

La lecture au CP : diversité des acquisitions des élèves et rôle des facteurs socio-démographiques et scolaires.

Bruno SUCHAUT

Université de Bourgogne et IRÉDU-CNRS

Texte préparatoire au colloque « Vers la maîtrise de l'écrit pour tous »,
organisé par l'AFPEE (Association pour favoriser une école efficace)
le 19 octobre 2002 (Conseil régional Rhône-Alpes)

L'année du Cours Préparatoire est considérée à juste titre comme le moment le plus important de la scolarité primaire par tous les acteurs du système éducatif. Si tous les élèves ont déjà une expérience de l'école grâce à l'école maternelle, le CP constitue une étape nouvelle centrée sur les apprentissages fondamentaux. Même si depuis plusieurs années l'accent est mis sur la continuité de ces apprentissages entre les différents cycles d'enseignement, dans les faits, l'année de CP est celle où l'on apprend à lire, à écrire et à compter et c'est souvent à cette période que les premières difficultés sérieuses des élèves se révèlent, notamment dans la phase d'apprentissage de la lecture. Le passage au CP constitue donc, pour les parents, les enseignants et les élèves eux-mêmes, un moment clef de la scolarité et comme le montrent sans ambiguïté de nombreuses recherches, l'échec à ce niveau de la scolarité, handicape nettement la suite du parcours scolaire. Il est alors logique qu'une attention toute particulière soit portée à la classe de CP sur le plan pédagogique, mais aussi et plus largement sur celui de la politique éducative. La mise en commun de résultats des recherches conduites dans différents domaines comme la psychologie des apprentissages, la didactique ou la sociologie de l'éducation doit aider à définir des orientations adaptées et à prendre des mesures pertinentes pour que la totalité des élèves réussissent ce passage au CP en maîtrisant les premiers acquis de base dans le domaine de la lecture-écriture.

La réussite des élèves à l'école dépend de nombreux facteurs liés à l'élève lui-même (ses capacités à apprendre, à s'adapter au monde scolaire...), à sa famille (les conditions de vie de l'enfant au sein de la famille, l'aide apportée par les parents au niveau de la scolarité...) et à l'école (les conditions et la qualité de l'enseignement, les méthodes pédagogiques...) et un certain nombre de recherches permettent à présent de comprendre comment ces différents facteurs agissent isolément ou en interaction sur la réussite des élèves. Les travaux menés en sociologie de l'éducation ont permis d'estimer les parts respectives des variables sociales et scolaires dans les écarts de réussite entre les élèves à différents niveaux de la scolarité. Au niveau de l'enseignement élémentaire français, on dispose d'études suffisamment nombreuses et comparables dans leur méthodologie pour que l'on puisse, d'une part chiffrer assez précisément l'influence des différentes variables sur les progressions des élèves au cours de l'année de CP, et d'autre part proposer quelques pistes de réflexion pour permettre la réussite à un plus grand nombre d'élèves. Ce texte propose une synthèse (plus sélective qu'exhaustive) des résultats de recherches empiriques françaises portant sur le fonctionnement du CP articulée selon le plan suivant. Dans un premier temps nous nous centrerons sur les variables liées à l'élève et à son environnement familial selon une logique temporelle : à l'entrée, au cours et à la fin du CP. Dans un second temps, nous examinerons l'influence de l'environnement scolaire sur les progressions des élèves pendant l'année de CP.

Enfin, nous proposerons, sur la base de ces études, quelques pistes qui pourraient contribuer à une meilleure réussite des élèves à ce niveau de la scolarité.

En préambule, il est utile de présenter brièvement la nature des recherches mobilisées pour notre démonstration. Ces recherches produites à l'IREDU¹ correspondent à des évaluations externes du fonctionnement de l'école, la méthodologie utilisée est basée sur des analyses statistiques multivariées qui mettent en relation les acquisitions des élèves avec un certain nombre de variables explicatives à différents niveaux (l'élève, l'enseignant, la classe, l'école). Il est ainsi possible de disposer, pour chacune des variables étudiées, d'une mesure de son effet sur les acquis des élèves au début ou en fin de CP, mais aussi sur les progressions effectuées au cours de cette année de CP (deux tests sont généralement administrés aux élèves pendant l'année scolaire : en début et en fin de CP). Les analyses statistiques utilisées nécessitent d'une part des échantillons d'élèves et de classes suffisamment importants du point de vue numérique² et d'autre part des recueils d'informations sous forme de tests, de questionnaires ou d'observations au niveau des élèves, de leur famille et de l'établissement scolaire. Le recours aux tests standardisés administrés selon des conditions homogènes dans les différentes classes des échantillons fournit une mesure objective des performances des élèves ; elles sont de ce point de vue plus fiables que les évaluations produites par les enseignants, ces dernières étant très contextualisées. Si cette démarche méthodologique permet d'obtenir des résultats solides et assez facilement généralisables, elle relève toutefois d'une approche externe qui ne pas permet d'analyser avec précision les situations pédagogiques ou encore les mécanismes d'apprentissage des élèves. C'est donc en terme de complémentarité avec des approches qui se situent à d'autres niveaux d'analyse (relevant principalement de la psychologie) qu'il faut interpréter les résultats qui vont être présentés et commentés. L'approche sociologique développée dans ce texte se centre sur l'explication des différences entre les élèves, l'approche psychologique cherche pour sa part à comprendre et modéliser des processus (d'apprentissage, psycho-sociaux...).

L'entrée au CP : des inégalités de réussite déjà très marquées.

A l'entrée au cours préparatoire, les élèves obtiennent des résultats très variés aux tests cognitifs et scolaires et c'est précisément parce que cette variété existe qu'il est possible de l'expliquer par les caractéristiques des élèves³. Les caractéristiques socio-démographiques des élèves (âge, sexe, origine sociale...) expliquent des pourcentages de variance des scores variables d'une étude à l'autre⁴, cela tient surtout à la nature des tests utilisés : nombre et

¹ IREDU : Institut de recherche sur l'économie de l'Education

² Pour des raisons purement statistiques (degrés de liberté, représentativité) mais aussi pour disposer d'une variété de situations suffisamment importante. Les tailles des échantillons sont comprises entre 800 et 2000 élèves.

³ Les tests cognitifs et scolaires sont étalonnés pour tendre vers une distribution gaussienne des scores.

⁴ De l'ordre de 15 à 25%. Une grande part des différences de scores entre les élèves reste à ce stade inexpliquée ; elle correspond d'une part aux modèles statistiques utilisés qui ne s'adaptent qu'imparfaitement aux sciences humaines (l'environnement de l'élève est notamment mesuré de façon imparfaite) et d'autre part à des variables liées aux capacités intrinsèques de l'élève.

nature des items proposés. Une des variables les plus discriminantes est sans aucun doute l'âge de l'élève qui traduit des différences de maturité très sensibles entre les individus. Cette caractéristique n'est pas spécifiée de la même manière dans les différentes études : par semestre (Mingat, Richard, 1991), par trimestre (Mingat, Suchaut, 1994 ; Suchaut, 1997, 1998), selon le mois de naissance (Piquée, Suchaut, 2002), mais cela permet néanmoins d'obtenir une idée assez précise des écarts entre des enfants nés en début et en fin d'année civile. Ainsi, on peut estimer la différence de score entre un élève né en janvier et un autre né en décembre à environ 50% d'écart-type de la distribution des acquisitions de début de CP (entre 30% et 60% selon les études)⁵, cette différence liée à l'âge est donc particulièrement élevée. A l'entrée à l'école élémentaire, on relève également des différences entre les garçons et les filles, mais nettement moins importantes que celles liées à l'âge. Dans toutes les études retenues (les mêmes que celles citées précédemment), on relève un avantage pour les filles de l'ordre de 20% d'écart-type en moyenne (de 6 à 30% selon les différentes études).

Au-delà des différences qui relèvent de caractéristiques propres à l'élève, le milieu familial marque lui aussi, dès ce niveau de scolarité des inégalités sociales et culturelles de réussite. L'environnement familial de l'élève peut être appréhendé de manière plus ou moins approfondie, les études se centrent la plupart du temps sur trois types de variables : l'origine sociale, la nationalité, la taille de la famille de l'élève. Ces quelques variables suffisent en fait à mettre à jour des différences de réussite sensibles entre les élèves. L'origine sociale est généralement renseignée par la profession et/ou le niveau d'études des parents (père et/ou mère), nous n'utiliserons ici que la profession du père, seule variable présente dans toutes les études à notre disposition. A l'entrée au CP, entre les enfants dont le père est ouvrier (avec ou sans qualification) et ceux dont le père exerce une profession de cadre supérieur, la différence d'acquisitions est en moyenne de 50% d'écart-type (soit équivalente aux différences de maturité signalées auparavant), à l'avantage des enfants de cadre. Les différences entre les chiffres des diverses études (pouvoir explicatif des modèles de 40% à 70% selon les études) peuvent s'expliquer, d'une part par les catégorisations des professions qui ne sont pas absolument comparables d'une recherche à l'autre, et d'autre part par les échantillons qui diffèrent en terme de composition sociale.

Bien qu'il ne soit pas aisé de cerner objectivement la variable «nationalité», les études fournissent néanmoins des indications sur la nationalité de l'élève ou sur celle de ses parents, certaines études intègrent des renseignements complémentaires comme la langue habituellement parlée à la maison par exemple. La difficulté à cerner correctement cette variable est peut-être la cause des résultats très différents que l'on peut relever dans les différents travaux. A origine sociale donnée, l'impact de la nationalité de l'élève (seule cette variable est disponible dans toutes les études) traduit des écarts variables entre les élèves d'origine française et les élèves d'origine étrangère. En revanche, le nombre d'enfants dans la famille (à nationalité et à origine sociale donnée) exerce un effet négatif sur les acquisitions au début du CP ; l'écart moyen entre les élèves ayant plus de 3 frères (ou sœurs) et les autres

⁵ Ce chiffre de 50% signifie que l'écart entre des élèves d'âge différent correspond à une différence d'un demi écart-type de la distribution des scores. Les échelles des scores des différentes études n'étant pas toutes semblables, il est donc préférable à des fins comparatives de les exprimer ici dans une échelle commune.

est en moyenne de 25% d'écart-type, au détriment des familles nombreuses (il existe peu de différences sur ce point entre les recherches)⁶.

Ces résultats sur les écarts d'acquisitions présents à l'entrée au CP nous conduisent à souligner l'aspect cumulatif des écarts liés aux différentes variables. Entre une fille née en début d'année civile, de milieu social favorisé et un garçon de milieu social modeste, né en fin d'année, il existe des différences de performances très considérables de l'ordre de 1,2 écart-type⁷ ! C'est alors à l'école et aux enseignants de CP de mobiliser des organisations pédagogiques susceptibles de gérer au mieux cette forte hétérogénéité (Inizan, 1989), et dans un souci d'équité, de tenter de la réduire. Ces mêmes résultats nous interrogent tout naturellement sur l'évolution de ces écarts pendant l'année de CP.

L'année de CP : quelle évolution des écarts entre élèves ?

Comme précédemment, nous mobiliserons ici des études concernant des analyses réalisées sur les progressions des élèves au cours du CP dans le domaine des apprentissages en lecture-écriture⁸ : Bressoux, 1990 ; Le-Bastard, Suchaut, 2000 ; Matéo, 1992 ; Mingat, 1983 et 1991 ; Piquée, Suchaut, 2002 ; Suchaut, 1996, 1998. La mesure de l'évolution des écarts de réussite entre élèves au cours du CP pose un problème de nature méthodologique car les acquisitions sont de nature cumulative (surtout au CP où la marge de progression est très forte en une seule année scolaire), les tests utilisés en début et en fin d'année pour mesurer les acquis des élèves doivent donc être de contenu très différent avec par conséquent une échelle de mesure propre à chacun des deux tests. Par conséquent, et même si l'on exprime les scores dans la même unité de mesure, on ne peut pas directement comparer les résultats précédents observés à l'entrée au CP à ceux produits par des analyses menées sur les scores de fin d'année. Pour contourner cette difficulté et pouvoir ainsi réaliser une séparation temporelle des effets des différentes variables, on procède de la façon suivante : i) estimation d'un premier modèle du type : score de fin d'année = f(variables explicatives), ii) estimation d'un second modèle du type : score de fin d'année = f(score de début d'année, variables explicatives). Le premier modèle fournit l'effet total de chaque variable explicative à la fin de CP et le second estime l'effet des variables en cours du CP. Il est ensuite possible d'avoir une mesure des différences présentes à l'entrée au CP en calculant la différence entre les coefficients du second modèle avec ceux estimés dans le premier modèle (ce qui est légitime puisque l'on raisonne sur la base d'une échelle commune). Même si les publications citées précédemment ne nous permettent pas d'avoir ces informations dans leur totalité, il est néanmoins possible d'avoir un ordre de grandeur de l'évolution des différences entre les élèves selon les principales variables socio-démographiques.

⁶ Il existe toutefois une interaction entre la taille de la famille et le milieu social, l'effet négatif de la variable « famille nombreuse » étant beaucoup plus fort dans les milieux sociaux défavorisés.

⁷ On suppose ici le caractère additif des effets des différentes variables.

⁸ La modélisation multivariée permet de mesurer l'impact des variables socio-démographiques sur le score de fin d'année pour des élèves de score initial donné. On évalue alors l'effet de ces variables sur les progrès réalisés par les élèves entre le début et la fin de l'année scolaire.

L'âge de l'élève, était en début de CP une variable très fortement discriminante, à la fin du CP, les écarts entre enfants nés en début et en fin d'année sont toujours présents ; en moyenne, sur la base des différentes études, cet écart se chiffre à environ 25% d'écart-type de la distribution du score de fin d'année. Il est plus difficile de mesurer précisément l'évolution des écarts de performances entre filles et garçons pendant l'année de CP, les recherches fournissent des chiffres différents sur ce point ; ces écarts ne semblent toutefois pas évoluer de façon marquée même s'il semble y avoir, en moyenne, une légère réduction⁹. Toutes choses égales par ailleurs, les élèves vivant dans des familles de trois enfants et plus ont des progressions inférieures aux autres, l'effet négatif de cette variable est toutefois fluctuant d'une étude à l'autre (de 10 à 70% d'écart-type). Concernant la variable rendant compte de la nationalité de l'élève, les résultats sont également associés à une certaine variété selon les études, si bien qu'il est difficile de se prononcer avec précision sur une accentuation ou une diminution des écarts entre élèves français et étrangers au cours du CP¹⁰. Il y a en revanche une cohérence d'une étude à l'autre quant à l'influence du milieu social sur les performances des élèves en lecture ; les écarts constatés à l'entrée au CP ont même tendance à se creuser de façon significative en cours d'année (tableau 1).

Tableau 1 : Inégalités de réussite selon l'origine sociale au CP : écarts d'acquisitions entre enfants d'ouvrier et enfants de cadre (en unités d'écart-type)

	Mingat (1983)	Duru-Bellat, Leroy-Audouin (1990)	Bressoux (1990)	Mingat (1991)	Matéo (1992)	Suchaut (1996)	Suchaut (1998)	Le-Bastard, Suchaut (2000)	Piquée, Suchaut (2002)
Fin CP	+0,48	+0,76		+0,46			+0,46	+0,65	+0,47
En cours de CP	+0,30		+0,28	+0,17	+0,65	+0,35	+0,13	+0,30	+0,20
Solde (début CP)	+0,18			+0,29			+0,33	+0,35	+0,27

Note : les cases grisées indiquent que les données ne sont pas disponibles dans les publications

Le tableau 1 présente l'effet de l'origine sociale sur les acquis des élèves en fin CP et en cours de CP. Le tableau fournit également (par différence) la part des écarts sociaux de fin d'année qui n'est pas imputable au CP lui-même, mais qui lui est antérieure. Globalement, en fin d'année scolaire, les écarts entre enfants de cadre et d'ouvrier correspondent à plus d'un demi écart-type de la distribution des acquisitions en lecture. En terme d'écarts de progression en cours d'année, les différenciations sociales se chiffrent, en moyenne à 55% d'écart-type. Les études qui fournissent les deux mesures (en cours et enfin de CP) permettent d'avoir une idée du rôle de l'année de CP en matière d'inégalités sociales de réussite ; on constate alors que sur les écarts observés en fin d'année, environ les deux cinquième se seraient constitués pendant l'année du CP (la proportion moyenne est de 43%, avec une variété de l'ordre de 30 à 60%).

Tous ces résultats nous interpellent sur le rôle de l'école élémentaire au moment où les élèves entrent pleinement dans les apprentissages fondamentaux et plusieurs constats peuvent déjà

⁹ Il semblerait que les écarts de performances entre filles et garçons, comme l'a montré la littérature (Duru-Bellat, 1994) dépendent en fait beaucoup de la nature des tâches proposées aux élèves.

¹⁰ La littérature va clairement dans le sens d'une réduction des écarts entre élèves français et étrangers pour les autres niveaux d'enseignement (Vallet, Caille, 1995).

être faits. En premier lieu, les élèves abordent le CP avec des niveaux d'acquisitions qui varient fortement en fonction du mois de naissance, même si ces différences de maturité entre élèves vont s'estomper naturellement au cours du temps, il n'en reste pas moins qu'elles devront, à l'entrée au CP être prises en compte prioritairement par les enseignants dans leur pédagogie. En second lieu, on relève des différenciations sociales déjà marquées au début de l'école élémentaire et malheureusement, les résultats des études plaident pour une accentuation de ces écarts sociaux pendant l'année de CP : les enfants de cadre ayant des chances de progression supérieures aux enfants d'ouvrier. On notera en outre, que l'influence précise de certaines variables (sexe, nationalité) reste difficile à mesurer, les études présentent en fait assez peu de cohérence sur ce plan ; sans doute faut-il voir ici une sensibilité particulière de ces caractéristiques aux épreuves utilisées (différentes d'une étude à l'autre) et aux échantillons d'élèves (dont la tonalité sociale et culturelle diffère également dans les études).

Indépendamment des caractéristiques propres à l'élève lui-même, sur lesquelles l'école peut malgré tout jouer un rôle (planification des enseignements, contenus des programmes enseignés), les variables liées au contexte scolaire et à son organisation vont-elles aussi exercer une influence sur les apprentissages des élèves.

Quelle influence de l'environnement scolaire et de l'enseignant?

Il est d'usage, pour appréhender l'influence du contexte scolaire sur la réussite des élèves, de distinguer dans les analyses : les variables liées à l'organisation « matérielle » de l'école (nombre d'élèves de la classe, type de cours,...), les variables pédagogiques (liées aux méthodes d'enseignement et aux pratiques pédagogiques, les facteurs liés à l'enseignant lui-même. De nombreuses recherches utilisant une méthodologie identique permettent à présent de bien connaître le poids des variables organisationnelles et celui de l'effet maître sur les résultats des élèves à l'école primaire. Au niveau du CP, quelques travaux permettent également de se faire une idée de l'influence de ces deux groupes de facteurs mais assez peu de ces travaux fournissent dans ce domaine des éléments de comparaison parfaits¹¹. Parmi les résultats disponibles, on observe tout d'abord un faible rôle des variables relatives à l'organisation générale de la classe (nombre d'élèves, degré d'hétérogénéité, type de cours...) sur les progressions des élèves. Ces variables représentent en moyenne 3% de la variance des acquis de fin d'année en lecture (entre 1 et 5% selon les recherches)¹². Ce léger apport de variance implique des effets faibles de chacune de ces variables prises isolément, relativisant

¹¹ Dans les publications, la séparation des parts de variance entre les différents groupes de variables n'est pas toujours effectuée de façon complète. Certaines publications ne distinguent pas dans ces analyses le score de français du score de mathématiques. En outre, certains travaux qui analysent des évaluations effectuées en courant d'année (en novembre ou en mars) ne permettent pas de mesurer correctement les effets-maîtres en cours de CP.

¹² Les variables d'organisation scolaire prises en compte dans les modèles présentés dans les différents travaux ne sont pas toujours identiques et sont plus ou moins nombreuses d'une recherche à l'autre, ce qui rend ici la comparaison délicate.

ainsi la relation entre les ressources allouées à l'école et les résultats obtenus par les élèves dans le contexte français de l'école primaire.

Il en est tout autrement des différences moyennes d'acquisitions d'une classe à l'autre dans des contextes comparables (notamment après contrôle des caractéristiques du public d'élèves). Depuis les années 80 (Mingat, 1983), la notion d'effet-maître a fait son apparition dans la littérature française des sciences de l'éducation et plus largement ensuite dans le milieu éducatif. Il existe effectivement des écarts de progressions entre les élèves qui sont dus uniquement au fait d'être encadré par tel ou tel enseignant, ces écarts étant particulièrement importants. Selon les différentes études, l'effet-maître représente une part de variance allant de 11 à 16%, la valeur moyenne étant de l'ordre de 13% (des valeurs d'un même ordre de grandeur sont relevées à d'autres niveaux de l'école élémentaire). Dans les échantillons à tonalité sociale plus populaire l'effet maître affiche une valeur plus importante, de l'ordre de 15% (Mingat, 1984 ; Suchaut, 1997). La cohérence des résultats des recherches est davantage visible si l'on ne raisonne plus en terme de pourcentage de la variance expliquée totale, mais si l'on mesure la part de l'effet maître sur la seule variance expliquée par les variables prises en compte dans les modèles utilisés¹³. Selon cette procédure, les études (sauf une¹⁴) donnent des chiffres très voisins ; l'effet maître explique ainsi entre 20 et 22% de la variance expliquée par les variables prises en compte dans les modèles. Si la mesure de l'effet-maître est en soi intéressante, elle n'est qu'un point de départ pour identifier l'origine de ces différences d'efficacité pédagogique entre les enseignants ; sur ce point, les travaux français n'en sont qu'à un stade rudimentaire.

L'effet-maître est la composante d'au moins deux dimensions associées à l'enseignant : une dimension personnelle (motivation, engagement dans la profession, traits de caractère...) et une dimension professionnelle liées à des techniques, des pratiques, des styles pédagogiques. La première de ces deux dimensions n'a pas encore été étudiée principalement parce qu'elle soulève des problèmes de faisabilité en matière de recherche, elle demeure toutefois une piste particulièrement pertinente en matière de politique éducative et de gestion du personnel enseignant (recrutement, évaluation, incitation...). La seconde dimension a fait l'objet de plusieurs travaux qui apportent chacun leur contribution sur l'efficacité des pratiques enseignantes. Quant aux caractéristiques professionnelles du maître, les travaux sont en accord pour relever au niveau du CP : une influence positive de l'ancienneté (même si les effets ne sont pas linéaires), une absence d'effet du type de formation initiale, un impact positif de la fonction de directeur d'école.

¹³ Les modèles multivariés les plus complets expliquent parfois des pourcentages de variance des acquisitions très différents : de 40 à 70% d'une étude à l'autre. Ces écarts tiennent à deux raisons principales : i) la spécification du modèle (type et nombre de variables) ii) la nature des tests utilisés pour mesurer les acquisitions (la variance des tests étant d'autant plus forte que les dimensions des acquisitions sont nombreuses). Sur de second point, on obtient par exemple une variance beaucoup plus forte pour un test mesurant le français oral et écrit et les mathématiques qu'avec une évaluation qui ne mesurera qu'une seule de ces dimensions.

¹⁴ Il s'agit d'une étude (Mingat, 1984) réalisée sur un échantillon comportant une forte part d'écoles classées ZEP et dont le pourcentage de variance expliquée dans les modèles les plus complets ne dépassaient pas 43%.

Les variables pédagogiques : une évaluation complexe et des résultats contextualisés

Parmi les variables explicatives des progressions des élèves, certaines rendent compte de différents aspects des pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les classes de CP. L'observation de ces pratiques est toutefois délicate et très souvent grossière, les observations in situ étant assez rares en raison de la lourdeur de mise en œuvre sur des grands échantillons, la plupart des recherches se contentent alors d'observations indirectes ou de questionnaires pour appréhender cette dimension. Cela a évidemment pour conséquence de rendre fragile les résultats obtenus, notamment quand on conduit des analyses sur la base de déclarations d'enseignants. Quelques éléments ressortent néanmoins régulièrement des études. L'impact de l'utilisation de telle ou telle méthode pédagogique (d'apprentissage de la lecture notamment) sur les progressions des élèves est globalement réduit (quand on raisonne en terme de pourcentage de variance expliquée). Le recours à l'expérimentation permet néanmoins d'alimenter la connaissance dans ce domaine en évaluant de façon externe l'efficacité de méthodes ou de démarches d'enseignement (Mingat, Suchaut, 1994 ; Suchaut, 1998 ; Le-Bastard, Suchaut, 2000). Toutefois, les recherches au niveau du CP sont trop peu nombreuses pour pouvoir comparer l'efficacité de différentes démarches d'apprentissage (cela supposerait également qu'un consensus existe sur les différentes épreuves pouvant mesurer les acquisitions en lecture...).

Un certain nombre d'actions sont mises en œuvre dans les classes qui correspondent, soit à des dispositifs institutionnels, soit à des démarches locales qui résultent de l'initiative des acteurs. Ces actions relèvent grossièrement de deux catégories. La première regroupe des dispositifs dont l'objectif est d'apporter une aide à certains élèves, ces dispositifs venant s'ajouter ou concurrencer les activités scolaires classiques (actions de soutien par exemple). La seconde catégorie concerne des organisations pédagogiques intégrées au fonctionnement général de la classe (travail en groupe par exemple). Le tableau 2 présente l'impact de certaines actions à caractère éducatif et pédagogique sur les acquisitions des élèves au CP. La première remarque qui découle de la lecture du tableau, c'est qu'on ne dispose en fait d'assez peu de résultats pour une même variable, chaque recherche se centrant sur un aspect particulier. Ce qui semble aussi ressortir des différentes études, c'est l'inefficacité globale des actions de soutien et de remédiation lorsque celles-ci consistent à offrir une aide individuelle ou en petits groupes à certains élèves, généralement en les extrayant momentanément du groupe classe. Lorsque l'on conduit des analyses différenciées sur des publics d'élèves particuliers, les résultats montrent des effets souvent variables des actions selon le niveau de compétences des élèves en début d'année, et c'est quelquefois le public non initialement visé par ces actions qui, le cas échéant, en bénéficie le plus (Matéo, 1992). Dans certains cas, les études mettent également en évidence une inadéquation entre le public visé par les actions et celui qui en est effectivement bénéficiaire.

Tableau 2 : *Impact des variables d'organisation pédagogique sur les acquisitions en lecture au CP*

	Mingat (1983)	Duru-Bellat, Leroy-Audouin (1990)	Bressoux (1990)	Mingat, Richard (1991)	Matéo (1992)	Suchaut (1997)	Le-Bastard, Suchaut (2000)
Etude surveillée					+	+	
Individualisation de l'enseignement						+ 0	+
Remédiation				-	-	-	
Présence d'une bibliothèque centre documentaire					+ 0		
Soutien	+ - 0	-					
Travail en groupe			+				+
Enseignement non directif			+				

+ : impact positif, 0 : pas d'impact, - : impact négatif,
+ 0 ou + - 0 : impact différencié selon les caractéristiques des élèves

On notera également, et ceci est confirmé par des recherches réalisées à d'autres niveaux de l'école élémentaire, que la traditionnelle heure d'étude surveillée (qui se situe après la journée de classe) influence positivement les progressions des élèves et principalement celles des élèves initialement les plus faibles (Suchaut, 1998). Les quelques évaluations disponibles produisent des résultats qui plaident pour des démarches d'apprentissage de la lecture qui donnent une large place à l'individualisation de l'enseignement et au travail en petit groupe pour les activités de production. Indépendamment de la difficulté à évaluer avec précision les pratiques et les dispositifs pédagogiques, les résultats disponibles ne sont pas toujours aisément interprétables. Il y a notamment des dimensions relationnelles entre le maître et les élèves, relevant de phénomènes psychosociaux, qui jouent un rôle fondamental dans les mécanismes d'apprentissage chez les élèves ; peu d'études relevant de notre approche méthodologique ont exploré ces dimensions au niveau du CP.

Quand l'observation dans les classes est possible et ciblée sur un aspect particulier, les recherches permettent de dégager des relations fortes entre certaines pratiques et les progressions des élèves, c'est le cas de la gestion du temps scolaire. Quelles que soient la nature des pratiques pédagogiques, l'enseignant dispose dans sa classe d'une ressource particulièrement efficace s'il en optimise sa gestion : le temps. L'observation des pratiques montre que cette ressource est utilisée de manière très différente d'une classe à l'autre ; par exemple, dans les classes de CP, le temps alloué aux activités de lecture-écriture peut varier de 7 heures à plus de 15 heures par semaine (Suchaut, 1996), ce qui est considérable. Les inégalités en matière d'opportunité d'apprendre sont donc très fortes d'un lieu à un autre et les chances de progression des élèves en lecture dépendent fortement du temps alloué. Des analyses spécifiques ont en outre montré l'importance du temps d'apprentissage pour les élèves les plus faibles à l'entrée au CP (Suchaut, 1996). Au-delà du temps alloué (mais encore faut-il que celui existe en quantité suffisante), c'est surtout le temps où l'élève est effectivement engagé dans la tâche qui s'avère productif, et l'enseignant doit veiller à maximiser pour tous les élèves, et pas seulement pour les meilleurs, le temps d'apprentissage de l'écrit (Inizan, 1976).

Conclusion

Au terme de cette synthèse axée volontairement sur des études conduites avec la même méthodologie, il est possible de dresser un bilan des connaissances sur le fonctionnement du CP et d'avoir une idée plus précise des facteurs qui interviennent sur la réussite des élèves dans le domaine de la lecture. La première conclusion à tirer des travaux analysés est sans doute la grande diversité des niveaux de compétences des élèves lorsqu'ils abordent l'école élémentaire. Si cette diversité est d'abord le reflet des différences de maturité très marquées qui sont liées au mois de naissance de l'élève, on relève également des différenciations sociales notables puisqu'elles peuvent être aussi élevées que celles liées à l'âge. Pendant l'année du CP, on assiste à un accroissement de ces écarts sociaux de réussite puisqu'à même niveau de début d'année, les enfants de cadres progressent plus que les enfants de milieu social modeste. On doit cependant interpréter ce constat en fonction du rôle général tenu par l'école dans les inégalités sociales des carrières scolaires et on retiendra à ce titre deux éléments. En premier lieu, on note qu'avant la classe de CP, l'école maternelle, elle aussi, n'est pas neutre sur ce plan. En grande section (Suchaut, 1996) et en moyenne section (Leroy-Audouin, 1993), les écarts d'acquisitions entre élèves de milieux sociaux extrêmes ont tendance à se creuser. En second lieu, on insistera sur le rôle cumulatif des inégalités tout au long du cursus scolaire (Duru-Bellat, 2002), le collège jouant un rôle plus marqué dans ce domaine (Duru-Bellat, Jarousse, Mingat, 1993).

Les caractéristiques de la classe et de l'enseignant vont elles aussi influencer les acquisitions des élèves pendant l'année de CP. Si les premières n'ont en fait qu'un rôle limité (Suchaut, 2002), les chances de progression des élèves vont en revanche dépendre largement des qualités des enseignants : les recherches relèvent à l'unanimité de grandes différences d'efficacité pédagogique d'un maître à l'autre. Il est alors logique de rechercher l'origine de ces écarts du côté des pratiques mises en œuvre dans les classes ; sur ce plan, les résultats des recherches sont globalement décevants puisque seulement quelques variables parviennent à expliquer une faible partie des effets-maîtres. Parmi ces variables, la gestion du temps dans la classe tient une place capitale : l'apprentissage de la lecture ne peut s'effectuer correctement si tous les élèves disposent en quantité suffisante de cette ressource, certains enfants ayant des besoins plus importants que d'autres dans ce domaine.

Cette conclusion a également pour vocation de présenter quelques recommandations qui découlent des recherches empiriques menées au niveau du CP, ceci dans la perspective de contribuer à la réussite d'un plus grand nombre d'élèves en lecture.

1) Prendre en compte les différences de compétences entre les élèves présentes à l'entrée au CP

La gestion des différences inter-individuelles d'acquisitions relève d'une grande complexité pédagogique. Permettre à chaque élève d'avancer à son rythme reste un vœu pieux tant qu'un effort massif n'est pas réalisé en direction d'une individualisation de l'enseignement au sein de la classe, mais aussi plus largement dans les parcours scolaires et dans la transition entre les cycles. A ce titre, la loi d'orientation de 1989 (mais aussi les nouveaux programmes de 2001) fournit un cadre officiel pertinent, mais sa mise en œuvre à grande échelle est assez laborieuse. La formation initiale et continue des enseignants

doit alors être le levier principal pour continuer à modifier profondément les pratiques au sein de chaque école.

2) Allouer un temps suffisant aux activités de lecture-écriture.

La gestion du temps d'enseignement à l'école élémentaire s'inscrit dans une logique d'arbitrage entre les différentes disciplines et activités pratiquées quotidiennement dans les classes et l'enseignant doit souvent faire des choix dans l'organisation des 26 heures hebdomadaires. Même si dans l'ensemble les maîtres de CP privilégient largement dans leur emploi du temps les apprentissages fondamentaux en français, dans certains cas, la dotation horaire hebdomadaire effective des activités de lecture-écriture est insuffisante. Les directives ministérielles actuelles vont dans ce sens en insistant sur la nécessité de faire respecter les horaires des programmes en lecture et en écriture.

3) Expérimenter et évaluer

Les recherches en psychologie des apprentissages, en didactique de la lecture-écriture produisent des résultats nombreux, mais ceux-ci ne sont généralisables qu'à la condition qu'ils dépassent le stade des seules expérimentations en laboratoire. Des évaluations sur des échantillons d'élèves importants, dans les conditions habituelles du fonctionnement des classes sont nécessaires pour diffuser les démarches et les méthodes efficaces. Par ailleurs, des innovations pédagogiques, des initiatives locales existent et demandent elles aussi à être évaluées régulièrement.

4) Mobiliser davantage les enseignants

Les résultats souvent décevants des évaluations de divers dispositifs d'aide aux élèves en difficulté et l'ampleur des effets-maîtres invitent à penser que tout se joue principalement dans le cadre traditionnel de la classe et que c'est dans ce cadre là qu'il faut agir en priorité. Une première action serait de confier la classe de CP à des enseignants expérimentés, mais mettre en œuvre cela de façon systématique, n'est évidemment pas aisé. Une deuxième action (ceci ne concerne pas uniquement le niveau du CP), encore plus difficile à conduire, serait de réformer en profondeur les procédures d'évaluation des enseignants en s'appuyant sur des indicateurs d'efficacité pédagogique basés sur les résultats obtenus effectivement pas les élèves dans les écoles.

S'il n'existe pas de véritable hiérarchie entre ces propositions étant donné leur interdépendance, il est toutefois probable que la facilité de mise en œuvre de chacune d'entre elles diffère ; tout dépend de la capacité que peut avoir le système éducatif français à instruire un pilotage énergique au plus près des écoles, des classes et des élèves.

L'accumulation des résultats produits dans les évaluations externes du fonctionnement de l'école primaire permet de fournir un modèle relativement stable de la « fonction de production » des acquisitions de l'élève au CP, à savoir que l'on connaît globalement le poids des différents groupes de facteurs qui interviennent sur les progressions des élèves (facteurs socio-démographiques et scolaires). En ce qui concerne l'évaluation des aspects pédagogiques, didactiques, relationnels, la recherche française a encore un long chemin à effectuer semé d'embûches méthodologiques.

Bibliographie

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.17-26

Duru-Bellat M., Leroy-Audouin C. (1990), « Les pratiques pédagogiques au C.P. : structures et incidences sur les acquisitions des élèves ». *Revue Française de Pédagogie*, N° 93 - pp. 5-16.

Duru-Bellat M., Jarousse, J.P., Mingat A. (1993), «La scolarité de la maternelle au lycée», *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, pp 43-60.

Duru-Bellat M. (1994), « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales », *Revue Française de Pédagogie*, N° 109 - pp. 111-141.

Duru-Bellat M. (2002), « Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes », PUF.

Inizan A. (1976), « Révolution dans l'apprentissage de la lecture », Paris, Armand Colin éditeur, 2^{ème} édition, 272 p.

Inizan A. (1989), « Apprendre à lire et s'y préparer à son heure et à son rythme », éditions E.A.P., 285 p.

Le-Bastard S., Suchaut B. (2000), « Lecture-écriture au cycle II : évaluation d'une démarche innovante ». *Cahiers de l'IREDU*, N°61, 170 p.

Leroy-Audouin C. (1993), « L'école maternelle entre la diversité des élèves et la continuité éducative : du passage anticipé au cours préparatoire au cycle des apprentissages fondamentaux ». Thèse pour l'obtention du Doctorat en Sciences de l'Education – Dijon, mai 1993.

Matéo P. (1992), « Evaluation de l'impact pédagogique des bibliothèques centres documentaire (B.C.D.) au niveau du cours préparatoire ». *Revue Française de Pédagogie* N°99 - pp.37-48

Mingat A. (1983), « Evaluation analytique d'une action Z.E.P. au Cours Préparatoire ». *Cahier de l'IREDU*, N° 37 - 126 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 la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, de la famille et de l'école". *Revue Française de Pédagogie*, N°95, pp.47-63

Mingat A., Richard M. (1991), «Evaluation des activités de ré-éducation GAPP à l'école primaire ». *Cahier de l'IREDU*, N°49 - 150 p.

Mingat A., Suchaut B.(1994), «Evaluation d'une expérimentation d'activités musicales en grande section de maternelle ». *Cahier de l'IREDU*, N°56, 226 p.

Piquée C., Suchaut B. (2002), « Effets d'une action d'accompagnement familial et scolaire sur les acquisitions des élèves en lecture au cours préparatoire : l'évaluation du "Coup de pouce" de Colombes » -116 p. Rapport réalisé pour l'association Pour favoriser une école efficace. Dijon : IREDU.

Suchaut B.(1996), « Le temps scolaire : allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire ». Thèse Sciences de l'Education - , Dijon, Janvier 1996..

Suchaut B. (1997), « Evaluation d'un dispositif lecture au CP ». Rapport pour l'A.P.F.E.E. (Association pour Favoriser une Ecole Efficace), 46 p. Dijon : IREDU.

Suchaut B.(1998), «L'individualisation de l'enseignement de la lecture : éléments d'évaluation d'un dispositif pédagogique au cours préparatoire ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 31, N°4 - pp.41-67.

Suchaut B. (2002), « Gérer la classe efficacement, liberté dans l'action ou contraintes extérieures ? " In La gestion de la classe / Jacques Fijalkow, Thérèse Nault. Bruxelles : De Boeck université, 277 p. (Perspectives en Education et Formation).

Vallet L.A., Caille J.P. (1995), « Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration". *Education et formations*, n° 40 - pp 5-14.