élèves à l'aide de critères supplémentaires. Ceux qui ont mis cette formule en pratique notent un changement de climat dans leur classe, surtout une baisse d'agressivité entre les élèves. Il semble que l'étude sociométrique soit nécessaire à peu près deux fois par trimestre pour renouveler la composition des groupes.

Concernant l'organisation du travail, on distingue deux types d'ateliers : un atelier d'enseignement avec le maître et un atelier d'entraînement sans le maître. Le premier est appelé atelier d'accompagnement et le second "atelier de travail autonome". Une séance de travail en atelier tournant consiste pour l'enseignant de passer d'un atelier à un autre pour y conduire une activité, en divisant le temps dont il dispose par le nombre d'ateliers présents dans la classe. En pratique, l'enseignant tourne d'un atelier à un autre en consacrant à peu près autant de temps à chacun.

Les ateliers d'accompagnement

Quand l'enseignant anime un atelier d'accompagnement, il ne supervise pas l'ensemble des groupes en intervenant à la demande des enfants. Cette condition est essentielle car la qualité des interactions entre enseignant et enfants en dépend. Pour y parvenir, une règle est posée dès le départ : "on n'appelle pas le maître quand il travaille avec un autre atelier." L'enseignant peut alors se consacrer entièrement au petit groupe d'élèves avec lequel il travaille et développer avec eux un maximum d'échanges. C'est dans ces

ateliers que s'effectue l'enseignement des stratégies de lecture-écriture. Ils ont également une fonction d'évaluation puisqu'ils permettent à l'enseignant de voir précisément où en sont les enfants.

Les enseignants qui commencent à appliquer cette formule se disent épuisés parce qu'ils reproduisent en petit groupe leur façon de travailler en groupe classe : au lieu de faire la leçon une fois à l'ensemble de la classe, ils la font de la même façon à tous les groupes. Mais au fur et à mesure, les enseignants se rendent compte qu'ils peuvent procéder différemment avec chacun des groupes et, au lieu de faire une leçon que les enfants auront ensuite à appliquer, ils leur présentent une situation problématique à résoudre. C'est alors qu'ils deviennent des animateurs en amenant les enfants à construire les stratégies qui leur permettront de résoudre ce genre de problème. C'est aux enfants qu'il revient d'effectuer l'apprentissage, l'adulte est là seulement pour les aider ; c'est pourquoi, on parle d'accompagnement.

Les ateliers autonomes

Pendant qu'un groupe travaille avec l'enseignant, les autres groupes travaillent de façon autonome. Les tâches à effectuer dans ce type d'atelier sont le plus souvent individuelles (lecture d'un livre, écriture d'un texte...) mais parfois elles sont collectives (rédaction d'un texte, jeux de lecture...). L'enseignant peut également travailler individuellement avec les enfants les plus en difficulté. Cela est possible grâce aux habitudes de travail autonome des élèves. Ainsi, ils limitent les difficultés des élèves qui ont du mal à se centrer sur la tâche en situation collective. Les ateliers autonomes fonctionnent sur la base de deux principes d'organisation.

La première variante recourt à un dispositif matériel, appelé " la roue " par les enseignants. Celui-ci facilite l'organisation temporelle de la séance de travail. La roue est en fait un couple de deux roues superposées. La plus grande des deux porte, sur chaque cadran, les noms des enfants de chaque

groupe. Sur les cadrans de la plus petite, l'enseignant écrit chaque jour les activités à réaliser. A tout moment, on peut donc savoir quelle est l'activité de chacun des groupes. Toutes les dix ou quinze minutes, l'enseignant tourne un cran de la roue et indique quelle est la nouvelle activité de chacun des groupes. Si certains enfants n'ont pas terminé leur activité, ils utilisent un autre moment de la journée pour le faire sans avoir peur d'être sanctionnés. Le maître a le choix entre deux façons de procéder : soit, dans chaque groupe, tous les enfants font la même activité, soit, dans chaque groupe, les enfants font une activité différente.

Selon la première formule, chaque atelier a une tâche à mener à bien : tous les enfants d'un atelier font la même chose, mais la tâche varie d'un atelier à un autre. L'inconvénient de cette façon de procéder est que les enfants les plus lents ont tendance à copier ce que font les plus rapides, et on peut craindre qu'ils ne fassent jamais les efforts nécessaires à l'apprentissage. Toutefois, il semble que *“le fait de copier sur un enfant n'apparaît pas comme un comportement durable mais passager, que l'on peut même considérer comme nécessaire pour certains suivant une conception socio-constructiviste de l'apprentissage.”* (Fijalkow, 1993)

La seconde formule organise le travail dans chaque groupe autonome, de sorte que, à un moment donné, tous les enfants effectuent un travail différent. L'enseignant donne donc à tous les enfants de chaque atelier une tâche différente à réaliser. Il est alors impossible pour les uns de copier sur les autres et les interactions entre enfants prennent un aspect plus “désintéressé”. Ce mode d'organisation exige de l'enseignant plus d'autoritarisme. Mais bien que les élèves sachent qu'au moment où le maître fait tourner la roue, ils doivent interrompre leur activité sans avoir peur d'être sanctionnés si elle n'est pas achevée, la crainte que cette interruption ne soit frustrante pour les enfants a conduit les enseignants à adopter un dispositif moins contraignant sans roue.

Concernant la seconde variante, le choix des activités est laissé à l'initiative des enfants. Chacun est libre de la nature et du nombre d'activités à réaliser dans le temps de travail autonome. Les activités prévues pour la séance de travail sont mises à la disposition des élèves sur une table. Cette façon de procéder laisse plus de liberté aux enfants et semble plus les mobiliser. Partant du fait qu'il est souhaitable que les enfants apprennent à lire et à écrire en groupes, il semble aussi nécessaire que les enseignants préparent les situations d'apprentissage en équipe.

II.3. La préparation des situations d'apprentissage

En effet, il est préférable que les enseignants travaillent en équipe, que ce soit dans une même école ou non, parce que l'innovation dérange, elle fait l'objet de nombreuses critiques et parce qu'elle comporte une prise de risque qui insécurise. C'est pourquoi, il vaut mieux l'entreprendre à plusieurs de façon à pouvoir s'entraider. Par ailleurs, l'innovation nécessite un important renouvellement du matériel pédagogique. Il est donc souhaitable de se le procurer ou de le construire à plusieurs. En admettant qu'on ne sait pas très bien comment l'enfant apprend à lire et à écrire, on peut simplement se contenter de mettre en place des situations dans lesquelles il effectuera des apprentissages qui seront fonction de ses découvertes successives sur les propriétés de l'écrit. L'enseignant doit alors préparer les tâches à réaliser (lecture, écriture...), le matériel nécessaire (livres, journaux...) et apporter son aide aux élèves qui rencontrent des difficultés. Nous avons vu les différentes situations qui peuvent être mises en place ainsi que la façon dont le maître peut intervenir, mais d'autres facteurs doivent être pris en considération : les conditions de travail de l'enfant dans un atelier autonome et la nature des interventions des enseignants dans les ateliers d'accompagnement.

Les conditions de travail de l'enfant dans un atelier autonome

En premier lieu, le matériel doit être attrayant, abondant et diversifié de par son contenu, sa présentation et sa difficulté, de façon à ce que chacun puisse y trouver un matériel correspondant à son niveau mais en un seul exemplaire à chaque fois. En effet, dans la mesure où chaque atelier d'entraînement comporte des activités de niveaux différents, c'est aux élèves qu'il revient de choisir le niveau de l'activité à réaliser. D'une part, les enfants disposent d'une entière liberté de choix : chaque groupe de travail a, à sa disposition, une boîte dans laquelle se trouve le matériel permettant l'activité propre à cet atelier ; d'autre part, ils disposent d'une entière liberté d'action : chaque enfant est libre de prendre le matériel pendant le temps qu'il le désire, de le laisser pour en prendre un autre et de choisir un matériel facile ou plus difficile.

Les interventions des enseignants en atelier d'accompagnement

L'enseignant se préoccupe en général plus d'enseigner des connaissances que des savoir-faire. Toutefois, l'observation des enfants a montré que les difficultés rencontrées proviennent non de l'incapacité des enfants, mais de l'incompréhension de ce qu'il faut faire ou de la manière dont il faut s'y prendre pour le faire. Il convient donc d'aider davantage les enfants à construire ou à découvrir la stratégie qui convient pour résoudre telle ou telle tâche. Dans l'ouvrage "Lire et raisonner", Downing et Fijalkow (1990) défendent la thèse qu'on ne peut pas entrer directement dans l'écrit et que l'apprentissage de la lecture demande une réflexion préalable sur la langue écrite. L'adoption par l'enfant d'une attitude métalinguistique semble donc être une nécessité, compte tenu de la nature particulière de l'objet écrit. Il suffit d'amener l'enfant, à travers un questionnement, à expliciter les indices qu'il a utilisés, à prendre conscience de ce qu'il a fait pour identifier un mot par exemple.

Si l'on propose de faire évoluer les pratiques pédagogiques en lecture-écriture, alors, on définit des activités différentes de celles qui sont pratiquées couramment ou bien, on propose une nouvelle façon de se comporter dans des situations habituelles. Selon J. Fijalkow, il semble qu'il faille amener les enseignants à passer d'une attitude normative habituelle à une attitude explicative. L'objectif étant de les amener à porter un nouveau regard sur les enfants, de ne pas chercher à évaluer systématiquement leurs productions, mais de les analyser pour pouvoir les expliquer.

L'évaluation de la qualité d'une production consiste à énoncer le niveau atteint par l'enfant dans l'apprentissage et non pas à mesurer son écart à la norme. Toute production correspond à un certain niveau de progression et le communiquer constitue une information positive si l'enseignant met l'accent sur le chemin déjà parcouru. L'erreur est donc une source d'information qui est neutre (pas de connotation négative, ni de glorification de la créativité). L'erreur est également significative, c'est-à-dire qu'elle résulte de l'application inappropriée dans le contexte donné d'une règle valable ailleurs. Le maître doit être capable de comprendre ce qu'il y a d'intelligent dans l'erreur. C'est pourquoi elle mérite beaucoup d'attention car son analyse est susceptible de révéler le raisonnement de l'enfant, et donc ce qui lui pose problème. En effet, l'enseignant se construit une représentation des processus cognitifs mis en œuvre par les enfants dans la tâche et il y parvient en analysant les productions des élèves afin de découvrir ce qui a pu amener tel enfant à produire telle réponse.

Après avoir vu dans quelles conditions les enfants devraient pouvoir acquérir la langue écrite, il importe de préciser ce qu'ils doivent apprendre exactement, et donc de définir plus précisément ce qui est à apprendre dans ce qu'on appelle couramment l'apprentissage de la lecture.

II.4. Apprendre à lire et à écrire : un seul apprentissage à plusieurs niveaux cognitifs

Une première définition considère que la lecture et l'écriture constituent deux entités distinctes sur le plan psycholinguistique qu'il est possible d'enseigner séparément. Effectivement, d'un point de vue historique, la lecture prédomine parce que ses fonctions sociales l'ont longtemps emporté sur celles de l'écriture. Une seconde définition prend le parti de mettre la lecture et l'écriture sur le même plan, comme s'il ne s'agissait que d'une seule chose à apprendre, la langue écrite (Ferreiro, 1988).

La définition retenue par J. Fijalkow considère effectivement que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne font qu'un, mais précise qu'il faut prendre en considération la spécificité des différents comportements relatifs à l'écrit. C'est-à-dire qu'il faut considérer l'acquisition de la langue écrite ni comme une seule acquisition, ni comme une double acquisition, mais comme une succession de niveaux d'appropriation de la langue écrite. Par exemple, plusieurs études ont permis de vérifier que le signalement et la verbalisation ne sont l'inverse l'un de l'autre que du point de vue de l'adulte, mais qu'ils constituent pour l'enfant deux demandes de niveaux cognitifs différents et représentent donc deux niveaux successifs de maîtrise de l'écrit (Cazes et Soudin, 1990,1991 ; Ragano,1990 cités par J. Fijalkow, 1993). En situation de verbalisation, l'enseignant montre un mot à l'enfant et lui demande de verbaliser ; par contre en situation de signalement, il verbalise un des mots et demande à l'enfant de le lui montrer. L'enfant qui va réussir à l'un ne va pas forcément réussir à l'autre. Il est donc nécessaire d'opérer ce type de distinction pour comprendre comment les élèves acquièrent la langue écrite.

En effet, la lecture et l'écriture sont des activités de nature très différentes : la première est une activité de réception qui implique des activités d'identification visuelle et des activités de compréhension, c'est un cas particulier d'un modèle cognitif de réception de l'information. La seconde

constitue, quant à elle, un cas particulier d'un modèle cognitif de production de l'information. Si un enseignant écrit au tableau un mot considéré comme connu par les enfants et qu'il leur demande de le lire, puis efface le mot et demande aux enfants de l'écrire. Il prend alors conscience en examinant les résultats, que la production effectuée n'a que de lointains rapports avec le mot initial car des enfants qui savaient lire le mot ne savent pas l'écrire. Bien que cette situation soit particulière, elle met bien en évidence qu'on ne peut pas se contenter de dire que les enfants doivent apprendre à lire mais qu'ils ont à apprendre la langue écrite, en tenant compte du fait que les comportements qu'elle fait intervenir sont multiples. Ce qui différencie alors un comportement d'un autre, c'est son niveau dans la hiérarchie cognitive, c'est-à-dire, son degré de complexité cognitive.

II.5. Les rapports de la lecture et de l'écriture

En ce qui concerne les rapports de la lecture et de l'écriture, trois constats s'imposent : tout d'abord, la langue française écrite est une représentation de la langue parlée ; ensuite, dans tous les apprentissages linguistiques, le sujet procède de l'oral à l'écrit et enfin, tout apprentissage est fondé sur un apprentissage antérieur. Il semble donc tout à fait cohérent de considérer que l'apprentissage de la langue écrite doit se faire dans le prolongement de celui de la langue parlée en faisant acquérir à l'enfant à l'écrit ce qu'il a déjà acquis à l'oral. Il faut donc lui proposer des situations dans lesquelles sa connaissance de la langue parlée est mise à profit. Pour comprendre les relations entre la langue orale et la langue écrite, l'apprenti lecteur doit apprendre à analyser l'oral, apprendre à analyser l'écrit, puis savoir faire correspondre les deux chaînes. Ainsi, l'acquisition de la langue écrite ne doit pas être considérée comme un apprentissage autonome, mais comme le prolongement des acquisitions de la langue parlée.

La tradition veut que la lecture précède l'écriture, mais l'expérience a montré que cela n'apporte pas de résultats satisfaisants pour tous les enfants.

“La conception proposée consiste donc, ni à respecter la tradition en mettant l’accent sur la lecture, ni à l’inverser en mettant l’accent sur l’écriture, mais à définir un nouveau rapport entre la lecture et l’écriture. Dans ce nouveau rapport, l’écriture est amenée à avoir un rôle capital mais non exclusif puisqu’il s’agit d’apprendre à lire et à écrire en même temps.”

(J. Fijalkow, 1993) Cette conception considère que l’écriture et la lecture sont deux activités à mener de concert dès le début, mais avec des fonctions différentes. Il importe donc de redéfinir les apports respectifs de ces deux activités qui sont nécessaires simultanément mais avec des fonctions distinctes, en vue d’un seul apprentissage, celui de la langue écrite : la lecture est une source de connaissances nécessaires pour l’écriture, qui est un outil d’analyse métalinguistique et linguistique de la langue. Dans cette perspective, c’est la lecture qui permet la construction des connaissances spécifiques de l’écrit, d’abord orthographiques puis lexicales et syntaxiques.

II.6. Les pratiques pédagogiques spécifiques à la lecture et à l’écriture

En revanche, il est préférable de mettre l’oral au point de départ et d’insister dans l’écrit sur la nécessité de l’analyse, de la prise de conscience phonique. Il faut travailler la compréhension de l’objet écrit dès le début. Et pour que les enfants comprennent que l’écrit est un langage, que c’est une représentation des idées que véhicule l’oral, il est indispensable de les placer directement dans des situations d’écriture. Il est donc souhaitable, que pour apprendre à lire, les enfants apprennent à écrire. En effet, l’écriture constitue une situation privilégiée par rapport à la nécessité de partir de l’oral, car c’est à partir d’un énoncé oral que l’on va procéder et c’est lui que l’on va représenter à l’écrit. De plus, l’écriture facilite l’analyse et permet aux enfants d’apprendre les correspondances grapho-phonétiques.

Par ailleurs, contrairement à la lecture, l’écriture reflète de façon réaliste les connaissances des enfants et constitue un bon outil d’évaluation. L’atelier d’écriture doit offrir à l’enfant des occasions d’avancer vers la prise

de conscience des relations oral-écrit et de dépasser le stade de la confusion entre dessin et écriture pour comprendre que l'écriture est formée avec des signes. C'est avec l'aide de l'enseignant qui favorise les stratégies de recherche de l'information que l'enfant va construire " un écrit en devenir " appelée également une " écriture inventée ". Le maître va repérer dans cette production les acquisitions en cours et les valoriser. Il va proposer aux élèves une palette d'activités d'écriture parmi lesquelles l'écriture autonome. Il peut s'agir par exemple de fiches d'écriture. Chacune d'elles comporte une illustration susceptible de provoquer une histoire. L'enfant choisit une fiche et écrit une histoire. Il élabore son texte seul et fait de sa production l'usage qui lui convient. Il peut s'agir également d'activités sur un texte de référence. La première tâche effectuée après la lecture découverte est la copie d'un texte. Celle-ci vise à donner à l'enfant le sentiment de s'appropriier le texte. Cette appropriation, symbolique d'abord, deviendra de plus en plus réelle quand la maîtrise de l'enfant s'affirmera.

Par ailleurs, tout comme l'enseignant doit avoir l'habitude de consacrer un quart d'heure dans la matinée à faire la lecture aux enfants, il est souhaitable qu'il leur donne une image complète du travail d'écriture et qu'il écrive même sous la dictée des élèves. Il est conseillé aux maîtres de commencer la journée par un quart d'heure de "lecture libre" ou de "lecture autonome" dès le début de la grande section. L'enseignant, c'est une condition importante, lit aussi. Cette lecture évolue peu à peu du feuilletage, de la lecture d'images du début d'année, à la lecture de texte. Ensuite, l'atelier de lecture offre au choix des enfants un carton de livres et de fiches de lecteur à compléter. Ces fiches sont à remplir pour chacun des livres qui sont lus (nom de l'auteur, titre, collection, éditeur, principaux personnages, lieu de l'action, moment de l'action, résumé de l'histoire et jugement personnel sur l'ouvrage). Les enfants constituent, à leur choix et à leur rythme, un dossier de fiches de lecteur qui reflète leur itinéraire personnel de lecture à l'école.

Cette conception inverse le rapport lecture-écriture puisque la découverte de la langue écrite s'effectue dans les activités d'écriture. Le plus souvent, un livre de littérature enfantine constitue le point de départ des activités. Il est ensuite complété par des écrits sociaux en rapport avec le texte du livre. Le maître doit présenter le livre page par page à partir de la couverture. Il doit faire explorer les illustrations par les élèves afin de leur faire anticiper le sens du récit. Ensuite, il leur lit le texte. C'est à ce moment que le travail oral va commencer : la discussion qui s'engage a pour but de compléter les informations fournies par le livre. L'enseignant guide la discussion et prend en note les propos des enfants. Après la classe, il élabore un texte avec les mots des enfants, qui deviennent ainsi, les co-auteurs du livre. C'est de cette façon qu'on parvient à un texte accessible aux enfants sur le plan linguistique et qui, ayant été rédigé par le maître, est nouveau et permet une véritable " lecture découverte ". Ce faisant, on évite de travailler le texte du livre qui est écrit dans un langage littéraire presque toujours illisible pour les enfants issus de milieu populaire et qui ne permet plus une lecture découverte puisqu'il a déjà été lu par l'enseignant.

Après que le texte a été découvert par les enfants, des relectures sont faites en classe. Le texte doit être connu par les enfants autant que possible de façon à ce qu'ils s'approprient le texte à l'oral et qu'ils réussissent les activités de situation autonome. Ce cycle de travail se réalise sur deux journées, avec un livre de jeunesse qui sert de support pendant deux semaines. Au fil de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'enseignant est tenu d'évaluer les productions de ses élèves de façon à savoir quels sont les progrès qui ont été réalisés.

II.7. L'évaluation des élèves

La pratique la plus répandue dans les classes consiste à noter tous les travaux que font les enfants. Mais les positions concernant la notation des élèves sont tranchées. La fonction officielle de l'évaluation est de fournir une

information relative à la progression de l'apprentissage. Mais à qui les notes sont elles réellement destinées ? aux enfants ? aux parents ? ou aux enseignants ? Quand un enfant prend connaissance de l'évaluation de son travail, on s'aperçoit que sa prise d'information se rapporte plus à la note attribuée qu'à ce qui la justifie. Ensuite, il va s'informer de la note des autres élèves et se compare à eux. Mais comme il est indispensable à l'enfant de se situer par rapport aux autres, dans la mesure où la formule de travail en ateliers lui fournit les informations nécessaires, il n'a pas besoin d'être noté de façon systématique.

Cette pratique de notation répétée correspond au modèle de pédagogie autoritaire : en amont, c'est un moyen efficace de faire travailler les élèves et en aval, c'est un moyen d'assurer l'autorité de l'enseignant sur le travail effectué. Mais l'enseignant qui travaille dans une structure de classe en ateliers où, globalement il passe un quart d'heure par jour avec chaque groupe, il sait très bien où en est chaque enfant. Il effectue jour après jour l'évaluation qualitative du niveau de compétence en langue écrite des enfants au travers des interactions qu'ils suscitent sur le texte à découvrir, à produire ou à travailler et il n'a pas besoin de ce type d'information. Cette évaluation s'effectue de manière particulièrement significative dans trois situations : la clarté cognitive, l'écriture inventée et la copie d'écrit.

Enfin, concernant les parents, ils ont seulement besoin d'être assurés que leur enfant progresse. Il est préférable d'entretenir avec eux des relations suivies afin de les rassurer plutôt que de noter les enfants de façon systématique.

Il ne s'agit pas de remettre en cause la pratique de la notation, mais de souligner que la fonction informative tend à s'effacer devant la fonction de contrôle du comportement et qu'il est important de bien définir ce qu'il convient d'évaluer et comment le faire.

Nous avons vu que la façon dont les enfants se situent par rapport aux autres est une condition essentielle de l'entrée dans l'écrit. C'est pourquoi, le maître doit savoir comment chacun d'entre eux se situe dans le groupe classe. La sociométrie fournit de précieuses informations sur chaque enfant et permet à l'enseignant de repérer ce qui, chez certains, renvoie à une difficulté d'ordre relationnel et de tenter d'y remédier. La prise en compte de ce type de facteurs permet de dépasser ce qu'une conception trop focalisée sur les acquisitions peut avoir de réducteur et de superficiel et de se centrer réellement sur l'enfant. Par ailleurs, il paraît nécessaire d'éviter les jugements de valeur qui, mettant en cause la personne de l'enfant, dépassent le cadre de l'apprentissage scolaire.

Il est préférable de savoir où les enfants se situent dans leurs acquisitions de la langue écrite, et plus précisément ce qu'ils ont compris de la langue écrite plutôt que d'évaluer les connaissances qu'ils n'ont pas encore acquises. Cela ne doit pas concerner seulement les activités de lecture, mais la langue écrite en général. Afin de diagnostiquer le niveau atteint par les enfants, il leur est proposé des tâches de langue écrite situées à différents degrés de complexité cognitive. L'évaluation consiste ensuite à identifier pour chacun des enfants leurs unités orales (parviennent-ils à segmenter un énoncé oral en mots ? en syllabes ? en phonèmes ?), leurs unités écrites (parviennent-ils à segmenter un écrit en mots ? en lettres ?) et les relations qu'ils établissent entre elles. De très nombreuses activités peuvent être utilisées pour répondre à ces questions. Enfin, l'évaluation peut permettre d'identifier les obstacles psycholinguistiques qui empêchent certains enfants d'entrer dans l'écrit. Le problème étant de savoir quelle(s) propriété(s) fondamentale(s) de l'écrit l'enfant n'a pas comprise(s) ? La meilleure façon de procéder n'est pas de chercher à comprendre ce qu'il n'a pas compris mais comment il a compris certains aspects de la langue écrite. Ainsi, on se rend compte que c'est moins une absence de représentation qui pose problème qu'une représentation

infantile à laquelle l'enfant demeure attaché qui l'empêche de voir la réalité et l'oriente dans une autre direction.

Au regard de ces grandes lignes, on voit à quel point cette démarche est centrée sur l'élève, accompagné par l'enseignant dans la construction de son savoir : ce dernier met en place des situations d'apprentissage et organise les interactions entre les enfants. Il essaye de comprendre comment chacun avance dans l'acquisition de la langue écrite, en observant ses démarches et en repérant ses acquis à partir des productions écrites. Cependant, la continuité de l'apprentissage dans le cycle impose que ces objectifs et cette organisation soient maintenus pendant les trois années du parcours, ce qui nécessite l'adhésion des enseignants, des échanges et de la concertation (Fijalkow, 1992).

Deuxième partie

Les aspects méthodologiques de la recherche

Ce chapitre est consacré aux aspects méthodologiques de la recherche ; plusieurs points vont être successivement abordés. Dans un premier temps, nous présenterons le cadre général de la démarche d'évaluation. Dans un second temps, nous nous focaliserons sur la méthode d'analyse des données et plus particulièrement sur la modélisation et les principes qui y sont rattachés. Enfin, nous présenterons le dispositif concret de la recherche et ses outils.

I. Evaluer les pratiques : comment s'y prendre ?

En éducation, les situations sont souvent très difficiles à observer à cause de leur complexité, et de ce fait également difficiles à évaluer. En ce qui nous concerne pour cette évaluation des pratiques en lecture-écriture, nous nous trouvons dans une position plus aisée dans le sens où nous bénéficions tout d'abord des tentatives d'évaluations antérieures sur le même objet. En outre, cet objet d'évaluation est assez bien identifié et défini, car il a été lui-même le centre de nombreuses recherches-actions antérieures. Ces remarques ne doivent pas signifier que le travail d'évaluation est forcément facile, car certains principes doivent être respectés afin de disposer d'un maximum de confiance vis-à-vis des résultats obtenus. Ces principes sont toutefois très fortement liés aux méthodes d'évaluation utilisées, c'est pourquoi, dans cette partie, nous essaierons de présenter notre approche de l'évaluation avec ses atouts (mais également ses limites), pour permettre au lecteur, qui n'est pas forcément un spécialiste des techniques statistiques, de mieux comprendre les interprétations des résultats.

Les évaluations des systèmes éducatifs sont largement conduites sur la base d'opinions ou de travaux empiriques de nature beaucoup trop élémentaire. Il y a en effet une tradition très présente dans notre pays de l'expertise "a priori", faite souvent de discours élégants mais quelquefois contradictoires, sur laquelle s'appuient trop souvent les décisions en matière de politique éducative. On s'éloignera volontairement de ce type d'approche,

pour privilégier la production de faits sur le fonctionnement du système éducatif en adoptant une démarche plus pragmatique. Dans cette optique, on s'oriente alors vers l'utilisation d'outils qui vont permettre, dans un cadre scientifique, cette production de faits et son interprétation. Cette approche, de nature scientifique, est très fréquemment utilisée dans des domaines comme la médecine, la physique ou bien encore la psychologie ; elle fait appel à l'expérimentation. L'expérimentation-type comporte toutefois un certain nombre de caractéristiques qui peuvent être très strictes, c'est le cas par exemple de l'affectation des individus dans des groupes témoins et expérimentaux qui est totalement aléatoire. Les conditions expérimentales peuvent alors être complexes et elles vont chercher, en faisant intervenir le hasard à plusieurs niveaux, à supprimer l'intervention de facteurs exogènes pouvant affecter les résultats de l'expérimentation.

Dans le domaine de l'éducation, ce type d'expérimentation n'est pas impossible, mais la mise en oeuvre est difficile à imaginer pour des raisons pratiques, méthodologiques, et surtout morales. Lorsque le tirage totalement aléatoire est impossible, on est obligé de se tourner vers des procédures empiriques. Il s'agit en fait de partir du monde réel, par opposition au monde virtuel de l'expérimentation, et d'en "extraire" les informations visées dans un cadre qui les rapproche de celles qui auraient pu être obtenues à travers une expérimentation-type. Dans ce cadre, les différentes méthodes empiriques diffèrent dans leur capacité à isoler l'effet d'une variable sur une autre. Deux grandes orientations sont possibles.

En premier lieu, il existe la technique utilisée souvent par les psychologues qui consiste à maintenir une procédure expérimentale dans laquelle on cherche le plus possible à limiter la variété des sujets pour se focaliser sur les éléments différenciateurs qui font l'objet de la recherche. Par exemple, pour mesurer l'effet d'un entraînement sur les performances des élèves en lecture, on utilise des élèves "identiques" dont un groupe subit l'entraînement et l'autre non, puis on mesure les écarts entre les groupes

d'élèves. Cette approche pose néanmoins un certain nombre de problèmes : il est en effet difficile d'avoir des élèves "identiques", des enseignants "identiques"... De plus, tous les phénomènes ne se prêtent pas à l'expérimentation telle que la pratiquent les psychologues (ils se limitent souvent à des méthodes pédagogiques, des points particuliers des processus d'apprentissage,..), car cette expérimentation suppose une extraction par rapport au fonctionnement ordinaire de l'école. Dans de nombreux cas, cette extraction est impossible (si l'on souhaite par exemple évaluer l'efficacité des Z.E.P.) et on est alors contraint de considérer l'ensemble du fonctionnement, dans sa diversité et de tenter de séparer des éléments qui concourent à ce fonctionnement et ceux qui nous intéressent en particulier.

En second lieu, il existe les techniques corrélatives, chères aux économistes et aux sociologues anglo-saxons, qui conduisent au contraire à traiter la variété telle qu'elle se présente, par des procédures statistiques, qui permettent d'isoler la contribution spécifique des différents facteurs. On notera que cette deuxième approche permet mieux de traiter du problème des relations entre les phénomènes nombreux qui peuvent intervenir, puisqu'elle autorise à rechercher la variété des situations contextuelles, même si celle-ci s'accompagne naturellement d'un autre ordre de variété qu'il importera de contrôler.

Ces deux grands types d'approches coexistent dans un cadre statistique et méthodologique construit visant à raisonner "toutes choses égales par ailleurs". Parmi les différentes procédures empiriques, toutes ne permettent pas d'atteindre cet objectif. Prenons un exemple tiré de l'analyse du fonctionnement des systèmes éducatifs pour s'en convaincre et finalement progresser dans les exigences que nous pourrions avoir par rapport au choix de la méthode la plus performante. La référence la plus simple dans le domaine de l'analyse empirique est constituée par les comparaisons de moyennes ou de fréquences (t de Student ou Khi^2). Supposons qu'on s'intéresse aux différences de réussite entre élèves de nationalité différente à l'école élémentaire (avec le

souci de mettre en place des politiques ou des actions visant à réduire les écarts de réussite entre enfants français et étrangers. Un moyen de traiter le problème est de comparer les résultats des élèves en fin de classe de CP, sous forme de moyennes comme dans le tableau suivant :

score des Français	score des étrangers
108	96

La première question posée est celle de la consistance de l'écart observé : la différence de 12 points constatée ici nous permet-elle de conclure à une différence de réussite entre Français et étrangers ? La réponse à cette question passe par la référence à ce qui pourrait être considéré comme une différence aléatoire (on voit ainsi que même dans le cadre purement empirique une référence aléatoire sera nécessaire). Ceci peut être résolu par des tests statistiques usuels (test de différence de moyennes, test du X^2 pour les distributions).

La seconde question posée est celle de l'effet spécifique de la nationalité dans cet écart. En effet, les élèves étrangers peuvent avoir, en moyenne, des caractéristiques spécifiques, qui elles aussi peuvent agir sur la réussite scolaire : milieu défavorisé, familles nombreuses, faible niveau d'éducation des parents, conditions matérielles difficiles... La différence observée entre les scores des élèves traduit-elle alors l'effet particulier de la nationalité ou bien masque-t-elle l'effet d'autres variables ? Que serait cet écart si on comparait des Français de même caractéristiques socio-économiques que celles énoncées précédemment à des étrangers ? On a donc besoin de construire un schéma d'analyse qui intègre différents facteurs.

Une troisième question concerne le "poids" de la variable nationalité, elle-même dans le cadre du phénomène considéré (ici la réussite scolaire). Même si on peut montrer une influence spécifique de la nationalité, a-t-on une

idée claire et précise, sur le poids que représente cette variable dans les différences de réussite entre élèves ? En d'autres termes, s'agit-il d'un élément sur lequel il importe d'agir sachant qu'il existe d'autres causes de différenciation qui par leur importance pourraient justifier davantage d'investissement ?

A l'évidence, les procédures statistiques simples (tableaux croisés par exemple) ne permettent pas d'aborder aisément ces deux dernières questions. La plus efficace des méthodes empiriques (car elle répond dans une large mesure aux problèmes précédents) fait partie des méthodes dites corrélatives et est appelée analyse de régression multivariée ou modélisation. Cette technique permet d'analyser les données "toutes choses égales par ailleurs" ce qui conduit au contrôle de l'influence des autres facteurs introduits dans l'analyse (qui n'auraient pas été éliminés par l'introduction du hasard).

Toutefois, signalons qu'aucune méthode (pas même la modélisation) ne permet tout à fait de remédier à l'absence de contrôle par le hasard. Néanmoins, si l'on fait l'effort nécessaire pour comprendre et mesurer avec soin les facteurs exogènes les plus importants, la modélisation peut produire des résultats plus généralisables (forte validité externe), quoique sa validité interne soit plus limitée. Examinons à présent les principes généraux de la modélisation.

II. Quelques principes de base de la modélisation

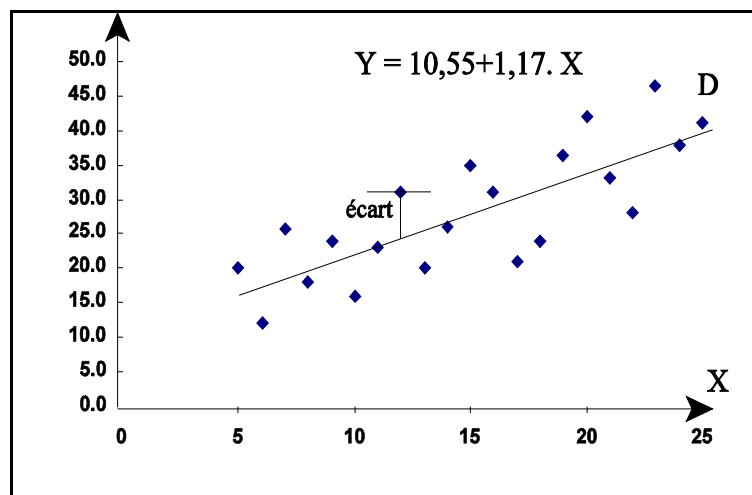
Il s'agit d'apporter quelques informations simples sur les principes statistiques qui sont à la base de l'analyse multivariée ; ce détour est en effet nécessaire pour permettre de mieux comprendre la logique employée pour l'analyse des résultats de notre recherche, notamment pour les lecteurs non familiarisés avec la démarche utilisée. Trois points seront abordés de façon successive. Le premier point explicite la notion de modèle dans le cas le plus simple ; le second étend la notion de modèle à la prise en compte simultanée

de variables dans l'analyse ; le troisième examine comment on peut contourner la contrainte de linéarité de l'impact des variables.

II.1. *Qu'est-ce qu'un modèle ?*

Il est utile en premier lieu de souligner que ce que l'on cherche à établir, c'est essentiellement des relations entre variables (ou facteurs) et que ces relations sont de nature probabiliste.

Cela signifie, au sens le plus simple, que l'on dispose d'observations caractérisées à la fois par un caractère Y (que l'on cherche à expliquer) et un caractère X (qui est supposé être explicatif). On cherchera à résumer la variabilité simultanée qui est présente dans les deux caractères X et Y, par l'écriture d'une relation moyenne globale, supposée à priori linéaire, qui associe ces deux éléments de variabilité. Le graphique ci-après illustre cette situation.



La représentation du nuage de points (chaque point matérialise une observation) et ses deux caractères associés (X et Y), invite à penser qu'il existe une relation moyenne (ici positive) entre les deux caractères (quand X est grand, Y a tendance à l'être aussi). Cette relation moyenne, qui apparaît ici linéaire, peut être représentée par la droite D. D étant une droite, son équation

générale peut être écrite sous la forme : $Y = aX + b$. Cela dit, ce que l'on cherche, ce n'est pas n'importe quelle droite, mais c'est celle qui résume au mieux le nuage de points, c'est-à-dire celle qui présente des valeurs particulières de a et de b , qui sont telles que la droite minimise les écarts entre les observations et cette même droite. Pour des raisons de commodité, on cherche en fait les valeurs de a et de b qui minimisent les écarts carrés (d'où le nom "d'estimation de a et b par les moindres carrés"). L'équation [$Y = a + b.X$] est alors le modèle de la relation de X sur Y ; il s'agit d'une expression abstraite qui résume les observations collectées ; dans l'exemple ci-dessus, l'équation du modèle est $Y = 10,55 + 1,17.X$.

Dans cette expression, le coefficient b (1,17) mesure l'impact de X sur Y : si X augmente d'une unité, on trouve alors, en moyenne, une augmentation de 1,17 unités de Y . Il s'agit d'une valeur moyenne, car si on observe les données réelles, on trouve des cas où les écarts sont tantôt plus forts, tantôt plus faibles ; b est donc une variable aléatoire dont la moyenne est 1,17, mais qui est caractérisée aussi par une dispersion autour de cette moyenne.

La question est alors de déterminer quelle confiance on peut associer au fait que X exerce bien un impact positif sur Y . Pour ce faire, on examine quelle est la proportion des cas pour lesquels la valeur effective de b est négative dans la distribution de la variable aléatoire b . Pour ce faire, on calcule un indicateur (le t de Student) dont la valeur indique la confiance (appelée également significativité statistique) que l'on peut accorder à l'hypothèse que l'impact de X sur Y , a bien le signe (ici positif) de la valeur moyenne estimée pour le coefficient b de X . Lorsque l'échantillon est suffisamment grand, les valeurs du t de Student sont de 1,60 pour une significativité au seuil de 10 %, de 1,96 pour un seuil de 5 % et de 2,70 pour un seuil de 1%. Dans le cas considéré, la valeur du t de Student est de 5,6 indiquant qu'il y a moins de 1 % de risque pour que le coefficient de X sur Y soit égal à zéro.

Outre une mesure de la confiance que l'on peut avoir dans le signe du coefficient de X, on dispose aussi de la valeur de la part de variance de Y expliquée par celle de X comme indicateur de la pertinence globale du modèle ; cet indicateur est nommé : R^2 . Sa valeur varie de 0 à 1 : une valeur de 1 signifie que la droite ajuste exactement tous les points des observations (la droite d'ajustement passerait exactement par tous les points projetés sur le graphique, ces derniers étant alors parfaitement alignés, les écarts entre les points et la droite étant par conséquent nuls), alors qu'une valeur de 0 indique une absence de relation statistique entre les deux variables. Dans le cas considéré par le graphique ci-avant, le R^2 est égal à 0,62.

II.2. Le modèle linéaire multivarié et la clause du "toutes choses égales par ailleurs"

On peut tout d'abord noter que, en éducation, chaque modèle comprend plusieurs groupes de variables (caractéristiques des élèves, caractéristiques du contexte scolaire...), et que chacun de ces groupes comprend lui-même plusieurs variables (âge de l'élève, sexe de l'élève..., niveau de formation du maître, méthodes pédagogiques employées...). Il s'ensuit qu'il est nécessaire de chercher comment un ensemble de variables explicatives (X_1, X_2, \dots) peuvent rendre compte ensemble de la variabilité d'une variable donnée Y. Si la forme du modèle n'est qu'une extension du cas considéré ci-dessus [$Y = a_0 + a_1X_1 + a_2X_2 + \dots$], l'estimation des coefficients (a_0, a_1, a_2, \dots) peut suivre les mêmes principes que dans le cas précédent, si ce n'est i) que le R^2 correspond à l'impact joint de toutes les variables du modèle, et ii) que l'on peut mesurer un impact pour chaque variable explicative et un t de Student pour les coefficients de chacune de ces variables.

La connaissance de chacun des coefficients et de leur test de significativité permet d'identifier les variables qui exercent une influence sur le résultat et celles qui n'en exercent pas en elles-mêmes. Cela dit, deux compléments sont importants pour comprendre et interpréter les résultats

obtenus : i) il faut être prudent pour le choix des variables considérées ensemble dans le groupe des variables explicatives, ii) l'impact d'une variable s'interprète en fonction de la clause du "toutes choses égales par ailleurs". Examinons ces deux points de façon successive.

Il faut être prudent dans le choix des variables explicatives, en particulier pour éviter d'introduire dans le même modèle des variables qui seraient statistiquement trop liées, les deux variables pouvant ensemble apparaître non significatives, alors que chacune le serait si elle était introduite séparément dans l'analyse statistique. Il faut notamment éviter cela lorsque l'on cherche de façon centrale à évaluer l'impact d'une variable X1 sur Y, alors qu'il y a dans le modèle une variable X2, qui exerce un impact sur Y et qui dépend causalement de X1. Un cas classique peut illustrer ce point. Imaginons que l'on souhaite expliquer statistiquement les différences de revenus entre des individus et que l'on prenne en compte dans l'analyse simultanément le niveau d'éducation et le type d'emploi occupé. Si l'on introduit ensemble ces deux variables, cela affaiblit fortement l'impact du niveau d'éducation, en raison d'une relation causale entre éducation et emploi (une éducation plus longue donne accès à de "bons" emplois, qui sont eux-mêmes bien rémunérés).

En second lieu, et il s'agit d'un aspect très attractif de l'analyse multivariée, les impacts mesurés sont estimés "nets" de l'influence des autres variables prises en considération dans le modèle. On distingue ainsi l'effet brut et l'effet net d'une même variable, sachant que cette distinction est spécialement pertinente lorsqu'il existe des relations structurelles qui parasitent l'analyse. Par exemple, lorsqu'on examine les acquisitions des élèves en CP selon la nationalité (pour reprendre l'exemple déjà abordé plus avant dans le texte), on peut trouver que les enfants étrangers sont en retard (-12 points par exemple) par rapport aux enfants de nationalité française ; il s'agit d'un effet brut de nationalité.

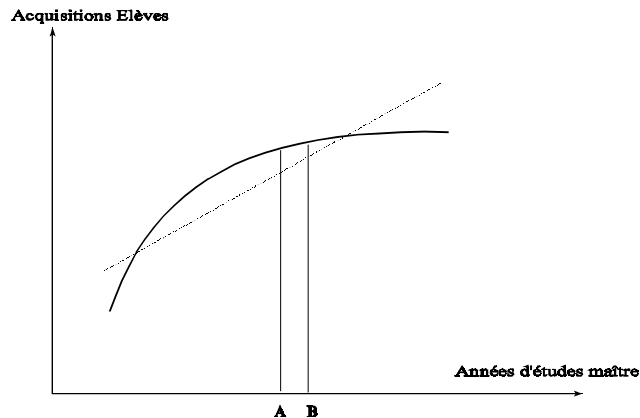
En revanche, quand on sait, d'une part que les élèves étrangers sont plus souvent que les élèves français issus de familles modestes et nombreuses, et d'autre part que ces deux caractéristiques sont en général associées à de moindres acquisitions scolaires, on peut alors comparer des enfants issus de familles comparables du point de vue des revenus et de la taille mais dont certains sont français et d'autres étrangers.

La différence entre ces deux groupes est alors un effet net de nationalité (dans l'exemple, il ne vaut que 4 points) ; c'est cet effet net de 4 points qui peut être associé exclusivement à la nationalité (le fait qu'on ne parle pas toujours le français à la maison, que l'on aide moins les enfants...), et non l'effet brut de 12 points qui amalgamait, sous couvert de nationalité, des caractéristiques sociales intéressantes mais différentes de la nationalité. Dans un modèle, on mesurera donc l'effet net de la nationalité pour des enfants issus de familles comparables du point de vue social et de la taille.

II.3. Les relations ne sont pas toujours linéaires

Dans le modèle ordinaire, on suppose que les variables explicatives X_j sont liées linéairement à la variable Y . Cela correspond à un impact constant de X_j sur Y , et ceci quel que soit le niveau de telle ou telle variable explicative. Dans un certain nombre de cas, ceci peut correspondre à la réalité mais il n'en est pas nécessairement ainsi. En effet, dans les phénomènes scolaires, on est parfois confronté à des situations de seuil, mais surtout de façon assez fréquente, à des situations de saturation ou d'impact marginal décroissant. Le graphique ci-dessous (courbe en trait plein) illustre cette dernière configuration. C'est par exemple ce qu'on s'attend à trouver pour la relation entre le niveau d'éducation du maître et les acquisitions des élèves, pour le primaire ; ainsi, dans la partie gauche de la courbe (à des niveaux d'éducation modestes du maître) trouve-t-on un fort impact marginal du nombre d'années d'études du maître sur les acquisitions des élèves. En revanche, quand on considère un nombre plus élevé d'années d'études de

l'enseignant, on observe que l'impact marginal d'une année d'études supplémentaire du maître résulte en des gains de plus en plus modestes pour les élèves. A partir d'un moment (point A), on observe même une pente horizontale de la relation et un impact marginal nul.



Si telle est la réalité, on voit bien que l'utilisation d'une spécification linéaire imposera aux données de rentrer dans ce moule inadéquat. Ainsi, sur le graphique, voit-on bien que la droite en traits mixtes ne donne qu'une approximation grossière de la réalité. On pourrait penser que cela convient toutefois, notamment si on trouve que le coefficient de la pente de la droite est statistiquement significatif et que le R^2 associé à la relation est satisfaisant ; on pourrait d'autant plus le penser car tous les travaux statistiques ne sont que des approximations de la réalité. Cela dit, même si cette dernière assertion est évidemment vraie, et même si les t de Student et R^2 apparaissent corrects, ce ne sont pas des raisons suffisantes pour être totalement satisfait.

Pour bien comprendre la nécessité de ne pas se satisfaire de la relation linéaire (droite en traits mixtes), imaginons que les conditions initiales moyennes de la formation des maîtres dans le pays correspondent au point B sur le graphique, et qu'on ait conduit l'évaluation notamment dans la perspective de savoir s'il convient de recruter des enseignants plus éduqués.

On voit bien que si la réalité est caractérisée par la relation en trait plein, alors il n'est sans doute pas pertinent de mobiliser des ressources supplémentaires pour recruter des maîtres plus éduqués car cela n'aura pas de conséquences positives pour les apprentissages des élèves. Par contre, si on utilise l'approximation linéaire, le diagnostic serait autre puisqu'on estimerait qu'une augmentation du niveau de recrutement des enseignants conduirait à une amélioration de la qualité de l'éducation. Il est donc très important que la forme de la relation soit adéquate, même si bien sûr l'estimation reste de nature statistique et que les observations sont situées de part et d'autre de la courbe.

Plusieurs procédures statistiques sont possibles pour estimer ce type de relation non linéaire, que nous n'exposerons pas ici. Après ces détours statistiques, il est temps de revenir à notre objet de recherche et plus particulièrement au dispositif empirique mis en place.

III. Le dispositif empirique

L'enquête a pour objet central l'évaluation des effets d'une démarche d'enseignement de la lecture au CP (les pratiques ECLEC). L'évaluation conduite au cours du CP cherche à répondre à la question suivante : la démarche ECLEC participe-t-elle à l'amélioration du niveau d'acquisitions en lecture-écriture des élèves au cours du CP ? A cette question centrale, se rattachent des intentions plus ambitieuses : fournir des éléments pour améliorer l'efficacité des pratiques pédagogiques au début de l'école élémentaire. A priori, l'analyse de la variabilité des acquisitions des élèves peut être menée à partir de deux approches complémentaires.

Dans la première approche, on considère que la variabilité des acquis des élèves résulte uniquement de l'action de facteurs et de variables individuelles, l'institution scolaire étant supposée "neutre". Ce terme ne signifie pas que l'école ne participe pas aux acquisitions des élèves, mais que les différences dans le fonctionnement et les caractéristiques de l'école ne produisent pas de différences dans les acquisitions des élèves supérieures à

celles qui tiennent à leurs caractéristiques individuelles. Dans la seconde approche, au contraire, on considère que les caractéristiques des élèves sont semblables en ce qui concerne leurs capacités et conditions d'acquisition à l'école, alors que les différences dans l'organisation et le fonctionnement de l'école sont centrales pour expliquer que les enfants n'apprennent pas de façon égale.

Il semble évident que ces deux approches donnent des représentations extrêmes et que la réalité serait mieux représentée par une approche interactive. On s'attendrait ainsi à ce que les caractéristiques attachées aux individus et à l'école puissent rendre compte de façon jointe et complémentaire des différences dans les acquisitions des élèves. La question du poids respectif de ces deux composantes et de l'identification des facteurs importants au sein de chacune de celles-ci reste ouverte. Elle constitue une question empirique à laquelle cette enquête pourrait apporter des éléments de réponse concernant l'impact du contexte d'enseignement et plus précisément des pratiques pédagogiques en lecture-écriture sur le niveau d'acquisition des enfants dans cette discipline.

Le dispositif d'enquête s'inscrit dans ce que Doyle (1986) nomme le paradigme "processus-produit", c'est-à-dire que l'on met en relation les conditions d'enseignement (les processus) avec les acquisitions des élèves (les produits), sans chercher, dans un premier temps, à identifier les mécanismes par lesquels un processus particulier agit sur le produit. Ainsi, on peut observer, par exemple que l'emploi de telle méthode favorise les acquisitions des élèves en lecture-écriture. En revanche, ce type d'approche ne nous permettra pas de dire comment la méthode agit sur les acquisitions, nous aurons besoin pour cela des travaux des psychologues des apprentissages. Cette évaluation externe correspond à l'approche dite "de la boîte noire" puisqu'on se centre sur l'analyse des relations entre les ressources mobilisées par l'école et les acquis des élèves sans chercher à savoir ce qui se passe dans "cette boîte noire".

Dans le cas présent, les pratiques pédagogiques des enseignants de CP constituent les processus, et les acquisitions des élèves en lecture-écriture constituent le produit. Toutefois, le chercheur ne peut se contenter des notes obtenues par les élèves au cours de l'année scolaire pour mener son enquête car elles ne reflètent pas seulement le niveau des acquisitions scolaires des enfants mais véhiculent aussi des facteurs qui les dénaturent : elles envoient aux parents un message disciplinaire et revêtent ainsi une dimension contextuelle non négligeable. C'est pourquoi, il importe d'administrer aux élèves de l'échantillon des tests de connaissances communs qui rendront les comparaisons plus faciles et surtout plus pertinentes. Voyons à présent les outils utilisés dans la recherche et en premier lieu arrêtons-nous sur la population d'élèves et de classes.

III.1. L'échantillon de l'enquête

Nous sommes conscients qu'une évaluation plus complète des pratiques en lecture-écriture devrait concerner, non seulement les classes de CP, mais également les classes de grande section et de CE1. Pour des raisons très pratiques (relatives notamment aux moyens financiers disponibles pour notre étude), nous nous sommes centrés sur la classe de CP et l'échantillon comporte donc uniquement des classes de ce niveau scolaire. L'échantillon est constitué de 48 classes comprenant en début de CP (année scolaire 1998-1999) 769 élèves qui se répartissent entre un groupe expérimental qui a suivi la démarche ECLEC durant l'année de CP (19 classes), et un groupe témoin qui n'a pas été concerné par cette démarche (29 classes). Le groupe témoin ne diffère du groupe expérimental que par sa non participation à l'innovation pédagogique. Dans l'analyse il servira de groupe de référence afin de mesurer l'impact réel de la démarche ECLEC sur le premier.

Cet échantillon a été construit de façon à éviter les problèmes d'ordre méthodologique rencontrés lors des précédentes tentatives d'évaluation de cette démarche. Il est relativement important d'un point de vue numérique afin

d'obtenir une certaine diversité des caractéristiques des élèves et de leurs conditions de scolarisation. Les caractéristiques des enseignants et des élèves représentent des contextes variés et nous garantissent ainsi des biais d'analyse manifestes.

Le tableau 1 suivant donne les principales caractéristiques de l'échantillon pour les maîtres, les classes et les élèves. Les chiffres mentionnés dans le tableau montrent bien la variété présente dans l'échantillon, tant pour les élèves, que pour les enseignants. Pour les élèves, il était important de cerner un public d'origine sociale diverse, c'est pourquoi les classes ont été choisies dans des zones géographiques différenciées : Z.E.P., secteur rural, urbain, centre ville... (C'est en fait le premier critère de stratification). L'échantillon devait également tenir compte des caractéristiques des maîtres afin de permettre une généralisation des résultats. Il fallait par exemple veiller à ce que les enseignants de l'échantillon se différencient par leur ancienneté dans la fonction et par la nature de leur formation initiale. De la même façon, les contextes pédagogiques devaient différer ; ainsi, la taille des classes varie dans l'échantillon de 12 à 30 élèves (moyenne de 21 élèves). Cette variété est bien sûr utile pour l'analyse, car si l'on veut, par exemple, mesurer l'impact de la taille de la classe sur les progressions des élèves, on ne pourrait rien dire si l'échantillon n'était constitué que de classes dont le nombre d'élèves variait seulement de 20 à 22 élèves. Il en est de même pour les autres facteurs sur lesquels l'analyse est susceptible de porter.

En référence à la population nationale, l'échantillon présente une proportion d'enfants de cadre plus faible. Le pourcentage d'élèves étrangers est comparable au pourcentage national bien que dans notre échantillon, le chiffre est sans doute sous-estimé, compte tenu du nombre important de non réponses à cet item des questionnaires. Le pourcentage d'élèves en retard scolaire est dans notre échantillon plus important que le chiffre national ; en 1997-98, on pouvait compter 7,4% d'élèves en retard au niveau du CP sur l'ensemble du territoire (M.E.N., 1998).

LES ASPECTS METHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

Tableau 1 : Caractéristiques des maîtres, des classes et des élèves de l'échantillon

Elèves		Pourcentages	Effectifs	
Filles		46,0	354	
Nationalité	Française	89,6	676	
	Etrangère	5,6	42	
	Inconnue	6,7	51	
Année de naissance	A l'heure	90,0	693	
	1 an de retard	9,0	69	
	2 ans de retard	0,4	3	
	1 an d'avance	0,6	4	
Profession du père	Sans emploi	14,0	108	
	Ouvrier	25,2	194	
	Employé	15,3	118	
	Artisan-commerçant	10,4	80	
	Profession intermédiaire	12,6	96	
	Cadre	11,3	87	
	Profession inconnue	11,2	86	
Activité professionnelle de la mère	Mère au foyer	39,0	300	
	Mère active	39,0	300	
	Profession inconnue	22,0	169	
Nombre d'années de maternelle	Aucune année	0,5	3	
	1 année	0,9	6	
	2 années	5,5	42	
	3 années	29,1	225	
	4 années	19,0	146	
	Inconnu	45,1	347	
Nombre de frères et soeurs	Pas de frère ou soeur	11,9	91	
	1 frère ou soeur	40,9	315	
	2 frères ou soeurs	19,2	147	
	3 frères ou soeurs ou +	14,4	111	
	Inconnu	13,6	105	
Enseignants		minimum	maximum	moyenne
Age		27	54	41
Ancienneté dans l'Education nationale		2	34	17
Ancienneté au CP		0	30	6
Nbre semaines en formation continue (3 dernières années)		0	8	2
Nombre d'élèves dans la classe		12	30	21
Nombre de classes dans l'école		2	14	6
		Pourcentages		Effectifs
Enseignantes		72,9		35
Formation initiale	Ecole normale	43,8		21
	I.U.F.M.	22,9		11
	Autres	33,3		16

Le caractère rural de l'échantillon a pour conséquence que les classes de CP présentent un nombre d'élèves moyen légèrement plus faible que la moyenne nationale (21 pour l'échantillon contre 22,1 pour la France).

III.2 Les questionnaires

L'enquête a été réalisée sur la base d'une collecte d'informations faite en début d'année scolaire. Au début de l'année scolaire 98/99, deux questionnaires ont été diffusés auprès des enseignants composant l'échantillon. Leur passation a été effectuée de façon directe par des enquêteurs formés à cet effet. Le premier questionnaire avait pour objectif d'obtenir des renseignements sur les caractéristiques individuelles des élèves : sexe, date de naissance, nationalité, fratrie, C.S.P. des parents et nombre d'années de maternelle (il figure en annexe 1). Le second, à destination des maîtres de l'échantillon, est constitué de deux parties (annexe 2). La première partie concerne les caractéristiques individuelles des enseignants : sexe, âge, ancienneté dans l'Education nationale, ancienneté sur le poste, formation initiale et formation continue. La seconde cherche à mieux connaître les pratiques pédagogiques que les maîtres mettent en œuvre en lecture-écriture (disposition des tables dans la classe, affichage au mur, travail collectif ou en petit groupe...) ; elle permet également d'identifier les pratiques ECLEC et de voir à quel degré ces pratiques sont mises en place par les enseignants. L'analyse de ce questionnaire, composé de 29 items, sera présentée dans la partie du texte qui porte spécifiquement sur les pratiques pédagogiques.

III.3. Les épreuves d'évaluation

Dans le cadre de cette recherche, la connaissance des acquis des élèves au cours de la période d'observation (leur progression entre le début et la fin de l'année scolaire) est évidemment centrale puisqu'il s'agit de la référence par rapport à laquelle on examine l'impact des pratiques pédagogiques. Dans la plupart des recherches basées sur la même méthodologie, l'évaluation des élèves et de leurs acquis n'est donc pas considérée comme une finalité

importante en elle-même ; le statut de l'évaluation des élèves est plutôt de nature instrumentale afin d'émettre un jugement sur la pertinence des modes d'organisation de l'école. Cela ne veut pas dire pour autant qu'on pourrait se contenter d'un instrument approximatif, il convient au contraire que l'instrument ait des propriétés suffisantes pour qu'on puisse inférer des conclusions pertinentes.

Ces épreuves sont en premier lieu administrées à des dates très comparables de sorte à ne pas introduire de biais liés à des temps inégaux d'exposition à l'école. Elles doivent, en second lieu, être administrées selon des procédures qui assurent au mieux l'homogénéité des conditions de passation dans les différentes classes de l'échantillon. A cet effet, des consignes de passation très précises doivent être établies. Elles stipulent dans le détail comment les personnes en charge de la passation des épreuves doivent procéder, sachant que l'enseignant en charge de la classe n'intervient en aucune manière au cours de l'épreuve. Les consignes indiquent que la passation est réalisée item par item (et non de façon continue), elles indiquent également ce que la personne chargée de l'administration de l'épreuve doit dire (ou faire au tableau) et le temps laissé aux enfants pour produire leur réponse à chaque item avant de passer à l'item suivant. Enfin, les épreuves sont corrigées de manière centralisée en utilisant une grille de cotation qui, à la fois doit prévoir tous les cas (des ajustements sont possibles au cours de la correction des premières épreuves) et être appliquée de manière aussi objective et "mécanique" que possible.

Les épreuves d'évaluation des acquis des élèves concernent la discipline centrale de cette recherche, à savoir la lecture-écriture. Ainsi, tous les enfants de l'échantillon ont passé ces tests en début et en fin d'année de CP de façon à connaître leur niveau initial en lecture-écriture ainsi que leur niveau de fin d'année. On dispose à présent de banques d'items et d'épreuves, soit qui ont fait leur preuves dans d'autres recherches au niveau du CP, soit qui sont considérées comme des tests standardisés par l'ensemble des acteurs. En

concertation avec l'équipe de Toulouse, il est apparu qu'il serait pertinent d'ajouter aux épreuves classiques prévues (qui cherchent avant tout à discriminer les élèves), des épreuves plus ciblées qui pourront être analysées plus spécifiquement par les chercheurs ultérieurement. En outre, ces épreuves investissent des domaines spécifiques de l'acquisition de la langue écrite qui ne sont pas forcément abordés dans les épreuves classiques. Les épreuves de début CP (épreuves dites initiales) sont composées de trois parties distinctes : l'écriture inventée, la clarté cognitive et la batterie de prélecture (elles sont présentées en annexe 3). Les épreuves de fin d'année (dites épreuves finales) sont composées de quatre parties : la production d'écrits, la dictée d'écrit, la batterie de lecture abrégée d'André Inizan et la connaissance du livre (annexe 4). Examinons plus en détail ces épreuves.

IV.3.1. Les épreuves initiales

L'écriture inventée (épreuve élaborée par l'EURED)

Lors de travaux antérieurs (Albert, 1996), le test de l'écriture inventée a montré que la compréhension du contenu du message favorise, par l'intermédiaire d'une meilleure construction de la clarté cognitive, l'appropriation du code phonologique. Ainsi, l'enfant qui découvre l'écriture le fait mieux quand il comprend le contenu de ce qu'il écrit que quand on lui demande d'écrire à partir d'énoncés non compréhensibles. L'évaluation mise en place dans notre échantillon a utilisé un texte composé de mots oralement familiers et très compréhensibles pour des enfants âgés de 5 à 6 ans. Une recherche de E. Fijalkow et J. Fijalkow en 1991 a permis de vérifier que ces enfants peuvent facilement en évoquer le contenu.

La phrase est simple et l'ensemble présente une unité sémantique favorisant la compréhension. Le texte dicté est le suivant :

RAT

CHEVAL

PAPILLON

CROCODILE

LE RAT MANGE DU FROMAGE

Les productions écrites obtenues à partir des dictées faites aux enfants ont été analysées à partir d'une grille prenant en compte 12 critères :

Page : Est-ce que l'apprenant sait utiliser une page ?

Lettre : Est-ce que l'apprenant sait que, pour écrire, il faut utiliser des lettres ?

Mot : Est-ce que l'apprenant sait que pour écrire un mot il faut utiliser plusieurs lettres ?

Phono-graphie phrase : Est-ce que l'apprenant sait que la phrase plus longue à énoncer est aussi plus longue à écrire ?

Phrase segmentée : Est-ce que l'apprenant sait que la phrase est composée de mots et qu'elle est segmentée ?

Code conventionnel : Est-ce que l'apprenant sait qu'il existe un code phonographique conventionnel ?

Permanence du mot : Est-ce que l'apprenant sait que le mot a une graphie généralement constante ?

Taille du mot : Est-ce que l'apprenant sait que le mot le plus long à énoncer est celui dont la graphie est la plus longue ?

Structure du mot : Est-ce que l'apprenant sait que le mot a une structure syllabique ?

Attaque du mot : Est-ce que l'apprenant sait prendre appui sur le début du mot pour produire sa graphie ?

Voyelles : Est-ce que l'apprenant sait utiliser les voyelles et les situer correctement ?

Consonnes : Est-ce que l'apprenant sait utiliser les consonnes et les situer correctement ?

La Batterie de prélecture (épreuve élaborée par André Inizan)

“La batterie de prélecture est constituée d'épreuves psychologiques qui sont, pour le jeune enfant qui les subit, autant de provocations à des activités plus ou moins originales pour lui, basées sur des matériels et des données verbales ou perceptives, qu'il n'a probablement jamais encore manipulées ou recueillies.” (Inizan, 1978) L'originalité de la batterie prédictive se caractérise par sa référence au temps, notamment en ce qui concerne l'opportunité de l'apprentissage (Il est temps ou non de commencer) et l'étalement approprié de l'apprentissage (de trois mois à trois ans) : “*Un score absolu ne peut être interprété en terme de prédiction de l'apprentissage de la lecture sans que l'âge réel de l'enfant soit connu avec précision.*” (Inizan, 1978) Chacun sait que les tests de prélecture sont de bons prédicateurs des résultats ultérieurs en lecture. Quatre éléments de la batterie prédictive simplifiée ont été mis en application :

Les figures géométriques. L'organisation perceptive de schèmes visuels et le contrôle visuel par l'enfant de son activité graphomotrice sont en jeu. Il est demandé aux enfants de faire un dessin comme le modèle qui leur est proposé et ce pour quatre figures géométriques différentes (carré, losange, "triangle" à cotés curvilignes et autre figures).

La discrimination phonologique. Durant cette épreuve, l'enfant doit analyser son écoute de la parole. Il doit précisément saisir à l'oreille l'identité d'éléments sonores dans les mots. Pour ce faire, il doit relier des dessins dont le nom comporte le même son et rayer celui qui ne le comprend pas. Ensuite, il doit mettre une croix dans un des ronds correspondant à la place du son dans le mot.

La discrimination perceptive visuelle. Cette épreuve évalue l'habileté des enfants à maîtriser les problèmes d'orientation, d'inversion, de symétrie dans les formes abstraites. On cherche ainsi à saisir l'état de l'équipement psychologique favorable à l'apprentissage de la lecture indépendamment de toute rencontre préalable de l'enfant avec des fragments de la langue écrite. Dans un premier temps, les enfants ont devant eux des lignes composées d'une succession de cases comprenant chacune un petit dessin. Tous les dessins se ressemblent, toutefois, ils ne sont pas tous identiques. Les enfants doivent rayer les dessins qui ne sont pas comme le premier de chacune des lignes. Dans un second temps, chaque case comprend plusieurs dessins. Les élèves doivent barrer les cases où les dessins ne sont pas placés de la même façon.

Le rythme-copie. Cette épreuve met en évidence la capacité des enfants à répéter une série de signes espacés par des blancs qui en limitent la structure. On peut ainsi chercher à savoir si l'enfant se reporte systématiquement au modèle ou bien s'il a intériorisé la composition des structures en verbalisant à voix basse éventuellement.

La clarté cognitive (épreuve élaborée par l'EURED et l'IREDU)

La théorie de la clarté cognitive a été énoncée par Downing et Fijalkow (1984) à partir d'un ensemble de travaux concernant les enfants qui ont des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture. Ils définissent la clarté cognitive comme "*la caractéristique spécifique du lecteur sans problèmes. Il s'agit d'un élève qui aborde avec l'esprit clair la tâche de réflexion sur ce qu'il convient de faire dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture...*" (Downing et Fijalkow, 1984) Il s'agit d'un terme technique représentant les composantes psychologiques que le profane désignerait par des expressions comme "compréhension claire", "pensée claire" ou "saisie du problème". Selon les auteurs, l'apport des études relatives aux mauvais lecteurs est que l'apprentissage de la lecture est essentiellement une tâche de résolution de problèmes dans laquelle l'enfant applique ses capacités réflexives à la

compréhension des relations linguistiques entre la parole et l'écriture. Le test de clarté cognitive tend à mettre en évidence le niveau de compréhension du vocabulaire technique de la lecture-écriture par les enfants ("titre", "texte"...). Chacun d'entre eux a un exemplaire du texte sous les yeux :

La tarte aux pommes*

Julie arrive de l'école. Sa maman lui donne de la tarte aux pommes.
Puis Julie va au jardin. Le chat va avec elle et miaule pour avoir un peu de tarte. Mais Julie a tout mangé !

Jean Sairien

*texte emprunté aux tests de lecture du C.R.D.P. de Nantes

Un adulte le lit à voix haute et leur demande d'entourer les éléments suivants de différentes couleurs : le titre en rouge, le nom de l'auteur en bleu, le texte en vert, une lettre en rouge, la première lettre en bleu, la dernière lettre en vert, un mot en rouge, le premier mot en bleu, le dernier mot en vert, une phrase en rouge, la première phrase en bleu, la dernière phrase en vert, une lettre majuscule en rouge, une lettre minuscule en bleu, le nom de la petite fille en vert, un point en rouge, un point d'exclamation en bleu, la première ligne en vert, la deuxième ligne en rouge et la dernière ligne en bleu.

IV.3.2. *Les épreuves finales*

La batterie de lecture (épreuve élaborée par André Inizan)

Alors que la batterie prédictive permet de déterminer, pour chaque élève, la durée probable de son apprentissage de la lecture et donc de juger de l'opportunité de cet apprentissage, la batterie de lecture, permet de vérifier si l'enfant sait lire. Il s'agit bien de tests de connaissances scolaires. On ne demande pas à l'enfant d'imaginer une situation nouvelle pour lui, on ne cherche pas non plus à le surprendre, on attend seulement de lui qu'il se souvienne et qu'il effectue une tâche à laquelle il a été entraîné à l'école.

D'une façon générale, la batterie de lecture contrôle ce qui reste, dans l'esprit de l'élève, d'un enseignement reçu. Seules deux épreuves sur quatre de la batterie de lecture ont été administrées aux élèves de l'échantillon : l'orthographe combinatoire et la compréhension de lecture silencieuse. Ce choix restrictif est basé sur le fait que les deux épreuves arrivent à elles seules à être presque autant prédictives que l'ensemble du test, cette "nouvelle" batterie de lecture a été nommée "batterie de lecture abrégée" (Inizan-IREDU, 1998).

Orthographe combinatoire : Il ne s'agit nullement d'orthographe de règles qui serait prématuré en fin de CP. Le texte dicté ne comporte aucun accord, ni pluriel, ni féminin. Une grande importance est accordée à l'orthographe phonologique, ce que la cotation accentue puisqu'elle confère une valeur (réduite de moitié) aux mots orthographiés seulement phonétiquement. Cette épreuve permet d'évaluer objectivement, chez chaque enfant, sa maîtrise de la combinatoire, c'est-à-dire sa connaissance du code de transcription de la langue orale, fruit de l'apprentissage de la lecture. L'application de cette épreuve étant collective, il convient d'aligner les enfants les uns derrière les autres, de façon à éviter qu'ils puissent copier. Les trois phrases suivantes sont dictées et seuls les 17 mots en gras correctement orthographiés confèrent des points :

Papa a une **voiture rapide**

Moi, j'ai un vélo rouge avec une sacoche

Sous le sapin du **jardin** voilà une **belle plume** de **pigeon**
pour **garnir** mon **guidon** ou ma **vieille casquette**

Compréhension de lecture silencieuse : Cette épreuve est fondée sur le principe suivant : un texte ne peut servir à évaluer la lecture d'un lecteur qu'à condition de pouvoir être compris par lui si on le lui lisait. Dans le cas

contraire, on s'aventure à mesurer la compétence en lecture du sujet, mais aussi son expérience, son intelligence, sa culture... La présence d'un dessin comme support du critère de la compréhension, même s'il ne suggère pas la réponse, constitue une aide à l'élaboration de cette compréhension. Comme l'épreuve décrite ci-dessus, celle-ci est collective et réclame des précautions d'isolement. Ce test consiste à soumettre aux enfants des dessins inachevés avec, en face de chacun d'entre eux, une instruction leur indiquant ce qu'il faut faire.

La production d'écrit (reprise d'une épreuve de la D.E.P.)

Cette épreuve consiste à demander aux enfants d'écrire une histoire au brouillon à partir d'une liste de six mots, de lui donner un titre et de la recopier sur la feuille fournie. Ils doivent utiliser au moins trois mots mais peuvent aussi tous les utiliser.

La liste est la suivante :

BLEU	EAU
CAILLOU	MONSTRE
CHAT	VOLCAN

Les critères d'évaluation sont nombreux. Ils prennent en compte le nombre de mots utilisés par chacun des enfants, la cohérence globale du récit, la structure du récit (histoire complète avec un début, un développement et une fin, histoire incomplète...), la progression du récit, la chronologie, l'identité des personnages, les temps verbaux, l'emploi du dialogue, la délimitation des phrases par des majuscules et des points, la lisibilité du texte, la structure grammaticale des phrases, la variété du vocabulaire, l'accord du groupe nominal et l'accord du groupe verbal.

La dictée d'écrit (épreuve élaborée par l'EURED)

Les enfants doivent faire une dictée de six phrases sur une feuille blanche, chacun utilisant la feuille à sa convenance. Cette dictée est faite collectivement ou en demi groupe pour éviter que les enfants ne se copient. A la fin de la dictée, les élèves peuvent corriger leurs fautes en barrant les mots mal écrits et en écrivant la correction en dessous.

Le texte est le suivant :

C'est papa qui rit.

Papa **met** son pantalon et **ses** chaussures.

Ton chat est sur le lit.

Mes feutres sont dans ma trousse.

J'aime les gâteaux, **mais** je préfère les glaces.

Je **sais** lire.

L'évaluation de la dictée prend en compte les /sE/ et les /mE/ d'une part, les formes normées non normées, la variété normée et non normée d'autre part. Cette épreuve présente un caractère spécifique certain et permettra d'avoir des informations précises sur la nature des performances des élèves en lecture-écriture ; en ce qui concerne cette recherche, nous nous contenterons de mesurer les performances en orthographe et nous ne prendrons pas en compte les différents types d'erreurs qui pourront être produites par les élèves.

La connaissance du livre (épreuve élaborée par l'EURED et la D.E.P.)

Cet exercice est inspiré d'une tâche proposée dans les épreuves de la D.E.P. aux élèves de 1^{er} degré en 1997. Une feuille est distribuée aux enfants. Elle comprend cinq photographies représentant cinq pages d'un livre en désordre : la couverture, le début de l'histoire, le développement, la fin de l'histoire, et la page qui se trouve au dos du livre. Les élèves doivent les identifier en tant que telles. Elle mesure un autre aspect de la lecture que celui abordé par la batterie de lecture.

La mesure des résultats se fait traditionnellement dans ce type d'évaluation par la mesure des compétences scolaires des élèves ; dans la présente recherche, il a semblé intéressant de ne pas se limiter à cet aspect bien qu'il soit évidemment central. Ainsi, on a également cherché à apprécier les attitudes des élèves face à la lecture-écriture en fin de CP, ainsi que leur comportement général face à l'école. Ces attitudes et ces comportements ne peuvent s'apprécier que de façon plus ou moins subjective par un recueil d'opinions (une observation objective des attitudes des enfants en situation ne serait matériellement pas envisageable sur un échantillon d'élèves aussi grand avec les moyens alloués à cette enquête). Néanmoins, on a cherché à réduire cette subjectivité en s'appuyant sur les avis des acteurs principaux qui gravitent autour de l'élève et de ses apprentissages : l'avis de l'élève lui-même, celui de ses parents, et celui de son enseignant.

L'équipe de Toulouse a mis au point un questionnaire d'attitudes et de comportements pour chacun de ces acteurs. Ces questionnaires concernent trois domaines : la lecture, l'écriture et le comportement général de l'enfant. Pour chacun de ses domaines, une série de 12 à 14 items (selon les domaines) a été établie. On demande alors aux répondants d'évaluer, sur une échelle de 1 à 4, chacune des attitudes qui correspond à chaque item. Citons quelques items du questionnaire lecture tout d'abord : "*La lecture ça lui plaît énormément - En lecture, il progresse tout le temps - Il est fier de montrer qu'il sait lire pour de bon....*"; quelques items du questionnaire écriture : "*Il aime écrire des histoires, des petits livres, mais tout seul - On se rend compte qu'il*

commence à écrire..." ; quelques items du questionnaire comportement général : "Il aime discuter avec moi - Il aime aller à l'école..."

Après avoir décrit les instruments d'enquête, il peut être utile d'avoir une vue plus synthétique des données disponibles dans cette recherche.

IV.4. Les données disponibles

Le tableau 2 présente les effectifs d'élèves pour lesquels nous disposons d'informations pour chacun des instruments d'enquête.

Tableau 2 : Récapitulatif des données disponibles

Instrument d'enquête	Nombre d'élèves
Questionnaires élèves : caractéristiques socio-démographiques	769
Test initial	750
Test final	655
Attitudes et comportements de l'élève	
Questionnaires parents lecture	452
Questionnaires parents écriture	456
Questionnaires parents comportement	337
Questionnaires maîtres lecture	524
Questionnaires maîtres écriture	503
Questionnaires maîtres comportement	433
Questionnaires élèves lecture	554
Questionnaires élèves écriture	553
Questionnaires élèves comportement	546

Sur les 750 élèves de départ pour lesquels nous disposons à la fois du test initial et du questionnaire socio-démographique, en fin d'année scolaire ce sont seulement 655 élèves (parmi les 750) qui ont été testés ; cela représente

donc une "perte" d'une centaine d'élèves au cours de l'année scolaire pour des motifs variés (déménagement, changement de classe, absence le jour de la passation du test final...), cette perte est toutefois incontournable dans les enquêtes longitudinales. Les questionnaires administrés en fin d'année scolaire concernant les attitudes des enfants vis-à-vis de la lecture-écriture sont moins bien renseignés comme en témoignent les chiffres du tableau.

Il est temps de revenir à présent sur la question même de l'évaluation, et de présenter la structure analytique retenue pour l'exploitation des données.

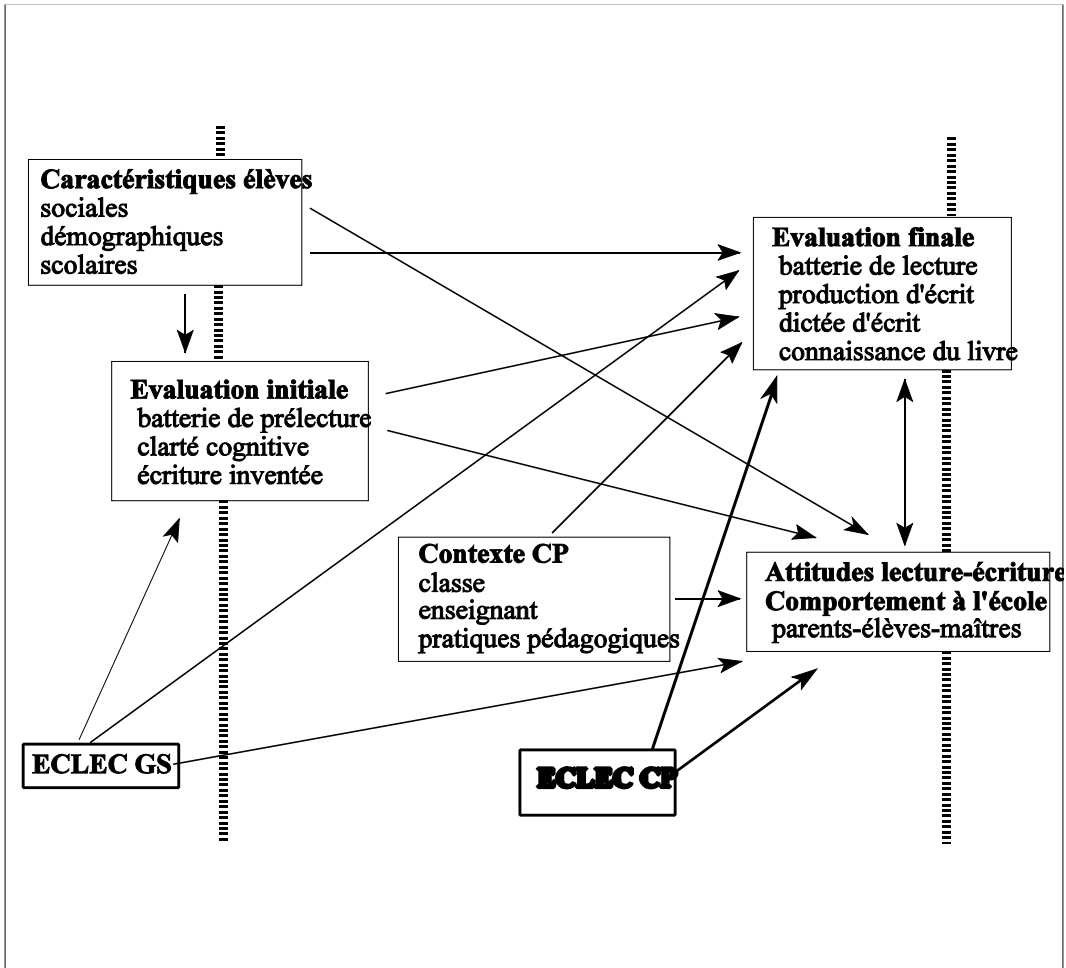
V. La structure de l'évaluation

Les facteurs pouvant influencer sur les élèves en termes de performances scolaires sont très nombreux et sont caractérisés par l'existence de nombreuses liaisons statistiques. Il est alors préférable d'opter pour un modèle d'analyse simplifié qui, d'une certaine façon, va mutiler la réalité pour ne prendre en compte qu'un nombre restreint de facteurs. Cette restriction s'appliquera tant sur les variables expliquées que sur les facteurs explicatifs dont on cherche à mesurer l'influence. Le choix des éléments jugés comme pertinents et suffisants à l'analyse se détermine sur des critères de faisabilité de la recherche ainsi que sur la connaissance que l'on peut avoir à la lumière des travaux scientifiques réalisés sur des thèmes voisins.

Les relations principales entre les différents facteurs sont présentées dans le graphique 1. On cherchera à expliquer la variabilité d'une variable de résultats (ou variable à expliquer), par plusieurs groupes de variables explicatives. On utilisera pour se faire un modèle de régression linéaire dont les principes de base ont été évoqués précédemment. Le modèle général est de la forme : acquisitions de fin de CP = f (acquisitions de début d'année, caractéristiques des élèves, caractéristiques du contexte).

Ce schéma est organisé selon le déroulement temporel de l'intervention des variables (tant explicatives que de résultats) au cours de la période étudiée.

La partie gauche du schéma représente ce qui se construit dans la période antérieure à l'accès à l'école élémentaire (cet accès est représenté par le trait pointillé vertical le plus à gauche), on distingue ensuite en se déplaçant vers la droite du schéma l'année de cours préparatoire. Les éléments situés dans l'axe des traits verticaux sont des variables matérialisant les résultats observables de façon ponctuelle en début et en fin d'année scolaire, alors que les éléments situés entre les traits verticaux correspondent aux variables qui interviennent au cours de l'année de CP (contexte scolaire : classe, enseignant, pratiques pédagogiques). Chaque flèche représente l'effet mesurable d'un facteur sur un autre.



Graphique 1 : Schéma structurel de l'évaluation

Les flèches en gras sont celles qui représentent les relations centrales dans cette évaluation. Il s'agit de mesurer l'impact des pratiques ECLEC sur les acquisitions des élèves en fin de CP, mais aussi sur les comportements face à l'école et les attitudes en lecture-écriture. Les données disponibles permettent en outre de mesurer l'impact des pratiques ECLEC en grande section de maternelle (GS) sur les apprentissages au cours préparatoire ; on a en effet pu savoir si les élèves ont, l'année passée, bénéficié ou non de pratiques ECLEC en maternelle avant d'entrer au CP. Il devient alors possible de spécifier la variable ECLEC de différentes façons qui correspondent aux différents parcours possibles suivis par les élèves de l'échantillon ; quatre cas de figure sont présents :

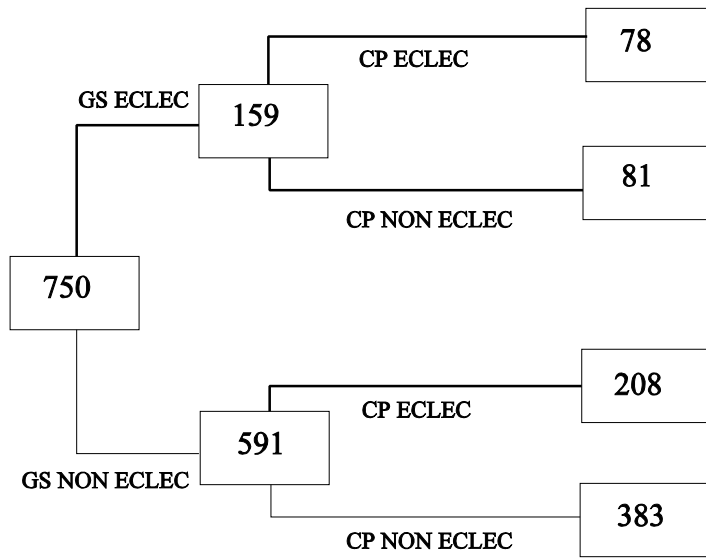
cas n° 1 : GS non ECLEC-CP non ECLEC

cas n° 2 : GS non ECLEC- CP ECLEC

cas n° 3 : GS ECLEC-CP non ECLEC

cas n° 4 : GS ECLEC-CP ECLEC.

Le graphique 2 présente les effectifs d'élèves qui correspondent aux différents parcours. Les flèches en trait plus épais indiquent les élèves dits "expérimentaux", même si l'analyse se portera en priorité sur les élèves exposés aux pratiques ECLEC au cours du CP. Il sera ainsi possible de tester (avec toutefois certaines limites dues aux effectifs réduits) l'efficacité différée des pratiques ECLEC en GS et l'efficacité des pratiques ECLEC quand les élèves en bénéficient pendant 2 années (GS et CP).



Graphique 2 : Schéma de l'expérimentation ECLEC

Troisième partie

Analyse des pratiques pédagogiques

Avant de s'intéresser aux pratiques mises en place dans les classes de l'échantillon et peut-être pour mieux en relever la spécificité, il serait intéressant de mieux connaître quelles sont les démarches utilisées par les enseignants en France pour enseigner à lire et à écrire aux enfants. Pour cela, nous nous appuyons sur deux études successives menées pour la D.E.P. par E. et J. Fijalkow en 1990 et M. Thauvel-Richard en 1997 ; ces enquêtes ont été réalisées par le biais de questionnaires envoyés par la D.E.P. à un échantillon représentatif d'enseignants de CP et de CE1 (en 1997 seulement). L'intérêt de ces travaux étant plus précisément de savoir, à sept ans d'intervalle, dans quelle mesure la pédagogie de la lecture-écriture demeure inchangée ou au contraire si elle a évolué. Ils visent à fournir une description aussi objective que précise des pratiques pédagogiques mais ne prétendent pas les expliquer ou encore évaluer leur efficacité sur les apprentissages.

I. Les pratiques des enseignants en lecture-écriture

Concernant la méthodologie de l'enseignement de la lecture, il est important de remarquer que les pratiques évoluent de façon notable au cours de l'année scolaire : selon les données de 1990, en début d'année, 64% des enseignants partent d'une méthode de lecture en utilisant le manuel qui s'y rattache ; en fin d'année, ils ne sont plus que 53%. Les autres points de départ que les méthodes de lecture (thèmes, projets, livres de jeunesse...) sont tous utilisés davantage en fin d'année. Par ailleurs, on observe qu'une importance sensiblement égale est accordée à des énoncés qui renvoient à des démarches "globale" ou "idéo-visuelle" (Fijalkow J., Fijalkow E., 1994). Ces résultats tendent à montrer que les enseignants attendent que les élèves maîtrisent mieux les acquisitions de base pour diversifier les textes au fur et à mesure de l'apprentissage.

Il semble que les points de départ des activités de lecture soient un peu plus variés en 1997 qu'en 1990. On ne constate aucune modification statistiquement significative dans l'emploi d'une méthode de lecture en

utilisant le manuel qui s'y rattache. Les livres de littérature enfantine sont plus utilisés (en début et fin d'année), ainsi que les projets (en début d'année), en revanche, les textes écrits par l'enseignant le sont moins. Il est intéressant de relever qu'en début comme en fin d'année, environ 20% des enseignants déclarent ne jamais partir des indications d'une méthode de lecture.

En 1990, comme en 1997, les activités les plus importantes (proposées par plus de 80% des enseignants) en début d'année mettent l'accent sur le mot et la phrase. Le travail semble se faire dans un contexte dont le plafond est la phrase. En fin d'année, les activités proposées aux élèves évoluent nettement puisqu'elles portent davantage sur la phrase ou le texte. Dans l'ensemble, les activités de lecture proposées aux élèves par les enseignants de CP sont globalement les mêmes en 97 qu'en 90 ; ils sont toutefois plus nombreux en 97 à solliciter leurs élèves par des activités portant sur le travail des syllabes et des sons.

Les maîtres prétendent à l'unanimité faire lire les enfants à haute voix pour vérifier les acquis des élèves et pour communiquer une information aux autres. Ils s'accordent pour dire qu'il est nécessaire que les élèves prennent conscience des fonctions de l'écrit. Les comportements ont évolué entre 90 et 97, notamment en ce qui concerne la lecture de textes nouveaux avec les élèves afin de les laisser moins souvent se débrouiller seuls (Thaurel Richard, 1999). Concernant les aspects matériels de l'enseignement de la lecture, 71% des enseignants déclarent que leurs élèves possèdent un manuel de lecture et 80% affichent des posters comprenant les phonèmes étudiés en classe. Seulement 40% d'entre eux affichent des posters à partir d'un thème, d'une syllabe ou de la nature grammaticale d'un mot.

D'une façon générale, les enseignants utilisent les supports pédagogiques beaucoup plus souvent en fin d'année scolaire, comme s'ils attendaient que les élèves sachent lire pour les plonger dans des activités réelles de lecture. En début d'année, la majorité des enseignants donne des livres de

jeunesse, des poèmes, des chansons et des comptines, un peu moins d'extraits de manuels aux enfants ; en fin d'année, un nouvel outil apparaît en plus des autres, la presse écrite. En 1997, les maîtres utilisent plus fréquemment les livrets d'apprentissage et les livres de littérature enfantine, en revanche les bandes dessinées le sont moins. Donner à lire des textes dont les enfants sont les auteurs semble être une pratique occasionnelle et l'utilisation du matériel informatique en lecture est rare. Quant aux outils fonctionnels tels que les encyclopédies et les dictionnaires, ils sont très peu utilisés. En ce qui concerne le coin lecture, en 97 comme en 90, les enseignants sont très nombreux à dire que les enfants y vont quand ils ont fini leur activité. Le risque est alors que seuls les bons élèves aient la possibilité de l'utiliser. D'une façon générale, ces travaux montrent que les livres occupent une part limitée dans l'enseignement de la lecture.

En 1990, les activités d'écriture servent pour 62% des enseignants à vérifier les acquisitions des élèves en lecture. Les enfants écrivent donc essentiellement pour être évalués. Les activités les plus proposées en écriture sont du type, dictée ou copie et les moins fréquentes sont les activités de réelle production. En 1997, elles ne servent plus seulement à contrôler les acquisitions des enfants en lecture mais aussi à les sensibiliser à la production d'écrits.

Selon les données de 97, il semble qu'en début d'année, les activités collectives occupent en moyenne un peu plus de la moitié du temps et seulement un tiers du temps en fin d'année. Durant cette même période, la proportion moyenne consacrée aux activités individuelles passe d'un tiers à la moitié du temps scolaire. Les activités en sous-groupes, ateliers ou équipes progressent légèrement entre le début et la fin de l'année, sans toutefois dépasser le sixième du temps scolaire (Thaurel Richard, 1999). J. Fijalkow et E. Fijalkow (1994) semblent frappés par le poids de la tradition dans les réponses des enseignants et par l'homogénéité pédagogique qui règne dans l'échantillon. Les pratiques différentes sont largement minoritaires et les

activités ont peu évolué : les maîtres font très majoritairement appel à une méthode de lecture avec le manuel qui s'y rattache, ils limitent leur approche au mot et à la phrase et favorisent des activités de type académique.

En 1990, quatre groupes d'enseignants se dégagent de l'échantillon :

- les enseignants traditionnels (27%) privilégient les pratiques classiques, la découverte des lettres, des syllabes, la lecture à voix haute pour évaluer les acquis des élèves et l'utilisation d'un manuel de lecture.
- les enseignants novateurs (20%) sont plus centrés sur l'élève. Ils préconisent les activités de lecture pour faire découvrir le sens, la lecture à voix haute et les activités d'écriture pour communiquer une information et ils programment l'enseignement de la lecture selon la vie de la classe.
- les enseignants traditionnels novateurs (46%) ont des pratiques classiques et développent en fin d'année des aspects novateurs.
- les enseignants du dernier groupe (7%) sont très proches du précédent à la seule différence qu'ils sont moins avancés dans leur démarche de changement.

Ainsi, selon J. Fijalkow et E. Fijalkow, sur un fond de pratiques traditionnelles, les enseignants adoptent prudemment les pratiques nouvelles. Quand un changement a lieu, il s'opère par une évolution progressive, consistant à ajouter des pratiques nouvelles aux pratiques classiques. Toutefois, selon la grande majorité des enseignants, il semble que des changements pédagogiques sont intervenus durant les dix dernières années : plus grande variété des activités, matériel pédagogique plus adéquat et plus grande liberté du maître pour organiser son enseignement. Après ce détour utile sur les enquêtes nationales, il est temps d'examiner les pratiques mises en place dans notre échantillon.

L'analyse des pratiques pédagogiques dans les classes de CP revêt, dans notre travail, une importance capitale, puisque ces pratiques représentent en fait la variable cible centrale. Malheureusement, caractériser les pratiques d'enseignement n'est pas une activité aisée car, même si l'on se focalise sur un aspect particulier de ces pratiques, ici en l'occurrence l'enseignement de la lecture-écriture, il est toujours difficile d'appréhender la réalité d'une situation pédagogique dans toute sa complexité et d'en dégager les éléments les plus significatifs.

Comme nous venons de le souligner, la catégorisation des pratiques d'enseignement en lecture-écriture est primordiale dans cette recherche, et nous devons par conséquent prendre un certain nombre de précautions. La pratique la plus simple consiste à opposer les maîtres qui sont reconnus (par les promoteurs de cette pédagogie) et qui se reconnaissent comme "utilisateur ECLEC".

Dans l'échantillon, sur les 48 enseignants de CP, 19 sont considérés comme ECLEC, les 29 autres appartiennent donc au groupe témoin. L'analyse consistera à opposer les classes témoins aux classes expérimentales. Cette méthode n'est toutefois pas sans risque car l'on doit auparavant bien s'assurer que les pratiques des enseignants ECLEC en lecture-écriture se distinguent suffisamment de celles des enseignants des classes témoins ; on est en effet rarement, en pédagogie, dans la situation du "tout ou rien". Les pratiques sont en fait très graduées et le risque serait alors d'opposer des enseignants, qui dans la réalité se distingueraient par des critères autres que ceux que l'on a pris en compte initialement. C'est dans cette optique qu'un questionnaire d'identification des pratiques pédagogiques, élaboré par l'équipe de Toulouse, a été administré à toutes les classes de l'échantillon dès le début de l'année scolaire.

II. Une description générale des pratiques dans l'échantillon

Ce questionnaire se centre sur les éléments essentiels des pratiques, à savoir l'utilisation des outils pédagogiques, l'organisation des séances d'apprentissage et les modalités de gestion du groupe-classe. Nous sommes conscients que certains aspects sont écartés, tel celui qui se réfère à l'utilisation du temps d'enseignement par les élèves, mais cette recherche n'a pas pour ambition une description complète des pratiques pédagogiques, elle essaie plutôt de caractériser ces pratiques pour pouvoir différencier au mieux les enseignants en isolant ceux qui se réfèrent à la pédagogie ECLEC. La description des pratiques dans les 48 classes est présentée dans le tableau suivant ; cette présentation s'effectue sur la base du recueil de fréquence des pratiques dans 29 domaines de la lecture-écriture, elle constitue en fait un état des lieux des pratiques dans les classes de CP de l'échantillon.

Un premier examen des chiffres mentionnés dans le tableau 3 nous informe sur le caractère spécifique de l'échantillon, notamment quand on compare ces résultats aux pratiques majoritaires en place dans notre pays. Il apparaît que les maîtres de l'échantillon ont, en moyenne, des pratiques plus novatrices que celles relevées sur la base des enquêtes nationales. Par exemple, près de 30% des maîtres de l'échantillon n'utilisent jamais de manuel de lecture, ils sont plus de 60% à faire produire des textes très souvent à leurs élèves, 38% des enseignants organisent les tables pour des travaux de groupe de façon très fréquente.

Les pratiques dites novatrices, telles qu'elles ont été définies plus en avant dans le texte, sont donc bien présentes dans l'échantillon. Elles devraient en priorité, et en toute logique, être très présentes chez les maîtres dont les classes ont été retenues comme expérimentales. C'est ce que nous allons vérifier en déclinant les pratiques de l'échantillon selon la variable ECLEC (tableau 4).

ANALYSE DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Tableau 3 : Description des pratiques en lecture-écriture dans l'échantillon (classes ECLEC et non ECLEC)

Description générale des pratiques (en %)	Très souvent	Souvent	Quelquefois	Jamais
Tables disposées pour travail en groupe	37,5	20,8	27,1	14,6
Utilisation d'un manuel de lecture	45,8	8,3	16,7	29,2
Utilisation de livres de jeunesse	41,7	29,2	25,0	4,2
Utilisation d'écrits sociaux	20,8	16,7	41,7	20,8
Affichage au mur de mots	58,3	16,7	16,7	8,3
Affichage au mur de syllabes	20,8	8,3	10,4	60,4
Affichage au mur de phrases	35,4	27,1	18,8	18,8
Affichage au mur de textes	64,6	18,8	10,4	6,3
Enseignement à toute la classe	58,3	18,8	16,7	6,3
Enseignement à la moitié de la classe	6,3	16,7	33,3	43,8
Enseignement à un petit groupe d'élèves	27,1	29,2	35,4	8,3
Enseignement à un seul élève	12,5	27,1	50,0	10,4
Les élèves communiquent entre eux	39,6	31,3	25,0	4,2
Les élèves se déplacent pour rechercher une information	47,9	20,8	20,8	10,4
Les élèves demandent un renseignement au maître	45,8	29,2	20,8	4,2
Les élèves choisissent parmi plusieurs exercices	20,8	14,6	33,3	31,3
Les élèves arrêtent le travail même s'il n'est pas fini	18,8	18,8	58,3	4,2
Vérification de l'achèvement de la tâche	64,6	14,6	20,8	0,0
Correction de la production de l'élève	47,9	20,8	27,1	4,2
Correction au tableau	12,5	27,1	41,7	18,8
Contrôle du travail après la classe	41,7	18,8	31,3	8,3
Travail en groupes : tâche collective	18,8	22,9	43,8	14,6
Travail en groupes : tâche individuelle et entraide	45,8	20,8	27,1	6,3
Exercices de lecture	43,8	22,9	18,8	14,6
Productions d'écrits	29,2	31,3	31,3	8,3
Exercices de mathématiques	16,7	29,2	41,7	12,5
Activités artistiques ou d'"éveil"	20,8	41,7	31,3	6,3
	oui		non	
Habitude de produire des textes ou des courtes phrases	61,0		39,0	
Habitude des dictées de phrases	82,2		17,8	

Tableau 4 : Fréquences des pratiques selon le type de classe

Description des pratiques (%)	classes non ECLEC	classes ECLEC
Tables disposées pour travail en groupe	48,3	73,7
Utilisation d'un manuel de lecture	79,3	15,8
Utilisation de livres de jeunesse	55,2	94,7
Utilisation d'écrits sociaux	31,0	47,4
Affichage au mur de mots	82,8	63,2
Affichage au mur de syllabes	44,8	5,3
Affichage au mur de phrases	72,4	47,4
Affichage au mur de textes	75,9	94,7
Enseignement à toute la classe	86,2	63,2
Enseignement à la moitié de la classe	20,7	26,3
Enseignement à un petit groupe d'élèves	37,9	84,2
Enseignement à un seul élève	48,3	26,3
Les élèves communiquent entre eux	57,7	100,0
Les élèves se déplacent pour rechercher une information	55,2	89,5
Les élèves demandent un renseignement au maître	82,8	63,2
Les élèves choisissent parmi plusieurs exercices	3,4	84,2
Les élèves arrêtent le travail même s'il n'est pas fini	24,1	57,9
Vérification de l'achèvement de la tâche	93,1	57,9
Correction de la production de l'élève	82,8	47,4
Correction au tableau	51,7	21,1
Contrôle du travail après la classe	51,7	73,7
Travail en groupes : tâche collective	51,7	26,3
Travail en groupes : tâche individuelle et entraide	44,8	100,0
Exercices de lecture	44,8	100,0
Productions d'écrits	37,9	94,7
Exercices de mathématiques	41,4	52,6
Activités artistiques ou d'éveil	72,4	47,4
Habitude de produire des textes ou des courtes phrases	76,9	89,5
Habitude des dictées de phrases	62,5	58,8

Le tableau 4 présente la répartition des pratiques dans les deux sous-échantillons (classes témoins et classes expérimentales). Les chiffres indiquent

les pourcentages de maîtres qui optent très souvent ou souvent pour les pratiques mentionnées. Par exemple, 48% des enseignants des classes non ECLEC disposent souvent (ou très souvent) les tables pour favoriser le travail de groupe, alors que c'est plus de 74% des enseignants ECLEC qui adoptent majoritairement cette pratique. La lecture du tableau suggère une dichotomie assez nette des pratiques entre les deux sous-échantillons. Ainsi, pendant que les élèves font des exercices de lecture, ils communiquent fréquemment entre eux pour la totalité de maîtres ECLEC, alors que cela se passe de façon fréquente seulement dans 58% des cas dans les classes tenues par les maîtres non ECLEC. Le manuel de lecture est utilisé de manière fréquente par un faible pourcentage de maîtres ECLEC (15,8%), alors que la grande majorité des maîtres des classes témoins optent pour une utilisation systématique du manuel de lecture (79,3%).

Dans certains cas, l'opposition est encore plus forte ; ainsi, un seul enseignant sur les 29 des classes témoins laisse systématiquement aux élèves la possibilité de choisir parmi les exercices de lecture ceux qu'ils souhaitent réaliser, alors que les enseignants ECLEC sont une grande majorité à laisser cette liberté à leurs élèves (16 sur 19, soit 84,2%). L'affichage de syllabes aux murs de la classe est une pratique assez fréquente dans les classes témoins (près d'un enseignant sur deux), alors qu'elle est rare chez les enseignants ECLEC (5,3% d'entre eux adoptent couramment cette pratique). En revanche, mais cela est beaucoup plus rare, pour certains domaines pédagogiques de la lecture-écriture, les pratiques ne semblent pas se différencier de façon nette entre les classes ECLEC et les autres : c'est par exemple le cas pour les dictées de phrases. Globalement, une différence assez nette de pratiques semble exister sur la base des déclarations des enseignants, selon qu'ils appartiennent aux classes témoins ou expérimentales et on semble déjà pouvoir voir l'opposition entre des pratiques assez traditionnelles et des pratiques plus novatrices. Pour aller plus loin dans l'analyse des pratiques pédagogiques dans

l'échantillon, et pour mieux faire apparaître cette opposition, il est possible de conduire une analyse factorielle sur les données recueillies.

III. Une typologie des pratiques en lecture-écriture : les maîtres ECLEC et les autres

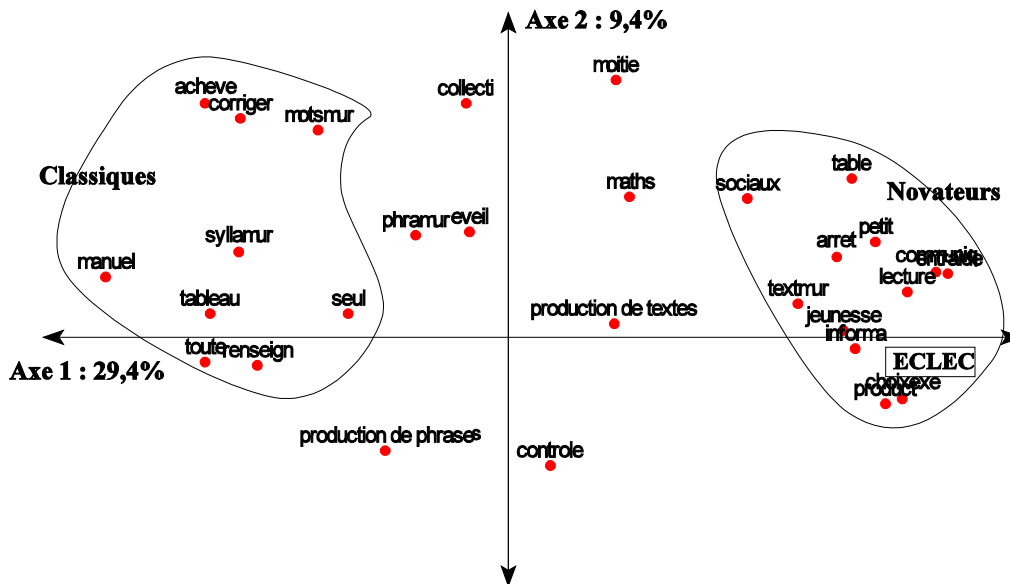
Pour cela, les variables ont été reconstruites par regroupements en opposant pour chaque pratique (chaque question du questionnaire enseignant) les cas extrêmes (et donc en regroupant les cas "voisins"). Ainsi, les réponses "très souvent" et "souvent" ont été regroupées et ont été opposées aux réponses "quelquefois" et "jamais", elles-mêmes regroupées dans la même catégorie. A partir de ces regroupements, des variables dichotomiques ont été créées pour chacun des items. Ce sont ces variables qui ont été projetées sur le plan factoriel. L'analyse factorielle en composantes principales (graphique 3) fait apparaître que les pratiques des enseignants de CP de l'échantillon se structurent selon deux facteurs principaux (qui correspondent à chacun des axes du graphique). Le premier facteur, représenté sur l'axe horizontal, est celui qui contribue le plus fortement à la différenciation des pratiques (il explique près de 30% de la variance) ; ce facteur confirme l'opposition supposée précédemment, à savoir qu'il oppose les enseignants que l'on pourrait qualifier de "**classiques**" du point de vue de leurs pratiques en lecture-écriture (à gauche de l'axe) aux enseignants plus "**novateurs**" dans ce même domaine (à droite de l'axe). Nous pouvons préciser davantage cette opposition en indiquant ici quelles sont les variables qui entretiennent des relations de proximité pour chacun des deux types de pratiques opposées.

Les enseignants qui adopteraient des pratiques "classiques" sont caractérisés par l'utilisation fréquente d'un manuel de lecture ; les affichages aux murs concernent le plus souvent des syllabes, mais aussi des mots ; les maîtres effectuent systématiquement des corrections au tableau après que les élèves aient effectué une tâche et ils s'assurent que la tâche de l'élève est achevée lors des exercices de lecture-écriture ; ils s'adressent la plupart du

temps à toute la classe dans leur enseignement en lecture-écriture, mais le cas échéant à un seul élève ; au cours d'une séance de lecture-écriture les élèves peuvent fréquemment demander des renseignements à l'enseignant.

Concernant les pratiques qui sont à présent en opposition avec celles qui viennent d'être décrites, on peut avancer que les enseignants "novateurs" se distinguent par l'utilisation fréquente en lecture-écriture de livres de jeunesse et d'écrits sociaux ; des textes sont affichés au mur ; concernant l'organisation des séances en lecture-écriture, les tables sont disposées de façon à ce que les élèves travaillent en petit groupe, les élèves communiquent fréquemment entre eux, ils se déplacent pour rechercher une information et peuvent choisir parmi plusieurs exercices proposés ; les tâches proposées sont fréquemment des productions d'écrits et des exercices de lecture ; quand les élèves travaillent en groupe, ils réalisent une tâche individuelle mais ils peuvent s'entraider. L'enseignant s'adresse le plus souvent à un petit groupe ; au cours des exercices en lecture-écriture, les élèves peuvent arrêter le travail même si celui-ci n'est pas terminé. Il semble alors assez nettement que les enseignants dits "novateurs" de l'échantillon soient bien les enseignants identifiés comme ECLEC, et il est possible d'en faire la vérification empirique.

Pour cela, on a projeté, dans une deuxième étape, la variable ECLEC sur le plan factoriel, sa position sur la droite du graphique est facilement interprétable. Elle est en effet très proche des variables qui rendent compte des pratiques dites novatrices sur la droite du graphique.



Graphique 3 : Graphique factoriel des pratiques en lecture-écriture

Une remarque pourrait être faite à la suite de cette typologie des pratiques ; on pourrait en effet suggérer que les pratiques différentes seraient liées à des caractéristiques des enseignants ou des publics d'élèves, les enseignants ECLEC pourraient alors avoir des caractéristiques ou des conditions d'enseignement particulières qui les destineraient à adopter ces pratiques novatrices (ancienneté dans le niveau scolaire plus grande, public d'élèves plus favorisé, ratio élèves/maître plus favorable, niveau initial des élèves plus élevé...). Des précautions dans la constitution de l'échantillon ont bien sûr été prises pour éviter ce type de problème et un équilibre dans les

deux sous-échantillons (ECLEC / non ECLEC) a été respecté, tant sur le plan des caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants, que sur le plan des classes dont ils ont la charge. Le tableau 5 montre cet équilibre du point de vue des différentes caractéristiques de l'échantillon.

Tableau 5 : Caractéristiques des enseignants, classes et public d'élèves selon le type de pratiques

	ECLEC			non ECLEC		
	minimum	maximum	moyenne	minimum	maximum	moyenne
Age	27	52	41,4	27	54	40,6
Ancienneté dans l'Education nationale	4	30	16,6	2	34	17,2
Ancienneté au CP (années)	0	21	6,3	0	30	5,5
Nb. de semaines en formation continue	0	6	2	0	8	1,9
Nombre d'élèves dans la classe	12	28	20,4	12	30	21,4
Score au test initial	60	141	99,3	59	148	100,4
	moyenne			moyenne		
% de femmes enseignantes	73,7			72,4		
% d'enfants de cadre	12,1			10,8		
% d'enfants de père sans profession	13,8			14,2		

Dans la même logique, et après avoir vérifié qu'il n'existait pas de biais manifeste dans l'échantillon, on peut essayer de repérer quels sont les facteurs contextuels qui influent sur les pratiques chez tous les enseignants de l'échantillon. Pour cela, il suffit d'estimer un modèle dont la variable dépendante mesure l'aspect novateur des pratiques ; on a bien ce type de variable à disposition puisque l'analyse factorielle l'a fournie : il s'agit du facteur 1 qui est représenté par l'axe horizontal du graphique (plus ce facteur est grand, plus les pratiques tendent à être novatrices). Les variables explicati-

ves seront choisies parmi les caractéristiques des enseignants et des classes. Un tel modèle explique plus de 20% de la variabilité du facteur 1, mais seulement deux variables explicatives sont significatives. Il s'agit du nombre d'élèves dans la classe et du nombre de semaines de formation continue suivies ces trois dernières années.

L'analyse indique en premier lieu, qu'en moyenne, les enseignants de l'échantillon ont tendance à être moins novateurs (donc plus classiques) quand les effectifs des classes sont plus élevés. En second lieu, il apparaît que plus la durée de la formation professionnelle continue est élevée, plus les enseignants adoptent des pratiques novatrices. Ces deux constatations peuvent s'expliquer. Il est possible que des classes à effectifs élevés soient un frein à une pédagogie par groupe et orientée vers les élèves. Pour le deuxième point, on peut supposer (bien que l'on n'ait pas d'informations précises sur ce point) que la formation continue des enseignants de l'échantillon comportait des sessions réservées partiellement ou entièrement à la démarche ECLEC.

Si certaines caractéristiques peuvent influencer sur le choix des méthodes pédagogiques, rappelons que ceci est avant tout une affaire de degré, les estimations que l'on vient de commenter montrent simplement que certains facteurs (taille de la classe, formation continue) jouent sur le degré d'engagement dans une pratique pédagogique, mais on ne peut absolument pas en déduire que la pédagogie "novatrice" soit liée directement à des caractéristiques des enseignants ou des conditions d'enseignement particulières.

Nous allons aborder à présent la quatrième partie de ce rapport en présentant les résultats de l'évaluation.

Quatrième partie

Les effets des pratiques ECLEC sur les élèves

Avant de présenter les estimations, une première étape consiste à décrire les résultats des élèves de l'échantillon aux épreuves de début et de fin d'année.

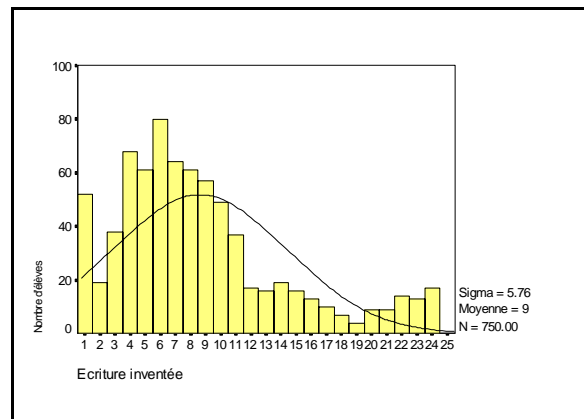
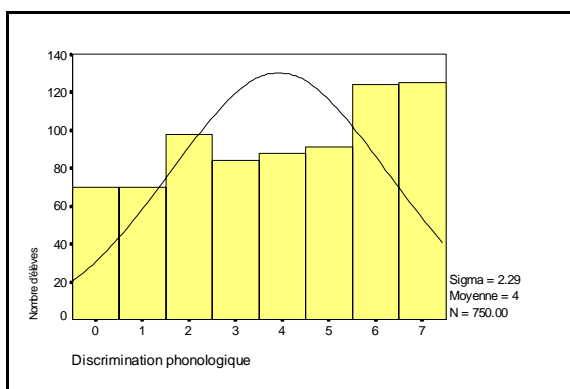
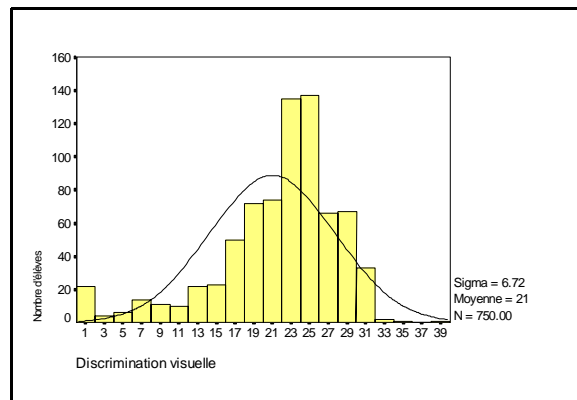
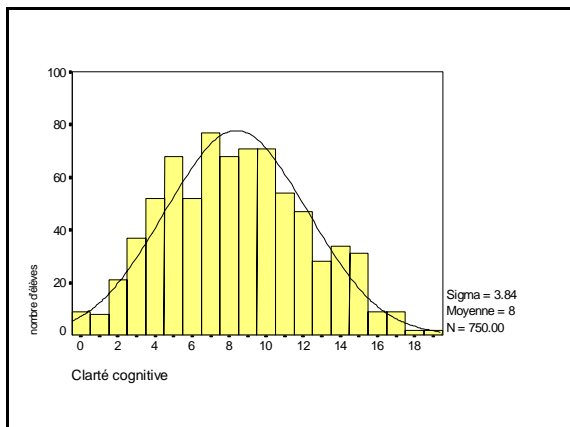
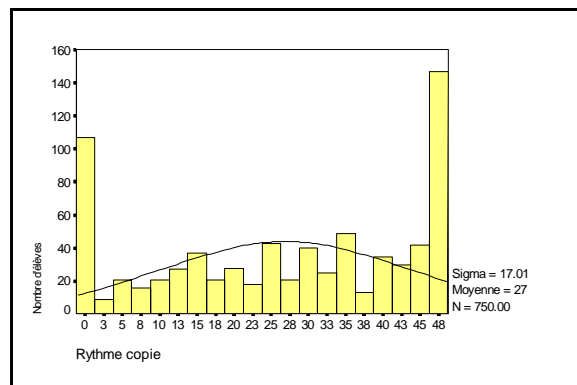
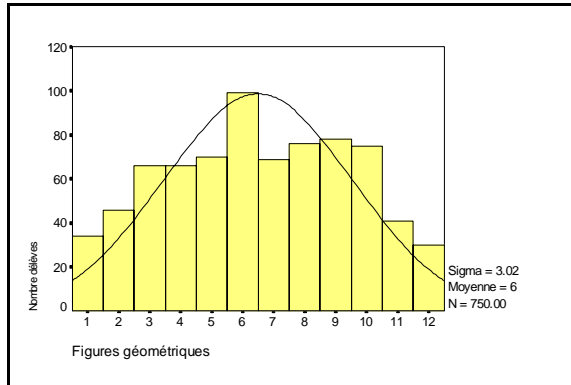
I. Les distributions des scores aux épreuves

Les graphiques qui suivent présentent les distributions des scores bruts obtenus par tous les élèves dans chaque domaine des épreuves initiales et finales.

Les graphiques des scores bruts, c'est-à-dire avec le barème initial, témoignent de distributions assez variées selon les dimensions explorées. Ainsi, les distributions des épreuves de clarté cognitive, de discrimination visuelle, de figures géométriques, présentent un net caractère gaussien. Concrètement, dans ces épreuves, les élèves qui ont un très bon score et un très faible score sont peu nombreux. En outre, un bon nombre d'élèves ont des scores concentrés autour de la moyenne. Les distributions obtenues sont proches de celles obtenues à des tests préalablement étalonnés tels que les utilisent les psychologues scolaires.

En revanche, l'épreuve de rythme copie présente une distribution caractérisée par deux pics (concentration d'élèves) qui correspondent soit à des scores très faibles, soit à des scores élevés, le reste des élèves se répartissant de façon numériquement équitable tout au long du continuum de variation. Pour l'épreuve de discrimination phonologique, les scores des élèves sont assez bien répartis sur la plage de variation, avec néanmoins davantage d'élèves qui obtiennent les notes maximales ou presque à cette épreuve.

Epreuves initiales

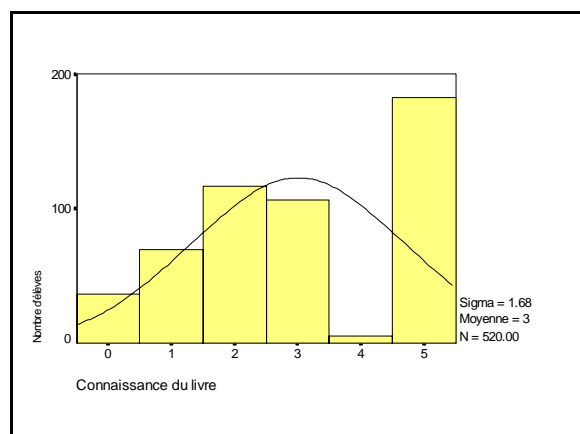
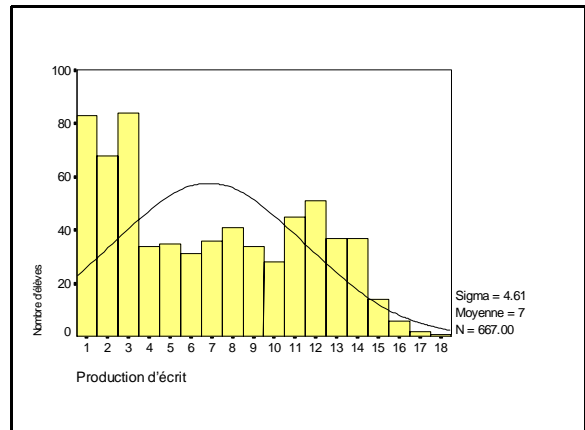
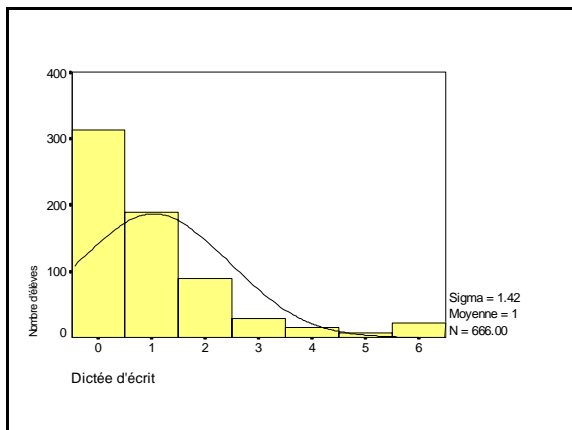
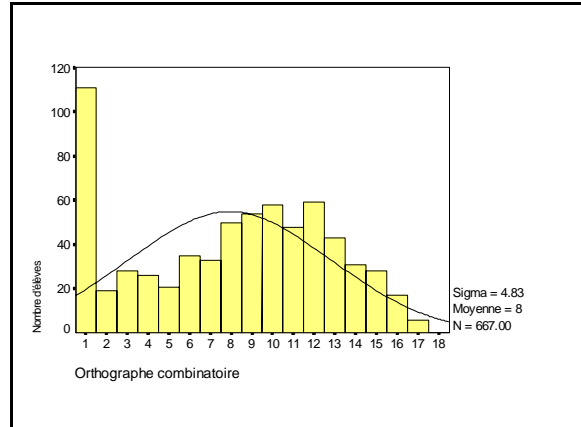
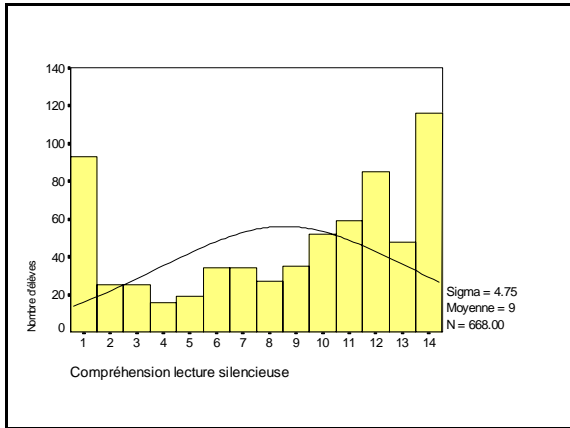


La distribution des scores à l'écriture inventée indique le caractère sélectif de cette épreuve puisque le graphique montre que beaucoup d'élèves obtiennent des scores très faibles à cette épreuve alors que les élèves qui réussissent sont nettement moins nombreux. Pour cette épreuve la moyenne obtenue est de 8,6 au test de l'écriture inventée (écart type = 5,8), ce qui est légèrement inférieur à ce que J. Albert a obtenu en faisant passer ce test en fin d'année scolaire à un groupe de 120 enfants scolarisés en grande section puisque la moyenne était de 9,5. (Albert, 1996). Les variations inter-individuelles sont tout de même importantes puisque dans une même classe, nous trouvons des enfants produisant un tracé figuratif (0 point) et d'autres déjà bien installés dans la production écrite (24 points). Selon J. Albert, cette variation signale *"que la production écrite est plus le résultat d'un processus cognitif constructiviste individuel qu'un effet direct de l'enseignement dispensé. On peut avancer l'idée que les enfants sont dans une période charnière de la construction de la langue écrite : les meilleurs d'entre eux sont déjà entrés dans une bonne compréhension du fonctionnement phonographique de la langue écrite et utilisent le code avec une certaine efficacité, les autres présentent un savoir largement lacunaire qui s'organise autour d'une représentation visuo-graphique dominante et quelques savoirs très parcellaires sur le code phonographique "* (Albert, 1996).

En ce qui concerne les épreuves de fin d'année, les distributions sont également assez différentes selon la dimension évaluée (graphiques de la page suivante). L'épreuve de dictée d'écrit est très sélective car un grand nombre d'élèves ont échoué ; celle de production d'écrit, bien que "difficile" est un peu moins sélective.

L'épreuve d'orthographe combinatoire présente une distribution assez gaussienne, hormis le nombre d'échec total à cette épreuve qui est élevé.

Epreuves finales



L'épreuve de compréhension lecture silencieuse a une distribution très comparable à celle constatée à l'épreuve de rythme copie avec deux pics à chacune des extrémités. On remarquera pour cette épreuve (compréhension lecture silencieuse) qu'un grand nombre d'élèves a obtenu la note maximale, c'est-à-dire qu'ils ont identifié correctement les 5 photographies du livre. Il faut noter que, pour 30% des élèves, on ne disposait que du total obtenu à cette épreuve, c'est pourquoi le graphique mentionne le chiffre de 520 élèves (élèves pour lesquels on dispose des scores à chacun des 5 items).

Nous allons profiter de cette présentation des résultats bruts (les scores seront ensuite exprimés dans une autre échelle), pour identifier des premières différences entre des groupes d'élèves et notamment dans la perspective de différencier les élèves des classes expérimentales de ceux issus des classes témoins. Le tableau 6 présente les résultats moyens aux épreuves initiales et finales selon que les élèves aient bénéficié de la pédagogie ECLEC (en grande section de maternelle ou au CP) ou non. Pour faciliter la lecture et l'interprétation des données du tableau, on a attribué arbitrairement une lettre à chaque "groupe" d'élèves (de A à H).

Tableau 6 : Scores moyens bruts aux épreuves selon le type de classe

	GS ECLEC	GS non ECLEC	CP ECLEC	CP non ECLEC
Epreuves initiales	groupe A	groupe B	groupe E	groupe F
Rythme copie	30,0	26,1	27,7	25,7
Figures géométriques	7,1	6,3	6,6	6,4
Discrimination visuelle	21,9	20,7	20,8	21,1
Discrimination phonologique	4,4	3,8	3,7	4,0
Ecriture inventée	10,0	8,2	8,1	8,9
Clarté cognitive	9,8	8,0	8,5	8,3
Epreuves finales	groupe C	groupe D	groupe G	groupe H
Dictée d'écrit	1,3	1,0	0,8	1,2
Production d'écrit	7,1	6,8	7,4	6,5
Compréhension lecture silencieuse	9,2	8,4	8,0	8,9
Orthographe combinatoire	8,7	7,7	7,7	8,1
Connaissance du livre	3,2	2,9	3,5	2,7

En fait, parmi les données brutes du tableau 6, seules deux comparaisons méritent d'être commentées. La première est celle qui oppose les élèves en fonction du type de grande section fréquentée (ECLEC ou non) aux épreuves initiales (groupes A et B). La seconde est celle qui oppose les élèves selon le type de CP fréquenté (ECLEC ou non) aux épreuves finales (groupes G et H).

La première comparaison (groupes A/B) indique que les résultats des élèves qui ont fréquenté une grande section ECLEC (groupe A) sont dans tous les domaines supérieurs à ceux des élèves scolarisés dans des classes de grande section "ordinaire" (groupe B). Proportionnellement aux échelles de mesure (le barème de notation est différent pour chaque épreuve), les écarts les plus grands sont constatés pour les épreuves d'écriture inventée et de clarté cognitive, l'écart le plus faible est enregistré pour l'épreuve de discrimination visuelle.

La deuxième comparaison (groupes G/H) montre que des différences existent entre groupe témoin et expérimental en fin de CP, mais pas toujours dans le même sens ; ainsi, les élèves des classes CP ECLEC (groupe G) ont, en moyenne, des scores supérieurs en production d'écrit et avec encore plus d'intensité dans l'épreuve de connaissance du livre. En revanche, les élèves des classes témoins (groupe H) ont des résultats moyens plus élevés dans les trois autres épreuves.

Nous pourrions de suite vanter les mérites de la pédagogie ECLEC d'après ces résultats ; or, dans la partie méthodologique, nous avons insisté sur la nécessité de raisonner d'une part "toutes choses égales par ailleurs", c'est-à-dire en contrôlant l'influence des autres facteurs liés aux élèves ou au contexte, et d'autre part en termes de progrès, on préférera alors mesurer la "valeur ajoutée" au cours de CP par la pédagogie ECLEC. Une autre raison nous invite à la prudence à ce stade de l'analyse : les résultats bruts montrent des différences assez grandes selon le domaine exploré. Or, certaines épreuves

sont assez marquées par la pédagogie ECLEC (comme l'épreuve de connaissance du livre qui favorise peut-être les élèves scolarisés dans des classes où l'usage des albums de jeunesse est courant), et on doit prendre en compte comme mesure de résultats l'ensemble des compétences recensées dans l'acte de lire et d'écrire.

Cette dernière raison nous conduit à présenter des scores standardisés au lieu des scores bruts. Pour chaque épreuve (initiale et finale), des scores ont été construits en sommant les résultats obtenus à chaque sous-épreuve. Afin de donner à chaque sous-épreuve le même poids et pour comparer les résultats entre ces sous-épreuves, les scores bruts (présentés auparavant) ont été standardisés : même moyenne, même écart-type pour chaque distribution (au sein de ces sous-épreuves, les scores à chaque item ont également été standardisés). Après avoir sommé ces différents scores standardisés, le score global est à nouveau standardisé dans une échelle dont la moyenne est fixée à 100 et l'écart-type à 15.

Cette échelle est arbitraire dans la mesure où l'on aurait pu prendre toute autre échelle, comme par exemple une distribution centrée réduite avec une moyenne de 0 et un écart-type de 1. Toutefois, l'échelle retenue est utile dans la mesure où nombre de travaux sur le fonctionnement du système éducatif (et notamment du CP) ayant été réalisés sur la base de distributions semblables, cela permet directement la comparaison des résultats entre la présente étude et les recherches antérieures. Le tableau 7 présente les résultats obtenus aux tests globaux de début et de fin d'année selon le type de classe.

Tableau 7 : Scores moyens globaux standardisés selon le type de classe

	GS ECLEC	GS non ECLEC	CP ECLEC	CP non ECLEC
Score global initial	105,7	98,4	99,3	100,4
Score global final	102,6	99,2	100,4	99,6

L'examen des chiffres du tableau 7 montre que, même en considérant les scores moyens globaux de début d'année (qui prennent en compte toutes les dimensions des acquis en lecture-écriture), les élèves qui ont fréquenté une GS ECLEC ont des scores très nettement supérieurs aux autres, la différence est importante (presque 7 points, soit un demi-écart type de la distribution), la différence en fin d'année apparaît plus faible (seulement 3 points), ce qui laisse supposer que l'effet ECLEC en grande section s'estompe au cours du CP. Il est beaucoup plus difficile de se prononcer sur un quelconque effet ECLEC pendant l'année de CP, les scores moyens globaux des élèves sont réellement très proches entre les deux sous-échantillons (100,4 contre 99,6).

En référence à ce qui a été énoncé précédemment dans la partie méthodologique, un modèle global des acquisitions en cours de CP a été estimé ; ce modèle a été élaboré en plusieurs étapes pour identifier la part d'explication des différences d'acquisition en fin de CP pour chacun des groupes de facteurs.

II. Un modèle général des acquisitions au CP

Les pratiques ECLEC ne peuvent s'évaluer qu'à la marge du fonctionnement général de l'école primaire et plus particulièrement de la classe de CP ; un certain nombre de variables, tant au niveau de l'élève qu'au niveau des conditions de scolarisation, agissent sur les acquisitions en fin de CP. Il importe alors d'identifier précisément quelle est la part de chacun de ses groupes de facteurs dans l'explication des différences d'acquisition entre élèves à la fin de l'année de CP. Ce n'est que dans une phase ultérieure que nous nous intéresserons à l'effet propre des pratiques ECLEC sur les acquisitions des élèves. Le tableau 8 indique la part de variance des scores de fin de CP en fonction des différents groupes de variables pris en compte dans l'analyse.

Tableau 8 : Contribution des différents groupes de variables à l'analyse du score global de fin de CP

Modèles	Groupes de variables	Pourcentage de variance expliquée (R ²)
M1	Epreuve initiale (EI)	40,6
M2	Caractéristiques socio-démographiques et scolaires (CSD)	16,8
M3	Epreuve initiale, caract. socio-démo. et scolaires (EI, CSD)	46,0
M4	Epreuve initiale, caract. socio-démo. et scolaires, caract. des classes et des maîtres (EI, CSD, CC)	50,0
M5	Différences d'acquisition entre classes (CL)	37,0
M6	Epreuve initiale, caract. socio-démo. et scolaires, différences d'acquisition entre classes (EI, CSD, CL)	62,2

Le premier modèle (M1) indique que les différences constatées en fin d'année entre les élèves s'expliquent, pour une bonne part, par les acquisitions des élèves à l'entrée au CP (40,6% de la variance des acquis en fin de CP). Cela signifie concrètement que si les élèves sont d'un "bon" niveau en fin de CP, c'est en partie le fait de leur "bon" niveau de début de CP (l'inverse est également vrai : les élèves les plus faibles en fin de CP sont plus souvent ceux qui étaient également faibles en début d'année). Néanmoins, d'autres variables agissent sur les acquisitions de fin d'année prouvant ainsi que "tout n'est pas joué" à l'entrée au CP pour prédire le niveau en lecture-écriture des élèves en fin d'année.

Les caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves (modèle M2) jouent, pour leur part, un plus faible rôle puisqu'elles n'expliquent que 17% de la variance des acquis en lecture-écriture de fin de CP. Ce modèle confirme que les élèves ont bien des acquis différents selon leur origine sociale. Mais en fait, sur ces 17%, il existe une variance commune

avec celle relative au score initial et le modèle M3 permet par soustraction (avec le modèle M1), d'identifier la part de la variance qui est uniquement attribuable aux caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves. Le chiffre calculé est de 5,4% (46 - 40,6), cela signifie que le test initial incorpore dans sa mesure des différenciations sociales.

Le modèle M4 nous renseigne sur la part de variance imputable aux caractéristiques du contexte d'enseignement, par différence avec le modèle M3, cette part de variance marginale est de 4% (50 - 46). Ce chiffre, un peu plus élevé que ce que l'on trouve ordinairement dans les travaux similaires, montre que les conditions d'enseignement ne jouent qu'un rôle limité dans l'explication des différences de progression entre élèves pendant l'année de CP.

Le modèle M5 identifie les différences liées à l'appartenance à une classe spécifique, c'est-à-dire aux différences qui sont dues à des contextes ou des lieux d'apprentissage différents. Le chiffre de 37% est particulièrement élevé au regard des travaux antérieurs. Si l'on veut mesurer la part "nette" des différences entre classes, il suffit de soustraire le modèle M4 au modèle M6, ce qui donne 12,2%. Ces 12,2% correspondent à ce que l'on nomme dans la littérature "l'effet maître" et traduisent les différences de progression qui s'expliquent uniquement par le fait que les élèves soient scolarisés avec "Monsieur X" ou avec "Madame Y".

Ces modèles, dont nous avons présenté uniquement le pouvoir explicatif (pourcentage de variance de fin d'année), peuvent nous fournir des informations intéressantes sur les facteurs qui jouent sur les progressions des élèves en cours de CP. Bien que ceci ne constitue pas réellement le centre de cette étude, il est toujours intéressant de savoir quelles sont les variables individuelles et contextuelles qui ont le plus de poids pour expliquer les performances des élèves.

Le tableau 9 présente en détail 4 modèles. Le modèle M1 note simplement l'influence du test initial ; le modèle M2 indique l'influence des variables individuelles sur le score de fin d'année sans prendre en compte le niveau initial. Ce sont donc des différences "totales" que l'on constate ainsi, il n'y a pas dans ce modèle de notion de progression. Le modèle M3 intègre les mêmes variables que le modèle M2, avec en plus le niveau initial, ce sont donc les différences de progression liées aux variables individuelles que l'on mesure ici. Enfin, le dernier modèle (M4) identifie les différences de progression en cours de CP dues aux variables individuelles et contextuelles. Les modèles du tableau 9 indiquent la valeur du coefficient associé à chaque variable. Cette valeur s'interprète en fonction de l'échelle de mesure retenue pour les scores qui, rappelons-le, a une moyenne de 100 et un écart-type de 15. Une colonne indique également le degré de confiance que l'on peut accorder à la valeur des coefficients (t de Student). Intéressons nous, dans un premier temps, aux différences globales observées en fin de CP (modèle M2).

II.1. Des niveaux d'acquisition en lecture-écriture variés en fin de CP

Les résultats sont classiques dans le sens que les effets relevés sont, dans leur intensité, conformes à ce que l'on connaît déjà pour ce niveau de la scolarité. Ainsi, les élèves ont des acquisitions en lecture-écriture en fin de CP qui se hiérarchisent selon leur mois de naissance, les élèves les plus jeunes, (nés en décembre) ayant les résultats les plus faibles. Entre les groupes les plus extrêmes, c'est-à-dire entre les élèves nés en janvier et ceux nés en décembre de la même année civile, il existe une différence d'environ 5 points, au bénéfice des élèves les plus âgés (le coefficient associé à la variable "mois de naissance" est de -0,46 ; pour 12 mois de différence d'âge entre les élèves nés en janvier et ceux nés en décembre, on a : $0,46 \times 12 = 5,5$ points). Les élèves de nationalité française ont, toutes choses égales par ailleurs, des acquisitions en lecture-écriture supérieures de 5 points aux élèves étrangers ; les scores des élèves se hiérarchisent également selon la profession du père, les enfants dont les pères exercent une profession de cadre étant les plus "avantagés" avec des

acquisitions supérieures de près de 10 points à celles des élèves dont le père n'exerce pas de profession (soit 2/3 d'écart-type de la distribution des acquis de fin de CP).

Parmi les variables qui exercent encore une influence significative sur les scores de fin d'année, on peut citer la durée de la scolarité à l'école maternelle (les élèves qui ont fréquenté la maternelle pendant 4 ans ont des acquis meilleurs en fin de CP), la taille de la famille (les élèves des familles de 3 enfants ou plus ont les acquis les plus faibles), le retard scolaire (les enfants qui ont une année de retard ont des scores, en moyenne, inférieurs de 6 points aux élèves qui ont, jusqu'en fin de CP, eu une scolarité "normale").

Les commentaires que nous venons de faire sur les différences observées en fin de CP entre les élèves sont d'un intérêt limité car ce qui nous intéresse davantage, c'est surtout le fonctionnement du CP et les écarts qui se créent pendant cette année étudiée. En effet, les écarts constatés en fin de CP peuvent être le fait de différences antérieures au CP, voire même antérieures à l'école maternelle. C'est pour cela que les modèles qui mesurent les écarts de progression en cours de CP sont beaucoup plus pertinents (modèles M3 et M4).

II.2. Des différences de progression au cours du CP

L'examen du modèle M3 permet, en premier lieu, de relever certaines caractéristiques des élèves qui n'influent pas sur les progressions en cours de CP, ce sont les variables pour lesquelles le *t* de Student associé au coefficient n'est pas significatif (noté n.s. dans le tableau). Pour ces variables, on peut dire que les écarts constatés en fin de CP (modèle M2) sont pour leur totalité antérieurs à l'année de CP ; autrement dit, le CP ne contribue pas, dans ce cas, à l'accroissement ou à la réduction des différences entre élèves.

Tableau 9 : Modèles analysant les acquisitions des élèves au CP

Variables de référence	Variables actives	M1		M2		M3		M4	
		Coef.	t.	Coef.	t.	Coef.	t.	Coef.	t.
Score initial		+0,64	***			+0,62	***	+0,55	***
Mois de naissance				-0,46	***	+0,04	n.s.	+0,02	n.s.
Sexe : garçon	filles			+1,61	n.s.	+0,97	n.s.	+0,99	n.s.
Nbre frères/soeurs : moins de 3 frères et /ou soeurs	3 frères et/ou soeurs ou plus			-7,09	***	-4,4	***	-3,20	**
Nationalité étrangère	Nationalité française			+5,09	***	+0,55	n.s.	-0,4	n.s.
Catégorie d'emploi du père : sans emploi	ouvrier			+1,84	n.s.	+0,83	n.s.	+0,38	n.s.
	artisan-comm.			+3,10	n.s.	+1,34	n.s.	+1,31	n.s.
	employé			+4,36	**	+1,31	n.s.	+0,13	n.s.
	intermédiaire			+9,60	***	+3,69	**	+3,06	**
	cadre			+9,88	***	+2,40	n.s.	+1,33	n.s.
Activité de la mère: mère active	mère au foyer			+1,19	n.s.	+0,23	n.s.	+0,05	n.s.
Nbre d'années de maternelle : moins de 4 années	4 années			+3,74	***	+0,06	n.s.	+0,74	n.s.
Retard scolaire : élèves à l'heure	1 an de retard			-6,12	***	-9,78	***	-9,35	***
Nombre d'élèves dans la classe								+0,33	***
Moyenne de la classe au test initial								+0,16	**
Degré d'hétérogénéité de la classe								-0,2	n.s.
Ancienneté générale de l'enseignant								+0,10	*
Ancienneté de l'enseignant dans un CP								+0,09	n.s.
Sexe enseignant: homme	femme							+1,14	n.s.
Nbre semaines de formation continue								-1,1	***
Constante		35,08	***	94,30	***	36,5	***	22,9	***
R ² (% de variance expliquée)		40,6		16,82		46,0		50,0	

n.s. : non significatif, * : significatif à 10%, ** : significatif à 5%, *** : significatif à 1%

Par exemple, il existe en fin de CP une différence de 5,1 points entre les élèves étrangers et les élèves de nationalité française, à l'avantage de ces derniers (c'est ce qui est indiqué dans le modèle M2). La variable "nationalité" dans le modèle M3 n'est pas significative (coefficient : +0,55, n.s.), ce qui indique que les progressions des élèves sont comparables pendant l'année de CP quelle que soit leur nationalité d'origine. D'autres variables présentent également des coefficients non significatifs : le mois de naissance, l'activité professionnelle de la mère, le nombre d'années de maternelle.... Il existe en revanche des caractéristiques des élèves qui influent (positivement ou négativement) sur les progressions. Dans ce cas, les écarts constatés dans le modèle M2 sont en partie le fait du cours préparatoire. Ainsi, en ce qui concerne la profession du père, les progressions des élèves dont le père exerce un emploi de type intermédiaire sont supérieures de +3,69 points à celles des élèves dont le père est sans emploi. Ceci signifie que sur les 9,6 points d'écart total de fin d'année entre les élèves des deux catégories (modèle M2), seulement 3,69 points sont imputables à l'année de CP, le reste de cet écart, soit 5,91 points, étant déjà présent avant le CP.

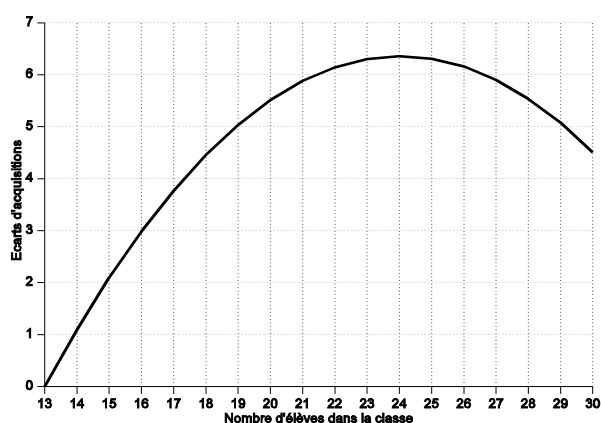
Les écarts entre élèves s'accroissent également pendant l'année de CP entre les enfants de famille nombreuse et ceux qui appartiennent à une famille de moins de 3 enfants. C'est en effet plus de 60% de l'effet total de la taille de la famille en fin de CP qui se constitue pendant le CP (4,4 / 7,09). On peut noter qu'une autre variable agit de façon très négative sur les progressions en cours de CP, il s'agit du retard scolaire.

Les variables contextuelles présentes dans le modèle M4 sont intéressantes dans la mesure où elles se rapportent à l'organisation de l'école et qu'elles peuvent potentiellement faire l'objet de mesures de politique éducative. La première variable que l'on commentera est le nombre d'élèves dans la classe. Le coefficient associé à cette variable est positif et significatif (au seuil de 1%), ce qui indique qu'en moyenne, dans les CP de l'échantillon, les progressions des élèves sont plus fortes dans les classes dans lesquelles

l'effectif est plus élevé. Ce résultat peut paraître surprenant à première vue et il mérite d'être précisé. Premièrement, il convient d'interpréter cet effet en fonction de la plage de variation de la variable liée à l'échantillon étudié ; les effectifs d'élèves pour les deux-tiers des classes varient de 16 à 25 élèves (la variation pour l'ensemble de l'échantillon est de 12 à 30 élèves), ce qui signifie que l'on ne peut, d'après le modèle, absolument pas savoir quel serait l'effet de la taille de la classe dans le cas où l'on aurait 40 élèves par classe par exemple (ou 8 élèves pour donner une borne opposée).

Deuxièmement, ce résultat est assez conforme avec la littérature à ce niveau d'enseignement, pour lequel on a rarement trouvé un effet négatif de la taille de classe sur les acquisitions des élèves en France. Troisièmement, cet effet est supposé linéaire dans le modèle, alors qu'il est possible que l'effet de la taille de classe ne soit pas le même quand on passe de 15 à 20 élèves ou quand on passe de 25 à 30 élèves.

Pour tester cette dernière hypothèse, diverses spécifications de la variable taille de classe ont été testées, il apparaît qu'une forme quadratique de la variable semble la plus adaptée au phénomène étudié. Le graphique 4 illustre l'effet de la variable taille de classe avec cette spécification non linéaire.

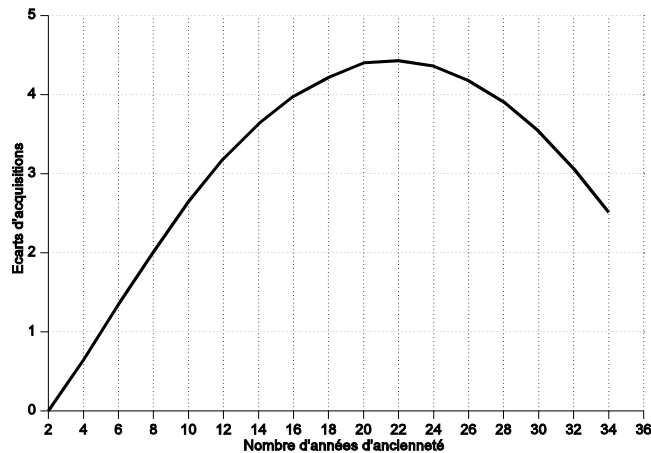


Graphique 4 : Effet de la taille de la classe au CP

Le graphique montre nettement un effet décroissant de la taille de classe au-delà de 24 élèves ; en résumé, le contexte le plus favorable aux acquisitions semble se situer sur une plage qui varie de 23 à 25 élèves. Bien sûr, les chiffres présentés sont le reflet d'un effet moyen valant pour tous les enseignants de l'échantillon et l'on ne prend pas en compte les pratiques pédagogiques développées dans les classes alors qu'il est possible que les résultats soient différents selon la pédagogie employée. Par exemple, il est possible que, dans certains cas, le fait d'avoir une classe à effectif nombreux soit un frein aux progrès des élèves, mais nous reviendrons ultérieurement sur ce point.

Une deuxième variable de contexte exerce un effet positif et significatif sur les progressions des élèves, il s'agit du niveau moyen de la classe fréquentée par l'élève au début de l'année scolaire. Le coefficient associé à cette variable est de +0,16 points (significatif au seuil de 5%), ce qui signifie par exemple qu'il existe une différence de progression de plus de 3 points entre les élèves qui fréquentent une classe dont le niveau moyen initial est de 90 et ceux qui sont scolarisés dans une classe dont le niveau de début d'année est de 110 ($0,16 \times (110 - 90)$). Les chances de progression des élèves au cours du CP sont donc plus fortes quand ils sont "affectés" dans des classes de niveau moyen plus élevé. En revanche, le degré d'hétérogénéité de la classe en début d'année ne semble pas avoir d'influence sur les progressions des élèves.

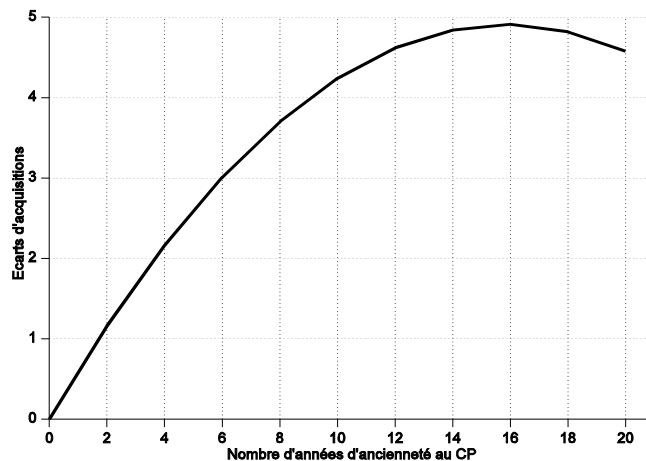
L'expérience professionnelle de l'enseignant, mesurée ici par le nombre d'année d'ancienneté, exerce un effet positif sur les acquisitions en lecture-écriture : les progressions des élèves sont meilleures quand l'enseignant a une ancienneté élevée dans le métier. Toutefois, la relation n'est pas linéaire, et l'on a conduit d'autres estimations pour mieux cerner l'effet "réel" de l'expérience professionnelle de l'enseignant. Le graphique 5 illustre la relation entre le nombre d'années d'ancienneté du maître et les progressions des élèves.



Graphique 5 : Effet de l'expérience professionnelle au CP

Il apparaît que le bénéfice de l'ancienneté augmente jusqu'à 22-24 années, au-delà il diminue assez nettement. Ce résultat est également classique car plusieurs études ont montré une forme de désengagement des enseignants en fin de carrière qui se traduit dans les faits par une moins grande efficacité pédagogique. Nous avons une autre variable à notre disposition pour tester l'effet de l'expérience pédagogique : c'est l'ancienneté de l'enseignant dans un CP. On peut en effet supposer que la durée d'exercice à un même niveau d'enseignement procure au maître une plus grande aisance dans le travail.

Dans le modèle M4, la variable "ancienneté au CP" n'est pas significative ; cela est dû au fait qu'il y a une relation certaine entre l'ancienneté générale dans l'Education nationale et l'ancienneté dans un CP : les maîtres ont tendance, en moyenne, à conserver au fil des années le même niveau d'enseignement (la corrélation entre les deux variables est de +0,51). Si l'on omet dans le modèle la variable "ancienneté", alors la variable ancienneté au CP devient significative et l'on constate une relation positive mais non linéaire entre l'expérience professionnelle de l'enseignant dans un même cours et les progressions des élèves comme le montre le graphique 6 suivant.



Graphique 6 : Effet de l'expérience professionnelle à un même niveau d'enseignement

Une dernière variable exerce un effet significatif sur les progressions des élèves : il s'agit du nombre de semaines de formation continue suivies au cours des 3 dernières années. Plus le nombre de semaines de formation continue est élevé, moins les progressions des élèves sont fortes. Ce résultat mérite d'être commenté. En premier lieu, l'effet de cette variable est relativement faible : -1,1 point par semaine supplémentaire. En second lieu, il faut signaler que l'on ne dispose pas d'informations sur la nature des formations suivies et l'on peut accepter l'idée que le contenu de certaines formations disciplinaires spécifiques n'est pas directement relié au domaine de la lecture-écriture qui est évalué dans notre recherche. En outre, l'enquête ne permet pas non plus d'identifier les formations suivies pendant l'année de CP qui a été évaluée (en 1998-99), ce qui réduit un peu la portée des résultats.

D'autres modèles, non présentés ici, reprennent les mêmes variables explicatives, mais ont été estimés pour chacune des dimensions du test de fin d'année. Les résultats ne pointent pas de différences majeures pour les effets des différentes variables de contexte.

Intéressons-nous à présent à l'effet des pratiques ECLEC sur les progressions des élèves en cours de CP.

III. L'effet global des pratiques ECLEC sur les progressions des élèves

Le moyen le plus simple, mais aussi le plus global, de mesurer l'efficacité des pratiques ECLEC en cours de CP est d'ajouter au modèle précédent (modèle M4) la variable dichotomique "CPECLEC" qui oppose les élèves des classes expérimentales aux élèves des classes témoins. Le tableau 10 présente les résultats des estimations.

Tableau 10 : Effet moyen ECLEC en cours de CP

Variables de référence	Variables actives	Coef.	t .
Score initial		+0,55	***
Mois de naissance		+0,03	n.s.
Sexe : garçon	filles	+1,09	n.s.
Nbre de frères/soeurs : pas de frères et /ou soeurs	3 frères et/ou soeurs ou +	-3,35	**
Nationalité étrangère	Nationalité française	-0,61	n.s.
Catégorie d'emploi du père : sans emploi	ouvrier	+0,63	n.s.
	artisan-commerçant	+1,47	n.s.
	employé	-0,10	n.s.
	intermédiaire	+2,95	**
	cadre	+1,27	n.s.
Activité de la mère : mère active	mère au foyer	+0,24	n.s.
Nbre d'années de maternelle : moins de 4 années	4 années	+0,73	n.s.
Retard scolaire : élèves à l'heure	1 an de retard	-9,02	***
Nombre d'élèves dans la classe		+0,37	***
Moyenne de la classe au test initial		+0,15	**
Degré d'hétérogénéité de la classe		-0,21	n.s.
Ancienneté générale de l'enseignant		+0,12	**
Ancienneté de l'enseignant dans un CP		+0,08	n.s.
Sexe de l'enseignant : homme	femme	+1,14	n.s.
Nombre de semaines de formation continue		-1,07	***
CP non ECLEC	CP ECLEC	+2,65	***
Constante		20,75	***
R ² (pourcentage de variance expliquée)		50,73	

n.s. : non significatif, * : significatif à 10%, ** : significatif à 5%, *** : significatif à 1%

Le coefficient associé à la variable CPECLEC est de +2,65 points et est significatif au seuil de 1%. Pour donner une idée de l'ampleur de cet effet, on peut dire que l'impact moyen relevé correspond approximativement aux différenciations sociales qui se créent en cours de CP entre les enfants dont le père exerce une profession intermédiaire et ceux dont le père n'exerce pas de profession, ce n'est donc pas négligeable. D'après ces résultats, la pédagogie ECLEC semble avoir porté ses fruits sur les apprentissages en lecture-écriture pour les élèves qui y ont été exposés. Nous ne nous contenterons toutefois pas de ce résultat (même s'il est, rappelons-le positif !) car il vaut pour l'ensemble des élèves d'une part, et, d'autre part, il est uniquement valable pour le test de fin d'année dans son ensemble. Il est en fait possible que l'effet ECLEC soit variable selon certaines caractéristiques des élèves (et même des enseignants) et selon les dimensions des apprentissages explorés. La suite de cette partie va donc être consacrée à une analyse plus fine de l'influence des pratiques ECLEC. Le premier aspect que l'on peut étudier est celui relatif aux différentes dimensions du test de fin d'année.

III.1. L'effet ECLEC dans les différentes dimensions de l'épreuve de fin d'année

Rappelons tout d'abord que l'épreuve de fin d'année comporte cinq domaines assez différenciés du point de vue des compétences explorées et résumant largement les compétences attendues chez le jeune lecteur-scripteur (nous avons, lors de la construction du score final, donné le même poids à chacun de ces domaines).

Le tableau 11 présente les résultats des estimations relatives à l'effet ECLEC dans ces cinq dimensions ; les chiffres consignés représentent en fait l'écart net de progression entre les élèves des classes ECLEC et ceux issus des classes témoins.

Tableau 11 : Effet ECLEC dans les différentes dimensions de l'épreuve de fin CP

	Production d'écrits	Dictée d'écrits	Orthographe combinatoire	Compréhension lecture silencieuse	Connaissance du livre	Score global
CPECLEC	+4,92 ***	-2,54 **	+0,54 n.s.	-0,84 n.s.	+7,64 ***	+2,65 ***

n.s. : non significatif, * : significatif à 10%, ** : significatif à 5%, *** : significatif à 1%

On remarque, à la lecture des chiffres du tableau, que l'effet moyen ECLEC (+2,65) est en fait la résultante d'une composition d'effets assez différents dans leur intensité selon la dimension explorée. On peut, en premier lieu, être étonné de l'effet négatif de la pédagogie ECLEC dans l'épreuve de dictée d'écrit (-2,5 points), les élèves des classes expérimentales ayant, toutes choses égales par ailleurs, des résultats inférieurs à ceux des élèves des classes témoins dans cette épreuve qui cherchait à discriminer les orthographe correctes des mots c'est /ces et mais /mes.

Pour les épreuves de la batterie abrégée de lecture (orthographe combinatoire et compréhension lecture silencieuse), les groupes expérimentaux et témoins ne se distinguent pas (les coefficients associés à la variables ECLEC sont proches de 0 et non significatifs). En revanche, dans les deux autres épreuves, les élèves ECLEC se distinguent très nettement des autres, c'est tout d'abord le cas dans l'épreuve de production d'écrits (coefficient : + 4,9), mais c'est encore plus net dans l'épreuve de connaissance du livre (coefficient : + 7,6). A ce stade de l'analyse, il semble que la pédagogie ECLEC exerce en priorité son influence positive sur certains domaines de la lecture-écriture.

Ceci est une première étape dans l'analyse détaillée de l'effet de la pédagogie ECLEC, une autre voie consiste à essayer de distinguer l'influence des pratiques pédagogiques sur les élèves en fonction de certaines de leurs caractéristiques, comme en premier lieu le niveau initial à l'entrée au CP.

III.2. L'effet ECLEC selon les caractéristiques des élèves

Concrètement, on se sert de variables d'interaction qui permettent de mesurer, pour différents groupes d'élèves, l'influence de la pédagogie ECLEC en fonction de leur score au test à l'entrée au CP. Nous avons distingué trois groupes d'élèves.

Le premier groupe correspond aux élèves qui ont un score initial inférieur à 90 (on les qualifiera d'élèves "faibles"). Ils représentent environ 25% de l'échantillon. Le second groupe d'élèves a un score compris entre 90 et 110 ; ce sont les élèves qui sont les plus nombreux et dont le score tend à se rapprocher de la moyenne (on les qualifiera de "moyens"). Ils représentent environ 50% de la population des élèves. Le troisième groupe a un score supérieur à 110 : ce sont les élèves qui ont donc les meilleures performances de début d'année et ils sont environ 25% (ils sont qualifiés de "forts").

L'enseignement s'adresse bien entendu à tous les élèves, quelles que soient leurs compétences initiales, mais on peut également penser que les méthodes pédagogiques développées dans les classes peuvent avoir, au-delà de l'objectif d'efficacité, celui d'équité ; dans ce cas, le but recherché est de réduire pendant l'année scolaire les écarts présents entre les élèves en début d'année.

En ce qui nous concerne, nous chercherons à savoir si la pédagogie ECLEC a un effet différencié selon le public d'élèves et si elle contribue à favoriser certains élèves (les plus faibles en début d'année par exemple) plus que d'autres. Les résultats de ces analyses figurent dans le tableau 12 pour le score global, mais aussi pour les différentes dimensions.

Tableau 12 : Effet ECLEC selon le niveau initial des élèves

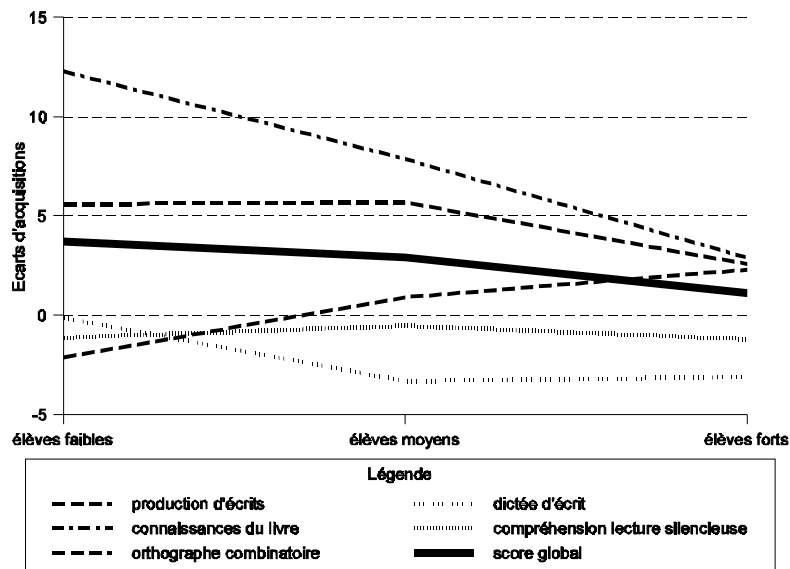
	Production d'écrits	Dictée d'écrits	Orthographe combinatoire	Compréhension lecture silencieuse	Connaissance du livre	Score global
CPECLEC si faible (score initial < 90)	+5,61 ***	-0,16 n.s.	-2,15 n.s.	-1,22 n.s.	+ 12,32 ***	+3,72 **
CPECLEC si moyen (90<=score initial<=110)	+ 5,72 ***	-3,35 **	+0,90 n.s.	-0,47 n.s.	+ 7,88 ***	+2,91 ***
CPECLEC si fort (score initial > 110)	+ 2,61 n.s.	-3,08 n.s.	+2,29 n.s.	-1,25 n.s.	+2,90 ***	+1,13 n.s.

n.s. : non significatif, * : significatif à 10%, ** : significatif à 5%, *** : significatif à 1%

Si l'on s'intéresse dans un premier temps au score global, les résultats montrent nettement une intensité différente de l'effet ECLEC selon le niveau initial des élèves : les élèves les plus faibles ont les progressions les plus fortes (+3,7 points), les élèves considérés comme moyens qui ont bénéficié de la pédagogie ECLEC ont des progressions également plus fortes que celles des élèves comparables scolarisés dans les classes témoins (+2,9 points) ; les élèves les plus forts, en revanche, ne se distinguent pas dans les deux sous-échantillons. Ces résultats sont intéressants dans la mesure où ce sont les élèves qui éprouvent le plus de difficultés en début d'année (ceux pour qui la prédiction des apprentissages était la plus incertaine) qui bénéficient le plus de la pédagogie ECLEC. Au total, la pédagogie ECLEC est favorable à plus de 75% des élèves des classes expérimentales, ce qui est tout à fait positif.

Quand on examine à présent les effets différenciés des pratiques ECLEC pour chacune des différentes dimensions de l'épreuve de fin d'année, les résultats sont assez comparables à ceux de l'analyse précédente. Ainsi, dans les dimensions pour lesquelles on relevait un effet positif pour les élèves dans leur ensemble (production d'écrits, connaissance du livre), ce sont les élèves les plus faibles qui réalisent de meilleures progressions. L'effet peut même se révéler très important, comme par exemple pour les élèves faibles ECLEC dans l'épreuve de connaissance du livre : +12 points, soit plus de 80% d'écart-

type. Le graphique 7 permet d'avoir une vue plus comparative de ces derniers résultats.



Graphique 7 : Effet ECLEC selon le niveau initial des élèves

Une autre question peut être de se demander si les pratiques ECLEC n'ont pas une influence différente selon certaines conditions d'enseignement. Nous avons donc testé différentes interactions entre les caractéristiques des maîtres et des classes et la variable ECLEC.

III.3. Les interactions ECLEC / conditions d'enseignement

Un résultat intéressant de ces analyses est une interaction assez nette entre le nombre de semaines de formation continue suivies par les enseignants et les méthodes pédagogiques en lecture-écriture. Nous avons vu précédemment que la formation continue exerçait un impact plutôt négatif sur les progressions des élèves. Les estimations montrent que cet impact de la formation est en fait variable selon les pratiques pédagogiques ; pour les maîtres considérés comme ECLEC, l'effet de la formation continue est positif et significatif sur les progressions des élèves. Ce qui signifie que les maîtres

ECLEC ont, plus que les autres, réinvesti dans leur classe les contenus de formation continue. Ce constat ne peut malheureusement pas être interprété dans le cadre de cette étude car nous ne disposons pas d'informations concernant la nature des formations suivies par les enseignants au cours des trois dernières années. D'autres interactions existent mais sont moins fortes ; par exemple, la taille de la classe a un effet différent selon que l'on adopte ou non la pédagogie ECLEC, les classes ECLEC étant plus "sensibles" aux effectifs élevés.

Jusqu'à présent, nous nous sommes centrés sur l'effet ECLEC en cours de CP ; or, certains élèves de l'échantillon avaient bénéficié de la pédagogie ECLEC en grande section de maternelle et les données permettent alors de tester l'efficacité de différents parcours d'élèves possibles au cours des années GS et CP.

III.4. L'effet ECLEC au cours des deux années GS et CP

Une des caractéristiques de la recherche était de pouvoir prendre en compte dans les analyses le fait que certains élèves de l'échantillon avaient pu bénéficier de la pédagogie ECLEC en grande section de maternelle (même si la recherche est avant tout centrée sur le CP et que l'échantillon a été construit selon cet objectif). Nous avons, auparavant, identifié quatre parcours possibles d'élèves : GS et CP "ordinaires", GS ECLEC et CP "ordinaire", GS "ordinaire" et CP ECLEC, GS ECLEC et CP ECLEC. L'hypothèse principale qui justifie cette analyse est que les enseignements de base en lecture-écriture se déroulent (du moins selon les textes) sur plusieurs années et qu'il est possible qu'une certaine continuité pédagogique sur deux années puisse porter ses fruits. Le tableau 12 présente l'impact des différents parcours (pour des élèves de caractéristiques comparables scolarisés dans des conditions d'enseignement similaires), la variable de référence est le parcours GS non ECLEC et CP non ECLEC. Le tableau 13 présente les résultats pour le test global et pour les différentes dimensions évaluées.

Tableau 13 : Effet ECLEC selon le niveau initial des élèves
(Référence : GS Non ECLEC, CP non ECLEC)

	Production d'écrits	Dictée d'écrits	Orthographe combinatoire	Compréhension lecture silencieuse	Connaissance du livre	Score global
GS ECLEC / CP non ECLEC	- 5,20 ***	+0,82 n.s.	+0,20 n.s.	-0,17 n.s.	-0,52 n.s.	-0,88 n.s.
GS non ECLEC / CP ECLEC	+4,80 ***	-1,34 n.s.	+0,33 n.s.	-1,32 n.s.	+ 6,60 ***	+2,47 **
GS ECLEC / CP ECLEC	+ 1,52 n.s.	-4,80 **	+1,20 n.s.	+0,20 n.s.	+ 9, 81 ***	+2,17 n.s.

n.s. : non significatif, * : significatif à 10%, ** : significatif à 5%, *** : significatif à 1%

Intéressons-nous, dans un premier temps, à l'impact global des différents parcours. D'un point de vue statistique, un seul parcours se différencie des autres, il s'agit de la configuration GS non ECLEC, CP ECLEC, l'impact moyen relevé est de +2,47 points. Cela signifie que les élèves qui ont suivi ce parcours, progressent, toutes choses égales par ailleurs, de 2,47 points supplémentaires pendant l'année de CP par rapport aux élèves qui ont eu un autre parcours. On aurait pu penser que la continuité pédagogique serait plus favorable aux élèves et que le parcours "tout ECLEC" serait plus positif.

On peut évoquer au moins deux raisons au résultat qui vient d'être énoncé. La première a justement trait à la notion de continuité pédagogique entre la GS et le CP. Plusieurs études ont montré que la diversité des acquis des élèves en fin de GS, étant, dans une large mesure, peu prise en compte par les enseignants à l'entrée au CP, le fait que les méthodes pédagogiques soient proches au cours de la GS et du CP est certainement une condition insuffisante pour que les élèves rentabilisent au maximum les acquis effectués en GS. La deuxième raison est complémentaire à la première et se réfère à l'enseignant lui-même. On a montré précédemment l'importance de l'effet maître dans l'explication des progressions des élèves au cours du CP, et ces différences d'efficacité ne s'expliquent en général qu'assez faiblement par les méthodes

pédagogiques utilisées. Le changement d'enseignant entre la GS et le CP est donc un facteur capital qui peut expliquer vraisemblablement les résultats trouvés. Malheureusement, pour prendre en compte cette dimension, il aurait fallu intégrer à l'échantillon un nombre suffisant de maîtres qui ont les mêmes élèves en GS et en CP (soit des maîtres enseignant dans des classes à cours multiple, soit des enseignants qui ont "suivi" leurs élèves en changeant eux-mêmes de niveau scolaire au cours des deux années étudiées), cela n'était malheureusement pas possible.

Quand on examine à présent les résultats obtenus dans les différentes dimensions de l'épreuve, les commentaires précédents doivent être modulés. Ainsi, pour l'épreuve "connaissance du livre" (celle pour laquelle l'impact ECLEC est le plus fort au cours du CP), il existe une véritable hiérarchie des parcours qui va bien dans le sens attendu par les concepteurs des pratiques ECLEC. Le résultat le plus positif est celui qui concerne les élèves qui ont eu un parcours "tout ECLEC", l'impact relevé est très élevé : +9,8 points (soit 65% d'écart-type), vient ensuite le parcours GS non ECLEC et CP ECLEC : + 6,6 points ; les deux autres parcours ne se différencient pas d'un point de vue statistique.

Pour la production d'écrits, l'interprétation des résultats n'est pas aisée ; le fait d'avoir bénéficié des pratiques ECLEC, soit en GS, soit en CP, semble primordial en ce qui concerne les résultats dans cette épreuve. Le parcours GS ECLEC - CP non ECLEC est le plus défavorable aux acquisitions, alors que le parcours inverse (GS non ECLEC - CP ECLEC) est celui qui apparaît comme le plus efficace ; les effets associés à ces deux parcours sont assez proches dans leur intensité mais de signe opposé. Dans la dictée d'écrits, les résultats sont franchement négatifs en ce qui concerne la pédagogie ECLEC quand on considère les différents parcours car les élèves qui ont les moins bons résultats sont ceux qui ont bénéficié des pratiques ECLEC au cours de deux années consécutives. Pour les épreuves de la batterie de lecture, quel que soit le parcours des élèves, il n'existe pas de différence de progressions entre les élèves.

Si l'on veut résumer les résultats relatifs à l'analyse des parcours scolaires différenciés selon la pédagogie adoptée, il semble globalement (en prenant en compte les différentes dimensions de l'épreuve de fin d'année) que le parcours le plus favorable aux élèves est GS non ECLEC - CP ECLEC. Cela confirme la place prédominante faite au CP à l'apprentissage de la lecture-écriture et nous avons de plus des éléments empiriques pour aller dans le sens de cette affirmation. En effet, nous avons également analysé les scores des élèves à l'entrée au CP (bien que cela ne soit pas l'objet de cette recherche) et les résultats indiquent très nettement que les élèves qui ont bénéficié d'une grande section ECLEC ont, toutes choses égales par ailleurs, des résultats meilleurs que ceux scolarisés dans une grande section ordinaire. Le tableau 14 suivant indique la valeur du coefficient associé à la variable "grande section ECLEC" dans chacun des domaines de l'évaluation initiale.

Tableau 14 : Effet ECLEC sur les acquisitions en début de CP

	Batterie de prélecture	Ecriture inventée	Clarté cognitive	Score global
GSECLEC	+2,47 **	+3,83 ***	+6,17 ***	+5,45 ***

n.s. : non significatif, * : significatif à 10%, ** : significatif à 5%, *** : significatif à 1%

Les chiffres indiquent sans ambiguïté un impact fort des pratiques ECLEC en grande section sur les acquisitions en début de CP. Toutes les dimensions de l'épreuve de début CP sont touchées, avec toutefois une intensité différente selon le domaine exploré ; ainsi, c'est dans l'épreuve de clarté cognitive que l'effet ECLEC est le plus important et dans la batterie de prélecture qu'il est le plus faible. Le tableau 15 indique avec plus de précision cet effet "ECLEC grande section" en présentant, pour chacun des items de l'évaluation initiale, le degré de significativité statistique de la variable ECLEC. Il est donc clair, comme le laissait supposer les résultats bruts présentés au début du chapitre, que les élèves des classes "grande section ECLEC" n'ont pas gardé l'avantage acquis pendant la grande section tout au long de l'année de CP. Tout cela montre bien que, si l'on veut améliorer les acquisitions des élèves à la fin du cours préparatoire en lecture-écriture par des

pratiques ciblées, il semble plus aisé d'agir (dans le contexte pédagogique actuel) principalement pendant l'année de CP ; les effets des pratiques antérieures, quelle que soit leur qualité, semblent s'effacer quand les élèves commencent leur année de CP.

Tableau 15 : Effet ECLEC dans les différents items de l'évaluation de début de CP

EFFET DE LA VARIABLE "GSECLEC"			
ns : non significatif * sig. au seuil de 10% ** sig. au seuil de 5% *** : sig. au seuil de 1%			
ECRITURE INVENTEE		CLARTE COGNITIVE	
PAGE	ns	TITRE	***
LETTRE	ns	NOM DE L'AUTEUR	***
MOT	ns	TEXTE	***
PHONO-GRAPHIE. PHRASE	ns	LETTRE	ns
PHRASE SEGMENTEE	***	PREMIERE LETTRE	ns
CODE CONVENTIONNEL	***	DERNIERE LETTRE	ns
PERMANENCE DU MOT	**	MOT	ns
TAILLE DU MOT	ns	PREMIER MOT	**
STRUCTURE DU MOT	ns	DERNIER MOT	*
ATTAQUE DU MOT	**	PHRASE	***
VOYELLES	***	PREMIERE PHRASE	***
CONSONNES	***	DERNIERE PHRASE	***
BATTERIE DE PRELECTURE	**	LETTRE MAJUSCULE	*
RYTHME COPIE	ns	LETTRE MINUSCULE	ns
FIGURES GEOMETRIQUES	**	NOM DE LA FILLE	ns
DISCRIMINATION VISUELLE	ns	POINT	***
DISCRIMINATION PHONOLOGIQUE	**	POINT D'EXCLAMATION	***
		PREMIERE LIGNE	***
		DEUXIEME LIGNE	***
		DERNIERE LIGNE	ns

Pour l'instant, nous avons testé l'efficacité des pratiques ECLEC sur les acquis en fin de CP d'une façon très globale, en opposant les classes ECLEC aux autres. Comme nous l'avions énoncé précédemment, il est possible de s'intéresser de façon plus précise à certains aspects des pratiques développées dans les classes et de voir quels sont les aspects qui s'avèrent être les plus efficaces sur les progressions des élèves.

III.5. Les effets spécifiques des pratiques pédagogiques

Pour effectuer cette analyse des effets spécifiques des pratiques, nous nous appuyons sur les questionnaires qui décrivent les pratiques des enseignants en lecture-écriture de l'échantillon. Les différentes variables relatives aux items qui rendent compte des pratiques ont été introduites dans les modèles de progression classiques (variables individuelles et contextuelles) de façon successive. Pour chacune de ces variables, on relève un coefficient qui nous indique l'ampleur de l'effet et sa significativité statistique ; les résultats figurent dans le tableau 16. Il faut sans doute rappeler ici comment les variables présentées ont été construites : il s'agit de variables dichotomiques (modalité 1 ou 0) qui traduisent l'adoption majoritaire ou non de telle ou telle pratique par les enseignants.

Comme on peut s'y attendre quand on réalise ce type d'analyse, un certain nombre de variables qui caractérisent les pratiques ne sont pas significatives et on en trouve effectivement une moitié (14 sur 29) qui n'exercent pas d'influence nette sur les progressions des élèves. A l'opposé, on trouve une moitié des variables qui sont significatives et qui ont un impact plus ou moins fort sur les progressions au CP. On peut classer grossièrement les variables significatives en deux catégories : celles qui ont un impact positif et celles qui ont un impact négatif. En ce qui concerne cette dernière catégorie, on constate que les pratiques (utilisées de manière fréquente) les moins performantes sont :

- . affichage de syllabes au mur

- . affichage de phrases au mur
- . enseignement à toute la classe
- . enseignement à la moitié de la classe
- . vérification de l'achèvement de la tâche
- . correction de la production de l'élève
- . correction au tableau
- . travail en groupe avec tâche collective
- . exercices de lecture lors du travail en groupes
- . exercices de mathématiques lors du travail en groupes.

En revanche, les pratiques les plus efficaces sont :

- . tables disposées pour travail en groupe
- . utilisation d'écrits sociaux
- . élèves se déplaçant pour rechercher une information
- . élèves choisissant parmi plusieurs exercices
- . élèves arrêtant le travail même s'il n'est pas fini
- . tâche individuelle et entraide lors du travail de groupe.

A l'intérieur de ce dernier groupe de pratiques, il existe, comme les coefficients notés dans le tableau 16 l'indiquent, des différences dans l'intensité des impacts.

Cette analyse est toutefois à interpréter avec précaution dans le sens où l'enseignement est un acte complexe qui se construit avec un ensemble de pratiques et il est par conséquent difficile d'isoler l'influence de l'une d'entre elles sans prendre en compte d'autres aspects. Les résultats restent très intéressants dans la mesure où ils montrent un ensemble de pratiques efficaces, ces pratiques étant, dans une large mesure, associées aux enseignants "novateurs" et à la pédagogie ECLEC, comme l'a montré l'analyse factorielle antérieure. Signalons pour terminer que les facteurs produits par l'analyse factorielle ont également été introduits comme variables explicatives dans le modèle et que, sans surprise, le facteur qui oppose les maîtres novateurs aux enseignants classiques, exerce une influence positive et significative sur les progressions des élèves, et ceci à la faveur des enseignants novateurs.

Tableau 16 : Effet des pratiques pédagogiques sur les progressions au CP

Pratiques en lecture-écriture	Coef.	t
Tables disposées pour travail en groupe	+2,54	**
Utilisation d'un manuel de lecture	-1,21	n.s.
Utilisation de livres de jeunesse	+0,57	n.s.
Utilisation d'écrits sociaux	+1,88	**
Affichage au mur de mots	-1,59	n.s.
Affichage au mur de syllabes	-3,88	***
Affichage au mur de phrases	-1,87	n.s.
Affichage au mur de textes	-1,48	n.s.
Enseignement à toute la classe	-3,18	***
Enseignement à la moitié de la classe	-4,17	***
Enseignement à un petit groupe d'élèves	+0,36	n.s.
Enseignement à un seul élève	+0,56	n.s.
Les élèves communiquent entre eux	+0,82	n.s.
Les élèves se déplacent pour rechercher une information	+3,83	***
Les élèves demandent un renseignement au maître	+0,17	n.s.
Les élèves choisissent parmi plusieurs exercices	+2,58	***
Les élèves arrêtent le travail même s'il n'est pas fini	+1,82	*
Vérification de l'achèvement de la tâche	-2,71	**
Correction de la production de l'élève	-2,89	***
Correction au tableau	-1,96	**
Contrôle du travail après la classe	+0,03	n.s.
Travail en groupes : tâche collective	-2,91	***
Travail en groupes : tâche individuelle et entraide	+3,30	***
Exercices de lecture	-2,13	**
Productions d'écrits	+0,77	n.s.
Exercices de mathématiques	-2,09	**
Activités artistiques ou d'"éveil"	+0,50	n.s.
Habitude de produire des textes ou des courtes phrases	+0,91	n.s.
Habitude de dictées de phrases	-1,58	n.s.

n.s. : non significatif, * : significatif à 10%, ** : significatif à 5%, *** : significatif à 1%

Après avoir étudié l'impact des pratiques ECLEC sur les progressions des élèves en termes d'acquisitions, nous allons à présent nous intéresser à l'influence des pratiques pédagogiques sur les attitudes et les comportements des élèves.

IV. L'effet des pratiques sur les attitudes et les comportements

Les questionnaires adressés aux parents, aux enseignants et aux élèves de l'échantillon dans son ensemble, ont permis d'élaborer pour chaque élève un score d'attitudes par rapport à la lecture, à l'écriture et à son comportement général à l'école (le questionnaire à destination des élèves figure en annexe 5). Ce score est basé sur l'intensité des réponses à chacun des items (chaque item est gradué de 1 à 4 selon la fréquence du comportement). Un score élevé manifeste des attitudes plutôt positives face aux apprentissages.

Les graphiques suivants présentent les distributions des scores totaux (lecture + écriture + comportement) établis d'après les avis des trois catégories d'acteurs (parents, enseignants et élèves).

Les distributions des scores selon les avis des élèves et des parents ont une allure gaussienne alors que celle relative aux avis des enseignants présente des valeurs plus concentrées vers des scores plus élevés. Si l'on considère les moyennes des trois distributions, c'est celle des élèves qui est la plus élevée (118) alors que celles des parents et des enseignants sont plus faibles et proches (respectivement 110 et 108). Une première question que l'on peut se poser est celle de savoir si les différents avis sur les attitudes et comportements des élèves sont liés ou si, au contraire, ils sont relativement indépendants selon la personne qui les émet. Pour cela, nous avons calculé des corrélations entre les scores totaux (tableau 17).

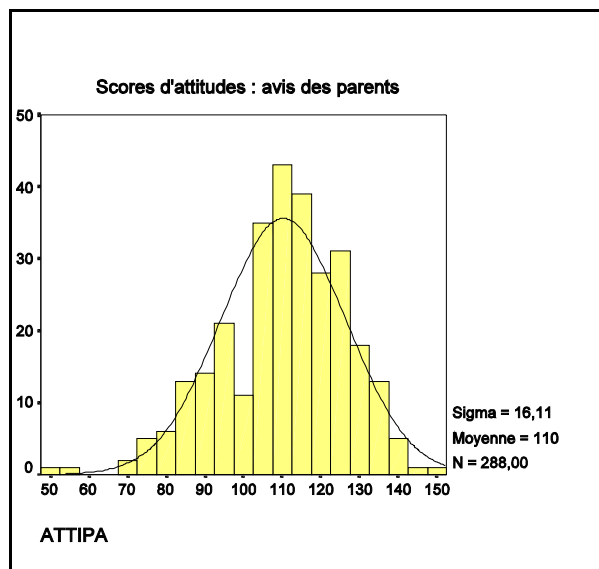
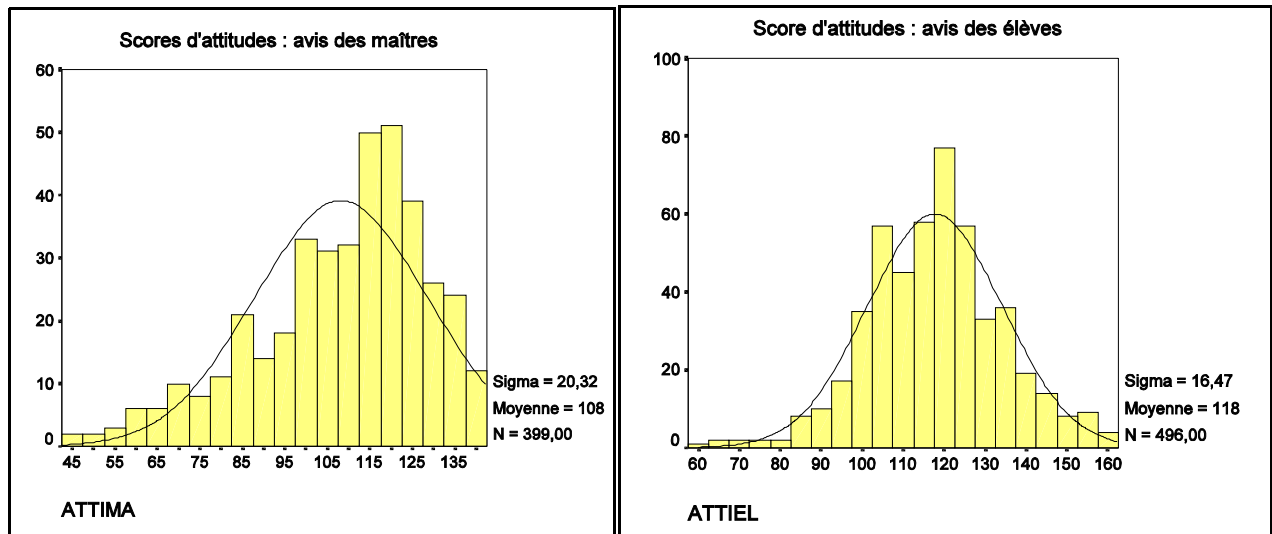


Tableau 17 : Corrélations entre les avis : score total

	Avis des parents	Avis des élèves
Avis des élèves	+0,15 **	
Avis des enseignants	+0,22 n.s.	+0,31 ***

n.s. : non significatif, * : significatif à 10%, ** : significatif à 5%, *** : significatif à 1%

Globalement, on observe une assez faible relation entre les avis des trois acteurs concernés dans les questionnaires, notamment entre ceux des

élèves et des parents, le coefficient étant faible (+0,15). Cela signifie clairement que les perceptions des différents acteurs sur les attitudes des élèves en lecture-écriture au cours de l'année de CP sont, sans être opposées, assez éloignées les unes des autres. Ce qui est vrai pour l'avis global l'est aussi dans chacun des trois domaines, comme le montrent les corrélations du tableau 18.

Tableau 18 : Corrélations entre les avis : score dans chaque domaine

Lecture	Parents	Elèves
Elèves	+0,23 **	
Enseignants	+0,34 **	+0,38 **
Ecriture	Parents	Elèves
Elèves	+0,08 *	
Enseignants	+0,17 ***	+0,31 ***
Comportement	Parents	Elèves
Elèves	+0,19 ***	
Enseignants	+0,001 n.s.	+0,09 **

n.s. : non significatif, * : significatif à 10%, ** : significatif à 5%, *** : significatif à 1%

Une autre question concerne les relations entre les avis d'un même acteur mais dans les différents domaines de questionnement, à savoir la lecture, l'écriture et le comportement général. Le tableau 19 fournit les chiffres des corrélations.

Tableau 19 : Corrélations entre les scores des différents domaines selon les acteurs

Elèves	Lecture	Ecriture
Ecriture	+0,58 ***	
Comportement	+0,38 ***	+0,39 ***
Parents	Lecture	Ecriture
Ecriture	+0,59 ***	
Comportement	+0,33 ***	+0,43 ***
Enseignants	Lecture	Ecriture
Ecriture	+0,80 ***	
Comportement	+0,73 ***	+0,69 ***

n.s. : non significatif, * : significatif à 10%, ** : significatif à 5%, *** : significatif à 1%

Les chiffres sont ici très différents puisque les corrélations constatées sont presque toutes élevées, ce qui signifie, qu'en moyenne, la lecture, l'écriture et le comportement général à l'école sont liés. Il existe toutefois des différences dans l'intensité des relations selon les acteurs concernés, les corrélations les plus fortes étant celles relevées pour l'avis des enseignants, les trois coefficients ayant une valeur proche de +0,70, voire même égale à +0,80 entre la lecture et l'écriture. L'unité de jugement est donc plus forte chez les enseignants que chez les élèves ou les parents qui estiment qu'il peut y avoir certaines fois des différences plus ou moins fortes dans les attitudes selon que l'on considère la lecture, l'écriture ou le comportement scolaire plus général.

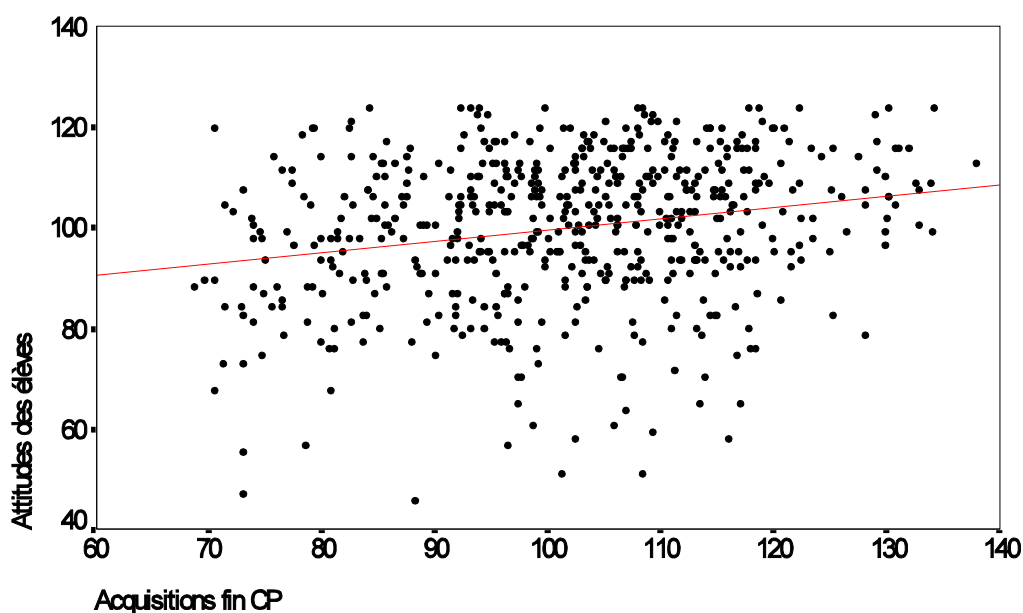
Une étape supplémentaire dans l'analyse des effets des pratiques ECLEC consiste à tester leur influence sur les comportements des élèves en lecture-écriture. Pour cela, une démarche comparable à celle utilisée précédemment sera choisie ; seule la variable dépendante changera et l'on prendra les mêmes variables explicatives que dans les modèles concernant les acquisitions. Un problème se pose toutefois dans la mesure des attitudes. Les items des questionnaires mesurent en fait des attitudes qui peuvent parfois s'opposer ; et faire la somme des scores à chacun de ces items ne permet pas de discriminer assez les élèves. Ainsi, si tous les items mesurent bien des comportements positifs (envie de lire, d'écrire, d'aller à l'école...), certains insistent sur l'aide demandée par l'enfant pour réussir son projet, alors que d'autres insistent davantage sur l'autonomie dans les apprentissages et les comportements. Nous avons donc décidé de façon arbitraire de construire un score qui ne prenne en compte que les items qui mesurent des attitudes ou des comportements de réussite et d'autonomie et nous avons écarté les items qui étaient focalisés sur les demandes d'aide de l'enfant. Ce nouveau score de réussite et d'autonomie a été établi pour chacun des trois avis : parent, maître, enfant. Une première chose à vérifier avant de tester l'influence des pratiques sur ces scores est la relation entre eux et le niveau scolaire de l'élève tel qu'il a été mesuré par les épreuves de fin de CP en lecture-écriture (tableau 20) .

Tableau 20 : Corrélations entre les scores d'attitude et le score d'acquisition en fin de CP

	Avis des parents	Avis des enseignants	Avis des élèves
Score de fin d'année	+0,28 ***	+ 0,54 ***	+0,22 ***

n.s. : non significatif, * : significatif à 10%, ** : significatif à 5%, *** : significatif à 1%

La corrélation entre le score de fin d'année et les avis des élèves sur leur degré d'autonomie et de performance est faible ; c'est aussi le cas pour l'avis des parents. Cela signifie que ce que pensent l'élève et ses parents est assez éloigné de la réalité telle qu'elle est appréhendée dans cette recherche (le niveau "réel" de l'élève). Le graphique suivant (graphique 8) permet de visualiser la relation entre le score de fin d'année et l'avis des élèves sur leurs attitudes.



Graphique 8 : Relation entre le score de fin d'année et les attitudes des élèves (avis des élèves)

La grande dispersion des points autour de la droite de régression témoigne de la relative indépendance des attitudes des élèves vis à vis de leur niveau d'acquisition effectif ; ainsi des élèves qui ont un faible niveau d'acquisition (inférieur à 90) peuvent avoir un score d'attitude qui varie de 40 à 120 dans les cas les plus extrêmes et de façon fréquente de 80 à 120.

De la même façon, des élèves avec un niveau d'acquisition élevé (supérieur à 110) peuvent obtenir un score d'attitudes qui varie de façon importante. La relation entre le score d'attitude et le niveau réel est plus forte (mais loin d'être parfaite) quand le jugement est émis par les enseignants (+0,52).

Voyons à présent quelles sont les variables qui expliquent les différences de scores d'attitude entre les élèves et plus particulièrement quel rôle va jouer la variable "pédagogique" centrale de notre recherche.

Nous présenterons les trois modèles estimés qui prennent en compte les avis de chacun des acteurs. Les scores d'attitude qui mesurent, rappelons-le, l'autonomie et la réussite dans les apprentissages sont exprimés dans une échelle dont la moyenne est de 100 et l'écart-type de 15.

Une précision mérite d'être apportée ici ; les modèles présentés dans le tableau 21 qui suit ne prennent en compte que les variables individuelles (niveau initial et caractéristiques sociales, scolaires et démographiques des élèves), nous avons en effet été contraints d'omettre des modèles les variables de contexte car leur effet n'était pas interprétable compte tenu du trop petit nombre d'informations disponibles dans certaines classes en ce qui concerne les questionnaires d'attitude.

Tableau 21 : Modèles expliquant la variabilité des scores d'attitudes (réussite et autonomie) : avis des parents, des enseignants et des élèves (moyenne : 100, écart-type : 15)

Variables de référence	Variables actives	Parents		Elèves		Enseignants	
		Coef.	t.	Coef.	t.	Coef.	t.
Score initial		+0,16	***	+0,22	***	+0,29	***
Mois de naissance		-0,34	n.s.	-0,12	n.s.	-0,07	n.s.
Sexe : garçon	filles	+0,43	n.s.	-0,06	n.s.	+1,49	n.s.
Nbre frères et soeurs : pas de frères et /ou soeurs	3 frères et/ou soeurs ou plus	-2,66	n.s.	-3,29	*	-4,03	**
Nationalité étrangère	française	-0,96	n.s.	-0,01	n.s.	+4,13	*
Catégorie d'emploi du père : sans emploi	ouvrier	-0,25	n.s.	+2,73	n.s.	+0,28	n.s.
	artisan-commerçant	-1,48	n.s.	+4,03	*	-1,99	n.s.
	employé	-0,28	n.s.	+1,30	n.s.	-0,69	n.s.
	intermédiaire	+0,11	n.s.	-0,38	n.s.	+2,37	n.s.
	cadre	-0,37	n.s.	-1,48	n.s.	+2,52	n.s.
Activité de la mère : active	mère au foyer	+1,35	n.s.	+0,31	n.s.	-0,40	n.s.
Nbre années de maternelle: moins de 4 années	4 années	+1,46	n.s.	-2,19	n.s.	-0,34	n.s.
Retard scolaire : élèves à l'heure	1 an de retard	-7,82	***	-1,82	n.s.	-10,66	***
CPECLEC		-1,06	n.s.	+2,85	**	+1,27	n.s.
Constante		87,33	***	76,60	***	66,82	***
R ² (pourcentage de variance expliquée)		6,20		6,89		18,05	

n.s. : non significatif, * : significatif à 10%, ** : significatif à 5%, *** : significatif à 1%

La première remarque concerne le pouvoir explicatif des modèles. Le pourcentage de variance expliquée est faible, notamment pour les modèles qui concernent les avis des parents et des élèves (moins de 7%) ; cela signifie que les attitudes positives des élèves en lecture-écriture en fin d'année s'expliquent assez peu par les caractéristiques des élèves ; le pouvoir explicatif du modèle qui rend compte de l'avis des enseignants est en revanche plus élevé. Il existe néanmoins un certain nombre de variables qui exercent une influence sur les attitudes des élèves (ou du moins sur les avis des acteurs sur ces attitudes),

c'est tout d'abord le cas de la variable "retard scolaire". Les parents, et encore plus les enseignants, considèrent que les élèves qui ont une année de retard scolaire (redoublement en CP ou avant) ont des attitudes face à l'école et à l'apprentissage de la lecture peu autonomes et peu positives ; il est intéressant de constater que les élèves n'ont en revanche pas la même opinion, puisque la variable n'est pas significative.

La taille de la famille joue, selon les enseignants et selon les élèves, de façon plutôt négative sur les attitudes. On peut également souligner l'impact positif de la variable nationalité dans le modèle relatif à l'avis des enseignants ; ces derniers pensent que les élèves de nationalité française ont des attitudes plus positives et autonomes que leurs camarades de mêmes caractéristiques mais de nationalité étrangère.

Ce qui nous intéresse surtout dans ces modèles c'est l'impact de la variable CPECLEC ; les chiffres mentionnés dans le tableau indiquent un effet positif de cette variable uniquement quand on analyse les attitudes d'après les élèves. Le coefficient de la variable CPECLEC est de +2,8 dans ce modèle ce qui n'est pas négligeable. Cela signifie que les élèves issus des classes ECLEC s'estiment plus autonomes et performants en lecture-écriture (et par rapport à leur comportement plus général face à l'école pendant l'année de CP) que les élèves des autres classes. Ce résultat est encourageant pour l'objet de notre recherche, même s'il eût été préférable que les progrès dans le domaine des attitudes soit constatés par tous les acteurs et pas seulement par les élèves.

Les pratiques ECLEC favoriseraient donc, non seulement les acquisitions, mais également les attitudes et les comportements des élèves face à l'école, ou du moins la perception que ceux-ci ont de leur rapport aux apprentissages.

Des analyses complémentaires indiquent que c'est principalement les élèves les plus faibles en début d'année qui s'estiment avoir des attitudes et des comportements les plus positifs et les plus autonomes en lecture-écriture.

Nous voici à présent au terme de cette étude, sachant que d'autres analyses pourront être conduites de façon indépendante et/ou complémentaire. Il serait par exemple intéressant d'analyser plus finement les acquis des élèves dans des items spécifiques de chacune des épreuves utilisées dans cette recherche. Cela serait probablement utile aux chercheurs qui s'intéressent aux questions de l'acquisition de la langue écrite chez les élèves au début de l'école élémentaire. On peut également imaginer un prolongement de cette étude en effectuant un suivi des élèves de l'échantillon pendant l'année de CE1 et tester l'influence des pratiques pédagogiques au CP de façon différée et donc à plus long terme. En guise de conclusion nous allons résumer les principaux résultats produits par cette recherche.

Conclusion

L'objectif de cette recherche était de produire des résultats de nature scientifique sur l'influence des pratiques pédagogiques ECLEC pendant l'année de CP. L'évaluation des pratiques s'est réalisée sur un échantillon d'une cinquantaine de classes représentant des contextes pédagogiques et sociaux variés et les résultats obtenus ont la caractéristique d'être généralisables dans une large mesure.

Un des premiers résultats de cette étude est d'avoir pu discriminer assez bien les pratiques pédagogiques en lecture-écriture dans les classes ; les maîtres considérés comme ECLEC adoptent des pratiques spécifiques qui se démarquent nettement de pratiques plus classiques.

Les progrès des élèves ont été mesurés par des tests d'acquisition en lecture-écriture qui explorent plusieurs aspects de cette discipline ; ces épreuves ont été administrées en début et fin d'année scolaire. Quand on teste l'influence des pratiques pédagogiques sur les résultats des élèves, on constate que, de façon globale, des progrès supérieurs ont été réalisés par les élèves qui ont bénéficié de la pédagogie ECLEC pendant l'année de CP. Ces progrès se traduisent par des acquisitions plus importantes des élèves des classes expérimentales dans certains domaines des acquisitions (connaissance du livre, production d'écrits). En outre, ce sont surtout les élèves qui abordaient le CP avec les acquisitions en lecture les plus fragiles qui tirent le plus de profit des pratiques pédagogiques ECLEC dans ces mêmes dimensions.

Les pratiques ECLEC exercent également leur influence sur les attitudes des élèves en lecture-écriture et face à l'école. Les élèves des classes ECLEC s'estiment plus autonomes et plus performants que les autres élèves qui ont bénéficié d'une pédagogie plus classique.

Ces résultats, globalement positifs, amènent toutefois quelques commentaires. Il est tout d'abord regrettable que les effets ECLEC ne se manifestent pas dans toutes les dimensions de la lecture-écriture. Ainsi, il n'y a pas d'impact positif de la pédagogie ECLEC sur les progressions dans

CONCLUSION

l'épreuve de la batterie de lecture (il n'y a pas non plus d'impact négatif). Cela conduit à nous interroger sur la définition de la mesure du "savoir lire", qui peut d'ailleurs différer selon les spécialistes, ces derniers donnant une importance différente au code et au sens selon le modèle théorique de référence. Pour notre part, nous avons dans cette recherche, opté pour une définition assez large et les épreuves choisies ont mesuré des aspects divers de cet apprentissage et notamment la production et la compréhension.

Le deuxième point qui mérite d'être souligné concerne la transition grande section-CP. Il apparaît que la continuité pédagogique entre ces deux classes n'a pas vraiment lieu car les élèves qui ont été scolarisés dans des classes ECLEC en grande section, s'ils arrivent bien au CP avec des acquisitions supérieures aux autres élèves, ne rentabilisent pas cet avantage pendant l'année de CP. Les diverses analyses conduites font seulement apparaître un effet positif de la pédagogie ECLEC quand elle est adoptée à la fois en grande section et au CP dans une seule épreuve, celle de "connaissance du livre".

Le troisième point se rapporte aux résultats sur les attitudes des élèves face à la lecture-écriture. On pourra regretter que l'influence des pratiques ECLEC ne soit perçue que par les élèves et peu par les parents et les enseignants, et que le niveau réel des acquis des élèves soit également éloigné de leur perception de leur performance.

Pour conclure, il faut rappeler que les résultats produits dans cette recherche ne sont pas le fait d'une expérimentation à caractère artificiel et ponctuel : l'évaluation des pratiques pédagogiques a été conduite dans les conditions ordinaires du fonctionnement de l'école. En outre, les résultats obtenus lors de cette évaluation apparaissent surtout comme la conséquence d'un investissement efficace réalisé dans deux départements pour la formation des maîtres dans le domaine de la lecture-écriture.

Bibliographie

APFEE (Association Pour Favoriser une Ecole Efficace), ouvrages collectifs coordonnés par Jean-Jacques Moine :

. APFEE, Alves-Martins M., Besse J.M., Chauveau G., Inizan A. & Rogovas-Chauveau E. (1993), *La lecture pour tous*. Paris : Armand Colin.

. APFEE, Besse J.M., Bressoux P., Chauveau G., Cousin O., Fijalkow J., Grisay A., Meuret D., Ouzoulias R. & Rogovas-Chauveau E. (1995), *Ecole efficace : de l'école primaire à l'université*. Paris : Armand Colin.

Albert J. (1996), "Sémantique et entrée dans l'écrit", *Enfance*, N°4, pp. 465-485.

Alves Martins M. (1993), "Conceptualisations enfantines sur la langue écrite, conscience phonémique et apprentissage de la lecture". In : *L'enfant apprenti lecteur : l'entrée dans le système écrit* (pp. 73-81). Paris : INRP, L'Harmattan (CRESAS, N°10).

Babin N. (1996), *Programmes et pratiques pédagogiques pour l'école élémentaire*. Paris : Editions Hachette-Education, 475 p. (L'école au quotidien).

Barré de Miniac C. (1994), "Le rapport à l'écriture : un enjeu pour la réussite scolaire". In : *Lire et écrire à l'école primaire : état des recherches à l'INRP* (pp. 39-46).

Bellenger L. (1995), *Les méthodes de lecture*. Paris : PUF, 127 p. (Que sais-je ?).

Bressoux P. (1990), "Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ?", *Revue française de pédagogie*, N°93, pp. 17-25.

Bressoux P. (1993), "En lecture, des écoles plus efficaces que d'autres ?", *Education et formations*, N°34, pp. 11-20.

Bru M. (1996), "Profils de variété didactique et apprentissage de la langue écrite au CP". In : *L'entrée dans l'écrit* (pp.123-138). Toulouse : PUM.

Charmeux E. (1987), *Apprendre à lire, échec à l'échec*. s.l. : Milan Education, 156 p.

BIBLIOGRAPHIE

Chauveau G. & Rogovas Chauveau E. (1985), "Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire", *Revue française de pédagogie*, N°70, pp. 5-10.

Chauveau G. & Rogovas Chauveau E. (1989), "Les idées des enfants de six ans sur la lecture-écriture", *Psychologie scolaire*, N°68, pp. 7-28.

Chauveau G. & Rogovas Chauveau E. (1992), "Relations école-familles populaires et réussite au CP", *Revue française de pédagogie*, N°100, pp. 5-18.

Chauveau G. & Rogovas Chauveau E. (1993), "Interprétation de textes et capacités de lecture au début du CP". In : *L'enfant apprenti lecteur : l'entrée dans le système écrit* (pp. 23-41). Paris : INRP, L'Harmattan (CRESAS, N°10).

Chauveau G. (1993), "Le savoir lire pour tous". In : APFEE, *La lecture pour tous* (pp. 77-94). Paris : Armand Colin.

Downing J. & Fijalkow J. (1984), *Lire et raisonner*. Toulouse : Education et Culture, Privat, 221 p.

Downing J. (1996), "La clarté cognitive et conscience linguistique". In : *L'entrée dans l'écrit* (pp. 33-43). Toulouse : PUM.

Duru-Bellat M. & Leroy-Audouin C. (1990), "Pratiques pédagogiques et acquis des élèves au CP", *Revue française de pédagogie*, N°93, pp. 5-14.

Duru-Bellat M. & Leroy-Audouin C. (1991), "Pratiques pédagogiques et acquis des élèves au CP", *Education et formations*, N°26, pp. 3-13.

Duru-Bellat M. & Van Zanten A. (1999), *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin, 252 p.

Fijalkow J. (1996), "Innovation pédagogique et recherche-action en lecture-écriture au cycle 2", *Cahiers du CERF*, pp. 719-732.

Fijalkow J. & Fijalkow E. (1994), "Enseigner à lire-écrire au CP, état des lieux", *Revue française de pédagogie*, N°107, pp. 63-79.

Fijalkow J. (1996a), *Entrer dans l'écrit*. Paris : Magnard, 104 p. (Les guides).

- Fijalkow J. (1996b), “Conscience linguistique et apprentissage de la lecture”. In : *L'entrée dans l'écrit* (pp. 85-101). Toulouse : PUM.
- Hébrard J. (1996), “L'enseignement de la lecture en France : la conjoncture de l'après guerre”. In : *Didactique de la lecture* (pp. 21-53). Toulouse : PUM (Regards croisés, Questions d'Education).
- Inizan A. (1978), *Révolution dans l'apprentissage de la lecture* (2^{ème} éd.). s.l. : Bourrelier Education, Armand Colin, 271 p.
- Mingat A. (1984), “Les acquisitions scolaires des élèves au cours préparatoire : les origines des différences”, *Revue française de pédagogie*, N°69, pp. 49-62.
- Mingat A. (1987), “Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire”, *Revue française de pédagogie*, N°79, pp. 5-14.
- Mingat A (1991), “Expliquer les acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école”, *Revue française de pédagogie*, N°95, pp. 47-63.
- Rousvoal J. (1987), “Les représentations de l'enfant au cours préparatoire, ses rapports avec la réussite et l'échec scolaire”, *Revue française de pédagogie*, N°79, pp. 15-34.
- Suchaut B. (1996), “La gestion du temps à l'école primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves”, *L'Année de la recherche en éducation*, pp. 123-153.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE ELEVE

--	--	--	--	--

NOM DE L'ELEVE : **PRENOM :**

ECOLE (Nom, Ville) :

Sexe

Garçon

Fille

Date de naissance

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

mois **année**

Nationalité de l'enfant

.....

Nombre de frères et soeurs

<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------

Profession des parents

(Ouvrier ou employé sans qualification, ouvrier qualifié, employé, technicien, cadre moyen ou supérieur, enseignant, artisan ou commerçant, sans profession, chômage, absent.....)

Père :

Mère :

Nombre d'années effectuées à l'école maternelle

QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT

--	--	--

Les informations recueillies seront utilisées de manière anonyme et exclusivement à des fins de recherche

ECOLE (Nom, Ville):

Sexe **Masculin** **Féminin**

Age **ans**

Ancienneté dans l'Education Nationale **ans**

Ancienneté sur le poste **ans**

Formation initiale

Ecole Normale

I.U.F.M

Autre Précisez :

Formation continue

Nombre de semaines de stage ces trois dernières années semaines

Tournez la page S.V.P.

QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT

Ce questionnaire cherche à mieux connaître ce que sont les pratiques pédagogiques que vous mettez en œuvre en lecture-écriture. Les informations recueillies seront utilisées de manière anonyme et exclusivement à des fins de recherche.

Pour répondre aux questions suivantes, cochez la case qui convient à votre réponse.

J : Jamais ; Q : Quelquefois ; S : souvent ; TS : Très souvent

Description générale des pratiques	TS	S	Q	J
1. Dans votre classe, les tables des élèves sont disposées de telle sorte que les élèves puissent travailler en petits groupes ?				
2. Dans votre enseignement de la lecture utilisez-vous <ul style="list-style-type: none"> • un manuel de lecture ? • des livres de jeunesse ? • des écrits sociaux ? 	•••	•••	•••	•••
3. Dans votre classe, les écrits affichés aux murs sont <ul style="list-style-type: none"> • des mots. • des syllabes. • des phrases. • des textes. 	•••	•••	•••	•••
4. Quand vous enseignez la lecture-écriture, vous vous adressez <ul style="list-style-type: none"> • à toute la classe. • à la moitié de la classe. • à un petit groupe d'élèves. • à un seul élève. 	•••	•••	•••	•••
5. Quand vos élèves font des exercices de lecture-écriture, ils peuvent <ul style="list-style-type: none"> • communiquer entre eux. • se déplacer pour chercher une information ou un document. • vous demander un renseignement. • choisir parmi plusieurs exercices. • arrêter le travail même s'il n'est pas fini 	•••	•••	•••	•••
6. Quand vos élèves ont accompli une tâche <ul style="list-style-type: none"> • vous vérifiez que la tâche est achevée. • vous corrigez la production de l'élève. • vous faites une correction au tableau. • vous contrôlez le travail après la classe. 	•••	•••	•••	•••
7. Quand vos élèves travaillent en groupes <ul style="list-style-type: none"> • ils réalisent une tâche collective. • ils réalisent une tâche individuelle mais peuvent s'entraider. 	•••	•••	•••	•••
8. Les tâches proposées en travail de groupe sont <ul style="list-style-type: none"> • des exercices de lecture. • des productions d'écrits. • des exercices de mathématiques. • des activités artistiques ou d'« éveil». 	•••	•••	•••	•••

Les enfants ont-ils l'habitude de produire des phrases ou de courts textes ? oui non

Les enfants ont-ils l'habitude qu'on leur dicte des phrases ? oui non

nom et adresse de l'école : _____

nombre de classes dans l'école : _____

nombre d'élèves dans la classe : _____

ECRITURE INVENTÉE

1°) Cette épreuve est collective et s'applique à des groupes de 6 à 8 élèves.

2°) Distribuer à chaque élève une feuille de papier blanc de format A4 et un crayon gris (pas de gomme).

3°) Consignes de passation:

Sur la feuille qui est devant vous, avec votre crayon gris vous allez écrire ce que je vais vous dire. Je sais que vous ne savez pas encore écrire très bien mais cela ne fait rien, ce n'est pas important. Vous allez écrire comme vous savez, comme vous en avez envie, comme vous pensez que ça s'écrit et ce que vous ferez sera très bien.

Vous savez ce que c'est un RAT..... Bon alors vous allez écrire RAT. Ecrivez RAT comme vous savez, comme vous en avez envie, comme vous pensez que ça s'écrit. Allez-y et quand vous avez fini vous posez votre crayon.

"Texte" à dicter:

RAT
CHEVAL
PAPILLON
CROCODILE
LE RAT MANGE DU FROMAGE

Enoncer la même consigne pour chaque mot: Vous savez ce que c'est un PAPILLON.....etc.....

(ne pas segmenter l'énoncé des mots ni l'énoncé de la phrase qui sera dictée sans marquer les séparations entre les mots.

Chaque élève utilise sa feuille à sa convenance. Si nécessaire numéroté les graphies produites pour en faciliter la cotation: 1 RAT, 2 CHEVAL, 3 PAPILLON, 4 CROCODILE, 5 PHRASE))

4) Faire écrire le prénom des élèves sur la feuille.

EVALUATION IREDU : CLARTÉ COGNITIVE

Passation en petits groupes

S'assurer au préalable que chaque enfant ait trois crayons : un rouge, un bleu, un vert

1. Connaissance du vocabulaire technique

Placer un exemplaire du texte sous les yeux de chaque enfant, en conservant un exemplaire pour soi. Leur laisser le temps de regarder le texte, puis lire la consigne suivante :

Consigne : Voici un texte. Il raconte une histoire. Je vais te le lire puis je vous demanderai de me montrer tout ce que vous savez sur ce texte en entourant ce que je vous demanderai de me montrer chaque fois avec une couleur différente.

Lire oralement le texte.

La tarte aux pommes

Julie arrive de l'école. Sa maman lui donne de la tarte aux pommes. Puis Julie va au jardin. Le chat va avec elle et miaule pour avoir un peu de tarte. Mais Julie a tout mangé !

Jean Sairien

Poser les questions

1. Entourez le titre en rouge
2. Entourez le nom de l'auteur en bleu
3. Entourez le texte en vert

4. Entourez une lettre en rouge
5. Entourez la première lettre en bleu
6. Entourez la dernière lettre en vert

7. Entourez un mot en rouge
8. Entourez le premier mot en bleu
9. Entourez le dernier mot en vert

10. Entourez une phrase en rouge
11. Entourez la première phrase en bleu
12. Entourez la dernière phrase en vert

13. Entourez une lettre majuscule en rouge
14. Entourez une lettre minuscule en bleu
15. Ce texte raconte ce qui arrive à une petite fille. Entourez le nom de la petite fille en vert

16. Entourez un point en rouge
17. Entourez un point d'exclamation en bleu
18. Entourez la première ligne en vert

19. Entourez la deuxième ligne en rouge
20. Entourez la dernière ligne en bleu

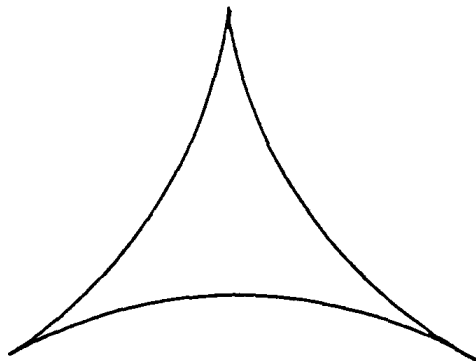
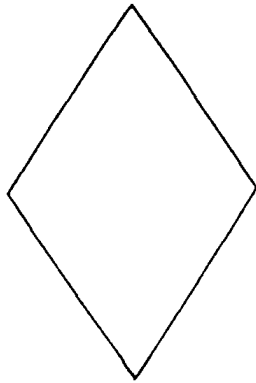
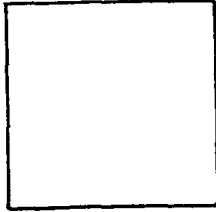
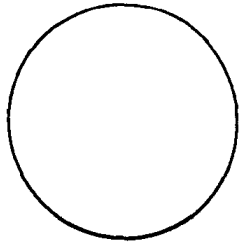
La tarte aux pommes

Julie arrive de l'école. Sa maman lui donne de la tarte aux pommes. Puis Julie va au jardin. Le chat va avec elle et miaule pour avoir un peu de tarte. Mais Julie a tout mangé !

Jean Sairien

Nom:..... Prénom:.....

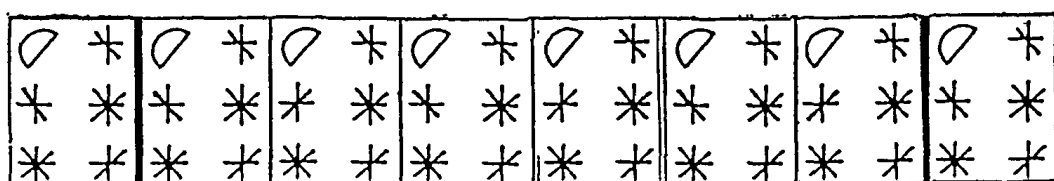
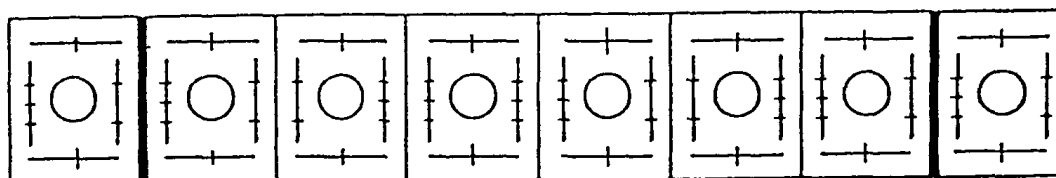
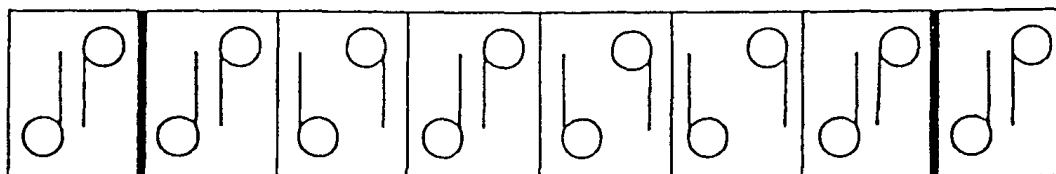
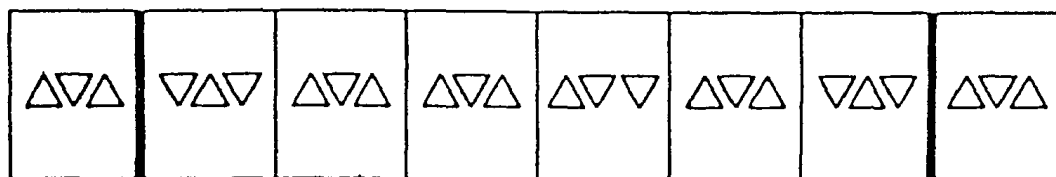
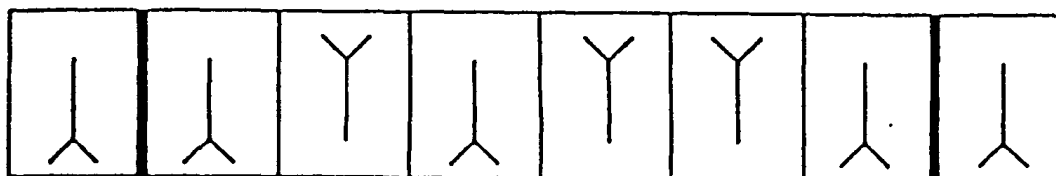
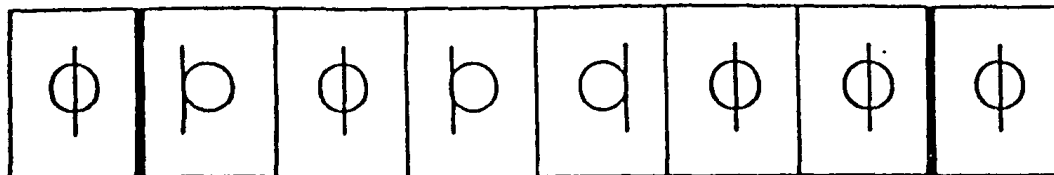
③



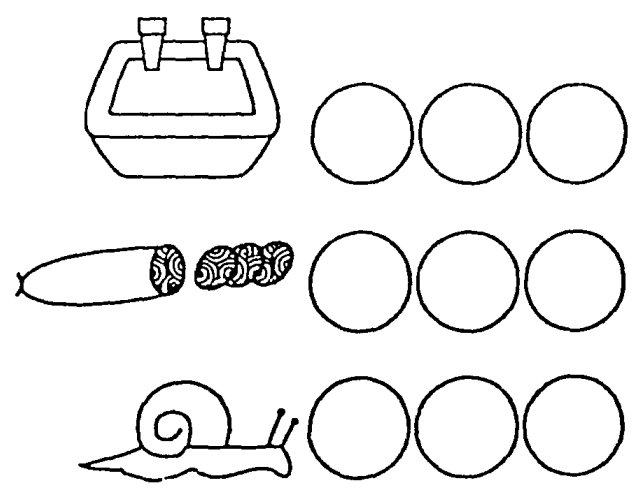
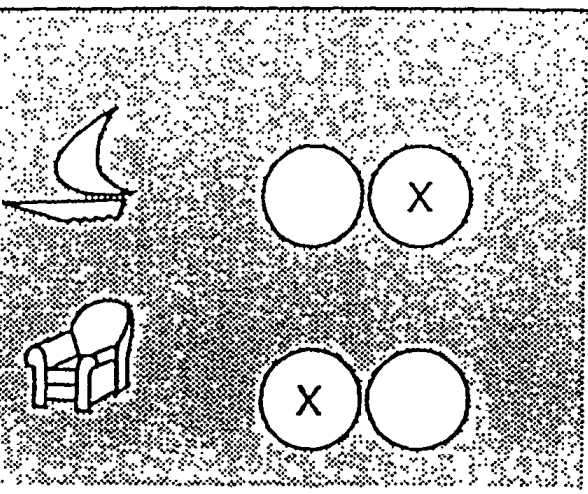
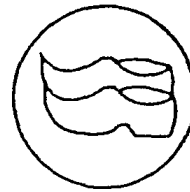
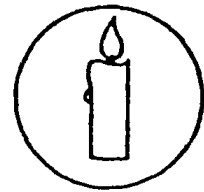
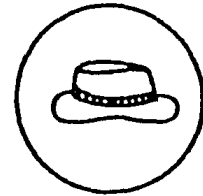
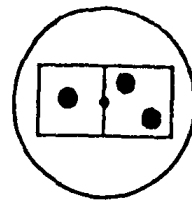
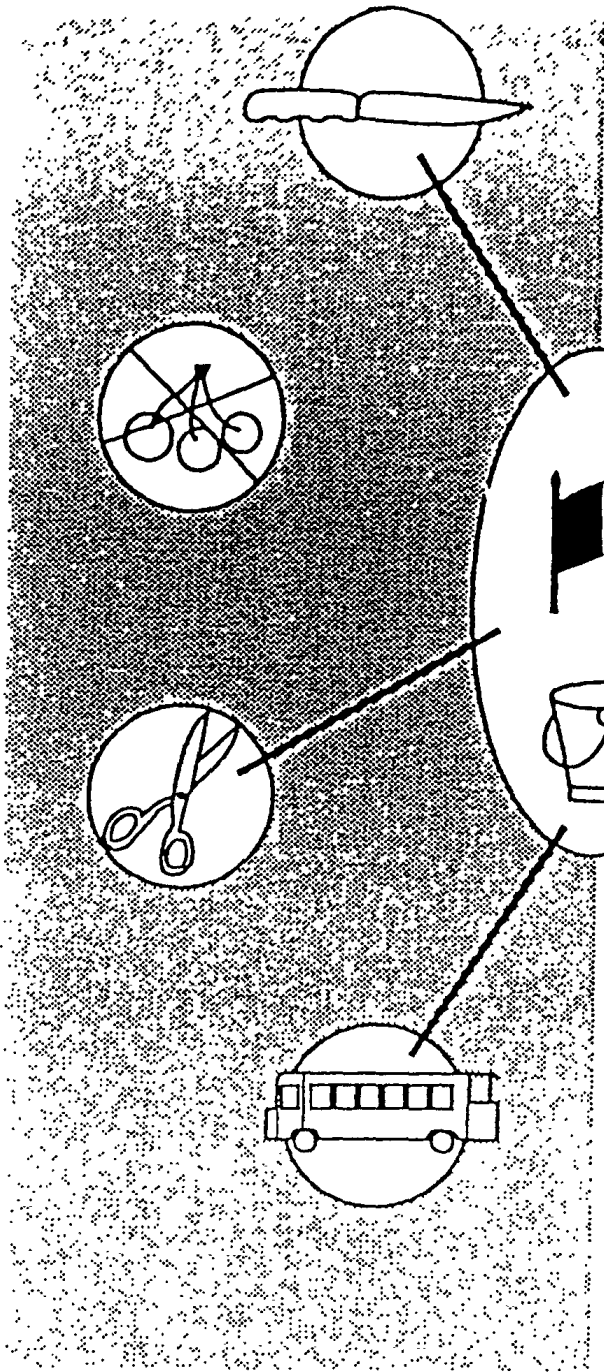
②



④



5



ÉVALUATION : MODE D'EMPLOI

Vos élèves doivent faire une dictée sur une feuille blanche de format 21 x 29,7, écrite avec un crayon gris (pas de gomme) dont le texte est le suivant :

C'est papa qui rit.
Papa met son pantalon et ses chaussures.
Ton chat est sur le lit.
Mes feutres sont dans ma trousse.
J'aime les gâteaux mais je préfère les glaces.
Je sais lire.

Consignes :

« Je vais vous dicter 6 phrases, vous allez les écrire sur votre feuille. Même si vous ne savez pas bien les écrire, ce n'est pas important. Vous écrivez comme vous pensez que ça s'écrit et ce sera bien. Je lirai chaque phrase une première fois et vous écouterez bien puis je la lirai une deuxième fois et vous écrirez. Quand la dictée sera terminée, nous relirons les phrases ensemble et vous pourrez faire encore une relecture tout seul. Si vous voulez corriger un mot, barrez-le et écrivez la correction sous le mot barré. »

- Cette dictée est faite collectivement ou en demi-groupe pour éviter que les enfants ne se copient.
- Chaque élève peut utiliser la feuille à sa convenance. Ne pas faire écrire en colonnes ou en lignes, l'élève est libre de le faire comme il veut.
- Dicter les phrases sans les segmenter en mots, d'un seul trait ou, si la phrase est longue (phrase 5), en deux parties.
- Encourager mais ne pas aider les élèves.
- Chaque élève doit écrire lisiblement son prénom sur sa feuille, sinon écrivez-le.
- Relevez les feuilles.

ÉPREUVE D'ÉVALUATION DE PRODUCTION D'ÉCRIT

CONSIGNES:

La séance de travail sera consacrée à la production, au brouillon, d'un texte en appliquant les directives proposées sur la feuille fournie à chaque élève puis à la recopie du texte sur la feuille fournie. L'enseignant lit les consignes écrites sur cette feuille et ne donne plus d'indications, il gère le temps.

Cette épreuve dure 30 mn . 20 mn sont consacrées au brouillon et 10 mn à la recopie.

COTATION:

Les critères d'évaluation sont les suivants:

- 1) L'élève a-t-il utilisé tous les mots?
Cohérence globale du récit:
- 2) - une seule histoire a été racontée
- 3) - plusieurs histoires ont été racontées, avec au moins un élément commun
Structure du récit:
- 4) - l'histoire produite est complète (début/ développement/ fin)
- 5) - l'histoire n'a pas de fin, mais comprend début et développement
- 6) Progression du récit:
- la succession des événements fait progresser le récit
Chronologie, causalité:
- 7) - utilisation de deux mots de liaison différents (temporels et/ou logiques)
- 8) - juxtaposition des phrases marquant un développement chronologique cohérent
- 9) Identité des personnages:
- les personnages, objets, et lieux de l'histoire sont dans l'ensemble repris sans ambiguïté (par des répétitions, des pronoms, des équivalents sémantiques)
- 10) Système des temps verbaux:
- les temps verbaux sont employés de façon cohérente dans l'ensemble du récit ou dans la majeure partie du récit
- 11) Emploi du dialogue:
- un dialogue est présent dans le texte
Les phrases sont délimitées correctement (points, majuscules)
- 12) - dans tout le texte ou dans sa majeure partie
- 13) - Les phrases sont bien délimitées seulement dans la première partie
- 14) Lisibilité du texte:
- le texte est dans l'ensemble lisible sans difficulté (calligraphie, ne pas tenir compte de l'orthographe)
- 15) Phrases correctes:
- les phrases sont dans l'ensemble grammaticalement correctes
- 16) Le vocabulaire est diversifié:
- le vocabulaire utilisé par l'enfant est diversifié
- 17) Accord du groupe nominal:
- il y a dans l'ensemble accord à l'intérieur du groupe nominal
- 18) Accord du groupe verbal:
- il y a dans l'ensemble accord du verbe avec le sujet
- 19) Un écrit a été produit:
- 20) L'écrit produit contient 3 des 6 mots:

CONNAISSANCE DU LIVRE

Cet exercice est inspiré d'une tâche proposée dans les épreuves de la D.E.P. (Direction de l'évaluation et de la prospective) aux élèves de 1^o degré en 1997.

CONSIGNE POUR L'INTERVENANT

Prendre les enfants collectivement. La durée de l'exercice ne doit pas excéder 5 minutes. Chaque élève doit écrire son prénom lisiblement sur sa feuille, sinon, écrivez le.

CONSIGNE À DIRE L'ENFANT

"Sur cette page, il y a cinq photos qui représentent cinq pages d'un livre. Elles sont en désordre, vous devez les remettre dans le bon ordre."

Déroulement de l'exercice

- 1- "Cherchez la **page de couverture**, quand vous l'avez trouvée, écrivez 1 sous l'image"
- 2- "Maintenant, cherchez la **page qui vient après la couverture**. Celle où commence l'histoire. Quand vous l'avez trouvée, écrivez 2 sous l'image."
- 3- "Sur quelle page se trouve la **suite de l'histoire** ? Quand vous l'avez trouvée, écrivez 3 sous l'image."
- 4- "Et la **fin de l'histoire**, sur quelle page est-elle racontée ? Quand vous l'avez trouvée, écrivez 4 sous l'image."
- 5- "Et enfin, écrivez le numéro 5 sur la **4^o de couverture, la page qui se trouve au dos du livre.**"

Une fois l'exercice terminé, dire aux enfants :

"Vérifiez que vous avez bien numéroté les pages de 1 à 5."

"Vous pouvez corriger si vous pensez que vous vous êtes trompé."

Codage des réponses

Chaque bonne réponse est codée 1

Chaque mauvaise réponse est codée 0

L'enfant obtient donc un total entre 0 et 5, à reporter, avec la mention manuscrite « connaissance du livre » sur la feuille de codage.

BATTERIE DE LECTURE (Révision 83)

Un éclair touche l'antenne de télévision.

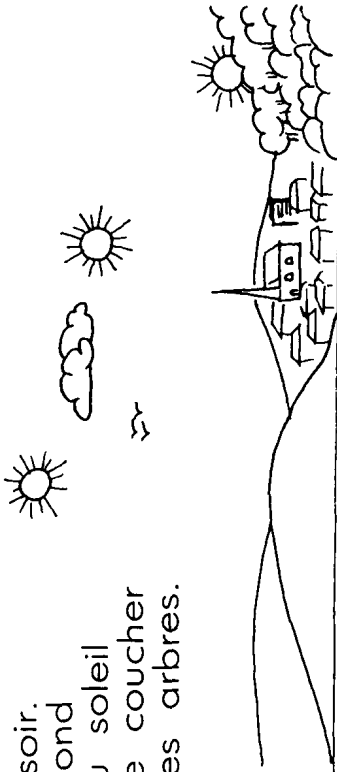


Elève nom _____ prenom _____ ne le _____
 école _____ le _____

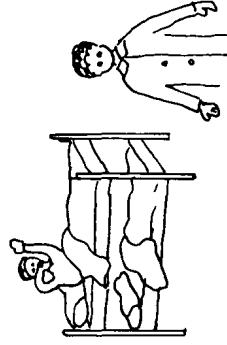
application de OC et CLS - individuelle
 - en petit collectif

commentaires
 - VLO

C'est le soir.
 Fais un rond autour du soleil qui va se coucher derrière les arbres.



C'est le matin dans la chambre de deux sœurs Elisabeth est déjà levée. Catherine se réveille seulement. Dessine une brosse à dents dans la main d'Elizabeth.



Tu es fier de ce travail que tu viens de terminer. Alors tu peux le signer ; ce rectangle est là pour recevoir ta signature.



PONDÉRATION		DECILAGE FIN DE C.P	
Notes brutes	VLO	Total pondéré	Interdecile
OC	CLS	39 et +	1 ^{er}
17	13	36 a 38	2 ^e
16	12	34 et 35	3 ^e
15	11	32 et 33	4 ^e
14	10	30 et 31	5 ^e
13	9	29	6 ^e
12	8	27 et 28	7 ^e
11	7	24 a 26	8 ^e
10	6	16 a 23	9 ^e
9	5	≤ 15	10 ^e
8	4		
7	3		
6	2		
5	1		
4	0		
3			
2			

rédigé par _____ Seuil du "savoir-lire" 25 pts

OC orthographe - combinatoire

1 _____

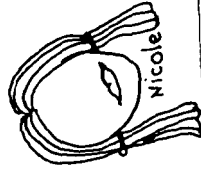
2 _____

3 _____

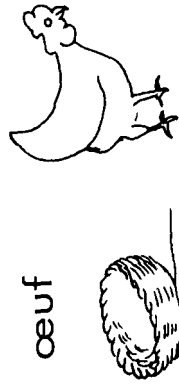
barre la pipe



Nicole a des yeux ronds.



La poule a pondu un œuf
à côté du nid.



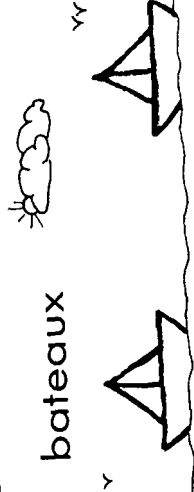
Place quatre fleurs
dans ce pot.



Voilà un chat en colère,
il a la queue toute droite.



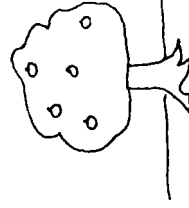
Ajoute un bateau
entre les deux bateaux



Dessine une plume
au chapeau
de cette dame.



Une seule pomme
est tombée de l'arbre
par terre.



Le soleil brille
entre deux nuages noirs.



QUESTIONNAIRE ENFANTS

Je vais vous proposer un certain nombre de phrases prononcées par un enfant en CP comme vous. Pour chacune d'elles vous vous demanderez si c'est une phrase que vous auriez pu dire :

jamais (1) quelquefois (2) souvent (3) très souvent (4)
et vous écrirez une croix sur le N° de la réponse qui est la vôtre
(Pour la personne qui questionne les enfants:

Dessiner au tableau l'exemple d'une ligne de la feuille de réponse et répéter après chaque question "jamais", "quelquefois", "souvent", et "très souvent" en montrant les numéros qui correspondent. Faire écrire les noms et prénoms vous inscrirez ensuite le N° de la classe.)

A propos de la lecture

A. La lecture, ça me plaît énormément

Est-ce que c'est quelque chose que tu aurais pu dire

jamais quelquefois souvent très souvent

B. Malgré les difficultés J'essaie toujours de lire.

Est-ce que c'est quelque chose que tu aurais pu dire

C. En lecture, je fais toujours des progrès

D. Je me rends compte que je commence à lire

E. J'aime lire des livres ou des journaux pour enfants, mais il faut que le maître me les lise

F. J'aime lire des livres ou des journaux pour enfants, mais avec quelqu'un, ensemble

G. J'aime lire des livres ou des journaux pour enfants, mais tout seul

H. J'aime lire mon texte de lecture, mais avec mon(a) maître(sse)

I. J'aime lire mon texte de lecture mais avec quelqu'un, ensemble

J. J'aime lire mon texte de lecture, mais tout seul

K. J'aime lire ce que je vois écrit dans la vie de tous les jours : des étiquettes, des noms de magasins, etc, mais il faut que le maître m'aide pour le lire

L. J'aime lire ce que je vois dans la vie de tous les jours : des étiquettes, des noms de magasins, etc, mais avec quelqu'un, ensemble

M. J'aime lire ce que je vois dans la vie de tous les jours : des étiquettes, des noms de magasins, etc, mais tout seul

N. Je suis fier de montrer que je sais lire pour de bon

A propos de l'écriture

- A. L'écriture, ça me plaît énormément
- B. Malgré les difficultés, J'essaie d'écrire
- C. En écriture, je fais toujours des progrès
- D. Je me rends compte que je commence à écrire
- E. J'aime écrire des histoires, des petits livres, mais il faut que le maître me donne un modèle et je recopie
- F. J'aime écrire des histoires, des petits livres, mais avec quelqu'un qui m'aide, ensemble
- G. J'aime écrire des histoires, des petits livres, mais tout seul
- H. J'aime écrire des choses qui viennent de l'école, mais il faut que le maître me donne un modèle et je recopie
- I. J'aime écrire des choses qui viennent de l'école, mais avec quelqu'un qui m'aide, ensemble
- J. J'aime écrire des choses qui viennent de l'école, mais tout seul
- K. J'aime écrire des choses de tous les jours : des noms de personnes, un petit mot, etc, mais il faut que le maître me donne un modèle et je recopie
- L. J'aime écrire des choses de tous les jours : des noms de personnes, un petit mot, etc, mais avec quelqu'un qui m'aide, ensemble
- M. J'aime écrire des choses de tous les jours : des noms de personnes, un petit mot, etc, mais tout seul
- N. Je suis fier de montrer que je sais écrire pour de bon

A propos de ton comportement en général: Comment j'apprends

A. Par rapport à mon frère ou à ma soeur aîné(e) ou à mes copains qui ont été en CP, je trouve que j'apprends mieux à lire et à écrire

B. Je deviens indépendant...trop parfois! Je me sens grand, je me sens capable de faire plein de choses tout seul, sans demander l'avis du maître.

C. Tout, je suis curieux de tout, intéressé par tout

D. J'aime ce qui est réservé aux enfants

E. J'aime qu'on invite les enfants d'une autre classe

F. J'aime discuter avec le maître

G. J'aime discuter avec avec les autres enseignants de l'école, les dames de service

H. J'aime travailler avec le maître

I. J'aime travailler en groupe et s'entraider

J. J'aime travailler tout seul

K. J'aime parler de ce que je fais à l'école

L. J'aime aller à l'école

NOM:.....PRENOM:.....CLASSE:.....

LA LECTURE

A

1	2	3	4
---	---	---	---

B

1	2	3	4
---	---	---	---

C

1	2	3	4
---	---	---	---

D

1	2	3	4
---	---	---	---

E

1	2	3	4
---	---	---	---

F

1	2	3	4
---	---	---	---

G

1	2	3	4
---	---	---	---

H

1	2	3	4
---	---	---	---

I

1	2	3	4
---	---	---	---

J

1	2	3	4
---	---	---	---

K

1	2	3	4
---	---	---	---

L

1	2	3	4
---	---	---	---

M

1	2	3	4
---	---	---	---

N

1	2	3	4
---	---	---	---

NOM:.....PRENOM:.....CLASSE:.....

L'ECRITURE

A

1	2	3	4
---	---	---	---

B

1	2	3	4
---	---	---	---

C

1	2	3	4
---	---	---	---

D

1	2	3	4
---	---	---	---

E

1	2	3	4
---	---	---	---

F

1	2	3	4
---	---	---	---

G

1	2	3	4
---	---	---	---

H

1	2	3	4
---	---	---	---

I

1	2	3	4
---	---	---	---

J

1	2	3	4
---	---	---	---

K

1	2	3	4
---	---	---	---

L

1	2	3	4
---	---	---	---

M

1	2	3	4
---	---	---	---

N

1	2	3	4
---	---	---	---

NOM:.....PRENOM:.....CLASSE:.....

COMMENT J'APPREND

A

1	2	3	4
---	---	---	---

B

1	2	3	4
---	---	---	---

C

1	2	3	4
---	---	---	---

D

1	2	3	4
---	---	---	---

E

1	2	3	4
---	---	---	---

F

1	2	3	4
---	---	---	---

G

1	2	3	4
---	---	---	---

H

1	2	3	4
---	---	---	---

I

1	2	3	4
---	---	---	---

J

1	2	3	4
---	---	---	---

K

1	2	3	4
---	---	---	---

L

1	2	3	4
---	---	---	---

Liste des tableaux

Tableau 1: Caractéristiques des maîtres, des classes et des élèves de l'échantillon	52
Tableau 2 : Récapitulatif des données disponibles	64
Tableau 3 : Description des pratiques en lecture-écriture dans l'échantillon	77
Tableau 4 : Fréquences des pratiques selon le type de classe	78
Tableau 5 : Caractéristiques des enseignants, classes et public d'élèves selon le type de pratiques	83
Tableau 6 : Scores moyens bruts aux épreuves selon le type de classe	91
Tableau 7 : Scores moyens globaux standardisés selon le type de classe	93
Tableau 8 : Contributions des différents groupes de variables à l'analyse du score global de fin de CP	95
Tableau 9 : Modèles analysant les acquisitions des élèves au CP	99
Tableau 10 : Effet moyen ECLEC en cours de CP	105
Tableau 11 : Effet ECLEC dans les différentes dimensions de l'épreuve de fin CP	107
Tableau 12 : Effet ECLEC selon le niveau initial des élèves	109
Tableau 13 : Effet ECLEC selon le niveau initial des élèves (Référence : GS Non ECLEC, CP non ECLEC)	112
Tableau 14 : Effet ECLEC sur les acquisitions en début de CP	114

Tableau 15 :	
Effet ECLEC dans les différents items de l'évaluation de début de CP	115
Tableau 16 :	
Effet des pratiques pédagogiques sur les progressions au CP	118
Tableau 17 :	
Corrélations entre les avis : score total	120
Tableau 18 :	
Corrélations entre les avis : score dans chaque domaine	121
Tableau 19 :	
Corrélations entre les scores des différents domaines selon les acteurs	121
Tableau 20 :	
Corrélations entre les scores d'attitudes et le score d'acquisitions en fin de CP	123
Tableau 21 :	
Modèles expliquant la variabilité des scores d'attitudes (réussite et autonomie): avis des parents, des enseignants et des élèves	125

Liste des graphiques

Graphique 1 : Schéma structurel de l'évaluation	66
Graphique 2 : Schéma de l'expérimentation ECLEC	68
Graphique 3 : Graphique factoriel des pratiques en lecture-écriture	82
Graphique 4 : Effet de la taille de la classe au CP	101
Graphique 5 : Effet de l'expérience professionnelle au CP	103
Graphique 6 : Effet de l'expérience professionnelle à un même niveau d'enseignement	104
Graphique 7 : Effet ECLEC selon le niveau initial des élèves	110
Graphique 8 : Relation entre le score de fin d'année et les attitudes des élèves	123

Table des matières

Avant-propos et remerciements	1
Préface, par Jean-Jacques Moine, Président de l'APFEE	3
Introduction	7
Première partie :	
Le cadre de la recherche	13
I. La démarche ECLEC	15
II. Les principes de la démarche	17
II.1. Les objectifs concernant les enfants et les enseignants	17
II.2. Les conditions sociales de l'apprentissage de la lecture-écriture	19
II.3. La préparation des situations d'apprentissage	24
II.4. Apprendre à lire et à écrire : un seul apprentissage à plusieurs niveaux cognitifs	27
II.5. Les rapports de la lecture et de l'écriture	28
II.6. Les pratiques pédagogiques spécifiques à la lecture et à l'écriture	29
II.7. L'évaluation des élèves	31
Deuxième partie :	
Les aspects méthodologiques de la recherche	35
I. Evaluer les pratiques : comment s'y prendre ?	37
II. Quelques principes de base de la modélisation	41
II.1. Qu'est-ce qu'un modèle ?	42
II.2. Le modèle linéaire multivarié et la clause du "toutes choses égales par ailleurs"	44
II.3. Les relations ne sont pas toujours linéaires	46
III. Le dispositif empirique	48
III.1. L'échantillon de l'enquête	50
III.2. Les questionnaires	53
III.3. Les épreuves d'évaluation	53
IV.4. Les données disponibles	64
V. La structure de l'évaluation	65
Troisième partie :	
Analyse des pratiques pédagogiques	69
I. Les pratiques des enseignants en lecture-écriture	71

II.	Une description générale des pratiques dans l'échantillon	76
III.	Une typologie des pratiques en lecture-écriture : les maîtres ECLEC et les autres ..	80

Quatrième partie :

Les effets des pratiques ECLEC sur les élèves **85**

I.	Les distributions des scores aux épreuves	87
----	---	----

II.	Un modèle général des acquisitions au CP	94
-----	--	----

II.1.	Des niveaux d'acquisition en lecture-écriture variés en fin de CP	97
-------	---	----

II.2.	Des différences de progression au cours du CP	98
-------	---	----

III.	L'effet global des pratiques ECLEC sur les progressions des élèves	105
------	--	-----

III.1.	L'effet ECLEC dans les différentes dimensions de l'épreuve de fin d'année ..	106
--------	--	-----

III.2.	L'effet ECLEC selon les caractéristiques des élèves	108
--------	---	-----

III.3.	Les interactions ECLEC / conditions d'enseignement	110
--------	--	-----

III.4.	L'effet ECLEC au cours des deux années GS et CP	111
--------	---	-----

III.5.	Les effets spécifiques des pratiques pédagogiques	116
--------	---	-----

IV.	L'effet des pratiques sur les attitudes et les comportements	119
-----	--	-----

Conclusion	129
------------	-------	-----

Bibliographie	133
---------------	-------	-----

Annexes	139
---------	-------	-----

Liste des tableaux

Liste des graphiques

Table des matières