

**Quelles sont les caractéristique, des pratiques les plus efficaces pour apprendre à lire et à écrire en CP ?**

**Conférence 1 : présentation  
R.Goigoux Céline Piquée**

L'étude a été réalisée par 60 chercheurs issus de 13 laboratoires de recherche en France.

**Objectifs de l'étude :**

1. Identifier les caractéristiques des pratiques d'enseignement qui favorisent les apprentissages des élèves en lecture-écriture au CP : la planification de l'enseignement, les dosages entre différents domaines d'activité, les compétences que les enseignants visent en priorité, les modalités pédagogiques qu'ils retiennent...
2. Évaluer ce que pèsent ces différents choix c'est-à-dire les effets qu'ils produisent sur les progrès des élèves, en particulier ceux qui sont les moins performants au début de l'année.

Un des premiers apports de l'étude *Lire Écrire CP* est de constituer une base de données d'une importance jusqu'alors inégalée, qui pourra servir à des projets de recherche ultérieurs. Elle est constituée :

- d'abord, de l'observation détaillée, tâche par tâche, des pratiques didactiques, pendant trois semaines types en début, milieu et fin d'année (description minute par minute des tâches prescrites) ;
- des séances de lecture-écriture intégralement filmées, pour permettre des analyses ultérieures plus qualitatives sur des séquences que l'étude quantitative aura permis de repérer dans 3500 d'heures d'enregistrements, qui restent disponibles pour des investigations ultérieures ;
- sont également collectés l'ensemble des instruments didactiques utilisés pendant les semaines d'observation (manuels, fichiers, cahiers, affichages...) et des échantillons de travaux d'élèves ;
- les notes des enquêteurs constituent aussi des données de type ethnographique

**Le choix des indicateurs**

Les indicateurs choisis sont groupés en plusieurs ensembles qui correspondent aux premières hypothèses sur l'importance déterminante de variables qui ne séparent pas la dimension didactique de la dimension pédagogique des pratiques observées :

- le premier ensemble regroupe les variables didactiques définissant des tâches proposées concernant trois types de compétence telles qu'elles sont prescrites : l'enseignement du code alphabétique et des procédures d'identification des mots ; l'enseignement de la compréhension des textes ; l'enseignement de la production d'écrits
- le second ensemble concerne les variables pédagogiques relevant du degré d'explicitation de l'enseignement (variable susceptible de jouer en particulier auprès des élèves les moins familiers de l'univers scolaire), du climat de classe et du degré d'engagement des élèves dans les tâches ;
- le troisième ensemble concerne les variables pédagogiques relevant de la différenciation pédagogique, des modes de regroupements choisis et de leurs évolution ; de la place et du rôle qu'ont pu jouer tous les autres intervenants (maître surnuméraire, maître RASED...) ; les formes de prise en charge des élèves en difficulté.

**Pré- et post-test**

L'évolution des performances des élèves est mesurée par un pré et un post-test en septembre et en juin. Pour une part, les épreuves reprennent des tests utilisés dans des études portant des questions de recherche proche, ce qui permettra des études



en analysant l'évolution de la position relative de chaque élève par rapport à la hiérarchie de celles de l'ensemble des élèves.

### **Les données recueillies**

Les données recueillies et présentées sont hiérarchisées au sens où elles relèvent de deux niveaux d'observation et d'analyse, celui des élèves (niveau 1) et celui des classes (niveau 2), liés par une relation d'emboîtement.

Le niveau 1 est constitué des caractéristiques des élèves :

- le sexe et l'âge de l'enfant,
- le fait qu'il ait ou non déjà redoublé (3,5% de redoublants),
- les caractéristiques socio-professionnelles de son père et de sa mère selon la catégorisation INSEE,

### **Évaluation des élèves**

- Les performances des élèves ont été mesurées par des évaluations rigoureuses avant et après enseignement. C'est indispensable si l'on a la prétention d'évoquer l'impact différentiel des pratiques sur les progrès des élèves.

- L'évaluation combinait 1) des outils identiques à ceux de la recherche expérimentale conduite par les psychologues Gentaz et Sprenger Charolles (*cf.* Dehaene, 2011), 2) des outils de la DEPP et 3) des outils originaux conçus pour répondre à nos questions de recherche.

- L'évaluation a été réalisée par des étudiants de Master formés par l'équipe de chercheurs.

### **Caractérisation des pratiques des maîtres**

- L'étude combinée des observations *in situ*, des relevés de traces écrites (affichages, cahiers), des questionnaires et des entretiens avec les enseignants.

- L'étude est basée sur une observation longue (3 fois une semaine) en classe, soit 400 semaines observées, 3 000 heures de classe codées (et filmées). Elle dresse l'inventaire des tâches successivement proposées aux élèves (c'est-à-dire ce que les maîtres demandent à leurs élèves de faire). Les chercheurs ont analysé le temps dédié à ces différentes tâches (typologie en 31 rubriques) et leurs modalités de réalisation : individuelle ou collective, présence ou absence du maître, avec supports matériels, différenciation, explicitation, etc.

- Chaque séance a été découpée en une suite de tâches. Le grain d'analyse est exceptionnellement fin pour une étude quantitative d'une telle ampleur : l'unité de codage est en moyenne de 5 minutes (entre 1 et 10 minutes dans 95 % des cas).

Ils ont pu ainsi reconstituer de manière fiable l'offre d'enseignement faite aux élèves de CP (à quoi ils passent leur temps en classe, quelles occasions d'apprendre leur sont offertes, et dans quelles conditions).

### **L'échantillon**

L'étude a permis d'observer 131 et d'évaluer 2507 élèves.

La composition de l'échantillon d'élèves est proche de celle de la population de référence mais légèrement plus défavorisée socialement (la première préoccupation était de comprendre les pédagogies bénéfiques aux élèves qui ont le plus besoin de l'école pour apprendre) :

- 52 % des élèves sont issus de CSP défavorisées et très défavorisées ;
- 28,1% des élèves sont issus de CSP intermédiaires ;
- 19,5% des élèves sont issus de CSP favorisées ;
- 29,8 % sont scolarisés en Réseau d'Éducation Prioritaire ;
- 21,6 % entendent à la maison une autre langue en plus du Français, 6,7 % seulement une autre langue que le Français.
- La taille moyenne de la classe est de 22,2 élèves.

L'équipe a sollicité et retenu des maîtres proposant des options pédagogiques variées mais ayant au moins trois ans d'expérience au cours préparatoire. Les chercheurs voulaient connaître l'impact de pratiques contrastées mais assumées et réfléchies. L'échantillon est donc composé d'enseignants expérimentés : **ils ont 8 ans d'expérience en moyenne au CP** (17 ans dans le métier), 16,8% sont PEMF ou MAT. Ils ont accepté d'être observés, ils ont un sentiment d'efficacité personnelle assez élevé (SAEP : 78 %).

Il est propice au travail scolaire (aucun n'était chahuté) même s'ils parvenaient inégalement à enrôler leurs élèves dans les activités scolaires.

Les enseignants qui ont accepté de nous recevoir étaient porteurs d'interrogations, souvent de doutes et pour certains de convictions fortes.

Leur choix de manuels peut être considéré comme un premier révélateur :

- 30 % travaillent sans manuel,
- 20 % utilisent des manuels centrés sur l'étude du code (une moitié phonique, une moitié syllabique),
- 50 % utilisent des manuels proposant une approche intégrative (19 différents), c'est-à-dire cherchant à articuler l'enseignement du code, de la compréhension et de l'écriture.

Mais en fait il existe autant de différence entre 2 classes utilisant le même manuel qu'entre des classes utilisant des manuels différents.

### **Tous les enseignants enseignent de manière explicite les correspondances entre lettres et sons ;**

Un clivage important apparaît entre les tenants de la successivité des différents apprentissages et ceux qui prônent la simultanéité.

L'immense majorité des enseignants font lire des mots entiers avant que les enfants sachent les déchiffrer, par exemple : dans- est- elle- lundi- mardi (mots outils) **11 minutes par semaine**. Cette mémorisation des mots repose sur un traitement lettre à lettre du mot « dans » c'est « d-a-n-s », il s'agit de la mémoire orthographique. La méthode syllabique « pure » exclut cet apprentissage.

## Les résultats

### **1. les compétences des élèves aux évaluations**

Au début et à la fin du CP, les performances sont extrêmement contrastées.

✓ A l'entrée au CP

Des élèves quasi-lecteurs côtoient dans chaque classe des élèves très démunis ce qui rend le travail des enseignants très difficile lorsqu'ils ont pour ambition de ne perdre aucun élève en chemin.

À l'entrée au CP, bon nombre d'élèves ne disposent pas des compétences attendues en fin de maternelle. Selon les épreuves et selon les seuils que l'on définit, ce nombre varie entre 10 et 30 % de l'échantillon.

En phonologie par exemple, l'épreuve mise au point par Liliane Sprenger Charolles est une référence car son pouvoir prédictif pour les apprentissages ultérieurs est fort. Il s'agit de supprimer une syllabe ou un phonème en position initiale dans un mot (à l'oral, « bateau » devient « teau » ou « ateau »). Sur 34 items, **30 % des enfants y parviennent moins de 3 fois** (10 % jamais). À l'autre extrémité de la population d'élèves, **30 % des élèves y parviennent plus de 15 fois**.

Performances des élèves à l'entrée au CP				
Analyse phonologique (suppression de syllabes et de phonèmes)				
Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	0,00	0,00	0	0
2	0,45	0,50	0	1
3	1,94	0,64	1	3
4	3,74	0,68	3	5
5	6,19	0,79	5	8
6	9,37	1,04	8	11
7	12,72	1,06	11	15
8	16,88	1,40	15	19
9	21,69	1,44	19	24
10	28,39	2,95	24	34

Pour faciliter la lecture des résultats, les élèves ont été classés en 10 groupes de taille égale (déciles) en fonction de leurs performances dans chacune des épreuves. Chaque groupe réunit donc 10 % des élèves (soit environ 250 élèves). Le groupe 1, par exemple, réunit les élèves aux performances les plus faibles.

- L'épreuve de lecture de pseudo-mots (lévo, ata) confirme le haut niveau de performance d'une minorité d'élèves qui savent déjà déchiffrer (ou presque) en entrant au CP : **20 % parviennent, par exemple, à déchiffrer plus de 7 pseudo-mots** en une minute (test EVALEC).
- Si l'on examine la connaissance initiale du code, on peut noter que, dans d'autres domaines de compétences, les performances sont bien meilleures. **Ainsi 90 % des élèves connaissent au moins le nom de 15 des 26 lettres de l'alphabet et 80 % plus de 20.**
- Mais cela ne signifie pas qu'ils ont compris le principe de l'écriture alphabétique pourtant inscrit au programme de l'école maternelle. En *écriture tâtonnée* (dictée de trois mots et d'une courte phrase), **45 % des élèves ne cherchent pas à transcrire les sons du langage** (ils ne semblent pas savoir que l'écrit code des sons et pas seulement du sens) alors que 20 % d'entre eux disposent déjà des compétences généralement attendues à la fin du premier trimestre de CP.
- Dans le domaine de la compréhension de la langue écrite, le fossé est encore plus grand. Les chercheurs ont évalué le vocabulaire, la compréhension de phrases et la compréhension de textes lus par l'adulte.
  - **30 % des élèves obtiennent moins de 5 points sur 15 après l'audition de trois textes narratifs (réponses orales à 15 questions orales)**
  - alors que 30 % obtiennent plus de 10 points (10 réponses exactes) sur 15.

Le score à cette épreuve est très fortement corrélé avec l'appartenance sociologique des enfants, plus que les compétences en code et en écriture qui, elles, semblent plus nettement influencées par l'intervention pédagogique de l'école maternelle.

L'analyse des compétences initiales des élèves permet de suggérer une interprétation d'une partie de ses résultats : si l'on constate peu d'effet général des pratiques pédagogiques sur les performances moyennes des élèves, c'est parce qu'une importante minorité a des compétences initiales fortes. De manière triviale, on pourrait dire que ces élèves apprendront à lire et à écrire au CP quoi que fasse leur enseignant.

Pour identifier les effets, les chercheurs ont souvent eu besoin de constituer des groupes d'élèves selon leur niveau initial.

✓ **À la fin du CP**

À la fin du CP, les contrastes sont tout aussi forts. **Rares sont les classes (une vingtaine) qui semblent avoir été en mesure de jouer un véritable rôle compensatoire.**

Prenons l'exemple de *la lecture à haute voix d'un texte (ou fluence)*. Dans le tableau ci-dessous, on peut voir qu'à la fin du CP

- **20 % des élèves déchiffrent plus de 60 mots en une minute** (fluence, test OURA-LEC, Cognisciences Grenoble)
- mais que **30% lisent moins de 21 mots** (et 10 % moins de 8).

Épreuve : Fluence (Nombre de mots correctement lus en une minute)				
Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	4,16	2,65	0	8
2	11,35	1,93	8	15
3	18,16	1,85	15	21
4	24,25	1,76	21	28
5	31,01	1,91	28	34
6	37,37	2,01	34	41
7	44,14	1,95	41	47
8	54,27	3,60	47	60
9	67,02	4,96	60	76
10	94,89	17,89	76	153

La médiane de l'épreuve (seuil atteint par 50 % des élèves) est de 34 mots. La moyenne est de 38,4.

De la même manière, on peut lire dans le tableau ci-dessous que **50 % des élèves obtiennent plus de 7,5 points sur 15 à l'épreuve de compréhension de texte en lecture autonome**. Ce test original IFé évalue la compréhension fine d'un texte narratif grâce aux réponses données oralement par l'enfant à l'évaluateur après une lecture individuelle, silencieuse et sans aide du texte.

Épreuve : Score compréhension texte lu (autonome)				
Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	0,83	0,85	0	2,5
2	3,07	0,41	2,5	3,5
3	4,40	0,38	3,5	5
4	5,58	0,37	5	6
5	6,87	0,42	6	7,5
6	8,38	0,52	7,5	9,5
7	10,03	0,44	9,5	11
8	11,55	0,42	11	12,5
9	13,07	0,43	12,5	14
10	14,57	0,41	14	15

Le tableau ci-dessus fait apparaître que **30 % des élèves obtiennent moins de 5 points sur 15**. Mais leur problème n'est pas seulement celui de la qualité du décodage : **leurs difficultés de compréhension sont quasiment du même ordre lorsque les textes sont lus à haute voix par l'adulte !**

Dans l'épreuve de compréhension de textes entendus, **30 % d'entre eux ne parviennent pas à dépasser 4 points sur 10**. (cf. tableau ci-dessous, médiane = 6/10)

Épreuve : Compréhension de textes entendus				
Groupe	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
1	0,73	0,66	0	2
2	2,41	0,49	2	3
3	3,48	0,50	3	4
4	4,44	0,50	4	5
5	5,34	0,48	5	6
6	6,23	0,42	6	7
7	7,00	0,00	7	7
8	7,96	0,21	7	8
9	8,74	0,44	8	9
10	9,98	0,13	9	10

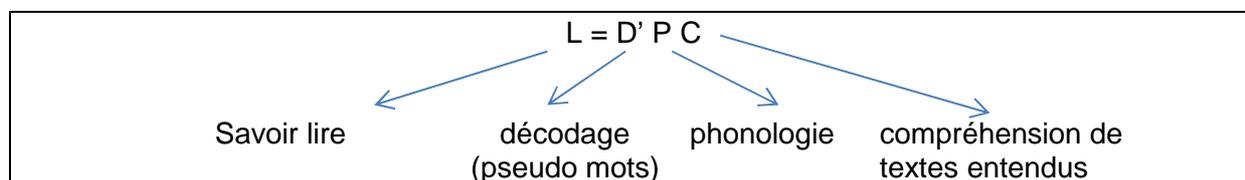
La médiane de l'épreuve (seuil atteint par 50 % des élèves) est de 6/10.

✓ **Ces résultats conduisent donc à une remise en cause de la « vision simple de la lecture »** (*Simple View of Reading*) promue par l'ONL (Observatoire national de la lecture) qui survalorise le poids du décodage.

A partir d'un test créé de 82 mots : la poule noire et des questions posées à l'oral dont la réponse est orale.

Les chercheurs ont réalisé des analyses de régression visant à expliquer la qualité de la lecture autonome des élèves à la fin du CP (nécessitant un traitement de l'implicite). Trois variables explicatives se dégagent :

- la qualité du décodage (0,43),
- les habiletés phonologiques (0,14)
- et **la compréhension des textes entendus (0,31)**, non pris en compte dans le modèle « simple » mais dont le poids est considérable.



**Autrement dit, mieux les élèves comprennent les textes qu'on leur lit, mieux ils comprennent les textes qu'ils lisent seuls.**

Les compétences en décodage, pour importantes qu'elles soient, n'épuisent donc pas l'explication de la qualité de la compréhension.

Par conséquent, il apparaît nécessaire que l'enseignement au CP prenne en charge les deux composantes majeures qui forgent la compétence de compréhension en lecture autonome :

le décodage, bien sûr, mais aussi la compréhension de textes, dont l'enseignement est peu présent comme nous allons le voir plus loin.

La mise entre parenthèses, au CP, d'une pédagogie de la compréhension qui existait parfois en maternelle (sans que les élèves sachent décoder) et qui reprendra (trop tard !) au CE2 semble préjudiciable aux élèves les plus défavorisés socialement (cf. partie 4).

**Un rééquilibrage entre les différentes composantes de l'enseignement de la lecture semble donc souhaitable.**

## 2. Résultats : les pratiques des maîtres

Les chercheurs ont exposé les caractéristiques des pratiques dont ils ont testé l'influence sur les apprentissages des élèves. (cf. partie 4)

- 53% des écarts de score en fin d'année s'expliquent par des écarts en début d'année.
- 5% les caractéristiques sociaux démographiques des écarts qui se construisent au cours du CP, sachant qu'il y a des effets qui sont dus aux années précédentes.
- **8,1% effets classe**, ceci est plus faible que pour d'autres enquêtes mais peut-être cela est lié au fait d'avoir des maîtres expérimentés (cela serait peut être différent avec des maîtres « novices »).

*Synthese : contribution des différents groupes de facteurs à l'explication des différences de progrès des élèves au cours préparatoire*

	Elèves			Classe	Total
	Niveau initial	CSD	Total		
<b>Global</b>	53%	5%	58%	<b>8,1 %</b>	66,3%
<b>Code</b>	40%	5%	45%	7,2 %	52,2%
<b>Compréhension</b>	46%	2%	48%	4,9 %	52,9%
<b>Ecriture</b>	20%	1%	21%	11,0 %	32,0%

- **Le gain est différent selon les blocs de compétences : 7,2% en code ; 4,9 % en compréhension ; 11 % en écriture.**

**L'impact des pratiques pédagogiques est fort en écriture et faible en compréhension.**

Probablement parce que la compréhension, contrairement à l'écriture, n'est pas une cible d'enseignement jugée prioritaire par les enseignants de CP. Probablement aussi parce que c'est un enseignement difficile à concevoir et à réaliser, pour lequel les enseignants disposent de moins d'outils et de points de repères. Probablement enfin parce que les performances en compréhension dépendent beaucoup du bagage linguistique et culturel des enfants (donc des pratiques éducatives familiales), beaucoup plus que dans le domaine de l'écriture, plus aisément « didactisable » et plus intensément enseigné à l'école (cf. infra). Or, on sait qu'à 10 ans (évaluation PIRLS), les élèves français pêchent en compréhension, pas en décodage. **Les résultats permettent de penser que cette faiblesse n'est pas combattue au CP.**

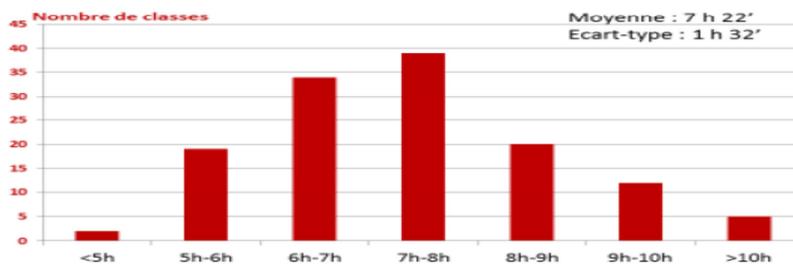
- **La durée hebdomadaire moyenne** consacrée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture est de **7 heures 22 minutes**.

Il s'agit d'une durée effective, hors temps-morts : le temps consacré à distribuer le matériel, à coller les photocopies, à colorier les illustrations ou à retrouver son calme est décompté.

Cette durée du travail effectif (7h 22') correspond, selon nous, aux 10 heures prescrites dans les programmes (incluant les récréations et tous les temps-morts).

L'écart-type est de 1h 32 minutes. Ce qui signifie qu'il y a de grandes différences d'une classe à l'autre comme l'indique le schéma ci-dessous qui représente le nombre de classes par tranche d'une heure. **Il n'y a pas non plus d'effet linéaire du temps passé.**

## Durée hebdomadaire (moyenne annuelle) de l'enseignement du lire-écrire au CP



Pour savoir comment ce temps d'enseignement est réparti, ils l'ont découpé en cinq parts selon les indications des programmes, elles-mêmes décomposées en tâches (31 types de tâches ont été répertoriés)

### PG : Phono - graphie

- PG1. Étudier les phonèmes (sans écrit)
- PG2. Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème
- PG3. Étudier les lettres (nom, différentes écritures)
- PG4. Étudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes
- PG5. Étudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes

### L : Lecture

- L1. Lire silencieusement
- L2. Reconnaître un mot entier
- L3. Déchiffrer un mot
- L4. Lire à haute voix
- L5. Écouter la maitresse / le maitre lire à haute voix

### C : Compréhension

- C1. Définir ou expliciter une intention de lecture
- C2. Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses
- C3. Décrire, commenter une illustration
- C4. Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale
- C5. Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou de texte explicatif ou de consigne
- C6. Rendre explicite une information implicite
- C7. Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations
- C8. Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite ou implicite)
- C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension

### E : Écriture

- E1. Calligraphier
- E2. Copier (avec modèle)
- E3. Copier après disparition du modèle (copie différée)
- E4. Écrire sous la dictée
- E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées
- E6. Produire en dictant à autrui
- E7. Produire en encodant soi-même
- E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan...)
- E9. Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer.

### EL : Étude de la langue

- EL1. Lexique
- EL2. Syntaxe
- EL3. Morphologie (orthographe des mots, chaîne des accords et désinences verbales)

Voici les durées moyennes (exprimées en minutes par semaine) consacrées aux cinq blocs de tâche et à chaque type de tâches

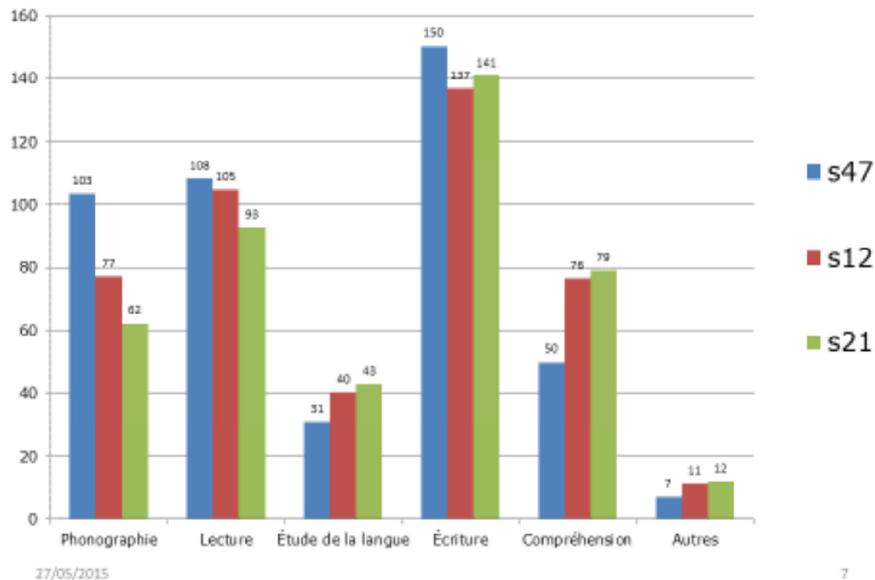
**Ceux qui redoutaient que les élèves ne bénéficient pas d'un temps conséquent d'étude du code peuvent être rassurés.** Le temps hebdomadaire consacré

- au décodage (PG4, PG5 et L3) est en moyenne de **1h 14'**

- celui consacré à l'**encodage** (E4+E5+E7) de **1h**. Soit 2h 14' en moyenne chaque semaine.
- Auxquelles on peut ajouter **39 minutes de lecture à haute voix**. Soit près de 3 heures contre 11 minutes consacrées à la reconnaissance de mots entiers (L2) !

Variable	Moyenne	Écart-type			
			<b>EL</b>	<b>38,03</b>	<b>23,61</b>
Durée hebdo	441,80	85,35	e1	13,13	12,10
<b>PG</b>	<b>80,87</b>	<b>28,95</b>	e2	15,32	13,56
pg1	17,40	11,56	e3	9,61	9,64
pg2	4,62	5,07	<b>C</b>	<b>68,37</b>	<b>30,28</b>
pg3	5,09	6,07	c1	2,51	4,54
pg4	34,51	17,88	c2	5,39	4,73
pg5	19,23	15,04	c3	8,62	6,58
<b>L</b>	<b>101,83</b>	<b>31,14</b>	c4	10,93	7,70
l1	20,41	12,15	c5	8,16	7,30
l2	11,43	9,79	c6	2,56	4,09
l3	17,96	11,16	c7	2,27	3,67
l4	38,39	17,66	c8	24,80	17,14
l5	13,67	10,08	c9	3,18	4,63
<b>E</b>	<b>142,56</b>	<b>40,31</b>			
e1	16,00	13,98			
e2	44,13	22,05			
e3	3,19	5,32			
e4	22,39	14,60			
e5	12,33	13,28			
e6	4,11	5,41			
e7	25,07	14,57			
e8	5,82	6,74			
e9	9,63	12,04			

**Evolution de la répartition des tâches au cours des trois semaines d'enquête (en minutes)**



Le graphique ci-dessus représente l'évolution de la répartition des durées entre ces cinq ensembles de tâches chaque trimestre (semaine 47 pour le premier trimestre, semaine 12 pour le deuxième, semaine 21 pour le troisième). On notera que les durées sont assez **stables tout au long de l'année**. Seule la part consacrée à la phonographie diminue significativement pendant que celle consacrée à la compréhension augmente (essentiellement en raison des tâches C8, c'est-à-dire des exercices écrits qui s'allongent au fur et à mesure que les élèves progressent).

À noter aussi que l'essentiel du temps consacré à l'écriture est occupé par des tâches de copie (tâches E2 et E3).

### ✓ Comparaisons entre classes

Les chercheurs ont calculé la moyenne des effets des classes de l'échantillon. Ils ont ainsi pu raisonner en termes d'écart à cette moyenne des effets et situer les classes les unes par rapport aux autres. Ils ont constaté que la plupart étaient proches en termes de coefficient et d'écart à la moyenne ; seule une quarantaine d'entre elles présentent des différences significatives en positif ou en négatif. **Bref, les différences d'efficacité entre classes ne sont pas très fortes.**

La composition de l'échantillon d'enseignants peut expliquer ce résultat. Ce qui revient à dire que les choix techniques pèsent peu dès lors que les enseignants sont expérimentés, sérieux et qu'ils savent rester maîtres de leur classe.

C'est un résultat important et rassurant pour bien des parents d'élèves. Même si, comme on le verra plus loin, **les différences d'efficacité apparaissent plus importantes lorsqu'on examine les progrès des élèves initialement faibles.** Ils n'ont quasiment trouvé aucune caractéristique pédagogique qui pénaliserait les élèves initialement forts.

Ces résultats ne conduisent donc pas à promouvoir une nouvelle approche mais plutôt à **alerter les enseignants sur les choix qui pénalisent les élèves faibles.** Les chercheurs ont souvent identifié des seuils en dessous desquels ces élèves pâtissent d'une pratique.

### ✓ **L'effet manuel**

Les chercheurs ont procédé à plusieurs catégorisations des classes en fonction de leurs choix de manuels : à six modalités<sup>2</sup> et à trois modalités.

131 classes	6 modalités	3 modalités
Gr 0 : 40 classes (31 %)	Sans manuel	Sans manuel (40 classes) (31 %)
Gr 1 : 38 classes (29 %)	Autres Intégratives	Approches intégratives (66 classes) (50 %)
Gr 2 : 10 classes (8 %)	ALEDA	
Gr 3 : 18 classes (14 %)	Ribambelle	
Gr 4 : 12 classes (9 %)	Phonique	Approches centrées sur le code (25 classes) (19 %)
Gr 5 : 13 classes (10 %)	Syllabique	

Aucun effet significatif n'apparaît avec la catégorisation en 6 modalités. Ceci n'est pas étonnant car les chercheurs ont constaté que les pratiques des maîtres utilisant le même manuel étaient très dissemblables (par exemple les budgets-temps et la répartition des différents types de tâches). A l'inverse, il est fréquent de retrouver deux classes présentant des profils didactiques voisins alors que les enseignants utilisent des manuels différents ou que l'un utilise un manuel et l'autre pas. **Il n'y a pas à proprement parler d'effet manuel.** Pour la catégorisation en trois modalités, **ils ne constatent aucune différence d'efficacité entre les maîtres qui n'utilisent pas de manuel et ceux qui utilisent un manuel centré sur le code (c'est-à-dire syllabique ou phonique).**

- 11 maîtres sans manuel sont parmi les plus efficaces mais 12 maîtres sans manuel sont parmi les moins efficaces.

**Il existe en revanche un effet modeste mais négatif pour les élèves initialement faibles scolarisés dans les classes qui utilisent un manuel avec approche intégrative par comparaison avec ceux qui utilisent un manuel centré sur le code.** Les chercheurs sont à la recherche d'une interprétation de cet effet négatif sur les élèves faibles, en examinant dans quelle mesure le choix de ces manuels conduit les enseignants à mettre en œuvre des pratiques qui pénalisent les élèves faibles. **Mais 18 maîtres qui utilisent une approche intégrative sont parmi les plus efficaces. Les enseignants qui utilisent un manuel centré sur le code ont une efficacité moyenne.**

### ✓ **L'effet de la durée globale du temps d'enseignement**

**Ils n'ont constaté aucun effet de la durée, ni globalement, ni sur les performances en code, écriture ou compréhension.** La quantité d'enseignement, à elle-seule, n'explique rien si l'on considère la population d'élèves dans son ensemble. On verra plus bas que cette absence d'effet général (alors que les durées vont du simple au double : 5h 11' d'enseignement pour le premier décile, 10h 09' pour le dixième) s'explique par l'absence d'influence de cette durée sur les élèves intermédiaires et forts, moins sensibles à l'offre scolaire que les élèves faibles.

**Un effet de seuil** cependant est détecté **pour les performances en écriture** (seulement une tendance) lorsqu'on subdivise les classes en quatre groupes : le premier quartile (classes qui consacrent moins de 6h10' au lire-écrire) est moins efficace que les 3 autres. **Autrement dit, en écriture, les élèves qui ont trop peu d'enseignement du lire-écrire sont désavantagés par rapport à tous les autres.**

**Un effet significatif global apparait lorsqu'on isole les taches réalisées en présence du maître** (tâches de type 1), c'est-à-dire lorsque les élèves bénéficient de rétroactions immédiates et non pas différées comme dans les tâches de type 2 réalisées en l'absence du professeur.

Les effets les plus nets apparaissent lorsqu'on délaisse la population dans son ensemble pour s'intéresser aux élèves initialement faibles et qu'on considère le temps passé en présence de l'enseignant. Dans ce cas, on constate un effet positif en code et en écriture ainsi que pour le score global.

Bref, hormis en compréhension, **les élèves faibles bénéficient d'une augmentation de la durée du temps d'enseignement en présence du maître.** (il n'y a pas d'effet sur les élèves forts)

## Conférence 2/ L'étude du code

J.Riou R Goigoux

1. Observe-t-on **un enseignement explicite des correspondances grapho-phonémiques** dès le début de l'année ? Dans quelle mesure ? Et quel est son impact en fonction de vitesse de l'étude du code ?

Pour répondre à ces questions, les chercheurs ont relevé les traces (cahiers, manuels et affichages) des couples graphèmes-phonèmes que les maîtres demandaient à leurs élèves de mémoriser (après les avoir explicités) au cours des neuf premières semaines de l'année (avant mi-novembre). Ils ont relevé leur nature et leur nombre.

Appelons Tempo la variable constituée par le nombre des CGP étudiées et mémorisées : sa **valeur moyenne est de 11,4 en neuf semaines**

Voici sa distribution (par décile) et son influence sur la qualité des apprentissages des élèves.

### La planification de l'étude du code

Variable tempo : nombre de correspondances graphophonémiques (CGP) étudiées pendant les neuf premières semaines (indice de la précocité et de la vitesse de cet enseignement explicite)



A noter que le 10<sup>ème</sup> décile ne comporte aucune classe utilisant un manuel syllabique.

#### Effet

L'élévation du tempo **influence significativement et positivement** les apprentissages en code de l'ensemble des élèves jusqu'à un maximum de 15.

Cet extremum est de 14 pour les élèves initialement faibles en code.

En écriture, les élèves initialement faibles à qui on enseigne entre 8 et 15 CGP obtiennent des résultats significativement meilleurs que ceux à qui on enseigne moins de 8 CGP.

→ **Etudier trop peu de CGP dès le début de l'année pénalise les élèves, surtout les plus faibles.**

Tous les élèves bénéficient d'un enseignement explicite, précoce et assez rapide (14 à 15 correspondances en 9 semaines), des correspondances grapho-phonémiques en début d'année scolaire. **Un début tardif ou un tempo trop lent (inférieur à 8) pénalise les élèves initialement les plus faibles.**

2. Seconde question : le choix des textes supports aux leçons de lecture (« découverte de phrase ou de texte », c'est-à-dire la lecture collective d'un texte nouveau) a-t-il une influence sur la qualité des apprentissages ?

Ils se sont intéressés en particulier à une question qui fait débat : est-ce que le texte donné à lire est déchiffrable ? Ou plutôt, **quelle part de ce texte est déchiffrable ?**

Cela permet d'examiner la nature de l'activité intellectuelle sollicitée par l'enseignant lorsqu'il affiche un écrit et dit à ses élèves : « essayons de le lire ensemble ».

Les chercheurs ont construit pour cela un indice qu'ils ont appelé « rendement effectif » et qui exprime en pourcentage la part de texte directement déchiffrable par les élèves. Il s'agit, pour un texte donné, de la proportion de graphèmes dont on a étudié explicitement la valeur sonore.

*À noter que cet indice **ne rend pas compte du fait qu'une partie des mots d'un texte peut être connue des élèves parce qu'ils ont été mémorisés comme des mots entiers, c'est-à-dire comme une suite ordonnée de lettres (on parle en psychologie cognitive de reconnaissance orthographique), sans connaître nécessairement la valeur sonore de tous les graphèmes qui les composent. Ce sont généralement des « mots-outils » très fréquents comme « dans », « c'est », « elle », etc., ou bien les jours de la semaine, les prénoms des enfants et des héros du manuel ou d'autres mots utilisés quotidiennement***

Tous les maîtres observés distinguent soigneusement cette mémorisation de mots entiers d'une reconnaissance de la silhouette visuelle du mot (« globale »). Le traitement sollicité est **analytique**, lettre à lettre. Il prend appui sur la connaissance du tracé et du nom des lettres. Cet indice révèle donc le « pouvoir déchiffrer » d'un élève qui aurait mémorisé toutes les CGP enseignées (et seulement celles-ci). Il dépend de trois critères : le nombre de CGP enseignées, leur fréquence dans la langue française et le texte choisi comme support de la leçon (qui peut être plus ou moins composé des CGP enseignées).

**Plus le texte proposé est déchiffrable, plus l'indice est élevé.**

Ils ont relevé tous les textes supports à la lecture, classe par classe, en dixième semaine et ils ont comparé les graphèmes qui les composent à ceux qui avaient été étudiés dans la classe au cours des neuf premières semaines. Cela a permis de ranger les classes depuis celle qui offrait un texte peu déchiffrable à celle qui proposait un texte amplement déchiffrable. L'indice est de 22,8 % dans les classes du premier décile et de 70,7 % dans les classes du 10<sup>e</sup> décile. La médiane est à 41 %.

### **Tempo et rendements pour les 131 classes**

Moyenne générale du tempo : **11,4 CGP**

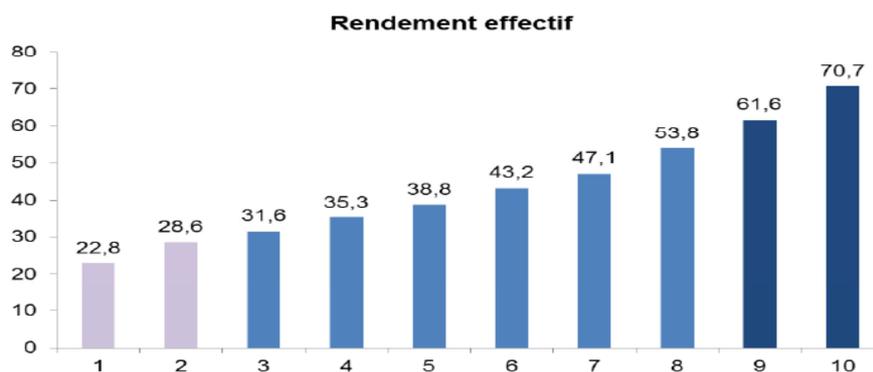
(Correspondances grapho-phonémiques étudiées durant les 9 premières semaines de l'année)

Moyenne générale du rendement théorique : **39,9 %**

(Part déchiffrable d'un texte standard en fonction des CGP étudiées : nombre et fréquence)

Moyenne générale du rendement effectif : **43,6 %**

(Part déchiffrable du texte proposé aux élèves semaine n°10 en fonction des CGP étudiées)



- Les textes qui ont un rendement effectif à moins de 31% pénalisent les élèves en déchiffrement et en écriture
- Les textes qui ont un rendement effectif à moins de 55% pénalisent les élèves les plus faibles en déchiffrement et en écriture

### Tempo et rendements par groupe de manuels

		Tempo	Rendement théorique (%)	Rendement effectif (%)
<b>131 classes</b>		<b>11,4</b>	<b>39,9</b>	<b>43,6</b>
Gr 0 : 40 classes	Sans manuel	10,8	37,6	<b>39,4</b>
Gr 1 : 38 classes	Intégrative	10,9	38	<b>43,3</b>
Gr 2 : 10 classes	ALEDA	14,6	50,6	<b>53,8</b>
Gr 3 : 18 classes	Ribambelle	10,6	37,9	<b>35,6</b>
Gr 4 : 12 classes	Phonique	11,5	41,4	<b>40,4</b>
Gr 5 : 13 classes	Syllabique	13,8	46,2	<b>64</b>

### ✓ L'impact du choix du support, plus ou moins déchiffrable, sur la qualité des apprentissages des élèves

Ils ont donc étudié l'influence de la variable « rendement effectif » sur les performances des élèves.

Ils ont constaté que des textes trop peu déchiffrables pénalisaient les élèves dans le domaine de l'acquisition du code. Ce phénomène est statistiquement significatif pour un quart des classes qui propose des textes déchiffrables à moins de 31,4 %.

Ce résultat interroge le choix des textes supports à cette activité d'enseignement : certains enseignants et auteurs de manuels devraient y être plus attentifs et s'arranger pour que les élèves puissent déchiffrer une plus grande part des textes qu'on leur propose.

**L'hypothèse est que les enseignants ne s'autorisent pas à choisir des supports différents pour atteindre des objectifs différents** : enseigner les CGP, apprendre aux élèves à identifier des mots en contexte (phrase), développer leur pédagogie de la compréhension des textes.

**En voulant tout faire sur le même support, certains prennent le risque de tout faire mal.**

N.B. Les effets positifs observés s'exercent à des seuils différents en fonction des cibles d'apprentissage (code, compréhension et écriture) et des sous-populations d'élèves (faibles, intermédiaires, forts).

✓ **L'impact des tâches d'encodage et de décodage sur l'acquisition du code**

- Le temps passé au **décodage** (PG4 + PG5 + L3) **ne semble pas avoir d'effet.**
- Le temps passé à l'**encodage** (E4 + 47) a un effet positif, lorsqu'il augmente, pour les **élèves faibles** en code au départ. Le temps consacré aux activités de dictée (E4) a un impact substantiel.
  - Cet effet pèse **sur les performances globales et sur les performances en code** (plus de 45mn / semaine pour les élèves faibles)
  - **en écriture** (la dictée est efficace plus de 15mn par semaine et jusqu'à 38 mn), l'encodage autonome est efficace jusqu' à 35 mn par semaine et plus de 29 mn au moins pour les plus faibles.
  - **pas en compréhension.**
- Le temps passé à la **lecture à haute voix** (I4) a un effet positif, lorsqu'il augmente, pour les élèves faibles en code au départ (**efficacité : 30 mn par semaine**). **Cet effet pèse sur les performances globales et sur les performances en code et en écriture, pas en compréhension.**
- Le temps passé à l'écoute des lectures de l'enseignant (I5) n'a pas d'effet direct.

✓ **L'impact de la pédagogie de la compréhension.**

Parent pauvre de la pédagogie de la lecture, les tâches orales consacrées à la compréhension des textes écrits (E1 à E7) **ne dépassent pas 40 minutes par semaine** (pas plus que l'étude de la langue) **dont 24 minutes seulement en moyenne à « expliquer ou reformuler le sens d'une phrase ou d'un texte ; produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou d'un texte explicatif ou d'une consigne ; rendre explicite une information implicite ; proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations »** (E4 à E7). Il n'est donc pas très étonnant de constater le faible impact de cette pédagogie sur les performances des élèves dans le domaine de la compréhension.

**Conférence 3 : la compréhension**  
**S.Cèbe M F Bishop**

À partir du calcul des « budgets temps », les chercheuses exposent une vue globale du temps consacré à l'enseignement de la compréhension et des activités les plus couramment rencontrées dans les 131 classes du panel.

semaines	Temps en minutes	Pourcentage du temps du lire écrire
Semaine 1	50'	11%
Semaine 2	1H16	16, 7%
Semaine 3	1H19	18%

**La compréhension n'est pas une priorité de l'année de CP et encore moins en début d'année.**

Puis les chercheuses montrent les pratiques d'enseignement réellement mises en œuvre dans les classes pour montrer que toutes ne se valent pas en termes d'effets sur les apprentissages des enfants

Elles ont examiné les 9 tâches différentes proposées et les ont classées en « catégories :

A l'oral	A	Anticipation par rapport à l'univers de référence
	B	Elucider le sens – se construire une représentation mentale
A l'écrit	C	Répondre par écrit à des tâches de compréhension

- Les tâches d'anticipation par rapport à l'univers de référence sont très peu pratiquées et d'une très grande variabilité selon les classes de moins de 30 mn par semaine à plus de 2H.
- Peu de travail sur l'élucidation du sens en CP (trier les informations importantes, se mettre à la place du personnage, faire des inférences, remplir les « blancs » du texte..)
- Les tâches consistant à répondre par écrit à des tâches de compréhension représentent :

semaines	Temps en minutes	Pourcentage du temps de compréhension
Semaine 1	13'	26%
Semaine 2	29'	37%
Semaine 3	33'	42%

**Il n'y a aucun effet de l'accroissement de la durée d'enseignement de la compréhension sur les résultats des élèves. (Beaucoup de temps consacré à l'écriture ?)**

Les maîtres qui utilisent une démarche intégrative ne font pas plus d'élaboration de sens, ils ne travaillent pas plus la compréhension.

- Les premiers résultats montrent que l'enseignement du vocabulaire pour les élèves les plus faibles a un effet positif sur la compréhension des textes entendus.
- Tout comme l'enseignement de la morphologie lexicale.
- Et l'augmentation du nombre de livres lus par l'enseignant.

Les recherches internationales mettent en évidence que les maîtres efficaces :

- Engagent les élèves
- Enseignent les stratégies
- Font de l'enseignement des compétences langagières
- Enseignent des compétences encyclopédiques.

Il est nécessaire de poursuivre les investigations.

**Conclusion :**

**Les tâches de décodage, d'encodage et de lecture à haute voix n'ont pas d'effets positifs sur la compréhension.**

Chez de nombreux maîtres la compréhension n'est pas jugée prioritaire en CP pour plusieurs raisons :

- La pédagogie de la compréhension est moins gratifiante
- Il existe une pression forte sur l'enseignement du code
- La didactique de la compréhension est plus récente et les enseignants ont moins de repères.

A 10 ans, beaucoup d'élèves ne comprennent pas ou mal ce qu'ils décodent pourtant bien. Ces différences de compréhension entre les élèves étaient déjà visibles en GS mais invisibles en cycle 2 car les textes sont plus courts le problème premier étant le décodage et bien souvent ils ne posent pas de problème de compréhension.

**Il est donc nécessaire de ne pas travailler sur les mêmes supports le décodage et la compréhension, de commencer tôt ce travail de compréhension en maternelle et qu'il n'y ait pas de « trou » en CP.**

**Mieux les élèves comprennent les textes entendus, mieux ils comprendront les textes en lecture autonome.**

## Conférence 4 : les pratiques d'acculturation M. TIRE A.VADCAR

Les résultats des évaluations internationales type PISA montrent que la France a du mal à réduire les inégalités scolaires. Une des hypothèses pouvant expliquer cet échec se situe du côté des différences culturelles familiales. Autrement dit, l'école ne prendrait pas suffisamment en charge les processus d'acculturation à l'écrit dans les apprentissages. Le groupe s'est intéressé spécifiquement aux pratiques pédagogiques d'acculturation à l'écrit et à leur impact sur le développement des habitudes de lecture mais également sur la construction de compétences en lecture-écriture.

De nombreux travaux (Bonnerly, 2012 ; Devanne, 2006 ; Fijalkow, Pasa et Ragano, 2006 ; Frier, 2006 ; Giasson 2007 ; Tauveron, 2002 ; Terrail, 2013) mettent en évidence l'importance des pratiques acculturantes dans la construction des habitudes de lecture en CP, mais aucune étude n'a réellement questionné de façon scientifique leur lien avec la progression des élèves.

L'objectif du travail était triple sachant qu'il n'y avait pas d'évaluations des compétences des élèves ni au pré test ni au post test :

- Interroger la nature de cette acculturation
- Procéder à une catégorisation objective des pratiques d'acculturation à l'écrit sur l'ensemble des classes de l'échantillon
- Identifier, à partir de cette catégorisation, les classes « remarquables » en termes d'acculturation et qualifier ces classes dans leur diversité afin de définir une ensemble de « gestes » acculturants.

Le groupe avait défini 5 postulats :

- Un processus long
- Il s'agit d'un des facteurs les plus discriminants des inégalités scolaires
- Nécessité d'articuler une orientation culturelle dans l'apprentissage du lire- écrire
- Une relation individuelle qui nécessite une médiation.

Les observables choisis :

- Les objets et matériaux de l'enseignant :
  - Les écrits (types d'écrits)
  - Les objets, les supports : tableau, album, TBI, tablettes...
- Les usages et espaces de l'écrit :
  - Les lieux : coin lecture, bibliothèque, librairie... (accès au coin lecture, manipulation des livres lus par les enfants, temps de fréquentation de la bibliothèque).
  - Les lettrés : enseignants, auteurs, parents, bibliothécaires...

Les objets et matériaux de l'enseignant :

- **La présentation des différents types d'écrits est très faible en CP, plus de 50% des classes proposent une faible diversité.**
- **53% des classes ne proposent pas de lecture d'albums. Le nombre d'albums lus pendant 6 semaines varient de 2 à 13.**
- Plus de 55% des classes utilisent les trois modalités de lecture :
  - Lecture offerte
  - Etude d'albums
  - Mise en réseau
- **Seulement 50% des classes font produire un récit, le temps consacré sur 3 semaines varie de 9 mn à 1H12.**
- **Le temps consacré à la lecture d'albums et à l'écriture de récits varie selon les classes sur 3 semaine de 1H24 à 10H.**

## CONCLUSION

- Un tiers des classes sont acculturantes
- Un tiers des classes sont moyennement acculturantes
- Un tiers des classes sont peu acculturantes

**L'acculturation à l'écrit est bénéfique pour développer les compétences du lire- écrire pour les élèves faibles et moyens.**

**La variable albums est bénéfique pour tous et encore plus pour les élèves les plus faibles.**

<b>Conférence 5 : <i>Ecrire en CP</i> : types de tâches, profils de classe et progrès des élèves. C.Brissaud M.Dreyfus</b>
--

Ce groupe a présenté les performances des élèves dans le domaine de l'écriture, au début du CP et à la fin de l'année puis il a décrit d'abord la variété des tâches d'écriture proposées aux élèves de CP par les enseignants. Il a mis enfin en lien les performances des élèves avec les pratiques d'enseignement mises en œuvre dans les classes.

Plus précisément, il a caractérisé les pratiques enseignantes les plus efficaces pour faire progresser les élèves dans le lire-écrire. Cette efficacité des pratiques d'écriture a été mesurée en fonction du niveau initial des élèves en écriture (faible, intermédiaire, fort).

### **1. Les performances des élèves dans le domaine de l'écriture, au début du CP et à la fin de l'année**

#### En début de CP

Les filles réussissent mieux que les garçons. Les enfants en retard ont de moins bons résultats. Plus la catégorie sociale est élevée, meilleurs sont les résultats.

**Près d'un enfant sur deux n'a pas compris le principe alphabétique, 45 % des élèves ne cherchent pas à transcrire les sons du langage** (ils ne semblent pas savoir que l'écrit code des sons et pas seulement du sens)

#### En fin de CP

L'épreuve de juin a repris l'épreuve de septembre (dictée de mots : lapin, rat..) + une dictée de phrases, une copie différée (avec le modèle au verso), une production de textes à partir de 4 images de 15mn.

- En dictée : 9% des élèves de milieu défavorisé ne font pas de correspondance lettre /son. Plus généralement il y a moins de maîtrise orthographique pour les élèves de milieu défavorisé.
- Production de texte : 6 analyseurs ont été utilisés

Nombre de lettres du texte	65% des élèves sont capables d'écrire un texte d'au moins 60 lettres (moyenne entre 60 et 100 lettres)
Utilisation au moins 1 fois du point	65%
Utilisation au moins 1 fois de la majuscule	49%
Utilisation au moins 1 fois de l'alinéa (retour à la ligne)	18%
Utilisation au moins 1 fois d'un connecteur	66%
Informations comprises dans la production	75% écrivent une information sur l'image 1 82% écrivent une information sur l'image 2 74% écrivent une information sur l'image 3 65% écrivent une information sur l'image 4 34% reprennent les informations des images

**La plupart des élèves produisent un texte et ont déjà des compétences en production autonome d'écrit.**

**Un constat d'hétérogénéité et de fragilité de certains élèves qui n'ont pas compris le lien entre lecture et écriture.**

## **2. La variété des tâches d'écriture proposées aux élèves de CP par les enseignants.**

Les tâches d'écriture représentent 32% du temps consacré au lire écrire soit 2H 23 en moyenne. Ce temps varie selon les classes de 1H15 à 3H33. La répartition est la suivante :

Temps consacré à l'écriture		2H23	de 1H15 à 3H33
Calligraphier		16 mn	de à
Copier	-avec modèle 44mn	47 mn 34%	de 14mn à 1H30
	-sans modèle 3 mn		
Ecrire sous la dictée		22 mn 16%	de 3mn à 54 mn
Production de textes	-avec étiquettes	42mn 29%	De 0 mn à 43 mn
	- dictée à l'adulte,		
	-encodage		
Planification / révision		14mn	

**Toutes tâches confondues, les progrès des élèves ne sont pas liés au temps passé à des tâches d'écriture.**

## **3. Caractéristique des pratiques enseignantes les plus efficaces pour faire progresser les élèves dans le lire-écrire**

Le groupe a mesuré l'efficacité des pratiques d'écriture en fonction du niveau initial des élèves en écriture (faible, intermédiaire, fort).

Rôle sur la :	copie	Production d'écrit	dictée
Elèves faibles	Négatif sur la copie	Dictée effet Positif	Positif sur la dictée et la production d'écrit Copie contre-productive
Elèves intermédiaires		Effet négatif copie	Positif sur la dictée
Elèves forts	Négatif sur la production de texte	Négatif négatif copie	Positif sur la production de texte

- Effets négatifs de l'écriture avec étiquette.
- Ecrire en choisissant ses mots est bénéfique surtout pour les plus forts.
- La planification et la révision sont bénéfiques pour les plus faibles.
- La dictée est bénéfique pour les plus faibles et intermédiaires (effet de seuil 20mn)

Quelques pratiques efficaces en dictée (les enseignants les plus performants)

- Une attitude bienveillante de l'enseignant qui aide et encourage
- Une occasion pour les élèves de se poser des questions, de justifier les graphies choisies
- Un moment où les élèves se mobilisent individuellement

<b>Conférence 6 : Faire observer la langue pour lire et écrire au CP</b> <b>C Gomila P Gourdet</b>
---

Les 6 chercheurs ont choisi de questionner sur l'efficacité que peut avoir l'étude de langue sur la qualité des apprentissages en lecture-écriture.

Enseigne-t-on l'étude de la langue au CP ? et si oui, comment ? Avec quels mots ? Quels liens s'établissent entre l'étude de la langue et l'enseignement de la lecture-écriture dans les pratiques observées ?

**Il s'agit de savoir si étudier la langue dès le CP influe ou non sur l'apprentissage du lire-écrire.**

Il ont tout d'abord envisagé le lien entre efficacité des classes et temps passé à faire de l'étude de la langue en différenciant les tâches liées

- au lexique (EL1 : construction des mots, sens des mots),
- à la syntaxe (EL2 : organisation des mots dans la phrase, ponctuation, différence entre ligne et phrase..)
- à la morphologie (EL3 orthographe, accords)

Puis dans une approche qualitative ils ont distingué la manière dont ces tâches sont proposées aux élèves, leur répartition sur l'année, leur durée, leurs modalités.

1. Enseigne-t-on l'étude de la langue au CP ? et si oui, comment ? Avec quels mots ?

Ils ont observé les « métatermes » utilisés et affichés dans les classes : phrases, mots outils, nom, pluriel, singulier et en fin d'année verbe, féminin, masculin.

Temps consacré	NOVEMBRE	MARS	MAI
EDL	31 mn	40 mn	43 mn
EDL3	3 mn		13 mn

- Très grande diversité du temps consacré à l'EDL : de 7 mn sur 3 semaines à 83 mn,
- La morphologie varie de 3 mn en novembre à 13 mn en mai ce qui est très peu.
- Dans 60% des classes – de 10 mn d'EDL par semaine, dans 5% des classes +30 mn (7classes)
- Dans la très grande majorité des classes on n'entre pas dans la grammaire (morphologie)

**CONCLUSION**

**On fait de l'EDL en CP, du métalangage écrit est présent dans les classes, le budget temps augmente au cours de l'année mais les 3 composantes de l'EDL ont des développements différents**

2. Quels liens s'établissent entre l'étude de la langue et l'enseignement de la lecture-écriture dans les pratiques observées ?

- 75% des élèves en fin de CP ne mettent aucune marque du pluriel à la phrase dictée : *les lapins courent vite*. **Le temps consacré à la morphologie n'a pas d'effet immédiat.**
- **Les élèves qui font le plus d'EDL ont de meilleurs résultats :**

	Score global	Code	Compréhension	Ecriture
EL	+	+	+	+
EL1	+	+		
EL2				+
EL3	+		+	+

- La durée en mn de l'EDL est < dans 33 classes et > dans 33 classes
- Il n'y a pas de séance de plus de 35mn
- Les tâches d'EDL sont généralement intégrées dans une autre séance.
- Dans le quartile supérieur la démarche est davantage réflexive et les métatermes employés par l'enseignant sont plus précis.

**Conférence 7 : Influence des dimensions pédagogiques sur les apprentissages des élèves : « explicitation ».**  
**A C. Halté – C Viriot Goeldel**

De nombreux travaux, tant **en psychologie** ( la métacognition, la clarté cognitive) **qu'en sociologie** (Lahire : la mise à distance du langage a une dimension socio-politique ; Bonnery : les savoirs visés dans les séances d'apprentissage sont peu identifiés pour beaucoup d'élèves issus de milieu populaire..), **ont montré l'importance des pratiques langagières d'explicitation dans les apprentissages**. Les chercheuses ont présenté rapidement le cadre théorique fondé sur la littérature de recherche qui met en évidence un lien entre le caractère explicite de l'enseignement et son efficacité ou son équité.

Puis elles ont explicité dans quelle mesure leurs hypothèses initiales, établissant un lien entre pratiques d'explicitation et facilitation de l'apprentissage du lire/écrire au CP, se trouvaient infirmées ou confirmées par les résultats de la recherche.

Un article de la revue « pratiques » de septembre 2015 à paraître développera ses résultats.

Les chercheurs ont identifié 4 formes d'explicitation :

- Les explicitations en pourquoi : les finalités de la tâche
- Les explicitations en comment : les stratégies, les procédures
- La mémoire didactique 1 (MD1) en ouverture de séance constituant un rappel de la séance précédente
- La mémoire didactique 2 (MD2) en fermeture de séance.

L'explicitation est présente mais limitée : 24,52 fois en moyenne par semaine.

L'explicitation en comment est beaucoup plus importante que l'explicitation en pourquoi qui elle était surtout présente en début d'année.

Les enseignants explicitent le plus **en écriture et cela a un effet sur les résultats des élèves sur le code et la compréhension**.

Ils explicitent aussi beaucoup en phonologie puis en lecture un peu moins.

Il y a peu d'explicitation en compréhension mais c'est le seul domaine où elle progresse au cours de l'année.

Très peu de moments pour l'utilisation de la mémoire didactique : MD1 : 3, 39 fois par semaine MD2 : 0,85 fois par semaine. Très peu d'enseignants clôturent les séances en faisant rappeler ce qui a été appris.

**Pas d'effet significatif de la présence de l'explicitation ou de la mémoire didactique sur les performances des élèves.**

**Conférence 8: Influence des dimensions pédagogiques sur les apprentissages des élèves : « climat, engagement et différenciation ».**  
**A C. Halté – C Viriot Goeldel**

**Climat, Engagement et différenciation**

- Climat

Plusieurs recherches anglo-saxonnes ont établi un lien entre le climat de la classe et les performances des élèves (NICHHD ECCRN, 2003 ; Pianta, 2003). C'est pourquoi les chercheurs ont voulu, dans le cadre de cette recherche, évaluer le climat des classes à l'aide d'items librement adaptés de l'outil CLASS, afin d'établir **dans quelle mesure celui-ci influence les performances des élèves en lecture.**

Pour mesurer le climat les chercheurs ont utilisé différents indicateurs : les relations M → E, E → E ; l'ordre, la discipline, les sourires des élèves etc..

**Il n'y a pas d'effet du climat sur les performances des élèves** mais attention il n'y avait pas de variété de classe en terme de climat car tous les enseignants avaient accepté les enquêtes et les films. Ainsi il n'y avait pas de classe avec un mauvais climat.

**Plus le climat est bon et plus l'engagement des élèves est fort.**

- Engagement

Par ailleurs, une classe fonctionne bien et offre le plus d'occasions d'apprendre quand les élèves se comportent de manière adéquate, quand ils sont en permanence au travail et réellement engagés dans les tâches d'apprentissage (Blair, 2003 ; Raver, 2004 ; Suchaut et Bougnères, 2014). Aussi ils ont examiné **l'influence de l'engagement des élèves sur leurs apprentissages en lecture-écriture.** Ils ont mesurer la différence entre le temps offert par l'enseignant et le temps effectif des élèves grâce aux enregistrements vidéos.

Certains enseignants arrivent mieux que d'autres à enrôler les élèves dans les tâches **Les chercheurs ont repéré un effet positif sur les résultats d'un engagement élevé en particulier pour les élèves les plus faibles.**

- Différenciation :

2 formes de différenciation ont été étudiées par les chercheurs :

- Une différenciation par les moyens : les tâches sont identiques mais les élèves ont des aides supplémentaires.
- Une différenciation par les contenus : une proportion de tâches pouvaient être différentes pour certains élèves (réduire la longueur, proposer une activité différente).

Très peu de différenciation par les contenus ont été observés, mais il s'agit d'être prudent sur cette forme de différenciation qui ne semble pas être efficace.

En revanche, **ils ont constaté un effet positif auprès des plus faibles d'une différenciation par les moyens (la même tâche avec aide en particulier lorsqu'il s'agit de la présence de l'enseignant).** Lorsque les élèves bénéficient de rétroactions immédiates et non pas différées avec le maître on constate un effet positif en code et en écriture ainsi que pour le score global.

Bref, hormis en compréhension, **les élèves faibles bénéficient d'une augmentation de la durée du temps d'enseignement en présence du maître.** (il n'y a pas d'effet sur les élèves forts).