

L'évaluation comme outil de régulation de la recherche-action : le cas d'une démarche pédagogique en lecture-écriture au cycle II

Le Bastard Séverine
Suchaut Bruno

IREDU-CNRS
Université de Bourgogne
9 avenue Alain Savary
BP 47870
21078 Dijon cedex

Severine.Le-Bastard@u-bourgogne.fr
bsuchaut@u-bourgogne.fr

Jacques Fijalkow, psycholinguiste et professeur à l'Université de Toulouse où il dirige une Equipe Universitaire de Recherche en Education et 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 qui doit permettre à tous les enfants d'accéder plus facilement aux apprentissages en lecture-écriture.

Cette démarche, qu'on appelle « ECLEC » (EC comme écriture , LEC comme lecture) est expérimentée depuis plusieurs années par des enseignants volontaires qui ont suivi des stages de formation continue dans l'académie de l'Aude à raison de un, deux ou trois par an, 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.

Trois tentatives d'évaluation de cette démarche ont eu lieu entre 1991 et 1994, mais des difficultés d'ordre méthodologique ont compromis leur aboutissement. Tout d'abord, le degré d'engagement des enseignants dans l'innovation proposée rend la comparaison entre groupe expérimental et groupe témoin délicate, car les enseignants engagés ne mettent en œuvre cette démarche que partiellement en faisant un compromis entre leurs pratiques antérieures « classiques, ou traditionnelles » et leurs pratiques « nouvelles ».

A ceci s'ajoute une certaine homogénéisation de proximité des pratiques pédagogiques rendant la comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin difficile. Les pratiques pédagogiques innovantes font l'objet d'un processus de diffusion non contrôlé (notamment par le « bouche à oreille »). La conséquence de cette diffusion est que les enseignants du groupe témoin, censés mettre en œuvre des pratiques traditionnelles, mettent également en application des pratiques innovantes, il est alors impossible pour le chercheur de différencier les pratiques innovantes des autres, donc de les évaluer.

Enfin, l'évaluation d'une innovation pédagogique demeure difficile parce qu'il est nécessaire qu'elle soit implantée dans une vaste population de classes de façon à disposer d'un échantillon satisfaisant sur le plan statistique. Par nature, les innovations pédagogiques, sont implantées localement dans un nombre restreint de sites.

En 1998, un nouveau dispositif d'évaluation de la démarche de J. 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. (Association Pour Favoriser une Ecole Efficace) a assuré le financement de l'opération et l'IREDU-CNRS (Institut de Recherche en Economie de l'Education) s'est chargé de l'évaluation.

1. Le dispositif de recherche-action

Cette partie a pour objectif de présenter 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, 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).

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. (Instituteur Maître Formateur) 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 basés sur des fondements théoriques que nous allons maintenant présenter.

Fijalkow est parti du principe que les élèves d'origine sociale favorisée apprennent à lire et à écrire au CP sans difficulté et quelque soit la méthode pédagogique choisie par leur enseignant. Il a donc délibérément conçu cette démarche pour les enfants souvent issus de milieux défavorisés, qui éprouvent des difficultés au cours de l'apprentissage de la lecture-écriture.

Cette démarche est centrée sur l'élève : les enfants doivent apprendre à travailler de façon autonome sans attendre en permanence l'aide de leur enseignant ; ils doivent donc apprendre à travailler ensemble et à développer des attitudes de coopération. Ce sont les enfants qui apprennent à lire et à écrire et non pas les maîtres qui enseignent la lecture aux enfants. Le premier rôle du maître est donc *d'accompagner les élèves dans la construction de leur savoir* : il les aide à apprendre à lire et à écrire, 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 lecture-écriture.

Concernant l'organisation de la classe, une première tentative a eu lieu avec des petits groupes homogènes (petits groupes de bons élèves, de moyens et de moins bons), mais les résultats ont été catastrophiques puisqu'on a constaté un accroissement des inégalités entre les enfants les meilleurs et les moins bons. C'est donc la formule *des petits groupes hétérogènes*, du point de vue du niveau des élèves, qui a été retenue. Les groupes sont constitués à partir des souhaits exprimés par les enfants au moyen d'une épreuve sociométrique et sont reconstitués plusieurs fois au cours de l'année scolaire en fonction de l'évolution des affinités entre les enfants (en moyenne tous les 2 mois). Les enseignants constituent les groupes en fonction du niveau des élèves et de leurs affinités. Dans le pire des cas, les élèves sont avec d'autres enfants qu'ils n'ont pas rejetés.

Concernant l'organisation du travail, on distingue *les ateliers d'accompagnement* avec le maître et *les ateliers autonomes* sans le maître. Dans les premiers, le maître dispense un enseignement à un groupe et les enfants des autres groupes ont pour consigne de ne pas le déranger. Dans les seconds, les élèves réalisent des tâches qu'ils ont choisi ou que l'enseignant leur a imposé, de façon autonome. Ces tâches sont le plus souvent individuelles, mais elles peuvent aussi être collectives. Comme les enfants des groupes autonomes ne doivent interrompre l'enseignant, en cas de problème, ils doivent se débrouiller entre eux et

peuvent tout à fait communiquer entre eux et se déplacer pour aller chercher une information vers un autre groupe, ou à un autre endroit de la classe.

Les séances de travail se font en *ateliers tournants*, ce qui 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. Au départ, ce mode de fonctionnement est épuisant pour les enseignants qui reproduisent en petits groupes leur façon de travailler avec le groupe classe (au lieu de faire une leçon au groupe classe, il la font autant de fois qu'il y a de groupes). Mais avec l'expérience, ils comprennent qu'ils ont tout intérêt à procéder différemment avec chacun d'entre eux. Ils sont amenés à présenter les choses comme une situation problème à résoudre (qui a écrit ce texte ? comment écrire ce mot ?). Un dialogue s'instaure entre l'enseignant et les enfants qui sont amenés à découvrir les réponses acceptables. C'est aux enfants qu'il revient d'effectuer l'apprentissage, et l'enseignant est seulement là pour les aider, pour les conduire à trouver les bonnes solutions.

Certains enseignants utilisent un dispositif qui s'appelle *la roue* : c'est en fait, 2 roues superposées avec les noms des élèves inscrits sur la plus grande, et les activités à réaliser sur la seconde. Tous les quarts d'heure l'enseignant tourne un cran de la roue et indique la nouvelle activité de chacun des groupes. Et même si les enfants n'ont pas terminé ce qu'ils faisaient, ils passent à autre chose (ils finiront plus tard, ils ne seront pas sanctionnés si leur tâche n'est pas achevée).

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).

2. Le dispositif d'évaluation

Un dispositif empirique a été mis en place de façon à tenter d'estimer l'influence de la démarche ECLEC sur les progressions réalisées par les élèves en lecture-écriture pendant l'année du CP. Il est assez délicat d'évaluer des pratiques pédagogiques parce que les facteurs qui sont susceptibles d'influencer les performances scolaires des élèves sont très nombreux et sont caractérisés par l'existence de nombreuses liaisons statistiques.

Nous avons donc opté pour un modèle d'analyse simplifié qui ne prend en compte qu'un nombre restreint de facteurs au niveau des élèves, des enseignants, et des classes, ces facteurs étant identifiés par les études antérieures comme ceux qui ont le plus d'influence sur les acquisitions des élèves. La mesure des progressions des élèves entre le début et la fin de l'année permet d'identifier l'influence des variables au cours de la période étudiée, soit l'année de CP.

L'échantillon est constitué de 48 classes comprenant en début d'année scolaire 769 élèves qui se répartissent entre un groupe expérimental (19 classes) et un groupe témoin (29 classes). Les élèves qui appartiennent au groupe témoin apprennent à lire et à écrire par le

biais de méthodes classiques alors que les élèves qui appartiennent au groupe expérimental bénéficient de la démarche ECLEC qui fait l'objet de cette évaluation.

L'enquête a en outre permis, de façon rétrospective, de savoir dans quel type de grande section de maternelle les élèves de l'échantillon ont été scolarisés (ECLEC ou non) ce qui permet d'évaluer l'efficacité des pratiques en fonction des différents parcours scolaires des élèves :

GS ECLEC + CP ECLEC
GS ordinaire + CP ordinaire
GS ECLEC + CP ordinaire
GS ordinaire + CP ECLEC

Les données ont été collectées par le biais de questionnaires auprès des élèves, des enseignants et des classes de l'échantillon. Au niveau des élèves, les renseignements recueillis sont de type socio-démographiques (âge, sexe, origine sociale, taille fratrie, nombre d'années de maternelle...). Au niveau des enseignants, deux types de données ont été recueillies : des informations socio-professionnelles (ancienneté à l'éducation nationale, ancienneté sur le poste, type de formation initiale...) et des renseignements sur les pratiques pédagogiques en lecture-écriture développées dans les classes (organisation des séances d'apprentissage, modalités de gestion du groupe-classe, outils et supports utilisés...). Au niveau de la classe, quelques variables agrégées ont été retenues : effectifs d'élèves, niveau moyen de la classe et degré d'hétérogénéité. Par ailleurs, des questionnaires sur les attitudes des élèves en lecture, en écriture et à l'école ont été administrés et remplis par les enseignants, les parents et les élèves eux mêmes.

Pour mesurer les progressions des élèves, des épreuves ont été administrées aux élèves en début et en fin d'année scolaire. Le test de début d'année comprend la batterie de prélecture d'André Inizan, le test de l'écriture inventée et le test de la clarté cognitive (Université de Toulouse). Le test de fin d'année regroupe la batterie de lecture (A. Inizan), la dictée d'écrits (Université de Toulouse), la production d'écrits (D.E.P.) et l'épreuve de connaissance du livre (Université de Toulouse).

Les données ont été analysées en utilisant la modélisation multivariée qui permet de dégager les effets de chaque variable explicative (dont les pratiques pédagogiques innovantes) sur la variable dépendante (le score des élèves en fin d'année scolaire) en respectant la clause du « toutes choses égales par ailleurs ».

3. Des pratiques différenciées

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés aux pratiques pédagogiques des enseignants de l'échantillon afin de savoir si les pratiques pédagogiques des enseignants du groupe expérimental étaient effectivement différentes de celles du groupe témoin (tableau 1).

Tableau 1 : Description des pratiques en lecture-écriture

| Description des pratiques (en %) | 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 |

Les commentaires suivants peuvent être faits à la lecture du tableau :

- L'utilisation d'un manuel de lecture est fréquente dans les classes ordinaires (79.3%) alors qu'elle est plus rare dans les classes ECLEC (15.8%).
- Les maîtres enseignent souvent la lecture-écriture par petits groupes d'élèves dans les classes ECLEC (84.2%) alors que c'est moins fréquent dans les classes ordinaires (37.9%).
- Les élèves peuvent toujours communiquer entre eux dans les classes ECLEC (100%) alors que ça n'est pas toujours le cas dans les autres classes (57.7%).
- Dans les classes ECLEC, quand les enfants travaillent en groupe, ils réalisent des tâches individuelles et peuvent s'entraider (100%), contre (44.8%) dans les classes ordinaires et font des exercices de lecture (100%) contre (44.8%) dans les classes ordinaires.

Pour aller plus loin dans l'analyse des pratiques pédagogiques des enseignants, une analyse factorielle a été conduite. Cette analyse permet d'opposer deux groupes d'enseignants bien distincts : les « novateurs » qui adoptent majoritairement des pratiques de type « ECLEC » et les « classiques » qui privilégient une approche traditionnelle de l'enseignement de la lecture.

4. Quel impact des pratiques innovantes sur les élèves ?

Différents modèles ont été estimés successivement pour identifier l'impact de chacune des variables explicatives sur les progressions des élèves. Le tableau 2 présente de façon synthétique ces modèles et indique le pouvoir explicatif pour chacune d'eux (pourcentage de variance explicatif).

Tableau 2 : Modèles analysant les acquisitions des élèves en fin de CP

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

Les résultats des analyses sont parfaitement conformes aux études antérieures effectuées à ce niveau d'enseignement (Mingat, 1991, Suchaut, 1998) avec un effet maître de l'ordre de 12% : la différence entre les modèles M6 et M4 nous indique la part de l'effet maître (62,2 – 50 = 12,2 %) ce qui représente à peu près un tiers de l'effet classe. On observe également que les caractéristiques des maîtres et des classes n'apportent qu'une faible contribution dans l'explication des différences d'acquisitions entre les élèves, soit 4% (différence entre le modèle M4 et M3).

Nous ne commenterons pas dans ce texte l'influence de chacune des variables explicatives, sachant que l'objet central de cette étude concerne essentiellement l'influence de la démarche pédagogique ECLEC. Le tableau suivant présente les effets des variables cibles (pédagogie ECLEC en grande section et au CP) sur les différentes dimensions des acquisitions des élèves en fin de CP. Les coefficients du tableau 3 sont exprimés dans l'échelle du score d'acquisitions de fin d'année, soit sur la base d'une moyenne de 100 et d'un écart-type de 15.

Tableau 3 : Effet de la pédagogie ECLEC sur les acquisitions en fin de CP
(référence GS non ECLEC et CP non ECLEC)

| | Productions d'écrits | Dictée d'écrits | Orthographe combinatoire | Compréhension, lecture silencieuse | Connaissance du livre | Score global |
|-----------------------|----------------------|-----------------|--------------------------|------------------------------------|-----------------------|------------------|
| GS ECLEC-CP non ECLEC | -5,2 *** | +0,8 n.s. | +0,2 n.s. | -0,2 n.s. | -0,5 n.s. | -0,9 n.s. |
| GS non ECLEC-CP ECLEC | +4,8 *** | -1,3 n.s. | +0,3 n.s. | -1,3 n.s. | +6,6 *** | +2,5 ** |
| GS ECLEC-CP ECLEC | +1,5 n.s. | -4,8 ** | +1,2 n.s. | +0,2 n.s. | +9,8 *** | +2,2 n.s. |
| CP ECLEC | +4,9 *** | -2,5 ** | -0,5 n.s. | -0,8 n.s. | +7,6 *** | +2,7 *** |

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

Si l'on observe dans un premier temps la dernière ligne du tableau qui nous renseigne sur l'influence de la pédagogie ECLEC dispensée pendant l'année de CP, quelle que soit le

type de grande section (ECLEC ou non ECLEC), on constate que les élèves du groupe expérimental présentent un avantage de 2,7 points sur les élèves du groupe témoin (de caractéristiques identiques) au niveau du score global de lecture. Cet avantage est principalement dû à deux dimensions de la lecture-écriture à savoir la connaissance du livre et la production d'écrits. On notera également que les performances des élèves du groupe expérimental sont plus faibles que celles des élèves du groupe témoin dans le domaine de la dictée d'écrits.

Les chiffres du tableau 3 montrent que d'une façon générale, les enfants qui ont suivi un CP ECLEC réalisent de meilleures progressions au cours de l'année scolaire que les enfants des classes témoins, et ce, même en ayant suivi une GS ordinaire. Les analyses ne montrent pas d'effet de complémentarité entre la GS et le CP, puisque les élèves qui ont bénéficié de la pédagogie ECLEC pendant deux années consécutives n'ont pas de meilleures performances que ceux qui n'ont été exposés à la pédagogie ECLEC qu'au cours du CP. Il semble donc qu'il n'y a pas de continuité pédagogique entre les deux niveaux scolaires et que l'avantage de l'innovation pédagogique en maternelle est totalement remis en question à l'entrée au CP (des analyses complémentaires montrent pare ailleurs que les élèves « GS ECLEC » réalisent en début de CP de meilleures performances que les autres).

Ce résultat est intéressant pour les concepteurs de la démarche ECLEC qui doivent s'interroger sur les modalités de mise en œuvre pédagogique dans la logique des cycles d'apprentissage. Plusieurs points méritent d'être exposés à ce sujet. En premier lieu, des recherches antérieures confirment nos résultats en montrant que la continuité pédagogique était en général très faible entre la grande section de maternelle et le CP, les enseignants de cette dernière classe ayant une tendance « naturelle » à ne pas prendre en compte la diversité des acquis des élèves venant de l'école maternelle (Suchaut, 1996), ceci ayant notamment pour conséquence de pénaliser certains élèves qui ont eu en cours de grande section des progressions particulièrement élevées. De fait, les acquisitions des élèves en fin de CP s'expliquent principalement par la pédagogie utilisée pendant cette année en amenuisant les effets bénéfiques de la pédagogie antérieure.

Un deuxième point est l'importance des effets maîtres (tant en GS, qu'au CP) qui joue sur les progressions des élèves de façon massive, indépendamment des démarches et des méthodes pédagogiques utilisées. Plus précisément, les techniques pédagogiques n'expliquent qu'une part assez faible de l'efficacité pédagogique (celle-ci étant due en grande partie à des caractéristiques personnelles de l'enseignant), si bien qu'un élève scolarisé en GS ou au CP avec un maître efficace, aura des chances de progression bien supérieures à celles d'un élève scolarisé avec un enseignant moins efficace. Ceci est effectivement important car les enseignants ECLEC n'ont pas été sélectionnés selon leur degré d'efficacité globale.

Une solution à cette question de cohérence pédagogique entre la maternelle et l'élémentaire serait d'instaurer une concertation plus étroite et systématique entre les enseignants « ECLEC » (et les autres également...) pour inscrire l'apprentissage de la lecture dans une perspective temporelle plus longue qu'une seule année scolaire.

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'effet des pratiques innovantes ne se manifeste que dans certaines dimensions de l'apprentissage de la lecture-écriture. Ceci témoigne du caractère ciblé de la démarche pédagogique, qui privilégie davantage la dimension du sens que celle relative au code. Ce résultat peut également alimenter la réflexion des formateurs ECLEC qui doivent s'assurer que les enseignants ne mettent pas en œuvre les pratiques

innovantes au détriment des autres aspects de l'apprentissage de la lecture-écriture. Ceci renvoie à un débat plus large, qui dépasse le cadre de cette recherche, à savoir l'évaluation du savoir lire. Selon les principes théoriques auxquels ils se réfèrent, les chercheurs ont en effet des définitions du savoir lire qui diffèrent sensiblement.

Une autre question à examiner quand on évalue des pratiques est de s'intéresser à leur impact en terme d'équité. Au-delà de l'efficacité moyenne, il est possible que les pratiques aient une influence différenciée selon certaines caractéristiques du public d'élèves. Ces caractéristiques pouvant être principalement de deux natures : sociales ou scolaires. Les analyses indiquent une interaction assez forte entre le niveau initial de l'élève à l'entrée au CP et la pédagogie ECLEC. Plus précisément, la démarche ECLEC exerce un impact plus fort pour les élèves qui abordent la classe de CP avec les acquis les plus fragiles dans le domaine de la lecture (mesurés par la batterie prédictive). Pour les enfants d'un niveau faible en début de CP, le coefficient de la variable ECLEC vaut 3,7 points, soit un quart d'écart-type de la distribution des acquisitions de fin d'année.

Outre les acquisitions scolaires des élèves, les comportements de ceux-ci face à l'apprentissage de la lecture-écriture ont également été évalués (autonomie, implication dans les apprentissages, goût de lire, dépendance à l'adulte, interactions avec l'adulte). Ces comportements ont été appréhendés à l'aide de questionnaires à destination des maîtres, des parents et des élèves eux-mêmes. On notera tout d'abord que les jugements que portent à la fois les enfants, leurs parents et enseignants sur les attitudes des élèves sont relativement indépendants les uns des autres (le coefficient de corrélation le plus élevé est de +0,31 entre les enseignants et les enfants). Par ailleurs, seules les appréciations des enseignants sont corrélées de façon significative avec les résultats des élèves aux tests de fin d'année (+0,53).

En ce qui concerne l'influence de la pédagogie ECLEC sur les attitudes des élèves face à l'apprentissage, les analyses indiquent que les élèves soumis à la pédagogie ECLEC se considèrent plus autonomes que les autres face à l'apprentissage de la lecture-écriture, cet effet est plus intense quand les élèves ont bénéficié de cette pédagogie pendant deux années (GS et CP). En revanche, le fait que les élèves aient été scolarisés dans un CP ECLEC n'intervient absolument pas dans le jugement des parents, ni des enseignants sur les comportements des élèves.

5. Quels apports de l'évaluation pour la formation ?

L'évaluation externe dont les résultats viennent d'être énoncés prend sa place dans le processus plus global de la recherche action sur les pratiques innovantes en lecture-écriture dont Jacques Fijalkow est le concepteur. Ceci n'est pas une démarche courante dans le système éducatif français et on peut le regretter. En effet, et en premier lieu, les innovations pédagogiques ne font que rarement l'objet d'évaluation systématique et approfondie, ce qui nuit à leur généralisation. En second lieu, quand des évaluations existent, elles sont la plupart du temps le fait des personnes qui sont à l'initiative des actions, ce qui limite la portée des résultats. Enfin, les évaluations externes de dispositifs spécifiques sont presque toujours réalisées sans la participation des concepteurs. Ceci a pour conséquence que les résultats de ces évaluations sont parfois contestés ou mal interprétés par les personnes qui sont impliquées dans le dispositif considéré.

L'intérêt d'avoir associé les différents acteurs du dispositif de recherche-action à l'évaluation est double. Premièrement, la collaboration s'est avérée fructueuse en ce qui concerne

l'élaboration des outils d'évaluation. Ainsi, des tests d'acquisitions en lecture ont pu être élaborés ensemble avec des référentiels différents : celui du psycho-linguiste (orienté vers le contenu des épreuves) et celui du statisticien (orienté vers des questions de mesure). L'évaluation a également permis d'exploiter un instrument élaboré antérieurement par les psycholinguistes qui n'avaient pas fait l'objet d'une exploitation à grande échelle (questionnaire sur les attitudes des élèves face à l'apprentissage de la lecture). En outre, certaines questions théoriques spécifiques ont pu être traitées grâce à une expérimentation sur un grand nombre d'élèves, c'est notamment le cas pour le test de dictée d'écrits (utilisation des formes normées ou non normées dans l'écriture). Suite à l'évaluation, des outils ont pu ainsi être validés, et sont candidats à des nouvelles utilisations.

Deuxièmement, l'évaluation doit être vue comme un outil de régulation du dispositif global. Les résultats produits ont mis l'accent sur une efficacité différenciée des pratiques pédagogiques ce qui a suscité des réflexions en terme de formation des enseignants et des modalités de diffusion de ces pratiques. Si, de façon globale, les objectifs de la démarche innovante ont bien été atteints (ce sont les enfants les plus « fragiles » qui tirent le plus d'avantage des pratiques expérimentales), des ajustements sont certainement souhaitables pour que l'efficacité soit plus grande. Ainsi, le fait que les élèves des classes ECLEC ne réalisent pas de meilleures performances que les autres dans des dimensions de la lecture comme la compréhension et l'orthographe combinatoire peut être un argument pour que l'innovation pédagogique ne se fasse pas sans contrôle. En effet, toute activité pédagogique fait l'objet de choix de la part de l'enseignant, notamment parce cette activité s'inscrit dans un cadre temporel qui peut être considéré comme une contrainte. Ceci implique que toute activité se réalise au détriment d'une autre qui elle aussi peut avoir un effet bénéfique sur les apprentissages des élèves, des recommandations auprès des enseignants pourraient ainsi être faites en terme de gestion du temps consacré à la lecture.

Toujours du point de vue de la régulation des pratiques, les résultats que l'on a évoqués auparavant sur l'absence d'une logique entre ce qui se passe en grande section et ce qui se passe au CP ont des conséquences en matière de formation des enseignants. La démarche innovante a au départ été conçue pour que l'apprentissage de la lecture s'étale sur l'ensemble du cycle des apprentissages fondamentaux. La diversité des acquis des élèves en fin de maternelle doit alors être considérée comme un élément positif par les enseignants de CP et prise en compte par une individualisation plus grande de l'enseignement.

Pour conclure, on signalera que les résultats de l'évaluation font l'objet d'une grande diffusion pour qu'il soient connus de tous les acteurs concernés par l'apprentissage de la lecture (enseignants en formation initiale et continue). Ces résultats sont notamment intégrés à la formation théorique des étudiants en psycho-linguistique de l'Université de Toulouse Le Mirail.

Enfin, la méthodologie développée lors de cette évaluation a également été considérée comme un outil pertinent et sera très probablement utilisée lors d'évaluations futures par les psycholinguistes qui n'avaient pas au départ, cette approche externe de l'évaluation.

Bibliographie

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

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

.A.P.F.E.E. (1995), Besse J.M., Bressoux P., Chauveau G., Cousin O., Fijalkow J., Grisay A., Meuret D., Ouzoulias R., Rogovas-Chauveau E., *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 Martin 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*, Collection CRESAS, INRP, L'Harmattan, N°10, pp73-81.

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*, pp39-46.

Bellenger L. (1995), « *Les méthodes de lecture* », Que sais-je ?, PUF, 127 pages.

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*, PUM Toulouse, pp.123-138.

Charmeux E. (1987), « *Apprendre à lire, échec à l'échec* », Milan Education, 156 pages.

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*, Collection CRESAS, INRP, L'Harmattan, N°10, pp.23-41.

Downing J., Fijalkow J., (1984), « *Lire et raisonner* », Education et Culture, Privat, Toulouse, 221 pages.

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

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* », Armand Colin. (252) pages.

Fijalkow J., (Sept 1996), « Innovation pédagogique et recherche action en lecture-écriture au cycle 2 », *Cahiers du CERF*, IUFM Toulouse, 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* », Les guides Magnard, 104 pages.

Fijalkow J., (1996b), « Conscience linguistique et apprentissage de la lecture », in *L'entrée dans l'écrit*, PUM Toulouse, pp.85-101.

Inizan A., (1978), « *Révolution dans l'apprentissage de la lecture* », 2^{ème} édition, Bourrelier Education, Armand Colin, 271 pages.

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 Education*, pp.123-153.

Suchaut B. (1998), L'individualisation de l'enseignement : éléments d'évaluation d'un dispositif pédagogique au CP. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* ; Vol 31. N°4, pp 41-68.