



UNIVERSITE DES ANTILLES (UA)

ÉCOLE DOCTORALE (ED 588)

« MILIEU INSULAIRE TROPICAL : DYNAMIQUES DE DEVELOPPEMENT,
SOCIETES, PATRIMOINE ET CULTURE DANS L'ESPACE CARAÏBES-AMERIQUES »

CRREF (EA 4538)

CENTRE DE RECHERCHES ET DE RESSOURCES EN ÉDUCATION ET FORMATION

INSTITUT NATIONAL SUPERIEUR DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADEMIE DE MARTINIQUE (INSPE 972)

ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE L'ÉCRIT AU CP

« Compte rendu d'expérimentation pédagogique d'une méthode d'enseignement explicite de la langue écrite via un programme de formation, d'accompagnement et de suivi des enseignants dans le cadre de la prévention de l'illettrisme : une étude au CP dans le contexte guadeloupéen ».

Thèse présentée par Ketty SUZIN

En vue de l'obtention du doctorat en sciences de l'éducation

Réalisée sous la direction de Bertrand TROADEC
Professeur des Universités, Université des Antilles
Et la codirection de Steve BISSONNETTE
Professeur titulaire, Université TÉLUQ

JURY

M. **Yann LHOSTE**, Professeur des universités, Université des Antilles – Membre du jury
Mme **Liliane SPRENGER-CHAROLLES**, Directrice de recherche CNRS (Émérite) –
Rapporteur

Mme **Aurélie SIMOES-PERLANT**, Maître de conférences HDR en psychologie, Université
de Toulouse – Rapporteur

M. **Bertrand TROADEC**, Professeur des universités, Université des Antilles – Directeur de
thèse

Novembre 2021

ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE L'ÉCRIT AU CP

« Compte rendu d'expérimentation pédagogique d'une méthode d'enseignement explicite de la langue écrite via un programme de formation, d'accompagnement et de suivi des enseignants dans le cadre de la prévention de l'illettrisme : une étude au CP dans le contexte guadeloupéen ».

Déclaration de non-plagiat

Je soussigné(e), Ketty SUZIN étudiante à l'université des Antilles (UA), déclare sur l'honneur que la thèse de doctorat que je présente publiquement est strictement le fruit de mon travail personnel.

L'origine de tout emprunts de texte à un auteur et de toute illustration (tableau, graphique, image, etc.), quelle qu'en soit l'origine, est indiquée précisément dans le texte lui-même et dans la liste des références bibliographiques placée en fin du mémoire.

Fait à Paris, le 04 septembre 2021.

Ketty SUZIN

REMERCIEMENTS

J'adresse tous mes remerciements à :

Monsieur Bertrand TROADEC, mon Directeur de thèse, pour m'avoir permis de me dépasser.

Monsieur Steve BISSONNETTE, mon co-directeur de thèse, pour son expertise et la mise à disposition des ressources.

Madame Laurence PIOT, inspectrice de l'Éducation nationale, pour avoir autorisé les expérimentations au sein de la circonscription de Basse Terre.

Tous les enseignants volontaires, les élèves et leurs parents qui ont rendu possible cette étude.

Monsieur Pierre LECEFEL, docteur en sciences de l'éducation, pour ses critiques constructives et son soutien qui font de lui un ami.

Madame Daniella DOLIUM, inspectrice de l'Éducation nationale et amie, la première à croire en mes travaux et en ma capacité à entamer un travail de recherche.

Madame Marie Claire GERARD, pour avoir relu l'intégralité de mon premier jet.

Wilhem et Adjaya, mes enfants, pour leur soutien, leur patience.

Ma famille, mes amis et collègues, qui m'ont encouragé à aller au bout de cette aventure.

Madame Marie-Mireille SUZIN, ma mère, pour avoir fait de moi une résiliente. Grâce aux magazines « Pif et Hercule » qu'elle m'achetait malgré ses modestes moyens, j'ai développé le goût de la lecture.

[Je dédie cette thèse à ma défunte mère, Madame Marie Mireille SUZIN, dite « Dédé »]

Table des matières

RÉSUMÉ	11
ABSTRACT	13
AVANT-PROPOS	15
INTRODUCTION	17
Partie théorique	23
CHAPITRE 1	25
DE L'ANALPHABÉTISME À LA PRÉVENTION DE L'ILLETTRISME	25
1.1 Rappel historique	27
1.2 Définitions	29
1.3 État des lieux sur l'illettrisme	34
1.4 Effet école	48
CHAPITRE 2	57
MÉTHODE DE LECTURE ET D'ENSEIGNEMENT EFFICACES	57
2.1 Qu'est-ce qu'une méthode ?	60
2.2 La recherche en éducation	61
2.3 Méthode de lecture/écriture reconnue efficace	65
2.4 Méthode pédagogique d'enseignement reconnue efficace	113
CHAPITRE 3	159
FORMATION, ACCOMPAGNEMENT, SUIVI DES ENSEIGNANTS	159
3.1 Histoire et évolution du recrutement et de la formation des enseignants en France ...	163
3.2 Formation et accompagnement des enseignants	166
3.3 Formation continue par l'accompagnement et le suivi dans la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique	195
QUESTION DE RECHERCHE	205
Partie empirique	209
CHAPITRE 1	211
MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE	211
1.1 Contexte expérimental et considérations éthiques	213
1.2 Présentation de la population	214
1.3 Procédure	215
1.4 Outils méthodologiques	219
1.5 Conclusion	243
CHAPITRE 2	245
DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT	245
2.1 Définitions	249
2.2 En quoi les démarches d'enseignement proposées sont-elles explicites ?	252

2.3	Transmission explicite du savoir : modèle de Cheek-Hunter.....	254
2.4	Les compétences à acquérir à l'écrit au cycle 2.....	257
2.5	Projet 1 : Apprentissage du décodage et de l'encodage des mots simples	260
2.6	Projet 2 : Apprentissage du décodage et de l'encodage des mots complexes, fluence, compréhension écrite de mots et de phrases.....	286
2.7	Projet 3 : Enseignement explicite de l'écrit à travers l'étude d'un album.....	318
CHAPITRE 3		345
DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT ET DE SUIVI DES ENSEIGNANTS.....		345
3.1	Bref rappel théorique	348
3.2	Ingénierie de la formation	350
3.3	Déroulement de l'accompagnement et du suivi des enseignants	367
3.4	Conclusion	373
CHAPITRE 4		375
ANALYSE DES RESULTATS.....		375
4.1	ETUDE 1 : Efficacité du dispositif d'enseignement sur le rendement scolaire en lecture/écriture pour l'ensemble des élèves.....	378
4.2	ETUDE 2 : Efficacité du dispositif d'enseignement sur le rendement scolaire en lecture/écriture des élèves en difficulté.....	401
4.3	ETUDE 3 : Efficacité du dispositif d'enseignement sur l'estime de soi scolaire.....	421
4.4	ETUDE 4 : Efficacité du dispositif de formation, d'accompagnement et de suivi sur la pratique des enseignants durant et au-delà de l'expérimentation.....	429
CHAPITRE 5		475
DISCUSSION		475
5.1	Efficacité du dispositif d'enseignement sur le rendement scolaire en L/E	477
5.2	Efficacité du dispositif d'enseignement sur l'estime de soi scolaire.....	500
5.3	Efficacité du dispositif de formation par l'accompagnement et le suivi des enseignants à la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique	506
5.4	Limites et points perfectibles.....	519
CONCLUSION GENERALE		525
TABLEAUX et FIGURES		533
REFERENCES.....		541

RÉSUMÉ

Selon l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE), **l'illettrisme touche 25% de la population des 16-65 ans en Guadeloupe** (enquête IVQ¹ ; Mouty, 2010). La Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) indique que **30% de jeunes de 17 ans** en Guadeloupe, Martinique et Guyane sont en difficulté de lecture (test JDC² 2014 et 2017 ; Vourc'h, Rivière, De La Haye, Gombert, 2015 ; Chabanon, Rivière, De La Haye, Gombert, 2018). L'Observatoire National de la Lecture (ONL, 2005) déclare qu'en France, 20 à 25% des élèves quittent l'école élémentaire avec une mauvaise maîtrise de l'écrit. Les élèves les plus fragiles sont à risque de décrochage scolaire dès l'école primaire (Bonnéry, 2007). De nombreux décrocheurs ont été maintenus au CP et/ou ont rencontré des difficultés à apprendre à lire et écrire (Douat, 2012 ; cité par Feyfant, 2012). Pourtant, les travaux de Clanet et Talbot (2012) montrent qu'aujourd'hui, les pratiques d'enseignement au primaire sont largement tournées vers une prise en compte des élèves les plus faibles. On peut donc s'interroger sur la nature des activités didactiques et pédagogiques proposées aux élèves en difficulté et se demander si elles sont les plus efficaces ?

Forte de ces constats, cette recherche descriptive, s'inscrit dans la **tradition des recherches sur l'enseignement et les modèles de formation les plus efficaces**. Elle a pour objectif de **mesurer l'efficacité d'un dispositif d'enseignement explicite de l'écrit et de formation par l'accompagnement des enseignants**. Pour ce faire, elle évalue l'effet du dispositif, d'une part sur le rendement scolaire en lecture / écriture et sur l'estime de soi de 50 élèves répartis en 3 classes de CP et d'autre part, sur la pratique professionnelle de leur 3 enseignants pendant l'année scolaire 2015/2016, à Basse Terre dans l'académie de Guadeloupe.

C'est ainsi que, **les études 1 et 2** portent respectivement sur l'évolution des performances en lecture-écriture de l'ensemble des élèves et celle des élèves repérés en difficulté. L'analyse quantitative des principaux résultats valide l'efficacité du dispositif pédagogique car 70% des élèves atteignent le seuil de L/E en fin de CP. Les élèves en difficulté (48% au départ) progressent de façon significative dès le premier trimestre et 46% d'entre eux atteignent le seuil de L/E à la fin de l'expérimentation. Les autres poursuivent leur progression et 6% sont en difficulté de lecture au début du CE2.

L'étude 3 met en évidence l'évolution de l'estime de soi de l'ensemble des élèves du groupe expérimental et des élèves en difficulté. Le groupe expérimental (GE) est comparé à un groupe contrôle (GC), composé de 50 élèves qui n'ont pas bénéficié du dispositif d'enseignement explicite. Les résultats montrent une évolution positive de l'estime de soi chez l'ensemble des

¹ Information et Vie Quotidienne

² Journée Défense et Citoyenneté

participants (GE, GC et élèves du GE repérés en difficulté), une marge de progression plus importante dans le GE que dans le GC, mais ces résultats ne sont pas significatifs. Cependant, on observe qu'au sein du GE, les élèves sortis de la difficulté scolaire présentent une estime de soi plus valorisante à la fin qu'au début de l'expérimentation. Ceux qui demeurent en difficulté sont plus nombreux à adopter une estime de soi dévalorisante. Ces résultats tendent à montrer que les élèves en difficulté opèrent au cours de l'année, une évaluation plus réaliste de leurs compétences scolaires et qu'une estime de soi valorisante semble se développer grâce à leur réussite.

L'étude 4 teste la qualité du dispositif de formation par l'accompagnement et le suivi sur le terrain. L'analyse qualitative des données met en exergue la satisfaction des enseignants. Le programme de formation répond à leurs attentes et leur permet de progresser dans la pratique de l'enseignement explicite de l'écrit ainsi que dans la gestion de la classe. Cette expérience a également des conséquences positives sur l'enseignement des autres disciplines. Une nouvelle posture s'installe et perdure au-delà de l'expérimentation, grâce au sentiment d'une meilleure expertise développé chez les enseignants.

Cette recherche menée sur un faible échantillon, montre que de façon micro locale, des solutions peuvent être apportées au grand défi national qu'est la prévention de l'illettrisme par la maîtrise de l'écrit. Le dispositif d'accompagnement pédagogique et les démarches de l'enseignement explicite qu'elle propose sont efficaces et viennent enrichir le champ des possibles. Ils constituent une alternative pour accompagner et suivre les enseignants sur le terrain, dans l'objectif d'améliorer leurs pratiques pédagogiques au bénéfice de la réussite de tous les élèves.

Mots clefs : illettrisme – maîtrise de l'écrit – décodage – encodage – compréhension – estime de soi – enseignement efficace - pédagogie explicite – élèves en difficulté - méthode de lecture – méthode d'enseignement – accompagnement et suivi des enseignants - modèle de formation efficace

ABSTRACT

According to the **National Institute of Statistics and Economic Studies (INSEE)**, **illiteracy affects 25% of the population aged 16-65 in Guadeloupe** (IVQ survey³; Mouty, 2010). The Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) indicates that **30% of 17-year-olds in Guadeloupe, Martinique and Guyana have difficulty reading** (JDC⁴ 2014 and 2017 test; Vourc'h, River, The Hague, Gombert, 2015; Chabanon, Rivière, De La Haye, Gombert, 2018). The Observatoire National de la Lecture (ONL, 2005) states that in France, 20 to 25% of students leave elementary school with poor literacy skills. The most vulnerable students are at risk of dropping out of school from primary school (Bonnéry, 2007). Many dropouts have been maintained at CP and/or have encountered difficulties learning to read and write (Douat, 2012; cited by Feyfant, 2012). However, the work of Clanet and Talbot (2012) shows that today, teaching practices in primary school are largely geared to deal with the weakest students. We can therefore wonder about the nature of the didactic and pedagogical activities offered to students in difficulty and wonder if they are the most effective?

Based on these findings, this descriptive research is part of the **tradition of research on teaching and most effective training models**. Its objective is to measure the effectiveness of a system of explicit teaching of literacy and training by the accompaniment of teachers. To do this, it assesses the effect of the system, on the one hand on the academic performance in reading/ writing and on the self-esteem of 50 students divided into 3 classes of CP and on the other hand on the professional practice of 3 teachers during the school year 2015/2016, in Basse Terre in the academy of Guadeloupe.

Thus, **studies 1 and 2** respectively focus on the evolution of reading and writing performance of all students and that of students identified in difficulty. The quantitative analysis of the main results validates the effectiveness of the teaching system because 70% of the students reach the reading and writing threshold at the end of the CP. Students with difficulties (48% at the start) progress significantly from the first trimester and 46% of them reach the threshold of L/E at the end of the experiment. The others continue to progress and are only 6% in difficulty reading at the beginning of CE2.

Study 3 highlights the development of self-esteem among all pupils in the experimental group and those in difficulty. The experimental group (GE) is compared to a control group (GC), composed of 50 students who did not benefit from the explicit teaching device. The results show a positive change in self-esteem among all participants (GE, GC and GE's students identified as having difficulty), a greater margin of progression in the GE than in the GC, but

³ Information and Daily Life

⁴ Defence and Citizenship Day

these results are not significant. However, it is observed that in the GE, students who have been out of difficulty have a higher self-esteem at the end than at the beginning of the experiment. Those who remain in difficulty are more likely to have low self-esteem. The results are not significant, but they tend to show that students in difficulty operate during the year, a more realistic assessment of their academic skills and that a rewarding self-esteem seems to develop as a result of their success.

Study 4 tests the quality of the training system by providing support and monitoring in the field. Qualitative analysis of the data highlights teacher satisfaction. The training program meets their expectations and allows them to progress in the practice of explicit teaching of literacy as well as in the management of the class. This experience also has a positive impact on the teaching of other disciplines. A new posture is established and continues beyond experimentation, thanks to the feeling of better expertise developed among teachers.

This research, carried out on a small sample, shows that, in a micro-local way, solutions can be brought to the great national challenge of preventing illiteracy through reading and writing mastery. The pedagogical support system and the explicit teaching approaches it proposes are effective and enrich the field of possibilities. They are an alternative to accompany and follow teachers in the field, with the aim of improving their teaching practices for the benefit of all students.

Keywords: illiteracy – literacy – decoding – encoding – understanding – self-esteem – effective teaching – explicit pedagogy – students in difficulty – reading method – teaching method – teacher coaching and monitoring - effective training model.

AVANT-PROPOS

L'étude présentée dans le cadre cette thèse, est l'aboutissement d'une réflexion menée depuis mes débuts dans l'enseignement en tant que professeur des écoles du CP au CM1, puis poursuivie en tant qu'enseignant spécialisé en pédagogie (maître E) en classe d'adaptation (Clad) et au sein du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased), et enfin en tant que psychologue de l'Éducation nationale dans le premier degré.

C'est un dispositif d'enseignement et de formation qui voit le jour après plusieurs années d'expériences professionnelles et d'expérimentations, à Saint-Martin, à La Réunion, à Bordeaux et en Guadeloupe, ponctuées de formations universitaires (licence FLE⁵, maîtrise de psychologie sociale, master 2 RAFI⁶) et professionnelles (CAPA-SH⁷ option E, DEPS⁸). Cette double mobilité géographique et professionnelle appuyée par des formations universitaires, me permettent d'enrichir ma réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit. En adoptant une démarche scientifique, j'expérimente une vision stratégique pour en évaluer l'efficacité à travers cette expérimentation pédagogique.

Les deux approches de la méthode de lecture phonique (synthétique et analytique) proposées, connaissent de multiples mises en œuvre sur des modalités diverses et variées : petit groupe en remédiation pédagogique ou en groupe classe, à Saint-Martin, à la Réunion ou en Guadeloupe, dans le cadre d'un projet de prévention de l'illettrisme, d'études exploratoires ou d'enseignement spécialisé. Ma pratique pédagogique me conduit naturellement à utiliser des principes de l'enseignement explicite que je découvre par la suite en explorant la littérature : structurer l'enseignement, partir des notions les plus simples vers les plus complexes, le modelage, la pratique guidée, la pratique autonome etc. Ce concept qui vise à associer une méthode de lecture phonique, en respectant un paradigme pédagogique explicite, notamment celui de Cheek-Hunter⁹, me semble être à l'heure actuelle, une piste à explorer bénéfique à tous les élèves, y compris ceux en difficulté. Il leur permet effectivement d'apprendre à lire et à écrire tout en relevant leur estime de soi. Par conséquent, il peut se révéler être une alternative pour optimiser la prévention de l'illettrisme en réduisant le nombre d'élèves qui quitte l'élémentaire sans maîtriser le langage écrit. Cependant, pour y parvenir, la formation par l'accompagnement d'enseignants volontaires, souhaitant perfectionner leurs pratiques professionnelles à travers la mise en œuvre d'un nouveau dispositif me semble indispensable.

⁵ FLE : Français Langue Étrangère

⁶ RAFI : Recherche, Apprentissage, Formation et Insertion

⁷ CAPA-SH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Option E (aides spécialisées à dominante pédagogique)

⁸ DEPS : Diplôme d'État de Psychologie Scolaire

⁹ Voir portrait dans le chapitre « Méthodologie de l'enseignement ».

INTRODUCTION

Dans le système éducatif français, les enseignants sont théoriquement « libres » de leurs choix pédagogiques (l'article 48 de la loi du 25 avril 2005 inséré à l'article L.912-1-1 du Code de l'Éducation). Pourtant, à partir des années 70, suivant « une vague fonctionnelle qui s'est répandue dans la plupart des pays développés » (Pierre, 2003, p. 3), les corps d'inspection orientent la pratique pédagogique des enseignants. En effet, pour transmettre le savoir, ils privilégient auprès des maîtres, la méthode de lecture dite globale¹⁰, dans une approche constructiviste ou socioconstructiviste. Mettre l'élève face à une situation-problème afin qu'il apprenne seul ou en interaction avec ses pairs grâce au conflit sociocognitif (Doise et Mugny, 1981) devient à la mode. Kirschner et Van Merriënboer (2013) considèrent que la pédagogie de la découverte est un mythe éducatif. Cependant, force est de constater que « l'approche socioconstructiviste domine encore aujourd'hui largement les pratiques d'enseignement de l'école française » (Guilmois, Clément, Troadec et Popa-Roch, 2020) et l'on observe des résultats désastreux sur l'acquisition de l'écrit.

En effet, l'enquête internationale Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), montre que le niveau de lecture des élèves de CM1 en France baisse progressivement depuis 2001. En 2016 l'écart est significatif et représente -14 points en quinze ans (PIRLS, 2016). Si nous reconnaissons le rôle primordial de l'école primaire au niveau de la prévention de l'illettrisme, cette enquête nous montre les limites de son efficacité.

La DEPP précise que la baisse des performances en lecture concerne surtout les élèves d'origine sociale défavorisée : les inégalités sociales se creusent et l'idée d'un déterminisme social est renforcée (Fumel, Keskpaik et Girard, 2010). Les conclusions du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) auprès des élèves de 15 ans le confirment en 2012 : sortis du primaire sans maîtriser la langue écrite, les élèves les plus fragiles aux niveaux socio-économique et culturel perdent toute chance de poursuivre des études. Ce qui représente un enjeu social fort, notamment pour l'insertion professionnelle. Les dernières conclusions de PISA dévoilées en 2019 montrent que la France stagne et les inégalités sociales continuent à s'accroître (Givord et Schwabe, 2019).

Par ailleurs, les problématiques se croisent et complexifient la situation. En effet, la proportion d'élèves en difficulté face à l'écrit augmente, à mesure que le contexte langagier se différencie et s'éloigne de la langue de scolarisation (Jonas, 2012). C'est le cas des régions d'outre-mer où la langue de scolarisation n'est pas la langue maternelle de la majorité des élèves. Un facteur

¹⁰ Méthode d'apprentissage de la lecture initiée par Jean Foucambert en France dans les années 70. Elle consiste à enseigner la lecture des mots en passant par une reconnaissance du mot dans sa globalité sans passer par l'association des différentes syllabes.

reste inchangé, celui de l'origine socio-culturelle défavorisée d'une majorité des élèves, ce qui fragilise doublement ces sociétés.

Pourtant, dans le domaine de la recherche de pratiques d'enseignement efficaces, des méga-analyses, méta-analyses, des recherches et bilans de recherche, à la fois dans les mondes francophone et anglo-saxon, en sciences cognitives, neurosciences, sciences de l'éducation, sociologie... plébiscitent une **méthode de lecture phonique, synthétique et/ou analytique pour apprendre à lire** (Morais, 1994; NRP, 2000 ; Bentolila, 2006 ; Dehaene, Dehaene-Lambertz, Gentaz, Huron et Sprenger-Charolles, 2011 ; Deauvieu, Espinosa, Bruno, 2013 ; Sprenger-Charolles, 2016). Dès 1996, Braibant et Gérard mènent en Belgique, une étude qui conclut sur l'inefficacité de la méthode globale. Les méthodes de lecture idéo-visuelles (globales) sont bannies en utilisation pure, mais tolérées à travers les méthodes mixtes. L'enquête menée par Goigoux en 2015 montre qu'aujourd'hui en France, les enseignants ont recours majoritairement à une méthode syllabique. De ce fait, on peut s'interroger sur la transmission du savoir et se tourner vers les recherches menées sur les pédagogies efficaces.

Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010) réalisent une méga-analyse de 7 méta-analyses publiées entre 1999 et 2007 qui révèle que les **deux modalités d'enseignement** des compétences de base (lire, écrire et compter) **les plus efficaces** auprès des élèves en difficulté, pour améliorer le rendement scolaire et rehausser l'estime de soi, **sont l'enseignement explicite et l'enseignement réciproque**. Ils démontrent que l'enseignement constructiviste pour apprendre la lecture ou les mathématiques à des élèves en difficulté est contreproductif et déconseillent sa pratique : « les effets obtenus par la pédagogie constructiviste sur le rendement en lecture (EA= -0.65) et en mathématiques (EA= 0,01 à 0.34) des élèves en difficulté sont inférieurs au seuil limite de 0.40 retenu pour notre étude. Par conséquent, il nous paraît hasardeux de recourir à ce type de stratégie d'enseignement alors qu'on dispose de méthodes pédagogiques beaucoup plus efficaces comme l'enseignement explicite ou l'enseignement réciproque » (p. 29).

En effet, une importante littérature scientifique probante, menée en particulier dans les pays anglo-saxons, met en évidence l'efficacité de l'enseignement explicite comparé aux autres types de pédagogie pour transmettre les savoirs et procédures dans différentes disciplines. Il a un impact positif auprès des élèves en difficulté et de ceux à risque d'échec provenant de milieux défavorisés, en termes d'apprentissage et d'estime de soi valorisante. Les premiers travaux de Follow et Through en 1967 aux États-Unis l'ont démontré et ceux de Bissonnette et al. (2010) et bien d'autres l'ont confirmé.

La pédagogie explicite découle du *direct instruction*, courant pédagogique initié par Siegfried Engelmann en 1960 (Engelmann, 2007). Dès les années 70, les recherches menées sur les pratiques pédagogiques efficaces conduisent Barak Rosenshine à observer en classe les enseignants les plus efficaces (Rosenshine, 1976). C'est ainsi qu'à partir des résultats de ses études et de ceux de Follow et Through, il décrit les procédures de l'enseignement explicite dont il devient le père fondateur. Dans les années 80, il en publie les trois grands textes fondateurs (Rosenshine, 1983, 1986 ; Rosenshine et Stevens, 1986) et érige les **trois étapes essentielles d'une pédagogie explicite : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome**. Une pédagogie explicite tient compte de l'élève et de ses difficultés, mais place le savoir et les compétences à acquérir au centre de la transmission des connaissances et du savoir-faire. Cette pédagogie respecte un enseignement structuré qui évolue des concepts les plus simples vers les plus complexes, par une forte guidance de l'enseignant afin de réduire la charge cognitive (Sweller, 1988).

Aujourd'hui, **la littérature de recherches scientifique recommande un enseignement explicite et systématisé de la correspondance graphophonologique pour apprendre à lire** (NRP, 2000¹¹ ; NELP, 2008¹² aux États-Unis, consensus de 2003¹³ et 2016¹⁴ en France). Le système éducatif français se tourne de plus en plus vers la recherche. C'est ainsi qu'avec la loi pour la refondation de l'école (loi n°2013-595 du 8 juillet 2013), le terme « pédagogie explicite » fait une apparition remarquable dans les textes officiels de l'éducation nationale en France, fortement préconisée par le ministère pour une application dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP). Mais, force est de constater qu'il ne correspond pas au paradigme de Rosenshine (Bissonnette, Bocquillon et Gauthier, 2019) car il ne laisse pas de place au « modelage ». Donc le manque de recherches scientifiques portant sur l'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants en France, contribue à maintenir le flou et les querelles autour des méthodes d'apprentissage de la lecture et des types de pédagogie employés.

Parmi les compétences reconnues fondamentales : « lire, écrire, compter » et « respecter autrui », la maîtrise de la langue française est la première figurant dans le socle commun de

¹¹ National Institute Of Child Health And Human Development (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Reading Panel, Report 00-4754. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report.pdf>.

¹² National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy*. On line : <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>

¹³ L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent. Paris, 4 et 5 décembre 2003

¹⁴ Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Lyon, 16 et 17 mars 2016

connaissances et de compétences, que tous les élèves issus du système éducatif français doivent posséder à la fin du collège. Ce socle commun est créé par la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, en tant que moyen de lutte contre l'échec scolaire, l'illettrisme en particulier. Pour cela, au-delà de la méthode de lecture et de la pédagogie utilisées pour accéder à la maîtrise de la langue écrite, se pose la question de la formation des enseignants à un enseignement efficace, sur laquelle les chercheurs commencent à se pencher en France (Oller et Garcia, 2015).

Des études menées dans les pays anglo-saxons montrent que le développement professionnel des enseignants, donc la qualité de leur formation continue, peut améliorer la réussite scolaire des élèves (Guskey, 2000 ; Timperley, Wilson, Barrar et Fung, 2007 ; Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette, 2017). Les travaux de Timperley et al. (2007) permettent de mettre en évidence **5 principes pour assurer l'efficacité du développement professionnel en éducation** :

- Inscrire les activités de développement professionnel dans le cadre de la formation au sein de la classe en suivant pour objectif la réussite des élèves.
- Baser les activités de développement professionnel sur des données probantes présentées par des experts.
- La démarche d'accompagnement repose sur un travail collaboratif.
- Attribuer une vingtaine d'heures aux activités de développement personnel.
- Avoir le soutien de la hiérarchie.

En 2002, Joyce et Showers réalisent une méta-analyse et identifient **5 facteurs** qui contribuent à **l'efficacité de la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique** dans le cadre du perfectionnement visant un changement de pratique des enseignants :

- Informer et expliquer la théorie sur laquelle s'appuie la méthode.
- Démontrer la méthode.
- Pratiquer la méthode.
- Analyser la pratique suivie de rétroaction.
- Accompagner et suivre en situation.

En 2017, Richard et ses collaborateurs confirment ces résultats à travers leur synthèse des connaissances et vont plus loin en mettant l'accompagnement, le suivi des enseignants et l'expertise collaborative au centre de la formation. De nos jours, les modèles de formation continue les plus efficaces passent par une autre vision de l'accompagnement sur le terrain (Richard et al., 2017). Ils dévoilent la nécessité de proposer des interventions pédagogiques se basant sur des données probantes en termes de contenu et de suivre une démarche dans le respect de cinq principes qui garantissent un changement durable des pratiques enseignantes et

des cinq facteurs qui permettent d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre d'un nouveau dispositif en classe.

De fait, nous nous interrogeons sur la place de la pédagogie explicite de Rosenshine (1986) dans notre système éducatif et de la façon dont on peut accompagner les enseignants dans un changement de pratique de l'enseignement de l'écrit, en particulier dans les départements d'outre-mer où l'illettrisme constitue un véritable fléau qui menace l'avenir de ces régions. La maîtrise de la langue de scolarisation constitue une propédeutique à la réussite scolaire, aux études supérieures, à la formation tout au long de la vie et à une intégration sociale réussie, donc un enjeu essentiel pour l'avenir.

C'est pourquoi cette thèse se donne pour objectif de rendre compte à travers une recherche descriptive, d'une expérimentation pédagogique qui s'inscrit dans la lignée des recherches menées sur l'enseignement et les modèles de formation efficaces. Elle associe une pédagogie explicite à une méthode de lecture phonique, comme piste à explorer pour prévenir l'illettrisme par une entrée assurée dans la langue écrite dès le cycle 2 (CP, CE1, CE2). Un programme de formation vise à accompagner et suivre tout au long de l'année scolaire, trois enseignants volontaires et leurs élèves de CP. Cette expérimentation répond à une forte demande et à réel besoin des enseignants, confrontés et mis à mal face à la prise en charge des élèves en difficulté. A l'heure où nous sommes à la réduction du nombre d'enseignants spécialisés, à l'inclusion des élèves en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers, **la formation théorique sur les contenus, mais également l'accompagnement et le suivi des enseignants sur le terrain sont tous les deux essentiels à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques probantes, qui profitent à tous les élèves.** Nous souhaitons contribuer à apporter des pistes pédagogiques et didactiques à l'enseignement de l'écrit qui répondent à la gestion de l'hétérogénéité des classes et qui apportent un nouveau souffle à la formation des enseignants, par un exemple d'accompagnement, de suivi sur le terrain, au plus près de leurs besoins et attentes.

Par conséquent, le sujet traité dans cette thèse, ne se situe pas sur l'axe structurel et organisationnel de l'apprentissage, mais bien sur les axes cognitif, conatif, pédagogique et didactique. Ainsi, dans la partie théorique, un rappel historique nous fait découvrir dans un premier temps comment ce phénomène de l'illettrisme s'est installé insidieusement et en quoi l'école peut participer à le solutionner. Dans un deuxième temps, nous procédons à un état des lieux scientifique des méthodes de lecture et d'enseignement reconnues pour leur efficacité à améliorer le rendement scolaire, mais également à développer une estime de soi valorisante. Enfin, dans un troisième temps, nous abordons la question de l'efficacité de la formation et de

l'accompagnement des enseignants, avant de définir notre problématique et les hypothèses qui en découlent.

La partie empirique débute par la description de la méthodologie générale, puis celle du dispositif d'enseignement, suivie du dispositif de formation d'accompagnement et de suivi. Ensuite, nous effectuons l'analyse quantitative et qualitative des données. Enfin, l'interprétation et la discussion des résultats nous amènent à la conclusion générale.

Partie théorique

CHAPITRE 1

DE L'ANALPHABÉTISME À LA PRÉVENTION DE L'ILLETTRISME

	Pages
1.1 Rappel historique.....	27
1.2 Définitions	29
1.2.1 Alphabétisme / analphabétisme	29
1.2.2 Illettrisme.....	30
1.3 État des lieux sur l'illettrisme.....	34
1.3.1 En France.....	34
1.3.2 En Guadeloupe.....	43
1.3.3 Conclusion.....	47
1.4 Effet école	48
1.4.1 Effet de l'école.....	48
1.4.2 Effet de l'enseignant	51
1.4.3 Conclusion.....	54

1.1 Rappel historique

À son émergence, l'écrit est réservé aux scribes, une élite de fonctionnaires spécialisés dans l'écriture. C'est un savoir longtemps resté secret et partagé par une minorité de la population : « Au XVIe siècle la grande majorité de la population reste analphabète [...] la proportion de personnes alphabétisées varie entre 3 à 10% selon les lieux » (Espérandieu et Vogler, 2000, p.12). À la fin du XVIIIe siècle, la pratique de la lecture se développe, on parle de « fureur de lire ». Dans les grandes villes comme Paris, tout le monde lit, en particulier les femmes, le nombre de lecteurs augmente. Cependant, en 1789 la population française compte au moins 60% d'analphabètes qui participent aussi à cet engouement en assistant aux lectures publiques (Espérandieu et Vogler, 2000).

Quelques philosophes des « Lumières » participent à l'essor de la lecture. Ils murmurent l'idée d'instruction du peuple et de la nécessité de maîtriser l'écrit pour connaître la loi et s'informer. La Révolution française réitère cette nécessité d'instruction massive, mais il faut attendre les lois scolaires de la IIIe République pour officialiser la démocratisation de l'école et la lutte contre l'analphabétisme. C'est alors que deux systèmes scolaires coexistent et poursuivent des objectifs différents : d'une part, l'école primaire, chargée d'enseigner au petit peuple uniquement « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer » et sanctionnée par le certificat d'études primaires qui ouvre les portes du monde du travail. D'autre part, un enseignement secondaire des lycées et « petits lycées », des écoles primaires annexées, destinées aux enfants de milieux aisés. On y enseigne une culture littéraire et générale validée par le baccalauréat qui ouvre les portes aux études supérieures. L'école prend le relais de l'enseignement du « lire, écrire et compter ». Le succès est tel, que l'analphabétisme recule de 1800 à 1900 puis ralentit vers 1910 où moins de 5% de la population reste analphabète pour atteindre moins de 1% dans les années soixante (Espérandieu et Vogler, 2000).

En 1998, l'analyse historique de Girod, sur l'évolution de l'illettrisme aux États-Unis, en Suisse et en France du XIXe au XXe siècle, pose le constat du recul progressif de l'analphabétisme. De plus en plus de personnes accèdent à la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul, sur un niveau satisfaisant. Girod (1998) l'explique par cette valeur de plus en plus recherchée qu'est « l'instruction », en dépit des conditions de vie difficiles. Elle est source de fierté personnelle et un moyen indispensable à la promotion sociale (Prost, 1968).

Divers pays partagent cette tendance et adoptent des lois en faveur de l'instruction pour tous, grâce à la mise en valeur de l'enseignement.

Cependant, malgré cette alphabétisation quasi-complète en France, des inégalités de compétence en lecture et écriture persistent. Selon le Ministère de la Culture, en 1950, un quart

des Français ne lit aucun livre. Toutefois, confortée par la scolarité gratuite et obligatoire jusqu'à 16 ans, en 1979 la France affirme à la Commission européenne de la jeunesse, de la culture, de l'information et des sports, ne plus avoir d'analphabètes sur son territoire. Pourtant, la fusion des deux systèmes scolaires dans les années soixante-dix, aboutit à l'apparition du concept d'échec scolaire et l'école rencontre des difficultés à former de façon égale tous les élèves. Un phénomène nouveau s'installe insidieusement : l'illettrisme.

Girod (1998) indique que si l'analphabétisme reste encore très présent dans les pays en développement, le constat de l'illettrisme dans les pays développés se voit pour la première fois aux États-Unis, durant la Première Guerre mondiale. En effet, les psychologues constatent qu'un quart des soldats ne sait quasiment ni lire ni écrire. En France, en 1959, vivant dans la plus grande pauvreté, des mères confient aux membres de l'association Agir Tous pour la Dignité (ATD) Quart-Monde¹⁵ leur illettrisme qu'elles ont jusque-là dissimulé. Mais l'illettrisme ne touche pas que les milieux défavorisés, toutes les classes sociales sont concernées.

La lutte et la prévention est au centre des préoccupations politiques. En France, avec le soutien de l'État, différentes institutions s'associent pour en identifier les causes et tenter d'apporter des solutions à tous les niveaux de la société. La maîtrise de l'écrit mis à mal surtout chez les élèves issus des couches les plus défavorisées de la société et dans les départements d'outre-mer, fait de la prévention en milieu scolaire un enjeu primordial.

L'histoire de l'alphabétisation de la population et plus généralement du système éducatif dans les Antilles françaises en particulier, est directement liée à l'évolution historique des départements de la Guadeloupe (Beauvarlet, 2013) et de la Martinique (Lamic et Troadec, 2017) mais aussi à la présence d'une langue maternelle autre que la langue de scolarisation : le créole.

Après une longue période de colonisation à partir de 1493 (année de sa découverte par Christophe Colomb), les Antilles françaises et leurs dépendances sont devenues des départements français d'outre-mer en 1946. Dès lors, la construction de multiples écoles, collèges et lycées permettent la scolarisation de nombreux guadeloupéens, la population devient de plus en plus alphabétisée. Cependant, le phénomène de diglossie¹⁶ vécu par de nombreux élèves dont la langue maternelle est dévalorisée au profit de la langue de scolarisation entraîne des difficultés spécifiques d'accès à la maîtrise de l'écrit. Aujourd'hui, face à l'urgence que représentent l'illettrisme et l'échec scolaire, cette problématique est prise en compte. Ainsi, la

¹⁵ Fondé en 1957 par le père Joseph Wresinski, c'est un mouvement international qui lutte contre l'extrême pauvreté dans le monde.

¹⁶ « Situation de bilinguisme d'un individu ou d'une communauté dans laquelle une des deux langues a un statut sociopolitique inférieur. (C'est le cas, par exemple, d'un Alsacien utilisant le dialecte dans sa famille et le français dans sa vie professionnelle) » (Larousse en ligne).

reconnaissance des langues régionales dans les structures scolaires évolue mais demeure expérimentale en Guadeloupe.

Ce bref rappel historique, nous conduit à nous attarder sur ces deux phénomènes sociaux que sont l'illettrisme et l'analphabétisme tout en découvrant en quoi ils diffèrent.

1.2 Définitions

Le mot « illettrisme » est un néologisme propre à la France et ses territoires d'outre-mer. Ce n'est pas un concept issu de la recherche scientifique. Il est employé pour la première fois, en 1977, par le père Joseph Wresinski, fondateur de l'association ATD Quart-Monde (Gilles, 2000), lorsqu'il indique : « Que dans 10 ans, il n'y ait plus un seul illettré dans nos cités ». C'est ainsi que dans son rapport moral de 1978, le père Joseph Wresinski crée le mot « illettrisme » (Gaté, 2008).

Le mot « analphabétisme » se distingue de l'illettrisme dans la mesure où ce concept, objet de nombreuses recherches, est utilisé à travers le monde entier. Nous pouvons considérer la différence entre l'illettrisme et l'analphabétisme comme une particularité française. Ces deux mots ne sont donc pas synonymes (Gilles, 2000) raison pour laquelle nous allons les définir plus précisément.

1.2.1 Alphabétisme / analphabétisme

En 1958, l'Unesco « *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* », en français « l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture », missionnée pour lutter contre l'analphabétisme dans le monde, définit pour la première fois le mot « alphabète » comme suit :

« Une personne est alphabète si elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne » (Unesco, 2006, p. 161). Cette définition cerne les compétences en lecture et écriture. Par conséquent, l'analphabète est celui qui ne sait ni lire, ni écrire en le comprenant, un texte simple en relation avec sa vie quotidienne.

En 1965, le Congrès mondial des ministres de l'éducation sur « l'élimination de l'analphabétisme » soulève le lien existant entre alphabétisme et développement. Il propose pour la première fois le concept de « alphabétisme fonctionnel » : « L'alphabétisation doit être considérée non comme une fin en soi mais comme un moyen de préparer l'homme à un rôle social, civique et économique, qui va au-delà des limites de la forme rudimentaire de l'alphabétisation consistant simplement à enseigner la lecture et l'écriture. » (Unesco, 2006, p.

162). L'accent est donc posé sur l'aspect « handicapant » de l'analphabétisme, du fait qu'il ne permet pas à l'individu d'être acteur dans la société.

En 1978, l'Unesco adopte définitivement l'expression d'« analphabétisme fonctionnel » qui accentue l'impact de l'analphabétisme sur le développement socio-économique. Il la définit comme suit :

Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'analphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté (Unesco, 2006, p. 162).

Elle élargit le champ de l'alphabétisation en y intégrant notamment la notion de calcul. Elle souligne également les aspects liés au développement personnel dont une personne analphabète ne peut pas bénéficier et au développement économique de la communauté à laquelle elle ne peut pas participer.

En 2005, l'Unesco donne une définition traduisant l'importance du contexte :

L'analphabétisme est la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer, en utilisant des informations imprimées et écrites associées à divers contextes. L'analphabétisme consiste en un continuum d'apprentissages qui permet aux individus d'atteindre leurs buts, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la communauté et à la société en général (Unesco, 2009, p. 18).

Cette définition met en exergue la capacité d'adaptation à une société qui évolue en permanence et qui a besoin de citoyens éclairés. La personne analphabète est dépourvue de ce potentiel.

L'analphabétisme apparaît comme un concept en perpétuelle évolution :

Au lieu de voir dans l'alphabétisation un simple processus d'acquisition de compétences cognitives de base, on s'intéresse maintenant à l'utilisation de ces compétences en vue du développement socio-économique ainsi que de la conscience citoyenne et de la réflexion critique, bases de l'évolution personnelle et sociale. (Unesco, 2006, p. 154).

Par conséquent, lutter contre l'analphabétisme devient un enjeu essentiel et primordial.

1.2.2 Illettrisme

Si une majorité de pays industrialisés adopte avec quelques variations la notion d'« analphabétisme fonctionnel », ce n'est pas le cas en France. Elle choisit d'officialiser le mot « illettrisme », estimant que l'analphabétisme concerne uniquement la population d'immigrés qui n'a jamais été scolarisée, même dans son pays d'origine. Alors, des campagnes exceptionnelles d'alphabétisation sont mises en place pour cette population.

Cependant, au début des années 80, deux rapports sont produits sur la pauvreté en France : l'un, rédigé par la Fondation pour la Recherche Sociale (F.O.R.S.), s'intitule « La pauvreté et la lutte contre la pauvreté » (F.O.R.S., 1980) et l'autre, rédigé par le conseiller d'État Gabriel Oheix, s'intitule « Contre la précarité et la pauvreté : 60 propositions » (Oheix, 1981). Ces deux rapports mettent en évidence le phénomène observé précédemment durant les années 70 par l'association ATD Quart-Monde : de nombreuses personnes de langue maternelle française ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture. Ces rapports proposent alors « une campagne de lutte contre l'illettrisme ».

En 1982, avec l'appui de l'Unesco, un groupe de travail chargé de la mission pauvreté est créé : en janvier 1984, il présente au Conseil des Ministres le fruit de leur recherche. Ce document, intitulé « Des illettrés en France », traite des personnes scolarisées en France dans leur enfance et fait un point sur la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Le terme « analphabète » n'est pas adopté : il est jugé dépréciatif et ne prend pas en compte les personnes en difficulté de lecture-écriture bien que nées et scolarisées en France. L'Unesco (2006) déclare ceci :

L'association caritative ATD Quart-monde conçoit le terme « illettrisme » pour que les Français pauvres aux compétences limitées en lecture et en écriture n'aient pas le sentiment qu'on les compare aux travailleurs immigrés qualifiés d'analphabètes. Ainsi, le terme « illettrisme » en est venu à qualifier ceux qui avaient suivi en totalité ou en partie le cycle de l'école primaire française sans y acquérir les compétences requises (p. 156).

Le terme « illettré » est remplacé par l'expression « en situation d'illettrisme ». Le mouvement de « lutte contre l'illettrisme » est créé et remplace l'alphabétisation.

Ainsi, Vogler (1999) affirme, qu'en 1984, l'illettrisme est officiellement reconnu comme un « fait social » et le gouvernement prend des mesures pour lutter contre ce fléau. D'autres auteurs indiquent que « l'illettrisme n'est plus un simple phénomène social, c'est un « problème social » (Filion, 2014), voire un « grave problème de société » (Gilles, 2000). En 1984, le Groupement Permanent de la Lutte contre l'Illettrisme (GPLI) voit le jour en France afin de promouvoir toutes initiatives ayant pour objectif de réduire ce phénomène. Des actions autour du livre se multiplient au sein de l'éducation nationale, dans les quartiers défavorisés, les bibliothèques. L'heure est grave, la lutte contre l'illettrisme devient une priorité nationale à laquelle un budget considérable est dédié (Gilles, 2000). Dans la revue du GPLI (1995), les personnes en situation d'illettrisme sont définies comme suit :

Des personnes de plus de seize ans, ayant été scolarisées, et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles,

et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication (Vogler, 1999, p. 14).

Cette définition montre que la non maîtrise de l'écrit est un handicap qui conduit à l'exclusion sociale. Toutefois en 2004, l'enquête Information et vie quotidienne (IVQ), montre qu'en dépit des contraintes qu'engendre cette situation, de nombreuses personnes ne se sentent pas en « difficulté » dans leur vie et la situation d'illettrisme est perçue différemment d'une personne à l'autre en fonction du contexte social dans lequel elle évolue (Filhon, 2014). C'est pourquoi des précautions sont à prendre quant à la construction de la catégorisation qui est faite de l'illettré (Lahire, 1999). On note que dans cette définition, l'école n'est pas remise en cause. Les facteurs liés à cette problématique sont perçus comme propres à l'individu, à sa famille ou à son milieu social.

Le 17 octobre 2000, le GPLI est remplacé par l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) qui reformule en 2003 la définition de l'illettrisme :

L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples. Pour certaines personnes, ces difficultés en lecture et écriture peuvent se combiner, à des degrés divers, avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base comme la communication orale, le raisonnement logique, la compréhension et l'utilisation des nombres et des opérations, la prise de repères dans l'espace et dans le temps, etc. Malgré ces déficits, les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre est fragile, et le risque de marginalisation permanent. D'autres se trouvent dans des situations d'exclusion où l'illettrisme se conjugue avec d'autres facteurs (p. 72).

Filhon (2014) souligne une volonté dans cette définition, de ne pas réduire la personne en situation d'illettrisme qu'à son handicap. Mais sa description demeure celle d'une personne « fragile », ce qui pour elle est une « vision réductrice voire parfois misérabiliste du rapport à l'écrit qu'il convient de nuancer » (p. 109).

Sur le site officiel de l'ANLCI une définition simplifiée est apportée :

On parle d'illettrisme pour des personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. Il s'agit pour elles de réapprendre, de renouer avec la culture de l'écrit, avec les formations de base, dans le cadre de la politique de lutte contre l'illettrisme¹⁷.

¹⁷ (<http://www.anlci.gouv.fr/>).

Aujourd'hui, les recherches menées sur l'illettrisme, tout en ne minimisant pas le problème, les contraintes et conséquences qu'il engendre, nous invitent à moins dramatiser ce fait social et à changer le regard misérabiliste porté à l'égard des personnes dites « illettrées », eut égard à leur propre sentiment, ressenti et à leur capacité à faire face aux difficultés qu'elles rencontrent (Villechaise et Zaffran, 2013). Une prise de conscience essentielle pour permettre une insertion professionnelle efficace. En effet, la société est en perpétuelle évolution et demande une adaptation aux nouvelles technologies. Dans le monde de demain, l'acquisition des compétences de base ne sera d'aucune utilité si elle ne permet pas de faire usage des nouveaux outils d'information et de communication. Villechaise et Zaffran (2013) affirment dans leur conclusion : « Une politique de formation des jeunes est aussi une politique prospective en ce sens que les jeunes compétents aujourd'hui peuvent devenir les illettrés de demain » (p.13).

Pour résumer la distinction qui est faite en France entre l'analphabète et l'illettré, on considèrera que : « L'analphabète sera celui qui ne connaît pas l'alphabet, l'illettré celui qui maîtrise insuffisamment la lecture pour donner sens à un texte court et simple » (Johannot, 1994, p. 87). On précisera : « est considéré comme analphabète, en France aujourd'hui, celui qui n'a jamais été en situation d'apprendre à lire et à écrire » (Gilles 2000, p. 89).

En France, l'individu analphabète ou en situation d'illettrisme est pris en charge par les dispositifs relevant de la lutte contre l'illettrisme. Les élèves en difficulté face à la maîtrise de la langue écrite sont pris en charge dans le cadre de la prévention de l'illettrisme au sein de la politique de l'Éducation Nationale. Rares sont les pays qui effectuent une distinction entre l'illettrisme et l'analphabétisme. Notons que le terme anglais « *illiteracy* » réunit l'analphabétisme, l'illettrisme et les difficultés liées à la langue que rencontrent les personnes immigrées¹⁸.

Les deux concepts précédemment définis apportent un éclairage nous permettant de les différencier dans leurs usages particuliers en France. Mais dans le cadre de notre recherche qui s'effectue dans le milieu scolaire, nous nous intéressons à l'illettrisme, particulièrement la sphère de la prévention qui passe par la maîtrise de la langue écrite. C'est pourquoi, nous allons dans la section suivante, analyser la situation de l'illettrisme et de la maîtrise de l'écrit dans le système éducatif en France et en Guadeloupe, au regard des enquêtes nationales et internationales.

¹⁸ (<http://www.anlci.gouv.fr/> « Données internationales »).

1.3 État des lieux sur l'illettrisme

1.3.1 En France

En septembre 2014, Emmanuel Macron, alors Ministre de l'économie, s'empresse de présenter ses excuses pour avoir qualifié d'illettrées les employées de l'abattoir de Gad : « Il y a dans cette société une majorité de femmes. Il y en a qui sont, pour beaucoup, illettrées »¹⁹. Force est de constater, que ce sujet, déjà tabou dans les années 70 (il est inconcevable de ne pas savoir lire et écrire), le demeure encore de nos jours. Pourtant, Bentolila (2014), expert reconnu en France sur la question de l'illettrisme, affirme que qualifier quelqu'un d'illettré, c'est reconnaître qu'il a un handicap social²⁰. Déjà en 1996, Il affirme que le nombre d'illettrés en France passe de zéro en 1979 à plusieurs millions entre 1980 et 1990.

La question de l'illettrisme est une réalité inquiétante, c'est bien pour cette raison que le slogan « Agir ensemble contre l'illettrisme » devient celui de la grande cause nationale pour la France en 2013.

Différentes enquêtes nationales et internationales recueillent des données qui tentent de décrire l'origine et les difficultés liées à l'illettrisme. En France, d'après Troseille et Rocher (2015), quatre types d'enquêtes nationales et internationales nous renseignent régulièrement sur l'évolution du phénomène et des difficultés de la maîtrise de l'écrit chez les élèves, mais également sur l'efficacité du système éducatif.

Le **premier type d'enquête**, conduit par le Ministère de la défense et la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de Performance (DEPP) du Ministère de l'éducation nationale depuis 1998, concerne les jeunes de 16-25 ans de nationalité française vivant en France métropolitaine et dans les départements d'outre-mer. L'enquête est menée au cours des « Journées d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD) » qui devient « **la Journée Défense et Citoyenneté (JDC)** » en 2000. Cette manifestation nationale poursuit un double objectif : d'une part, apporter des éléments statistiques quant à la maîtrise de la lecture par l'ensemble des jeunes français et d'autre part, identifier les jeunes en difficulté de lecture afin de mettre à leur disposition des aides adaptées.

En 2017, plus de 770000 jeunes participent à la JDC. Les évaluations comprennent quatre épreuves : automaticité, connaissances lexicales, deux épreuves de traitements complexes. Les résultats montrent que plus d'un jeune français sur 10 est en difficulté face à la lecture et près

¹⁹ Sur Europe 1, mardi 16 septembre 2014.

²⁰ Propos recueillis par Barbara Krief - Le Nouvel Observateur. Publié par L'Obs le 18 septembre 2014

de huit sur dix sont des lecteurs efficaces. Des performances plus élevées chez les filles que chez les garçons, et qui s'améliorent en fonction du niveau d'études atteint. (Chabanon, Rivière, De La Haye et Gombert, 2018).

Tableau 1. Les profils de lecteurs à la JDC 2017 (en %)

Profil	Traitements complexes	Automaticité de la lecture	Connaissance du vocabulaire	Garçons	Filles	Ensemble	En %
5d	+	+	+	60,1	64,3	62,2	Lecteurs efficaces 76,9
5c	+	-	+	15,9	13,6	14,8	
5b	+	+	-	6,8	8,4	7,6	Lecteurs médiocres 11,5
5a	+	-	-	4,1	3,8	4,0	
4	-	+	+	3,7	3,0	3,3	Très faibles capacités de lecture 6,3
3	-	-	+	3,8	2,1	3,0	
2	-	+	-	1,9	1,9	1,9	Difficultés sévères 5,2
1	-	-	-	3,9	2,8	3,4	

Lecture : la combinaison des 3 dimensions de l'évaluation permet de définir 8 profils. Les profils numérotés de 1 à 4 concernent les jeunes n'ayant pas la capacité de réaliser des traitements complexes (très faible compréhension en lecture suivie, très faible capacité à rechercher des informations). Ils sont en deçà du seuil de lecture fonctionnelle. Les profils codés 5a, 5b, 5c, 5d sont au-delà de ce même seuil, mais avec des compétences plus ou moins solides, ce qui peut nécessiter des efforts de compensation relativement importants.

Sources : ministère des Armées - DSNJ, MEN-DEPP.

L'analyse des résultats aux évaluations JDC 2017 met en évidence différents profils présentés dans le tableau 1 :

- Les profils 1 à 4 représentent 11,5% des jeunes en difficulté de lecture. Parmi eux, **5,2% rencontrent de sévères difficultés** (profils 1 et 2) car ils n'ont pas acquis les compétences de base d'identification des mots. **Selon l'ANCLI, ils sont en situation d'illettrisme.**
- Les profils 3 et 4 représentent 6,3% des jeunes qui, malgré un niveau lexical oral correct, possèdent de très faibles capacités de lecture et ne comprennent pas les textes écrits. Pour ceux du profil 3 (3%) les mécanismes de lecture sont déficitaires et ceux du profil 4 (3,3%) ont une mauvaise compréhension de l'écrit.
- Les profils 5a et 5b représentent 11,5% des jeunes, lecteurs médiocres, car l'activité de lecture leur est coûteuse sur le plan cognitif. Pourtant, ils développent des stratégies de compensation pour tirer profit de leur lecture et accéder à un certain niveau de compréhension correct des écrits complexes. Ceci, en dépit de capacités de lecture plus ou moins déficitaires au niveau du déchiffrage et/ou du vocabulaire.
- Les profils 5d et 5c représentent 76,9% des jeunes qui sont des lecteurs efficaces. Ceux du profil 5d ont réussi les trois épreuves et possèdent de solides acquis pérennes en lecture. Ceux du profil 5c disposent de compétences lexicales importantes, ils ont

développé des stratégies pertinentes pour une lecture fonctionnelle, nonobstant un manque d'automatisation de l'identification des mots. Seule leur lenteur au décodage les différencie du profil précédent. Cependant, du fait de cette lacune, l'absence de pratique en lecture et écriture peut conduire à une perte de leur expertise.

En France métropolitaine, ces évaluations révèlent également que les difficultés en lecture chez les jeunes de 16-25 ans se concentrent dans les départements du Nord et aux alentours de l'Île-de-France, avec un pourcentage maximum de 18,3% atteint dans l'Aisne. Chabanon et ses collaborateurs (2018, p. 3) précisent : « **Concernant l'outre-mer, les pourcentages sont nettement plus élevés : autour de 30 % pour la Guadeloupe, la Martinique et La Réunion, 46 % en Guyane et 73 % à Mayotte** ».

Le **second type d'enquête** est mené par l'INSEE²¹, en collaboration avec l'ANLCI²², la direction de l'Animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES)²³, la DEPP²⁴, le département des Statistiques, des études et de la documentation (DSED)²⁵, la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF)²⁶, le Secrétariat général du comité interministériel des villes (SG-CIV)²⁷. Cette enquête concerne les adultes de 18 à 65 ans en 2002, 2004 et 2011 en France métropolitaine sous l'intitulé « **Information et vie quotidienne** » (IVQ). Après un ajustement contextuel, le protocole 2004 est présenté en 2006 en Martinique, en 2007 à la Réunion, en 2008 en Guadeloupe (Vallet, 2016).

Les difficultés face à l'écrit et la situation d'illettrisme chez l'adulte se définissent à partir des situations de communications relationnelles et sociales de la vie quotidienne et non sur des situations d'apprentissages scolaires (INSEE première, 2005). Les trois domaines fondamentaux de l'écrit évalués sont : la lecture de mots, la compréhension d'un texte simple et la production de mots écrits.

En 2004-2005, l'INSEE mentionne que :

- 12% des 18-65 ans vivant en France sont en grande difficulté face à l'écrit.
- 7% d'entre eux sont nés en France et de langue maternelle française.
- Parmi les personnes résidentes et ayant été scolarisées en France métropolitaine, 9% sont en situation d'illettrisme, ce qui représente 2,5 millions de personnes âgées de 18 à 65 ans, dont 4% avec des difficultés graves et 5% des difficultés assez fortes.

²¹ INSEE : Ministère de l'Économie et des Finances.

²² ANLCI : groupement d'intérêt public.

²³ DARES : ministère du Travail et de l'emploi.

²⁴ DEPP : ministère de l'Éducation nationale.

²⁵ DSED : ministère de l'Intérieur.

²⁶ DGLFLF : ministère de la Culture

- Les 18-29 ans ont de meilleurs résultats en lecture, calcul, compréhension orale que leurs aînés. On observe une forte corrélation entre les langues utilisées dans l'enfance (langue maternelle ou langue d'apprentissage de la lecture) et les résultats en lecture. En effet, parmi les personnes scolarisées hors de France et dans une autre langue que le français, deux tiers sont en difficulté face à l'écrit en français, contre un tiers des personnes scolarisées hors de France mais dont la langue maternelle ou la langue d'apprentissage de la lecture est le français.
- Les difficultés à l'écrit sont liées pour certaines personnes à des difficultés générales au niveau de la compréhension.
- Un tiers des individus en échec à l'écrit réussissent l'épreuve orale. On observe que 11% des femmes contre 14% des hommes sont en situation d'illettrisme. Notons qu'en calcul, l'écart est inverse : 11% des hommes sont en échec contre 16% des femmes.

Jonas (2012) se base sur une autre enquête IVQ de l'INSEE réalisée entre 2011-2012, avec les mêmes outils de mesure qu'en 2004, auxquels s'ajoutent des épreuves de calcul, pour affirmer que « 7% de la population, environ 2,5 millions d'adultes âgés de 18 à 65 ans sont en situation d'illettrisme » (p. 2). Ce taux est en baisse, par rapport au taux de 9% En 2004. Pour la première fois, des données fiables permettent de mesurer et de comparer l'évolution du phénomène en France. Selon l'INSEE, cette diminution s'explique en partie par un « effet de génération » qui implique l'exclusion en 2011 des individus nés avant 1946 et qui représentaient en 2004 un taux important de personnes en situation d'illettrisme (Vallet, 2016). Ce recul peut également s'expliquer par la forte mobilisation progressive de l'ensemble des régions et des partenaires pour prévenir et lutter contre ce fléau depuis la création du GPLCI puis de l'ANLCI²⁸ (Munsch, 2017). Cependant, le nombre de personnes concernées reste très préoccupant et doit encourager les partenaires à poursuivre leurs efforts, et ce pour deux raisons : d'une part, le contexte économique actuel est tel que les compétences liées à l'écrit constituent de réels enjeux d'inclusion sociale et de compétitivité ; d'autre part, les personnes reconnues fragiles, en situation d'illettrisme, ont besoin d'être soutenues pour ne pas perdre les bases par manque de pratique.

Entre 2004 et 2011, la proportion de personnes en situation d'illettrisme reste plus importante chez les aînés (plus de la moitié des personnes ont dépassé l'âge de 45 ans). Les hommes (9%) sont toujours plus concernés que les femmes (6%). En revanche, quel que soit l'âge, les

²⁸ Munsch, P. (2017) « *Combattre l'illettrisme en lecture publique* ». « Mémoire d'étude » (Université de Lyon, France). Récupéré le 7 janvier 2019 de www.enssib.fr/bibliotheque.../67306-combattre-l-illettrisme-en-lecture-publique.pdf

hommes restent meilleurs en calcul. La moitié des personnes en situation d'illettrisme vit dans des zones faiblement peuplées ; l'autre moitié dans des zones urbaines dont 10% en Zones Urbaines Sensibles (ZUS). Plus de 50% des personnes concernées par l'illettrisme ont un emploi et 20% sont allocataires du Revenu de Solidarité Active (RSA). Les personnes en situation d'illettrisme qui utilisent uniquement le français à la maison à l'âge de 5 ans représentent 71% de la population. Toutefois, **6% des personnes qui utilisaient uniquement le français à la maison à l'âge de 5 ans sont en situation d'illettrisme, contre 16% qui utilisaient uniquement une langue étrangère ou régionale au même âge à la maison.** Il est également important de noter que « **21% des personnes en difficulté à l'écrit, par exemple, réalisent d'excellentes performances en compréhension orale** » (Jonas, 2012, p. 2).

L'ANLCI (2018) évoque l'enquête IVQ, appliquée aux régions d'outre-mer chez les 18-65 ans depuis 2005 et montre qu'**en 2009 la Guadeloupe compte 20% de personnes en situation d'illettrisme** ; la Guyane en 2011 en compte 20% ; la Martinique en 2014 en compte 13% contre 15% en 2008 ; Mayotte en 2012 en compte 33% et la Nouvelle-Calédonie en 2013 en compte 18%.

En 2018, l'ANLCI indique que l'enquête IVQ 2011-2012 montre qu'en France métropolitaine, le pourcentage le plus élevé de personnes en situation d'illettrisme est détenu par la région Hauts de France (11%) et le pourcentage le moins élevé par la région Île-de-France (5%). Ainsi, le constat établit que **les populations des départements d'outre-mer sont plus fortement touchées par le fléau de l'illettrisme, que celle de la France métropolitaine.**

Le **troisième type d'enquête** est à l'initiative d'une association scientifique indépendante : « L'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires » (IEA)²⁹. Elle pilote tous les cinq ans l'enquête nommée « **Progress International Reading Literacy Study** » (PIRLS). En France, la DEPP se charge de la mise en œuvre de cette enquête. Cinquante pays, européens et d'autres continents, participent à PIRLS 2016 pour l'évaluation de la compréhension de l'écrit, auprès d'élèves en quatrième année de l'élémentaire, le CM1 en France.

Colmant et Le Cam (2012) rédigent une note d'informations sur l'enquête réalisée en 2011. Globalement les scores pour la France demeurent stables sur les dix dernières années. Sa performance est supérieure au score moyen de l'ensemble des pays participants (score moyen

²⁹ L'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) est une association scientifique indépendante à but non lucratif, créée en 1958, qui met en œuvre des études comparatives à échelle internationale dans le domaine de l'éducation.

des élèves français est de 520 points contre un score moyen international de 500 points). En revanche, elle se situe en deçà du score moyen des pays européens (534 points).

Colmant et Le Cam (2017) rédigent une autre note d'informations sur l'enquête de 2016. La performance de la France reste supérieure au score moyen de l'ensemble des pays participants, mais elle connaît une diminution (score moyen des élèves français est de 511 points contre un score moyen international de 500 points). De plus, elle se situe toujours en deçà du score moyen des pays européens qui est en augmentation (541 points).

Le tableau 2 nous montre une diminution constante des scores moyens globaux par la France à l'enquête PIRLS depuis 2001 (-14 points sur les quinze années).

Tableau 2. Évolution du score moyen et de l'écart-type de la France

PIRLS	2016	2011	2006	2001
Score moyen global	511	520	522	525
Écart-type	69	68	67	70

Lecture : en 2016, le score moyen de la France est de 511 et son écart-type de 69.
En gras : le pourcentage est significativement supérieur à celui de 2016.
 Champ pour la France : métropole + Guadeloupe + Martinique.
 Sources : IEA - MEN-DEPP. Réf. : Note d'information, n° 17.24 © DEPP

Colmant et Le Cam (2017) notent dans l'enquête de 2016, que les performances en compréhension de texte diminuent en fonction de la complexité du texte. En effet, **les enseignants français reconnaissent que les activités permettant de travailler sur les stratégies et les compétences en compréhension de l'écrit sont moins fréquentes dans leur pratique**, contrairement à leurs homologues européens, comme on le constate sur le tableau 3. La formation des enseignants est donc mise en cause lorsque ces auteurs constatent que **38% des enseignants français ne participent à aucune formation sur ce sujet** contre 22% des enseignants des autres pays européens.

Colmant et Le Cam (2017) affirment également que les élèves français sont surreprésentés dans le groupe des plus faibles et sous représentés dans celui des plus forts. Le pourcentage d'élèves français atteignant un score inférieur à 400 est de 6%, ce qui induit qu'ils ne disposent pas des compétences de base. En Europe ils sont 4%, une différence très significative. Le pourcentage d'élèves européens atteignant le niveau avancé est de 12% contre 4% des français. On note un déclin remarquable des performances chez les jeunes français depuis 2001.

Pourtant, ces chercheurs soulignent que la France consacre plus de temps, que partout en Europe, de façon officielle et officieuse, à l'enseignement de la langue : 288h par an dans les

programmes de 2008, mais 330h en réalité, 236h en Europe ; 165h pour l'enseignement de la lecture-compréhension contre 146h pour les autres pays européens.

Tableau 3. À quelle fréquence demandez-vous aux élèves de faire les choses suivantes pour les aider à développer leurs aptitudes ou leurs stratégies de compréhension de l'écrit ?

Modalité de réponse : « Au moins une fois par semaine »	France	Moyenne des 21 pays de l'UE dont le score est supérieur à celui de la France	Écart
Retrouver des informations dans un texte	99	96	+ 3
Expliquer ou argumenter pour montrer ce qu'ils ont compris	91	94	- 3
Dégager les idées principales du texte	89	93	- 4
Généraliser ou élaborer des inférences à partir du texte	64	79	- 15
Prévoir ce qui va se passer dans la suite du texte	59	72	- 13
Comparer le texte à des lectures antérieures	50	69	- 19
Comparer ce qu'ils ont lu à des faits qu'ils ont vécus	41	82	- 41
Décrire le style ou la structure du texte	41	60	- 19
Déterminer la perspective ou les intentions de l'auteur	36	56	- 20

Lecture : 50 % des élèves français ont un enseignant qui déclare leur proposer au moins une fois par semaine de « Comparer le texte à des lectures antérieures », contre 69 % en moyenne des 21 pays de l'UE dont le score est supérieur à celui de la France.
 Champ pour la France : métropole + Guadeloupe + Martinique. Sources : IEA - MEN-DEPP. Réf. : Note d'information, n° 17.24 © DEPP

Les résultats de l'enquête de 2016 présentés en pourcentage.

Le **quatrième type d'enquête** est international. Cette enquête, administrée tous les 3 ans depuis 2000, est coordonnée par l'OCDE dans une trentaine de pays dans le monde et dirigée en France par la DEPP. Elle concerne des élèves de 15 ans, de nationalité française ou étrangère, scolarisés en France. En français il s'agit du « **Programme International Pour le Suivi des Acquis des élèves** » qui n'est autre que l'enquête PISA, en anglais « **Programme for International Student Assessment** ». L'enquête mesure les connaissances et compétences en compréhension de l'écrit, en sciences et en mathématiques, à travers la résolution de problèmes de la vie courante.

PISA définit la « compréhension de l'écrit » non seulement comme la capacité à comprendre et utiliser des textes écrits, mais également comme la capacité à porter une réflexion et à s'engager quant au contenu de ces textes. Ce qui développe de multiples compétences et permet un épanouissement personnel : « Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société » (Fumel, Keskaik, Salles et Verlet, 2016, p. 1)

L'enquête PISA de 2009 (Fumel, Keskaik et Girard, 2010) est la dernière évaluation axée principalement sur la compréhension de l'écrit, la précédente s'étant déroulée en 2000. Elle y révèle que les résultats de la France restent globalement stables entre 2000 et 2009 et dans la

moyenne des pays de l'OCDE. Néanmoins, une des évolutions significatives observées révèle **l'augmentation du nombre d'élèves à faibles compétences** face à une stabilisation du nombre d'élèves ayant des compétences élevées. En effet, Fumel et ses collègues (2010) montrent, tel qu'indiqué dans le tableau 4 ci-dessous, que **les élèves qui possèdent des compétences de bas niveaux, inférieurs au niveau 2, représentent 15,2% en 2000 contre 19,7% en 2009** et ceux qui possèdent des compétences de haut niveaux (5 et 6) représentent 8,5% en 2000 contre 9,6% en 2009 (légère hausse non significative). La proportion des plus faibles a évolué de 4,2% (groupe inférieur au niveau 1) en 2000 à 7,9% (groupe inférieur au niveau 1a) en 2009.

Tableau 4. Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences en compréhension de l'écrit

	Niveau inférieur à 1		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	
France 2000	4,2		11	22	30,6	23,7	8,5	
OCDE 2000	6		11,9	21,7	28,7	22,3	9,5	
	Niveau inférieur à 1b	Niveau 1b	Niveau 1a	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
France 2009	2,3	5,6	11,8	21,1	27,2	22,4	8,5	1,1
OCDE 2009	1,1	4,6	13,1	24	28,9	20,7	6,8	0,8

N.B. En 2009, le niveau 1 est devenu 1a et le niveau inférieur à 1 a été scindé en niveau 1b et niveau inférieur à 1b ; le niveau 5 a été scindé en niveau 5 et niveau 6.

Lecture : en 2009, 11, 8 % des élèves français de 15 ans se situaient au niveau 1a.

Source : MEN-DEPP / OCDE

Ces chercheurs observent également que, depuis 2000, le taux de non-réponses chez les élèves français est supérieur à la moyenne des élèves de l'OCDE, quel que soit le type de question. En 2009, 10% pour la France et 7% pour l'OCDE. Pour les questions ouvertes, 16% en France et 11% pour l'OCDE. Pour les questions fermées, 7% en France et 4% pour l'OCDE. Ce résultat interroge, entre autres, sur le statut de l'erreur dans le système éducatif français.

À travers l'étude de la relation entre la performance des élèves et l'indice de statut économique, social et culturel (SESC), ces chercheurs pointent **la présence d'un phénomène, celui du « déterminisme social » dans le système éducatif français**, contrairement à l'ensemble des pays de l'OCDE. Ils affirment : « En 2009, le statut économique, social et culturel est, en France, significativement plus corrélé à la performance des élèves que dans l'ensemble des pays de l'OCDE » (Fumel et al., 2010 p. 6).

Dans la note de synthèse de l'OCDE des résultats du PISA 2009 (2010), il est stipulé que les systèmes éducatifs les plus performants dispensent un enseignement de qualité dont bénéficient tous les élèves quelle que soit leur origine sociale ou leur établissement scolaire :

Le Canada, la Finlande, le Japon et la Corée, et parmi les économies partenaires, Hong-Kong (Chine) et Shanghai (Chine), affichent des scores nettement supérieurs à la moyenne de l'OCDE. Dans ces pays, les élèves tendent à être performants quel que soit leur milieu socio-économique ou celui de l'établissement qu'ils fréquentent. Ces pays se distinguent non seulement par le

pourcentage élevé d'élèves aux niveaux supérieurs de l'échelle de compréhension de l'écrit, mais aussi par le pourcentage relativement peu élevé d'élèves aux niveaux inférieurs de cette échelle (p. 10).

L'enquête PISA de 2012 (Bourny, Fumel, Keskaik et Trosseille, 2013), montre que les résultats des élèves français restent stables en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2012 et qu'ils sont significativement au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE pour la première fois depuis 2000. Cependant, on peut noter qu'en 2012, la compréhension de l'écrit n'est pas une évaluation majeure dans l'enquête PISA. Par conséquent, la variation entre 2000 et 2009 est plus forte car elle est établie sur une durée plus longue et entre deux enquêtes où la compréhension de l'écrit est une évaluation majeure. En revanche, Bourny et ses collègues (2013) observent une augmentation concernant le groupe d'élèves de faibles performances en France, passant de 15,2% en 2000, à 18,9% en 2012, alors que sur la même période une diminution est observée pour la moyenne de pays participants de l'OCDE (19,3% en 2000 et 17,7% en 2012). Toutefois, le groupe d'élèves de hauts niveaux de compétences continue à augmenter en France (8,5% en 2000 et 12,9% en 2012) alors que pour la moyenne des pays de l'OCDE cet écart se stabilise (8,9% en 2000 et 8,8% en 2012). Ce phénomène mis en lumière en 2009 se confirme à travers ces résultats.

Une note d'information portant sur les résultats de l'enquête PISA de 2015 est rédigée par Fumel et ses collaborateurs (2016). L'évaluation s'effectue auprès de 72 pays dont 35 de l'OCDE.

Comme en 2012, la compréhension de l'écrit n'est pas au centre de l'évaluation. Cependant, Fumel et son équipe précisent que la France participe à toutes les enquêtes depuis 2000 et qu'elle fait partie des pays dont les résultats restent quasiment stables (des différences non significatives) et se maintiennent au-dessus de la moyenne de l'OCDE dans le domaine de l'écrit comme le montre le tableau 5.

Tableau 5. Évolution du score moyen de compréhension de l'écrit depuis PISA 2000

	PISA 2000	PISA 2009	PISA 2015	Évolution entre 2000 et 2015	Évolution entre 2009 et 2015
France	505	496	499	- 5	4
OCDE	496	494	493	- 1	- 1

Lecture : en 2015, la France obtient un score moyen de 499 points, soit 4 points de plus qu'en 2009, ce qui n'est pas statistiquement significatif.

Les évolutions indiquées sur la figure peuvent ne pas correspondre aux différences entre composants en raison des arrondis.

Sources : MENESR-DEPP / OCDE-PISA.

Le tableau 6 met en évidence le fait que, depuis 2000, la France voit sa proportion d'élèves de bas niveaux et de hauts niveaux augmenter de façon significative : de 15,2% en 2000 à 21,5% en 2015 pour les bas niveaux et de 8,5% en 2000 à 12,5% 2015 pour les hauts niveaux, alors que pour la moyenne des pays de l'OCDE, ces proportions se stabilisent.

Tableau 6. Pourcentage d'élèves aux bas et hauts niveaux de compétences en compréhension de l'écrit PISA 2000, 2009 et 2015

	PISA 2000		PISA 2009		PISA 2015		Évolution entre 2000 et 2015		Évolution entre 2009 et 2015	
	En dessous du niveau 2	Niveaux 5 et 6	En dessous du niveau 2	Niveaux 5 et 6	En dessous du niveau 2	Niveaux 5 et 6	En dessous du niveau 2	Niveaux 5 et 6	En dessous du niveau 2	Niveaux 5 et 6
France	15,2	8,5	19,8	9,6	21,5	12,5	6,3	4,0	1,7	2,9
OCDE	20,0	8,8	18,5	7,5	20,0	8,4	0,1	- 0,4	1,5	0,8

Lecture : en France en 2015, 21,5 % des élèves se situent en dessous du niveau 2 et 12,5 % aux niveaux 5 et 6.

Note : les évolutions significatives sont indiquées en gras. Les évolutions indiquées sur la figure peuvent ne pas correspondre aux différences entre composants en raison des arrondis.

Sources : MENESR-DEPP / OCDE-PISA.

Dans sa synthèse des résultats de PISA 2009, l'OCDE (2010) met en exergue la valeur des résultats sur la compréhension de l'écrit. Elle affirme que ces résultats représentent des indicateurs plus fiables que le nombre d'années d'études pour évaluer le bien-être d'un pays : « des études montrent que ces compétences en compréhension de l'écrit sont des variables prédictives plus probantes du bien-être économique et social des nations que le nombre d'années d'études de formation initiale et continue » (p. 6). Les résultats de la dernière enquête PISA réalisée en mai 2018 sont publiés le 3 décembre 2019 et demeurent sensiblement les mêmes qu'en 2015.

Les enquêtes nationales et internationales, notamment les enquêtes PISA axées principalement sur la compréhension de l'écrit, révèlent les faiblesses du système éducatif français. En 2013, face à cette réalité inquiétante, le ministère de l'éducation nationale entreprend la refondation de l'école de la république dont l'objectif est de réduire les inégalités et de favoriser la réussite pour tous. Les départements d'outre-mer sont particulièrement concernés, notamment la Guadeloupe, où les chiffres sont alarmants.

1.3.2 En Guadeloupe

L'enquête de l'INSEE « IVQ » de juin 2010 (Mouty, 2010) montre que :

- Parmi les 16-65 ans, 25% ont des difficultés face à l'écrit au quotidien, ce qui représente au 1er janvier 2009, 55000 individus, soit un Guadeloupéen sur quatre parmi lesquels plus d'hommes que de femmes.

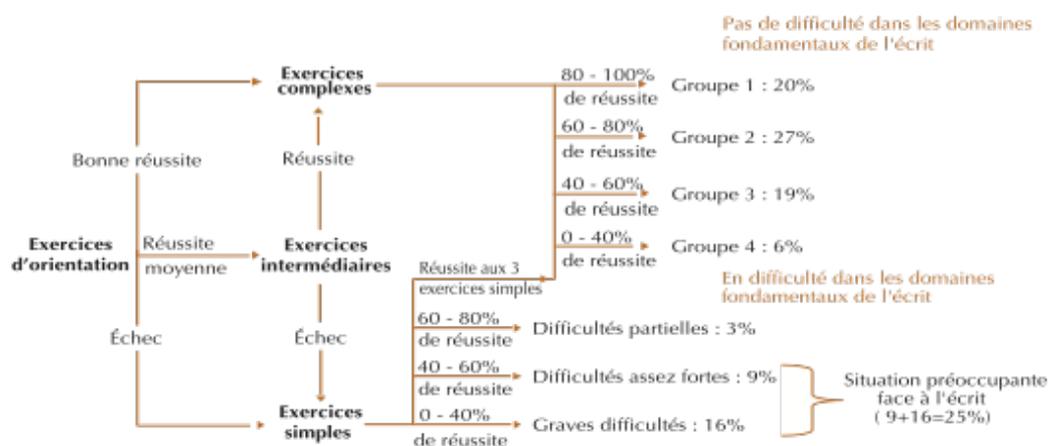
- Un Guadeloupéen sur six n'est pas en mesure de communiquer à travers l'écrit sur des sujets simples de la vie quotidienne tels que : lire un journal, un contrat, rédiger une demande d'emploi.
- Ils obtiennent des résultats inférieurs à 40% dans les trois domaines de l'écrit lors des épreuves consistant à lire, écrire et comprendre un texte simple. Parmi eux, plus de deux tiers en difficulté grave ou forte ont été scolarisés à l'étranger.
- Le français, considéré comme une langue étrangère semble constituer un frein majeur à la communication. Toutefois, on notera que **20% des 16-65 ans, ce qui représente 48000 Guadeloupéens en situation d'illettrisme ont été scolarisés en Guadeloupe ou ailleurs en France.**
- L'écrit est maîtrisé par 72% des Guadeloupéens, ce qui représente un taux « inférieur de huit points à celui de la Martinique et de la France métropolitaine » (p.2).
- Dans les domaines de l'écrit, les difficultés sont plus importantes en écriture qu'en lecture. En effet, 90% des Guadeloupéens maîtrisent la lecture contre 73% l'écriture. Notons qu'en Martinique 84% de la population maîtrisent l'écriture, un chiffre qui s'élève à 86% pour la France métropolitaine.
- « **23% des Guadeloupéens ont des difficultés en écriture contre 9% dans l'Hexagone** » (p.3).
- Au niveau de la compréhension écrite d'un texte simple, pas de difficulté pour 74% de la population guadeloupéenne. En revanche, 16% éprouvent des difficultés graves à comprendre un texte écrit.
- Les jeunes ne sont pas épargnés car **15% des 16-29 ans sont en situation d'illettrisme.** Ce constat est préoccupant et pose la question de la scolarisation et de l'insertion des jeunes dans la vie active. Ceci représente un vrai défi pour les politiques publiques et de véritables enjeux pour la société guadeloupéenne. En effet, **54% des Guadeloupéens en situation d'illettrisme sont en difficulté depuis l'école primaire**, 69% d'entre eux n'ont aucun diplôme, 13% ont un CAP/BEP et 7% un CEP³⁰.
- Il est noté que plus le niveau d'études est élevé, moins les Guadeloupéens ont des difficultés dans les domaines de l'écrit. **Le niveau de diplôme des parents, de la mère en particulier, fait la différence aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. À l'âge où**

³⁰ Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), Brevet d'Études Professionnelles (BEP), Conseil en Évolution Professionnelle (CEP)

l'apprentissage des enseignements de base s'effectue, huit personnes sur dix en difficulté face à l'écrit évoluaient dans un contexte social difficile.

- **La langue parlée à la maison semble être un facteur aggravant** mais non explicatif car un tiers des Guadeloupéens qui maîtrise l'écrit est issu de familles principalement créolophones.
- Les personnes en difficulté face à l'écrit rencontrent des problèmes pour l'accès à l'emploi. L'illettrisme devient donc un facteur discriminant qui concerne 38,5% des personnes au foyer ou inactives, dans l'incapacité de rédiger un curriculum vitæ ou de lire une offre d'emploi. Ils sont employés (47%), ouvriers spécialisés (33%), ouvriers qualifiés (10%).
- En Guadeloupe, **84% des 16-65 ans maîtrisent la compréhension orale, 61% sont en situation d'illettrisme**. Parmi eux 31% ont une bonne maîtrise contrairement à la Martinique qui maîtrisent à 18% et à la France hexagonale à 26%. Un surinvestissement de la compréhension orale pour compenser les difficultés liées à l'écrit semble s'opérer auprès des Guadeloupéens, y compris auprès des étudiants qui sont 7% en situation d'illettrisme.

Figure 1. Les compétences face à l'écrit



Source : Insee, enquête Information et Vie Quotidienne, n°60 juin 2010

La figure 2 synthétise les résultats de l'enquête et montre que 72% des participants ne présentent pas de difficulté dans les domaines de l'écrit. En revanche, 28% d'entre eux présentent des difficultés dans les domaines fondamentaux de l'écrit, dont 3% présentent des difficultés partielles et 25% présentent une situation préoccupante.

En 2009, 7500 jeunes guadeloupéens de 17 ans ou plus participent à la Journée Défense et Citoyenne³¹.

Tableau 7. Pourcentage des jeunes Guadeloupéens catégorisés en profils en 2008

Total présents	Total détecté en difficultés de lecture		Profil 1		Profil 2		Profil 3		Profil 4		Sans difficulté
7021	1724	24,60 %	515	29,87 %	249	14,44 %	526	30,51 %	434	25,17 %	75,45 %
Métropole		11,83 %		20,26 %		25,03 %		19,98 %		34,43 %	88,15 %

Source : Charte de partenariat et d'actions pour prévenir et lutter contre l'illettrisme en Guadeloupe 2010-2015

Le Tableau 7 définit les différents profils qui permettent d'observer les difficultés rencontrées par les jeunes de la Guadeloupe :

- Profil 5 : correspondant aux élèves sans difficulté dans le tableau, il regroupe les lecteurs efficaces dont les bases sont solides (5d) et ceux qui, en dépit de difficultés d'identification de mots (5c) d'un niveau lexical faible (5b) ou des deux (5a), compensent leurs lacunes et réussissent au moins en partie les épreuves de lectures complexes. Certains de ces lecteurs demeurent toutefois de médiocres utilisateurs de l'écrit ;
- Profil 4 : ces jeunes sont capables de lecture à voix haute. Ils ont un niveau de lexique correct, mais comprennent mal ce qu'ils lisent ;
- **Profil 3 : malgré un niveau de lexique correct, la lecture reste laborieuse par manque d'automatisme dans le traitement des mots**
- Profil 2 : pour ce profil, le déficit de compréhension semble lié à un niveau lexical très faible
- **Profil 1 : ces jeunes ne disposent pas de mécanismes efficaces de traitement des mots écrits et manifestent une compréhension très déficiente ; ce sont de quasi-analphabètes.**

En Guadeloupe, on remarque en priorité les liens caractéristiques entre les difficultés rencontrées en lecture pour les jeunes de 17 ans et plus, et leurs compétences liées au décodage (profil 3) ; tandis qu'en France hexagonale, ce qui fait le plus défaut sont les compétences liées à la compréhension (voir dans le tableau les résultats associés à Métropole profil 4). Finalement, il importe de souligner que le pourcentage de jeunes du profil 2 qui rencontre des difficultés de compréhension liées à un déficit du vocabulaire, est plus important en France hexagonale (25,03%) qu'en Guadeloupe (14,44%).

³¹ Charte de partenariat et d'actions pour prévenir et lutter contre l'illettrisme en Guadeloupe 2010 - 2015

En réaction à cette situation préoccupante de l'illettrisme en Guadeloupe, en 2009 le conseil interministériel de l'outre-mer se donne pour objectif de réduire de moitié sur une période de cinq ans, l'écart entre le taux d'illettrisme dans ces régions et celui de la France métropolitaine. Pour y parvenir, divers partenaires se sont associés dans le cadre d'une charte pour la mise en œuvre d'actions prioritaires veillant à prévenir, lutter et former contre l'illettrisme en Guadeloupe :

Les signataires s'engagent, par la présente charte de partenariat et d'actions, à conjuguer leurs efforts, à mobiliser les moyens logistiques et financiers dont ils disposent afin de mener, suivre et évaluer, de manière efficace et lisible ces actions concertées en faveur de la prévention et la lutte contre l'illettrisme, dans le respect de leurs compétences (Charte de partenariat et d'actions pour prévenir et lutter contre l'illettrisme en Guadeloupe 2010 – 2015, p.7)

1.3.3 Conclusion

L'illettrisme est un phénomène présent dans tous les pays européens. Malgré une baisse du taux d'illettrisme en **France métropolitaine (9% en 2004 contre 7% en 2012)**³², cette problématique reste inquiétante. Ces effets sont fortement ressentis dans les DOM. En **Guadeloupe** par exemple, le taux d'illettrisme atteint les **20% en 2008**, ce qui représente un vrai fléau. En 2014, les données issues des « Journées Défense et Citoyenneté » montrent que **16,1% de jeunes guadeloupéens sont en situation d'illettrisme contre 3,5% en métropole**. Ainsi, bien qu'ayant passé plus de dix années à l'école, 35,7% de jeunes ultramarins connaissent des « **difficultés de lecture** » dont **30,9% en Guadeloupe** contre **7,9% en métropole**. Ces chiffres nous indiquent qu'il y a urgence à agir pour faire face à la société, où savoir lire et écrire conditionne l'usage des nouvelles technologies qui prennent de plus en plus de place dans la vie quotidienne. Filhon (2014) nous indique que la hausse de la courbe du chômage, la massification de l'enseignement et l'importance des diplômes pour accéder au marché du travail, conduisent à mettre une certaine pression pour que le système scolaire rehausse le niveau en matière de maîtrise de l'écrit. Lire, écrire et comprendre apparaissent donc comme essentiels pour une insertion sociale et professionnelle épanouie.

Fijalkow (1990), mentionne plusieurs causes de l'illettrisme telles que des troubles organiques, des déficits instrumentaux et cognitifs, des troubles affectifs de la personnalité, un handicap socio-culturel et **l'école**. De nombreux chercheurs reconnaissent le poids des facteurs socio-culturels et psycho-affectifs, mais ils soulignent l'importance du facteur « école » sur la réussite

³² Données des enquêtes IVQ de 2004 et 2012

ou l'échec scolaire (Crahay, 2012 ; Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Ils affirment qu'il importe d'abord et avant tout de questionner l'école et particulièrement l'enseignant comme facteurs ayant une influence déterminante sur la réussite des élèves.

En effet, l'école est le lieu où l'axe de la prévention de l'illettrisme se déploie à travers les différents dispositifs mis en œuvre pour venir en aide aux élèves qui présentent des difficultés. Dans les années 90, la création du Rased (Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté)³³ est le seul dispositif prenant en charge la grande difficulté scolaire. Aujourd'hui, il est déchu d'une bonne partie de son personnel et à l'heure des parcours individualisés, des dispositifs d'accompagnement des élèves en difficulté au sein de la classe sont privilégiés, ce qui n'est pas sans poser quelques difficultés (Reverdy, 2017).

Dans la section suivante, nous examinons les effets de l'école et de l'enseignant sur le rendement des élèves. Pour ce faire, nous reprenons essentiellement une synthèse réalisée par Bissonnette en 2008 sur des recherches concernant l'efficacité de l'enseignement et des écoles, ainsi qu'un article récent réalisé par Boyer et Bissonnette (2019) qui fait le point sur l'effet enseignant.

1.4 Effet école

1.4.1 Effet de l'école

Bissonnette (2008) présente de nombreuses enquêtes et recherches qui démontrent depuis longtemps le lien entre l'échec scolaire et les milieux socioéconomiques faibles, d'où sont issus les élèves en situation d'échec scolaire. Le chercheur souligne que ce phénomène s'observe dans différents pays et contribuent au développement **d'une croyance selon laquelle l'école est impuissante à faire réussir les élèves issus de milieux défavorisés et modestes.**

Toutefois, **diverses enquêtes prouvent que cette croyance est erronée.** À ce sujet, Bissonnette (2008) indique que :

Wyner, Bridgeland et DiIulio (2007) ont dénombré aux niveaux élémentaire et secondaire, à partir de différentes bases de données fédérales³⁴, plus de 3,4 millions d'élèves étasuniens issus de familles à revenu modeste dont la performance scolaire les situe dans le premier quart (25%) des résultats les plus élevés lors d'épreuves nationales et standardisées (p. 8).

³³ Un Rased est composé d'enseignants spécialisés à dominante pédagogique et à dominante rééducative et d'un psychologue scolaire

³⁴ Les données proviennent de trois études longitudinales : 1. Early Childhood Longitudinal Study — Kindergarten Cohort (ECLS-K), 2. National Education Longitudinal Study (NELS), 3. Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study (B&B).

Boyer et Bissonnette (2019) indiquent également que :

Collerrette et Pelletier (2017) observent auprès de 11 commissions scolaires québécoises (15 000 élèves), une « relation statistique effective entre l'indice de défavorisation et la proportion d'élèves vulnérables³⁵ dans l'ensemble des commissions scolaires » (p. 14). Cependant les deux chercheurs indiquent que « l'indice de défavorisation sociale n'explique pas tout et d'autres facteurs de risque et de protection sont à l'œuvre » (p. 15). En effet, leurs résultats démontrent qu'il y a plusieurs écoles ayant un indice de défavorisation relativement élevé dont les élèves réussissent nettement mieux que d'autres écoles ayant un indice de défavorisation comparable. De plus, certaines écoles « défavorisées » obtiennent de meilleurs rendements que des écoles ayant un indice socioéconomique plus favorable. Par conséquent, les chercheurs concluent que « les données recueillies ici tendent à démontrer la présence d'un effet-école dans l'ensemble des commissions scolaires de l'échantillon » (p. 15) » (pp. 115-116).

Par conséquent, de tels résultats révèlent que **même des élèves issus de milieux défavorisés peuvent réussir à l'école et que le milieu socioéconomique ne représente pas une fatalité. Ainsi, l'école peut contrebalancer le déterminisme social.** De plus, Bissonnette (2008) présente les travaux de Sévigny (2003) qui mettent en évidence le fait que fréquenter une école québécoise de milieu défavorisé a un impact négatif sur la réussite des élèves et sur leur parcours scolaire après le secondaire et ce quel que soit leur milieu social. Des travaux de grande envergure sur l'efficacité des systèmes éducatifs dans les pays en voie de développement, en l'occurrence ceux de Heyneman (1986) dévoilent que plus le pays est pauvre, plus le milieu scolaire se doit d'être de qualité pour assurer la réussite des élèves :

Les élèves issus de milieux défavorisés n'obtiennent pas nécessairement de moins bons résultats aux tests standardisés que ceux issus de milieux favorisés. L'influence de la qualité de l'enseignement n'est pas nécessairement moindre que l'influence familiale. Au contraire, le facteur le plus déterminant pour l'apprentissage est la qualité des écoles et des professeurs (pp. 304-305).

Ces études contredisent ainsi la croyance que l'école a peu d'effets positifs sur la réussite des élèves provenant de milieux défavorisés. Se basant sur des études empiriques, Crahay (2000) va même plus loin en affirmant que « la responsabilité de l'école dans la production d'échecs scolaires est désormais largement reconnue » (p. 21). Son analyse (2000) sur l'histoire des grands principes à l'origine du développement de l'école dans les différents systèmes éducatifs, celui de l'égalité des chances et celui de l'égalité de traitement, dévoile qu'en voulant garantir

³⁵ Une catégorie d'élèves vulnérables est constituée d'élèves ayant obtenu des résultats de 69 % et moins à l'ensemble des quatre épreuves ministérielles combinées de la 6^e année : une épreuve en lecture, une en écriture et deux en mathématiques.

la réussite pour tous, l'école maintient l'échec scolaire et qu'en dépit d'une volonté d'équité, les inégalités sociales se transforment malheureusement en inégalités scolaires.

Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard (2004) expliquent l'échec des différentes politiques éducatives issues de ces principes par les types de changement engendrés dans les écoles. En effet, **les changements provoqués sont d'ordres structurel et organisationnel, sans impact sur les pratiques pédagogiques les plus efficaces pour faire progresser les élèves à risque d'échec scolaire.** Or, les recherches conduites par Barber et Mourshed (2007), Elmore (2004) et Levin (2007), telles que présentées par Bissonnette (2008), stipulent que **l'amélioration des performances des élèves passent obligatoirement par un changement des pratiques enseignantes.** Ainsi, toutes les réformes menées dans les différents systèmes éducatifs (Singapour, Angleterre, Finlande, Boston) qui améliorent le rendement scolaire des élèves modifient les pratiques enseignantes (Bissonnette, 2008).

À l'instar de Crahay (2000), Bissonnette (2008) affirme que « si l'école veut être juste, équitable et efficace pour tous les élèves qui la fréquentent, elle devrait y instaurer le principe d'égalité des acquis. L'adoption de ce principe entraîne inévitablement des modifications importantes aux pratiques d'enseignement » (p. 16).

Le principe de l'égalité des acquis stipule que **l'école doit assurer une maîtrise élevée des compétences essentielles à tous les élèves** pour favoriser une insertion citoyenne et sociétale réussie (Bissonnette, 2008). Ces compétences concernent, notamment, **savoir lire, savoir écrire et savoir compter.** L'instauration du principe d'égalité des acquis en milieu scolaire nous amène inévitablement à interroger les recherches sur les meilleures stratégies d'enseignement pour y parvenir. Crahay (2000) propose alors d'utiliser la pédagogie de maîtrise développée par Bloom (1976, 1984). Selon lui, ce type d'enseignement serait le plus efficace pour limiter les écarts de performance entre les élèves et garantir un maximum d'acquisitions en termes de savoirs pour tous. Ce type d'enseignement entraîne un changement dans les pratiques enseignantes, ce qui représente pour Crahay (2000) le meilleur moyen pour assurer la réussite scolaire des élèves.

Examinons maintenant l'effet de l'enseignant sur la réussite des élèves qui lui sont confiés. Boyer et Bissonnette (2019) affirment : « Si certaines écoles ont un effet positif indéniable sur

le rendement des enfants des milieux SÉD³⁶, il est important de souligner que l'effet de l'enseignant sur le rendement des élèves est encore plus puissant » (p.116).

1.4.2 Effet de l'enseignant

En s'appuyant sur la technique des méta-analyses³⁷ et des méga-analyses³⁸, Bissonnette (2008) présente de nombreuses recherches qui analysent et comparent l'impact de l'enseignant, de l'école et de la famille sur les performances scolaires des élèves. Ces recherches révèlent que : **« le milieu scolaire, et plus particulièrement l'enseignant, joue un rôle important pour favoriser l'apprentissage des élèves, et ce, au-delà des dimensions familiales ou motivationnelles »** (p. 17).

Nous reprenons quelques-unes des études présentées par Bissonnette (2008).

La méga-analyse de Fraser, Walberg, Welch et Hattie (1987)

Cette méga-analyse synthétise 134 méta-analyses et analyse l'effet de 7 facteurs sur le rendement scolaire des élèves. Elle exclut les recherches visant les élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle constitue une synthèse de 7827 recherches impliquant la participation d'environ 10 millions d'élèves. Les résultats montrent que le facteur « stratégies pédagogiques » est celui dont l'effet d'ampleur³⁹ ou la taille d'effet est le plus élevé (0.61). **Les stratégies pédagogiques employées par l'enseignant ont donc un impact positif très important sur le rendement scolaire des élèves.** Cette synthèse de recherches montrent l'influence élevée de l'enseignant sur la réussite scolaire des élèves.

La méga-analyse de Wang, Heartel et Walberg (1993)

Cette seconde méga-analyse intitulée *What helps students learn ?* fait un état des lieux sur 50 ans de recherches en éducation, pour comprendre quels facteurs ont le plus d'impact sur le

³⁶ Socioéconomiques défavorisés (SÉD)

³⁷ « La méta-analyse est une recension d'écrits scientifiques qui utilise une technique statistique permettant de quantifier les résultats de plusieurs recherches qui étudient l'effet d'une variable en particulier. Cette quantification de l'effet de chacune des recherches permet de calculer l'effet moyen de la variable étudiée en termes d'écart-type » (Bissonnette, 2008 p.17).

³⁸ La méga-analyse constitue une synthèse des résultats provenant de différentes méta-analyses (Bissonnette, 2008 p.17).

³⁹ Selon Cohen (1988) : 0.20 = effet d'ampleur faible, 0.50 = effet d'ampleur modéré, 0.80 et plus = effet d'ampleur élevé (Bissonnette, 2008 p.18).

rendement des élèves. Pour y arriver, les chercheurs procèdent à l'analyse de différents comptes rendus, chapitres de manuels, synthèses de recherches et enquêtes auprès de chercheurs en éducation : cette analyse leur permet d'obtenir une base de 11 000 résultats statistiques. Les chercheurs identifient et classent par ordre d'importance **28 facteurs possédant un impact positif sur le rendement des élèves. Les facteurs gestion de la classe et processus métacognitifs parviennent en tête de liste.** Il s'avère que ces facteurs sont tributaires de l'enseignant. L'effet enseignant est une fois de plus démontré dans cette méga-analyse.

Les méga-analyses de Hattie (2003, 2012)

En 2003, Hattie réalise une méga-analyse synthétisant 357 méta-analyses ayant étudié les effets de divers facteurs sur la réussite des élèves, et ce, en prolongement de la méga-analyse réalisée par Fraser et de ses collaborateurs en 1987. L'analyse des résultats pointe à nouveau que **la majorité des facteurs avec effet important sur le rendement des élèves, au-delà de 0,40, sont directement liés à l'enseignant** (renforcement/rétroaction, qualité de l'enseignement, enseignement direct, remédiation, enseignement réciproque, pédagogie de maîtrise). Hattie en arrive à la conclusion que l'enseignant est la source d'influence la plus importante sur la réussite des élèves. En 2012, il souligne à nouveau l'impact majeur de l'enseignant et de l'enseignement.

Comme l'affirme Bissonnette (2008), ces trois méga-analyses confirment **la supériorité du facteur enseignant, au-delà de celui de l'école et de la famille sur la réussite des élèves. Il existe donc un effet enseignant.** De plus, Bissonnette (2008) indique :

Cet effet enseignant peut même se traduire, lorsque les pratiques d'enseignement utilisées sont efficaces, par ce que Sanders et Rivers (1996) définissent comme étant une valeur ajoutée, c'est-à-dire par une amélioration notable des résultats scolaires des élèves sur une année, et ce, même pour ceux provenant de milieux défavorisés (p. 25).

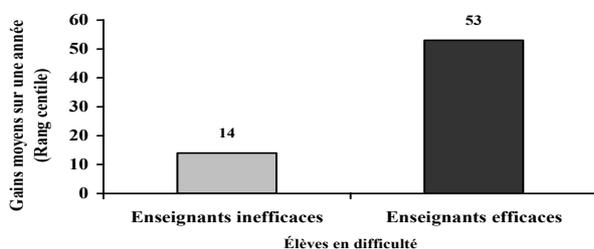
A l'instar de Bissonnette (2008), nous reprenons quelques recherches menées sur la valeur ajoutée de l'enseignant. Il affirme qu'en 2005, Bissonnette, Richard et Gauthier effectuent un état des lieux des recherches sur la valeur ajoutée. Ils identifient de multiples recherches.

Les recherches sur la valeur ajoutée de l'enseignement

- En 1996 dans le Tennessee, Sanders et Rivers mettent en place un système qui mesure la valeur ajoutée de l'enseignant. Ils montrent que **l'effet enseignant se traduit par une valeur ajoutée qui influe sur la performance scolaire de tous les élèves, en particulier ceux en difficulté.** Ils présentent à travers la figure ci-dessous, que les élèves en difficulté confiés pendant toute une année à des enseignants dont la valeur ajoutée est élevée, vont progresser de

39 points de plus que des élèves en difficulté confiés à des enseignants dont la valeur ajoutée est faible. Cette même tendance s'observe pour des élèves moyens et forts.

Figure 2. Gains moyens sur une année sur le rendement scolaire des élèves en difficulté (Bissonnette, 2008)



(Adaptation de Sanders & Rivers, 1996)

- En 1998, les travaux menés par Sanders et Horn exposent **l'efficacité de l'enseignant comme le meilleur prédicteur pour déterminer les progrès scolaires des élèves, bien plus que l'origine ethnique, le milieu socioéconomique, l'hétérogénéité de la classe ou le ratio maître-élève.**

- En 2002 dans le Texas également, Rivkin, Hanushek et Kain conduisent une étude ayant elle aussi pour but de mesurer la valeur ajoutée des enseignants. Ils analysent les performances scolaires d'à-peu-près un demi-million d'élèves de 3000 écoles élémentaires. Ils en arrivent à cette conclusion : **grâce à l'efficacité des enseignants d'une école élémentaire, les contraintes liées au milieu socio-économique défavorisé peuvent être éradiquées.**

- En 2003 au Texas, Babu et Mendro veulent mesurer la valeur ajoutée de l'enseignant au travers des résultats obtenus par les élèves en mathématiques. Ils mènent une étude longitudinale sur trois ans, de la 5^e à la 7^e année de l'élémentaire, auprès de deux groupes d'élèves : le groupe 1 avec enseignants dont la valeur ajoutée est positive, le groupe 2 avec enseignants dont la valeur ajoutée est négative. Les résultats révèlent qu'au bout de la 7^e année, 90% des élèves en difficulté du groupe 1 ont réussi à l'épreuve de mathématiques contre 42% dans le groupe 2. Dans le groupe 1, 98% de l'ensemble des élèves contre 63% dans le groupe 2 ont réussi à l'épreuve de mathématiques. Des écarts marquants entre les 2 groupes apparaissent dans cette étude.

- En 2004, une autre étude est menée dans le Tennessee par Nye, Konstantopoulos et Hedges, dont l'un des objectifs est de mesurer la pression de l'effectif des classes, confirment les résultats de Sanders et son équipe sur l'effet enseignant.

- En 2007, Aaronson et ses collaborateurs révèlent que les résultats des élèves d'un enseignant efficace sont deux fois plus importants que ceux d'un enseignant peu efficace.

Les recherches sur la valeur ajoutée des enseignants sont plus importantes aux États-Unis. Cependant, en 2007 en Australie, Leigh tire des conclusions proches des études américaines : il existe une différence de performances considérable entre les enseignants efficaces et ceux qui le sont moins.

Les études menées sur l'effet de l'enseignement, de l'enseignant et sur **la valeur ajoutée** montrent l'impact déterminant de l'enseignant sur les performances scolaires des élèves, notamment ceux en difficulté. Elles sont toutefois la cible de nombreuses critiques d'ordre méthodologique. C'est pourquoi, afin de mesurer cet effet enseignant, en 2018, William s'inspire des recherches menées sur les « caractéristiques qualitatives des enseignants ». Pour ce faire, à partir d'une épreuve standardisée lui permettant de comparer les progrès des élèves entre le début et la fin de l'année scolaire, il met en évidence l'effet enseignant (Boyer et Bissonnette, 2019, p. 116).

Bissonnette (2008) note qu'en 2004, dans la revue *Research points*, consacrée aux études menées sur la valeur ajoutée des enseignants, l'association des chercheurs en éducation la plus influente aux États-Unis affirme : « *Value-added measurement has proven that very good teaching can enhance student learning ; that family background does not determine a student's destiny ; and that decisions made about teacher hiring, placement, and training make a difference for academic achievement* » (p. 4).

Les recherches présentées tant sur l'effet école que sur l'effet enseignant et sa valeur ajoutée soulignent l'influence déterminante d'un enseignement efficace sur l'amélioration du rendement scolaire des élèves, en particulier pour ceux rencontrant des difficultés.

Les recherches menées par Guilmois (2019) le prouvent dans le contexte antillais, à travers ces travaux sur l'enseignement explicite des notions de mathématiques en réseau d'éducation prioritaire (REP) en Martinique. Le milieu socioéconomique apparaît donc comme un facteur aggravant ou bénéfique mais non décisif dans l'échec ou la réussite scolaire des élèves.

1.4.3 Conclusion

Il apparaît que pour contrer l'illettrisme, il importe d'améliorer l'apprentissage de l'écrit dès l'école primaire, grâce à un enseignement efficace. Cependant, en France, l'efficacité de l'école pour l'enseignement de l'écrit est mise en doute sur deux axes essentiels impliquant

l'enseignant dans sa pratique : la méthode de lecture et la méthode pédagogique mises en œuvre. De ce fait, le changement des pratiques d'enseignement devient une condition *sine qua non* pour assurer la réussite des élèves dans cet apprentissage de l'écrit comme le préconisent certains chercheurs tels que Bissonnette (2008) et Crahay (2012).

C'est pourquoi, dans le prochain chapitre, nous analysons les recherches conduites sur les méthodes de lecture et d'enseignement reconnues efficaces, favorisant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture auprès des élèves du primaire.

CHAPITRE 2

MÉTHODE DE LECTURE ET D'ENSEIGNEMENT EFFICACES

	Pages
2.1 Qu'est-ce qu'une méthode ?	60
2.2 La recherche en éducation.....	61
2.2.1 Critères d'une bonne recherche	61
2.2.2. Classification des recherches.....	64
2.3 Méthode de lecture/écriture reconnue efficace.....	65
2.3.1 Définitions	66
2.3.2 Bref historique de l'enseignement de la lecture et de l'écriture.....	68
2.3.3 Dimensions de l'écrit	69
2.3.4 Recherches sur l'efficacité des méthodes de lecture.....	76
2.4 Méthode pédagogique d'enseignement reconnue efficace.....	113
2.4.1 Définitions	115
2.4.2 Recherches sur l'efficacité des méthodes pédagogiques d'enseignement	118
2.4.3 L'enseignement explicite	130
2.4.4 Enseignement explicite et estime de soi.....	147

Lahire (1999) affirme que « l'illettrisme », en tant que problème social, s'est développé en même temps que « l'échec scolaire ». Ce dernier apparaît en France, dans les années 60-70, au moment où l'âge de la scolarité augmente et où il est question de « démocratisation de l'école ». Un lien est établi entre l'illettrisme et l'école dont l'objectif premier vise la maîtrise de l'écrit pour tous les élèves.

À la lumière du chapitre précédent, l'école est l'institution première où la prévention de l'illettrisme prend son sens. Le milieu de la recherche reconnaît ce rôle fondamental de l'école : conduire les élèves à posséder un niveau de littératie qui leur permet à l'âge adulte de s'épanouir, réfléchir et travailler au sein de la société (Gaussel, 2015). En effet, dans ce chapitre, il est montré que la littératie ne se limite plus à la simple maîtrise des compétences en lecture et écriture. Elle constitue un outil « pour interpréter le monde, élargir et structurer l'expérience, s'approprier les savoirs » (Nonnon, 2012 ; cité par Gaussel, 2015, p. 1). Cependant, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture représente un placement non négligeable pour l'apprenant, mais également pour la société. En effet, Coulombe, Tremblay et Marchand (2004) réalisent une enquête statistique sur l'alphabétisation des adultes dans 22 pays entre 1994 et 1998. Sur 14 pays de l'OCDE, l'étude statistique montre que « dans l'ensemble, les indicateurs du capital humain fondés sur les résultats en littératie ont un effet positif et significatif sur le sentier de croissance transitoire et sur les niveaux à long terme du PIB par habitant et de la productivité au travail » (p. 7). Pour cause, « un pays qui obtient des résultats en littératie supérieurs de 1% à la moyenne stabilise l'équilibre, en affichant une productivité du travail et un PIB par habitant respectivement supérieurs de 2,5% et de 1,5%, en moyenne, à ceux d'un autre pays » (p. 33). Au Canada, chaque hausse de 1 % du niveau de littératie engendre une augmentation du revenu national de 32 milliards de dollars (Hawken, Laplante et Brodeur, 2009). Coulombe et ses collaborateurs (2004) constatent que la hausse du niveau de littératie participe au bien-être, à long terme, des pays développés.

L'illettrisme devient un problème social et économique, non pas parce qu'il n'existait pas auparavant, mais parce qu'aujourd'hui les enjeux sont plus importants. De ce fait, il devient essentiel de permettre la réussite du plus grand nombre, en portant un regard particulier sur l'efficacité de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Les résultats de méga-analyses et de recherches sur la valeur ajoutée démontrent le rôle prépondérant de l'enseignant. La supériorité de « l'effet enseignant » sur celle de la famille ou de l'école est aujourd'hui montrée dans le monde de la recherche (Hattie, 2009).

De facto, ce chapitre se propose d'aborder la question sous l'angle des résultats : interroger les pratiques enseignantes les plus efficaces, en termes de méthodes de lecture et de pédagogie employées pour transmettre savoir et savoir-faire. Ainsi s'impose un état des lieux de la

recherche sur les méthodes de lecture et les méthodes pédagogique d'enseignement les plus efficaces pour apprendre aux élèves, et ce, après avoir défini le vocable « méthode » en éducation et fait le point sur l'essence de la recherche en éducation.

2.1 Qu'est-ce qu'une méthode ?

Chartier et Hébrard (2006) précisent que « le mot méthode désigne souvent, aussi bien un petit livret fabriqué par un éditeur et destiné aux enfants, qu'un ensemble de principes pédagogiques, psychologiques ou linguistiques, qui définissent des objectifs et des moyens adéquats pour les atteindre » (p. 113).

Goigoux (2004) définit une méthode comme « L'ensemble constitué par les principes théoriques qui guident la planification et la réalisation de l'enseignement, et par les objets matériels qui facilitent sa mise en œuvre (exercices, textes, supports, affichages, etc.) » (p. 43).

D'un point de vue étymologique, Reichstadt (2014) apporte la définition suivante :

Du grec *methodos*, de *meta*, la recherche, la poursuite et de *odos*, le chemin, la voie, le mot « méthode » indique l'idée d'un ensemble de façons de procéder, de démarches qui s'inscrivent dans une logique, une cohérence que l'on suit dans un domaine donné afin d'obtenir un résultat déterminé. Ces démarches ne sont donc pas hasardeuses, elles poursuivent une finalité identifiée, elles anticipent un résultat, ce qui suppose une réflexion préalable sur le contenu auquel elles s'appliquent. La méthode n'est donc pas indépendante des objets sur lesquels elle porte et de la finalité qu'elle se donne : l'ordonnancement des différents moments par lesquels elle passe est intrinsèquement lié à la connaissance approfondie de ces objets (p. 3).

Elle ajoute qu'à ce sujet, Bernard Rey précise :

Ce qui est trompeur, c'est que le terme de méthode est souvent utilisé dans le sens de « technique » ou « recette ». Nous appelons « recette » ou « technique empirique » un ensemble de démarches qui conduisent à un but, mais que le sujet applique sans avoir compris pourquoi elles sont adéquates à ce but. [...]. Agir méthodiquement, c'est non seulement obéir à une règle, mais être capable d'en rendre raison, c'est-à-dire de comprendre en quoi cette succession d'opérations, dans cet ordre, conduit nécessairement au but poursuivi (Reichstadt, 2014, p. 3).

Par conséquent, elle affirme que :

La méthode appartient à du commun, à ce qui préside à la définition du processus d'une activité dans ce qui la spécifie et la rend transmissible. Elle diffère donc de ce qui s'exprime dans les particularités, les différences, la diversité des pratiques et des personnes, sans pour autant nous inviter à ignorer cette diversité, à ne pas l'observer, ne pas en tenir compte.

Mais l'observation de pratiques différentes construites à partir de supports variés, n'invalide en aucune façon la possibilité de mettre au jour des lignes de force, des logiques pouvant être pensées dans la catégorie de méthode. C'est à ces lignes de force, ces logiques, qu'appartient la façon dont on se détermine par rapport au déchiffrement dans l'apprentissage de la lecture (Reichstadt, 2014, p. 3).

Selon l'ONL (2005) : « une méthode d'enseignement de la lecture est un ensemble de principes qui organisent les orientations et la mise en œuvre de la lecture » (p. 6).

2.2 La recherche en éducation

Les sciences de l'éducation sont une discipline relativement récente qui date de la fin des années 60 et qui sont peu reconnues, voire critiquées dans le monde universitaire, politique, médiatique et même dans le système éducatif (Rey, 2014).

Toutefois, dans la lettre d'information n°18 de mai 2006, Rey s'interroge sur la définition d'une « bonne » recherche en éducation : « Qu'est-ce qu'une « bonne » recherche en éducation » ?

Tandis que Ellis et Fouts cités par Bissonnette et al. (2010), se proposent de les classer en 1993.

2.2.1 Critères d'une bonne recherche

En se basant sur des articles et des ouvrages, Rey (2006, 2014) produit un état des lieux de la question. Il affirme que cette question est soulevée depuis plusieurs années chez les chercheurs anglo-saxons par le biais du concept de « *Evidence Based Education* » (EBE) dont les partisans et les détracteurs animent les débats. L'EBE vise à identifier les recherches les plus efficaces et parallèlement à améliorer le niveau de la recherche en éducation.

Il affirme que moins franchement abordée en France, cette interrogation suscite toutefois un certain intérêt sous-jacent dans les débats. Notamment, au sein des échanges de plus en plus nombreux qui concernent les méthodes d'apprentissage de la lecture, où les travaux de recherche menés en éducation sont jugés peu « efficaces » et faiblement « scientifiques ».

De nombreux réseaux ou politiques publics, aux États-Unis, en Angleterre ou au Canada, s'inspirent de l'EBE sous les expressions : « *Evidence movement* », « *Evidence Based Policy* », « *Evidence Based Practice* », « *Evidence Based Research* » etc., traduites en français par : « pratique éducative basée sur les preuves », « politique d'éducation fondée sur la recherche », « éducation basée sur les résultats de la recherche » etc.

Whitty cité par Rey (2006) affirme que ce concept a fait son apparition suite aux critiques portées sur la recherche traditionnelle en éducation jugée peu utile socialement et dépourvue de précision scientifique : « C'est toujours sous l'angle double de son manque d'utilité sociale et

de rigueur scientifique que les réquisitoires contre la recherche éducative existante sont dressés » (p. 2).

Il poursuit son analyse en soutenant que l'EBE est née aussi de la volonté d'appliquer au champ de l'éducation, les méthodes de recherche pratiquées dans la médecine. Elle poursuit trois objectifs :

- Baser les politiques et les pratiques éducatives sur les résultats (« preuves ») de la recherche.
- Améliorer la qualité scientifique de la recherche en éducation et en particulier sa capacité à fournir des résultats probants de nature causale sur les activités éducatives (telle intervention produit tel effet).
- Privilégier des méthodologies qui répondent à cet objectif, notamment les démarches expérimentales (ou quasi- expérimentales) ainsi que les « revues systématiques de recherche » (ou méta-analyses).

Rey (2006, 2014) nous indique que le succès de l'EBE est marqué aux États-Unis par la loi « *No child left behind* » en 2002, suite à laquelle est créée « *The institute of education sciences* » (l'agence ministérielle pour la recherche en éducation), dont l'objectif est d'orienter l'éducation suivant les résultats de la recherche scientifique.

Au Royaume-Uni, à la fin des années 90, différents rapports (Tooley, 1998 ; Hillage et al., 1998) orientent les mesures éducatives en faveur de l'EBE.

Selon Rey (2006), la méthode scientifique de l'EBE consiste à :

- Constituer une « méta-analyse » des connaissances acquises sur un problème donné.
- Consulter les revues systématiques.
- Adopter une dimension expérimentale, ou quasi-expérimentale, privilégiant une méthode quantitative complétée de données qualitatives, plutôt qu'une recherche théorique se basant uniquement sur des données qualitatives.
- Avoir de la rigueur et des compétences méthodologiques.

Néanmoins, pro ou anti EBE, les chercheurs s'accordent sur la pluralité des méthodes de recherche. Le paradigme de l'EBE postule un lien de causalité entre un dispositif pédagogique et ses effets sur une population. La recherche aura donc pour objectif de prescrire les pratiques efficaces. L'auteur indique que certains chercheurs, détracteurs de l'EBE, doutent de ce paradigme. Ils évoquent la possibilité qu'une situation quasi-expérimentale ne puisse pas prendre en compte tous les facteurs, notamment la motivation des enseignants. En effet, ils considèrent que la recherche en sciences humaines ne peut pas prendre appui sur la méthodologie de la recherche médicale, du fait du contexte et de la complexité des phénomènes

sociaux. Il indique que ces chercheurs mettent en garde contre une utilisation aveugle de l'EBE, qui ne tient pas compte du contexte culturel et idéologique des lieux, ou qui ne met pas en place les moyens humains nécessaires quant à la rencontre et à la formation des enseignants par les chercheurs. Van Zanten (cité par Rey, 2014) postule qu'en France, l'adhésion des enseignants à une collaboration avec des chercheurs doit être perçue comme un moyen d'améliorer leur pratique et non de les évaluer. Pour une démocratisation des politiques éducatives, chercheurs et praticiens doivent échanger autour des résultats de la recherche.

Pourtant, Gaussel et Rey (2010) affirment que les Français s'orientent plus vers des articles théoriques, contrairement aux anglophones très tournés vers des articles empiriques : « les francophones sont beaucoup plus nombreux à proposer des articles fortement théoriques, avec souvent des réflexions d'origine philosophique et historique [...] Les Britanniques [...] proposent plus souvent que les Francophones des articles sur la base d'enquêtes empiriques clairement exposées » (p. 6).

En France, contrairement aux pays anglo-saxons, les résultats de la recherche sont rarement pris en compte dans les politiques éducatives : « la connaissance issue de la recherche et de l'évaluation constitue plus une contrainte qu'une ressource aux yeux des politiques » (Rey, 2014, p. 16). Par contre, au sein des structures de formation des enseignants, une longue tradition des recherches pédagogiques existe et la polémique s'effectue sur la dominance de certaines méthodes pédagogiques. De même que la méthodologie de la recherche dans l'éducation ne fait guère débat entre les différentes approches.

Hadji également cité par Rey (2006) affirme qu'on ne peut prouver scientifiquement la valeur d'une pratique éducative, dans la mesure où elle ne peut être jugée qu'utile ou efficace, et non vraie. De ce fait, la recherche ne peut pas apporter de preuves d'une recherche en éducation sur les principes des sciences expérimentales. Ainsi, partant de conditions scientifiques en éducation, d'autres formes de preuves sont à trouver. L'analyse comparative semble une solution, car elle établit des relations probabilistes plutôt que causales entre les faits (Duru-Bellat et Mingat, dans Hadji et Baille, cités par Rey, 2014). Au final, une recherche est validée scientifiquement lorsqu'elle respecte un ensemble de démarches, d'étapes reconnues par les pairs de la communauté scientifique en l'occurrence, pour l'éducation.

En 2014, Rey précise que l'EBE n'est pas encore pleinement entrée dans la culture française. Cependant, les discours de nombreux hauts responsables s'appuient de plus en plus souvent sur des expertises scientifiques pour justifier leur choix.

C'est ainsi qu'un conseil scientifique a vu le jour : la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO). Ce dernier est présidé depuis janvier 2018, par Stanislas Dehaene, chercheur en sciences cognitives et neurosciences.

En 2018, dans le cadre de sa politique « Pour l'école de la confiance », le ministère de l'Éducation nationale, M. Jean Michel Blanquer, sort un guide intitulé « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP ». Ce guide se base sur l'état de la recherche, signe que la France se met peu à peu à l'ère de l'EBE. Toutefois, on peut s'interroger sur la valeur et la fiabilité des différents types de recherche.

2.2.2 Classification des recherches

En 1996, Grossen (cité par Bissonnette et al., 2010) souligne que toutes les recherches en éducation ne sont pas les mêmes et qu'elles peuvent être classées. En effet, elles diffèrent en fonction de la question à laquelle elles répondent et en fonction de la méthodologie utilisée pour y arriver. De ce fait, la question détermine le type de recherche.

Ellis et Fouts élaborent en 1993 un modèle de classification des recherches en 3 niveaux hiérarchiques, repris par de nombreux chercheurs en éducation (Bissonnette et al., 2010) :

Les recherches de niveau 1

Elles caractérisent les recherches de base en éducation, de types descriptifs, qui ne permettent pas d'établir de relation de cause à effet, donc de vérifier des hypothèses. Par conséquent, le chercheur aura recours à ce type de recherche pour introduire une théorie, formuler des hypothèses, décrire minutieusement le contexte, mais la recherche ne sera validée que par la mise en œuvre d'un protocole expérimental de niveau 2.

Les recherches de niveau 2

Elles caractérisent les recherches expérimentales ou quasi-expérimentales. Elles impliquent qu'un modèle, une théorie ou une hypothèse élaborée dans le cadre d'une recherche de niveau 1, soit mis à l'épreuve sur le terrain (en salle de classe), par le biais de groupes expérimentaux et groupes contrôles ou témoins. Des dispositifs peuvent ainsi être comparés pour évaluer leur impact sur les performances scolaires des élèves. Ce type de recherche permet donc de mettre en évidence une relation de cause à effet entre deux ou plusieurs variables.

Les recherches de niveau 3

Elles caractérisent des recherches qui ont pour objectif d'évaluer les résultats en matière d'effets obtenus, lors des recherches de niveau 2, dans un contexte plus large sur une population plus importante. Leur degré de validité interne est moins important que dans les recherches de niveau 2, contrairement à leur degré de validité externe ou écologique.

Gauthier (2006) et Grossen cités par Bissonnette et al., (2010) déclarent que les recherches de niveau 2 ou 3 seront les plus appropriées sur les questions répondant de l'efficacité d'une mesure ou d'un type d'intervention.

Toutefois, si les auteurs revendiquent l'utilité des recherches de niveau 1, ils prônent la nécessité de les valider scientifiquement par des recherches de niveau 2 ou 3, avant de les généraliser. De plus, ils encouragent le recours à la méta-analyse, dans le cas d'une étude visant une synthèse d'études de niveaux 2 et 3 sur une variable donnée. La méta-analyse est une démarche qui consiste à regrouper différentes études de niveaux 2 et 3, réalisées autour de l'effet d'une même variable. « Ce processus de quantification de l'effet de chacune des recherches permet de calculer l'effet moyen de la variable étudiée en matière d'écart-type » (Bissonnette et al., 2010, p. 5). Une méga-analyse synthétise les résultats de plusieurs méta-analyses.

Figure 3. Classification des recherches en éducation (Bissonnette et al.,2010)



2.3 Méthode de lecture/écriture reconnue efficace

De nos jours, malgré l'arrivée des nouvelles technologies et du numérique, savoir-lire et savoir-écrire deviennent des compétences essentielles pour chaque individu et pour la société. Ainsi, l'apprentissage et l'enseignement de la lecture concernent tout le monde et alimentent les débats, polémiques ou querelles. La revue de littérature qui suit fait le point sur les recherches menées dans le milieu francophone et anglo-saxon sur l'efficacité des méthodes de lecture et d'enseignements.

2.3.1 Définitions

Savoir-lire

Pour expliquer la lecture et son apprentissage, le modèle le plus couramment évoqué est celui de Gough et Tunmer (1986) qui postulent que la lecture est une combinaison entre l'identification des mots écrits et la compréhension orale. Ils établissent la formule suivante : **Lecture = Reconnaissance des mots x Compréhension orale : $L = R \times C$** . Ce modèle suppose que les mécanismes de compréhension du langage, oral et écrit, sont de même nature.

En 1998, l'Observatoire National de la Lecture (ONL)⁴⁰ affirme « qu'apprendre à lire, c'est développer des habiletés dans deux domaines : l'identification des mots écrits et le traitement du sens pour la compréhension des textes » (p. 211).

Aujourd'hui, le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) définit doublement l'acte de savoir lire : soit la capacité à « Établir la relation entre les séquences de signes graphiques (alphabétiques, idéographiques) d'un texte et les signes linguistiques propres à une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales) », soit à « prendre connaissance du contenu d'un texte écrit » (CNRTL)⁴¹.

Gaussel (2015) affirme que « Prendre connaissance, c'est comprendre le sens du texte dans un contexte spécifique. Apprendre à lire revient donc à apprendre à comprendre » (p. 2).

Fayol (cité par Gaussel, 2015) dit de la compréhension : « L'objectif de la lecture est la compréhension d'un texte, objectif qui se trouve donc en dehors de l'activité elle-même. Pour ce faire, le lecteur passe par un double traitement de l'information : le traitement des mots écrits et la compréhension du contenu. La construction de la représentation s'effectue par l'interprétation du point de vue du lecteur et de ses capacités à utiliser des inférences en fonction de ses expériences et de ses connaissances » (p. 5). Cependant, Fayol (2003) précise **qu'en début d'apprentissage du code toute l'attention se concentre sur l'identification des mots ce qui rend difficile le traitement de la compréhension écrite alors que la compréhension orale n'est pas altérée.**

L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), à travers l'enquête PISA 2000 définit le savoir lire, compréhension de l'écrit ou « littératie » et affirme que « comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun(e) de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active à la société » (Kirsch,

⁴⁰ Observatoire National de la Lecture (ONL), organe consultatif du ministère de l'éducation nationale en France créé en 1996 et supprimé en 2011

⁴¹ Voir la définition en ligne du dictionnaire Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)

de Jong, Lafontaine, MacQueen, Mendelovits et Monseur, 2002, p. 28). Cette définition est reprise à l'enquête 2009 (OCDE, 2011), elle dépasse le simple décodage et la compréhension littérale, mais implique des capacités de réflexion à des étapes et niveaux différents de la vie de l'individu face aux exigences et à la complexité de la société.

En 2009, le réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (Hawkin, Laplante et Brodeur, 2009), définit les buts de la littératie comme suit :

- Être en mesure de reconstruire de manière efficace le sens d'un texte écrit ;
- Être en mesure de produire un texte écrit en utilisant adéquatement les codes régissant la langue écrite.

La littératie est donc employée au sens large de lecture-écriture, compte tenu des nombreux travaux qui démontrent le lien entre les deux activités.

Savoir-écrire

Hawken et al. (2009) définissent l'écriture comme étant l'acte qui « consiste à produire les mots sous leur forme écrite dans le but de communiquer le sens dans un texte » (p.64).

Selon une approche cognitive développée dans Cnesco (2018), la production écrite « nécessite le traitement, par différents processus mentaux, d'un ensemble de représentations : conceptuelles (notamment le domaine de connaissances auquel renvoie le texte), pragmatiques (permettant l'adaptation du texte aux intentions communicatives de l'auteur, en fonction du destinataire et du contexte), linguistiques (relatives aux connaissances textuelles, syntaxiques, orthographiques, etc.) et motrices (permettant la réalisation de la trace écrite) » (p. 4). La production d'écrits est donc vue au sens large du terme.

Brissaud, Pasa, Ragano et Totereau, (2016) nous indiquent que dans la langue française, le mot « écriture » est polysémique. Il englobe l'aspect graphomoteur (geste graphique), l'encodage (ou orthographe) et la production d'écrits.

Dans cette étude qui concerne les scripteurs débutants de CP âgés de 6/7 ans, nous nous limitons à l'aspect linguistique, plus particulièrement orthographique de l'écrit et plus précisément l'encodage. En effet, Hayes et Flowers (1980) et Hayes (1996) (cités par Brissaud et al., 2016) considèrent, qu'**à cet âge, les compétences de bas niveau que sont l'encodage et le geste graphomoteur sont coûteux d'un point de vue cognitif et laissent très peu de ressources cognitives aux compétences de haut niveau à l'origine de la production de textes.** En l'occurrence : la planification, la mise en texte et la révision.

2.3.2 Bref historique de l'enseignement de la lecture et de l'écriture

Dans « Invention de l'illettrisme » (1999), Lahire révèle que pendant longtemps, l'apprentissage de l'écriture ne fait que succéder à un long apprentissage de la lecture. Cependant, dès le XVIII^e siècle en France, certains pédagogues prônent l'apprentissage précoce de l'écriture. En l'occurrence, Freinet pense qu'un enfant sait lire quand il sait écrire, que l'écriture précède la lecture. Aux États-Unis, Chomsky part du principe que les enfants doivent écrire dès qu'ils ont quelques connaissances sur les lettres de l'alphabet.

C'est au début du XIX^e siècle qu'apparaît l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture. Lahire (1999) postule que ce sont les aspects purement mécaniques, les compétences de bas niveau, qui sont posés en avant : « lire » signifie savoir déchiffrer (oraliser) et « écrire » savoir copier (mots, phrases, petits textes). L'élève n'est jamais confronté à la compréhension d'un texte ou à l'écriture en autonomie.

Les instructions de 1923 en vigueur jusqu'en 1972, découpent l'enseignement de la lecture en trois étapes : apprentissage du déchiffrage au CP, la lecture courante au cours élémentaire puis la lecture expressive au cours moyen.

De 1963 à 1966, à la demande du ministre Fouchet, la commission sur la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, aboutit au célèbre plan Rouchette (plan de rénovation du français) du nom de Marcel Rouchette qui préside la commission. Bien que décrié par certains, ce plan est amplement repris dans les instructions officielles de 1972 : il révolutionne l'enseignement à l'élémentaire, celui de la didactique du français en particulier (Bishop, 2013).

Depuis les années 70, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'a plus pour objectif un simple déchiffrage ou exercice de calligraphie, mais vise l'enseignement de la compréhension et de la production d'écrits, afin de favoriser les études secondaires. La démocratisation du collège met en lumière le phénomène de l'échec scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. Par voie de conséquence, cette démocratisation qui donne accès à un plus grand nombre d'élèves, va exiger l'acquisition de certaines habiletés et compétences pour le plus grand nombre également. L'activité de compréhension devient le centre des apprentissages, car l'essentiel des apprentissages dans les autres disciplines se réalise à travers la lecture (Demont et Gombert, 2004), ce qui requiert un certain niveau de maîtrise. Ainsi la lecture silencieuse détrône la lecture à voix haute.

A la fin des années 70, la psychologie cognitive aborde l'esprit de façon scientifique. Elle s'intéresse à la manière dont le sujet passe de la perception visuelle d'un mot, à sa

reconnaissance, puis à sa compréhension. Les travaux de Beauvois et Dérouté en France et ceux de Shallice en Angleterre apportent des idées inédites (Gaussell, 2015) :

- Il est possible d'étudier le fonctionnement de l'esprit en dehors de toute référence anatomique ;
- Il existe deux types de procédures pour lire (Coltheart, 1978) : une voie directe (voie d'adressage) qui traite la forme des mots sans passer par un déchiffrage et une voie indirecte (voie d'assemblage) qui est celle du décodage. Elles sont indépendantes l'une de l'autre. Ce modèle reste encore dominant aujourd'hui.

Ainsi, **le savoir-lire et le savoir-écrire se résument en un terme qui est « l'écrit »**. Ce **vocabulaire général désigne à la fois la lecture et l'écriture**. Ces deux activités visent à atteindre des compétences de haut niveau, la compréhension et la production d'écrits, pour lesquelles les compétences de bas niveau, telles que le décodage et l'encodage, restent des prérequis essentiels mais insuffisants. Dans les sections suivantes, nous décrivons les différentes dimensions de l'écrit qui nécessitent chacune un enseignement à part entière.

2.3.3 Dimensions de l'écrit

Brissaud et al. (2016) rappellent que de nombreuses recherches dans diverses disciplines (didactique, psychologie...) montrent sur des langues différentes, une influence réciproque entre la lecture et l'écriture.

2.3.3.1 Les méthodes de lecture

Depuis les années 1920, les débats concernant l'enseignement de la lecture se sont focalisés sur « les méthodes globales » et « les méthodes syllabiques » en les opposant (Chartier et Hébrard, 2006). Mais, on distingue plusieurs familles de méthodes de lecture, conçues entre 1880 et 1930, qui combinent à la fois l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Découvrons les principes de ces méthodes de lecture.

La méthode alphabétique synthétique ou analytique dite phonique ou syllabique

La méthode syllabique est élaborée dans les années 1880. Elle succède à la méthode épellative du BE-A BA en vigueur depuis l'antiquité. Cette méthode dominante dans l'entre-deux-guerres se base sur la combinatoire. Elle a pour principe d'associer la lettre à sa valeur sonore de référence, de combiner ensuite les consonnes et les voyelles afin de mémoriser toutes les

syllabes possibles qui sont ensuite identifiées dans une unité plus grande, le mot. « La mémorisation des éléments se fait, de manière complémentaire par la lecture et l'écriture » (Chartier et Hébrard, 2006, p. 116). Lire n'est pas deviner, donc les syllabes et graphèmes des mots donnés à déchiffrer font l'objet d'une étude préliminaire.

Depuis les années 70, avec l'introduction des termes graphème et phonème, cette méthode devient synthétique. Elle part des petites unités combinées vers des unités plus grandes. Elle étudie la relation phonèmes/graphèmes, dite phonique. La démarche consiste à identifier le phonème par voie auditive, à le localiser dans un mot oralisé, pour découvrir ensuite sa transcription écrite. Cette méthode devient également analytique : le graphème identifié sur la syllabe ou le mot est relié au phonème correspondant.

Cette méthode synthétique va du simple au complexe, elle considère l'accès au sens comme le résultat du déchiffrage. De ce fait, le travail de compréhension est impossible en début d'apprentissage. Des mois sont consacrés à la lecture de phrases, loin de la littérature de jeunesse, tous les efforts s'orientent vers le décodage. La motivation des élèves est maintenue de façon extrinsèque (attente d'un plaisir futur, encouragement des adultes, accroche affective par un personnage du manuel...).

La méthode globale, naturelle, interactive ou intégrative

La méthode globale privilégie une entrée par le sens et mise sur l'intérêt porté par les élèves au contenu du texte lu par l'enseignant. La dénomination « méthode globale » est l'œuvre d'une institutrice française, C. Rouquié : elle introduit dans les années 1920 une technique d'apprentissage qui se réfère aux idées psychologiques de Decroly en Belgique (Chartier et Hébrard, 2006). Au début du XX^e siècle, celui-ci propose la reconnaissance visuelle des mots écrits provenant de phrases données par les élèves eux-mêmes : ils reconnaissent et mémorisent la forme graphique du mot, et face à des mots inconnus, ils devinent le mot par déduction, en utilisant le contexte du texte, de la phrase, l'illustration... Cette méthode met un point d'honneur à ne pas dissocier le déchiffrage du sens, suivant le principe que « lire c'est comprendre ». Elle a évolué en France vers la méthode naturelle de Freinet : le texte devient l'unité centrale d'apprentissage avec une place importante réservée à l'écriture (production de mots et de textes). Dès le début de l'apprentissage, elle porte l'accent sur la dimension sociale de l'écriture.

Cette méthode est dite analytique : à l'inverse de la méthode syllabique, elle débute par le texte ou la phrase pour progresser vers les mots, les syllabes, les lettres et leur correspondance avec les sons.

Chauveau (2004) qualifie cette méthode d'interactive, car des stratégies sont utilisées en interaction pour identifier un mot inconnu : traitements analogiques, orthographiques (reconnaissance visuelle) et graphophonologiques (déchiffrage), auxquels peuvent s'ajouter des traitements contextuels lorsque le mot est en contexte. La méthode naturelle a influencé fortement les mouvements d'éducation nouvelle (pédagogie de projet, méthodes actives d'enseignement).

La méthode idéo-visuelle

Dans les années 70, Foucambert (1976) préconise une variante plus radicale de la méthode globale par un enseignement strict de la voie directe. Cette approche proscrie l'étude des correspondances graphophonologiques, le déchiffrage des lettres, des syllabes et la lecture à voix haute. L'étude du déchiffrage est perçue comme un frein à la lecture vraie. Un entraînement à la mémorisation et à la discrimination visuelle est systématisé. Le décodage s'effectue par appui sur l'orthographe et la morphologie du mot.

Cette méthode, la seule bannie par les programmes, influence toujours la pédagogie de la lecture. En effet, elle permet l'élaboration de techniques d'apprentissage utilisées par les autres méthodes, notamment la méthode mixte.

La méthode mixte ou semi-globale

Dès les années 50, des modalités de la méthode globale apparaissent à travers la méthode mixte ou semi-globale. Elle a la particularité de combiner à la fois la reconnaissance visuelle des mots (mots fréquents, mots outils dont l'apprentissage se fait par voie directe), la lecture « devinette » et un apprentissage du code graphophonologique à partir de « leçons de sons ».

Avec les instructions officielles de 1972 et 1985, la méthode mixte dominera le système éducatif en France.

Les méthodes de lecture remises en cause de nos jours

Le rôle des méthodes dans l'apprentissage de la lecture représente un domaine de recherche très peu développé en France, contrairement aux pays anglo-saxons. Dans les instructions officielles de 1923, il est écrit : « Nous ne préconisons aucune méthode : La meilleure sera celle qui donnera les résultats les plus rapides et les plus solides » (Bérard, 1995, p. 321).

En 1995, le ministère de l'Éducation nationale réaffirme la liberté de l'enseignant sur le choix de la méthode, dès lors qu'il prouve son efficacité. On fait état de « pratiques pédagogiques » qui peuvent faire la différence : « Il n'y a pas de méthode imposée de l'apprentissage de la

lecture ; toute méthode peut être utilisée, à condition que son efficacité soit démontrée et qu'elle réponde aux besoins et aux possibilités des élèves. Il est de la responsabilité de chaque enseignant de déterminer les pratiques et les démarches pédagogiques appropriées »⁴² (p. 45). Parallèlement, notre système éducatif voit ses résultats en la matière se dégrader. En effet, **20% des élèves se retrouvent en difficulté dans la maîtrise de l'écrit, en quittant l'école élémentaire** (Deauvieu, Espinoza et Bruno, 2013).

Depuis, certains auteurs refusent d'envisager l'apprentissage de la lecture sous l'angle des méthodes : « Il n'existe plus aujourd'hui à proprement parler de méthodes de lecture, mais des matériels différents pour enseigner la lecture. De l'avis de tous les observateurs de la scène pédagogique, les références classiques en la matière (méthode analytique, synthétique ...), sont aujourd'hui dépassées. L'expression « méthode de lecture », devenue désuète, gagnerait à être remplacée par celle de « matériel pédagogique » » (Fijalkow et Fijalkow, 2010, glossaire).

Déjà en 2002, dans l'ouvrage collectif coordonné par Goigoux, *Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2*, Reichstadt (2014) indique qu'on peut lire : « Ce ne sont pas des « méthodes » qui sont à l'œuvre dans les classes mais des pratiques pédagogiques, influencées par divers modèles didactiques et par de nombreux autres paramètres : la valeur éducative des enseignants, leur capacité à ajuster leur pédagogie aux compétences effectives et aux rythmes d'apprentissage des élèves, leur désir de permettre à chacun d'apprendre, leur croyance que c'est possible, etc. » (p. 2).

Cependant, elle souligne que Goigoux affirme dans un texte écrit en 2006⁴³ : « Les méthodes intégratives se distinguent donc à la fois des méthodes syllabique et mixte, qui se consacrent exclusivement au déchiffrement des mots (B+A=BA) et de la méthode globale qui retarde ou rend aléatoire l'étude des relations entre lettres et sons » (p. 2). Quelles que soient les méthodes : intégrative, syllabique, mixte, globale, Reichstadt (2014) en déduit que Goigoux les reconnaît dans leur existence et leurs effets.

A partir des années 80, l'évolution de la recherche sur les processus en jeu dans la lecture, réévalue les différentes méthodes d'apprentissage de la lecture : elle montre la nécessité d'associer l'identification des mots et la compréhension (ONL, 2005).

2.3.3.2 La compréhension de texte

Seul le décodage est spécifique à la lecture, la compréhension (but final) renvoie à une compétence plus générale. L'ONL (2005) affirme qu'on lit pour comprendre, mais la compréhension n'est pas spécifique à la lecture. Décodage et compréhension, deux processus

⁴² *Programmes de l'école primaire*, CNDP 1995, p.45.

⁴³ « Les méthodes intégratives : une alternative à la syllabique », *Le nouvel éducateur*, avril-mai 2006.

qui ne sont pas indépendants, interagissent pour permettre la lecture (Morais, 1994). À l'élémentaire, la difficulté à laquelle est confronté l'élève est « d'apprendre à identifier les mots écrits et de mettre en œuvre l'activité de compréhension à partir de cette identification » (ONL, 2005, p. 9). En effet, l'activité « compréhension de texte » utilise de multiples connaissances et habiletés cognitives qui se construisent progressivement, pour déboucher sur une lecture experte. Aujourd'hui, les recherches menées permettent de comprendre les structures impliquées et les mécanismes par lesquels l'apprentissage de la compréhension s'effectue.

Bianco (2016) résume les quatre catégories d'habiletés en jeu dans la compréhension de texte et qui font consensus de nos jours (cf. Figure 5) :

- **L'identification des mots** est un prérequis essentiel à la compréhension écrite. Elle doit être construite et suffisamment automatisée pour permettre une fluidité dans la reconnaissance des mots.

- **Les connaissances en mémoire sur le langage** (organisation morphosyntaxique en fonction des types de texte...) et les connaissances sur le monde, sur les relations interpersonnelles, sur les émotions, sur le traitement des textes (mettre en relation les phrases entre elles), sur les unités linguistiques telles que les anaphores, les connecteurs, sur les mécanismes d'inférences pour traiter l'implicite.

Daniel Willingham enseigne la psychologie cognitive à l'université de Virginie. Il affirme que les connaissances encyclopédiques sont essentielles à la compréhension. Même si celles-ci ne construisent pas l'habileté en lecture, elles forment des indices qui permettent d'améliorer la compréhension. Cependant, avant de les mettre en œuvre, il précise que les élèves doivent être capables de décoder aisément (Willingham, 2006 ; Willingham et Lovette, 2014).

- **L'efficacité cognitive générale** rend possible tous les traitements qui permettent la construction d'une cohérence locale (la relation entre les phrases) ou globale (thématique du texte). En l'occurrence, la mémoire de travail qui assure la mise en lien des informations d'une phrase à l'autre. Gaussel (2015) met en évidence l'importance de la mémoire de travail (mémoire à court terme) qui reçoit les informations orales ou écrites, le temps de l'apprentissage et de la compréhension. Elle détermine la capacité de concentration primordiale à l'activité de lecture.

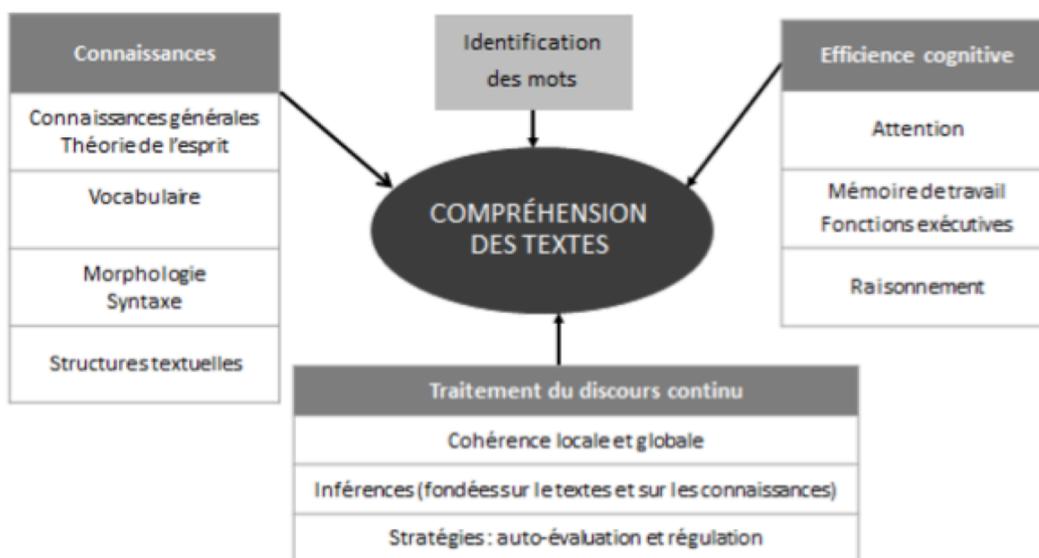
En effet, le lecteur doit en permanence contrôler sa compréhension : activité qui requiert peu de ressources attentionnelles chez le lecteur expert, mais qui doit être développée et apprise chez le débutant. Les fonctions exécutives (planification et flexibilité) sont également sollicitées, notamment par les capacités de raisonnement dont fait preuve l'individu,

fondements sur lesquels s'appuient les stratégies de contrôle et de régulation qui permettent de traiter l'information verbale.

- **Le traitement du discours continu.** Les mécanismes et connaissances décrits sont mobilisés de façon dynamique, en simultané. Le compreneur expert a intégré, à son fonctionnement cognitif, les mécanismes de la lecture et de la compréhension ; il dispose de stratégies pour faire face aux difficultés.

En psychologie cognitive, des recherches sont menées sur la hiérarchie des habiletés permettant d'accéder à la compréhension. Dans le modèle interactif de Ferrand et Ayora l'information sémantique communique avec les traitements morphologiques, phonologiques et orthographiques (cités par Gausse, 2015).

Figure 4. Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes (Bianco, 2016)



La synthèse OCDE (2010) des résultats de PISA 2009 affirme : « la maîtrise de stratégies d'aide à l'apprentissage, par exemple des méthodes permettant de comprendre ou de résumer des textes et des lectures diversifiées, sont essentielles pour que les élèves deviennent des lecteurs compétents. Le fait de lire par plaisir est particulièrement bénéfique s'il se double de facultés de raisonnement critique et de lecture stratégique. Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui ne connaissent guère les stratégies les plus efficaces à adopter pour comprendre, se remémorer et résumer l'information, sont moins performants en compréhension de l'écrit que les élèves qui les connaissent bien, indépendamment de leurs habitudes de lecture » (p. 14). La compréhension de texte doit donc faire l'objet d'un enseignement au même titre que la reconnaissance des mots. Qu'en est-il de la production d'écrits ?

2.3.3.3 La production d'écrits

Bien que dans cette étude l'accent ne porte pas sur l'enseignement de la production d'écrits (compétence de haut niveau de l'écriture), un topo succinct est réalisé sur les résultats de la recherche dans ce domaine.

L'apprentissage de l'écriture au sens rédactionnel du terme est long, difficile et complexe. C'est une activité cognitive de haut niveau qui, d'un point de vue développemental, est progressive. Bourdin, Cogis et Foulin (2010) affirment qu'en début d'apprentissage, la production d'écrits se réalise progressivement. En effet, toutes les ressources cognitives sont tournées vers les processus de bas niveaux (graphomoteurs et orthographiques) au détriment des processus de hauts niveaux en l'occurrence rédactionnels. Dans la littérature francophone et anglophone de nombreuses recherches confirment que les processus impliqués dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont étroitement liés (Pasa, Totereau, Soulé, Dreyfus, Dupuy, Chabanne, 2015). Cependant, une étude menée par Mehta et al (2005) montre que les progrès en lecture n'engendrent pas systématiquement des progrès en écriture. L'écriture doit également être enseignée. C'est un apprentissage complexe où se coordonnent plusieurs traitements qui comportent divers aspects :

- L'apprentissage de l'orthographe (lexicale et grammaticale)
- L'apprentissage de la calligraphie
- L'apprentissage de la rédaction de texte

Le processus s'étend sur plusieurs années. **La première année du primaire est consacrée aux compétences de bas niveau** (Fayol et Jaffré, 2014). Il est essentiel de mettre l'accent et de consolider l'écriture sous l'angle des aspects mécaniques (orthographe et calligraphie). L'orthographe lexicale et grammaticale est au cœur de la production écrite et de son développement (Cnesco, 2018). En effet, le réseau canadien sur le langage et l'alphabétisation indique que « la connaissance des conventions orthographiques a des impacts sur l'exactitude des mots écrits et sur la qualité des productions écrites. Les élèves peuvent corriger eux-mêmes leurs erreurs orthographiques [...] en utilisant consciemment des stratégies leur permettant de comparer les mots qu'ils ont produits avec leurs connaissances du sens de ces mots » (Hawken, Laplante et Brodeur, 2009, p. 66).

Dans la trousse d'intervention soutenue par la recherche que propose le réseau canadien, les recherches citées montrent que :

- La conscience de la morphologie lexicale et grammaticale participe à améliorer l'orthographe.
- La progression orthographique se fait en passant des stratégies d'association graphème-phonème à des stratégies visant à représenter des patrons orthographiques puis

sémantiques. Différentes listes de mots sont proposées en fonction du niveau de développement des élèves.

- Les habiletés rédactionnelles sont facilitées lorsque les élèves ont : une connaissance générale des stratégies requises pour réussir une tâche d'apprentissage, une compréhension des exigences de la tâche, la capacité à sélectionner, à gérer et à évaluer l'efficacité des stratégies utilisées, la capacité à utiliser leurs connaissances sur le monde, et la motivation nécessaire pour utiliser ces connaissances.
- Les élèves ont besoin qu'on leur fournisse des structures, des questions, des informations et des cadres de référence qui les aident à aborder de nouveaux concepts liés à l'écrit.
- L'enseignement des habiletés rédactionnelles consiste à savoir comment expliquer, démontrer et fournir un appui pédagogique aux étapes de la planification, de la rédaction de versions préliminaires et de la révision. L'élève a besoin d'un enseignement et d'un entraînement quotidiens afin de développer de bonnes habiletés rédactionnelles.

Les chercheurs reconnaissent la complexité de la compréhension écrite et de la production d'écrits. Pour Fayol (2017), la connaissance du domaine évoqué et le langage sont les deux dimensions qui jouent un rôle essentiel dans ces deux activités de haut niveau. Une mauvaise connaissance du domaine évoqué sera à l'origine des incompréhensions, des interprétations partielles et des échecs. Pour y remédier, il propose, avant l'activité de compréhension ou de production, un apport conceptuel pour enrichir les connaissances dans le domaine visé. Quant au langage, son impact est directement lié aux connaissances langagières (lexique, syntaxe...) : Plus celles-ci sont déficitaires, plus importants sont les risques d'incompréhensions, d'erreurs, dans les tâches de compréhension et de production, mobilisant fortement l'attention et la mémoire. Le langage a aussi un double impact indirect sur la capacité d'analyse de la parole déterminant dans l'apprentissage de l'écrit, sur la mémoire à court terme et à long terme. Ces dernières jouent un rôle majeur dans la compréhension et la production orales et écrites.

Selon Fayol (2017), ces deux activités requièrent l'automatisation des compétences de bas niveau et la mise en œuvre de stratégies qui, lorsqu'elles sont enseignées, améliorent la compréhension et la production écrite.

2.3.4 Recherches sur l'efficacité des méthodes de lecture

Face au caractère primordial des compétences de bas niveau, un rappel de la littérature scientifique francophone et anglophone, sur les méthodes de lecture efficaces pour apprendre à lire, s'impose. **Les recherches nous révèlent que toutes les méthodes ne se valent pas : une**

méthode se démarque particulièrement pour son efficacité, c'est la méthode phonique (syllabique). Dans le monde anglo-saxon (Angleterre, États-Unis, Australie, Canada), des méta-analyses comme celles du *National Reading Panel* (NRP) en 2000 ou du *National Early Literacy Panel* (NELP) en 2008 débouchent sur cette conclusion.

Dans le monde francophone, le récent consensus de 2016 à Paris abonde dans ce sens et précise que, d'un point de vue scientifique, les experts se sont accordés sur les mécanismes d'apprentissage de la lecture ; mais leur traduction dans les pratiques pédagogiques nécessite d'être explicitée (Cnesco, 2016). Des chercheurs comme Sprenger-Charolles et Colé (2013a, 2013b) notent que **cette méthode est particulièrement efficace pour les dyslexiques, les élèves pour lesquels la langue de scolarisation est une langue seconde et ceux issus de milieux défavorisés.**

En France, les recherches sur l'efficacité des méthodes de lecture sont menées depuis les années 90. Néanmoins, toujours critiquées et non prises en compte, leurs résultats n'ont pas suffi à taire la querelle des méthodes. Nous en présenterons certaines des plus importantes, sur ce qu'elles ont amené de spécifique pour faire avancer la recherche. Ensuite, nous déboucherons sur les résultats des dernières recherches, présentés lors des consensus de 2003 et 2016, concernant les différentes composantes pour maîtriser l'écrit. Puis, nous exposerons les résultats de quelques méta-analyses effectuées dans les pays anglo-saxons.

Au préalable, découvrons ce que les neurosciences apportent de nouveau à la recherche sur l'apprentissage, celui de la lecture en particulier.

2.3.4.1 Apport des neurosciences : Pourquoi la méthode syllabique est-elle plus efficace ?

Grâce au développement de l'imagerie cérébrale, depuis vingt ans les neurosciences se développent, et nous apportent un éclairage nouveau sur l'apprentissage. Gaussel et Reverdy (2013) emploient divers vocables pour désigner cette nouvelle science « neurosciences de l'éducation, neuro-éducation... ». Ils expliquent que « l'objectif est de mieux connaître le cerveau et les processus cognitifs qui lui sont attachés » (p. 1). C'est donc une branche des sciences cognitives, en particulier des neurosciences cognitives que Tiberghien (cité par Gaussel Reverdy, 2013) définit comme « l'ensemble des disciplines qui ont pour objet d'établir la nature des relations entre la cognition et le cerveau » (p. 3).

L'imagerie à résonance magnétique (IRM) a permis de situer les zones sollicitées en rapport à chacun de nos sens : cela permet, par exemple, de visualiser les parties du cerveau qui sont concernées lors de maladies neurologiques, ou celles qui sont concernées lors des apprentissages. La visualisation des zones du cerveau directement concernées par une action concrète (ex : la lecture) confirme la relation entre une action et sa localisation cérébrale.

Grâce à l'IRM, Dehaene (2007, 2013) découvre dans l'hémisphère gauche les aires cérébrales qui se développent lors de l'apprentissage de la lecture. La neuro-pédagogie cognitive révolutionne l'acte d'apprendre et nous amène à comprendre comment le cerveau apprend. Même si elle ne donne pas de recette toute prête pour un apprentissage réussi, elle peut impacter positivement sur l'acquisition de connaissances nouvelles et se révéler d'un apport non négligeable aux sciences de l'éducation, au même titre que d'autres disciplines telles que la psychologie, la sociologie, la pédagogie, la didactique, la philosophie, les sciences cognitives, les sciences de l'information et de la communication (Frayssinhes, 2011).

À l'instar de Natacha Plony (citée par Garcia et Oller, 2015) « en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, les neurosciences prouvent que la méthode syllabique est plus efficace que les méthodes mixtes ou globales » (pp. 9-10). Cette idée est soutenue depuis 2006 par l'ancien ministre de l'Éducation nationale, Gilles de Robien, qui invoque les neurosciences pour défendre ses options en matière de méthodes de lecture. Cependant, cette mise en avant des neurosciences depuis quelques années ne va pas sans controverses (Gaussel et Reverdy, 2013).

Dehaene (2018), fait le point sur l'apport des neurosciences dans la compréhension de l'apprentissage de la lecture par le sujet enfant ou adulte. Voilà quelques éléments :

- La plasticité cérébrale, qui est la capacité à réutiliser des circuits cérébraux présents dès la naissance, est l'élément fondamental qui permet d'apprendre et cela tout au long de la vie.
- Les circuits impliqués dans l'apprentissage de la lecture se trouvent dans l'hémisphère gauche, une zone que l'auteur appelle la « boîte aux lettres ». Cependant, cet apprentissage sollicite et active parallèlement d'autres zones comme celles des aires visuelles ou du langage parlé.
- Dans la zone de la lecture, c'est « l'algorithme » de la reconnaissance des visages qui est recyclé : il passe de la reconnaissance des visages à la reconnaissance des lettres et des mots. C'est une métamorphose, une reprogrammation qui s'opère grâce à la plasticité cérébrale.
- La méthode globale est vouée à l'échec car le cerveau est organisé de telle sorte que lorsqu'il mobilise les circuits de reconnaissance des visages, il commence par les lettres.
- L'automatisation est le processus par lequel on passe d'une lecture ânonnante à une lecture fluide. Le sommeil y joue un rôle essentiel.
- Pour atteindre des rythmes optimaux d'apprentissage, il est plus bénéfique de répartir peu en un court laps de temps (15 minutes), alterner acquisition de connaissances et test répété, feedback et répétition sont nécessaires pour la permanence d'un savoir ou savoir-faire.

2.3.4.2 Apport dans le monde francophone

Jean-Marc Braibant et François-Marie Gérard (1996)

En 1996, ces chercheurs en sciences de l'éducation, conduisent une étude dans 25 classes de 12 écoles francophones de l'agglomération bruxelloise, soit 450 élèves. Partant du constat de l'inégalité des élèves face à l'apprentissage de la lecture, les chercheurs notent que d'une école ou d'une classe à l'autre, les résultats des élèves varient. Cette variabilité est généralement attribuée à la particularité de chaque élève (capacités cognitives et niveau socio-économique). Mais, au détour d'une étude dont l'objectif est de valider une batterie d'évaluation de la lecture, ces chercheurs récoltent des éléments probants sur l'influence de l'école, ou de l'enseignant par le biais de ses méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. Quel est l'impact réel des variables pédagogiques (démarches d'enseignement de la lecture : gestuelle, fonctionnelle ou globale, et mixte) et sociodémographiques sur les différences de rendement en lecture ?

Concernant les données des variables sociodémographiques (origine sociale, langue parlée à la maison, nationalité, sexe), les résultats montrent l'effet significatif de l'origine sociale tant au niveau du décodage que de la compréhension. En revanche, s'il n'existe pas d'effet significatif de la nationalité ou de la « langue parlée à la maison » sur le décodage, on observe un effet au niveau de la compréhension. Ces variables impactent moins les compétences techniques que linguistiques. À noter également l'effet significatif du sexe, en faveur des filles, sur le plan du décodage. Par contre, dans le domaine de la compréhension, la supériorité des filles n'est pas significative. Les auteurs constatent ainsi que **les données sociodémographiques et scolaires des élèves ont un réel impact sur leur apprentissage de la lecture.**

Concernant les données des variables pédagogiques (méthode de lecture, pratiques pédagogiques, lecture à voix haute, manuel scolaire, temps séquence de lecture, taille de la classe) : **les élèves qui suivent un enseignement de la lecture par une méthode gestuelle (centrée sur le décodage), obtiennent de façon significative de meilleurs résultats que ceux qui suivent un enseignement de la lecture par une méthode mixte ; et ceux-ci ont de meilleurs résultats que ceux qui suivent un enseignement à partir d'une méthode fonctionnelle (ou globale, centrée sur la compréhension).** Pour ce dernier cas de figure, les résultats restent significatifs au niveau de la compréhension, mais pas au niveau du décodage.

En deuxième année d'apprentissage de la lecture, les enseignants qui centrent leurs activités, autant sur le décodage que la compréhension, se montrent plus efficaces que leurs collègues visant essentiellement la compréhension. Idem pour ceux qui évaluent régulièrement la lecture

à voix haute, par rapport à ceux qui ne le font jamais ou très peu. De même, ceux qui utilisent un manuel scolaire ou un guide méthodologique, obtiennent de meilleures performances que ceux qui n'en utilisent pas. Le temps consacré à la lecture est lui aussi significatif, mais modéré. Au-delà de 4 heures, les résultats se révèlent moins bons surtout au niveau de la compréhension. Aucun lien n'est établi entre l'effectif de la classe et la réussite aux deux épreuves. Sur les variables structurelles, telles que l'ancienneté dans le cycle de l'apprentissage de la lecture joue un rôle significatif plus important que l'ancienneté totale dans l'enseignement primaire.

La réussite dans la lecture est conditionnée à la fois par des caractéristiques personnelles et par des caractéristiques pédagogiques de la classe fréquentée. Toutefois, on note un pouvoir prédictif plus important des variables pédagogiques, particulièrement les pratiques de lecture mises en œuvre dans la classe, et ceci, indépendamment de l'origine sociale des élèves. Les chercheurs trouvent qu'à recrutement égal en termes d'origine sociale, un enseignement basé sur la compréhension se révèle moins efficace qu'un enseignement basé sur le décodage. De surcroît, **leurs résultats sur la compréhension écrite montrent qu'un enseignement basé sur la compréhension augmente les différences interindividuelles, entre les élèves, à l'inverse d'un enseignement basé sur le décodage qui les réduit.** Mais il est reconnu que les bons élèves apprennent toujours à lire, quelle que soit la méthode. Toutefois, les auteurs précisent que d'autres facteurs, non expliqués dans cette étude mais connus de la recherche, peuvent exercer une influence sur le rendement des élèves. Il s'agit par exemple du niveau initial en lecture.

En 1996, en Belgique comme en France, la méthode fonctionnelle est fortement préconisée. À travers leur étude, ces auteurs, tirent la sonnette d'alarme quant à son inefficacité en 1^{ère} et 2^e année d'apprentissage de la lecture, quelle que soit l'origine sociale des élèves. Ils préconisent en **1^{ère} année une méthode centrée sur le décodage** et en **2^e année une méthode centrée aussi bien sur le décodage que sur la compréhension.**

En 2004, ces mêmes auteurs soulignent que leurs résultats rejoignent ceux de nombreux autres chercheurs : « **la nécessité d'accorder, dès le début de l'enseignement primaire, une importance (pour ne pas dire prépondérance) à l'étude des mécanismes de décodage et en particulier par l'enseignement systématique et progressif des règles de correspondance lettres-sons** » (Braibant et Gérard, 2004, p. 16)

Goigoux (2000, 2015)

Les études menées par Goigoux (chercheur en sciences de l'éducation) en 2000, rejoignent également le constat de l'inefficacité d'une approche idéo-visuelle (fonctionnelle) au profit d'une approche phonique.

Il mène en France une étude longitudinale, de la GS au CE2, qui compare les performances obtenues aux évaluations nationales du CE2, en lecture, par les élèves bénéficiant d'un enseignement de la lecture via une méthode idéo-visuelle ou via une méthode phonique. Il mesure l'impact de ces deux approches didactiques sur un groupe d'élèves suivis tout au long du cycle 2 (GS, CP, CE1 et début du CE2).

Les résultats montrent qu'aux évaluations nationales de CE2, les élèves ayant bénéficié d'un dispositif idéo-visuel obtiennent de moins bons résultats en compréhension de texte et identification des mots, que ceux qui ont bénéficié d'un dispositif phonique, quelle que soit leur origine sociale. On note que les élèves de milieux défavorisés sont plus fortement pénalisés. « L'approche idéo-visuelle, qui n'accorde à l'école maternelle aucune place à la découverte du principe alphabétique, puis qui exclut, à l'école primaire, tout enseignement explicite des correspondances graphophonologiques, pénalise doublement les élèves dont elle a la charge » (Goigoux, 2000, p. 12).

Les 4 et 5 décembre 2003, à Paris, durant la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, Goigoux apporte des éléments de réponse sur le contenu de l'enseignement initial de la lecture et comment il se répartit durant l'apprentissage. La pratique des enseignants et l'analyse de leur efficacité sont passées en revue. Ainsi, il explicite les programmes de 2002 qui découlent de ses recherches et dont il partage les grandes orientations (Goigoux, 2002). Il commence par décrire les différentes composantes de la lecture et de l'écriture :

- Identification et production des mots
- Compréhension de textes
- Production de textes
- Acculturation à l'écrit (Goigoux, 2001a), communément appelée par les enseignants la construction d'un « statut » ou d'une « posture » de lecteur, terme emprunté à Devanne (1992).

Puis, il évoque des pratiques enseignantes au CP essentiellement tournées vers la reconnaissance des mots et leur automatiser. Il note également que la compréhension de phrase occupe une place importante au détriment de la compréhension de textes et que l'accès aux livres est réservé aux bons lecteurs. La production de textes et l'acculturation sont peu abordées au CP. Il en déduit que cela relève soit d'une conception étagée de l'enseignement de la lecture, soit d'une vision stratégique qui serait pertinente sous trois conditions :

- Qu'à leur arrivée au CP les élèves disposent des prérequis pour entrer dans l'enseignement
- Qu'ils soient familiarisés à la langue écrite
- Qu'ils aient été initiés à la langue écrite

Des conditions qui devraient être soutenues par l'école maternelle, propédeutique pour entrer dans l'écrit, or ce n'est pas toujours d'actualité. En effet, développer ces habiletés à la maternelle, demande une certaine rigueur dans la planification des activités, ce qui n'est pas aisé. Il cite Goigoux et Cèbe (2000) : « les tâches d'enseignement sont parfois trop aléatoires, trop dépendantes des projets liés à la vie de la classe, trop axées sur la découverte au détriment de la réflexion, de la compréhension et de l'entraînement ; elles gagneraient à être plus ordonnées, plus régulières et plus fréquentes » (p. 39).

Ces habiletés essentielles à exercer, avant le début de l'enseignement au CP, permettent à l'élève de s'intéresser à la langue indépendamment du sens qu'elle véhicule. Les pratiques parentales des élèves issus de milieux favorisés les stimulent dans ce sens, contrairement aux élèves issus de milieux défavorisés. L'école se doit donc de pallier ce manque (Lahire, 1994 ; Goigoux, Cèbe et Paour, 2004). De ce fait, pour Goigoux, prioriser l'identification et la production de mots est contreproductif à l'égard des élèves issus de milieux défavorisés, idem pour la priorité mise par certains enseignants, suite à la réforme des années 70, sur la compréhension écrite et la production d'écrits dès le cycle 2 (GS, CP, CE1), en lien avec l'acculturation à l'écrit.

Les programmes de 2002 proposent une alternative. En effet, de nombreuses recherches soulignent qu'il n'existe pas d'opposition entre le déchiffrage et la compréhension (Goigoux cite la synthèse internationale de Langenberg et al. (*National Reading Panel*, 2000)). Par conséquent, il abonde vers un équilibre entre les 4 composantes dès le départ de l'enseignement formel et préconise dans le cadre d'une **méthode intégrative** une répartition du temps comme suit : production d'écrits, 15% ; acculturation, 20% ; compréhension, 25% ; identification des mots, 30%. Il stipule toutefois que ce dosage n'est soutenu par aucune recherche scientifique. De ce fait, **l'enseignement de ces composantes peut se déployer à des degrés différents tout au long du cycle 2 suivant les priorités de chaque niveau pour bâtir l'enseignement.**

Néanmoins, en septembre 2015 Goigoux révèle les résultats d'une enquête de grande envergure intitulée « Lire et écrire » dont il est à l'initiative. Elle est réalisée entre septembre 2013 et juin 2015 auprès de 131 classes dans différentes villes de France, soient 2507 élèves de CP suivis au CE1. L'équipe de recherche est réunie par l'Institut français de l'Education (IFE), se donne

pour objectif « d'identifier les caractéristiques des pratiques efficaces d'enseignement de la lecture et de l'écriture, en particulier pour les élèves socialement les moins favorisés, ceux dont les premiers apprentissages sont le plus dépendant de l'intervention pédagogique » (Goigoux, 2015, p. 11). Concernant le code et la compréhension, certains résultats démontrent :

- « Un effet positif, mais seulement en compréhension, pour les classes qui utilisent un manuel centré sur le code par comparaison avec les classes qui utilisent un manuel dont l'approche est intégrative ($p = 0,019$). Cet effet porte sur la population d'élèves dans son ensemble et, plus spécifiquement, sur les élèves de niveau initial intermédiaire en compréhension » (Goigoux, 2015, p. 371). **On peut en déduire qu'une approche phonique influence de façon plus importante la compréhension ultérieure que ne le fait une approche intégrative dont l'enseignement de la compréhension est programmé.**
- « Il ne suffit pas que les maîtres allouent plus de temps à l'enseignement de la compréhension pour provoquer des changements significatifs en compréhension » (Goigoux, 2015, p. 399).

Deauvieu (2013)

En 2013, Jérôme Deauvieu (sociologue), conduit une enquête sur l'efficacité des méthodes et manuels utilisés dans 215 classes des quartiers populaires situées dans les écoles du réseau « ECLAIR⁴⁴ » Paris et de la Petite Couronne. C'est la première enquête de la sorte, menée en France, qui évalue les résultats de la mise en œuvre des méthodes de lecture.

Deauvieu affirme que la méthode mixte, majoritaire aujourd'hui, naît de l'incapacité des principes de la méthode globale pour l'apprentissage de la lecture. Elle propose ainsi en complément de la reconnaissance globale de certains mots par voie directe (outils, fréquents), le décodage de lettres, de syllabes et de mots inconnus par voie indirecte. Les nombreux manuels de lecture au CP surfent sur la tendance en accordant une place plus ou moins importante à la globale ou au décodage. Ce fait entraîne une variété de pratiques pédagogiques auxquelles s'ajoutent des démarches personnelles : utilisation d'outils hors manuel, ou la combinaison de plusieurs manuels, ou un manuel puis des fiches, des albums. Deauvieu note que « l'effet maître » à travers sa pratique pédagogique pourrait être évalué en dehors de la méthode d'apprentissage.

⁴⁴ Le programme « ECLAIR » (écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) a été mis en place en 2010. Il sera remplacé à la rentrée de 2015 par le réseau d'éducation prioritaire (REP)

Il en arrive à la conclusion que **seuls 4% des enseignants, dans ces quartiers populaires, mettent en œuvre dans leur classe une méthode de lecture syllabique, reconnue par la recherche comme la plus efficace pour apprendre à lire et écrire.** 77% utilisent un manuel mixte, 15% utilisent leurs propres supports, 3% combinent un manuel mixte et syllabique et 1% deux manuels mixtes.

En juin 2013, les élèves de 23 classes de CP sont testés sur la maîtrise de la langue écrite. Les résultats révèlent :

- La fluidité du décodage améliore la compréhension écrite
- Impact du capital familial culturel et de la qualité de l'aide portée à la maison
- Les parents non diplômés s'impliquent de plus en plus dans l'aide au travail scolaire, mais pas de façon efficace
- Les pratiques familiales sont plus tournées vers les compétences lectorales que scripturaires acquises exclusivement à l'école
- Effet du sexe : les filles réussissent mieux que les garçons, en particulier grâce aux compétences scripturaires acquises à l'école.
- « Effet-manuel » est démontré : ceux qui réussissent le mieux sont ceux dont les enseignants utilisent un manuel syllabique. Un impact aussi important que le niveau de diplôme des parents, sans pour autant balayer les inégalités d'apprentissages dues au capital culturel familial et à sa mobilisation. Toutefois, l'enquête souligne le rôle propre de l'école : plus le manuel est efficace, moins l'impact de la famille est important sur l'acquisition des élèves et vice-versa. **L'efficacité de l'enseignement n'élimine pas l'impact des inégalités culturelles mais le diminue sensiblement.** Les manuels efficaces améliorent de façon plus nette les résultats des élèves dont les parents sont les moins diplômés. Plus le manuel est efficace, plus il réduit les écarts de performance liés au milieu familial.
- À milieu familial égal, La méthode syllabique est supérieure à la méthode mixte dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP.
- La précision et la fluidité du décodage assurent la compréhension

L'enquête de Deauvieu conclut aussi que **l'étude du code au CP est une condition sine qua non pour réussir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.** Ce qu'elle suscite de plus, c'est de concevoir que **toutes les démarches ne se valent pas, qu'il est donc nécessaire de s'interroger sur la didactique de la lecture, c'est-à-dire : comment aborder cette étude du code ?** « Ce sont les classes dans lesquelles l'apprentissage est résolument centré sur le déchiffrement, considéré comme la clé de l'accès au sens, et organise son étude de façon progressive et systématique, l'élève pouvant déchiffrer de façon autonome tout ce qu'on lui

propose à lire, sans recours à la lecture devinette, qui obtiennent des résultats dont la supériorité est statistiquement bien établie. La fluidité du déchiffrage s'avère difficilement séparable, dans ces résultats, de l'appréhension du sens » (Deauvieu, 2013, p. 30).

L'observation de « l'effet-classe » montre qu'il faut s'interroger autant sur la didactique que sur l'efficacité de l'enseignement « Le rendement d'un apprentissage de la lecture est à la mesure de la priorité donnée au déchiffrage et de l'efficacité de son enseignement, qui explique à la fois l'efficacité supérieure de la syllabique et les différences de rendement des manuels au sein tant des méthodes mixtes que des méthodes syllabiques » (Deauvieu, 2013, p. 30).

Il en ressort de son enquête que **l'école peut réduire le poids des héritages culturels en luttant efficacement contre les déterminismes sociaux. La meilleure manière d'amener à la réussite les élèves de milieux populaires est de rester exigeant et rigoureux dans la qualité du déchiffrage, sans les sous-estimer quant à la richesse lexicale et littéraire des contenus proposés.** L'équipe souligne que ces données vont à l'encontre du « plan de la rénovation pédagogique du français à l'école élémentaire », à l'origine des instructions officielles de 1972 qui influencent fortement la culture professionnelle des enseignants aujourd'hui. En effet, **une croyance collective semble s'être répandue que les élèves issus de milieux populaires ont prioritairement besoin de travailler la compréhension. Ce qui peut expliquer le fait que dans les quartiers défavorisés la méthode syllabique soit si peu utilisée.**

Toutefois, cette étude est critiquée par Goigoux (2017), qui reconnaît qu'elle abonde dans le sens de l'efficacité de l'approche strictement syllabique, néanmoins il stipule que sa méthodologie n'est pas valide d'un point de vue scientifique, notamment par l'absence de mesures en pré-test. Donc, elle ne peut pas conclure à une supériorité de la méthode syllabique.

Sprenger-Charolles, 2016

En 2016, Sprenger-Charolles (linguiste et psycholinguiste), dresse le bilan de plus de trente années de recherches sur l'apprentissage de la lecture. Elle cite la recherche de Gentaz, Sprenger-Charolles et Theurel (2015) qui évalue **l'effet du décodage et de la compréhension orale sur la compréhension écrite.** Trois résultats importants en résultent :

- Le niveau de compréhension écrite dépend du niveau de décodage chez les décodeurs faibles et moyens, tandis que chez les bons décodeurs, il dépend du niveau de compréhension orale.

- **Le pourcentage d'enfants rencontrant des difficultés de compréhension écrite est plus important chez les faibles décodeurs (55%) que chez les moyens décodeurs (7%) et bons décodeurs (0%).**
- Seuls 1,5% des enfants possédant des capacités de décodage, de compréhension orale et de vocabulaire, se trouvent en difficulté dans la compréhension écrite.

Elle affirme que ces résultats vont dans le sens d'une étude qu'elle mène en 1986 et d'une autre étude anglaise menée en 2014 par Spencer, Quinn et Wagner sur la remise en question du statut des faibles « compreneurs » qui ont un bon niveau de décodage. Ils confirment **qu'une mauvaise compréhension de l'écrit est la résultante soit, de déficits de décodage, soit d'un déficit de compréhension orale. Globalement, Le niveau de compréhension écrite s'explique en début d'apprentissage surtout par le niveau de décodage, tandis qu'ultérieurement il s'explique surtout par le niveau de compréhension de l'oral.** Une bonne compréhension orale garantit une bonne compréhension écrite et inversement.

Concernant le rôle joué par le contexte dans l'identification des mots, elle affirme dès 1986, que « les lecteurs les moins habiles sont aussi les plus dépendants du contexte et que cette dépendance s'explique par la non automatiser de leurs stratégies d'identification des mots écrits » (Sprenger-Charolles, 2016, p.3).

Dans son bilan, Sprenger-Charolles affirment que **la maîtrise du décodage est la condition nécessaire à l'apprentissage de la lecture.** Elle mentionne **le rôle joué par la phonologie dans l'apprentissage de la lecture : les enfants qui dès l'âge de 5 ans ont une bonne maîtrise de l'analyse phonémique, sont plus performant dans le décodage et l'encodage des mots, même irréguliers et progressent le plus en compréhension écrite.**

Les consensus de 2003 et 2016 en France

Dans sa conclusion, le jury du consensus de 2003 observe que les recherches sur l'apprentissage de la lecture s'orientent plus vers l'identification des mots que vers la compréhension. Il souhaite qu'à l'avenir soient encouragées les recherches concernant les difficultés liées à la compréhension, à l'effet des pratiques enseignantes sur les élèves et leurs résultats. Ainsi, le consensus de 2016 se propose de produire un état des lieux sur ces points. Voilà quelques éléments essentiels des résultats de la recherche, tirés du rapport pour préparer le consensus de 2016 et qui reprend les conclusions du consensus de 2003 « Lire pour comprendre et apprendre : Quoi de neuf ? » (Bianco, 2016).

Concernant la reconnaissance des mots

Les conclusions du consensus de 2003 reprennent les points sur lesquels les scientifiques s'accordent sur l'enseignement de la lecture. Les recherches psycholinguistiques et cognitivistes convergent pour identifier les composantes indispensables, sans prendre parti sur leur ordre :

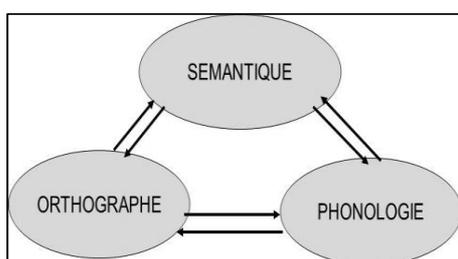
- Le développement des compétences langagières : morphologiques et lexicales, syntaxiques, textuelles.
- La conscience alphabétique et la conscience phonologique : le mot, à l'oral comme à l'écrit, est constitué d'unités, et les mots sont faits de syllabes ;
- La capacité d'identifier les graphèmes (lettres et groupes de lettres constituant les unités les plus petites mobilisées dans la correspondance écrit/oral), les phonèmes (constituants des mots oraux), et de mettre en correspondance graphèmes et phonèmes ;
- L'automatisation du traitement du code de reconnaissance/déchiffrage des mots (perception, segmentation, mémorisation) ;

Si les experts convergent sur l'analyse, leurs recommandations sont inégalement assurées. Ils sont très fermes sur ce qu'il ne faut pas faire, et moins sur ce qu'il faut faire (Bianco, 2016, p. 6). **Ils sont toutefois unanimes pour écarter la méthode « idéo-visuelle » de l'enseignement de la lecture car elle n'intègre pas l'étude systématique de la relation entre graphèmes et phonèmes.** Toutes les recherches à ce jour indiquent que celle-ci est indispensable à l'identification des mots par voie indirecte (sublexicale ou graphophonologique) ou directe (lexicale ou orthographique). Une reconnaissance qui doit mettre un terme à la guerre des méthodes.

Depuis le consensus de 2003, de nouvelles recherches confirment les résultats précédents et apportent de nouvelles connaissances. En effet, les neurosciences permettent de constater que les deux voies se construisent en simultané, elles sont interconnectées au niveau cérébral. Aussi, l'activité de lecture engendre des modifications cérébrales qui permettent de distinguer le cerveau d'un « lettré » de celui d'un « illettré ». Les différents codes impliqués dans le processus de lecture (orthographique, phonologique et sémantique), activent dans le cerveau des structures cérébrales distinctes mais qui se renforcent et multiplient leurs connexions avec l'activité de lecture (Dehaene, 2007 ; Dehaene et al, 2015). Cependant, il est spécifié **qu'en début d'apprentissage, (les premiers mois) la voie graphophonologique est à privilégier.** De fait, d'un modèle « étapiste » où la voie lexicale devait succéder à la voie sublexicale, nous passons à un modèle interactif signifiant que la voie orthographique peut être abordée en simultané avec la voie graphophonologique, bien plus tôt qu'on ne le pense, grâce à un apprentissage explicite et implicite.

Aujourd'hui, le modèle triangulaire interactif composé des trois pôles : phonologie, sémantique et orthographe, rend compte du système d'apprentissage de la lecture et de ses deux voies. La voie graphophonologique établit des liens entre le pôle orthographique et phonologique, idem pour la voie orthographique via le pôle sémantique. Ce modèle rend également compte de l'aspect explicite et implicite de l'apprentissage de la lecture. En effet, le sujet apprendra à lire grâce à ces deux apprentissages : l'apprentissage explicite des mécanismes de lecture et l'apprentissage implicite, lié à ses connaissances et expériences personnelles. Le sujet lecteur évolue donc vers une lecture autonome.

Figure 5. Modèle triangulaire de la lecture (Seidenberg, 2007) tiré de (Bianco, 2016, p. 12)



Les résultats des recherches menées après la conférence de consensus de 2003, n'ont pas remis en question les conclusions de celle-ci. En 2016, elles ont au contraire renforcé les fondamentaux pour favoriser l'apprentissage de la lecture.

Le développement des capacités à analyser la structure sonore de la langue, autrement dit de la conscience phonologique, est intimement lié à l'apprentissage de la lecture :

- Un accent précoce mis sur le développement de ces habiletés facilite l'apprentissage et prévient les difficultés ; ce sont les enfants dont les habiletés méta-phonologiques sont les plus faibles et/ou ceux qui présentent des risques de retard dans l'apprentissage de la lecture qui profitent le plus fortement des enseignements précoces de ce type.
- **Un enseignement explicite et structuré des correspondances graphèmes-phonèmes est nécessaire dès le début de l'apprentissage.**
- Un entraînement systématique et prolongé est indispensable pour construire les automatismes. Il est également fondamental de continuer un enseignement adapté lorsque des difficultés persistent au-delà du cycle 2. En France par exemple, Chardon (2000) a montré, qu'au CM2, des élèves très faibles lecteurs améliorent encore leur lecture et leur compréhension à l'écrit, après quelques séances de remédiation spécifiquement destinées à entraîner leurs capacités d'analyse phonémique et de décodage des mots (Bianco, 2016, p. 14).

Quatre recherches françaises de grande envergure de 2002 à 2015 répondent à la demande du jury de 2003 de mettre en œuvre des études montrant l'effet de dispositifs pédagogiques respectant ces principes d'enseignement :

- Une recherche longitudinale de la moyenne section au cours préparatoire (Bianco et al., 2010 ; 2012) qui a impliqué le suivi de 1 273 enfants. Des enseignements systématiques et structurés à la conscience phonologique et à la compréhension de la langue ont été mis en place pendant les deux dernières années de maternelle et une évaluation comparée de leurs effets à moyen terme a été réalisée.
- Le programme PARLER⁴⁵ (2005-2008) – (Zorman, Bressoux et al., en révision) ; il s’agit d’un programme général de prévention de la difficulté scolaire mettant l’accent sur le développement du langage et de la lecture à travers une action pédagogique continuée de la grande section au CE1. 200 élèves ont été suivis dans des secteurs scolaires accueillant des élèves en situation familiale précaire.
- Le projet lecture (FEJ, 2014 ; Ecalle et al., 2015) conduit auprès d’environ 6 000 élèves de grande section en 2011-2012, et de 4 000 élèves de CP en 2012-2013 a repris à grande échelle les principes et les outils développés dans les deux recherches précédentes. Le projet « lecture » avait pour objectif d’étendre les résultats de l’expérience PARLER et d’examiner les effets de sa diffusion à grande échelle.
- L’expérience lecture (Gentaz et al., 2013) conduite auprès de 44 classes de cours préparatoire poursuivait un objectif comparable à celui du projet lecture mais sur l’année du cours préparatoire (Bianco, 2016, p. 14-15).

Bianco (2016) affirme qu’elles ont toutes prouvé leur efficacité, excepté la dernière. Réalisées avec des groupes témoins comparés aux groupes expérimentaux, elles soutiennent qu’un **enseignement structuré et explicite, dans le cadre d’un dispositif tenant compte des pratiques pédagogiques reconnues efficaces par la recherche, peut être mis en place à grande échelle et profitable à tous les élèves.**

Concernant la compréhension

En 2003, le jury précise que « **la compréhension peut et doit s’enseigner** » (Bianco, 2016, p. 17), que c’est en quelque sorte le maillon faible du savoir lire au niveau de la recherche et des pratiques enseignantes. Plusieurs points issus des résultats de la recherche sur l’enseignement de la compréhension en lecture sont soulignés à la lumière des recherches avant et après 2003.

Ces points sont les suivants :

- Les recherches menées sur l’enseignement des processus métacognitifs (contrôle et connaissance) de la compréhension montrent une amélioration du rendement scolaire des élèves dans ce domaine. Les nouvelles recherches confirment les résultats précédents et montrent **que cet enseignement doit être structuré et explicite**, tout comme celui de la reconnaissance des mots. **En particulier, pour les jeunes élèves et ceux qui rencontrent des difficultés.**

⁴⁵ « PARLER » : Parler, Apprendre, Réfléchir, Lire Ensemble pour Réussir

- En 2003, les chercheurs s'accordent à dire que **l'enseignement de la compréhension écrite commence par celui de la compréhension orale, dès la maternelle, avant celui de la lecture.** En revanche, tout au long de l'école élémentaire jusqu'au collège, l'enseignement de la compréhension à l'oral, à l'écrit et l'enseignement de la lecture sont conjoints. Il est spécifié que **les élèves sont souvent évalués en compréhension sans qu'elle soit enseignée.** Pour cause, le « comment faire ? » dans ce domaine reste vague. Des propositions semblent opposer deux tendances qu'il est toutefois conseillé de combiner : **Un enseignement réciproque et un enseignement direct des stratégies de contrôle et régulation de la compréhension.**

En 2016, la recherche apporte des éléments de réponse sur l'enseignement des stratégies et des automatismes de la compréhension.

Concernant les stratégies de lecture

Les stratégies de lecture, renvoient à la composante métacognitive de la compréhension, considérée comme une compétence de haut niveau. En effet, l'acte de lire demande au lecteur de rester en perpétuelle réflexion lui permettant d'autoévaluer et de réguler l'activité. En fonction de différents critères (motivations, objectifs et expertise du lecteur, contenu du texte) et sous le contrôle de l'attention, que le lecteur mobilise un ensemble de procédures qui débouchent sur la compréhension. Bianco (2015) distingue 4 types de stratégies (cf. figure 7) pour lesquels elle propose des idées d'activités :

- Les stratégies de pré-lecture (1) invitent le lecteur à être actif dans l'activité de lecture
- Les stratégies d'interprétation visant la cohérence du texte (2 et 3) : comprendre les mots, les phrases, les mettre en lien, faire des inférences, notamment les inférences de connaissances pour traiter l'implicite (non-dits)
- Les stratégies postérieures à la lecture (4), de restructuration, de synthèse.

La composante métacognitive des stratégies de lecture renvoie à une activité mentale consciente, laissant peu de place à l'automatisation (stratégies de pré-lecture et stratégies postérieures à la lecture). En revanche, en parallèle à cet aspect métacognitif, d'autres stratégies enseignées de façon explicite et entraînée s'automatisent, demandent peu d'efforts au lecteur expert. Il s'agit des stratégies inférentielles, de causalité ou de visualisation.

Figure 6. Les principales stratégies de lecture-compréhension (Bianco, 2015)

<p>1- Stratégies de préparation à la lecture ; elles visent essentiellement la préparation d'une attitude de lecture active :</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>identification des objectifs de lecture ;</i>• <i>stratégies de pré-lecture : explorer les différentes parties du texte (structure), se poser des questions sur ce qu'on va lire, ce qu'on cherche à savoir, ce à quoi on pense que le texte va pouvoir répondre ;</i>• <i>lecture guidée par les objectifs et les questions posées.</i> <p>2- Stratégies d'interprétation des mots des phrases et des idées du texte ; centrées sur le texte, ces stratégies visent la construction d'une base de texte cohérente :</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>relire, paraphraser, découper le texte ou les phrases complexes pour en comprendre la structure ;</i>• <i>comprendre les mots difficiles ou inconnus ;</i>• <i>annoter, prendre des notes ;</i>• <i>faire des inférences ;</i>• <i>utilisation de la connaissance de la structure des textes.</i> <p>3- Stratégies pour aller au-delà du texte ; elles sont destinées à connecter les informations lues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur. Ces stratégies permettent à la fois de réaliser les inférences de connaissances nécessaires pour comprendre l'implicite et de lier les contenus apportés par le texte aux connaissances propres du lecteur :</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>(se) poser des questions (qui ? quoi ? quand ? où ? pourquoi ? comment ?...);</i>• <i>auto-expliquer à haute voix ;</i>• <i>visualiser et imaginer ;</i>• <i>utiliser des ressources externes au texte (d'autres documents pour éclairer des points obscurs).</i> <p>4- Stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse ; elles permettent d'organiser dans une structure cohérente (un schéma) l'ensemble des informations lues. Ces stratégies sont souvent mises en place après la lecture; elles supposent souvent un retraitement des informations qui servent à consolider la compréhension et l'acquisition des informations essentielles :</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>utilisation d'organiseurs graphiques et de guides de lecture ;</i>• <i>activité de résumé, de synthèse ;</i>• <i>évaluation des sources ;</i>• <i>comparaison et critique</i>

Concernant la fluidité de lecture en contexte

La fluidité de lecture en contexte se mesure par le nombre de mots d'un texte inconnu, lus à haute voix en une minute. Les recherches dans ce domaine, effectuées dans différentes langues, y compris en français, convergent vers les mêmes résultats :

- La fluidité de lecture, se distingue de la fluence de décodage de mots isolés bien que liées entre elles.

- En fonction de la consistance de la langue, la fluidité de lecture en contexte sera un élément prédicteur de la compréhension de lecture dès le CP ou au cours élémentaire. En l'occurrence en France, une recherche menée par Bressoux et al (2016) montre qu'en fin de CP, la fluidité de lecture en contexte ne prédit pas le niveau de compréhension de l'écrit.
- Les habiletés de compréhension orale aident à la fluidité de lecture en contexte au fur et à mesure que le niveau scolaire augmente. Au CP, l'influence n'est pas significative pour le devenir par la suite.

Caractéristiques des difficultés en lecture et écriture

Point de vue de Bentolila

Dans le paragraphe intitulé « Lire, parler, écrire : un échec général » de son ouvrage, Bentolila (1996) essaie de comprendre comment lisent les illettrés. En 1996, il parvient à ces conclusions auprès de 1000 jeunes de 18-21 ans en difficulté de lecture et dont pour la plupart a quitté le système scolaire en classe de 3^e : 72% essaient de construire du sens. Seul 1/5 utilise des informations du texte de façon efficace. La grande majorité pioche de façon partielle des indices du texte. Ils possèdent très peu de mots acquis pour la plupart en global. Ils essaient de les retrouver à l'écrit et basent leur compréhension dessus, en s'inspirant d'expériences vécues ou entendues, ou des stéréotypes véhiculés par la télévision. Ils construisent l'histoire à partir des réponses aux questions qui ? quoi ? où ? quand ? le reste est inventé. Les adjectifs et verbes sont occultés.

Le constat révèle que 61% des jeunes qui n'ont pu restituer le sens du texte ont des difficultés d'identification des mots courants. Bentolila (1996) cite la thèse de Rivière (1995) et affirme : « Il y a une relation significative entre la difficulté à comprendre le sens d'un texte et la capacité de décoder les mots qui le composent » (p. 26). **Ce n'est donc pas la tendance au déchiffrement qui empêche l'accès au sens, mais l'incapacité à identifier correctement les mots** qui paraît entraîner une construction défectueuse du sens. Morais, Pierre et Kolinski (2003) abondent dans ce sens en affirmant qu'on peut connaître la signification d'un mot à l'oral sans pour autant le reconnaître automatiquement, s'il n'a jamais été vu à l'écrit. Une situation fréquente chez les apprentis-lecteurs.

Bentolila ajoute que les jeunes méconnaissent le rôle joué par les indicateurs grammaticaux, ils ne donnent **pas de sens aux enjeux de l'acte de lire**. La volonté et les moyens d'identifier les indices leur fait défaut, le texte n'est pas perçu comme une source d'informations. La

communication orale ne sert qu'à évoquer une expérience connue d'où les difficultés pour traiter l'inconnu du texte. Ils sont en situation d'insécurité linguistique à l'oral et à l'écrit.

Dans ce même paragraphe, Bentolila traite également de la façon dont écrivent les illettrés. Auprès des 1000 jeunes de 18-21 ans, il observe les difficultés d'écriture suivantes : des difficultés au niveau de la formation des lettres, la segmentation des mots. Il affirme que leur degré de maîtrise de l'orthographe s'avère proportionnel à celui de la lecture et de l'identification des mots. Par conséquent, les difficultés observées à l'oral (la parole) sont de même nature que celles observées à l'écrit (lecture/écriture).

En 2016, il affirme que la situation ne s'est pas améliorée puisque 60000 jeunes sortent chaque année du système scolaire avec des difficultés importantes dans la lecture, dans la capacité à verbaliser leur pensée et même à expliquer et argumenter. Les échecs répétés dans la langue orale et écrite tout au long de leur scolarité les mettent toujours en insécurité linguistique. La lecture et l'écriture deviennent ainsi des activités risquées dans lesquelles ils ont peur de s'engager (Bentolila, 2016).

Point de vue développé lors des consensus

Lors du consensus de 2003, le jury définit un élève en difficulté de lecture comme suit :

La nature et la fréquence des erreurs que fait un même individu varient selon le contexte et selon le type de texte qui lui est proposé.

- Le lecteur centré prioritairement sur le code graphophonologique.
- Le lecteur centré prioritairement sur le sens : il se sert beaucoup des indices extralinguistiques.
- Le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale.
- Le lecteur qui se centre soit sur le sens, soit sur le code ... mais il ne combine pas le sens et le code.
- Le lecteur centré principalement sur le code en début de mot, devine la finale.
- Le lecteur qui combine code et contexte écrit sans vérification ... mais ne vérifie pas ce qu'il a lu surtout si ce qu'il a lu semble avoir du sens (Bianco, 2016, p. 28).

Il semble que la problématique de l'identification des mots soit au cœur des difficultés de lecture. Or, nous savons que la lire c'est aller au-delà du simple déchiffrement. De ce fait, pour construire une expertise de lecture, amener les élèves à reconnaître les mots avec précision est indispensable.

En 2016, le rapport met en évidence quatre profils de lecteurs en fonction de leurs points forts ou points faibles dans l'identification des mots ou la compréhension (Bianco, 2016) :

Les profils de lecteurs convergents

- Les « normo-lecteurs lisent et comprennent.

- Les lecteurs qui ont des difficultés générales à déchiffrer, identifier et comprendre ce qu'ils lisent.

Les profils de lecteurs divergents

- Les lecteurs qui ont un niveau de lecture faible, mais une compréhension correcte. En général, ils n'éprouvent pas de difficulté de compréhension orale. Cette catégorie d'élèves correspond le plus souvent à des enfants dyslexiques dont les difficultés sont liées à l'aspect mécanique de la lecture. Ils représentent environ 5% d'une classe d'âge.
- **Les lecteurs faibles compreneurs qui ont un bon niveau de décodage, mais qui rencontrent des difficultés de compréhension de ce qu'ils lisent. La compréhension orale est souvent déficitaire également.** En fonction des études, ils représentent entre **et 3% et 10% des élèves d'une classe**. Les difficultés se situent au niveau d'une ou de plusieurs des habiletés spécifiques à la compréhension.

La recherche désigne quatre catégories dans lesquelles on peut situer les difficultés d'un élève qui se retrouve en échec face à la lecture :

- La catégorie qui concerne la maîtrise du déchiffrage, largement évoquée auparavant
- La catégorie qui concerne la maîtrise du langage formel à l'oral, en particulier du vocabulaire
- Troisième et quatrième catégories concernent les habiletés liées au traitement des textes.

L'article de Daussin, Keskpaik et Rocher (2011)⁴⁶ et la note d'actualisation (Cnesco, 2016)⁴⁷ permettent de faire le point sur les acquis des élèves en lecture. Le Cnesco établit une synthèse des principaux résultats :

- Des acquis très fragiles à l'issue de l'école primaire

En 2009, l'étude de Cedre montre que 39% sont en difficulté, ne pouvant pas identifier le thème ou le sujet principal d'un texte, comprendre les informations implicites ou lier deux informations explicites. Seuls 29% d'élèves sont capables de résumer un texte. En 2007 à l'entrée en 6^e, un élève sur cinq connaît des difficultés liées à la connaissance des mots du langage courant, un sur trois dans la connaissance des mots rares et dans la compréhension des énoncés (DEPP 2007 – réponses au test SPEC6⁴⁸).

- Des difficultés toujours présentes à la fin du collège

En 2012, 37% des élèves de 15 ans ne maîtrisent pas la lecture et la compréhension de l'écrit. Cette même année, 19% sont peu performants en compréhension de l'écrit contre 15% en 2000

⁴⁶ Paru dans *La France, Portrait social – édition 2011, Insee*

⁴⁷ Publiée par le Cnesco et l'Ifé-ENS de Lyon à l'occasion de la conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre »

⁴⁸ Test spécifique de lecture à l'entrée en 6^e organisé par la DEPP en 1997 et 2007

(PISA, 2012), une augmentation de 4%, alors que dans les pays de l'OCDE une baisse en moyenne de 2% est observée. Il existe de fortes disparités entre les élèves les moins performants et les plus performants, les filles ont un an d'avance sur les garçons en lecture (PISA, 2012). En éducation prioritaire, les difficultés sont plus marquées : en 2009, 33% ont des difficultés contre 18% hors éducation prioritaire (DEPP-Cedre 2009). **Les élèves en éducation prioritaire ont plus de difficultés sur les mécanismes de base de la lecture, ce qui n'est pas observé hors éducation prioritaire, c'est donc un fort marqueur social.** En 2012, dans les collèges défavorisés 35% des compétences attendues en fin de 3^e sont maîtrisées, contre 60% en 2007 (DEPP – Lolf) et 80% dans les établissements favorisés. Ces résultats confirment l'écart qui se creuse entre les élèves socialement favorisés et ceux socialement défavorisés, une décadence du système éducatif dans sa capacité à améliorer les performances des collégiens en ZEP. Ces résultats semblent trouver une explication dans le déclin observé dans la maîtrise de l'écrit chez les élèves des ZEP arrivant en 6^e.

En effet, dans l'article de Daussin et al. (2011), l'évaluation SPEC6 sur les difficultés de lecture à l'entrée en 6^e en 1997 et 2007 montre une stabilité du décodage dans l'identification des mots alors que les compétences langagières déchoient. En effet, la rapidité dans l'identification des mots écrits reste stable en dix ans alors que la maîtrise de la langue française se dégrade en 2007. De ce fait, l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté face à la compréhension de l'écrit s'explique par une pauvreté des compétences langagières et non pas par des difficultés à identifier les mots.

Tableau 8. Proportion d'élèves de début de 6^e en difficulté de lecture, par type de compétence évaluée (Daussin et al.,2011)

	1997	2007	en % Significativité
Rapidité de traitement	22,5	24,1	n.s.
Connaissances lexicales sur mots rares	24,2	30,7	***
Connaissances lexicales sur mots fréquents	19,6	19,9	n.s.
Connaissances phonologiques	21,7	21,6	n.s.
Connaissances morphologiques	17,0	17,6	n.s.
Connaissances orthographiques	23,1	33,6	***
Compréhension d'énoncés	28,4	33,6	**
Global - difficulté de lecture	14,9	19,0	**

Champ : France métropolitaine, élèves de début de 6^e.

Lecture : parmi les élèves de début de 6^e en 1997, 22,5 % ont des difficultés de rapidité de traitement des mots écrits contre 24,1 % en 2007.

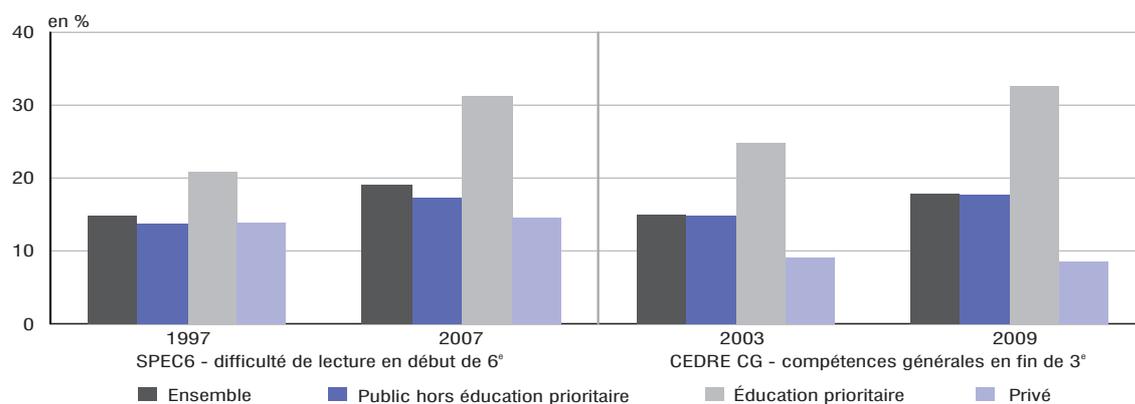
Note : * évolution significative au seuil de 10 %, ** évolution significative au seuil de 5 %, *** évolution significative au seuil de 1 %, n.s. évolution non significative.

Source : Depp, SPEC6 « Test spécifique des difficultés de lecture en début de 6^e » 1997-2007.

Cependant, l'analyse détaillée des résultats montre que l'augmentation du pourcentage d'élèves en difficulté de lecture qui passe de 14,9% en 1997 à 19% en 2007 touche en particulier

les collèges en zones d'éducation prioritaire (ZEP). Ces derniers passent de 20,9% d'élèves en difficulté de lecture en 1997, à 31,3% en 2007. Les collèges publics hors ZEP et les collèges privés n'ont pas observé d'augmentation significative du pourcentage d'élèves en difficulté, mais une dégradation des compétences langagières et une stabilité des mécanismes de base de la lecture. Tandis que **dans les collèges en ZEP : « toutes les dimensions de la lecture sont affectées, y compris les mécanismes de base**, ce qui explique l'augmentation de la proportion globale d'élèves en difficulté » Daussin et al. (2012, p. 150).

Figure 7. Évolution des difficultés selon les secteurs et zones d'éducation. Daussin et al. (2012, p. 151).



Champ : voir figure encadré 2 selon les évaluations.

Lecture : le pourcentage d'élèves de début de 6° en ZEP en difficulté de lecture passe de 20,9 % à 31,3 % entre 1997 et 2007.

Note : évolutions significatives au seuil de 5 % pour l'ensemble, 1 % pour l'éducation prioritaire, 10 % pour le public hors éducation prioritaire pour CEDRE CG seulement ; non significatives pour le public hors ZEP pour SPEC6 ou le privé.

Source : Depp, SPEC6 « Test spécifique des difficultés de lecture en début de 6° » 1997-2007, CEDRE CG « Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons - Compétences générales » 2003-2009.

Ce que propose la recherche en France

Propositions de Bentolila

Selon Bentolila, l'insécurité linguistique est à l'origine des difficultés que rencontrent les élèves à entrer dans l'écrit. Pour y remédier, il pose les bases d'un enseignement efficace de la lecture : à la maternelle, en amont de l'enseignement officiel de la lecture, il propose de développer la maîtrise de la langue, en prenant appui sur la langue maternelle et en apportant un maximum de vocabulaire de la langue de scolarisation. Ce capital lexical est essentiel avant la phase d'apprentissage car il permet l'accès au sens. Concernant l'école maternelle, il affirme : « Dès la petite section, elle doit, avec patience et obstination, s'attacher à nourrir le stock lexical des enfants, à travailler sur le sens des mots en contexte et hors contexte. C'est là que se gagne la bataille future de la lecture... » (Bentolila, 2006, p. 21). La découverte du principe alphabétique est l'étape suivante par laquelle l'identification des mots en autonomie est rendue possible. Par un jeu de découverte du lien entre mots écrits et mots oraux qui mènera à une reconnaissance

orthographique et au sens des mots (Bentolila, 2006). Cependant, essentielle mais insuffisante, **l'identification des mots se complète par une explicitation des conventions linguistiques.** Pour Bentolila (2006) « Lire une phrase, c'est identifier les mots et en même temps reconnaître leurs rôles grammaticaux respectifs. Sans reconnaissance de l'organisation grammaticale d'une phrase, il n'y a pas de construction du sens, il n'y a pas de lecture » (p.21). **Cette étape est d'autant plus importante que certains élèves arrivent au cours préparatoire avec une langue orale dont la structure grammaticale est différente de la langue de scolarisation.** Sans pour cela faire de la grammaire au CP, il affirme : « il est impératif d'apprendre aux apprentis-lecteurs à attribuer aux mots et groupes de mots le rôle qui leur revient dans le spectacle qu'ils tentent de mettre en scène : Qui fait quoi ? Où ? Quand ? Avec qui ? ... » (Bentolila, 2006, p.21). Idem pour un texte « il convient, aussitôt que possible, que l'apprenti-lecteur prenne conscience qu'un texte, aussi court soit-il, n'est pas une simple juxtaposition de phrases. On doit lui montrer, preuves à l'appui, qu'il y a des « avant » et des « après », qu'entre deux événements il existe des relations de cause à effet, ou de finalité, que le même personnage va s'appeler d'abord Catherine puis « elle », puis « la jolie petite fille ». Il découvrira qu'un texte possède une réelle cohérence et identifiera les indices qui la manifestent » (Bentolila, 2006, p.22).

Il déplore ensuite que dans certaines démarches d'enseignement de la lecture, l'étude du code soit effectuée en simultané avec la compréhension :

Bien souvent, les méthodes de lecture tentent vainement de concilier l'inconciliable. Faire comprendre comment fonctionne le code écrit par la découverte du principe alphabétique et en même temps, sur les mêmes supports, faire découvrir les finalités et les enjeux de la lecture. Il s'agit là d'un pari impossible, car chacun de ces deux objectifs complémentaires exige que l'on s'appuie sur des supports écrits de dimension et de nature très différentes (Bentolila, 2006, p. 22).

Il propose ainsi la stratégie suivante :

Il paraît judicieux que durant les premiers mois de l'apprentissage, ces deux objectifs et les démarches pédagogiques qui leur correspondent respectivement soient clairement distingués afin d'être poursuivis chacun avec une égale efficacité. Tant qu'un enfant n'aura pas acquis une réelle capacité de décodage, il faut multiplier **la lecture par le maître de textes aussi riches et variés que possible** afin de lui dévoiler les promesses du savoir lire. Il faut durant cette même période de découverte des mécanismes du code **qu'on limite les mots non décodables aux mots outils (présentatifs et prépositions) et à quelques mots très fréquents** nécessaires pour que les premières phrases lues aient un tant soit peu de sens. (...) Lorsque les élèves auront maîtrisé le principe alphabétique, lorsqu'ils auront ainsi acquis une progressive autonomie d'identification des mots, les

deux démarches pourront alors se rejoindre et s'appuyer sur les mêmes supports écrits (Bentolila, 2006, p. 22).

Il conclut en disant que « la maîtrise du principe alphabétique et sa progressive automatiser garantissant une construction du sens autonome et précise de textes plus variés et plus ambitieux » (Bentolila, 2006, p. 22).

Cependant, il attire l'attention sur **la nécessité d'individualiser le parcours car les rythmes d'acquisition sont propres à chaque élève** : « il faut considérer que tous les élèves ne maîtrisent pas au même rythme le principe alphabétique. C'est pourquoi l'enseignant devra être capable de juger pour chaque élève quel est le moment opportun pour l'inviter à lire de façon autonome phrases et petits textes » (Bentolila, 2006, p. 22).

Propositions suite aux consensus (Cnesco, 2016)

Sous le titre « Lire, comprendre, apprendre : Comment soutenir le développement des compétences en lecture ? », les conférences menées par différents experts les 16 et 17 mars 2016 à l'ENS de Lyon, on fait l'objet d'un dossier de synthèse récapitulant les recommandations du jury.

Dans son édito, Michel Lussault souligne que l'irruption du numérique dans notre vie quotidienne, contrairement à ce que l'on aurait pu penser, a accru l'usage de la lecture, qui est plus que jamais essentiel à une réussite sociale et professionnelle, mais également pour s'adapter dans la société d'aujourd'hui.

Le constat reste toujours le même : notre système éducatif ne réussit pas à réduire les inégalités sociales dans l'acquisition de la lecture. Des inégalités qui se creusent au niveau de la compréhension. Ce que ce consensus apporte de plus par rapport à celui de 2003, c'est qu'il tente de répondre aux interrogations sur les pratiques d'enseignement et les environnements les plus favorables au développement des compétences en lecture. Il contextualise les difficultés repérées et des pistes de solution pragmatiques sont proposées aux acteurs de la lecture (enseignants, formateurs, familles...) grâce au regard croisé des chercheurs et des acteurs.

Ces préconisations s'organisent autour de 6 points qui sont succinctement présentés ci-après, même s'ils ne concernent pas tous le public visé par cette étude :

Identifier des mots

- Enseigner le principe alphabétique pour lequel la reconnaissance des lettres est primordiale et la conscience phonologique (syllabes puis phonèmes) dès la GS.
- Dès le début du CP, introduire au moins une dizaine de correspondances graphèmes/phonèmes afin de permettre un décodage autonome des mots. Ainsi mettre

en lien les activités sur l'étude du code et la compréhension, en parallèle des activités de compréhension de textes entendus.

Notons que cette préconisation est faite dans le contexte où l'élève arrive avec les prérequis acquis en maternelle (conscience phono, principe alphabétique, reconnaissance des lettres). Autrement, dans le cas contraire, cela suppose qu'il est important au début du CP de les remettre à niveau par une consolidation ou enseignement des prérequis, avant l'étude formelle du code et du décodage.

- Mener régulièrement des activités d'écriture en même temps que des activités de lecture, afin de consolider l'identification des mots, la mémorisation et l'orthographe des mots. Un retour immédiat de l'enseignant permet de valider les réussites et de ne pas ancrer les erreurs.
- Lecture à haute voix régulière a un impact positif sur la maîtrise du code.
- Poursuivre l'analyse phonologique et l'étude du code tout au long du cycle 2 voire du cycle 3 tant que des difficultés de décodage se présentent.
- **Tous les enseignants dans le premier degré et second degré doivent bénéficier d'une formation sur les mécanismes de base d'apprentissage de la lecture. Une continuité doit s'effectuer entre les cycles sur les difficultés des élèves.**

Développer la compréhension

- Développer le vocabulaire et la compréhension orale durant la maternelle. La conscience lexicale, la catégorisation, la mémorisation des mots nécessitent un travail oral en maternelle et à l'oral et à l'écrit au primaire.
- Accorder du temps à la dimension linguistique de l'étude de la langue : vocabulaire, morphologie, syntaxe, inférence, type de texte. Cela, dès la maternelle jusqu'au collège.
- Privilégier un enseignement explicite de la compréhension aussi longtemps que nécessaire pour devenir un lecteur autonome.

Préparer « l'entrée en littérature »

- Enseigner l'identification des différents types de textes et inciter les élèves à réfléchir sur leurs pratiques.
- Faire de la classe un lieu d'écoute et de parole.

Lire pour apprendre

- Consacrer un temps d'apprentissage à la lecture des textes dans chaque discipline.
- Développer des stratégies de lecture-compréhension en fonction du type de texte en s'exerçant à décomposer l'activité, avant, pendant et après la lecture, pour faciliter la compréhension du texte.

- Lire des documents dans toutes les disciplines et participer à des projets interdisciplinaires.

Lire à l'heure du numérique

- Former les enseignants aux nouveaux outils pédagogiques notamment au numérique.
- Assurer le développement d'habiletés complexes qui caractérisent la lecture en environnement numérique.

Prendre en compte la diversité des élèves

- Accéder aux compétences de lecture et de compréhension, une priorité pour tous les élèves, y compris ceux en difficulté scolaire, garder le même niveau d'ambition (textes à fort enjeu culturel, voir tous les types de textes, enseignement de la compréhension au même titre que l'identification des mots...).
- Identifier les difficultés pour ensuite proposer des pistes de remédiation en termes d'outils et de démarches adaptées, notamment pour des élèves présentant des troubles dys.

Dans la partie suivante, nous présentons des recherches de grande envergure menées dans quelques pays anglo-saxons.

2.3.4.3 Méta-analyses dans le monde anglo-saxon

Aux États-Unis

Le National Reading Panel (NRP) est un organisme gouvernemental des États-Unis, créé en 1997 à la demande du congrès. Son rôle est de faire un état des lieux de la recherche sur l'efficacité des méthodes utilisées pour apprendre à lire et comment les appliquer en classe. Il réalise une méta-analyse à partir de 10000 études de recherche publiées avant et 100000 après 1996, dans lesquelles il choisit une centaine d'études pour l'analyse et la réalisation de sa revue de littérature. Les conclusions sont publiées dans un rapport sous la direction de Donald N. Langenberg en 2000. Ce rapport établit d'abord le constat que toutes les méthodes ne se valent pas. Certaines se révèlent plus efficaces que d'autres. Il est arrivé à la conclusion que les méthodes les plus efficaces sont celles qui permettent de développer chez l'enfant les cinq habiletés suivantes :

- **La conscience phonémique**
- **La relation graphophonologique (le principe alphabétique)**
- **La fluidité de lecture**

- **L'enrichissement du vocabulaire**
- **La mise en œuvre de stratégies de compréhension**

Il conclut également que de multiples difficultés en lecture sont liées à un défaut de conscience phonémique. **Un enseignement systématisé et explicite de la conscience phonémique aboutit au développement des compétences en lecture et écriture.** De ce fait, cet enseignement est préconisé dans les classes, dès la maternelle : les enfants en tirent fortement profit à partir du moment où la conscience phonémique est enseignée au bon moment (à un âge approprié) et suivant un entraînement régulier (ces conclusions sont confirmées en 2008 par la synthèse du NELP sur la nature des prérequis développés de la naissance à l'âge de 5 ans, à l'école ou la maison, pour une entrée sécurisée dans le langage écrit). L'enseignement de la conscience phonémique est également bénéfique au-delà, pour tous ceux qui rencontrent des difficultés à apprendre à lire, à comprendre le principe alphabétique (à chaque lettre ou groupe de lettres correspond un son). La littérature scientifique montre que la systématisation, qui produit des résultats significatifs auprès de tous les élèves et à tous les niveaux, passe par une programmation réfléchie plutôt qu'une mise en œuvre aléatoire en fonction des éléments apparaissant dans un texte. C'est pourquoi le panel préconise que cet **enseignement systématique de la relation graphie-phonie soit intégré dans la routine de classe.** Cependant, il insiste aussi sur le fait que **les enseignants ont besoin d'être formés sur les différentes façons d'approcher cet enseignement et surtout de l'adapter aux élèves les plus fragiles.** En effet, les élèves à risque de rencontrer des difficultés d'apprentissage de la lecture sont ceux **qui ont le plus besoin de cet enseignement explicite et systématique d'une méthode phonique le plus tôt possible.** Les élèves qui rencontrent des difficultés de lecture en début d'apprentissage à l'élémentaire sont ceux qui tirent le plus de profit de cet enseignement.

Les autres conclusions du Panel montre que les élèves tirent également avantage de la lecture à haute voix guidée, pour développer la fluence, l'automatisation dans le décodage. En effet, le feedback que reçoit l'enfant par un parent, un autre camarade ou l'enseignant, lui permet d'apprendre à identifier de nouveaux mots, de lire avec aisance et précision, donc de mieux comprendre ce qu'il lit. Concernant la lecture silencieuse, les recherches montrent que les bons lecteurs lisent silencieusement plus souvent que les mauvais lecteurs, mais ne prouvent pas que la lecture silencieuse aide à améliorer la fluence de lecture. Cependant, le Panel préconise cette pratique et précise que si elle est utilisée dans le cadre de l'amélioration des compétences en lecture, à la fluence, elle doit être accompagnée d'une guidance au niveau de la lecture à haute voix pour permettre une lecture plus expressive. Le Panel préconise également que soient

enseignés le vocabulaire et les stratégies de compréhension pour aider le lecteur à comprendre ce qu'il lit.

Au Canada

En 2009, le réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation affirme : « il existe maintenant un répertoire des habiletés garantes d'un apprentissage réussi de la lecture et de l'écriture » (Hawken, Laplante et Brodeur, 2009, p. 35). Il propose une trousse d'intervention appuyée par la recherche pour démystifier les fausses croyances et proposer un enseignement/apprentissage efficaces de la lecture et de l'écriture. Son objectif est de parfaire les connaissances des enseignants afin qu'ils profitent des résultats des dernières recherches, réalisées de façon rigoureuse dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Ces données empiriques proviennent de recherches menées en sciences de l'éducation, psychologie, neurosciences et orthophonie. Il propose un outil alliant à la fois la théorie et la pratique, en informant les enseignants et en leur apportant des pistes concrètes à mettre en œuvre au sein de leur classe : « ... elle indique ce qui doit être enseigné et *comment* cela doit être fait, pour assurer la réussite de tous les élèves. Elle peut donc être utilisée comme outil de référence dans la pratique quotidienne » (Hawken et al., 2009, p. 9). Cette trousse d'intervention vise aussi la formation des futurs enseignants en Sciences de l'éducation, en devenant également un ouvrage de référence dans le cadre de la formation continue des enseignants déjà sur le terrain.

La trousse d'intervention prend appui sur les cinq composantes étudiées par les experts du National Reading Panel (2000) présentées ci-dessus, et un cadre de référence « A » (cf. Figure 9) qui illustre les composantes cognitives de l'apprentissage de la lecture. Ce cadre de référence est élaboré en 2008 par le Southwest Educationl Development Laboratory (SEDL), à partir des connaissances issues de la recherche.

Le schéma montre l'équilibre entre les différentes composantes impliquées dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Le côté rouge correspond à la sphère de « l'oral », la compréhension langagière :

- La phonologie, la syntaxe et la sémantique indispensables à la capacité linguistique de l'élève.
- Les connaissances antérieures, auxquelles s'ajoutent les connaissances de la langue enrichissent la compréhension langagière.

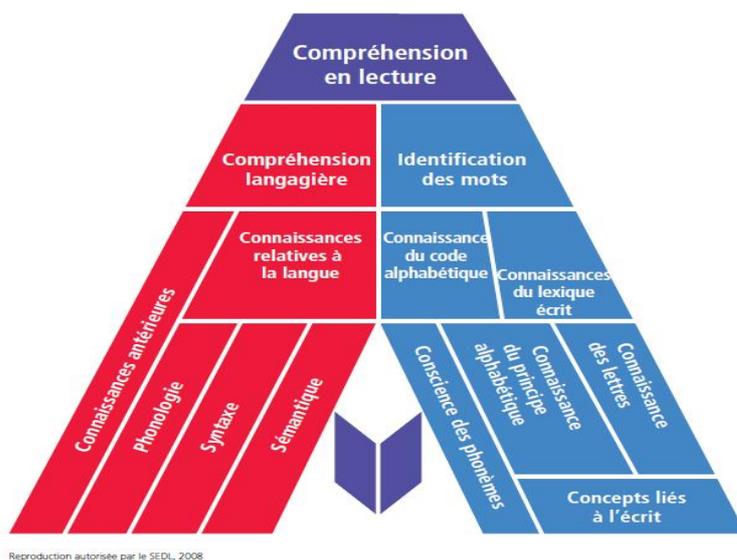
Le côté bleu, correspond à la sphère de « l'écrit », l'identification des mots écrits :

- La connaissance des concepts liés à l'écrit, associée à la conscience phonémique sont des habiletés nécessaires à l'apprentissage de la lecture.

- La connaissance du principe alphabétique et la connaissance des lettres constituent les habiletés fondamentales.
- Les différentes composantes inter-reliées constituent le lexique écrit et la connaissance du code alphabétique qui fondent la capacité de l'élève à reconnaître les mots écrits.

« Ces composantes sont représentées de manière distincte dans le schéma ci-dessous, mais en réalité, elles sont inter-reliées. Le cadre de référence illustre comment ces composantes majeures de l'apprentissage de la lecture progressent du bas vers le haut, la compréhension en lecture constituant la finalité de l'acte de lire » (Hawken et al., 2009, p. 36).

Figure 8. Schéma du cadre de référence « A » (SEDL, 2008) Tiré de (Hawken et al., 2009, p. 36).



Le réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation affirme que les deux côtés du cadre de référence sont d'égale importance pour un enseignement efficace de la lecture. Pour atteindre le but final de la lecture, c'est-à-dire la compréhension, un équilibre entre les aspects impliqués dans la compréhension de l'oral et dans la compréhension de l'écrit est *sine qua non* :

- Acquisition des habiletés nécessaires pour identifier les mots écrits par la compréhension du principe alphabétique, connaissances des règles, irrégularités et spécificités de certains mots.
- Acquisition des habiletés du langage oral par la consolidation du vocabulaire, amélioration de la syntaxe et de la compréhension orale.

On souligne la nécessité de combiner les composantes de ces deux aspects, mais on précise également que le temps accordé aux différentes composantes du cadre de référence varie en

fonction du niveau de développement des habiletés de lecture/écriture. **Il est donc conseillé, qu'en maternelle et au CP, de placer la priorité de l'enseignement sur le développement des habiletés permettant la reconnaissance des mots écrits. Le vocabulaire et la compréhension langagière se développent essentiellement à l'oral.** Cependant, progressivement, ces habiletés continuent à se développer par l'intermédiaire des textes écrits et se renforcent en cours d'apprentissage. Par exemple, les connaissances morphologiques contribuent à la compréhension en lecture, au vocabulaire, à la fluidité et à l'orthographe lexicale. Le développement de la conscience phonémique et du principe alphabétique facilite l'orthographe lexicale en début d'apprentissage de la lecture.

En Australie

En 2017, en Australie, le CESE (Centre for Education Statistics and Evaluation) fait apparaître une revue de littérature intitulée « Effective Reading Instruction in the Early Years of School ». Créé par le gouvernement de la Nouvelle-Galles du Sud (NSW) en 2012, son but est de promouvoir des programmes éducatifs basés sur les résultats de la recherche. Il affirme que depuis 2000, aux États-Unis, Au Royaume Uni, en Australie, de nombreuses recherches menées dans des domaines tels que la psychologie, l'éducation, la linguistique, la santé, se sont intéressées à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture. Elles convergent toutes vers les mêmes résultats, en identifiant 5 composantes clefs pour un enseignement efficace de la lecture : la conscience phonémique, l'étude de la relation graphie/phonie, la fluence, le vocabulaire et la compréhension. Le CESE aboutit au même résultat, en précisant que **ces composantes doivent être enseignées de façon explicite, systématique et séquentielle.**

Il met aussi en exergue le fait que les premières années de vie et de scolarisation d'un enfant sont déterminantes dans le développement de ses compétences en lecture. **L'environnement familial et la qualité de l'éducation produisent un impact important sur les compétences émergentes liées à la lecture dès leur entrée à l'école.** Ces compétences constituent des prérequis au développement des compétences conventionnelles : décodage, compréhension en lecture, orthographe et écriture.

Il précise que le modèle de Gough et Tunmer (1986) indique que l'acte de lire implique à la fois la mise en œuvre de processus de décodage et de compréhension. En effet, pouvoir reconnaître ou prononcer un mot n'assure pas la compréhension du texte. Cependant, **d'autres facteurs tels que l'engagement, la motivation et la compréhension orale peuvent freiner l'apprentissage de la lecture.** Les cinq éléments d'un programme d'enseignement efficace de la lecture, développés par le Panel National de la Lecture (NRP, 2000) aux États-Unis, sont repris.

Le CESE fait un **rappel des principes essentiels de chacun de ces éléments et comment ils devraient être enseignés à la lumière des résultats de la recherche.**

La conscience phonémique

Dans le système d'écriture alphabétique, les lettres représentent des sons. La conscience phonémique est la capacité à entendre les sons d'un mot à l'oral et de comprendre que le mot est composé d'une succession de sons. Les enfants ont besoin de prendre conscience de la façon dont fonctionnent les sons dans les mots avant tout apprentissage de la lecture. **La conscience phonémique fait partie de la conscience phonologique qui inclut également la conscience des syllabes et des rimes. La conscience phonémique est importante car elle est un élément prédicteur des compétences en lecture.**

Un enseignement effectif de la conscience phonémique, apprend aux élèves à manipuler les sons des mots à l'oral. Les élèves arrivent à l'élémentaire avec des niveaux différents en conscience phonémique, en fonction de la qualité de l'enseignement reçu à la maternelle. Pour les élèves qui arrivent à l'élémentaire avec un niveau de conscience phonémique insuffisant, son enseignement peut combler les manquements d'une préparation inadéquate et permettre d'entrer dans la lecture. Le CESE affirme que différentes activités non exhaustives sont possibles : la fusion phonémique qui consiste à combiner des phonèmes pour former des mots à l'oral (« /b/a/l » et trouver « bal »), suivant une progression allant des mots simples à des mots plus complexes (la, il, bal, chat). La segmentation phonémique qui consiste à segmenter les phonèmes du mot entendu (« bal » et dire « b/a/l ») toujours suivant une progression allant des mots simples vers des mots complexes. La manipulation phonémique qui sollicite un haut niveau de conscience phonémique et qui consiste par exemple à ajouter ou enlever des sons au début ou à la fin d'un mot, remplacer un son à la place d'un autre pour créer un nouveau mot.

La relation graphophonologique ou principe alphabétique

Elle est liée à la conscience phonémique, mais elles ne sont pas synonymes. Dans la conscience phonémique, le lecteur comprend que les mots sont composés de phonèmes (sons). L'enseignement du principe alphabétique met en lien les phonèmes et les lettres, par exemple que la lettre « D » fait le son /d/, ce qui permet au lecteur d'identifier les phonèmes de chaque mot écrit. Il apprend ainsi à lire et écrire. Son ultime objectif est de permettre au lecteur d'identifier rapidement les sons des mots inconnus pour les décoder et les comprendre. Cependant, **il existe différentes façons d'enseigner le principe alphabétique. La plus efficace est la méthode appelée « phonique synthétique » qui se veut explicite et séquencée.**

L'enseignement débute d'abord par l'apprentissage du lien entre les sons et les lettres de façon isolée. Ensuite, l'enseignement se poursuit par la combinaison des sons pour former des mots et l'enseignement de la lecture débute. La compréhension du principe alphabétique est importante pour permettre le décodage et essentielle pour la lecture. En effet, connaître la correspondance entre les lettres et les sons et comment les fusionner arme les élèves d'une stratégie qui les amène à décoder des mots inconnus. **La reconnaissance visuelle du mot, que certains élèves utilisent pour commencer à lire, n'est pas une stratégie efficace à long terme car le volume de mots à lire augmente avec l'âge.** Un enseignement systématique du principe alphabétique est reconnu plus efficace pour apprendre à lire (effet qui persiste au-delà de l'enseignement) qu'une démarche qui prévoit peu ou pas d'enseignement du principe alphabétique. Cette supériorité de la démarche d'enseignement systématique du principe alphabétique est observée lors de l'enseignement initial de la lecture : elle améliore, sur le long terme, les performances des jeunes lecteurs en lecture, écriture, orthographe et compréhension. En permettant aux élèves de maîtriser le décodage, elle fonde les compétences de base de la lecture. **Le CESE cite le « rapport Rose » par le biais du United Kingdom Department for Education and Skills (2006b) qui réitère que cette démarche d'enseignement systématique du principe alphabétique est certainement l'approche la plus efficace pour enseigner la lecture aux jeunes élèves (équivalent du CP) et ajoute, particulièrement ceux à risque de rencontrer des difficultés dans l'apprentissage de la lecture.** Suite à ce rapport, en 2012, le Royaume uni entreprend des réformes dont la généralisation de l'enseignement systématique du principe alphabétique dans toutes les écoles. Depuis, des améliorations significatives du seuil de lecture attendu (32/40) ont été mesurées chez les jeunes lecteurs, passant de 58% en 2012 à 81% en 2016. Le pourcentage d'élèves atteignant le niveau maximum (40/40) est passé de 9% en 2012 à 18% en 2016. L'écart entre les élèves de niveau faible et ceux de niveau élevé a également diminué. L'enseignement par la méthode phonique synthétique est particulièrement efficace dès le CP et s'effectue de façon séquencée en veillant à ce que certaines habiletés et concepts soient enseignés avant d'autres.

Une sensibilisation à la méthode, dès la maternelle, par un enseignement qui débouche sur l'installation des prérequis fondamentaux : la connaissance des lettres et la conscience phonémique.

La fluence

C'est la capacité de décoder avec rapidité, naturel, précision et expression. Pour cela, la compétence essentielle que doit posséder le lecteur, est l'automatisation du décodage, mais cette

compétence n'est pas suffisante. **Trois dimensions** sont reconnues **dans la fluence de lecture** : **la précision du décodage, l'automatisation du décodage** qui permet au lecteur de ne pas focaliser sa mémoire de travail sur le décodage mais sur le sens, puis **la prosodie**, c'est-à-dire la façon dont le lecteur va rendre sa lecture expressive en respectant les temps de pause... Bien que la fluence soit insuffisante pour atteindre un niveau élevé de lecture, on peut considérer qu'elle est un prérequis essentiel pour développer la compréhension. En effet, elle crée le lien entre le décodage et la compréhension. En se fondant sur la conscience phonologique et les compétences liées au décodage, **les lecteurs qui lisent avec fluidité, lisent vite et avec précision, ce qui leur permet de libérer de l'attention sur le sens de ce qui est lu**. Une automatisation ou prosodie approximatives peuvent conduire à des confusions ou mauvaises interprétations du texte. Ce qui fait de la **fluence une compétence essentielle pour la compréhension de texte**. Différentes méthodes sont proposées pour son enseignement : la première méthode est celle où l'enseignant sert de modèle en lisant à haute voix et montre ce qu'est et ce que n'est pas une lecture fluide. La recherche montre que les méthodes de lecture répétées améliorent la fluence. La seconde méthode est celle où les élèves lisent plusieurs fois un passage à haute voix et reçoivent des conseils et feed-back du professeur. Cette pratique pédagogique permet à tous les élèves (bons lecteurs et élèves en difficultés) d'améliorer leur performance en lecture. La troisième méthode est celle où les élèves sont encouragés à lire régulièrement d'eux-mêmes, de façon indépendante. Bien que tous reconnaissent qu'une pratique régulière de la lecture améliore la fluidité et les performances en lecture, il n'existe pas de preuves suffisantes dans la littérature pour soutenir cette affirmation. Les enseignants peuvent évaluer les trois dimensions de la fluence : pour la précision et l'automatisation en mesurant le nombre de mots correctement lus en une minute tout au long de l'année afin de constater leur progression. Pour la prosodie, les enseignants peuvent écouter la lecture d'un passage adapté à leur niveau et évaluer des aspects tels que l'expression, le rythme etc. Rasinski (2004) met en garde sur le fait que si la vitesse de lecture est importante, il ne faut pas baser l'enseignement et l'évaluation de la fluence uniquement sur cet aspect. Pour cause, si on privilégie la vitesse au détriment de la prosodie et du sens, on aboutira à des lecteurs rapides qui comprennent peu de ce qu'ils lisent. Il affirme que **la vitesse de lecture s'améliore au fur et à mesure que l'élève devient plus efficace et confiant dans sa capacité à décoder**.

Le vocabulaire

Dans ce contexte, le vocabulaire fait référence aux mots que les élèves utilisent et connaissent quand ils communiquent avec les autres. On peut distinguer 4 types de vocabulaire pour :

écouter, parler, lire et écrire. Le vocabulaire pour écouter et parler fait généralement partie du vocabulaire de l'oral. L'importance du vocabulaire est bien établie. **Le vocabulaire joue un rôle important pour un enseignement efficace de la lecture car il facilite la reconnaissance des mots, surtout chez le lecteur débutant, c'est un prérequis à la compréhension.** Cependant, le CESE (2017) cite Biemiller qui déclare : « *Teaching vocabulary will not guarantee success in reading, just as learning to read words will not guarantee success in reading. However, lacking either adequate word identification skills or adequate vocabulary will ensure failure* » (p. 10). L'apprentissage du vocabulaire se réalise de façon directe et indirecte. **Les enfants apprennent la signification de nombreux mots indirectement : par leur expérience de vie quotidienne tant dans le langage oral que dans le langage écrit, par les conversations, les lectures qu'on leur fait ou qu'ils se font eux-mêmes.** Néanmoins, **un enseignement direct devrait également enseigner le vocabulaire, afin d'aider les élèves à comprendre les mots difficiles ou absents de leur lexique.** Le CESE (2017) cite Grave qui affirme que **l'enseignement du vocabulaire c'est aussi armer les élèves de stratégies, leur permettant de comprendre le sens des mots par eux-mêmes** : « *Effective vocabulary instruction includes teaching students new words directly as well as teaching students word-learning strategies they can use to learn words on their own* » (p. 10). Par conséquent, comment utiliser certaines parties du mot (suffixe, préfixe, base du mot), des indices du contexte pour déterminer la signification des mots. Le choix des mots à enseigner est un élément important à prendre en compte dans l'enseignement du vocabulaire. Le CESE (2017) cite Beck, McKeown et Kucan qui proposent trois niveaux de mots à enseigner : les mots du premier niveau, ceux que l'on utilise tous les jours et qui sont aisés sur le plan conceptuel (par exemple chat, bébé, content). De nombreux enfants auront appris la plupart de ces mots de façon informelle, avant l'entrée à l'école. Cependant, certains mots de niveau 1 feront l'objet d'un enseignement explicite pour les élèves qui commencent l'école avec un vocabulaire limité. Les mots du deuxième niveau, plus complexes, mais régulièrement utilisés dans des contextes différents (par exemple coïncidence, admire, portable), doivent être enseignés directement, en priorisant ceux susceptibles d'être utilisés ou rencontrés dans les textes. Les mots du troisième niveau sont moins fréquemment utilisés et spécifiques à certains domaines comme la science, les mathématiques, la musique (Exemple péninsule, isocèle). Ils doivent être enseignés lorsqu'une leçon nécessite la connaissance du mot et le concept sous-jacent. Ils deviennent ainsi essentiels. L'importance de l'exposition régulière et répétée à des mots nouveaux est soulignée. De nombreuses études ont exposé le lien entre la lecture répétée d'histoires et l'amélioration du vocabulaire à la maternelle et à l'élémentaire. De toute évidence **une exposition régulière aux mots, dans différents contextes, est aussi un élément à prendre en compte dans**

l'enseignement du vocabulaire. Lors de la lecture à haute voix, l'enseignant doit encourager les élèves à s'engager activement dans le texte, en expliquant le sens des mots et en les interrogeant sur le livre ou en anticipant sur la suite. **La morphologie du mot est aussi un élément à prendre en compte dans l'enseignement du vocabulaire.** Elle fait référence au fait que le mot se compose de différentes parties qui ont une signification. Le morphème est la plus petite unité de langage significative. Certains mots sont composés d'un morphème, d'autres de plusieurs morphèmes. Étudier la morphologie des mots de façon précoce contribue à améliorer les performances dans l'écrit, y compris dans le vocabulaire, la conscience phonologique, l'orthographe. Le CESE indique qu'il existe toutefois certaines limites méthodologiques quant aux preuves concernant l'enseignement du vocabulaire : car on rencontre différents types de vocabulaire et le vocabulaire écrit d'un individu se distingue souvent de son vocabulaire oral. Évaluer le vocabulaire de manière standardisée reste également difficile. Le CESE (2017) cite Hairrelle, Rupley et Simmons qui examinent 24 études publiées entre 1999 et 2007, exposant que peu d'études utilisaient des mesures standardisées et que la rétention de mots à long terme est souvent ignorée. Ils trouvent également qu'aucune étude à cette période ne met en avant le rôle de la technologie dans l'acquisition du vocabulaire.

La compréhension

La compréhension consiste à donner du sens et à interpréter ce qui est lu. Pour ce faire, les élèves doivent d'abord être en mesure de décoder ce qu'ils lisent, pour ensuite créer des liens avec leurs connaissances. Un vocabulaire suffisant est requis. **La compréhension est une compétence générale non seulement d'un point de vue académique, mais aussi dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie.** L'apprenant doit être en mesure de comprendre ce qu'il lit, de s'en rappeler et de communiquer avec les autres à propos de ce qu'il a lu. **La compréhension requiert des compétences cognitives générales, telles que l'attention et la mémoire, ainsi que des compétences spécifiques telles que le décodage et le vocabulaire.** Le CESE (2017) cite les travaux de Quinn et Wagner qui réalisent une étude longitudinale regroupant 400000 étudiants, suivis de la première à la troisième année (du CP au CE2). Ils démontrent que parmi les élèves dont le décodage et le vocabulaire se sont développés normalement, moins de 1% présentent des difficultés de compréhension. **La compréhension de l'élève reste fortement dépendante de ces deux compétences liées à la lecture : le décodage et le vocabulaire. Dans la plupart des situations, les difficultés de compréhension diminuent à mesure que ces deux compétences s'améliorent.** Cependant, un enseignement direct des compétences liées à la compréhension est nécessaire pour la

plupart des élèves. Il comprend la syntaxe, les structures rhétoriques du langage écrit et les stratégies de compréhension. Un enseignement explicite utilisant une méthode à stratégies multiples est plus efficace pour améliorer la compréhension. 7 stratégies efficaces sont mises en exergue :

- La stratégie liée à « **une compréhension surveillée** » : l'élève apprend à surveiller sa compréhension du texte et à prendre conscience lorsqu'il ne comprend pas ; il identifie la partie du texte où il ne comprend pas, ce qu'il ne comprend pas et apprend à utiliser des stratégies appropriées pour résoudre ses difficultés (reformulation, recherche d'informations avant ou après).
- Le principe de **l'apprentissage coopératif et réciproque** : les élèves apprennent les stratégies de lecture avec leur enseignant et entre eux ; une surveillance attentive est nécessaire pour s'assurer que des erreurs ne sont pas transmises d'un élève à l'autre.
- L'usage **d'organiseurs graphiques ou sémantiques** qui permettent au lecteur de se représenter visuellement les idées du texte ou de montrer la relation entre les personnages, les lieux ou les événements.
- La « **réponse aux questions** » : les élèves utilisent le texte pour répondre aux questions posées par l'enseignant et reçoivent une **rétroaction immédiate**.
- Le principe de la « **question générée** » : les élèves se posent mutuellement des questions dont les réponses sont dans le texte ; en générant des questions, les élèves se rendent compte s'ils sont capables d'y répondre et s'ils comprennent ce qu'ils lisent.
- Le principe de la « **structure de l'histoire** » : les élèves apprennent à utiliser la structure de l'histoire comme moyen pour se rappeler et comprendre le contenu ; par-là, ils arrivent à identifier des éléments clefs de l'histoire tels que les personnages et le lieu, le problème et sa résolution dans le texte.
- La **technique du résumé** : les élèves identifient les points importants du texte et les traduisent par leurs propres mots ; cette stratégie requiert à la fois des compétences en lecture et en écriture ; c'est pourquoi elle n'est pas recommandée pour les élèves des premières années du primaire.

Cependant, un point de désaccord subsiste, celui du moment où l'enseignement de la compréhension doit débiter. Certains chercheurs suggèrent un enseignement à la fin de l'école primaire tandis que d'autres recommandent que la compréhension soit partie intégrante de l'enseignement de la lecture dès les premières années.

2.3.4.4 Les programmes officiels et l'enseignement de l'écrit

En 2006, le Ministre de l'Éducation nationale, M. Gilles de Robien tente de remettre au goût du jour la méthode syllabique, sans succès. Aujourd'hui, son homologue M. Jean-Michel

Blanquer, sous couvert de la recherche, réitère ce souhait. L'émoi suscité en 2006 n'est plus d'actualité, ce terme n'est plus tabou. Les données issues de récentes enquêtes, les conférences de consensus en 2006 puis 2016, les thèses en neurosciences développées par Stanislas Dehaene ainsi que les résultats des recherches anglo-saxonnes de grande envergure, ont certainement contribué à ce résultat. C'est dans ce contexte qu'apparaît le BO spécial n°3 du 26 avril 2018, accompagné du guide fondé sur l'état de la recherche pour enseigner la lecture et l'écriture au CP⁴⁹. Après avoir porté un éclairage sur les idées reçues concernant la lecture et l'écriture, ce guide reprend les résultats de la recherche sur le savoir lire et écrire.

Concernant le savoir lire, il reprend les deux modalités par lesquelles l'élève identifie un mot. Il précise que dans un premier temps, **au cours du premier semestre du CP** « l'apprenti lecteur a **essentiellement recours au décodage**. Mais le repérage des propriétés orthographiques des mots démarre très tôt, de manière implicite d'abord, par la rencontre répétée des mots écrits les plus fréquents » (p. 8). Par la suite, une **fluidité ou fluence de lecture**, atteinte grâce à **l'automatisation de l'identification des mots**, est essentielle car elle libère des ressources cognitives pour accéder à la compréhension. La fluidité de lecture est un prédicteur de la compréhension et s'acquiert par un entraînement à la lecture à haute voix. Cependant, pour améliorer les performances en lecture/écriture, à elle seule ne suffit pas, car lire c'est comprendre. La **compréhension** passe également par des **mécanismes** qu'il convient à l'enseignant de connaître pour un **enseignement explicite** efficace. Cet enseignement débute dès la **maternelle par des textes lus à l'oral, en simultané avec l'étude du code**, et se poursuit progressivement sur des textes lus par les élèves tout au long de l'élémentaire et du collège. Il précise que la compréhension orale ou écrite relève d'une activité cognitive complexe et de haut niveau, qui nécessite que le lecteur soit capable de se représenter mentalement les informations du texte, activer le sens des mots et les mettre en relation dans la phrase, mettre en lien les phrases en faisant des inférences, mettre en lien le texte et ses connaissances générales (sur les types de phrases, l'univers de référence du texte...). Pour soutenir toutes ces compétences, des capacités d'attention et de mémorisation sont essentielles.

Le savoir-écrire est aussi complexe que le savoir-lire, et plus difficile, surtout pour le jeune enfant, car il requiert beaucoup d'attention et un effort important au niveau de la mémoire, pour gérer en simultané de multiples contraintes. En parallèle avec la lecture, c'est un acte qui impose de connaître les correspondances phonèmes-graphèmes pour encoder. Sachant que dans la langue française, plusieurs graphèmes peuvent transcrire un même phonème, savoir écrire demande également de connaître l'orthographe lexicale et grammaticale des mots. Mais tout

⁴⁹ Ouvrage coordonné par le service de l'instruction publique et de l'action pédagogique de la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale.

ceci ne peut s'opérationnaliser sans une maîtrise du geste graphique qui suppose des prérequis permettant les automatismes. Ces derniers sont essentiels pour libérer les capacités d'attention et de mémorisation nécessaires à la rédaction, le but du savoir écrire. Savoir rédiger permet de communiquer, donc revêt une dimension langagière et linguistique qui demande aussi des prérequis tels qu'un bagage lexical satisfaisant, savoir donner du sens à ses phrases d'un point de vue syntaxique et sémantique, des connaissances sur le genre de texte à écrire. Nonobstant, cette compétence de haut niveau fait l'objet d'une préparation réflexive en amont (planification) et tout au long du texte (amélioration, correction...) à produire pour qu'il soit de qualité. Des compétences méthodologiques et d'auto-évaluation sont ainsi requises dans l'acte de savoir écrire ce qui le rend si difficile pour le scripteur novice. De ce fait, ses composantes sont abordées progressivement et prises en compte dès les premiers apprentissages.

2.3.4.5 Conclusion

Stanislas Dehaene, psychologue cognitif et spécialiste en neurosciences, observe par imagerie cérébrale le fonctionnement du cerveau de deux groupes d'élèves : l'un soumis à une méthode alphabétique, et l'autre à une méthode globale pour apprendre à lire. Ces conclusions sont sans appel : « Les personnes qui apprennent avec une méthode alphabétique-phonique entraînent le circuit de l'hémisphère gauche qui est le circuit universel efficace de la lecture ; les personnes qui portent une attention globale à la forme du mot n'utilisent pas ce circuit : leur attention est orientée vers l'hémisphère droit qui a un circuit beaucoup moins efficace pour l'analyse de la lecture » (Dehaene, 2014)⁵⁰. En d'autres termes, l'hémisphère gauche qui est la région classique de la lecture s'active lorsque l'attention du lecteur est portée sur les lettres. Lorsqu'elle est portée sur le mot (la lecture globale), c'est l'hémisphère droit qui s'active et qui mobilise un circuit inapproprié.

Ces résultats apportés par les neurosciences, viennent soutenir les résultats de nombreuses recherches. Sprenger-Charolles (2016) affirme que l'hypothèse développée par Share (1995) et reprise par Ziegler et al. (2014) selon laquelle la maîtrise du décodage par l'étude de la correspondance entre graphèmes et phonèmes est la condition *sine qua non* à l'apprentissage de la lecture, est actuellement la seule qui fait consensus dans une grande majorité des résultats de la recherche dans ce domaine, quelle que soit la langue. Elle explique également le rôle prédictif des capacités d'analyse phonémique, ce qui rend l'enseignement basé sur l'usage systématique de la phonologie plus efficace que les autres méthodes. La synthèse de Sprenger-

⁵⁰ Déclaration faite sur France télévision : http://www.francetvinfo.fr/education-la-lecture-quelle-apprentissage_694863.html

Charolles et Colé (2013) ajoute que cet enseignement est particulièrement efficace auprès des élèves à risque d'être en difficulté dans l'apprentissage de la lecture scolaire, pour des raisons linguistiques ou sociologiques.

Dans les années 1990, de rares études ont démontré la supériorité d'une démarche utilisant le code graphophonologique dans l'apprentissage de l'écrit, par rapport à celle qui ne s'en sert pas (Braibant et Gérard, 1996). Les dernières études confirment ce fait et légitiment l'abandon de démarches purement globales. En France, le système éducatif a banni les méthodes purement globales ou idéo-visuelles ; toutefois, la mise en œuvre du travail sur le code reste inégale d'un enseignant à l'autre du point de vue de la systémativité, de l'intensité et de ses modalités (Deauvieu, 2013). Des efforts ont été accomplis, en témoigne le dernier consensus de 2016, par les études de plus grande envergure sur l'enseignement de la compréhension.

Parmi les nombreuses études, les plus importantes réalisées dans les pays anglo-saxons, la méta-analyse « Teaching children to read » (NRP, 2000) fait consensus. Elle montre qu'un enseignement « phonique » (utilisant les correspondances graphophonologiques) devient plus efficace lorsqu'il est systématique, que lorsqu'il ne l'est pas, et plus efficace encore qu'un enseignement non phonique dit « global ». Son efficacité est reconnue au niveau du déchiffrage et de la compréhension écrite. Une méthode efficace de la lecture passe par le développement de cinq habiletés : la conscience phonémique, la relation graphophonologique (le principe alphabétique), la fluidité de lecture, l'enrichissement du vocabulaire, la mise en œuvre de stratégies de compréhension. Le CESE (2017) propose des pistes concrètes de mise en pratique de ces habiletés aux enseignants. La NRP (2000) préconise également que tous les enseignants doivent être formés à ces enseignements qui nécessitent leur transmission, dans le cadre d'une pédagogie explicite.

2.4 Méthode pédagogique d'enseignement reconnue efficace

L'arrivée des premières évaluations nationales dans les années 90, suite à la Loi d'Orientation de 1989, a conduit les travaux scientifiques et les programmes du ministère de l'Éducation nationale, à se donner pour objectif, l'amélioration des résultats des élèves dans le domaine de l'écrit (Briquet-Duhazé, 2018a). Cependant, ils se sont longtemps focalisés sur les méthodes de lecture et très peu sur les méthodes pédagogiques d'enseignement pouvant faciliter l'apprentissage.

Pourtant, suite aux théories de diverses disciplines, notamment la psychologie, des méthodes pédagogiques se sont développées. De façon générale, une méthode pédagogique anglo-

saxonne que l'on qualifie de « traditionnelle » ou « formelle » s'oppose à une méthode dite « ouverte » ou « informelle », qui s'apparente aux courants pédagogiques dits « modernes », « nouvelles », « actives » ou « non directives ».

Ces méthodes pédagogiques ont parfois entraîné des pratiques pédagogiques qui se sont révélées néfastes, particulièrement pour des élèves issus de milieux défavorisés, ce qui a aussi contribué à creuser les inégalités : « A la suite de Bourdieu, de nombreux chercheurs ont montré les effets néfastes de pédagogies « invisibles », celles qui sont peu intelligibles aux élèves et à leurs parents, peu explicites dans leur mise en œuvre et lacunaire quant aux savoirs enseignés : trop de compétences requises par les tâches scolaires ne sont pas assez exercées à l'école et sont laissées à la charge de l'éducation hors l'école, ce qui contribue à renforcer les inégalités » (Goigoux, 2011, p.1).

En effet, contrairement au langage oral, l'apprentissage de la langue écrite (lecture et écriture) n'est pas naturel. Pour qu'un élève sache lire et écrire, il doit bénéficier d'un enseignement. On s'accorde à dire que cet apprentissage débute dès la petite section de maternelle (PS) et dure tout au long de la scolarité primaire, et bien au-delà, car la maîtrise de l'écrit nécessite un perfectionnement qui va de pair avec l'acquisition des connaissances et de la culture.

Cependant, les méthodes pédagogiques d'enseignement de la lecture concernent tout particulièrement la période forte de l'apprentissage : la grande section de maternelle (GS), le cours préparatoire (CP), le cours élémentaire première année (CE1) et le cours élémentaire deuxième année (CE2). Depuis que le CE2 est intégré au cycle 2 (nouveaux programmes de 2015), en théorie, les élèves ont jusqu'à leur année de CE2 pour recevoir un enseignement initial de la lecture qui se peaufine jusqu'au CM2. C'est l'une des solutions apportées par le ministère pour réduire les inégalités sociales.

En France, le consensus de 2016 a apporté des éléments théoriques et quelques éléments empiriques sur l'enseignement de l'écrit, particulièrement la compréhension. Ces derniers complètent les connaissances exposées sur l'identification des mots lors du consensus de 2003. Cependant, force est de constater que le flou persiste encore sur l'aspect purement pédagogique : comment ces savoirs et savoir-faire pour aboutir à une maîtrise de l'écrit sont-ils transmis par les enseignants ? En dépit de la mise en œuvre d'une méthode de lecture reconnue efficace, la démarche utilisée pour la transmettre n'a-t-elle pas un impact sur les performances des élèves ? Dans cette partie, nous interrogeons les démarches pédagogiques d'enseignement reconnues efficaces pour les apprentissages, celui de la lecture en particulier. Nous commençons pour cela par clarifier certains termes clés, puis nous nous tournons

essentiellement vers les recherches probantes menées dans les pays anglo-saxons, très avancés dans le domaine des enseignements efficaces.

2.4.1 Définitions

2.4.1.1 Enseignement / apprentissage

« Enseignement » et « apprentissage » sont deux concepts souvent employés sans vraiment chercher à les distinguer, au point de les rendre quasiment synonymes (Foucambert, 1976). Or, l'enseignement répond aux questions : Comment le pédagogue enseigne-t-il à son élève ? Quelles habiletés, quels savoirs, savoir-faire et savoir-être doit-il développer chez lui ? Alors que l'apprentissage quant à lui répondra aux questions : Comment l'élève apprend ? Que se passe-t-il dans son cerveau ? Quels processus cognitifs sont impliqués ?

On notera que les deux concepts utilisent le mot « apprendre » mais il recouvre un sens et cela contribue fortement à maintenir le flou dans la conception des individus sur ces deux mots.

L'enseignement est une aide à l'apprentissage (Foucambert, 1976 ; Briquet-Duhazet, 2018). Les recherches menées sur l'enseignement le définissent souvent à travers sa finalité : « la transmission d'une culture d'experts à des novices » (Dessus cité par Briquet-Duhazet, 2018, p. 11).

Concernant l'apprentissage, Gauthier et al. (2013) affirment que les théories cognitives s'accordent à le définir « comme l'ensemble des processus permettant d'acquérir de nouvelles connaissances ou de transformer les connaissances existantes » (p. 43). Briquet-Duhazet (2018) affirme que selon la discipline de référence, l'apprentissage se définit soit « par l'acquisition d'une conduite nouvelle, d'un comportement nouveau », soit « comme étant un processus permettant de développer des compétences, savoirs, savoir-faire, capacités et attitudes » (p. 12). Elle reprend Raynal et Rieunier pour souligner que la dyade « enseignement-apprentissage » est une situation où interagissent un enseignant, des élèves et un contenu, dans l'objectif de provoquer un apprentissage ciblé ou de nouvelles connaissances auprès des élèves.

Ces deux concepts sont en interrelation : l'enseignant doit posséder une connaissance du cheminement de l'apprentissage chez l'élève et ce dernier doit être en mesure de recevoir l'enseignement. Les choix pédagogiques et didactiques que fera l'enseignant sont mis au service de l'apprenant.

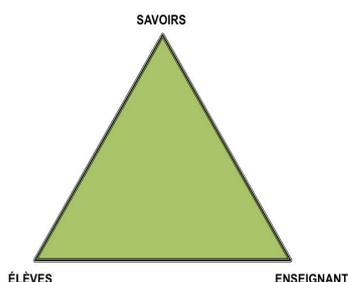
2.4.1.2 Pédagogie / didactique

D'un point de vue étymologique, la pédagogie est un concept qui dérive des mots grecs *paidos* (enfant) et *gogia* (conduire). A Rome, le *paidagôgos* était l'esclave qui conduisait l'enfant auprès du magister. Encore aujourd'hui, ce terme signifie conduire, mener, accompagner, élever un enfant au sens de l'instruction et de l'éducation (Tasra, 2017).

Tasra (2017) affirme que dans le dictionnaire de didactique des langues, le mot « pédagogie » a deux définitions qui relèvent d'une théorie éducative et d'une pratique éducative.

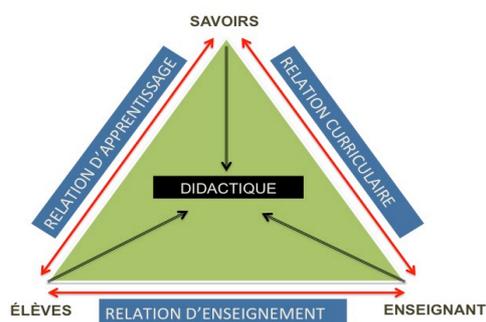
La première renvoie à « une réflexion théorique à caractère philosophique et psychologique sur les méthodes d'enseignement, les actions à exercer en situation d'apprentissage, leurs finalités et leurs orientations » (p. 1). La seconde renvoie à « un ensemble de méthodes, de procédés, de techniques mis en œuvre, selon la situation d'enseignement, par l'enseignant pour instruire et former les élèves » (p. 2). Ainsi, l'auteur précise que la pédagogie comporte à la fois un aspect théorique et un aspect pratique qui se réfèrent à une philosophie de l'éducation appliquée, ou à une psychologie appliquée, ou à un art d'enseigner. Il affirme que c'est pourquoi Michel Dabène et Christian Puren discréditent ce vocable en le remplaçant par le terme « didactique ». La didactique est un concept du grec ancien *didaktikos* (doué pour l'enseignement), dérivé du verbe *didasko* (enseigner, instruire). Tasra précise que « l'accent est porté sur la relation au savoir à transmettre » : alors que la pédagogie est plutôt « centrée sur la relation maître-élève en vue de l'éducation », la didactique est plutôt « centrée sur le savoir à transmettre en vue de l'instruction » (p. 2). La didactique et la pédagogie sont donc complémentaires car l'enseignant gère à la fois le curriculum et le groupe classe. Il postule que « la question centrale de toute didactique est celle des savoirs, de leur enseignement-apprentissage dans un contexte scolaire précis. Sans cela, il n'y a pas de didactique » (p. 3). La didactique est une discipline qui s'occupe de l'enseignement-apprentissage d'un contenu (didactique générale), de l'enseignement-apprentissage des connaissances d'une discipline déterminée (didactique disciplinaire ou spécialisée) et de leurs interrelations. Elle se décline en trois domaines d'études principaux en interrelation les uns avec les autres et traditionnellement représentés par le « triangle pédagogique » récemment remplacé par le « triangle didactique » : l'étude du curriculum (relation enseignant-contenu), l'étude de l'enseignement (relation élève-enseignant), l'étude de l'apprentissage (relation élève-contenu).

Figure 9. Le « triangle pédagogique » illustré par Houssaye (1986). Tiré de Tasra (2017)



Selon Houssaye (cité par Saillot, 2019), le principe du triangle pédagogique repose sur le déséquilibre d'un des sommets au profit des deux autres, ce qui va déterminer le type de pédagogie mis en œuvre. Par exemple, le processus « enseigner » va favoriser l'axe « enseignants-savoirs » et la transmission des savoirs qui donnent lieu à un enseignement magistral de type cours-dialogué. Tandis que le processus « apprendre » privilégie l'axe « élèves-savoirs » et la problématique de l'apprentissage, la construction des savoirs par les élèves donnent lieu à la pédagogie différenciée et aux principes des pédagogies nouvelles.

Figure 10. Le « triangle didactique » illustré par Chevallard (1985). Tiré de Tasra (2017)



Selon Astolfi et al., Chevallard, Devalay (cités par Saillot, 2019), le triangle didactique s'insère dans une approche systémique où s'analysent dans les situations d'enseignement-apprentissage trois problématiques différentes mais complémentaires : l'élaboration didactique (savoirs), l'appropriation didactique (élèves) et l'intervention didactique (enseignant).

Leur cadre commun encourage certains auteurs à considérer que pédagogie et didactique sont identiques, mais un consensus permet de les délimiter : les didactiques disciplinaires prennent appui sur leurs spécificités épistémologiques en termes de savoirs, tandis que la pédagogie se concentre sur l'aspect relationnel maître-élèves ou entre pairs. Marchive (cité par Saillot (2019) déclare que « les composantes pédagogiques de la situation d'enseignement seraient des phénomènes non didactiques, c'est-à-dire non rattachés à la transmission d'un savoir spécifique : les dimensions affectives des relations, les formes interactives et la gestion de la communication dans la classe » (p.15).

Néanmoins, dans la section suivante, nous allons allier didactique et pédagogie pour faire le point sur les recherches menées dans le domaine de l'efficacité des méthodes pédagogiques d'enseignement.

2.4.2 Recherches sur l'efficacité des méthodes pédagogiques d'enseignement

Le « rapport Prost » en 2001 dresse un tableau de l'état de la recherche en éducation en France. Il fait état de nombreuses recherches peu coordonnées et peu utiles, dont la validité scientifique n'est pas vérifiée. Il préconise de vastes enquêtes répondant à des problématiques d'importance, à l'image des « grands surveys analytiques » qui existent dans la littérature anglo-saxonne, mais très rares dans la littérature française. Depuis, les chercheurs en France font régulièrement le point sur l'état des recherches. Toutefois, force est de constater que les discussions tournent essentiellement autour des méthodes et des démarches de lecture. Les modalités pédagogiques sont ténues, rarement abordées dans les débats.

Dans les prochaines lignes, nous présentons une méga-analyse des recherches menées dans les pays anglo-saxons. Puis, nous exposons les conclusions du consensus de 2016 en France et les résultats de l'étude menée par Goigoux (2015) qui aborde l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture. L'objectif de cette synthèse est de faire le point sur les résultats de ces recherches et d'en ressortir les éléments communs qui font ou non consensus, en ce qui concerne les approches pédagogiques d'enseignement les plus efficaces.

2.4.2.1 Recherches dans le monde anglo-saxon

Résultats d'une méga-analyse de 1963 à 2006 par Bissonnette et al. (2010).

Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard présentent en 2010 les résultats de leur méga-analyse, réunissant 11 méta-analyses de 362 recherches, concernant plus de 30000 élèves de 1963 à 2006.

Les auteurs partent d'un certain nombre de constats. Ils affirment que de nombreuses recherches ont prouvé que les difficultés et le retard scolaires concernent prioritairement des élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés. Par conséquent, ces derniers sont plus à risque de décrocher et de quitter le système scolaire sans diplôme. C'est la raison pour laquelle, au Québec, des programmes de prévention du décrochage scolaire ont vu le jour. Cependant, il est observé que ces programmes n'ont pratiquement aucun effet sur l'augmentation du taux

d'obtention de diplômes auprès de la population concernée. Ils mettent en avant les recherches qui démontrent l'efficacité de ces programmes à maintenir ces élèves plus longtemps au sein de l'école, à les motiver et les faire progresser, mais pas suffisamment pour obtenir une qualification diplômante. Ces difficultés sont profondes car le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) annonce en 1991 que 50% des élèves sont en difficulté depuis l'école primaire. En interrogeant ces jeunes en 1996, le lien entre le décrochage et les échecs répétés tout au long de la scolarité est confirmé : 53% des décrocheurs ont été maintenus au cours de leur scolarité.

Ils mentionnent des travaux menés aux États-Unis, qui débouchent sur les mêmes conclusions qu'au Québec : les élèves ayant redoublé au cours de leur scolarité sont quatre fois plus à même d'abandonner leurs études. Ils affirment que le même constat est effectué à Montréal : **le retard scolaire accumulé depuis l'élémentaire est un signe avant-coureur du décrochage scolaire au secondaire.**

Forts de ces constats, ces chercheurs posent comme évident le postulat suivant : l'identification de stratégies efficaces d'enseignement est primordiale pour rendre efficaces les mesures éducatives, prises dans le cadre d'une réforme, pour l'acquisition des compétences de bases en lecture, écriture et mathématiques, au bénéfice des élèves en difficulté. Ils s'intéressent ainsi aux pratiques d'enseignements qui ont prouvé leur efficacité dans l'amélioration des performances scolaires des élèves les plus fragiles. Le but recherché est de prévenir le décrochage scolaire, par une intervention précoce dès l'école élémentaire, leur donnant ainsi la possibilité à long terme d'obtenir un diplôme. La question précise à laquelle ils souhaitent apporter une réponse est la suivante : Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ?

Grille d'analyse des recherches sélectionnées

La méta-analyse consiste à comparer, au sein de chaque étude, le groupe expérimental et le groupe contrôle. Le résultat est présenté sous le terme « d'effet d'ampleur » calculé comme suit :

Figure 11. Calcul de l'effet d'ampleur (Bissonnette et al., 2010)

$$\frac{\text{Moyenne groupe expérimental} - \text{Moyenne groupe contrôle}}{\text{Écart type groupe contrôle}} = \text{Effet d'ampleur}$$

Ils s'appuient sur l'effet d'ampleur exprimé en centiles ou en fractions d'écart-type selon Crahay (1996, 2000). Les méta-analyses permettent d'établir les tendances qui ressortent des différentes recherches, ce qui renforce la possibilité de généralisation des résultats.

Les résultats de méta-analyses regroupés au sein d'une méga-analyse constituent une bonne stratégie pour comparer et déterminer, parmi un certain nombre de dispositifs, le plus efficace sur une problématique donnée. Les auteurs font état de plusieurs méga-analyses réalisées sur les interventions les plus efficaces menées auprès des élèves en difficulté scolaire ou en difficulté de comportement ou sur les recherches innovantes en éducation.

Toutefois, la prudence s'impose quant à l'interprétation d'une méga-analyse, dans la mesure où les résultats des méta-analyses qui la constituent sont issus de contextes expérimentaux différents. Cependant, ils s'appuient sur différents auteurs, pour affirmer que la synthèse des résultats de plusieurs méta-analyses est suffisante pour dégager les tendances qui émanent de différentes recherches. Lesquelles peuvent aiguiller les actions pouvant conduire à une amélioration des performances chez les élèves.

Méthodologie

Afin de réaliser cette synthèse permettant de répondre à la question de recherche, les auteurs ont réuni l'ensemble des méta-analyses de la littérature sur le sujet en question, en interrogeant les moteurs de recherche en éducation. Ils en ont sélectionné les 11 des plus pertinentes (lecture = 7, écriture = 1, mathématiques = 3) publiées entre 1999 et 2007, suivant 6 critères bien précis ; ils les ont regroupées et comparées au sein d'une méga-analyse.

Les recherches retenues sont en grande majorité issues de la littérature anglophone, en particulier des États-Unis où les recherches de niveaux 2 et 3 sont fréquentes à l'inverse de la France. Les auteurs citent le rapport d'Attali et Bressoux (2002) sur l'évaluation des pratiques éducatives en France qui confirment ces dires : « Les travaux sur l'efficacité des pratiques éducatives ont été très peu nombreux en France. Ce relatif désintérêt contraste fortement avec la grande masse de travaux qui ont été produits dans les pays anglo-saxons sur cette question, surtout à partir des années 1960 » (p. 8).

Résultats de ces études

Bissonnette et al. (2010) démontrent, sans équivoque, en se basant sur des données probantes de recherches de niveau 3 (voir classification de Fouts), la supériorité de l'efficacité de deux approches pédagogiques, quant à l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, l'écriture et des mathématiques auprès des élèves à risque d'échec : Il s'agit de **l'enseignement explicite et de l'enseignement réciproque**. Nonobstant ces résultats, les auteurs déplorent que de nombreuses réformes éducatives favorisent la mise en œuvre de pédagogies d'inspiration constructiviste, allant à l'encontre des stratégies jugées efficaces dans cette synthèse, comme le montre la figure suivante.

Figure 12. Taille d'effet moyenne de différentes méthodes d'enseignement sur les progrès d'élèves en difficulté à l'école primaire (Bissonnette et al., 2010)

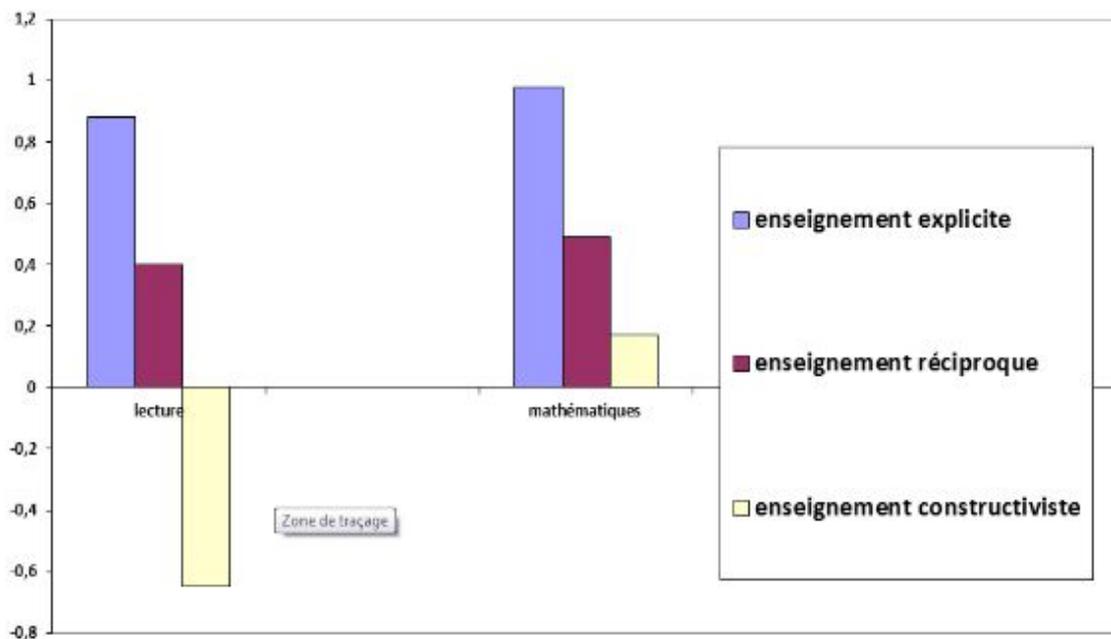


Tableau 9. Descriptions des 11 méta-analyses retenues (Bissonnette et al., 2010)

AUTEURS	ANNÉE PUBLICATION	NIVEAU DES ÉLÈVES	SUJETS DE L'ÉTUDE	TYPES INTERVENTION	DURÉE INTERVENTION	NOMBRE RECHERCHES	NOMBRE D'ÉLÈVES	PÉRIODE COUVERTE
LECTURE								
(1) Swanson	1999	Élémentaire et secondaire	Difficultés d'apprentissage, difficultés à lire, dyslexie, sous-performants	Enseignement direct (ED), enseignement de stratégies (ES), modèle combiné (ED+ ES), autres	3 jrs minimum	92	ND	1963-1997
(2) Elbaum et al.	1999	Élémentaire	Difficultés d'apprentissage, troubles comportement, dyslexie, troubles neurologiques	Travail en dyades- enseignement réciproque, travail en petits groupes, regroupements multiples	5 à 36.5 hrs	20	787	1975-1995
(3) Elbaum et Vaughn	2000	Élémentaire	Sous-performants, difficultés d'apprentissage	Tutorat	8 à 90 semaines, 8 à 150 hrs	29	1 539	1975-1998
(4) Jeymes et Littell	2000	Élémentaire	Élèves à risque d'échec (Milieux défavorisés)	Langage global (<i>Whole Language</i>)	1 à 33 mois	14	10 796	1966-1994
(5) Ehri et al. (National Reading Panel)	2001	Maternelle et élémentaire	Élèves réguliers, sous-performants, difficultés d'apprentissage, difficultés à lire	Enseignement explicite de la conscience phonémique (<i>Phonemic awareness</i>)	1 à 75 hrs	52	4 500 (approximation)	1976-2000
(6) Ehri et al. (National Reading Panel)	2001	Maternelle et élémentaire	Élèves réguliers, sous-performants, difficultés d'apprentissage, difficultés à lire	Méthodes phoniques systémiques (<i>Phonics Instruction</i>)	6 semaines à 3 années complètes	38	6 000 (approximation)	1970-2000
(7) Sencibaugh	2007	Élémentaire et secondaire	Difficultés d'apprentissage	Enseignement explicite de stratégies métacognitives	1 session de 50 minutes à 2-3 sessions de 45 minutes pendant 12 semaines	15	538	1985-2005
Écriture								
(8) Gersten et Baker	2001	Élémentaire et secondaire (7 ^e – 8 ^e années)	Difficultés d'apprentissage	Enseignement explicite du processus d'écriture et de types de texte	45 minutes pendant 3 journées consécutives (minimum)	13	950 (approximation)	1983-1997
Mathématiques								
(9) Baker et al.	2002	Élémentaire et secondaire	Sous performants/ risque d'échec	Enseignement explicite, apprentissage contextualisé, support parents, données profs/ élèves, enseignement réciproque	90 min ou +	15	991	1971-1999
(10) Kroesbergen et Van Luit	2003	Maternelle et élémentaire	Difficultés d'apprentissage	Enseignement explicite, auto-questionnement apprentissage guidé	2 à 141 leçons 1 sem. à 1 an	58	2 509	1985-2000
(11) Kunschet al.	2007	Élémentaire et secondaire	Difficultés d'apprentissage, risque d'échec en maths	enseignement réciproque	Leçons 8 à 45 min. réparties 4 sem. à 1 an	17	1730	1978-2006

Les auteurs présentent un récapitulatif des résultats (cf. Tableau 9), en fonction des diverses stratégies d'enseignement apparues à travers les différentes études, selon les modalités pédagogiques (enseignement structuré et directif, enseignement réciproque, pédagogie constructiviste, soutien à l'enseignement) et dans l'ordre décroissant de l'effet d'ampleur obtenu sur la performance des élèves.

La démarche d'analyse des résultats se base sur un effet d'ampleur cible de 0.40, qui est actuellement sert de référence car elle est utilisée par de nombreux chercheurs en éducation. Ces derniers réalisent des méga-analyses et encouragent la mise en place d'interventions pédagogiques susceptibles d'impacter de façon significative le rendement scolaire des élèves en difficulté et à risque d'échec.

Figure 13. Synthèse des principaux résultats obtenus par 8 méta-analyses évaluant l'efficacité de différentes stratégies d'enseignement sur le rendement en lecture et en écriture des élèves de niveau élémentaire en difficulté et à risque d'échec, établie selon les modalités dominantes (Bissonnette et al.,2010)

Modalités pédagogiques dominantes	Effet d'ampleur (EA)
LECTURE	
Enseignement structuré et directif	
• Enseignement explicite de stratégies auditives : compréhension de texte (Sencibaugh, 2007)	1.18
• Enseignement direct et de stratégies : compréhension de texte (Swanson, 1999)	1.15
• Enseignement direct : reconnaissance des mots (Swanson, 1999)	1.06
• Enseignement de stratégies visuelles : compréhension de texte (Sencibaugh, 2007)	0.94
• Enseignement explicite de la conscience phonémique (Ehri <i>et al.</i> , 2001)	0.53
• Méthodes phoniques systématiques (<i>Systematic Phonics Instruction</i>) (Ehri <i>et al.</i> , 2001)	0.41
Variation des effets d'ampleur (0.41 à 1.18)	
Soutien à l'enseignement	
• Tutorat (Elbaum <i>et al.</i> , 2000) Enseignement réciproque	0.41
• Dyade-Enseignement réciproque (Elbaum <i>et al.</i> , 1999)	0.40
Pédagogie constructiviste	
• Méthode Langage Global (<i>Whole Language</i>) (Jeynes et Littell, 2000)	-0.65
ÉCRITURE	
Enseignement structuré et directif	
• Enseignement explicite du processus d'écriture et des types de texte (Gersten et Baker, 2001)	0.81

L'enseignement structuré et directif est la modalité pédagogique qui apparaît comme étant la plus efficace à travers cette étude. Généralement nommée « enseignement explicite », la démarche d'apprentissage procède du simple vers le complexe et se déroule généralement en trois étapes : le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome suivant Rosenshine et Stevens (1986). Puis apparaît l'enseignement réciproque qui propose le travail en équipe et se déroule exclusivement en dyade. Cette modalité pédagogique emploie une démarche structurée, enseignée explicitement aux élèves. Ensuite, vient la pédagogie constructiviste, une démarche d'apprentissage centrée sur l'élève, son rythme et ses préférences. Elle préconise des activités authentiques, complètes et complexes où l'enseignant joue un rôle de facilitateur et de guide, grâce au questionnement auprès des élèves.

La dernière modalité pédagogique est le soutien à l'enseignement : il constitue une aide supplémentaire plus spécifique qui complète la démarche d'apprentissage proposée aux élèves par l'enseignant.

Concernant les domaines de la lecture et de l'écriture, les auteurs analysent la synthèse des résultats principaux des huit méta-analyses ayant évalué l'impact des stratégies d'enseignement sur les performances scolaires des élèves en difficultés ou à risque d'échec.

L'analyse du tableau permet aux auteurs de conclure que :

- L'enseignement structuré et directif est plus riche en stratégies d'enseignement. Les auteurs en listent sept (lecture=6, écriture=1) qui recourent tous à une démarche d'enseignement explicite.
- L'enseignement structuré et directif, avec des effets d'ampleur allant de 0.41 à 1.18, (au-dessus de l'effet d'ampleur cible de 0.40) pour l'apprentissage de la lecture, se démarque des autres modalités pédagogiques. C'est une modalité pédagogique qui améliore aussi les performances en écriture des élèves en difficulté (EA=0.81).

Cette méga-analyse conclut que l'enseignement explicite facilite l'apprentissage des différentes notions intervenant dans le processus de lecture : les stratégies métacognitives, la conscience phonémique, la reconnaissance de mots, la compréhension de texte, le décodage. Elle facilite aussi les notions reliées au processus d'écriture : la planification, la mise en texte, la révision et les types de texte. Les auteurs précisent que ces résultats ne sont pas nouveaux : ils confirment ceux déjà présentés par diverses synthèses de recherches, publiées depuis ces 40 dernières années, et qui ont prouvé **l'efficacité d'un enseignement explicite de la lecture**. Ils rajoutent que l'analyse de la figure 14, montre que **le tutorat** est la deuxième modalité pédagogique dominante, avec un effet d'ampleur de 0.41 (au-dessus de l'effet d'ampleur cible de 0.40). Cependant, l'enseignement en petits groupes (2 à 6 élèves) qui ne produit pas d'effet

inférieur est privilégié avant de recourir au tutorat. De ce fait, l'intervention s'effectue à différents niveaux. Les auteurs corroborent cette idée et citent les travaux du « *National Joint Committee on Learning Disabilities* » (NJCLD, 2005) qui recommande aux écoles, un modèle d'intervention à trois niveaux, utilisant différentes stratégies d'enseignement en fonction des difficultés des élèves.

L'enseignement réciproque est la troisième modalité pédagogique dominante avec un effet d'ampleur de 0.40, seuil retenu par les auteurs de cette étude. Le travail en dyade, au sein d'une démarche d'enseignement explicite combine deux stratégies efficaces pour l'enseignement de la lecture.

En analysant les résultats de la quatrième modalité pédagogique dominante, les auteurs notent que **l'effet d'ampleur de -0.65 obtenu par la méthode Langage Global (*Whole Language*), une pédagogie constructiviste, place cette stratégie d'enseignement franchement en dessous du seuil visé par leur étude.** Cet effet d'ampleur négatif de 0.65 signifie une diminution d'environ 25 centiles sur la performance en lecture d'un élève moyen.

Bissonnette et ses collaborateurs en déduisent que **le recours à cette stratégie pour l'enseignement de la lecture auprès des élèves à risque d'échec est inapproprié** ; d'autant plus que d'autres méthodes pédagogiques telles que l'enseignement explicite, ou l'enseignement réciproque ont prouvé leur nette efficacité. Les auteurs insistent sur le fait que les travaux du National Reading Panel (2000), que nous avons évoqués précédemment, démontrent eux aussi la supériorité d'un enseignement explicite du code écrit contrairement aux méthodes de type Langage global (*Whole Language*).

Aux auteurs de conclure : « En somme, les résultats provenant des différentes **méta-analyses effectuées auprès des élèves en difficulté d'apprentissage et de ceux à risque d'échec semblent indiquer qu'un enseignement structuré et directif, de type enseignement explicite, est une stratégie à privilégier pour favoriser l'apprentissage des différentes composantes de la lecture et de l'écriture auprès de cette clientèle.** Il est également possible d'incorporer à cette démarche pédagogique, un enseignement réciproque, tel que recommandé par Elbaum et ses collaborateurs (1999) » (Bissonnette et al., 2010, p. 24).

On notera que la pédagogie constructiviste est nettement en deçà du seuil d'efficacité. Gauthier et al. (2013) affirment : « Dans cette perspective, il s'avère donc inapproprié de recourir à cette stratégie pour favoriser les apprentissages fondamentaux chez les élèves en difficulté, surtout lorsqu'on dispose de méthodes pédagogiques comme l'enseignement explicite ou le tutorat par les pairs, dont les résultats se révèlent nettement supérieurs » (p. 26).

2.4.2.2 Consensus et recherches en France

Consensus, 2016

Dans le rapport pour la préparation de la conférence de consensus sur la lecture de 2016, **Bianco propose un enseignement direct (ou explicite) des habiletés de la compréhension**. Pour cela, elle s'appuie sur les résultats de recherches probantes, ayant fait la preuve de l'efficacité de certains dispositifs pédagogiques pour améliorer l'efficacité de l'enseignement et du système éducatif en général. En effet, ces recherches ont pour but d'être pragmatiques, de répondre aux questionnements des enseignants et de leur apporter des éléments de réponses à expérimenter pour la réussite de leurs élèves. Elles suscitent aussi des réflexions quant aux croyances qu'il s'agit de déconstruire pour un enseignement et des programmes plus adaptés. Pour illustrer ses propos, Bianco donne l'exemple de deux recherches :

Le consensus de 2003 encourage la recherche à apporter plus d'éléments sur les pratiques de lecture silencieuse à l'école primaire. C'est ainsi que Connor, Morrisson, et Petrella (2004), examinent la relation entre les pratiques pédagogiques des enseignants, les caractéristiques individuelles des élèves et leur réussite en lecture au CE2. Ils arrivent à la conclusion qu'un enseignement explicite de stratégies de lecture réduit les écarts entre les élèves, quand des activités d'imprégnation comme la lecture silencieuse les creusent, au moins dans les premières années de l'école élémentaire. En effet, **les élèves faibles tirent profit d'un enseignement de type explicite dirigé par le maître et améliorent leur score de compréhension**.

Bianco mentionne également une recherche longitudinale (Bianco et al., 2010, 2012) qui vise à évaluer les effets de dispositifs d'enseignement du langage oral, sur les acquisitions langagières et sur l'apprentissage de la lecture au CP. Les élèves sont répartis dans deux programmes devant travailler chacun sur les habiletés de compréhension : l'un inspiré des principes de l'enseignement explicite visant à travailler sur les stratégies de compréhension (CS) et l'autre plus implicite, inspiré des travaux sur la littératie familiale, entraînement à l'analyse approfondie d'albums (LA). Les deux groupes expérimentaux sont scindés en deux sous-groupes avec des élèves qui commencent l'entraînement en MS (CS1 et LA1) d'autres en GS (CS2 et LA2). Au début de l'étude, une cohorte de 1170 élèves est suivie du début de la MS jusqu'au deuxième trimestre de CP. Les performances sont évaluées à la maternelle en compréhension orale en début et fin MS puis fin GS. Les performances sont évaluées en fin CP en compréhension orale et écrite, lecture et orthographe. L'efficacité des programmes est évaluée en comparant les progrès des différents groupes et par rapport au groupe témoin n'ayant bénéficié d'aucun enseignement spécifique.

Les résultats montrent que les élèves ayant suivi le programme inspiré de l'enseignement explicite progressent par rapport au groupe témoin et améliorent leur performance en

compréhension orale, contrairement à ceux qui ont suivi le programme d'entraînement à l'analyse d'albums.

Ils montrent aussi que les compétences développées à l'oral se transfèrent à l'écrit. En effet, à compétence égale au niveau du décodage, les élèves du groupe CS1 ont obtenu de meilleurs résultats en compréhension écrite que ceux des autres groupes.

Les chercheurs concluent que l'approche explicite qui met l'accent sur la réflexion des élèves, portant sur des situations concrètes et simplifiées, pour acquérir des habiletés de compréhension, se révèle plus efficace que l'approche plus complexe qui vise à analyser des histoires.

Par conséquent, Bianco (2016) affirme que la lecture d'albums très répandue dans les écoles maternelles en France ne produit pas inéluctablement les effets escomptés. Elle est essentielle, mais insuffisante pour permettre à tous les élèves d'acquérir une maîtrise correcte du langage formel, leur permettant d'entrer dans la lecture et de la maîtriser.

Elle rappelle que de nombreux travaux comme ceux de Bressoux (2009) et Rosenshine (2009), ont testé l'efficacité de dispositifs d'enseignement explicite de stratégies de compréhension, ainsi que son efficacité à tous les niveaux de scolarité, de la maternelle au lycée.

La conférence de consensus de 2003, a insisté sur l'enseignement systématique et structuré du principe alphabétique à l'initial, afin de permettre la construction des deux voies de la lecture et une fluidité dans l'identification des mots. Mais elle ne s'est pas prononcée sur l'approche pédagogique la plus efficace pour y parvenir. Dans ce rapport, Bianco (2016) affirme qu'« un enseignement structuré, systématique et explicite (ou direct) s'est révélé une méthode efficace pour promouvoir la fluidité comme la régulation stratégique de la lecture. Cette conception pédagogique représente certainement aujourd'hui la voie dont l'efficacité a été la plus largement démontrée pour aider tous les élèves à atteindre un niveau leur permettant de réussir suffisamment bien leur scolarité et leur vie sociale adulte » (p. 53).

Étude sous la direction de Goigoux, 2015

Goigoux situe le contexte de cette étude en déclarant que suite au consensus de 2003 sur la lecture, le programme incitatif de recherche en éducation et formation initie une étude de grande ampleur menée sous la direction de Sensevy en 2004. Elle se donne pour objectifs de caractériser les pratiques d'enseignement puis de déterminer leur efficacité en lecture et en mathématiques au CP. Le premier objectif est atteint mais pas le second. Goigoux mentionne qu'une seconde étude dirigée par Gentaz voit le jour en 2010, à la demande de la Direction générale des enseignements scolaires (DGESCO) du ministère de l'Éducation nationale. Elle consiste à tirer au sort un groupe d'enseignants auquel on propose d'œuvrer sur un dispositif

pédagogique innovant et un groupe témoin qui poursuit son enseignement habituel. Les résultats ne sont pas fiables dans la mesure où l'on ne réalise aucun contrôle des pratiques mises en œuvre dans les classes.

C'est dans ce contexte, que Goigoux initie l'enquête « Lire et écrire » (ELE) auquel nous avons fait références précédemment. Il dévoile les résultats au public en septembre 2015. Cette enquête porte sur l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Elle vise à identifier, auprès d'enseignants chevronnés pratiquant des approches didactiques diverses, les approches les plus efficaces et les plus équitables. Goigoux et son équipe, s'inscrivent dans le cadre des travaux menés sur « l'effet maître » à l'école élémentaire. Dans le bulletin officiel de l'Éducation nationale hors-série n°3 du 19 juin 2008, sur les programmes nationaux de l'école primaire, Goigoux relève une indication méthodologique qui déroge au principe de liberté pédagogique : on préconise un enseignement « structuré et explicite » sans expliciter le sens de ces deux vocables. Le chercheur reconnaît le consensus international sur un enseignement explicite, systématique et précoce du décodage pour faciliter l'apprentissage de l'écrit, suite au rapport du NRP en 2000, mais il note une controverse autour des modalités de sa mise en œuvre. Pour cause, Goigoux précise qu'aucune donnée scientifique ne valide la supériorité d'une approche synthétique ou analytique, mais que les deux restent possibles si l'on respecte l'enseignement systématique des correspondances grapho-phonémiques. Il préconise également un enseignement explicite précoce des habiletés de compréhension qui doit se poursuivre au CP.

D'après les études anglophones, confirme Goigoux, les enseignants efficaces explicitent les démarches et les procédures : ils permettent aux élèves issus de milieux populaires de déjouer le déterminisme social, en construisant à l'école ce qu'ils n'ont pas construit à la maison, c'est-à-dire donner du sens. Le caractère explicite de l'enseignement s'observe sous différentes formes : clarifier les finalités de la tâche, donner des éléments sur la manière de s'y prendre ou le recours à la mémoire didactique (rappel des apprentissages antérieurs, institutionnalisation des savoirs).

Selon Goigoux, les résultats témoignent qu'en majorité les enseignants de CP enseignent les correspondances grapho-phonémiques de façon explicite dès le début de l'année. En revanche, l'enseignement explicite des stratégies de compréhension est quasiment inexistant et s'observe surtout sur les tâches d'écriture. Pourtant, il précise qu'en matière d'explicitation, les pratiques enseignantes très variées recourent peu à la mémoire didactique. L'étude débouche sur l'hypothèse suivante : l'explicitation aurait un effet sur l'apprentissage de l'écrit en fonction des tâches, de certaines unités linguistiques et de certains élèves.

2.4.2.3 Conclusion

Ces dernières années, l'urgence à reconsidérer sérieusement la problématique de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit se fait pressentir. Cependant, de nombreuses recherches en France s'intéressent aux pratiques enseignantes en matière de méthodes de lecture et peu de recherches aborde la façon dont est transmis ce savoir. Il a donc fallu se tourner principalement vers la littérature issue des recherches anglo-saxonnes, en ciblant les résultats des méta-analyses et méga-analyses, pour présenter l'état de la recherche sur les méthodes pédagogiques jugées efficaces pour apprendre à lire et écrire.

La recherche sur l'efficacité de l'enseignement se base sur des données probantes. La Roche (cité par Bissonnette et al., 2010) déclare : « Quand on parle de données probantes, on fait généralement référence à des pratiques de prévention ou d'intervention validées par une certaine forme de preuve scientifique, par opposition aux approches qui se basent sur la tradition, les conventions, les croyances ou les données non scientifiques » (p. 2).

Bissonnette et ses collaborateurs (2010) réalisent une méga-analyse pour identifier les stratégies d'enseignement les plus efficaces, dans l'acquisition de la lecture, de l'écriture et des mathématiques chez les élèves en difficulté et à risque d'échec. Par l'analyse des différentes méta-analyses et de leurs résultats, leur étude démontre la supériorité de stratégies d'enseignement directives et structurées, tel l'enseignement explicite auquel une démarche d'enseignement réciproque peut être associée pour optimiser les résultats. Ils parviennent à la même conclusion que celle de nombreuses synthèses de recherche effectuées autour de cette problématique spécifique : « plusieurs synthèses de recherches, réalisées au cours des 20 dernières années, ont prouvé l'efficacité d'un enseignement explicite auprès des élèves de niveau élémentaire (Brophy et Good, 1986 ; Chall, 2000 ; O'Neill, 1988 ; Rosenshine, 1986, 2002 ; Rosenshine et Stevens, 1986) » (p. 27).

Depuis 1986, Rosenshine, le père fondateur de la pédagogie explicite, recommande l'enseignement explicite pour l'enseignement des disciplines fondamentales, mais aussi pour l'enseignement de l'histoire, des sciences et des langues étrangères. Il ajoute que cette pédagogie s'adapte particulièrement aux jeunes enfants, à ceux qui ont un rythme lent d'apprentissage et cela à tous les âges (Bissonnette et al., 2010).

Nonobstant ces résultats, les réformes éducatives privilégient des pédagogies d'approche constructiviste ou socioconstructiviste, notamment la pédagogie par projets qui se situe à l'opposé de la pédagogie explicite. Bissonnette et al. (2010) citent Michel Huber dans son ouvrage sur la pédagogie par projets : « montrer aux élèves comment faire » constitue une « dérive à éviter » dans ce type de pédagogie » (p. 53). Toutefois, les recherches se poursuivent sur le terrain et continuent à démontrer le manque d'efficacité de cette pédagogie, par les

phénomènes que Bordallo et Ginest (cités par Bissonnette et al., 2010) nomment, la dérive productiviste ou la dérive techniciste.

Forts de leur conviction basée sur les résultats de recherches probantes, reconnues scientifiquement, Bissonnette et al. (2010) privilégient l'enseignement structuré et directif auprès des élèves en difficulté et à risque d'échec. Accompagné par diverses mesures de soutien et un enseignement réciproque, cet enseignement favorise, selon eux, la réussite scolaire, réduit le recours aux interventions de remédiation et améliorerait le taux d'obtention d'une qualification diplômante, pour une meilleure insertion sociale et professionnelle.

La recherche démontre clairement que la transmission des savoirs doit s'effectuer de manière explicite, séquentielle et systématique, pour assurer une meilleure efficacité de l'enseignement de l'écrit auprès de tous les élèves et en particulier des plus fragiles. En France, des chercheurs comme Bianco reconnaissent l'enseignement explicite tel que l'a décrit Rosenshine. D'autres comme Goigoux emploient le terme explicite, pour qualifier un enseignement qui mettra à la portée de l'apprenant un certain nombre d'outils, qui aura recours à la reformulation à chaque étape du processus d'enseignement etc., mais qui ignore les principes clés de l'enseignement explicite.

Interrogeons-nous donc sur l'essence de l'enseignement explicite dans la section suivante.

2.4.3 L'enseignement explicite

Le système éducatif français, où l'enseignant dispose d'une liberté pédagogique réitérée en 2014 dans le référentiel pour l'Éducation prioritaire⁵¹ (MEN, 2014, p. 2), privilégie toutefois les pédagogies actives. Cependant, depuis la refondation de l'école, une piste s'est ouverte pour un enseignement plus explicite des compétences, afin d'assurer la maîtrise du socle commun, qu'il préconise en particulier dans les zones de l'éducation prioritaire : « Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun » (p. 3). Ce texte parle d'enseignement structuré, il fait référence à un enseignement « explicité » tout au long de la scolarité : « Les procédures efficaces pour apprendre sont explicitées et enseignées aux élèves à tous les niveaux de la scolarité » (p. 4).

Cependant, force est de constater qu'il ne s'agit pas de l'enseignement explicite tel que le préconise Rosenshine (1986, 2010). En effet, **le vocable « explicite » est repris de nombreuses fois. Le texte fait référence à la « pratique guidée » et à la « pratique autonome » mais pas au « modelage », élément essentiel de l'enseignement explicite.**

⁵¹ Référentiel pour l'éducation prioritaire. Ministère de l'éducation nationale – janvier 2014

2.4.3.1 Historique

Barak Rosenshine est l'un des principaux créateurs de l'enseignement explicite. Dans la préface du livre de Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), Rosenshine explique que l'enseignement explicite découle des études menées sur les stratégies efficaces d'enseignement, débutées dans les années 50. Les pionniers et leurs successeurs définissent les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants les plus efficaces.

Suzin affirme (2012)⁵² :

La pédagogie explicite n'est pas issue d'une théorie, d'une idéologie ou d'une philosophie, mais se base sur l'observation des pratiques pédagogiques pertinentes qui ont montré leur efficacité... L'étude pionnière qui a démontré l'efficacité de la pédagogie explicite, est celle de Follow et Through, menée entre 1968 et 1995 aux États-Unis, et dont l'objectif était d'évaluer l'efficacité de 9 approches pédagogiques auprès d'élèves de milieux populaires de la maternelle au CE2. Les performances scolaires des élèves ont été évaluées sur les apprentissages fondamentaux (lire, écrire et compter), les capacités intellectuelles, l'image et l'estime de soi. Les résultats montrent une meilleure efficacité du « **Direct Instruction** », dans l'ensemble des domaines évalués, notamment en estime de soi qui s'explique par la réussite scolaire qu'engendre cette approche. D'autres travaux ont par la suite confirmé ces résultats (Clermont Gauthier, Steve Bissonnette, Mario Richard de l'université du Québec au Canada). C'est une méthode pédagogique inventée par Siegfried Engelmann qui préconise une transmission directe et explicite. Elle a été décrite par Barak Rosenshine (professeur et chercheur en psychologie cognitive à l'université d'Urbana Champaign-Illinois, USA), qui a travaillé sur les résultats de l'étude longitudinale de Follow Trough et sur l'observation des enseignants efficaces. Il est le père de l'enseignement explicite dont il publiera les trois grands textes fondateurs en 1986 (P. 37).

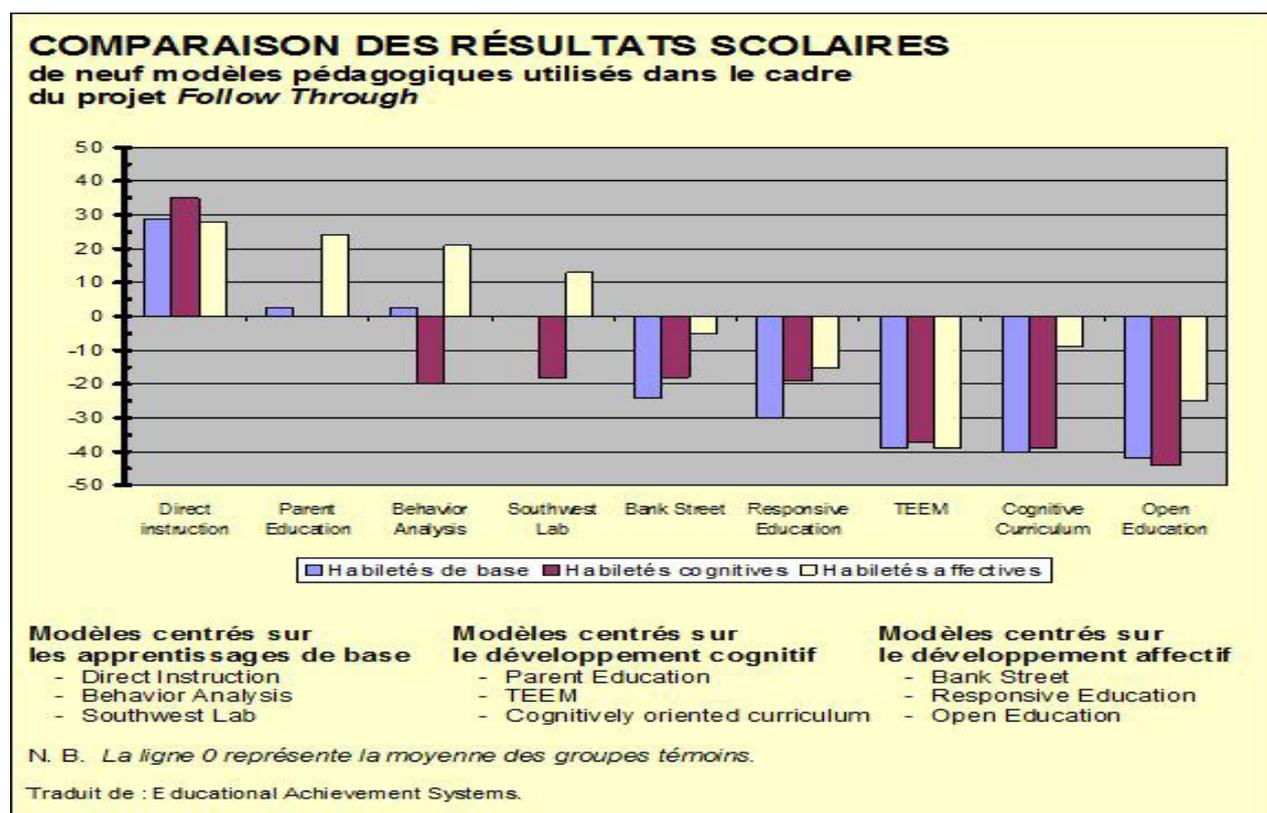
Le projet Follow Through est l'une des rares recherches longitudinales de niveau 3 effectuées dans le monde de l'éducation (Bissonnette et al., 2005). Lancée en 1967 par le président Johnson, il participe à son programme de lutte contre la pauvreté aux États-Unis. Engelmann (2007), dans son livre « *Teaching needy kids in our backward system. 42 years of trying* », décrit le contexte avant, pendant et après le projet Follow Through. Il indique que les résultats encourageants de ses travaux n'ont jamais été pris en compte dans le champ de l'éducation « *Although these gains were unprecedented, not one major school district made plans to install the program, even on a trial basis* » (p. 57).

Ce projet implique plus de 70 000 élèves de 180 écoles pendant une dizaine d'années. Les données concernant environ 10 000 élèves sont recueillies et analysées chaque année. Les

⁵² Dans son écriture réflexive pour la validation des acquis et de l'expérience dans le cadre de l'obtention du Master 2 recherche « Apprentissage, Formation, Insertion (AFI), 2012, p.37

concepteurs des approches pédagogiques retenues sont chargés d'implanter leur méthode dans au moins 3 écoles, de milieux différents, avec un groupe contrôle : formation des enseignants, matériel pédagogique, encadrement et soutien des parents, enseignants direction... (Bissonnette et al., 2005). Neuf approches pédagogiques sur une vingtaine sont retenues pour en analyser leur effet (figure...) sur les habiletés de base (lecture, écriture, mathématiques, vocabulaire), les habiletés intellectuelles (raisonnement non verbal, résolutions de problèmes) et les habiletés affectives (l'estime et l'image de soi). Ces approches pédagogiques sont regroupées en deux catégories : les approches centrées sur l'enseignement ou modèles académiques (apprentissage des compétences de base) et celles centrées sur l'élève (modèles cognitifs axés sur le développement cognitif et modèles affectifs basés sur le respect du rythme, besoins et intérêt de l'élève). Les résultats des tests administrés sont ensuite comparés à ceux du groupe contrôle et analysés par deux agences impartiales et indépendantes (Bissonnette et al., 2005).

Figure 14. Graphique tiré du site APPEX⁵³ (APPEX, 2009)



Suite à la publication des résultats de Follow Through, exposant la supériorité de l'enseignement direct mis au point par Siegfried Engelmann dans les trois domaines évalués, ce dernier a fait l'objet de diverses critiques venant de détracteurs, défenseurs des autres méthodes. Néanmoins, d'autres recherches confirment par la suite les résultats de Follow Through (Bissonnette et al., 2005), sans oublier la méga-analyse de Bissonnette et de ses

⁵³ Association Pour la Pédagogie Explicite (APPEX) en France

collaborateurs en 2010 portant sur des méta-analyses de 1999 à 2007. Malgré la preuve faite de l'efficacité et de la supériorité de l'approche pédagogique de l'enseignement direct, elle est progressivement écartée des subventions permettant son implantation (Engelmann, 2007).

2.4.3.2 Définition / Caractéristiques

La pédagogie explicite est donc née des travaux de recherche nord-américains sur l'efficacité de l'enseignement. Elle est au service de la réussite de tous les élèves dans de nombreuses disciplines, quel que soit l'âge ou le contexte culturel (Bissonnette et al., 2005, 2013).

La pédagogie explicite ou « enseignement direct », est un modèle pédagogique. Une méthode où l'enseignement est fortement guidé par l'enseignant. Celui-ci, d'un point de vue didactique, organise le curriculum en partant de la notion la plus simple vers la plus complexe, de la plus facile à la plus difficile, afin d'éviter la surcharge cognitive. Cet enseignement porte la plus grande attention à l'élève, à sa compréhension et à ses difficultés, en restant centré sur le savoir ou la compétence à acquérir. Ainsi la pédagogie explicite est qualifiée « d'instructionniste » car elle priorise la transmission du savoir, l'acquisition d'habiletés et de compétences par l'élève. L'évaluation porte sur ce qui a été réellement appris, ce qui a été transféré en mémoire à long terme, en termes de savoirs notionnels, procéduraux ou de compétences. **Le terme « explicite » fait référence à la visibilité de l'enseignant qui doit être explicite pour l'élève (les démarches, les étapes, les objectifs...), et à celle de l'élève dont l'apprentissage doit être visible pour l'enseignant à travers l'objectivation par exemple** (Hattie, 2009). Gauthier et al. (2013) affirment que « l'enseignement explicite est ainsi la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrée » (p. 41).

2.4.3.3 Principes de la pédagogie explicite validés par la psychologie cognitive

La pédagogie explicite se réfère à des données probantes (evidence based), issues de recherches de niveau 3 menées sur les pratiques d'enseignement efficace. Elle s'oppose alors aux pratiques pédagogiques qui se basent sur des croyances, principes philosophiques ou des traditions non scientifiques. Elle s'appuie également sur les travaux issus de la psychologie cognitive qui viennent conforter ses principes. **La psychologie cognitive devient ainsi le cadre théorique dans lequel s'inscrit la pédagogie explicite.**

Gauthier et ses collaborateurs (2013) nous indiquent qu'il existe plusieurs théories cognitives de l'apprentissage. Toutes s'accordent sur le concept fondamental que la pensée est un système de traitement de l'information qui s'organise à travers « l'architecture cognitive ». Les

recherches en psychologie cognitive prouvent que la mémoire joue un rôle essentiel dans l'apprentissage. Elle est constituée de trois registres mémoriels qui par leurs actions spécifiques participent à l'apprentissage :

- **La mémoire sensorielle** : Elle a une capacité très courte de conservation (moins d'une seconde) de l'information sensorielle, le temps que celle-ci soit traitée par la mémoire de travail.
- **La mémoire de travail ou mémoire à court terme** : Elle a une capacité courte de conservation des informations (de 5 à 20 secondes) qui sont ensuite soit oubliées ou soit transférées dans la mémoire à long terme. De plus, elle a la particularité de ne traiter à la fois, que 7 unités d'information en moyenne (pour un adulte). Ces unités d'informations sont organisées en blocs dans la mémoire pouvant aller d'une simple syllabe à un réseau de concepts. D'où l'utilité de bien organiser ses connaissances. La mémoire de travail permet de faire le lien entre les différentes connaissances stockées dans la mémoire à long terme et joue donc un rôle essentiel dans l'apprentissage.
- **La mémoire à long terme** : Elle a une capacité illimitée de conservation des informations. Elle comprend la mémoire épisodique qui est une mémoire autobiographique liée aux souvenirs de l'individu, et la mémoire sémantique qui est une mémoire conceptuelle liée aux connaissances d'ordre général. La majorité des apprentissages scolaires sollicite cette mémoire. Elle contient des connaissances de type déclaratif qui permettent à l'individu de décrire le monde et des connaissances de type procédural-conditionnel qui sont liées à l'action, à des séquences d'action ou procédures.

D'après Noiseux (cité par Gauthier et al., 2013), ces connaissances sont stockées en mémoire selon deux modes d'organisation : le réseau sémantique, qui crée des liens ou des associations entre un mot et des concepts auxquels il renvoie et qui sont eux-mêmes inter-reliés. Le second mode d'organisation est le schéma, qui regroupe des sous-schémas organisant les connaissances par rapport à une situation, des phénomènes, des événements, des objets, des personnes. Ces connaissances sont inter-reliées par association. Les mémoires sémantique et épisodique fonctionnent donc de concert avec la mémoire de travail : on aboutit d'une part à la compréhension qui conduit l'apprentissage dans la mémoire à long terme, et d'autre part au rappel d'un apprentissage qu'elles ont stocké.

Fort de cet appui théorique de la psychologie cognitive, l'enseignement explicite a développé une approche cognitive de l'apprentissage, en se basant sur des théories et des habiletés permettant d'expliquer et de prédire l'apprentissage et le développement des compétences :

- **La théorie de l'expertise**

L'expertise constitue généralement une caractéristique de l'adulte car elle est le fruit d'une accumulation d'expériences. Ericsson et al. (cités par Gauthier et al., 2013) affirment qu'il faut en moyenne 10 ans de pratique pour développer une expertise dans un domaine. Gauthier et ses collaborateurs citent les travaux d'Anderson (1983, 1993, 1995, 1997) qui décrivent le processus par lequel les compétences se développent pour qu'un novice devienne un expert. Ce processus se déroule en trois phases distinctes :

- 1) La phase cognitive pendant laquelle l'individu acquiert, comprend et maîtrise les connaissances liées au domaine en question.
- 2) La phase associative pendant laquelle ces connaissances sont mises à profit dans un certain nombre de contextes d'action.
- 3) La phase autonome marque l'automatisation des savoirs de base du domaine en question sous forme de schémas dans la mémoire à long terme. Elle libère ainsi la mémoire de travail qui peut se consacrer aux aspects plus complexes de la tâche.

Apprendre, c'est intégrer dans la mémoire à long terme des connaissances nouvelles qui participent à résoudre de nouveaux problèmes. Les registres mémoriels à court terme et à long terme participent à la phase cognitive (ou phase d'acquisition) de l'apprentissage.

- **La théorie de la charge cognitive**

Chanquoy, Tricot et Sweller ainsi que Kirschner, Kester et Corbalan (cités par Gauthier et al., 2013), affirment que la théorie de la charge cognitive est l'une des récentes théories ayant révolutionné le domaine des théories de l'apprentissage. Cette théorie s'appuie sur celle décrite précédemment. Elle part du postulat que l'organisation des connaissances en schémas dans la mémoire à long terme est la caractéristique fondamentale qui différencie le novice de l'expert. En revanche, elle va s'attacher précisément à comprendre le rôle de la mémoire de travail dans l'acquisition et l'utilisation des schémas.

Ce sont les travaux de John Sweller (1988), professeur en éducation à l'Université de New South Wales, à Sydney en Australie, sur la charge cognitive (quantité de ressources mentales mobilisée par le sujet pour réaliser une tâche) et à ses effets sur l'apprentissage, qui ouvrent la voie aux autres recherches plus récentes (Gauthier et al., 2013). Ces dernières révèlent que l'apprenant qui résout un problème n'a pas forcément mémorisé la procédure par laquelle il est parvenu à la résolution de ce problème, à cause des capacités limitées de la mémoire de travail.

Les chercheurs émettent l'hypothèse que l'individu est en « surcharge cognitive ». En effet, la résolution d'une tâche complexe épuise les capacités de la mémoire de travail qui ne dispose plus d'espace suffisant pour retenir les connaissances utilisées. Par conséquent, il en résulte sur le plan pédagogique deux implications qui expliquent l'inefficacité des méthodes par la découverte :

- Faire acquérir à un apprenant de nouvelles connaissances à partir d'une situation problème pour laquelle il ne dispose pas de connaissances pertinentes est contreproductif.
- Remise en cause de la conception qui domine dans les pédagogies nouvelles et selon laquelle « Les schémas s'acquièrent par l'action : plus le débutant va rencontrer et tenter de résoudre un grand nombre de problèmes, plus il va apprendre et plus il pourra élaborer des schémas en mémoire » Chanquoy, Tricot et Sweller (cités par Gauthier et al., 2013, p. 49).

La théorie de la charge cognitive émet l'hypothèse que les schémas permettent d'une part d'organiser en mémoire à long terme des quantités importantes de connaissances, et d'autre part de réaliser des tâches complexes, nécessitant en simultané plusieurs savoirs et savoir-faire en dépit des limites de la mémoire de travail. Le degré d'automatisation des schémas renforce leur rôle car chaque schéma automatisé libère des ressources cognitives pour résoudre des tâches complexes, sans surcharger la mémoire de travail, et par conséquent, favoriser l'apprentissage.

Ainsi l'enseignement explicite compense les schémas dont ne dispose pas le novice, en structurant l'apprentissage des notions les plus simples vers les plus complexes et en introduisant l'étayage fortement guidé par l'enseignant durant toute phase d'apprentissage de nouvelles habiletés. Donc, pas de surcharge cognitive, la mémoire de travail est libérée et l'apprentissage peut s'opérer. A défaut de substitut, le novice peut se faire une mauvaise représentation de l'apprentissage qui passe dans la mémoire à long terme, qui se cristallise et devient difficile à remédier.

- **Le développement de la métacognition**

« La métacognition représente l'habileté à réfléchir sur sa propre pensée, à conscientiser, contrôler et superviser les différents processus mentaux utilisés dans le traitement de l'information afin d'en assurer le fonctionnement optimal » Gauthier et al. (2013, p. 53). Ces auteurs affirment que cette habileté observée chez les experts qui leur permet de gérer

l'ensemble du processus de traitement de l'information : de la phase d'acquisition (compréhension de l'objet d'apprentissage) à la phase du transfert (réutilisation de l'apprentissage) en passant par la phase de rétention (encodage, stockage et rappel de l'information en mémoire à long terme). L'intérêt est de développer la conscience métacognitive des élèves afin de les aider à gérer leur processus d'apprentissage avec efficacité. C'est en conscientisant son processus de réflexion par le langage que l'apprenant développe sa métacognition. Les études sur cette thématique ont débuté dans les années 80 et ont révélé qu'il est possible d'améliorer la conscience métacognitive dans différentes disciplines, en présentant à l'apprenant des démarches et en le guidant dans sa réalisation. Cette démarche est celle de l'enseignement explicite des stratégies cognitives.

Pour améliorer la compréhension en lecture de façon efficace, il est nécessaire d'enseigner la stratégie cognitive qui consiste à résumer un texte lu, en apprenant aux élèves à se poser la question « de qui ou de quoi parle-t-on ? » à la fin du texte (Gauthier et al., 2013, p. 54). Car l'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives oblige l'apprenant à vérifier sa compréhension de l'objet d'apprentissage et à garder un contrôle sur sa compréhension, afin d'y apporter une réponse adéquate. En exerçant ce contrôle, il réfléchit sur sa pensée et développe sa métacognition.

Le développement de la conscience métacognitive commence par le transfert du processus d'apprentissage de l'enseignant à l'apprenant. C'est à travers le « **modelage** » que l'enseignant amorce la métacognition des élèves, en mettant un haut-parleur sur sa pensée, en rendant explicite son langage interne. Le début de la conscientisation s'opère lorsque l'élève prend en compte la démarche proposée avec l'aide de l'enseignant, c'est la « **pratique guidée** ». Progressivement, il développe son propre langage interne, il contrôle lui-même la démarche, c'est la « **pratique autonome** ». Cette transition du contrôle externe de la démarche métacognitive de l'enseignant à son intériorisation par l'élève s'effectue par le processus d'étayage et de « désétayage ». Nous sommes au cœur de l'enseignement explicite qui apporte un soutien diminuant progressivement dans l'apprentissage et développe les processus métacognitifs.

2.4.3.4 Stratégies de l'enseignement explicite

Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement ont signalé et mis en lumière les pratiques pédagogiques les plus efficaces. En prenant appui sur celles-ci, des stratégies ont été développées dans les fonctions pédagogiques fondamentales.

Le néologisme « instructionniste » est employé par Gauthier et al. (2013) en référence au terme anglais « instructivist » qui englobe les diverses approches pédagogiques efficaces qui favorisent la réussite des élèves et qui partagent des éléments communs : « le maître fait apprendre des contenus scolaires de manière systématique, structurée et explicite à ses élèves » (p. 33). Les auteurs citent quelques exemples : Direct instruction (Bereiter et Engelman), Mastery learning (Bloom), l'enseignement explicite (Rosenshine), le modèle de conception de leçons efficaces (Hunter) ...

Le modèle pédagogique de l'instruction directe d'Engelmann

Dans les années 60, Engelmann publicitaire, se tourne vers l'éducation suite à une expérience familiale : il adapte des stratégies marketing utilisées dans la publicité et développe des techniques d'enseignement qu'il applique avec succès auprès de ses deux fils.

Fort de cette expérience, il élabore les techniques et programmes de la *Direct Instruction* (DI) en partant du postulat que si l'élève n'arrive pas à apprendre, ce n'est pas de sa faute, mais celle de l'enseignement qu'il a reçu. Avec son équipe, il produit des manuels de planification curriculaire en DI, pour la lecture, l'écriture et les mathématiques, testés avec une grande rigueur au sein du programme DISTAR « *Direct Instruction System for Teaching Arithmetic and Reading* ». Après maintes expérimentations pour comprendre comment les enfants apprennent, pour trouver la façon la plus efficace de leur enseigner et pour adapter ces techniques à tous les enfants, il rédige avec Carnine le résumé des bases théoriques de la pédagogie du DI.

La gestion du curriculum est une modalité prise en compte par les auteurs de l'instruction directe, qui proposent des principes de planification curriculaire pour optimiser les pratiques d'enseignement explicite. Hall (cité par Gauthier et al., 2013), présente les six stratégies pour la préparation du design curriculaire énoncées par les auteurs du DI :

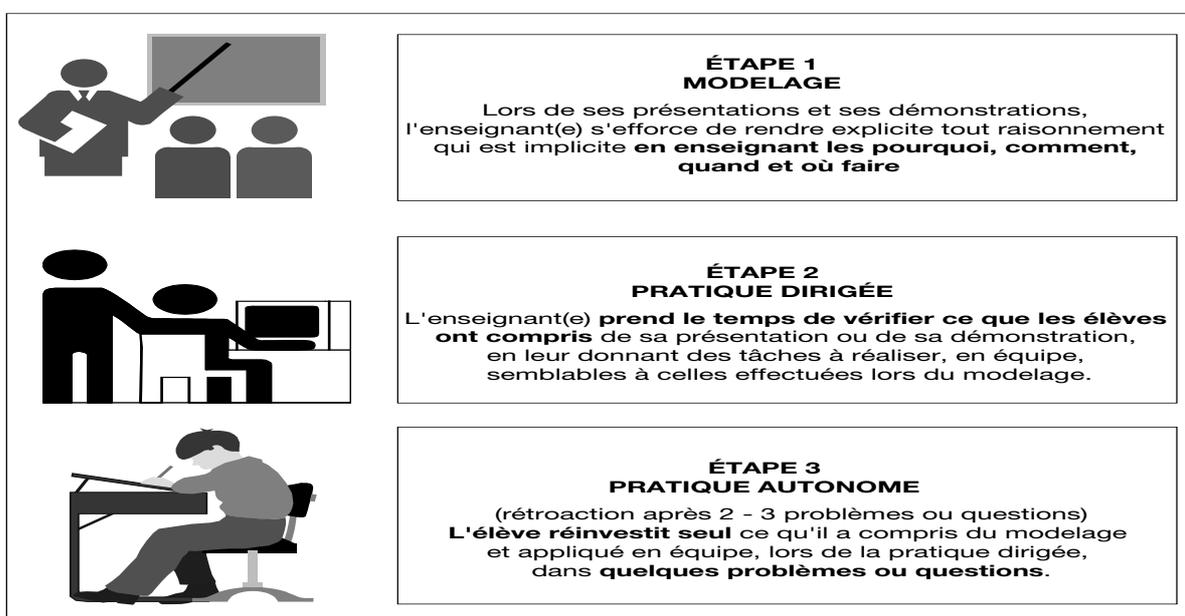
1. Cerner les idées maîtresses
2. Déterminer les connaissances préalables
3. Intégrer stratégiquement les différents types de connaissances
4. Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives
5. Soutenir l'apprentissage
6. Planifier la révision

Adams et Engelmann insistent sur l'importance du design curriculaire et soulignent qu'en dépit d'un enseignement explicite, si le curriculum comporte des failles le rendement auprès des élèves est limité : « Si les séquences d'enseignement sont mal conçues, l'enseignement ne pourra les rendre plus efficaces » (cités par Gauthier et al., 2013, p.101).

Le modèle pédagogique de l'enseignement explicite de Rosenshine

En 1986, Rosenshine et Stevens déclarent que l'enseignement « explicite » emploie une démarche qui se déroule en trois étapes essentielles : **le modeling ou modelage, la pratique guidée ou dirigée et la pratique autonome.**

Figure 15. Les trois étapes clés de la pédagogie explicite de Rosenshine (Bissonnette et al., 2005)



Au départ, l'enseignant utilise le modelage pour montrer aux élèves ce qu'il faut faire. Ensuite, pendant la phase de pratique guidée, l'enseignant accompagne les élèves qui agissent à leur tour. Pour terminer, les élèves sont capables de réaliser la tâche seuls pendant la phase de pratique autonome. Questionnement et rétroaction, tout au long de la démarche, permettent de s'assurer de la bonne compréhension et réalisation des tâches (Rosenshine, 1986).

L'observation des enseignants considérés comme « efficaces » a permis de mettre en évidence des comportements et styles pédagogiques décrits et formalisés par Rosenshine et Stevens en 1986. Ils constituent les six « fonctions d'enseignement » qui définissent son modèle pédagogique explicite :

1. Révision journalière : rappel des connaissances antérieures significatives par rapport aux apprentissages nouveaux
2. Présentation des objectifs d'apprentissage
3. Pratique guidée
4. Correction et rétroaction
5. Pratique indépendante (exercices autonomes)
6. Révisions hebdomadaires et mensuelles (synthèses périodiques de ce qui a déjà été appris)

En 2012, Rosenshine décrit comme suit les stratégies déployées par les enseignants efficaces :

Ils entament leur leçon en revoyant brièvement les apprentissages précédents, présentent la nouvelle matière par petites étapes suivies de pratiques, guident les élèves au début de la pratique, raisonnent à haute voix pour démontrer chaque étape, exigent et obtiennent une participation active de tous les élèves, donnent des consignes et des explications claires et détaillées, posent beaucoup de questions et vérifient la compréhension des élèves, donnent en exemple des problèmes résolus, demandent aux élèves d'expliquer leur compréhension, vérifient les réponses de tous les élèves, donnent de nombreux exemples, reprennent leur enseignement au besoin et, enfin, préparent les élèves à la pratique autonome et les suivent au début de cette pratique (préface de l'ouvrage de Gauthier et al., 2013).

Le modèle pédagogique de l'enseignement explicite de Gauthier et ses collaborateurs

Doyle (cité par Gauthier et al., 2013) porte une critique pertinente sur les travaux menés autour de l'enseignement efficace : il affirme que les chercheurs se focalisent sur l'une des actions de l'enseignant qui est l'enseignement de la matière et relèguent au second plan la gestion des comportements, tout aussi essentielle dans la classe. D'ailleurs, Carter et Doyle (cités par Gauthier et al., 2013) postulent que dans certaines classes, la gestion des comportements s'avère chronophage au détriment de l'enseignement des contenus. Marzano (cité par Gauthier et al., 2013), ajoute une troisième modalité complémentaire aux deux précédentes : la gestion du curriculum, à laquelle Engelmann se réfère. Ainsi, selon ces auteurs, les deux fonctions fondamentales de l'enseignant « instruire et éduquer », passent par « la gestion des apprentissages » (incluant la transformation du curriculum) et « la gestion de la classe » qui viennent enrichir le modèle de Rosenshine. Nous nous attardons particulièrement à décrire les stratégies qui concernent la « gestion des apprentissages » qui constitue l'objet principal de cette étude.

C'est sous le nom du « **modèle PIC** » (préparation, interaction avec les élèves et consolidation) que Gauthier et al. (2013) décrivent les actions menées par l'enseignant, pour soutenir

l'apprentissage des élèves, pendant trois moments principaux : la préparation et la planification ; l'enseignement proprement dit ; le suivi et la consolidation.

- **Préparation de la gestion des apprentissages**

Cette étape met en place deux types de stratégies : l'un vise la planification de la gestion des apprentissages et l'autre à la planification de la gestion de la classe.

Cependant, dans divers pays, le curriculum est imposé à l'enseignant, notamment dans notre système éducatif à travers les programmes. Toutefois, il appartient à l'enseignant de hiérarchiser les contenus d'apprentissage, de les décomposer en étapes, d'élaborer des séquences permettant aux élèves d'acquérir des connaissances, les habiletés et compétences du programme, puis de construire des leçons où un plan de déroulement précis est stipulé à chaque séance, d'organiser leur enseignement à court, moyen et long terme.

Hall (cité par Gauthier et al., 2013), présente six stratégies pour la préparation du design curriculaire⁵⁴ :

7. Cerner les idées maîtresses
8. Déterminer les connaissances préalables
9. Intégrer stratégiquement les différents types de connaissances
10. Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives
11. Soutenir l'apprentissage
12. Planifier la révision

Ils y ajoutent deux stratégies vérifiées par la recherche menée par Cohen :

13. Préciser les objectifs d'apprentissage
14. Vérifier l'alignement curriculaire

- **La phase interactive**

Après la phase de préparation, l'enseignant passe à l'étape de l'enseignement où il interagit avec les élèves, suivant son plan d'action qui lui permet de savoir où il va et par quels moyens. Dans cette étape, l'enseignant met en scène les stratégies d'enseignement explicite générales et spécifiques.

⁵⁴ Les stratégies sont détaillées dans leur ouvrage (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013)

Les stratégies générales de gestion des apprentissages constituent des principes d'enseignement qui s'appliquent de façon transversale. Au nombre de onze, elles sont détaillées dans leur ouvrage⁵⁵ :

1. Maximiser le temps d'apprentissage scolaire
2. Assurer un taux élevé de succès
3. Couvrir la matière présentée aux élèves
4. Favoriser des modalités de regroupement efficaces
5. Donner du soutien à l'apprentissage
6. Prendre en compte différentes formes de connaissances
7. Utiliser un langage clair et précis
8. Vérifier la compréhension
9. Expliquer, illustrer par modelage
10. Maintenir un rythme soutenu
11. Différencier autrement

Les stratégies pédagogiques spécifiques de gestion des apprentissages sont liées à l'enseignement de contenus, d'habiletés ou de règles ; elles correspondent aux trois phases de l'acte d'enseignement : l'ouverture, le corps et la clôture de la leçon.

- Vérification des devoirs : fait partie des six grandes fonctions de l'enseignement définies par Rosenshine et Stevens (1986). Cette étape marque un retour sur les devoirs donnés ou leçons apprises
- Ouvrir la leçon :
 - Obtenir l'attention des élèves
 - Présenter l'objectif d'apprentissage
 - Justifier l'objectif de la leçon
 - Activer les connaissances préalables
- Le corps de la leçon : Conduire la leçon avec la démarche d'enseignement explicite
 - Le modelage (exemples et contre-exemples) : « Je fais »

⁵⁵ Gauthier, C. ; Bissonnette, S. ; Richard, M. (2013) Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages

- Guider la pratique (enseigner concepts, habiletés, règles ; démontrer étape par étape ; poser des questions et solliciter de réponses, donner de la rétroaction, corriger et féliciter ; travailler à des problèmes déjà résolus ; utiliser le soutien approprié ; obtenir un taux de réussite élevé : « Nous faisons ensemble »
 - Faire pratiquer de manière autonome : « Tu fais seul »
- Clore la leçon :
- Assurer l'objectivation des apprentissages réalisés
 - Annoncer la prochaine leçon
 - Poursuivre l'automatisation

- **La phase de consolidation**

- Donner des devoirs
- Procéder à des révisions quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles, évaluations formatives et sommatives
- Évaluer en vue de vérifier le transfert des apprentissages

Le modèle pédagogique explicite de Cheek-Hunter

Le dispositif d'enseignement décrit dans la partie méthodologie s'inspire du « modèle PIC », pour déployer une partie des stratégies d'enseignement explicite qu'il propose dans cette étude, notamment la partie « préparation ». En revanche, le modèle pédagogique de l'enseignement choisi pour la réalisation de cette étude est celui de Madeline Cheek Hunter (1980). Elle propose un plan de déroulement d'une séance qui suit les sept fonctions d'enseignement décrites par Rosenshine. Le modèle se compose de sept phases, détaillées ultérieurement dans la partie empirique, le chapitre dédié à la méthodologie du dispositif d'enseignement :

1. Mise en situation
2. Présentation ou modelage
3. Pratique guidée
4. Pratique autonome
5. Objectivation
6. Révisions
7. Évaluations

2.4.3.5 Pédagogie explicite versus pédagogie constructiviste

L'analyse des pédagogies qui ont fait leur preuve à travers des expérimentations fiables, notamment celles de Follow Through et la méga-analyse de Bissonnette et son équipe en 2010, est sans appel. Elle prouve que les pédagogies « explicites » ou « directes » qui sont structurées et directives, centrées sur les compétences, se révèlent plus efficaces, singulièrement en milieu défavorisé, que les pédagogies qui se veulent centrées sur l'élève comme la pédagogie constructiviste. En 2018, Bissonnette et Boyer concluent leur article⁵⁶ en affirmant :

Les compétences du 21^e siècle s'appuient sur des concepts dont l'existence réelle est plus qu'incertaine et sur des méthodes d'enseignement centrées sur l'élève qui se sont révélées peu efficaces quant au développement des compétences non seulement dans le domaine des sciences (OCDE, 2016), mais également dans plusieurs autres champs de connaissances (Kirschner et al., 2006). L'étude d'Andersen et Andersen (2017) a même montré que le recours aux méthodes d'enseignement centrées sur l'élève augmente les inégalités en matière d'éducation (p. 133).

Chall (cité par Gauthier et al., 2013) affirme qu'une démarche constructiviste sera centrée sur l'élève en fonction de son rythme et de ses préférences. Jeynes et Littell (cité par Gauthier et al., 2013) mentionnent que le rôle de l'enseignant dans cette démarche, est surtout de questionner les élèves pour faciliter et les guider dans la résolution d'activités complexes. « Le but est de créer un environnement adapté à leurs besoins afin qu'ils construisent eux-mêmes leurs apprentissages » (Bissonnette et al., 2005, p. 100).

Se basant sur les résultats de la méga-analyse de Bissonnette et de ses collaborateurs (2010), Gauthier et ses collègues (2013) affirment que les stratégies employées dans la pédagogie constructiviste ne sont pas appropriées pour transmettre les compétences de base aux élèves en difficulté : elles se situent en deçà du seuil d'efficacité visé par l'étude qui révèle également que cette pédagogie est contreproductive pour l'enseignement de la lecture (voir graphique précédent).

Les auteurs pensent que l'enseignement explicite et l'enseignement réciproque ont fait la preuve de leur efficacité et de leur supériorité. De ce fait, ils doivent être privilégiés pour enseigner les compétences de base aux élèves en difficulté, au détriment de l'enseignement constructiviste. Pourtant, en 2005, Bissonnette et son équipe affirment que les deux modèles pédagogiques les plus populaires sont centrés sur l'élève : un modèle cognitif, le « whole langage » et un modèle affectif le « Constructivism/Discovery Langage ». Les mêmes qui ont obtenu un score négatif

⁵⁶ Article paru dans la revue scientifique internationale en éducation : Formation profession
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a154>

dans le projet Follow Through. Mais d'où vient cet engouement irraisonnable pour les approches centrées sur l'élève ?

Gauthier et ses collaborateurs (2013) en produisent l'analyse suivante : La remise en question de la pédagogie traditionnelle de la fin du XIX^e siècle au début du XX^e conduit à l'émergence de la pédagogie nouvelle. Par conséquent, la pédagogie par la découverte et le constructivisme considérés comme plus naturels, séduisent le milieu de l'éducation et des réformes sont entreprises, sans vérification empirique des croyances à l'origine des stratégies d'enseignement que propose le constructivisme.

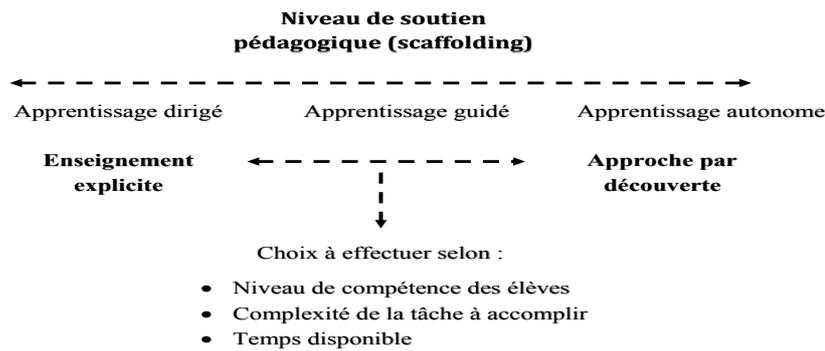
Preuve que les décideurs politiques ne prennent pas en compte les résultats de la recherche, l'Angleterre et la Californie en ont fait les frais. De 1967 à 1991 en Angleterre et dans les années 90 en Californie des modèles pédagogiques centrés sur l'élève se sont implantés dans toutes les écoles primaires. Ils constatent les performances des élèves diminuées et finissent par adopter des pédagogies centrées sur l'enseignement.

Au milieu des années 1990, dans le cadre de la réforme de l'éducation, le Wisconsin mène une expérimentation dans les milieux défavorisés, en diminuant les effectifs de classes de 15 élèves de la maternelle à la troisième année du primaire. Les résultats montrent que les classes à effectif réduit obtiennent de meilleurs résultats que les classes à effectif plus élevé. En étudiant l'efficacité des interventions dans ce contexte, on constate que la diminution des effectifs est particulièrement efficace lorsque les enseignants utilisent un enseignement structuré et explicite. Molnar et al. (cités par Bissonnette et al., 2005) avancent :

Les enseignants les plus efficaces estiment que les apprentissages de base constituent la première priorité. C'est seulement si et quand ces premiers apprentissages sont maîtrisés que d'autres apprentissages peuvent être escomptés. Ils croient aussi que la manière la plus efficace de faire acquérir aux élèves ces apprentissages de base est de donner un enseignement explicite plutôt que de favoriser la découverte à travers des activités de résolution de problèmes. L'enseignement par l'expérience n'est pas négligé par les enseignants les plus efficaces, mais ils considèrent que cet enseignement est plus efficace une fois que les élèves ont maîtrisé les apprentissages fondamentaux (p. 106).

Les auteurs affirment que ces recherches menées auprès des élèves de milieux défavorisés, plus à risque d'être en échec scolaire, prouvent qu'il est essentiel de prioriser les apprentissages scolaires permettant de développer les habiletés cognitives et affectives. Si l'inverse se produit, comme le préconisent les approches pédagogiques centrées sur l'enfant, ce sont les élèves de milieux défavorisés qui en pâtissent dans leur scolarité. Toutefois, Gauthier et ses collègues (2013) ne s'opposent pas à l'approche par la découverte mais abondent dans l'idée de Carnine (1994) qui propose de se placer sur un continuum :

Figure 16. Continuum de variation du niveau de soutien pédagogique (Gauthier et al., 2013, p. 38)



Ce continuum part du principe que **plus les élèves sont débutants ou en difficulté, plus ils ont besoin d'étayage et de guidance par l'enseignant**. Dans ce cas, l'enseignement est structuré, explicite, il progresse des tâches simples aux tâches plus complexes. Dès les compétences nécessaires acquises, les élèves requièrent moins d'étayage et peuvent se confronter directement aux tâches complexes. Ainsi, l'enseignant adopte les stratégies pédagogiques en fonction du niveau de compétence des élèves, de la complexité de la tâche et du temps dont il dispose (Gauthier et al., 2013).

Ces deux approches se différencient par l'instant où l'élève est placé face à la tâche complexe : l'approche par la découverte lui présente la tâche complexe dès le départ. **Avec l'enseignement explicite, on prend soin de vérifier que l'élève maîtrise les habiletés simples nécessaires pour réussir la tâche complexe** : « Une fois les habiletés spécifiques maîtrisées, la démarche d'enseignement explicite se préoccupe de favoriser le transfert en amenant les élèves à les mettre en application dans des situations plus complexes » (Gauthier et al., 2013, p. 64). Ce qui va dans le sens de la théorie de la charge cognitive décrite précédemment et du concept d'estime de soi valorisante qui fera l'objet du paragraphe suivant.

2.4.3.6 Conclusion

L'enseignement explicite est né des travaux menés sur l'efficacité de l'enseignement. Il découle de l'enseignement direct mis au point par Engelman dans les années 60. Les résultats du Projet Follow et Through, à la fin des années 60, démontrent la supériorité de l'enseignement direct sur les autres modalités d'enseignement, en termes de performances scolaires et des aspects conatifs tels que l'estime de soi. En 1986, Rosenshine érige le modèle de base de l'enseignement explicite, en se basant sur les conclusions du projet Follow Through ainsi que sur les études des pratiques d'enseignement efficaces. Aujourd'hui, plusieurs modèles

pédagogiques relèvent de l'enseignement explicite car ils comprennent les trois étapes décrites par Rosenshine : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

La psychologie cognitive est le cadre théorique dans lequel s'inscrit l'enseignement explicite. Elle explique les principes et les théories mis en œuvre avec succès pour favoriser les apprentissages : la théorie de la charge cognitive, la mémoire de travail, la métacognition...

Ainsi, l'enseignement explicite engendre la réussite et favorise en même temps le développement d'une estime de soi scolaire valorisante, essentielle dans le processus de la réussite scolaire.

2.4.4 Enseignement explicite et estime de soi

L'estime de soi est un concept, objet de nombreuses recherches et l'un des plus anciens domaines de recherche en psychologie depuis la fin du XIX^e siècle. Notre objectif ici n'est pas de présenter l'état de ces recherches de façon exhaustive, mais de traiter les éléments essentiels nous permettant de comprendre le lien entre l'estime de soi et les apprentissages scolaires. En effet, l'estime de soi appartient aux aspects conatifs peu souvent évalués dans le domaine de l'éducation, contrairement aux aspects cognitifs. Pourtant, de nombreux chercheurs reconnaissent son implication dans l'apprentissage scolaire, en particulier celui de l'écrit (Giasson, 1990 ; Siaud-Facchin, 2005 ; Rambaud, 2009).

2.4.4.1 Définitions : concept de soi et estime de soi 57

Le concept d'estime de soi intègre les nombreux vocables associés au « soi » tels que : conscience de soi, contrôle de soi, perception de soi, prise de conscience de soi... il revêt également différentes facettes qui sont parfois considérées comme synonymes : concept de soi, image de soi, confiance en soi, représentation de soi. Nous nous attacherons à porter un éclairage sur les termes « concept de soi » et « estime de soi », souvent considérés comme interchangeables, malgré des caractéristiques bien distinctes.

Concept de soi

Dans sa thèse en psychologie, Rambaud (2009) aborde la notion du concept de soi qui considère que le « soi » est une structure cognitive qui permet de penser en toute conscience sur soi-même. Toutes les informations relevant du soi sont traitées et forment une description de soi

⁵⁷ Informations tirées essentiellement des thèses de Rambaud en psychologie (2009) et Fanchini en sciences de l'éducation (2016)

appelée concept de soi. Par conséquent, le concept de soi se définit comme l'ensemble des qualités, habiletés, attitudes et valeurs qu'une personne utilise pour se décrire et s'apparente donc à la représentation de soi, c'est-à-dire « l'ensemble des caractéristiques qu'une personne s'attribue » (p. 53).

Le concept de soi est une représentation mentale, qui s'organise de la même manière que les autres représentations mentales. Les deux notions de représentation de soi (ou image de soi) et de concept de soi représentent toutes les deux les « connaissances descriptives relatives à soi organisées en mémoire à long terme » (p. 53). L'individu se construit une idée de lui-même, à partir des jugements et informations reçus de son environnement puis intériorisés ; ce que Markus nomme « les principes organisateurs du soi » ou « schéma de soi », des structures cognitives qui se nourrissent des informations sur soi, apportées par les expériences sociales (cité par Rambaud, 2009, p. 78).

Ainsi, Bressoux (cité par Fanchini, 2016) énonce que le soi se construit dans l'interaction qui s'établit avec l'autre : « C'est par un *processus d'intériorisation du regard d'autrui* que l'individu conçoit sa propre image de soi en interprétant ce qu'autrui pense de lui » (p. 129), mais également, selon Joët et al. (cités par Fanchini, 2016), « dans l'expérience sociale que l'individu acquiert au sein de tous les environnements sociaux dans lequel il évolue » (p. 129).

Estime de soi

Coopersmith (cité par Rambaud, 2009) définit l'estime de soi comme étant « l'évaluation que l'individu fait et qu'il entretient habituellement : elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation et indique le degré selon lequel il se croit lui-même capable, important, en pleine réussite et digne. En bref, l'estime de soi est un jugement personnel de mérite qui s'exprime dans les attitudes que l'individu véhicule vers les autres par des communications verbales et par d'autres comportements expressifs » (p. 54). Harter (1982) synthétise en formulant que l'estime de soi est l'évaluation que l'individu fait de sa propre valeur. Beauregard et ses collaborateurs (cités par Rambaud, 2009), affirment apporter dans leur définition une remise en cause de la conscience de la valeur, en déclarant que l'estime de soi évoque « la conscience de la valeur personnelle qu'on se reconnaît. Elle se manifeste par un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face au monde et aux difficultés de la vie. L'estime de soi est une représentation affective qu'on se fait de soi-même. C'est un jugement positif à son propre égard en ce qui a trait à ses qualités et à ses habiletés. C'est aussi la capacité de conserver en mémoire ses représentations positives, de manière à les utiliser pour relever des défis et surmonter des difficultés » (p. 54).

Dans la définition de Toczec et Martinot (cités par Rambaud, 2009) selon laquelle l'estime de soi est la « valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent » (p. 54), Rambaud (2009) perçoit la dimension affective et évaluative de l'estime de soi, comme éléments communs à toutes ces définitions. Rambaud conclut que « l'estime de soi est l'aspect évaluatif du concept de soi impliquant un jugement de sa propre valeur » (p. 54). Fanchini (2016) adopte la définition de Bressoux en disant « Composé de dimensions comportementales, cognitives et évaluatives, le soi renvoie ainsi à une évaluation globale du soi ou à un sentiment de valeur de soi, que l'on peut assimiler à l'estime de soi » (p. 129). Toutefois, Jendoubi (2002) précise l'importance de la subjectivité dans l'estime de soi : « l'important n'est pas la réalité des choses, mais la conviction que l'on a d'être porteur de qualités ou de défauts, de potentialités ou de limitations » (p. 9).

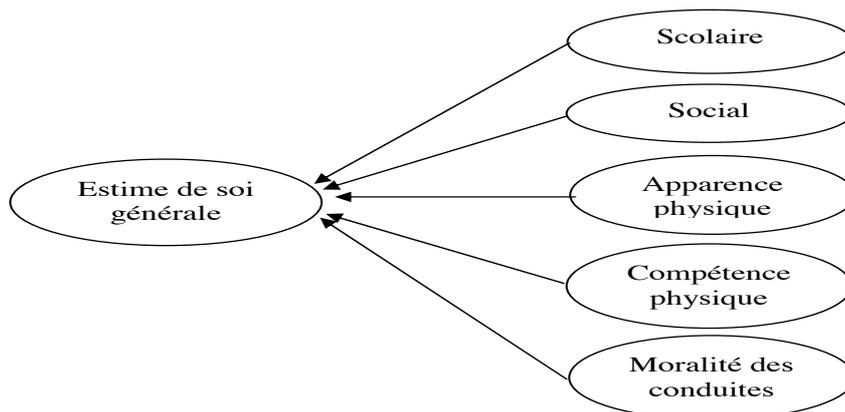
Pour dissocier les deux termes, Rambaud (2009) résume « si le concept de soi est surtout descriptif, l'estime de soi est principalement évaluative » (p. 54). Mais, faute d'études empiriques permettant de dissocier les deux termes et de clarifier les concepts, les chercheurs s'accordent à les employer de façon interchangeable.

La construction de l'estime de soi est un processus qui débute très tôt dans la vie de l'individu, à travers son environnement social, et qui dure tout au long de son développement (Guédenet, 2011 ; Fanchini, 2016). Fanchini en 2016, affirme qu'aujourd'hui encore, les chercheurs reconnaissent davantage l'aspect multidimensionnel de l'estime de soi et abandonnent dans l'idée de Coopersmith et Rosenberg (cités par Rambaud, 2009), d'un facteur général, unidimensionnel de l'estime de soi. En effet, l'individu émet des jugements sur ses capacités et ses compétences dans différents domaines spécifiques ou généraux (Harter, 1989 ; Jendoubi, 2002 ; Rambaud, 2009).

Le modèle multidimensionnel retenu dans cette étude est celui de Harter (cf. Figure 18).

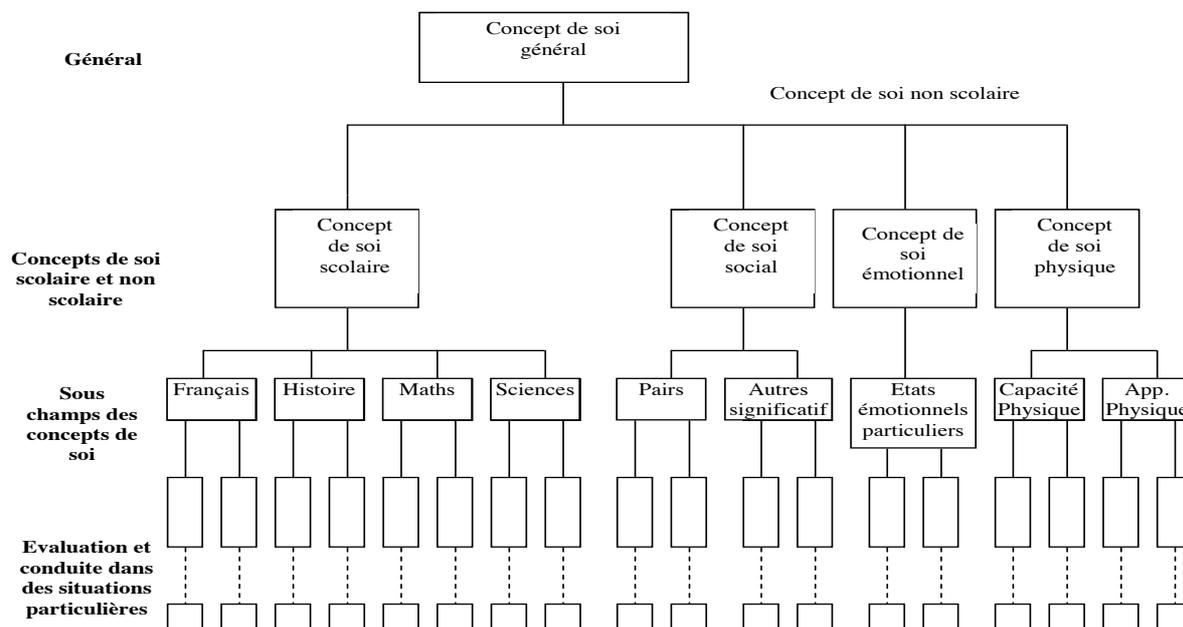
Ce modèle reconnaît à la fois des domaines spécifiques dans l'évaluation de soi et une estime de soi générale. Elle a élaboré un outil d'évaluation à base d'un questionnaire : il évalue l'estime de soi générale et la vision des enfants sur leurs compétences dans les domaines du social, du scolaire, de l'apparence physique, des compétences physiques et de la moralité des conduites. Elle trouve ainsi peu de corrélation dans les perceptions que les individus ont d'eux-mêmes dans les différents domaines. Par contre, ces perceptions influencent le niveau d'estime de soi générale.

Figure 17. Modèle multidimensionnel d’Harter (1982). Tiré de Rambaud (2009, p. 57)



Du fait de l’existence d’une estime de soi générale et d’estimes de soi spécifiques, l’idée d’une organisation hiérarchique du concept de l’estime de soi a émergé : il constitue une troisième approche dite, multidimensionnelle hiérarchique, illustrée par exemple par le modèle de Shavenson, Hubner et Stanton que cite Rambaud (2009).

Figure 18. Modèle multidimensionnel de Shaventon et al. (1976). Tirée de Rambaud (2009, p. 58)



Il est établi actuellement que l’estime de soi est multidimensionnelle, hiérarchisée, développementale et qu’il existe autant d’estimes de soi que de domaines de référence pour lesquels l’individu est amené à s’évaluer. Jendoubi (2002), affirme qu’un consensus établit que « l’estime de soi est à la fois le résultat d’une construction psychique et le produit d’une activité cognitive et sociale » (p. 10) qui se développe de façon dynamique et continue. Elle « semble être socialement déterminée, au niveau psychologique elle s’opère à travers les processus d’identification, d’intériorisation et d’appropriation » (p. 10).

Elle ajoute que l'estime de soi fait partie des compétences sociales qui ont un impact important sur les acquisitions, l'intégration, le décrochage scolaires, mais également la délinquance et de problèmes mentaux tels que la dépression, l'anxiété, etc. à l'âge adulte.

2.4.4.2 Développement de l'estime de soi et apprentissage scolaire

Dans la littérature, deux approches expliquent comment se développe l'estime de soi : l'une liée à la perception de ses propres compétences et l'autre liée aux interactions sociales (Rambaud, 2009). Mais les deux piliers principaux sur lesquels s'appuie l'estime de soi sont : « le sentiment d'efficacité personnel et le sentiment d'avoir de bonnes relations » (Guédeney, 2011, p. 129).

Guédeney (2011) soutient l'idée que la base de sécurité qu'apporte l'attachement (selon la théorie de Bowlby, 1969/1982) participe à la construction de l'estime de soi relationnelle et émotionnelle. L'estime de soi constitue une dimension importante de la personnalité.

Pour son équilibre psychique, l'enfant a besoin de se sentir apprécié, valorisé, compétent : un besoin essentiel pour développer la confiance en soi qui lui permet d'aborder les difficultés en éprouvant un sentiment de sécurité. Son intégration est facilitée par le sentiment d'être accepté dans sa famille, dans l'école puis dans la société en général.

C'est donc à l'intérieur du cadre des interactions sociales dans la famille nucléaire que commence le développement de l'estime de soi (elle n'est pas innée). Mais, l'entrée à l'école permet à l'enfant d'interagir socialement avec d'autres individus, que sont les pairs, l'enseignant, ce qui l'éloigne progressivement de la dépendance affective envers ses parents. Il tisse de nouvelles relations qui à leur tour influencent la construction du soi. Ainsi au cours de son développement, le regard déterminant des personnes significatives pour l'individu, passe de celui des parents, à ceux des enseignants, des pairs ou autres personnes référentes.

Le contexte scolaire influence l'estime de soi. Duclos (2000) affirme que « l'atteinte d'un objectif d'apprentissage est toujours valorisante et sert à bâtir l'estime de soi »⁵⁸.

L'école peut influencer positivement ou négativement l'estime de soi des élèves, car elle constitue une des sources principales d'évaluation sur le plan des compétences cognitives et comportementales des élèves, pendant une période cruciale où se développe leur personnalité (Jendoubi, 2002).

⁵⁸ Phrase tirée de l'article publié le 6 janvier 2011 sur le site de l'Université de Paix asbl, extrait du livre de Germain Duclos « l'estime de soi : un passeport pour la vie », 2000. Éditions hôpital Sainte-Justine, Montréal. L'Université de Paix asbl est une des quatre associations fondées par Dominique Pire, Prix Nobel de la Paix en 1958. Elle œuvre pour la prévention à la gestion positive des conflits.

Certains auteurs (Harter, 1998 ; Duclos, 2000 ; Jendoubi, 2002) affirment qu'avant l'entrée à l'élémentaire, l'enfant a tendance à se surestimer et se met en illusion de compétence. Ce n'est que vers l'âge de 7-8 ans qu'il est en mesure de porter une évaluation sur sa personne et d'estimer de façon réaliste ses compétences dans divers domaines. De ce fait, **on ne peut pas parler d'une estime de soi chez l'enfant avant 7-8 ans**, période où la pensée logique survient et permet à l'enfant de porter une pensée critique sur lui-même.

Jendoubi (2002) révèle que différentes recherches montrent le lien entre estime de soi et réussite ou échec scolaire, style pédagogique, attitude de l'enseignant, relation au groupe etc. Cependant, les résultats ne permettent pas de trancher pour savoir si l'estime de soi influence les performances scolaires ou inversement, si les performances scolaires orientent l'estime de soi. Une interrelation entre les deux dimensions impliquerait que de bons résultats scolaires peuvent renforcer l'estime de soi positive et qu'une faible estime de soi peut engendrer un manque d'implication dans la scolarité par un déficit au niveau de la motivation.

Jendoubi (2002) rappelle que certains auteurs affirment que la relation école/estime de soi est circulaire. D'autres affirment qu'en fonction du niveau d'estime de soi, les stratégies mises en œuvre face à la difficulté scolaire sont différentes : l'élève qui possède une estime de soi élevée, face à la difficulté montre de la confiance en soi, anticipe positivement l'avenir, recherche le soutien, se met en position de recherche... En revanche celui qui a une faible estime de soi est triste, fataliste, est dans l'évitement, le déni...

Il existe un lien très fort entre le contexte scolaire et l'estime de soi. Un système scolaire compétitif avantage les élèves qui ont déjà une estime de soi élevée au détriment des autres et un système scolaire moins compétitif améliore l'estime de soi des élèves en difficulté (Jendoubi, 2002). Elle cite l'étude de Perron qui relate qu'en assouplissant les exigences auprès des élèves en difficulté, l'augmentation des réussites contribue à améliorer leur estime de soi. En effet, ils ne se sentent pas submergés par les difficultés qui peuvent engendrer un sentiment d'impuissance, de démotivation, de résignation donc une dévalorisation de soi. Bardou, Oubrayrie-Roussel et Lescarret (2012) affirment : « Les résultats d'études antérieures mettent en évidence que les expériences d'échec scolaire ont plutôt tendance à conduire à une dévalorisation de soi, tout comme les expériences de réussite scolaire ont plutôt tendance à conduire à une valorisation de soi » (p. 436).

Dans le cadre de la rénovation de l'enseignement primaire à Genève, Jendoubi (2002) propose de prendre en considération la dimension de l'estime de soi, dans la différenciation pédagogique, le statut de l'erreur, le renforcement de l'autonomie, mais également dans le développement de la communication et de la socialisation.

2.4.4.3 Projet Follow Through et estime de soi

Dans les résultats du projet Follow Through, on constate que les approches centrées sur l'élève, supposées poursuivre l'objectif de développer leurs habiletés cognitives et affectives, dont l'estime de soi, produisent des effets négatifs sur les habiletés cognitives et sur l'estime et image de soi. En revanche, le « Direct Instruction » pourvoyant un enseignement explicite s'est révélé plus efficace en obtenant des effets positifs sur les habiletés cognitives et affectives. Gauthier et al. (2013) citent une méga-analyse de Fraser (1987) regroupant 92 méta-analyses, portant sur la dimension affective de l'apprentissage, où l'on parvient au même résultat : le Direct Instruction est le facteur qui corrèle le mieux avec les dimensions affectives de l'enseignement. Comment expliquer l'effet positif d'un enseignement explicite sur le développement positif de l'estime de soi des élèves fragiles en particulier ?

L'efficacité de l'enseignement de la DI dans le développement de l'estime de soi est un aspect des travaux d'Engelmann rarement avancé. Mais nous avons noté dans les parties précédentes combien il est primordial dans le processus d'apprentissage. Or, les élèves en difficulté sont généralement privés d'une estime de soi scolaire valorisante. Le souci d'Engelmann était d'optimiser l'efficacité de l'enseignement, mais également de déterminer le niveau de l'élève afin de lui apporter un enseignement adapté. Il avait conscience que face à la réussite des autres, l'élève en difficulté peut se sentir dépassé, découragé et développer une estime de soi dévalorisante, allant jusqu'à le désengager de la tâche. D'où l'importance de lui faire expérimenter la réussite pour relever son estime de soi et développer une vision dynamique de ses capacités.

Le projet Follow Trough concerne des élèves du CP au CE2, entre 6/7 ans et 8/9 ans, l'âge où commence à se construire une vision réaliste de ses capacités. Adams et Engelmann (cités par Gauthier et al. 2013) expliquent les résultats positifs de l'ID sur l'estime de soi par ce fait : les connaissances acquises développent les habiletés cognitives et la réussite conforte positivement l'estime de soi, pilier des habiletés affectives. Ainsi, par ses principes, l'enseignement explicite met en œuvre des théories et concepts reconnus par la recherche en psychologie et en éducation, pour jouer un rôle essentiel dans la réussite scolaire.

Concept d'auto-efficacité perçue

Le concept d'auto-efficacité perçue (sentiment de compétence ou d'efficacité) est développé par Bandura (2003) qui le considère comme base de la motivation. C'est pour lui l'équivalent de l'estime de soi mais d'une activité donnée. Il définit le sentiment d'auto-efficacité comme

« la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p. 12).

Le sentiment d'efficacité voit sa source dans :

- Les expériences actives de maîtrise, notamment les expériences antérieures de succès ou d'échec, des objectifs dans la Zone Proximale de Développement (ZPD) et atteignables
- Les expériences vicariantes, notamment le modelage, la comparaison sociale
- La persuasion verbale, notamment les feedbacks évaluatifs, les encouragements
- L'état physiologique et émotionnel qui fournit les informations permettant d'évaluer ses capacités

Joët et al. (2007) affirment que les études menées sur ce concept s'accordent toutes à montrer que « l'efficacité personnelle perçue d'une personne serait assez prédictive de sa réussite ultérieure dans de nombreux domaines » (p. 26). Notamment dans le domaine scolaire, ils citent plusieurs recherches qui démontrent que « les élèves possédant un fort sentiment d'auto-efficacité sont aussi souvent ceux qui persévèrent le plus, qui cherchent à donner du sens à ce qu'ils apprennent, qui gèrent le mieux leur anxiété, qui obtiennent les meilleures performances et qui, généralement, réussissent plutôt bien à l'école » (p. 26).

L'enseignement explicite participe à développer un sentiment d'auto-efficacité auprès des élèves grâce à ses principes et à ses modalités d'organisation. Il structure l'enseignement en partant des notions les plus simples pour évoluer vers les notions les plus complexes ; il respecte le rythme d'apprentissage de l'enfant. L'organisation du curriculum permet de viser un objectif qui se décline en sous-objectifs. L'apprenant peut vérifier ses progrès et ainsi multiplier les situations où il est en mesure de percevoir son efficacité, d'avoir un sentiment de compétence et de s'engager dans la tâche. Jendoubi (2002) nous révèle que « c'est l'expérience de toute réussite d'une activité proposée par l'enseignant qui permet de renforcer la confiance que l'élève peut développer à l'égard de ses propres capacités d'apprentissages, mais aussi dans l'enseignant qui le guide sur ce chemin de nouvelles découvertes, ce qui, par conséquent, aboutit à un renforcement de l'estime de soi » (p. 5). Duclos (2000) considère que l'estime de soi est faite de quatre composantes : le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence. Le sentiment de confiance est un prérequis à l'estime de soi. Il affirme « il faut d'abord le ressentir et le vivre afin d'être disponible pour réaliser des apprentissages qui vont nourrir l'estime de soi »⁵⁹. Quant aux trois autres composantes, elles peuvent être stimulées à tout moment par des attitudes éducatives

⁵⁹ Phrase tirée de l'article publié le 6 janvier 2011 sur le site de l'« Université de Paix asbl », extrait du livre de Germain Duclos « l'estime de soi : un passeport pour la vie », 2000. Éditions hôpital Sainte-Justine, Montréal.

appropriées. Duclos conclut en disant que la sécurité et la confiance sont essentielles pour qu'émerge une estime de soi valorisante. Ainsi, l'enseignant joue un rôle important car selon Jendoubi (2002), il « va créer un espace sécurisant qui aide l'enfant à aborder de nouvelles situations et qui favorise une relation de confiance » (p. 15). Dans l'enseignement explicite, il reste essentiel d'évaluer l'élève dans sa zone proximale de développement, dans le cadre de l'enseignement d'une nouvelle leçon, d'adapter les exigences et la guidance de l'enseignant aux compétences de l'élève. « L'enseignant doit croire à la réussite de ses élèves » (p. 15). C'est ainsi que Duclos (2000) en déduit : « Pour qu'un enfant puisse vivre du succès, il est très important qu'on lui propose des objectifs réalistes tout en ayant la certitude qu'il est capable de les atteindre »⁶⁰. Jendoubi (2002) rajoute que cette dimension affective et subjective est tellement vitale pour les apprentissages qu'« il paraît important de bien cerner les capacités d'un enfant afin de lui offrir des situations d'apprentissage qui lui permettent d'acquérir une certaine confiance, quitte à lui faire faire quelque chose qu'il maîtrise déjà » (p. 14). L'enseignement explicite est un état d'esprit dans lequel bienveillance et empathie sont de rigueur pour assurer un sentiment de confiance et de sécurité à travers la permanence du modèle pédagogique, mais également des encouragements face aux efforts fournis en particulier chez les élèves les plus fragiles. Jendoubi (2002) soutient qu'« un enfant qui, face à des obstacles, a tendance à se dévaloriser, a sans doute besoin d'être soutenu et encouragé dans ses efforts par des feed-back positifs » (p. 15). D'où l'explication du succès auprès des élèves en difficulté qui ont du mal à développer une estime de soi valorisante, trop souvent confrontés à l'échec (Duclos, 2000)⁶¹.

Des auteurs soulignent que l'absence de soutien de la part de personnes référentes qui comptent, peut entraîner un effet négatif sur les conceptions des élèves et leur évaluation globale en tant que personne (Joët et al., 2007). Ainsi, le modelage peut être perçu comme un soutien pour entrer dans la tâche, s'y engager et avoir des chances de réussir l'activité proposée.

La motivation

Selon la définition théorique de Viau (1994), la motivation en contexte scolaire « est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son

⁶⁰ Idem

⁶¹ Phrase tirée de l'article publié le 6 janvier 2011 sur le site de l'« Université de Paix asbl », extrait du livre de Germain Duclos « L'estime de soi : un passeport pour la vie », 2000. Éditions hôpital Sainte-Justine, Montréal.

accomplissement afin d'atteindre un but » (p. 6). C'est une définition qui fait référence dans ce domaine.

Une estime de soi positive constitue un facteur de motivation, en particulier dans le domaine scolaire, alors qu'une estime de soi négative affecte l'adaptation scolaire (Bardou et al., 2012). La mise en place d'un contrat didactique signé par les élèves et l'enseignant, la phase de mise en situation et l'objectivation, permettent à l'élève de donner du sens, de s'impliquer et de développer ainsi, ce que Deci et Ryan (2000) appellent dans la théorie de l'auto-détermination, une « motivation intrinsèque » pour des raisons propres à soi. Nous savons que la motivation est l'élément qui permet à l'élève de s'engager dans la tâche. Les travaux sur la charge cognitive permettent de comprendre pourquoi le modelage facilite le traitement de l'information, en libérant la mémoire de travail, mieux disposée face à une nouvelle tâche. Cette phase essentielle de la pédagogie explicite, qu'est le modelage, permet à l'élève d'expérimenter la réussite par l'application des stratégies apportées par l'enseignant ; la réussite engendre une estime de soi valorisante qui à son tour contribue à la motivation qui permet à l'élève de s'impliquer dans la tâche et d'y prendre plaisir. Martinot (cité par Bardou et al., 2012) révèle que « des conceptions de soi positives favorisent une accentuation de l'effort, une persévérance lors de difficultés, une utilisation des capacités et des stratégies acquises, ou encore une efficacité accrue » (p. 436). Néanmoins, pour expérimenter la réussite, il est nécessaire de s'engager dans la tâche et pour cela l'élève doit accepter l'erreur comme faisant partie du processus normal d'apprentissage (Jendoubi, 2002 ; Duclos, 2000). Malheureusement, l'erreur est trop souvent confondue avec l'échec qui lui « est un résultat négatif qui consiste en la non-atteinte d'un objectif d'apprentissage (Duclos, 2000). Or, Duclos poursuit en affirmant que « l'atteinte d'un objectif d'apprentissage est toujours valorisante et sert à bâtir l'estime de soi »⁶².

L'enseignement explicite, *via* la pratique guidée avec l'usage de la métacognition et de l'échafaudage, le processus d'apprentissage prend tout son sens. En effet, ce qui est primordial dans cette phase, c'est qu'elle permet d'une part de développer la métacognition qui conduit progressivement l'élève à s'autoévaluer : « Cette capacité de « réfléchir sur », issue de la métacognition, amène l'enfant petit à petit à s'intérioriser son propre système d'autoévaluation qui lui permet de juger ses réussites et ses échecs » (Jendoubi, 2002, p.11). D'autre part, grâce à l'analyse des erreurs, l'ajustement des stratégies et démarches que l'enseignant lui permet de rectifier par son échafaudage l'élève expérimente la réussite. Jendoubi affirme : « essayer de comprendre la démarche de l'enfant peut lui éviter de se sentir simplement jugé et incompris (...). La psychologie cognitive a montré que l'erreur, lorsqu'il y a prise de conscience, est

⁶² Phrase tirée de l'article publié le 6 janvier 2011 sur le site de l'« Université de Paix asbl », extrait du livre de Germain Duclos « l'estime de soi : un passeport pour la vie », 2000. Éditions hôpital Sainte-Justine, Montréal.

génératrice de progrès. L'élève doit donc se sentir autorisé de s'aventurer dans des découvertes, tout en sachant que le risque de se tromper est considéré comme partie intégrante de ce processus et non comme un accident aberrant » (p. 16). Il éprouve donc un sentiment d'efficacité, de fierté, de compétence, grâce à son attitude et aux bonnes stratégies, qui le motivent pour les autres apprentissages. Cette estime de soi positive est à la base de la motivation et du processus d'apprentissage que Germain Duclos schématise de la façon suivante :

Figure 19. Cycle dynamique de l'apprentissage (Duclos, 2000)



Toutefois, Duclos (2000) précise que des petites réussites ne suffisent pas à développer une estime de soi positive et durable. L'estime de soi fonctionne grâce à la mémoire, et l'adulte y tient un rôle essentiel : il pointe par les rétroactions positives, les bons gestes et les succès de l'enfant, pour qu'il en prenne conscience, les garde en souvenir et les mémorise. La source de l'estime de soi est extrinsèque, mais la répétition des rétroactions positives va nourrir de façon intrinsèque une estime de soi qui sera valorisante. Il affirme que le réinvestissement régulier d'un nouveau savoir ou savoir-faire est la condition pour qu'il soit mémorisé. Par conséquent, la répétition expansée (un des principes de l'enseignement explicite) lors des nombreuses révisions quotidiennes, hebdomadaires ou mensuelles, multiplie le nombre de réussites, source de fierté permettant l'établissement d'une estime de soi positive et durable. « C'est le cycle dynamique de l'apprentissage dont l'estime de soi constitue l'assise essentielle » (Duclos, 2000)⁶³.

⁶³ Phrase tirée de l'article publié le 6 janvier 2011 sur le site de l'« Université de Paix asbl », extrait du livre de Germain Duclos « l'estime de soi : un passeport pour la vie », 2000. Éditions hôpital Sainte-Justine, Montréal.

2.4.4.4 Conclusion

L'école joue un rôle essentiel dans la construction et le maintien chez l'enfant de l'estime de soi, du sentiment d'auto-efficacité et de la motivation. D'où une prise en compte nécessaire des dimensions affectives et subjectives, aussi importantes pour la réussite scolaire que la dimension intellectuelle. En tant qu'enseignant, le reconnaître et mettre en œuvre des mesures éducatives pour aider l'enfant à les renforcer est essentiel. Par ses principes et ses modalités d'organisation pédagogiques de gestion de la classe et des apprentissages, l'enseignement « explicite » favorise la réussite scolaire, par voie de conséquence développe une estime de soi positive, un sentiment d'auto-efficacité perçue et une motivation intrinsèque chez les élèves, en particulier les plus fragiles. En effet, elle assure une sécurité affective et une mise en confiance de l'élève qui entraîne un sentiment de compétence puis une estime de soi qui impactent positivement la motivation interne, et donc l'engagement dans les apprentissages.

L'enseignement explicite, tel que l'entend Rosenshine, est loin de faire l'unanimité dans les écoles françaises, il reste encore peu répandu. Pour cause, depuis la loi d'orientation de 1989, le système éducatif français s'est principalement orienté vers la mise en œuvre de pédagogies inspirées du courant constructiviste qui place l'élève en situation de recherche pour s'approprier les connaissances. Cette directive est largement propagée par les corps d'inspection qui veillent à sa mise en œuvre. Pourtant, force est de constater que ces pédagogies ne réussissent qu'aux « bons » élèves. Toutefois, alors que la liberté pédagogique autorise l'enseignant à choisir sa pédagogie, le référentiel des compétences du métier d'enseignant l'encourage à tenir compte des résultats de la recherche, pour adapter sa pratique en vue de la réussite de tous ses élèves. À l'heure où la France réforme son système éducatif avec la refondation de l'école, le débat semble s'ouvrir vers l'action pédagogique et la recherche de pratiques efficaces.

Ainsi, l'influence de l'enseignant sur la réussite des élèves est largement démontrée, la question ne se pose plus ; pas plus que celle de la méthode de lecture et de la pédagogie réellement efficaces pour l'apprentissage et la transmission du savoir lire et écrire. La question qui se pose actuellement, face au déterminisme social de notre système éducatif, est : Comment accroître l'efficacité du plus grand nombre d'enseignants pour réduire les écarts de performance notamment dans le domaine de l'écrit ?

Le chapitre suivant se propose de faire un point sur la littérature, en mettant en exergue la mission de former, accompagner et suivre efficacement les enseignants, dans le cadre de la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique. Le but recherché est un changement de pratique, en vue d'améliorer les performances de tous élèves, en particulier ceux qui sont en difficulté.

CHAPITRE 3

FORMATION, ACCOMPAGNEMENT, SUIVI DES ENSEIGNANTS

	Pages
3.1 Histoire et évolution du recrutement et de la formation en France.....	163
3.2 Formation et accompagnement des enseignants.....	166
3.2.1 La formation professionnelle initiale et ses limites	167
3.2.2 La formation professionnelle continue et ses limites.....	183
3-2-3. Conclusion.....	193
3.3 Formation continue par l'accompagnement et le suivi dans la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique.....	195
3.3.1 L'établissement, contexte favorable à la professionnalisation	196
3.3.2 Ingénierie de la formation et plan de formation	196
3.3.3 Accompagnement dans la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique.....	198
3.3.4 Conclusion.....	204

L'école doit permettre à chaque jeune de bénéficier de certains acquis et de quitter le système scolaire avec un bagage. C'est un principe fondamental de la loi française.

« La maîtrise de la langue et particulièrement celle de la lecture ont toujours été la grande affaire de l'école » (ONL, 2005, p. 5)⁶⁴. Malgré les polémiques et querelles régulières qui reviennent sur les méthodes de lecture, les mécanismes de l'apprentissage de la lecture ont été abondamment étudiés et font l'objet d'un consensus dans le monde de la recherche : l'enfant acquiert la lecture lorsqu'il maîtrise le principe alphabétique de la langue française. Depuis 1998, l'ONL reconnaît que le décodage graphophonologique est la procédure qui domine dans l'identification des mots en fin de cycle 2. Aujourd'hui, l'efficacité et la supériorité de la méthode syllabique n'est plus à démontrer. Un grand nombre d'études comparatives nord-américaines et différentes enquêtes françaises présentés dans le chapitre précédent le prouvent. Grâce aux progrès de l'imagerie cérébrale, les recherches en neurosciences fournissent des données précieuses sur le fonctionnement du cerveau dans l'apprentissage de l'écrit qui viennent confirmer les résultats des études empiriques. La querelle des méthodes n'a plus lieu d'être, les enseignants pour la grande majorité utilisent la méthode syllabique (Goigoux, 2015). Des méta-analyses et méga-analyses nous apportent des réponses sur les démarches efficaces d'un point de vue de la didactique mais également de la pédagogie de la maîtrise de l'écrit et plébiscitent la pédagogie explicite.

L'enquête de Goigoux (2015) dans laquelle ont participé des enseignants expérimentés et sûrs de leur pratique professionnelle montre qu'il y a parmi eux, autant d'enseignants efficaces qu'inefficaces, même lorsqu'ils ont recours à la méthode de lecture préconisée par la recherche. Ce résultat nous pousse à nous interroger sur le rôle de la formation continue dans le développement professionnel et le perfectionnement des enseignants dans leurs pratiques. En effet, la formation qu'elle soit initiale ou continue est essentielle dans tous les systèmes éducatifs : « Le rôle majeur de la formation des enseignants dans la qualité des systèmes éducatifs est reconnu partout, alors même que les systèmes sont forts différents » (Louveau, 2019, p. 1). Le rapport du NRP (2000) aux États-Unis montre une efficacité plus importante des enseignants qui reçoivent une formation régulière qu'ils soient novices ou chevronnés en ce qui concerne les résultats de leurs élèves, que chez ceux qui n'ont pas de formation en dehors de leur formation initiale. Il considère que **les enseignants sont la clef de la solution**. Pour cela, ils doivent être formés à savoir comment les élèves apprennent à lire, pourquoi certains ont du mal à apprendre à lire, comment tenir compte de l'hétérogénéité de la classe, impliquant une approche efficace en fonction des besoins de chaque élève. Ils doivent apprendre à identifier

⁶⁴ Observatoire national de la lecture (ONL), L'apprentissage de la lecture à l'école primaire, rapport-n°2005-123, novembre 2005

les recherches les plus rigoureuses dans l'enseignement de la lecture afin d'utiliser leurs résultats pour une meilleure mise en œuvre didactique et pédagogique.

L'enquête de Goigoux (2015) révèle également qu'il n'y a plus vraiment de méthodes identifiables sur le terrain, mais une variété de pratiques d'enseignement. Chacun est donc dans le tâtonnement de ce qui pourrait fonctionner. On doit essentiellement la réussite de l'apprentissage à la perspicacité de l'enseignant, à son imagination, et à un usage adapté des outils aux besoins révélés de chaque enfant. Néanmoins, un professeur bien informé et formé, peut mettre d'autant mieux en œuvre une pédagogie personnalisée et efficace (ONL, 2007)⁶⁵. Briquet-Duhazé dans sa note de synthèse de 2018 sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture de 1994 à 2016, précise que depuis les années 1990, les recherches sur l'effet-enseignant ne parlent plus de « l'effet-enseignant », mais de « l'efficacité des pratiques enseignantes ». Elle affirme : « Ce n'est plus l'enseignant qui peut avoir un effet sur les performances des élèves mais ses pratiques » (p. 121).

Aujourd'hui, c'est la question de l'amélioration des pratiques par le biais de l'accompagnement et du suivi des enseignants à la mise en œuvre des résultats de la recherche qui est au cœur du changement de paradigme de la formation, par conséquent de la prévention de l'illettrisme. Briquet-Duhazé (2018) affirme qu'il y a « l'instauration d'une dimension fondamentale concernant le développement professionnel : la croyance en l'éducabilité professionnelle de chacun et non la croyance en un talent d'enseignant composé de bon sens, culture... » (p. 121).

Dans ce chapitre, un état des lieux de la littérature sur la question de la formation et de l'accompagnement des enseignants, en particulier dans la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique est proposé. Pour ce faire, différents points s'imposent : d'abord sur l'historique de la formation et du recrutement des enseignants en France ; ensuite sur la formation initiale et continue des enseignants des pays de l'OCDE à partir des enquêtes TALIS (2013, 2018) et en France en particulier, à partir du rapport des IGEN⁶⁶ (Cristofari et al., 2017) sur la formation continue dans le premier degré. Enfin, nous abordons ce que dit la recherche sur l'efficacité de la formation et de l'accompagnement des enseignants, notamment dans le cadre de la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique.

⁶⁵ Observatoire national de la lecture (ONL), L'enseignement de la lecture et l'observatoire des manuels de lecture du CP, rapport de l'observatoire, mars 2007

⁶⁶ Inspecteurs Généraux de l'Éducation Nationale

3.1 Histoire et évolution du recrutement et de la formation des enseignants en France

Quel que soit le pays, le métier d'enseignant s'apprend et évolue en fonction des attentes de la société (Feyfant, 2013). De ce fait, la formation des enseignants est directement liée à la politique. En France, les enseignants obtiennent leur diplôme à l'issue de deux phases d'études supérieures. Une première phase comprenant un enseignement universitaire autour d'une discipline et la deuxième phase autour de la pédagogie et des stages pratiques. La plupart des autres pays de l'OCDE ont une approche « simultanée » où tous les contenus de la formation sont abordés dès le début des études supérieures (Tremblay, Le donné, et Schwabe, 2019). Tout enseignant doit recevoir une formation suffisante en matière de contenu, de pédagogie et de pratique en classe (OCDE, 2019).

Dans son allocution à l'ESPE de Lille en 2016, Condette affirme « ...il y a un souci de la formation des enseignants qui est assez ancien »⁶⁷. Il souligne que la création de la formation des enseignants n'est pas contemporaine, elle existe bien avant la Révolution française : « Dès 1671, il y a la création d'un séminaire de la formation des enseignants à Lyon, on est là chez les religieux, ils ont déjà un souci de la formation des enseignants ». D'abord religieuse, c'est à la fin de la Révolution Française que l'État s'intéresse pour la première fois à la formation des enseignants et qu'elle devient laïque. En 1816, l'État crée le « brevet de capacité » qui vérifie la moralité, le lire-compter et le catéchisme des futurs maîtres. En 1833 la loi Guizot crée « l'école normale » réservée d'abord aux futurs maîtres qui ont fait l'école primaire, mais ni le collège, ni le lycée, contrairement aux professeurs du secondaire dont la formation professionnelle est distincte. Le modèle normalien s'impose dans chaque département jusqu'en 1940. La religion reste toutefois très présente dans la formation des futures maîtresses jusqu'à la création des écoles normales de filles sous l'impulsion du projet de loi de Paul Bert le 1^{er} août 1879, soutenu par Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique (Paquelin, 2015).

Selon Lelièvre (2009), la rivalité entre le corps des enseignants du primaire et celui des enseignants du secondaire illustre l'École de la Troisième République : d'une part l'École du peuple, garante de la « pédagogie » traitée de « fausse science », et d'autre part l'École des privilégiés garante de la haute culture. Les défenseurs de cette division s'opposent au projet d'École unique qui veut mettre fin à cette dualité. Ainsi naît l'opposition pédagogie/culture qui cache en réalité celle du type « recrutement et formation des enseignants » au sein d'une rivalité

⁶⁷ Rediffusion sur YouTube de l'exposé du Pr. Jean-François Condette, historien, directeur adjoint à la recherche de l'ESPE « L'histoire de la formation des enseignants : de l'école normale aux ESPE ». Retransmis en live lors de la journée des partenaires de l'ESPE LILLE le 09/06/16.

entre enseignants du primaire et du secondaire. Dans son résumé de la synthèse de Condette sur l'histoire de la formation des enseignants, Grandière (2008) nous indique que les enseignants du secondaire refusent la pédagogie. Ils s'opposent ainsi au stage pédagogique proposé dans le cadre de leur formation professionnelle lors de la réforme de 1902, pour deux raisons : d'une part, ils cherchent à se distinguer des instituteurs, d'autre part, ils souhaitent défendre l'idée d'une certaine liberté, loin de tout formatage de l'État. En 1906, la formation professionnelle des enseignants agrégés, instaurant un stage pédagogique est effective.

Entre 1905 et 1989, la formation des instituteurs connaît de multiples réformes car le niveau de recrutement fait débat. Les changements dans la formation sont aussi nombreux que les réformes des programmes. En 1937, le projet de loi de Jean Zay vise dans sa réforme à élever le niveau de recrutement avec le baccalauréat (BAC). C'est sous le régime de Vichy, en 1940, que le BAC devient obligatoire pour une année de formation à l'École normale. Après la guerre, le BAC est toujours de rigueur, mais « l'universitarisation » est en vue. En mars 1986, le diplôme d'études universitaires générales (DEUG) est exigé pour se présenter au concours d'instituteurs, ce qui marque la fin définitive de l'École normale rétablie en 1946.

Prost (1999) affirme que dans les années 60, face à la dualité qui persiste entre la formation professionnelle des instituteurs et celle plus légère des enseignants du secondaire, sont lancées « l'idée de centres universitaires de formation des maîtres, avec une double pertinence, académique et professionnelle, ainsi que l'idée du stage en responsabilité comme modalité privilégiée de formation professionnelle » (p. 9). C'est la loi d'orientation du 10 juillet 1989 qui crée l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) effective en 1991 : une licence est exigée pour accéder aux concours d'enseignants du premier et du second degré. Signe d'une volonté de professionnaliser et d'universitariser la formation pour tous (Grandière, 2008). La création des IUFM « fait suite à quelques rapports (de Peretti, Prost) qui visent à pallier les lacunes des formations existantes, à donner plus d'unité au monde enseignant, éparpillé en de nombreux statuts, à mettre en œuvre de nouveaux modèles d'enseignements, à aider à recruter en nombre de jeunes enseignants et à les former professionnellement » (Grandière, 2008, p. 168). Les écoles normales ont atteint leurs limites, elles ne sont plus crédibles, notamment suite aux incohérences face à la gestion du temps de formation, que même les IUFM ne réussissent pas à résoudre. Mais ils ont le mérite de chercher à unir tous les professeurs : du primaire, du secondaire et du technique, tout en professionnalisant la formation au sein d'un même institut universitaire. Les rapports ayant conduit à la mise en place des IUFM mettent l'accent sur la formation professionnelle « en organisant leur projet autour de l'articulation théorie/pratique, de l'analyse des pratiques, les stages et actions de terrain étant centraux dans les cursus, les IUFM pensaient avoir trouvé le bon positionnement, enfin ! » (Grandière, 2008, p. 168). Malgré

une formation académique garantie par un recrutement au niveau de la licence, les IUFM reçoivent de nombreuses critiques, dont celle d'affaiblir les savoirs. L'intégration de la formation des enseignants dans les universités, à travers les IUFM, demeure le résultat des transformations engagées depuis 1968.

En 2013, les IUFM sont remplacés par les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Condette (2016)⁶⁸ affirme que malgré les nombreuses critiques faites aux IUFM, d'aucuns reconnaîtront qu'ils ont permis la formation de milliers d'enseignants.

Cependant, dans un article publié le 03 mai 2016, sur le site du ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, intitulé « ESPE, pourquoi une réforme de la formation des enseignants en 2013 ? »⁶⁹, on avance l'idée d'une formation plus attractive, alignée sur le cadre européen, tournée vers la recherche et plus adaptée pour répondre aux besoins des jeunes face à la complexité de la société actuelle. Une autre conception de la formation des professeurs est en marche : d'une part, une formation rappelant qu'enseigner est un métier qui ne s'improvise pas et qui nécessite de mettre en lien savoirs didactiques et gestes professionnels. D'autre part, une formation qui relève de la compétence des universités et s'inscrit à part entière dans le cursus des masters et dans les parcours étudiants.

Les ESPE ont pour mission de former les enseignants de la maternelle à l'université, leur rôle dans la formation continue des enseignants est réaffirmé ; elles participent et développent des recherches dans la réingénierie des formations pour l'innovation pédagogique.

Les ESPE préparent en deux ans aux métiers suivants : professeur des écoles, professeur certifié et personnel d'encadrement éducatif et professionnel de l'ingénierie de formation. Paquelin (2015) explique les modalités de recrutement :

Pour être admis en première année de master « Métier de l'éducation et de l'enseignement et de la formation » (MEEF), les candidats doivent être titulaires d'une licence (soit 180 crédits européens-ECTS), d'un master ou d'un diplôme équivalent. Un référentiel de 19 compétences structure la formation qui en première année est d'une durée de 450 à 550 heures, complétée par 4 à 6 semaines de stage dans une école, un collège ou un lycée. Eu terme de cette première année, les étudiants passent un concours, qui en cas de réussite leur permet d'intégrer en seconde année de master en qualité de fonctionnaires-stagiaires rémunérés, année au cours de laquelle les étudiants seront en situation professionnelle encadrée exerçant à mi-temps dans un établissement scolaire (p. 220).

L'équipe de formateurs se compose d'enseignants formateurs, d'enseignants de l'Éducation nationale en exercice, d'enseignants-chercheurs d'universités.

⁶⁸ Rediffusion sur YouTube de l'exposé du Pr. Jean-François Condette, historien, directeur adjoint à la recherche de l'ESPE « L'histoire de la formation des enseignants : de l'école normale aux ESPE ». Retransmis en live lors de la journée des partenaires de l'ESPE LILLE le 09/06/16.

⁶⁹ Enseignementsup-recherche.gouv.fr rubrique « Formation des enseignants »

En 2018, la loi pour une école de la confiance crée les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE) qui remplacent les ESPE. À la rentrée 2019, le passage de l'ESPE à l'INSPE implique un changement au niveau du concours qui se déroule après la deuxième année de master (M2) au lieu de la première année (M1) et marque le début de la nouvelle réforme de la formation initiale. Il prévoit :

- Un parcours de pré-professionnalisation de 3 ans pour les étudiants à partir de la licence, permettant une rentrée progressive dans le métier de professeur ;
- La refonte des maquettes des masters MEEF et des concours de recrutement » (éduscol, 2020).

Le nouveau référentiel de formation « Former l'enseignant du XXI^e siècle » sera mis en œuvre dans le cadre de la formation des professeurs des premier et second degrés et des conseillers principaux d'éducation (CPE). Il précise les modalités de la formation universitaire professionnalisante du master orienté vers les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). La réforme prévoit une formation homogène avec un cadre commun au sein des INSPE dans toutes les académies. Les trois volets de sa mise en œuvre :

- Le caractère universitaire de la formation ;
- La masterisation ;
- L'alternance, durant l'année de stage entre théorie (formation universitaire) et pratique (exercice en responsabilité)

Les bouleversements politiques, sociétaux, impactent le métier d'enseignant, donc, leur recrutement et leur formation. Marquée par une compétition plus que séculaire entre les corps du primaire et du secondaire, la formation professionnelle des enseignants poursuit son histoire au rythme des changements qui s'opèrent dans la société. Même si l'État n'a de cesse d'élever le niveau de qualification des enseignants par un équilibre théorie / pratique, la grande question posée en 2008 par Grandière reste d'actualité : « Comment réussir à former des maîtres possédant à la fois le niveau intellectuel et les compétences pédagogiques que requiert la pratique de leur métier ? (p. 165).

3.2 Formation et accompagnement des enseignants

D'après Joubaire (2019), l'enquête TALIS réalisée en 2018 révèle qu'actuellement 70% des femmes qui enseignent et 59% des hommes, choisissent l'enseignement comme premier choix de carrière. L'envie de participer au développement de leurs élèves et de la société motive 90% des enseignants débutants ou expérimentés. 75% désirent venir en aide aux personnes issues de milieux socialement défavorisés. Une grande majorité des enseignants choisit ce métier pour des raisons altruistes.

En France, 69% des enseignants optent pour ce métier en premier choix de carrière, un niveau élevé d'engagement. Selon Tremblay et al. (2019), ils sont plus nombreux que dans les autres pays, à mettre en avant la stabilité financière (70% contre 67% pour la moyenne OCDE) et professionnelle (72% contre 61% pour la moyenne OCDE). Mais Rayou et Véran (2017)

soulignent que dans de nombreux pays, prestige et vocation liés au métier d'enseignant ne sont plus d'actualité, ce qui impacte le recrutement et le rapport des enseignants à leur métier.

L'histoire de l'évolution du recrutement et de la formation des enseignants rejoint celle de la société. Aujourd'hui, les missions de l'enseignant s'éloignent de ce qu'elles étaient jadis. Joubaire (2019) affirme : « Le métier d'enseignant a fortement évolué en ce début de XXI^e siècle, et sa complexité croissante semble faire consensus » (p. 2). En effet, confronté à de nombreuses tâches, il doit en permanence s'adapter à différentes contraintes internes ou externes, ce qui rend le métier difficile. Cette complexité au nom de la « réussite pour tous », le rend de moins en moins attractif et s'explique selon Rayou et Véran (2017) par la place plus importante tenue par les études dans la société actuelle et l'hétérogénéité grandissante de la population d'élèves, à tous les niveaux du système éducatif. Joubaire (2019) souligne que la pénurie d'enseignants pousse certains pays du nord européen à élargir le recrutement et à proposer des alternatives à la formation initiale.

Pour le cas particulier de la France, Joubaire (2019) se réfère à Broccolichi, Joigneaux et Mierzejewski qui notent que depuis les années 60, l'objectif de la formation vise l'amélioration des apprentissages. Aujourd'hui, élèves et enseignants connaissent des difficultés mais ces auteurs s'interrogent sur la capacité d'adaptation des formations aux changements. Face aux difficultés rencontrées, les enseignants débutants deviennent des « éclaireurs malgré eux » (Périer cité par Joubaire, 2019, p. 2) qui témoignent d'un métier déstabilisant en pleine mutation. Dans de nombreux pays, le recrutement et la formation des enseignants s'avèrent problématiques et pose la question de la formation (initiale et continue) et de ses limites.

3.2.1 La formation professionnelle initiale et ses limites

S'interroger sur la place de la recherche en éducation, revient à s'interroger également sur la formation initiale des enseignants, dont l'objectif est d'équiper les praticiens d'un bagage pratique et théorique (Gaussel, 2020).

3.2.1.1 Modalités de la formation initiale en France

Dans ses nouvelles modalités, en master MEEF, la formation s'insère dans un continuum qui prévoit en amont une préprofessionnalisation, durant le cycle licence et après titularisation. Cette formation prévoit également divers dispositifs durant les trois premières années d'exercice : renforcer l'interaction théorie / pratique, impliquer l'intervention de praticiens exerçant sur le terrain et intensifier une ouverture à l'international.

Figure 20. Contenu de la formation initiale des enseignants (premier et second degré) et des conseillers principaux d'éducation. Tirée du site « devenirenseignant.gouv.fr » (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2019).

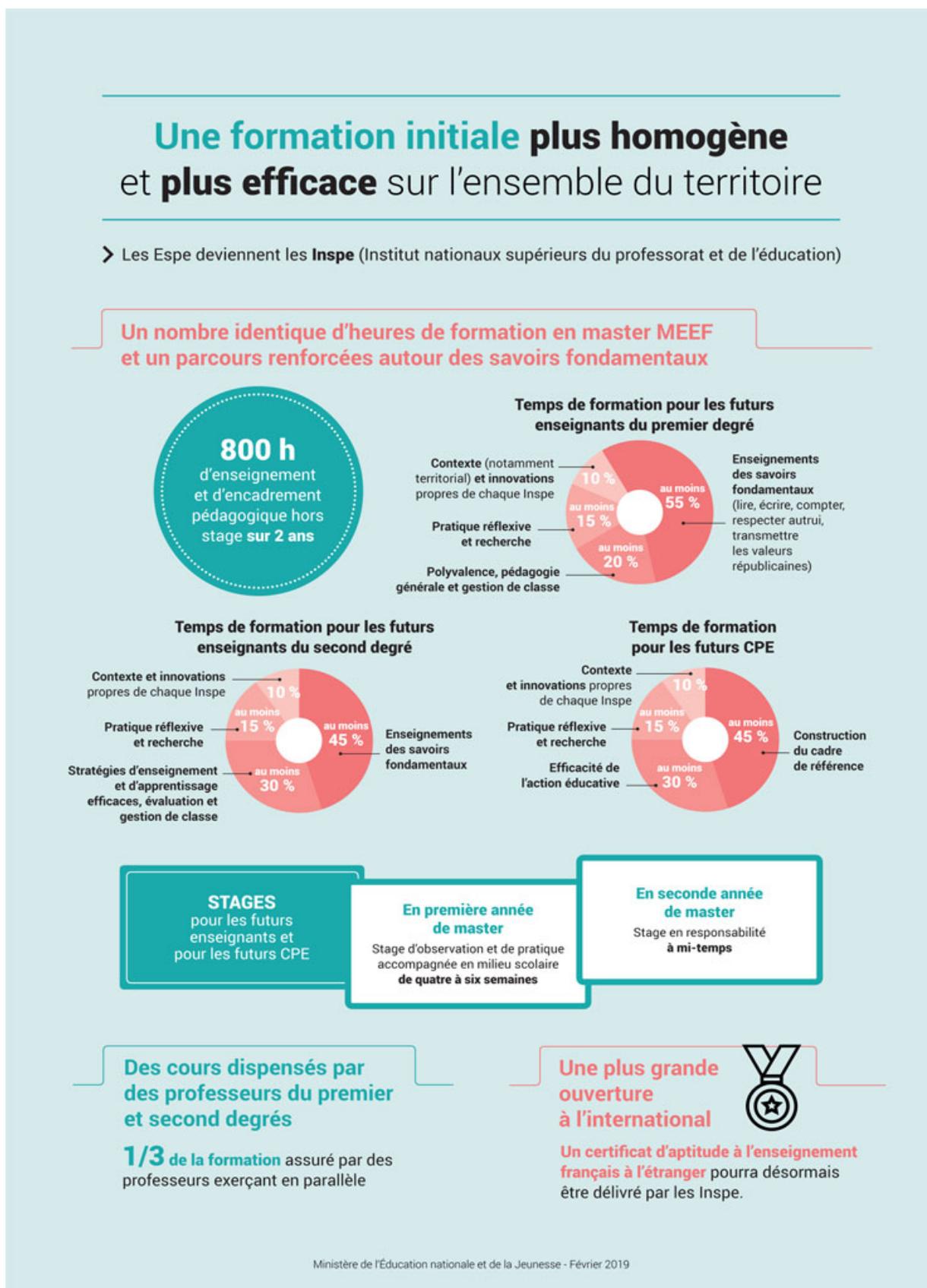
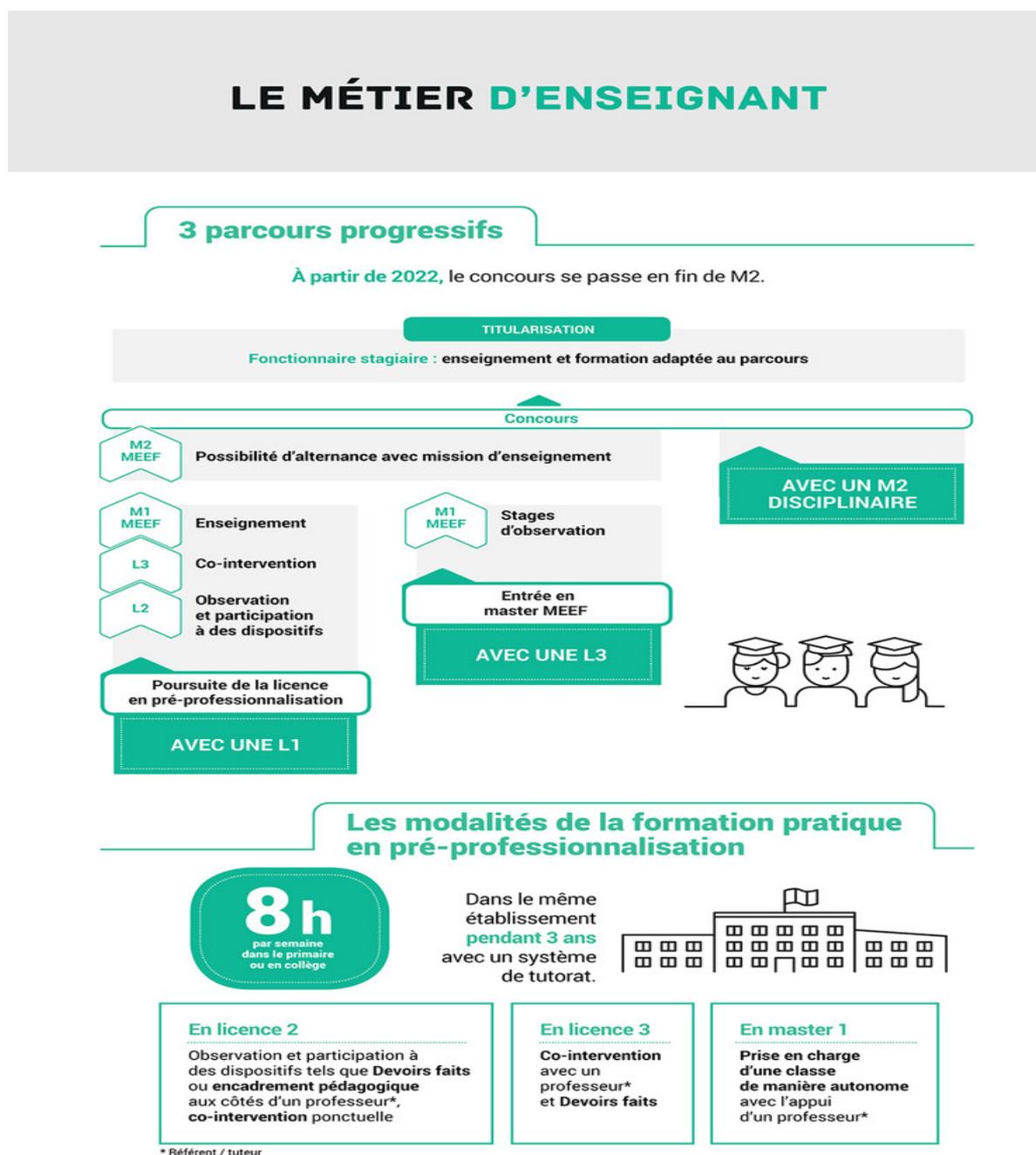


Figure 21. Parcours de formation au métier d'enseignant. Tirée du site « devenirenseignant.gouv.fr » (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2019).



Les compétences définies dans le référentiel des métiers⁷⁰ servent de point d'appui à l'organisation de la formation. À l'issue de la formation initiale, les compétences attendues sont évaluées en termes de niveaux de maîtrise, sur une échelle allant de 0 à 4. Le niveau 2 est le minimum requis par le personnel dans tous les attendus. La formation continue des fonctionnaires titulaires dans les premières années d'exercice a pour objectif de parfaire le niveau de formation initiale. Car, « si le plein déploiement des compétences et capacités

⁷⁰ Arrêté du 1^{er} juillet 2013

professionnelles ne peut s'envisager qu'après quelques années d'exercice et de développement professionnel, les bases de l'exercice du métier doivent être acquises au moment de la titularisation »⁷¹

Figure 22. Compétences attendues à la fin de la formation initiale exprimées en niveaux de maîtrise. Tirée du site « devenirenseignant.gouv.fr » (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2019).

Niveau 0 : ne possède pas les rudiments des compétences visées : n'est pas capable de définir le cadre d'action qui est le sien ou d'adapter son comportement à ce cadre ; les savoir-être sont inadéquats ; les savoirs ou savoir-faire sont insuffisants pour exercer correctement le métier.
Niveau 1 : applique le cadre qui lui est fixé pour exercer les compétences visées mais n'est pas en mesure d'opérer, de manière intentionnelle et récurrente, des choix pertinents dans les situations professionnelles rencontrées. Il en appréhende les principaux éléments mais il a besoin de soutien ou de conseil pour construire son enseignement ou ajuster son comportement de manière autonome et responsable.
Niveau 2 : maîtrise suffisamment les bases des compétences visées pour agir de façon autonome, anticiper et faire les choix professionnels appropriés. La pertinence de son travail est repérée dans la plupart des situations qu'il rencontre, ainsi que sa déontologie et sa capacité à s'auto-évaluer pour améliorer sa pratique.
Niveau 3 : exerce les compétences visées de manière combinée avec efficacité sur la durée. Il opère les choix pertinents et les met en œuvre de manière efficace et adaptée à la situation professionnelle rencontrée, y compris une situation imprévisible.
Niveau 4 : démontre la capacité à mobiliser les compétences visées de manière inter-reliée pour appréhender et gérer un contexte professionnel complexe, à faire preuve d'ingéniosité pédagogique pour faire évoluer le cadre dans le respect des principes éthiques.

L'entrée dans le métier d'enseignant influence tant la vie professionnelle que personnelle ; essentielle dans la carrière, elle impacte le développement professionnel (Ambroise, Toczec et Brunot, 2017).

3.2.1.2 Le concept de « développement professionnel » en enseignement

Le concept de « développement professionnel » mérite d'être défini. C'est un terme polysémique qui varie en fonction des théories. En effet, les chercheurs ont du mal à s'entendre « sur l'appellation, le contenu et les limites des étapes » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 133).

En 2005, Uwamariya et Mukamurera tentent de clarifier cette notion, en s'appuyant sur deux perspectives théoriques : une perspective développementale et une perspective de la professionnalisation :

Certains auteurs se basent sur le développement de la personne enseignante en prenant appui sur la succession des stades comportant des caractéristiques ou des changements qui leur sont propres, et ce, dans une perspective temporelle ; ils privilégient ainsi une perspective développementale. D'autres partent plutôt de l'engagement des enseignants

⁷¹ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation « Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21^e siècle », juillet 2019

dans un processus d'apprentissage et de recherche ou de réflexion sur leur pratique. Ils s'inscrivent ainsi dans une perspective axée sur la construction d'une professionnalité qui met en valeur l'acquisition d'un ensemble de savoirs pertinents à l'enseignement. Cette acquisition, sous des modalités variées (la pratique, la réflexion, les échanges ou collaborations, la formation, etc.), serait donc au cœur des changements que vivent les enseignants au regard de leur pratique professionnelle tout au long de leur carrière (p. 148).

Cependant, ces chercheurs se rendent compte que ces théories se rejoignent sur ce fait « le développement professionnel est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 148). Mais, partant du principe que le métier d'enseignant est multidimensionnel, que le savoir se construit via des sources multiples, ces auteurs choisissent d'inscrire le développement professionnel dans une complémentarité des approches et une diversité des ressources qui œuvrent dans le processus. De nombreux articles parus dans les années 80-90 témoignent de **l'universitarisation** de la formation (Joubaire, 2019). Parallèlement, en fin des années 80, les thématiques tournent autour de la **professionnalisation**, l'expérience de la classe émerge dans la formation. De là, naît la volonté de lier **théorie et pratique**. Cependant, l'entrée dans le métier recouvre différentes phases. C'est pourquoi certains chercheurs étudient le développement professionnel des novices, pour mettre en évidence les conditions d'une entrée réussie dans le métier (Wittorski, 2008 ; Joubaire, 2019).

En 2017, Ambroise et ses collaborateurs essaient de synthétiser une importante littérature de recherche nationale et internationale sur les débuts de carrière des enseignants. Ces auteures montrent, entre autres, que l'insertion professionnelle est une période de transition où se mêlent tensions, incertitudes, négociations aux niveaux professionnel et identitaire : pour certains chercheurs, elle débute lors de la formation initiale ; pour d'autres, dès que l'individu est placé face aux élèves, avant d'entrer en formation. En ce qui concerne la fin de l'insertion professionnelle, certains chercheurs considèrent qu'elle se mesure chez l'enseignant par des changements de préoccupations ; d'autres, par l'acquisition d'un niveau d'adaptation et d'efficacité professionnelle, d'autres encore par un niveau de confiance et de compétence.

Des changements cognitifs et affectifs s'opèrent chez l'enseignant en devenir qui doit affronter de multiples directives, parfois contradictoires, et un certain conformisme, tout en essayant de s'affirmer pour s'insérer dans sa nouvelle profession. Ambroise et al. (2017) ainsi que Joubaire (2019), notent un consensus sur les différentes phases par lesquelles passe un enseignant novice :

- Première **phase d'anticipation** où se mêlent enthousiasme, anxiété et vision idéaliste de la manière d'enseigner, avant la prise en responsabilité d'une classe ;
- Deuxième **phase de désillusion**, un choc s'opère face à la réalité du terrain. C'est « le choc de réalité », une pouvant aller jusqu'à une remise en question du choix professionnel, des compétences et de l'engagement. Peur d'être perçu comme incompetent, il ne demande pas forcément de l'aide ;
- Troisième **phase de la consolidation des acquis** où l'enseignant se structure, se stabilise et regagne de la confiance en soi grâce à une meilleure compréhension des missions de l'enseignant.

Des enquêtes soulignent l'enthousiasme, la souffrance et la démobilitation qui caractérisent l'entrée dans le métier des enseignants-débutants. A l'instar de Benvéniste (2018) qui plaide pour comprendre la difficulté que peut représenter l'endossement d'une identité professionnelle « lorsque la dissonance est trop grande entre les missions qui leur incombent, leurs conditions d'exercice en début de carrière, le métier dont ils rêvaient, les prescriptions institutionnelles et les ressources qui leur sont fournies » (p. 4). Dans ce processus, l'enseignant débutant développe seul son identité professionnelle afin d'être reconnu en tant que professionnel, par lui-même et par les autres.

En 2006, Riopel (cité par Ambroise et al., 2017), définit les limites de l'insertion professionnelle par la durée de la formation initiale. Cependant, Déjean et Charlier (2012) situent l'insertion professionnelle « au sein d'un cheminement professionnel singulier et situé qui conduit à travers un long processus de socialisation, à la construction d'images professionnelles de soi et au développement de compétences » (p. 25). Autrement dit, des facteurs d'ordre personnel ou liés au milieu d'exercice soutiennent plus ou moins ce processus qui devient ainsi singulier, propre à l'expérience de chacun. Ambroise et al. (2017) affirment que « les changements professionnels, identitaires et socio-professionnels vécus au cours de cette période sont dépendants de facteurs personnels et contextuels qui vont accélérer ou freiner leur développement professionnel » (p. 12). De nombreux auteurs revendiquent la nécessité d'un soutien à l'insertion professionnelle et un bon climat d'école. Ambroise et al. (2017) affirment que le développement professionnel de l'enseignant s'accélère lorsqu'il est en mesure d'apporter des solutions aux difficultés qu'il rencontre.

En somme, l'insertion professionnelle est un processus multidimensionnel dans lequel les difficultés rencontrées et le besoin d'adaptation engendrent des transformations d'ordre identitaires, professionnels et socio-culturels. Sur la base des représentations et des expériences personnelles, se construit l'identité professionnelle propre. L'enseignant débutant est donc l'acteur principal de son insertion professionnelle de par la connaissance qu'il a de lui-même et

de ses ressources. Ainsi, les auteures perçoivent toute cette littérature sur le développement professionnel de l'enseignant-débutant, comme une source d'inspiration pour l'accompagner au mieux, en tenant compte d'éléments factuels, sans jugement, au travers des dispositifs de soutien à l'insertion tels que le mentorat et la pratique réflexive. C'est aussi un moyen d'améliorer la formation initiale, de la rendre plus pertinente face au vécu réel des enseignants novices. Cependant, d'autres auteurs soulignent la complexité des modalités et des parcours de formation, autant dans le second que dans le premier degré. Ils considèrent que la formation doit tenir compte des profils hétérogènes des enseignants et mettre en œuvre un enseignement différencié : les parcours, les contextes d'exercice, les besoins et les attentes divergent pour tous les candidats (Cristofari, Le Pivert et Lussiana, 2017 ; Tardy, Lhermet, Canvel et Gauthier, 2018 ; Joubaire, 2019). Dans la formation, prendre en compte la personnalisation du parcours de développement professionnel semble essentiel, tout comme maintenir un lien étroit entre théorie et pratique : « Plus la théorie et la pratique seront alignées, plus les enseignants se sentiront prêts à enseigner » (Lee, 2017, p. 130).

3.2.1.3 Limites de la formation initiale

Il ne suffit pas d'une formation dont l'objectif est de transmettre le bon message et les bonnes pratiques pour espérer que les enseignants les intègrent dans leur pratique de classe. Une formation d'adultes doit être active et pratique (Frajerman, 2013).

Broccolichi, Joigneaux et Mierzejewski (cités par Joubaire, 2019) ont enquêté auprès des professeurs des écoles débutants, sur leur ressenti concernant la formation initiale et particulièrement le stage de professionnalisation. Ils notent qu'en dépit de leurs différences de profils et d'expériences, ces enseignants affrontent les mêmes difficultés, celles liées au « choc de réalité » dont nous avons parlé précédemment, ou liées à d'autres dilemmes :

- L'écart entre les directives institutionnelles et les conseils ou pratiques professionnelles des collègues plus expérimentés, qui les place en porte-à-faux lorsqu'ils doivent partager une classe ;
- Le rôle de conseil et d'évaluation des conseillers pédagogiques présents, pour les accompagner dans leur cheminement professionnel, prête à confusion ;
- L'écart entre la formation et le stage, en somme entre « théorie » et « pratique ». Certains auteurs (Dugazon et Goigoux ; Couturier et Mierzejewski, cités dans Joubaire, 2019) ont cherché à comprendre ce que cache réellement ce ressenti : soit les enseignants ne se sentent pas suffisamment compétents pour mettre en œuvre les ressources qui leur sont proposées ; soit les formateurs restent centrés sur les apprentissages et ne répondent pas à leurs besoins et attentes axés sur la pédagogie et la

gestion de classe. Ou encore, la dimension temporelle des enseignements dispensés, jugée inadaptée à leurs attentes. Le terme « théorique » devient synonyme « d’utopique » dans le sens où l’enseignant novice possède une vision réaliste de ses capacités et se juge inapte face à ses compétences réelles et la complexité de la réalité du terrain : un sentiment d’auto-efficacité faible. Les conditions de mise en œuvre de sa pratique sont différentes de celles dont il dispose lorsqu’il est en formation, en termes de temporalité, de soutien de ses pairs ou formateurs, des documentations à disposition. L’enseignant se sent alors seul et dépassé par la situation.

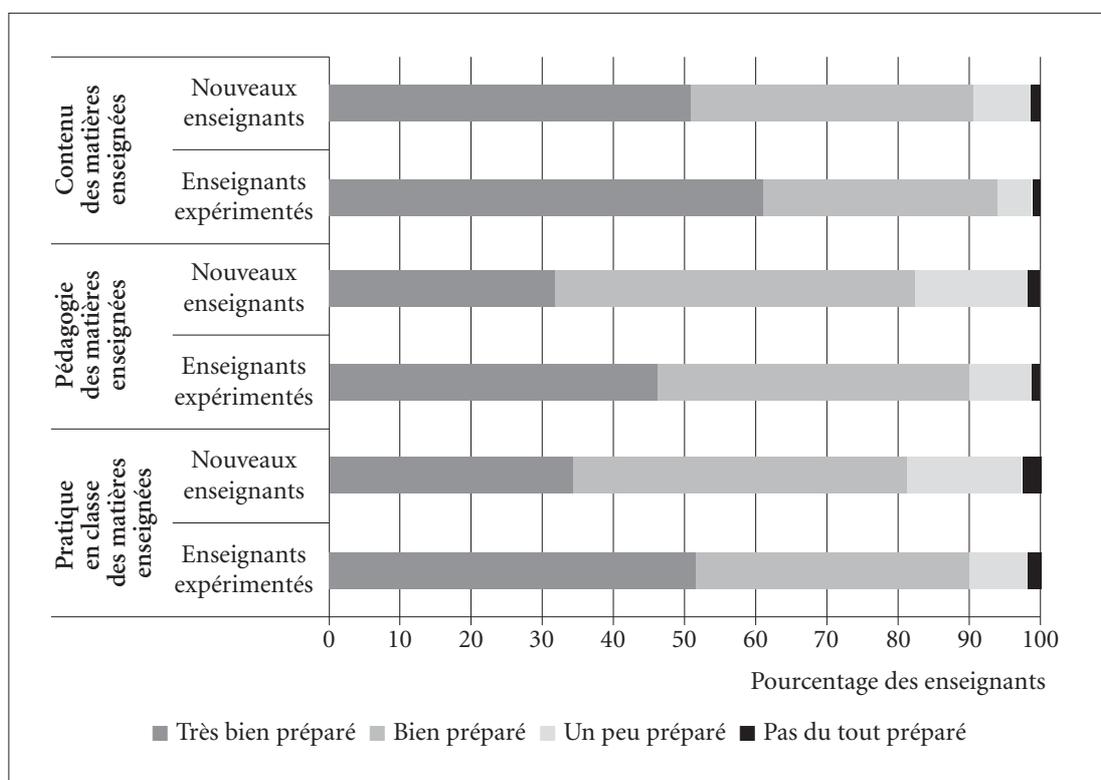
Pour exemple, Périer (cité par Joubaire, 2019) affirme que les enseignants apprécient les enseignements apportés par les sciences humaines et sociales, mais déplorent que les problématiques soulevées ne soient pas suivies de solutions ou de conseils. Ils jugent ces enseignements peu opérationnels, donc peu utiles, car non étayés par des exemples ou des pistes de solutions face aux problématiques rencontrées. L’écart entre formation initiale et pratique professionnelle impacte négativement la pratique, et l’enseignant est obligé de trouver par lui-même un équilibre pour réduire cet écart (Viau-Guay cité par Joubaire, 2019). Mais Périer précise que ces enseignants novices qui qualifient d’inadaptée ou d’inutile la formation initiale, lorsqu’ils se trouvent en stage, lui reconnaissent des points positifs après quelques années d’exercice. Certains auteurs comme Rayou et Véran (2017) reconnaissent que « entrer dans l’enseignement signifie affronter une série d’ « épreuves » » (p. 41) et en France cette situation n’est pas de tout repos. Ils affirment que le risque de décrochage professionnel est réel. L’OCDE indique que « dans certains pays, plus d’un tiers des nouveaux enseignants quitte la profession dans les cinq premières années d’exercices » (Ibid, p.42).

En interrogeant l’enquête internationale sur l’enseignement et l’apprentissage de l’OCDE (TALIS, 2013)⁷², dont l’un des thèmes est « développement professionnel et accompagnement des enseignants », Lee (2017) compare le sentiment des enseignants novices et expérimentés du secondaire sur leur niveau de préparation de la matière enseignée dans trois domaines : le contenu, la pédagogie et la pratique en classe. Il interroge également les domaines où les enseignants ressentent le besoin d’améliorer leurs connaissances et compétences pour leur développement professionnel. L’auteure en conclut que tous les enseignants, y compris en France, se disent mieux préparés au contenu qu’à la pédagogie ou à la pratique en classe. « Plus de 90% des enseignants, nouveaux et expérimentés, ont ainsi déclaré se sentir « bien » ou « très

⁷² TALIS (*Teaching And Learning International Survey*) est une enquête internationale qui débute en 2008, sur l’enseignement et l’apprentissage. Elle est menée tous les 5 ans par l’OCDE, auprès des enseignants et chefs d’établissement des pays membres et partenaires volontaires. Seul le second degré a participé pour la première participation de la France en 2013. En 2018, ce sont les enseignants et directeurs du premier degré et du collège qui y participent.

bien » préparés au contenu de leur(s) matière(s) » (p.129). La différence avec les enseignants chevronnés s’opère davantage au niveau de la pédagogie et de la pratique de classe ; « dans certains pays les nouveaux enseignants ont besoin d’un soutien plus important que dans d’autres, afin d’élaborer des stratégies pédagogiques efficaces pour enseigner et ce, probablement du fait d’une formation initiale ou continue insuffisante » (Ibid, p. 129). C’est pourquoi Snyder et Goodwin (cités par Rayou et Véran, 2017) affirment que le caractère international de cet écart montre « qu’enseigner n’est pas un titre de mérite que l’on accorde de manière définitive à quelqu’un après une épreuve, mais (que) c’est un parcours permanent d’apprentissage, de progrès et de développement tout au long de la carrière enseignante » (p.40).

Figure 23. Sentiment de préparation des enseignants nouveaux et expérimentés (Lee 2017, p. 127)



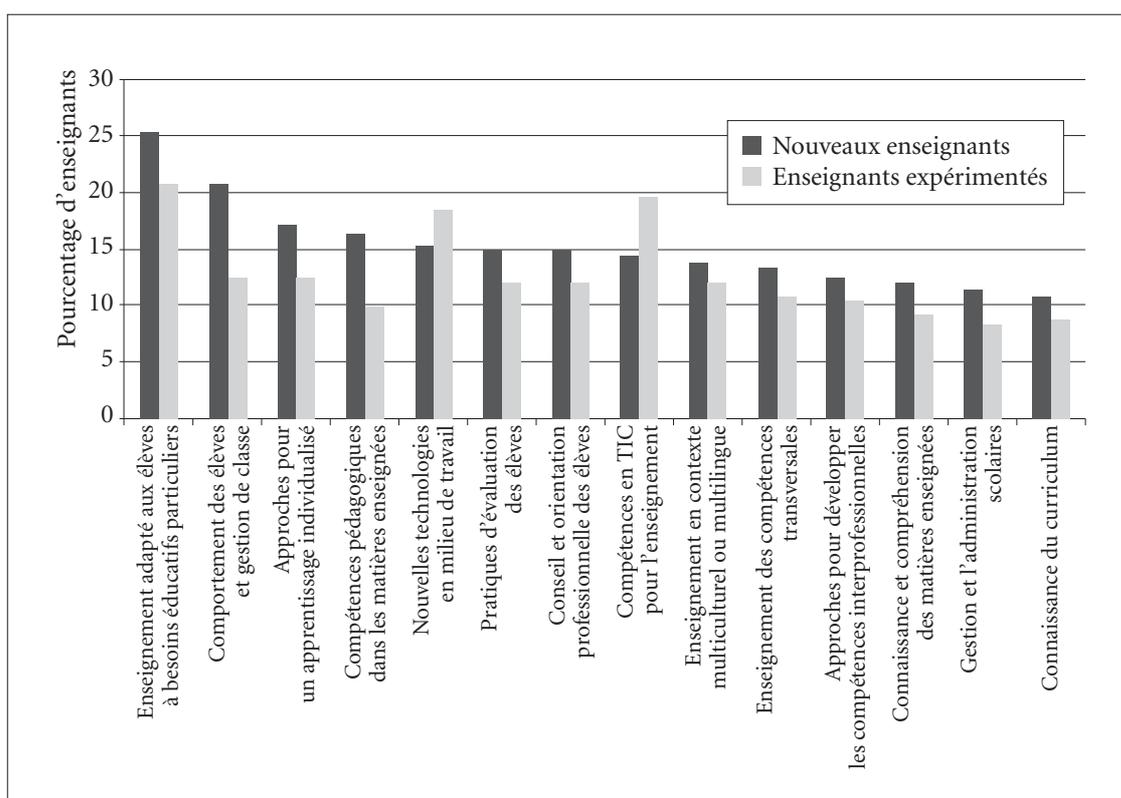
Source : OCDE (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) : 2013 complete database* [http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20].

Quant aux besoins en développement professionnel des enseignants débutants par rapport à leurs collègues plus expérimentés, quatorze domaines ont été évalués. Lee (2017) montre que les enseignants débutants ont des besoins de développement professionnel plus élevés que les enseignants expérimentés, dans tous les domaines, excepté celui des nouvelles technologies. **L’enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers relève le niveau de besoin le plus élevé, même auprès des enseignants expérimentés.** Le comportement des élèves et la

gestion de la classe sont le deuxième domaine où les enseignants inexpérimentés déclarent le besoin d'un développement personnel élevé. C'est aussi le domaine où l'écart avec les enseignants expérimentés est le plus important.

Dans la plupart des pays y compris la France, les enseignants novices possèdent une bonne connaissance et compréhension de la matière enseignée, mais déplorent un manque au niveau des compétences pédagogiques pour transmettre le savoir.

Figure 24. Besoins de développement professionnel des enseignants nouveaux et expérimentés (Lee 2017, p. 131)



NB : Les données sont classées par ordre décroissant des proportions de nouveaux enseignants ayant indiqué des besoins de développement professionnel élevés dans certains domaines. Les différences entre les enseignants nouveaux et expérimentés étaient statistiquement significatives dans tous les domaines.

Source : OCDE (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) : 2013 complete database* [http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20].

Les résultats des données de TALIS 2018 (Tremblay, Le donné et Schwabe, 2019) pour la France convergent vers les mêmes résultats concernant la formation initiale :

- 66% des enseignants reçoivent une formation au contenu disciplinaire, à la pédagogie et aux pratiques en classe, contre 79% de la moyenne des pays participants ;
- Plus de 50% déplorent un manque de préparation au niveau de la pédagogie et de la pratique de classe à la fin de leur formation ;

- Seuls 55% ont reçu une préparation à la gestion des comportements et de la classe, contre 72% de la moyenne de l'OCDE. Ils ne sont que 22% à se sentir confiants et préparés à la fin de la formation.

L'enquête TALIS 2018 révèle donc que le système de formation initiale des enseignants en France doit encore faire ses preuves tant dans le primaire que dans le secondaire face à l'insatisfaction des sujets concernés. **Contrairement à leurs collègues européens, les enseignants français ont un sentiment d'efficacité personnelle qui se dégrade en matière d'enseignement, de gestion de la classe et d'engagement des élèves.**

3.2.1.4 Pistes de recherche pour former et accompagner les enseignants débutants

Depuis les années 80, de nombreuses études menées dans ce domaine cherchent à cerner ce qui caractérise l'entrée dans le métier d'enseignant ; elles visent aussi à améliorer l'accompagnement des enseignants à ce stade où l'identité professionnelle est en pleine construction. Ambroise et al. (2017) soulignent les multiples recherches qui démontrent dès 1983 avec Bush, que les premières expériences de l'enseignant débutant sont cruciales et influencent durant sa carrière son niveau d'efficacité, son attitude et sa dynamique motivationnelle.

Les résultats de l'enquête TALIS

L'enquête TALIS 2013 apporte un éclairage quant à la manière de former des enseignants débutants compétents et de les accompagner dans leur développement professionnel.

Lee (2017) nous révèle par son analyse des résultats de TALIS 2013, les trois leviers sur lesquels peuvent s'appuyer décideurs politiques, établissements de formation et autorités éducatives pour améliorer la formation initiale des enseignants.

Le premier levier concerne **les compétences pédagogiques et la connaissance des Contenus**

Lee (2017) affirme que les centres de formation se sont focalisés sur les connaissances des contenus au détriment d'autres savoirs : « Dans de nombreux pays, les établissements de formation des enseignants ont sans doute eu tendance à privilégier excessivement la connaissance du contenu plutôt que l'équilibre entre différents types de savoirs : la connaissance des contenus d'enseignement, les connaissances pédagogiques et les connaissances nouvelles émergent des sciences de l'éducation ou d'approche multidisciplinaires » (p. 134).

En 2010, Baumert (cité par Lee, 2017) montre la nécessité de développer les connaissances sur la pédagogie pour un enseignement efficace : « S'il est bien entendu essentiel pour les enseignants de maîtriser pleinement le contenu des matières qu'ils enseignent, il a cependant été démontré qu'accroître leur connaissance des contenus n'avait pas d'impact direct sur la qualité de l'enseignement, alors qu'améliorer leurs connaissances pédagogiques en avait un » (p. 135).

Le deuxième levier consiste à **offrir une expérience pratique de qualité**

La pratique en classe est le domaine où le niveau de préparation perçu connaît l'écart le plus important entre enseignant débutant et expérimenté. C'est « l'aspect le plus difficile à maîtriser à travers la seule formation pour un grand nombre d'enseignants novices » (Lee, 2017, p.135). Ainsi, les enseignants débutants manifestent des besoins de développement professionnel dans tous les domaines qui touchent la pratique de classe, l'enseignement aux élèves à besoins particuliers ou la gestion de classe. Dans la plupart des pays, l'expérience sur le terrain, durant les stages proposés, semble insuffisante pour leur permettre d'acquérir et consolider les compétences de ces domaines. Il ne s'agit pas d'augmenter la durée du stage pour le rendre plus efficace en termes d'acquisition de compétences, mais de permettre à l'enseignant débutant de recevoir le retour d'expérience d'un enseignant chevronné tuteur : « L'un des aspects essentiels d'une expérience pratique de qualité est de veiller à ce que des enseignants tuteurs proactifs puissent fournir des retours d'expérience utiles aux futurs enseignants » (Ulvik et Smith cités par Lee, 2017, p. 135). Or, à noter qu'en France, seulement 17% des enseignants débutants ont un tuteur attitré (Tremblay et al., 2019).

Colegnesi, Parmentier et Van Nie (2019) affirment que pour établir une dynamique de qualité entre le maître de stage et le stagiaire, la relation doit reposer sur :

- La construction d'une relation positive et de confiance entre les deux acteurs. Le stagiaire accepte de révéler ses difficultés, le maître de stage le soutient et répond à ses besoins ;
- La qualité des échanges dans une approche positive, les feedbacks et le soutien moral du maître de stage ;
- Le maintien d'un contact régulier ;
- L'explicitation des attentes et objectifs de chacun est essentielle à toutes les étapes de l'accompagnement. Les deux acteurs doivent être disponibles ;
- La reconnaissance de l'expertise du novice.

D'où la question de la formation des accompagnants à la mise en œuvre de relations positives et efficaces pour pleinement participer au développement professionnel des accompagnés.

Dans son analyse sur les caractéristiques des systèmes éducatifs les plus performants, Darling-Hammond (2017) note le focus mis sur la formation initiale et l'accompagnement sur les premières années ; il met aussi l'accent sur une organisation systémique de la formation, dont l'objectif vise l'efficacité de tous les enseignants en poste. L'OCDE (2019) ajoute que la formation initiale doit être perçue comme le début du processus de développement professionnel qui se poursuit tout au long de la carrière sur un continuum de la formation des enseignants. C'est ainsi que des rapports en France, notamment celui de Filâtre (2018), adoptent ce concept en préconisant la prolongation de la formation initiale à travers un accompagnement sur le terrain pouvant durer jusqu'à trois années après la formation à l'ESPE. Dans son rapport sur la formation initiale des enseignants du primaire, Filâtre fait les cinq recommandations suivantes :

- Définir les compétences visées à la fin de la formation initiale puis continue ;
- Assurer une formation consolidée pour tous les professeurs des écoles débutants ;
- En prolongement de la formation initiale, élaborer et mettre en œuvre une formation et un accompagnement en entrant dans le métier ;
- Mettre à disposition des professeurs titulaires des outils de bilan ou d'auto-positionnement leur permettant de s'engager dans une optique de formation et aux inspecteurs et tuteurs de définir les priorités au niveau de la formation ;
- Encourager les professeurs néo-titulaires à s'engager dans les expérimentations pédagogiques et didactiques en prenant appui sur les compétences et savoirs acquis.

Le projet de loi pour une école de la confiance, envisage dans les INSPE qu'un complément de la formation initiale sous la forme d'actions de formation soit proposé durant les trois ans après la titularisation. Tardy, Canvel, Maestacci, Lhermet et Gauthier (2018) proposent donc une association entre formation initiale et formation continue en France, dans le sillon de nombreux pays.

Le troisième levier est de **concevoir des stratégies d'intégration au sein des établissements**

En 2005, Uwamariya et Mukamuréra, affirment que « finalement, l'implication de l'institution est aussi importante que celle des enseignants en matière de développement professionnel » (p. 149). En effet, elles œuvrent pour que les enseignants acquièrent les savoirs nécessaires dans le cadre de leur développement professionnel et affirment que cela n'est possible « que lorsqu'il y a coopération, collaboration et culture collective au sein de l'établissement » (p. 149). Le rôle de l'institution est d'aider l'enseignant à sortir de l'isolement, du manque de confiance en soi par une démarche collaborative à la fois collégiale et autonome.

Or, l'enquête TALIS (2013) dévoile que les besoins spécifiques des enseignants débutants ne sont pas pris en compte dans de nombreux établissements d'accueil, où il n'existe pas de

programme d'intégration formel ou de tutorat : « Tous les enseignants n'ont donc pas accès à des dispositifs d'intégration ou de tutorat en bonne et due forme et, lorsque ces derniers existent, ils sont de portée limitée » (Lee, 2017, p. 136).

Lee (2017) conclut son étude en affirmant que mettre en œuvre une formation de qualité de l'enseignement permet à l'enseignant débutant de gagner en confiance « la mise en œuvre de politiques publiques favorisant l'épanouissement professionnel des nouveaux enseignants permettrait également un développement professionnel continu plus harmonieux des enseignants tout au long de leur carrière » (p. 136). Dans ce même ordre d'idée, Guibert (2017) propose en France un dispositif d'aide à l'insertion et la diffusion d'un vade-mecum d'aide piloté à l'échelle académique pour aider les chefs d'établissement à mettre en œuvre des dispositifs structurés, systématiques et pertinents.

Le guide TALIS 2018 (OCDE, 2019) note qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, 22% des enseignants débutants se retrouvent dans les établissements accueillant un nombre important d'élèves issus de milieux défavorisés et 23 % dans ceux accueillant des élèves immigrants. Ainsi, face aux contextes d'enseignement plus ardu, les enseignants novices auraient moins confiance en leurs compétences pédagogiques que leurs collègues plus expérimentés. Il est donc proposé de soutenir les enseignants commençant leur carrière, ou lors de leur premier poste, en les affectant sur des établissements moins difficiles. Dans le cas contraire, le chef d'établissement devrait leur attribuer des classes plus accessibles, mettre en place le tutorat et leur autoriser plus de temps pour préparer leurs cours.

Améliorer la formation initiale des professeurs des écoles en France

Dans le rapport du comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants remis en juillet 2018, des pistes sont proposées pour l'amélioration de la formation initiale des enseignants du premier degré. Le comité a conscience que la réussite scolaire des élèves de l'école primaire repose en grande partie sur une formation et un accompagnement efficace des professeurs. Mais, la polyvalence de ces derniers conduit à une réflexion menée tant sur l'organisation et les contenus de la formation que sur l'activité professionnelle elle-même, pour une école de la réussite et de la confiance. Le comité oriente ses propositions et préconisations autour de **trois changements essentiels de paradigme** pour optimiser et faire évoluer le modèle de formation des enseignants du premier degré.

Le premier concerne **le niveau et le cadre de la formation des professeurs des écoles** : Ce premier changement de paradigme vise d'une part à rehausser au niveau master le niveau de formation universitaire et professionnelle, dans chaque ESPE de France. D'autre part, les ESPE

prépareront « les professeurs des écoles à développer une école inclusive, juste, exigeante, bienveillante et apprenante » (Filâtre, 2018, p. 53) avec la même ambition pour leurs étudiants. Le second consiste à **placer l'enseignant au cœur de la formation** : Ce deuxième changement de paradigme vise à positionner l'enseignant, à chaque étape de sa carrière, comme acteur de sa formation initiale et continue. Les compétences se développent progressivement grâce à la mise en place d'outils lui permettant de suivre des parcours de formation individualisés, de se positionner, de se construire des objectifs pour progresser dans l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles.

Le troisième consiste à **placer la recherche et la démarche scientifique dans la formation des professeurs des écoles** : il introduit la recherche et la démarche scientifique au cœur de la formation des professeurs. La pratique de l'enseignant lui permettra d'évaluer et de mesurer les acquis de ses élèves. Dans la prise en charge des élèves les plus fragiles, l'enseignant doit pouvoir adopter une posture pédagogique adéquate en prenant appui sur les « savoirs scientifiques ainsi que sur les éléments de transfert et de mise en œuvre en situation de classe » (Filâtre, 2018, p. 53). L'enseignant adopte une posture professionnelle en apprenant à analyser les difficultés de l'élève pour élaborer un plan d'intervention spécifique, lui permettant de progresser. L'enseignant développera une capacité à expérimenter et à utiliser les connaissances issues des données probantes de la recherche, pour dicter ses interventions en fonction des situations rencontrées.

Le rapport conclut que la formation des enseignants du primaire doit être solide et active. Elle les outillera pour faire progresser leurs élèves dans un contexte où la réflexion critique et scientifique, d'un point de vue individuel et collectif, est favorisée. La formation doit interroger constamment la recherche scientifique mais également s'appuyer sur « les situations scolaires, sur les écoles conçues comme lieu de formation, sur l'évaluation des actions et sur des dynamiques d'amélioration » (p. 54).

3.2.1.5 La nouvelle réforme de la formation initiale en France

En France, les réformes se succèdent sans cesse et bouleversent l'organisation scolaire. Tout cela ne facilite pas la formation et la professionnalisation des enseignants (Fayfant, 2020). De nombreux chercheurs ont étudié les besoins et attentes des futurs enseignants pour mieux adapter les dispositifs de formation. Ils constatent que les enseignants requièrent une formation « immédiate et opérationnelle ». La France entame une nouvelle réforme, après celle de 2013, qui s'appliquerait à la rentrée 2020 sur la formation universitaire et à la session 2022 pour les concours.

Gentaz (2020) explique les raisons de la nouvelle réforme de la formation et du recrutement des enseignants :

Rappelons que dans l'ancien système, la plupart des nouveaux professeurs des écoles, après la réussite au concours national à la fin de la première année de master (master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, MEEF), recevaient à l'ESPE pendant la seconde année de master une formation en alternance (mi-temps ESPE/mi-temps en classe, avec un salaire plein d'enseignant-stagiaire, soit environ 1 450 euros net mensuel). Sur les quelque 250 heures dispensées, seulement 40 heures étaient consacrées à l'apprentissage du français et des mathématiques. L'année suivante, ces nouveaux enseignants étaient en classe à temps plein et bénéficiaient d'un accompagnement sur le terrain par les équipes de circonscription (avec deux à quatre visites d'un formateur sur l'année scolaire). Cependant, comment pouvons-nous imaginer qu'un étudiant, après avoir suivi un master (dont les contenus sont très variables selon les universités), puis reçu ces faibles heures de formation concernant ces deux matières fondamentales, puisse dans la foulée proposer des activités pédagogiques pertinentes en lecture et mathématiques à tous les cycles et à tous les élèves ? En caricaturant, c'est comme si on demandait après un master de son choix et une réussite à un concours, à un étudiant de devenir médecin en moins de deux années, avec une probabilité élevée d'exercer dans des conditions difficiles (zones d'éducation prioritaire, remplacements, postes fractionnés, etc.)⁷³.

Gentaz (2020) déplore **le manque d'accompagnement et de professionnalisation des enseignants : une formation peu uniforme sur l'ensemble du territoire, insuffisante pour assurer un enseignement de qualité au niveau pédagogique, des compétences de base à tous les niveaux de la scolarité et particulièrement auprès des élèves les plus à risque, ceux des ZEP**. Gentaz (2020) souligne ainsi l'une des faiblesses majeures du système éducatif français : la formation et le recrutement.

Il rappelle que toutes les recherches révèlent que les performances du système scolaire, sa qualité, dépendent du niveau de compétence des enseignants. Il fonde ses espoirs dans cette nouvelle réforme de la formation. Or, il constate que **cette nouvelle réforme ne place pas la formation professionnalisante des enseignants, au cœur des nouvelles modalités d'organisation**. C'est un constat partagé par de nombreux acteurs qui, dans cette nouvelle réforme, voient se renforcer les difficultés des jeunes enseignants pour construire leur identité professionnelle. Pierre Perrier (2019), sociologue et professeur en sciences de l'éducation, analyse la situation lors d'un entretien accordé au journal « Le Monde ». Il affirme que « **la formation initiale des enseignants est de plus en plus nécessaire et de moins en moins suffisante** »⁷⁴. Aujourd'hui, face aux multiples situations auxquelles les enseignants sont

⁷³ Éditorial du magazine ANAE n°163. Parution fin janvier 2020

⁷⁴ Propos recueillis par Séverin Graveleau, publiés le 18 mars 2019

confrontés, l'accompagnement ne se résume plus à la formation initiale, mais se prolonge tout au long de la carrière dans le cadre de la formation continue.

3.2.2 La formation professionnelle continue et ses limites

En 1968, le colloque d'Amiens marque un tournant dans le système de la formation des enseignants en France (Prost et Bon, 2014). Entre autres, naît l'idée d'une formation continue et obligatoire, liée à la formation initiale. Dans le premier degré, c'est le droit à une année de formation continue en cours de carrière.

La formation continue concerne les jeunes enseignants qui débudent dans la profession, en continuité de leur formation initiale : « D'aussi bonne qualité que soit la formation initiale des enseignants, on ne peut s'attendre à ce qu'elle prépare les enseignants à relever tous les défis auxquels ils seront confrontés pendant leur premier poste » (TALIS, 2013, p. 13). Elle concerne aussi tous les enseignants plus expérimentés, dans le cadre de la réactualisation des connaissances et des compétences à la lumière des progrès de la recherche : « La formation continue à tous les stades de la carrière d'un enseignant est nécessaire pour rester informé des derniers travaux de recherche, des nouveaux outils et des pratiques récentes, et pour connaître les besoins des élèves » (TALIS, 2013, p. 13). Louveaux (2019) affirme qu'en France, la formation a souvent été réduite à la seule formation initiale. Il est reconnu que la formation continue constitue l'un des enjeux pour développer des compétences professionnelles tout au long de la vie. En effet, le travail des enseignants « devrait être inclus dans un continuum de formation tout au long de la vie, qui comprend la formation initiale d'enseignant, l'accompagnement à la prise de fonction et enfin la formation continue » (Cristofari et al., 2017, p. 14).

Elle vise aussi à accompagner la mise en œuvre des réformes et entre dans le cadre des obligations des enseignants :

Dans la continuité de l'approfondissement des compétences professionnelles acquises tant dans le cadre de la formation initiale que dans l'exercice même du métier de professeur, la formation continue a pour objet de permettre, d'une part la professionnalisation des enseignants tout au long de leur carrière, et d'autre part l'accompagnement des réformes relatives aux enseignements et à leur organisation. Elle est par ailleurs la composante essentielle de la compétence 14 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation qui requiert de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » en faisant en sorte de « compléter et actualiser ses connaissances » scientifiques, didactiques et pédagogiques (Synthèse, Cristofari et al., 2017).

Elle est garante de l'amélioration du système éducatif en tenant compte des besoins et attentes des enseignants face aux problématiques rencontrées dans l'exercice du métier et pour lesquelles ils souhaitent améliorer leur expertise :

La formation professionnelle continue des personnels enseignants et d'éducation représente un élément déterminant pour le succès d'une politique d'évolution du système éducatif. Elle est également une réponse aux questions et aux situations d'enseignement que connaissent les professeurs dans l'exercice quotidien de leur pratique professionnelle (éduscol, 2020).

3.2.2.1 Cadres de la formation continue en France

Dans le premier degré, la formation continue s'articule autour de divers textes législatifs et réglementaires : des textes de la fonction publique de l'État, des textes liés au métier de professeur en général et en particulier de professeur des écoles, ainsi que des textes relatifs à l'organisation de la formation continue des personnels enseignants.

Textes relatifs à la fonction publique de l'État⁷⁵

« Il ressort un droit à la formation et la définition des finalités de cette formation en termes d'adaptation, de développement de compétences, de promotion, de validation des acquis et de projet personnel. Ils définissent ainsi en parallèle un droit individuel à la formation (DIF) » (Cristofari et al., 2017, p. 11).

Textes relatifs aux professeurs⁷⁶

Le bulletin officiel du 25 juillet 2013 publie la liste des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier. Ce référentiel clarifie les objectifs de savoirs, compétences et la culture commune de l'ensemble du personnel. Le texte définit le professeur du XXI^{ème} siècle et précise que « ces compétences s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue »⁷⁷. Ces textes définissent les compétences communes et spécifiques à tous les professeurs et personnel d'éducation. Parmi elles, la compétence 14 concerne particulièrement cette étude car elle requiert de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » en faisant en sorte de « compléter et actualiser ses connaissances scientifiques,

⁷⁵ La loi n° 2007-148 du 2 février 2007 de modernisation de la fonction publique. Décret n° 2007-1470 du 15 octobre 2007 sur la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État.

⁷⁶ L'arrêté du 1^{er} juillet 2013 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

⁷⁷ La publication au bulletin officiel du 25 juillet 2013

didactiques et pédagogiques » ; de « se tenir informé » des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques ; de « réfléchir sur sa pratique » - seul et entre pairs - et « réinvestir les résultats de sa réflexion » dans l'action ; « d'identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles » (Cristofari et al., 2017, p. 11-12).

Textes relatifs à la formation continue des enseignants du premier degré⁷⁸

Ces textes ont créé les dix-huit heures d'animation et de formation pédagogiques pour les professeurs des écoles, dans le cadre des obligations de service, en dehors du temps de face à face pédagogique. A ces dix-huit heures s'ajoutent éventuellement des formations sur convocation avec remplacement. Ces heures de formation sont gérées par la circonscription. L'essentiel de la formation continue est assuré dans le cadre des dix-huit heures d'animation pédagogiques et d'actions de formation en circonscription. Elles se répartissent pour moitié en présentiel et l'autre moitié à distance via la plateforme m@gistère⁷⁹, c'est le principe des formations hybrides. Cette plateforme met à disposition une offre de formations à distance, avec ou sans accompagnement, ce qui limite les conditions de réussite. Les heures en présentiel constituent les animations pédagogiques qui se répartissent en séances d'une heure et demie à deux heures, en dehors du temps scolaire, le mercredi ou après la classe. Dans le cadre de l'auto-formation, une autre plateforme de l'institut français de l'éducation (IFE), néopass@ction, met à disposition du personnel enseignant des ressources issues de travaux de recherche : observation de la pratique des enseignants et des situations de classe analysées et commentées.

Textes relatifs à l'organisation fonctionnelle de la formation continue⁸⁰

Ces textes, à destination des acteurs locaux, fixent « dix axes majeurs qui doivent inspirer le renouveau de la politique de formation continue des enseignants, tant au niveau national qu'au plan académique :

- Affirmer la continuité entre formation initiale et formation continue ;
- Adosser les plans de formation au référentiel de compétences professionnelles ;
- Placer la formation continue au cœur de la politique de gestion des ressources humaines ;
- Clarifier les priorités de l'offre de formation ;
- Adapter l'offre aux besoins de formation ;

⁷⁸ Décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 modifié relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré

⁷⁹ Circulaire n°2016-115 du 19 août 2016 sur les modalités de la formation continue à distance des professeurs des écoles

⁸⁰ Circulaire n°2011-042 du 22 mars 2011 sur les orientations pour la formation continue des personnels enseignants du ministère de l'éducation nationale.

- Enrichir le vivier des formateurs ;
- Faire de l'établissement et de la circonscription les lieux privilégiés de la formation des enseignants ;
- Développer la formation à distance et mutualiser les ressources ;
- Évaluer l'efficacité de la formation ;
- Resserrer le dialogue entre l'administration centrale et les académies » (Cristofari et al., 2017, p. 12).

L'organisation fonctionnelle de la formation continue se décline sur deux niveaux : national et académique. Le plan national de formation (PNF) s'inscrit depuis la rentrée 2019 dans le cadre du schéma directeur de formation continue sur 3 ans. Elle vise à former les formateurs de formateurs afin de démultiplier les formations nationales du PNF. Les plans académiques de formation ont pour objectif d'accompagner le personnel dans la mise en œuvre des priorités nationales au niveau de la formation, tout en tenant compte des spécificités de l'académie.

Les données statistiques recueillies sur la formation continue des enseignants du premier degré s'effectuent à l'aide de l'application GAIA⁸¹. Cet outil en théorie permettrait de renseigner toutes les actions de formation continue comme la stipule la circulaire n°2016-115 du 19 août 2016 sur les « modalités de la formation continue à distance des professeurs des écoles : La prise en compte et le suivi de la formation continue en ligne au titre des heures réglementaires dédiées à la formation passent nécessairement par l'inscription, via l'application GAIA, à la plateforme M@gistère » (Cristofari et al., 2017, p. 24). Cependant, les auteurs du rapport déplorent que d'un département ou d'une académie à l'autre, le volume de formation proposé ou réalisé ne soit pas renseigné. C'est un outil dont l'objectif premier est de gérer les dispositifs de formation. Or, il pourrait être plus efficace en apportant de précieuses informations aux formateurs qui coordonnent les plans de formation au niveau académique, départemental ou en circonscription. Pour exemples : « l'outil ne permet pas d'identifier facilement sur une période donnée l'ensemble des stages suivis par une personne ou groupe de personnes, et n'apporte donc pas d'information personnalisée sur les compétences acquises et/ou celles à développer » (Cristofari et al., 2017, p. 25).

3.2.2.2 Limites de la formation continue

Un écart est remarqué entre « l'offre d'activités de formation continue et la participation des enseignants à ces formation (TALIS, 2013, p. 14). Les données de TALIS 2018 montrent qu'en France les enseignants participent moins que la moyenne des autres pays de l'OCDE à la formation continue (83% contre 94%). C'est le pays qui a le taux de participation le plus bas.

⁸¹ Gestion académique informatisée des actions de formation

Les enseignants se justifient par le manque d'incitations, l'emploi du temps qui ne le permet pas (en hausse par rapport à 2013), le manque de temps et le manque de pertinence de l'offre. En France, les enseignants qui possèdent un niveau élevé d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle sont ceux qui bénéficient de la formation continue. Ils sont 71% en France contre 82% de la moyenne des pays de l'OCDE. Toutefois, malgré les contraintes « la participation aux activités de développement professionnel continu a augmenté entre 2013 et 2018 dans tous les aspects examinés par TALIS » (OCDE, 2019, p. 25).

En France, pour les enseignants du premier degré en particulier, le rapport de diagnostic des inspecteurs généraux sur l'évaluation de la politique publique et la formation continue des professeurs du premier degré note (Cristofari et al., 2017) :

- Les faibles moyens de remplacement mis à disposition et une mauvaise gestion administrative de ces moyens de remplacement, pour rendre la formation efficiente ;
- L'inadéquation entre volume de formation constaté, nécessaire, et volume de formation effectif ;
- Un dispositif où les formations ne répondent pas aux besoins des praticiens. Il est perçu comme un outil de pilotage des réformes pour les Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN), plutôt qu'une aide pour les enseignants ;
- Les formateurs assurant l'ingénierie de la formation sont limités par les capacités faibles de remplacement ce qui entraîne une offre peu diversifiée.

De l'avis de tous, enseignants et formateurs, il en résulte que le dispositif de formation continue au titre des dix-huit heures connaît des limites : formations déconnectées des réalités du terrain, donc inadaptées aux attentes des praticiens et inefficace compte tenu des attentes de l'institution. Ainsi, il est avéré qu'une formation de qualité passe par une formation en présentiel, si nécessaire pendant une partie des vacances scolaires. Une formation hybride, combinant à la fois des séquences de formation en ligne et en présentiel, peut s'envisager sous certaines conditions. Mais la qualité de la formation repose également sur les compétences des formateurs : « Si les thèmes de formation sont, le plus souvent, reconnus comme intéressants, les contenus de la formation elle-même déçoivent en raison de la difficulté des formateurs à partir des activités professionnelles existantes [...]. L'apport de la recherche est, quant à lui, invisible en raison notamment de la faible propension des chercheurs à articuler les apports scientifiques aux enjeux professionnels des enseignants du premier degré » (Cristofari et al., 2017, p. 3). En somme, les auteurs de la mission reconnaissent le caractère indispensable de la formation, mais constatent la défaillance du dispositif qui répond peu aux attentes des professeurs des écoles : en cause, son caractère universel et systématique où les priorités et réels besoins des acteurs ne sont pas pris en compte. Les enseignants s'en détournent car la formation

s'éloigne de son aspect utile, indispensable, et de son objectif d'améliorer les pratiques pour la réussite des élèves. Les rapporteurs soulignent également le fait que malgré la création des ESPE supposées prendre en charge une partie de la formation continue, les conventions opérationnelles structurant les relations entre ESPE et académies sont quasi-inexistantes en matière de formation continue.

Le rapport des Inspecteurs généraux de l'Éducation nationale (IGEN) révèle une absence d'analyse des besoins « la caractérisation des besoins de formation n'intègre pas l'analyse des besoins directement exprimés par les bénéficiaires de la formation » (Cristofari et al., 2017, p. 2). La mise en place du protocole « Parcours professionnels, carrières et rémunérations » (PPCR)⁸² constitue un outil de gestion des carrières, d'inspection et d'évaluation des enseignants avec pour objectifs d'améliorer les pratiques professionnelles, de favoriser la mobilité professionnelle, mais également de relever un état des lieux des besoins en formation continue. **Le mot « accompagnement » devient un nouveau domaine de la formation continue** (Cristofari et al., 2017, p. 19).

Tremblay et al. (2019) analysent les résultats de TALIS 2018 et notent que les enseignants déplorent le manque de certains domaines de formation tels que le numérique, l'enseignement en contextes multiculturels/plurilingues et l'enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers et différents.

En France, la thématique autour des élèves les plus fragiles représente le besoin de formation le plus élevé (34% contre 22% pour les autres pays). En effet, 40% des enseignants comptent dans leur classe au moins 10% d'élèves correspondant à ce profil. La moyenne des pays de l'OCDE ne compte que 27%.

Même si pour 49% d'enseignants, la formation initiale aborde la problématique de l'enseignement aux élèves de compétences ou niveaux différents, seuls 25% se sentent prêts à enseigner dans une classe hétérogène. Ils affirment que l'offre de formation initiale et continue dans la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers doit être réfléchie, afin de répondre aux profils très diversifiés de ces élèves. 70% des chefs d'établissement en France, contre 32% pour le reste de l'OCDE, estiment que **le manque de compétences des enseignants dans la prise en charge les élèves les plus fragiles, nuit à la qualité de l'enseignement dispensé dans leur établissement.**

Concernant les nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), 50% des enseignants français participent à des activités de formation

⁸² Décret n°2017-786 du 5 mai 2017 modifiant divers décrets portant statut particulier des personnels enseignants et d'éducation du ministère chargé de l'éducation nationale.

continue où les TICE sont abordées, mais 23% réclament un besoin élevé de formation continue dans ce domaine contre 18% pour le reste de l'OCDE.

L'enseignement dans des contextes multiculturels ou plurilingues est le quatrième domaine pour lequel 17% des enseignants présentent un besoin élevé de formation. 16% déclarent avoir au moins 10% d'élèves dans leur classe dont le français n'est pas la langue maternelle. Pourtant seuls 6% ont participé à une activité de développement professionnel dans ce domaine. Soit la demande de formation n'est pas satisfaite, soit ce qui est proposé n'est pas adapté à la demande. En comparant les enquêtes TALIS 2013 et 2018, les besoins de formation augmentent dans les domaines de « l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » pour 21/33 pays ; et « l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » pour 20/33 pays.

Les textes qui fondent la formation continue, en particulier chez les enseignants du premier degré, la positionne comme un dû. En revanche, le pilotage à l'échelle du département ou de la circonscription est insatisfaisant car l'offre ne répond pas aux besoins professionnels du personnel concerné. Pourtant, le rapport des IGEN note l'effort d'auto-formation et l'utilisation des ressources mises à leur disposition : réelle volonté de mieux enseigner, mais confrontés à un manque d'accompagnement dans leurs démarches. Les formations proposées ne répondent pas aux problématiques ciblées localement (Cristofari et al., 2017).

3.2.2.3 La recherche en éducation dans la formation continue

Comme le stipule le rapport annexé à la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013, la recherche en éducation fait partie intégrante de la formation continue : « La formation est un continuum qui se déroulera en plusieurs temps : la formation initiale, avec une préprofessionnalisation, qui débute en licence et qui se conclut avec l'acquisition d'un master professionnel ; la formation continue enfin, qui est indispensable pour permettre aux enseignants de rester au contact de la recherche, des avancées dans leur discipline ainsi que des évolutions qui traversent les métiers de l'éducation et la société » (extrait cité dans Cristofari, 2017, p. 22).

La recherche en éducation est associée à la formation continue car elle actualise les compétences disciplinaires, didactiques, pédagogiques... (Cristofari et al., 2017). Les ESPE⁸³ y jouent un rôle essentiel, sans exclusivité, pour dispenser les résultats de ces recherches auprès des étudiants en formation initiale. C'est aussi le cas des Instituts Carnot pour l'éducation (ICE). Ils œuvrent pour promouvoir des projets sur le terrain qui associent le monde de la recherche et

⁸³ En décembre 2016, le réseau national des ESPE a publié un dossier intitulé « les recherches en éducation et leur articulation avec la formation et le terrain »

le monde scolaire. Cependant, l'utilisation de la recherche reste très limitée dans la formation continue. Cristofari et al. (2017) affirment que « à l'exception de la formation de l'encadrement pédagogique du premier degré dans le cadre du plan national de formation ou de « conférences » dans des cadres ponctuels, voire spécifiques, une participation à quelques dispositifs - mais il s'agit plutôt de recherches-actions -, la recherche n'est présente qu'à la marge dans le cadre ordinaire de la formation continue » (p. 23). Or, le métier d'enseignant requiert une formation professionnelle en perpétuelle évolution pour répondre aux défis de l'école. Hérold (2015) soutient qu'elle doit prendre appui sur les résultats de la recherche en éducation, selon une approche interdisciplinaire, dans l'objectif de développer des capacités réflexives sur le processus enseignement-apprentissages chez les enseignants. Il stipule :

Par une prise en compte de la « culture » de l'élève, de son profil cognitif (ses connaissances, les processus cognitifs d'apprentissage à activer), des facteurs affectifs et conatifs pouvant affecter l'apprentissage de l'élève ; par une réflexion sur les savoirs à faire acquérir, sur les conditions de mise en œuvre des outils numériques, une approche pluridisciplinaire, voire interdisciplinaire, de la situation d'enseignement à partir de résultats de la recherche en éducation peut permettre à l'enseignant de pouvoir acquérir une posture réflexive sur le processus enseignement-apprentissage plus efficace en lui apportant les outils nécessaires, et ainsi permettre à ses élèves de construire leur connaissances, d'apprendre véritablement (p. 6).

Gentaz (2019) met en garde cependant, du bon usage des recherches et déplore que le ministère n'use pas de la recherche à bon escient. Il explique en effet que les savoirs sur la manière dont les élèves apprennent, les enseignants enseignent, les processus mis en œuvre... et les recommandations qui en découlent sont issus soit de la pratique en pédagogie, soit des résultats de recherches scientifiques en éducation menées lors d'expérimentations sur le terrain. Ces deux démarches ne poursuivent pas le même objectif ; sans s'opposer, elles sont complémentaires : « le but de la pédagogie est d'élaborer des pratiques qui fonctionnent, alors que le but des recherches scientifiques est non seulement d'évaluer scientifiquement les effets de ces pratiques, mais aussi de comprendre, d'expliquer comment ces dernières peuvent fonctionner. En résumé, ces deux approches ne s'opposent pas, bien au contraire, elles s'alimentent l'une l'autre » (Gentaz, 2019, p. 1).

Toutefois, Gentaz (2019) souligne « on ne peut déduire de résultats de recherches, spécifiques à une situation, des procédures détaillées, applicables à toutes situations, pour tous publics » (p. 2). C'est pourquoi les chercheurs et formateurs tiennent deux discours concernant les résultats de recherches en éducation : l'un consistant juste à les décrire, à présenter les conclusions sans en tirer des règles de conduite d'enseignement ou d'apprentissage. L'autre consistant à prescrire des règles de conduite suite aux résultats des recherches.

Aujourd'hui, le ministère de l'Éducation nationale désire mettre en œuvre une « politique éducative fondée sur des preuves », soulignant ainsi la prise en compte des données issues de la recherche dans la politique éducative. Le « Guide fondé sur l'état de la recherche pour enseigner la lecture et l'écriture au CP », dresse une série de recommandations aux enseignants. Cependant, de nombreux chercheurs montrent que les conseils pédagogiques stipulés dans ce guide, ne sont pas scientifiquement prouvés, ils s'inquiètent de l'impact négatif du manque de rugosité de l'institution. C'est le cas de Bosse, Boggio et Pobel-Burtin (2019) qui affirment : « Outre le risque de ne pas faire évoluer les pratiques vers les pratiques les plus efficaces, ce qui est pourtant l'objectif, le risque est grand d'aboutir à un discrédit très fort de la recherche, des chercheurs et de tous ceux qui annoncent se baser sur les résultats de la recherche dans le domaine de l'éducation » (p. 6). C'est ainsi que Gentaz (2019) propose trois conditions qu'un guide devrait remplir pour faire consensus auprès des chercheurs et des enseignants :

- L'état de la recherche proposé est celui d'un consensus de la littérature scientifique partagé par toutes les disciplines scientifiques qui œuvrent pour l'école. Le NRP aux États-Unis est pris en exemple. Les résultats présentés s'appuient sur les conclusions de méta-analyses, et non de quelques études, avec le degré de certitude de l'efficacité des différentes pratiques ;
- Les auteurs qui proposent ces prescriptions doivent être transparents, ne pas être pris dans des conflits d'intérêts ;
- Associer des enseignants experts à la rédaction des recommandations et les tester auprès d'autres groupes d'enseignants.

En 2017, ce même auteur, dans l'éditorial de la revue « A.N.A.E », plébiscite les recherches en sciences cognitives appliquées à l'éducation et dont le but est selon Dessus et Gentaz (2006), Gentaz et Dessus (2004) « de tenter de décrire et de comprendre les processus cognitifs ou affectifs des élèves et/ou des enseignant-e-s en jeu au cours des nombreuses activités qu'ils mettent œuvre »⁸⁴. Il rappelle que les sciences cognitives proviennent de plusieurs disciplines scientifiques qui répondent ensemble aux défis de l'éducation. Par conséquent, « Les protocoles de recherche en sciences cognitives interventionnelles trouveraient une place pertinente dans la formation initiale et continue des enseignants apprentis et experts »⁸⁵. En effet, Gentaz stipule que la démarche expérimentale dont l'objectif est « d'administrer la preuve » est un des outils utilisés dans ces recherches et qui permet de répondre partiellement aux questions d'ordre éducatif.

⁸⁴ Éditorial de l'A.N.A.E., n°146, avril 2017 intitulé « Co-construction de recherches en sciences cognitives interventionnelles : un outil pour développer la formation initiale et continue des enseignant-e-s »

⁸⁵ Idem

3.2.2.4 Nouveau paradigme dans la formation continue

Les inspections générales ont organisé les 14 et 15 mars 2019, les assises de la formation continue des enseignants en France. Après avoir dressé l'état des lieux de la formation continue des enseignants puis mené une réflexion sur une autre façon de concevoir une formation de qualité, bénéfique aux enseignants et aux élèves, ces assises proposent un autre modèle de la formation continue. 41000 enseignants soit 5%, ont répondu à un questionnaire. Louveaux (2019) analyse leurs réponses et constate :

- La durée de la formation en France est en moyenne plus courte que celle des autres pays ;
- Trois quarts trouvent que la formation insuffisante en quantité et deux tiers insuffisante en qualité car leurs attentes ne sont pas assouvies ;
- Quatre cinquièmes regrettent de ne pas avoir été consultés et souhaitent être acteurs de leur formation ;
- La qualité et l'engagement des formateurs ne sont pas remises en cause, mais l'organisation de la formation l'est : sur le temps scolaire, hors de l'établissement, les formations en présentiel sont plus appréciées que celles à distance ou hybrides ;
- La conception de la formation est également remise en question : les formations suivies ne sont pas répertoriées, ni reconnues dans la carrière immédiate lorsqu'elles ne concernent pas une fonction précise (formateur, enseignant spécialisé...), ni reconnues comme un enrichissement personnel ou professionnel (peu certifiantes et diplômantes, se limitant à une information sur les nouvelles directives institutionnelles...), l'importance n'est pas accordée à l'enrichissement des connaissances et compétences personnelles et professionnelles ;
- Recours à des solutions alternatives à la formation continue : l'autoformation par des ressources en ligne, des échanges entre pairs.

Nous retrouvons ces mêmes problématiques déjà évoquées en 2017 dans le rapport des IGEN et qui montrent que « la formation institutionnelle doit se reconstruire si elle veut trouver sa place » (Louveaux, 2019, p. 2). Pour ce faire, ces assises proposent un nouveau paradigme autour des principes généraux suivants :

- Continuité entre la formation initiale et la formation continue ;
- Conception et co-construction de la formation en reliant et collaborant avec différents partenaires : universités, inspections générales, écoles et établissements, ministère, rectorats, associations, partenaires territoriaux ;
- Référentiel de formation allant de la préformation, formation initiale à la formation de praticiens experts, de formateurs, de responsables ;

- Définir des priorités nationales sur lesquelles les offres académiques vont s'articuler tout en prenant en compte les besoins et les ressources locales. La notion de territoire ou d'établissement apprenant doit prendre toute sa place.

La formation devient le biais par lequel le métier se renouvelle, se redéfinit et gagne en qualité. Pour ce faire, la recherche tient un rôle essentiel. Il ne s'agit pas d'utiliser ses résultats pour bouleverser les pratiques enseignantes, mais plutôt que les enseignants s'approprient ces résultats et adoptent également les démarches de la recherche : « rigueur, curiosité, questionnement, controverse, dialogue entre pairs » (Louveaux, 2019, p. 2).

Ce nouveau paradigme prend également appui sur une conception nouvelle de la formation qui passe d'une logique descendante de l'offre aux niveaux national et académique à une logique ascendante partant de la demande, des besoins et souhaits des enseignants, des équipes, des territoires. Un diagnostic partagé des problématiques locales souligne les besoins dans le cadre d'une démarche collaborative impliquant tous les acteurs de l'école. Il s'agit pour les chefs d'établissements et les inspecteurs de trouver le juste milieu entre local, académique et national afin d'impulser, accompagner et susciter ce nouveau positionnement. Ces nouveaux cadres de formation doivent permettre de combiner « apports institutionnels et extra institutionnels, nationaux et adaptés à la réalité et à la diversité des territoires, développement personnel, dynamique des équipes et des établissements » (Louveaux, 2019, p. 3). Par conséquent, les évaluations de ces nouvelles pratiques de formation s'imposent pour en mesurer les effets à court et à long terme, sur les enseignants, les résultats des élèves, les établissements et territoires.

Ces assises montrent que la question de la formation n'interroge pas seulement le métier d'enseignant, mais également le fonctionnement de l'ensemble de notre système éducatif pour l'épanouissement et la réussite de tous les élèves. Pour atteindre cet objectif, il est essentiel de partir des enseignants, des équipes et des terrains. En somme, aujourd'hui l'amélioration de notre système éducatif ne peut se réaliser sans placer l'enseignant au centre du système : « Elle ne saurait occulter que l'adhésion, le bien-être au travail des enseignants en sont une condition majeure » (Louveaux, 2019, p. 3).

3.2.3 Conclusion

La France reconnaît le rôle essentiel de l'école dans le projet républicain dont les principes fondamentaux sont l'accès au savoir, la réussite des élèves, futurs citoyens libres et éclairés en devenir. L'importance des métiers de l'enseignement et de l'éducation est reconnue. Ainsi, les enseignants et le personnel d'éducation portent une grande responsabilité à laquelle

ils se doivent d'être formés⁸⁶. Si la formation « relève de la responsabilité individuelle de chaque professeur, cadre du système éducatif, elle est un devoir de l'institution envers ses agents »⁸⁷.

Le métier d'enseignant qualifié du « plus beau métier du monde » a beaucoup changé. Aujourd'hui il est reconnu dans sa complexité. Les conditions de travail en ce début du XXI^e siècle semblent bien différentes des précédentes. Rayou et Véran (2017) expliquent ce changement par l'importance des études dans notre société actuelle et l'hétérogénéité du public, conséquences de la massification et de l'allongement de la durée des études. De ce fait, pour répondre à ce besoin croissant d'éducation, de nombreux pays, dont la France, connaissent des difficultés aux niveaux du recrutement et de la formation efficiente des enseignants. Ils ont parfois du mal à les garder, ce que Rayou et Véran (2017) nomment le « décrochage professionnel » qui présuppose « des malaises/enseignants » (p. 37). Pourtant, l'enquête TALIS 2018 révèle que les enseignants désirent s'investir dans leur société et dans l'éducation des jeunes, ainsi 90% d'entre eux choisissent ce métier.

Pour les nouveaux enseignants, avec moins de trois ans d'expérience, la qualité de la formation initiale et continue est la pierre angulaire d'une carrière réussie et gratifiante dans l'enseignement (Lee, 2017). Par conséquent, le système éducatif doit réussir le recrutement et la formation initiale de ses enseignants. Rayou et Véran (2017) affirment « on sait combien le bien-être de l'enseignant débutant dans son travail est un facteur de bien-être de l'élève dans ses apprentissages » (p. 43). Un enseignant débutant bien formé à l'enseignement développe un sentiment d'auto-efficacité qui profite à la réussite des élèves. Pour cela, il est essentiel de prendre en compte leurs attentes et besoins par une formation où ils sont accompagnés. Ainsi, une coordination entre formation initiale, période d'insertion et formation continue garantit un accompagnement efficace aux enseignants novices. L'OCDE préconise de consolider le lien entre « connaissances disciplinaires et compétences pédagogiques, la qualité de l'expérience pratique des futurs enseignants, à adapter le développement professionnel aux besoins de ces derniers » Rayou et Véran, 2017, p. 43).

Chaix (2014) affirme que, débutants ou chevronnés, « les enseignants français sont quasiment unanimes pour dénoncer la formation qu'ils ont reçue » (p. 74). 90% des enseignants novices reconnaissent une formation disciplinaire de qualité, mais 40% ne se sentent pas prêts d'un point de vue pédagogique, contrairement aux 10% en moyenne des pays de l'OCDE (TALIS, 2013). Ils ne sont que 22% (contre 74% au Danemark) à pratiquer la différenciation pédagogique afin de répondre à l'hétérogénéité des élèves car ils se sentent démunis. Certains

⁸⁶ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation « Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21^e siècle », juillet 2019.

⁸⁷ Idem

domaines de développement professionnel manquent. C'est le cas des TICE, l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue et surtout l'enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers pour lesquels novices ou expérimentés ont un niveau de besoin élevé en formation. En ce qui concerne plus particulièrement les enseignants du primaire, le rapport des IGEN pose le constat que la formation continue est indispensable, mais ne répond pas aux attentes des praticiens quant à la mise en œuvre des pratiques professionnelles efficaces. Pour y remédier, la gouvernance doit se reconnecter aux attentes du terrain, renouveler les contenus et modalités de formation et mieux former les formateurs. En effet, la formation continue permet un renouvellement des pratiques pédagogiques, à la lumière des dernières recherches et de l'expérimentation de nouveaux dispositifs, pour en évaluer l'efficacité auprès des élèves. Or, il est observé que les INSPE, participent de moins en moins à la prise en charge de la formation continue. Aujourd'hui, face à l'évolution du système éducatif et du métier de professeur des écoles, les enseignants du premier degré ont plus que jamais besoin de « plus de formation », mais d'une « meilleure formation » (Cristofari et al., 2017, p. 11) où les résultats de la recherche doivent prendre toute leur place : « Cette mutualisation des résultats de la recherche aux dispositifs de formation, la nécessité d'une valorisation de la recherche en éducation sont les deux axes d'un enjeu majeur pour garantir d'une véritable efficacité du processus enseignement-apprentissage » (Héroul, 2015, p.6).

Mais aujourd'hui, force est de constater que la formation continue au sein de l'éducation nationale prend peu ou prou en compte les résultats de la recherche. De plus, son statut est interrogé compte tenu de son manque d'efficacité et d'efficience. C'est pourquoi des pistes alternatives sont recherchées. Stanislas Dahaene (2019)⁸⁸ affirme que « la France réfléchit beaucoup aux programmes, mais pas suffisamment à l'action pédagogique au quotidien ». Il est essentiel d'aider tous les jours dans la classe, les enseignants en formation initiale et continue. Voyons ce que dit la recherche à ce sujet.

3.3 Formation continue par l'accompagnement et le suivi dans la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique

La recherche nous montre que l'offre de formation est un acte essentiel qui prend du sens si les moyens mis en place favorisent l'apprentissage des élèves. Nous reconnaissons l'intérêt de prendre en compte les résultats des recherches basées sur des données probantes. Mais nous découvrons dans cette partie que pour un développement professionnel de qualité, la formation

⁸⁸ Interrogé par le journal Le Point

continue passe par une démarche qui garantit un changement de pratique durable, dont nous voyons les principes. Nous nous attardons également sur les facteurs qui favorisent la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique, pour la littératie en particulier, et qui émergent de plusieurs synthèses de recherche.

3.3.1 L'établissement, contexte favorable à la professionnalisation

Feyfant (2013) pense que comme tous les métiers, le « développement professionnel » qui correspond à la formation continue du métier d'enseignant s'apprend sur son lieu d'exercice, c'est-à-dire au sein de l'établissement scolaire. Frajerman (2013) déplore que les réformes de l'éducation portent souvent sur les institutions alors que l'essentiel se joue dans la classe. Il avance que parmi les leviers importants de lutte contre l'échec scolaire, existent l'amélioration des pratiques et l'accompagnement des enseignants.

Nous vivons dans une société qui se tourne de plus en plus vers le bien-être des individus. Les acteurs du système éducatif (élèves, parents, enseignants) peuvent avoir besoin d'accompagnement auquel l'institution ne répond pas toujours de façon appropriée. De ce fait, les enseignants sont réfractaires à cet accompagnement empreint d'injonctions et vécu comme une menace pour leur liberté pédagogique. Frajerman (2013) propose un accompagnement avec des professionnels qualifiés indépendants et travaillant en relation duelle ou en groupe. Un accompagnement sous différentes formes : des groupes d'analyses de pratiques où la réflexion est menée autour de l'exposé d'une situation professionnelle, des groupes de parole avec des approches variées, l'une inspirée des « groupes Balint » utilisant une approche psychanalytique pour gérer les conflits par un travail de subjectivation à partir des affects, l'autre utilisant une approche réflexive par un travail d'objectivation pour faire émerger les représentations.

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants plébiscitent la formation continue qui prend appui sur la collaboration et les approches pédagogiques collaboratives. Ils la jugent plus efficace (Tremblay et al., 2019, p. 5). L'encadrement pédagogique du chef d'établissement est lui aussi essentiel, avec un impact fort et positif sur la qualité de l'enseignement au sein de l'établissement (OCDE, 2019).

3.3.2 Ingénierie de la formation et le plan de formation

Les informations citées dans cette partie proviennent essentiellement du rapport des IGEN sur la formation continue dans le premier degré en 2017. Suite aux constats développés, des recommandations sont apportées au niveau du pilotage, de l'ingénierie de la formation, de la réglementation et de la gestion (Cristofari et al., 2017).

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons particulièrement aux préconisations concernant l'ingénierie de la formation et nous attardons sur le plan de formation.

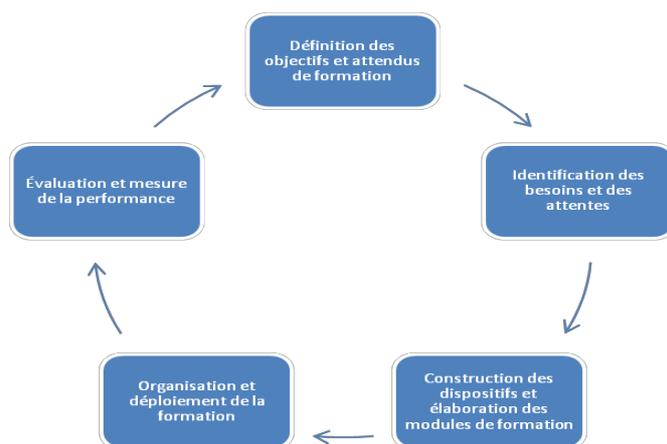
Dans le domaine de l'ingénierie de la formation, les préconisations sont identiques aux différentes étapes et à tous les niveaux décisionnels du système éducatif, de l'administration centrale à la circonscription en passant par les académies :

- Définir et professionnaliser les réseaux des formateurs académiques ;
- Recueillir systématiquement les besoins de formation auprès des professeurs ;
- Pour les formations proposées à l'appui d'objectifs pédagogiques explicites, mettre en place des outils d'auto-positionnement et construire les formations en conséquence ;
- Privilégier des parcours de formation conçus à partir de l'expérience professionnelle et intégrer, dans tout dispositif de FC, la dynamique des collectifs professionnels à partir des problèmes tels que les professeurs les expriment ;
- Avec les universités, identifier les apports scientifiques susceptibles de répondre aux enjeux professionnels des enseignants du premier degré et les rendre opérationnels (lisibilité de l'apport de la recherche à la formation continue) ;
- Pour les formations « lourdes », desquelles sont attendus des changements de pratiques professionnelles, mesurer, auprès des enseignants par auto-évaluation et par des évaluations externes, l'évolution des pratiques pédagogiques après 4 à 6 mois dans l'année qui suit les formations concernées ;
- Promouvoir les formations en réseaux d'écoles voisines ou d'écoles de contexte comparable ;
- Proscrire les formations en fin de journée après la classe (Cristofari et al., 2017, p. 8).

Concernant le plan de formation, il peut s'élaborer annuellement au niveau académique ou au niveau d'une circonscription. C'est un processus qui suit plusieurs phases où chaque étape alimente la suivante :

- La définition des objectifs et des attendus de formation ;
- L'identification des besoins et des attentes ;
- La construction des dispositifs et l'élaboration des modules de formation ;
- L'organisation et le déploiement de la formation ;
- L'évaluation et la mesure de la performance.

Figure 25. Représentation circulaire du processus d'un plan de formation (Cristofari et al., 2017).



Concernant les préconisations au niveau de la réglementation et de la gestion : Les inspecteurs demandent des formations en adéquation avec les attentes des enseignants et des parcours de formation en lien avec les expériences professionnelles, mais ce sont des mesures de verticalité dans le sens « top-down » qui sont préconisées pour la formation continue. En effet, ils recommandent trois à cinq jours de formation obligatoires par an, avec des possibilités d'indemnisation, de qualification ou certification des compétences, prises en compte lors des affectations. Ils proposent de résoudre la problématique du remplacement par la mobilisation des étudiants en M1 en stage de responsabilité, le recrutement de contractuels ou la programmation des stages hors temps scolaire.

Ils évoquent une politique moins prescriptive, suivant une démarche verticale dans le sens « bottom-up », en prenant en compte les expériences menées sur le terrain, mais encore trop récentes pour en mesurer réellement les effets. D'autres préconisations sont avancées, telles que : le recueil systématique des besoins de formation, mieux prendre en compte les compétences acquises dans le cadre des affectations et des mutations, mieux former les IEN et conseillers pédagogiques à adapter la formation initiale et continue aux besoins du système éducatif, mettre en place un outil pour le suivi des parcours de formation tout au long de la carrière...

3.3.3 Accompagnement dans la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique

Aujourd'hui, grâce à la recherche, nous connaissons l'existence d'un lien entre l'amélioration de l'enseignement et le développement professionnel du personnel enseignant. Les études internationales nous montrent aussi que l'efficacité des activités de formation continue repose sur deux conditions essentielles : l'une abordée précédemment se rapporte au

contenu et propose des interventions basées sur des données probantes ; la deuxième se rapporte à la démarche et consiste à prendre en compte des principes qui favorisent des changements de pratiques durables chez les enseignants. Sur le site de l'Université TELUQ au Québec, on peut lire :

« Pour obtenir des retombées positives sur l'apprentissage des élèves, le développement professionnel (DP) ne peut se limiter à offrir aux enseignants une succession de formations ponctuelles, fragmentées et décontextualisées, sans suivi ou accompagnement. Pour être efficace, le DP doit plutôt être géré comme un processus d'apprentissage professionnel continu et itératif, et viser des objectifs explicitement liés aux résultats des élèves. De plus, il doit reposer sur une démarche d'accompagnement collaborative qui bénéficie du soutien organisationnel d'une direction faisant preuve de leadership pédagogique ».

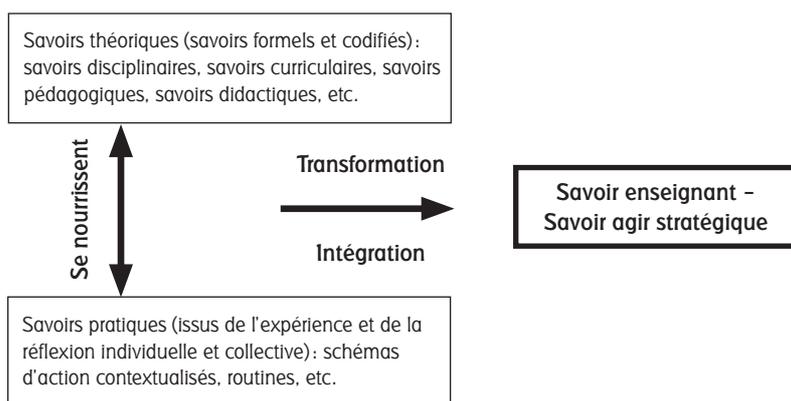
Ainsi, une toute nouvelle conception de la formation voit le jour où la notion d'établissement apprenant prend toute sa place.

3.3.2.1 Une nouvelle conception de la formation continue

Dans la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique, l'accompagnement ne peut voir le jour sans une formation préalable. En effet, la formation constitue une « réponse aux nombreuses problématiques qui se posent au système éducatif. La mise en œuvre de mesures nouvelles, les réponses immédiates ou différées à des événements, à des résultats, la mise en place de dispositifs, ne sauraient s'envisager sans une formation » (Cristofari et al., 2017, p. 10).

Les auteurs du rapport de 2017, sur la formation continue des enseignants du premier degré soulignent que « les professeurs sont en attente de dispositifs de formation variés, dès lors qu'ils répondent à leurs besoins en termes de compétences pour faire la classe ou d'évolution professionnelle » (Cristofari et al., 2017, p. 7). Dans le cadre du développement professionnel, les chercheurs s'accordent à dire que la prise en compte des besoins spécifiques de chaque enseignant exprimés par lui-même ou discutés avec lui est un atout essentiel de la formation. C'est ainsi que Uwamariya et Mukamurera (2005) citent des auteurs qui invitent à favoriser la recherche collaborative, la recherche-action et les pratiques axées sur la croissance personnelle et l'apprentissage par l'action. Uwamariya et Mukamurera (2005) affirment que « l'étude du développement professionnel ou la mise en place de dispositifs de formation continue, doit, à notre avis, prendre en compte les différentes sphères du processus de construction du savoir enseignant » (p. 147).

Figure 26. Construction du savoir enseignant (Uwamariya et Mukamurera, 2005).



Cette figure illustre l'idée selon Tardif et al., (cités par Uwamariya et Mukamurera, 2005), que « le savoir enseignant est un savoir-agir stratégique qui se nourrit à même les savoirs théoriques et les savoirs pratiques (processus de transformation, intégration), eux-mêmes en interrelation continue (se nourrissent mutuellement) » (p. 147).

La formation continue en présentiel ou/et en ligne, peut se poursuivre sur le terrain pour accompagner les enseignants dans la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique, en lien avec le contenu développé en formation. Le changement de pratique pour le développement professionnel en vue d'une meilleure efficacité est le but visé. En 2017, le rapport des IGEN cite celui des IGEN-IGAENR n°2016-040 de juillet 2016 sur la continuité pédagogique entre l'école et le collège. Ce dernier évoque la formation continue comme un élément essentiel permettant l'observation de « bonnes pratiques ». Ainsi, « proposer un modèle englobant formation-action-accompagnement au plus près des besoins des équipes » (Cristofari et al., 2017, p. 71) participe au développement professionnel. Sur la base du volontariat, l'action est menée sur un site de référence qui a vocation, au terme de la démarche, à développer des compétences professionnelles chez les formateurs et les accompagnants, mais également à généraliser auprès de d'autres sites des modèles de formation.

Selon les résultats de TALIS 2018, 74% des enseignants des pays de l'OCDE pensent que leurs collègues sont ouverts au changement. Cependant, les pays européens dont la France le pensent moins (70%) que ceux des autres régions du monde. Concernant la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique, les résultats montrent qu'en France « 73% des enseignants indiquent également qu'eux-mêmes et leurs collègues se soutiennent dans la mise en œuvre de nouvelles idées ». Dans les autres pays participants de l'OCDE, cette part est plus importante, de l'ordre de 78% (Tremblay et al., 2019).

On se situe dans le cadre de l'apprentissage en situation de travail. Relever ce que dit la recherche sur les modalités de ce type d'apprentissage, *in situ*, dans le monde de l'enseignement, afin de mettre en œuvre un nouveau dispositif pédagogique. Feyfant (2013)

affirme « dans ce contexte théorique, les dispositifs de formation envisagés s'appuient sur des situations dans lesquelles interviennent compagnonnage, accompagnement, tutorat de mentorat ou de coaching, adaptant au métier d'enseignant des dispositifs propres au monde de l'entreprise » (p. 9).

3.3.2.2 Cinq principes favorisant l'efficacité du développement professionnel ⁸⁹

Richard et al. (2017) réalisent une étude qui leur permet de produire une synthèse des modèles de formation continue pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves d'âge préscolaire, primaire et secondaire, en se basant sur des données probantes. Ils dégagent les modèles les plus efficaces grâce auxquels ils identifient cinq principes généraux qui favorisent l'efficacité du développement professionnel des enseignants. Ces principes se fondent essentiellement sur les travaux de Timperley et ses collaborateurs en 2007⁹⁰, sur le guide d'implantation des standards pour le développement professionnel des enseignants publié par le UK Department of Education et de synthèses de recherche menées aux États-Unis (Richard et al., 2017). Valables pour l'enseignement de toutes les disciplines, ils visent des objectifs qui doivent se déployer au niveau des gestionnaires scolaires, des enseignants et des experts-conseils pour assurer l'efficacité du développement professionnel en éducation. Ces principes sont les suivants :

1. Le développement professionnel devrait viser explicitement à améliorer l'apprentissage des élèves et devrait être modulé à partir d'une évaluation systématique des résultats obtenus

Ce qui signifie que le développement professionnel des enseignants est plus efficace quand les activités de formation sont incluses dans la classe et poursuit clairement l'objectif visant à améliorer les résultats des élèves.

2. Les activités de développement professionnel devraient être étayées par des données probantes et animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue

Ce qui signifie que le développement professionnel chez les enseignants est plus efficace quand le lien entre théorie et pratique est pris en compte dans les interventions qui prennent appui sur des données probantes présentées par des experts.

⁸⁹ UK Department of Education, 2016, p. 7-11. Standards for teachers' professional development: Implementation guidance for school leaders, teachers, and organisations that offer professional development for teachers, Londres. Traduits et adaptés par l'Université TELUQ, Québec.

⁹⁰ Best Evidence Synthesis on Teacher Professional Learning in Development par Timperley et al., 2007

3. Le développement professionnel devrait prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif

Ce qui signifie que le développement professionnel chez les enseignants est plus efficace lorsqu'il se déroule à travers une démarche réflexive dans un contexte collaboratif. Le coaching et l'observation en classe sont des modalités d'intervention efficaces à privilégier dans le cadre d'un accompagnement individualisé.

4. Le développement professionnel devrait être distribué dans le temps

Ce qui signifie que le développement professionnel des enseignants est plus efficace lorsque les activités de formation durent au minimum une vingtaine d'heures répartie sur une année scolaire au moins.

5. Le développement professionnel des enseignants doit être soutenu par une direction faisant preuve de leadership pédagogique

Ce qui signifie que le développement professionnel des enseignants est plus efficace lorsque la direction soutient, s'implique dans l'apprentissage professionnel confiante de son efficacité sur les résultats des élèves.

L'étude de référence sur les modalités de formation des enseignants dans le cadre de leur développement professionnel, est celle de Timperley en 2007 : « Les résultats ont permis de confirmer que le développement professionnel des enseignants peut avoir un impact important sur l'apprentissage des élèves, tout particulièrement pour les 20% les moins performants parmi eux » (Timperley et al., cités par Richard et al., 2017, p. 54).

Depuis, elle sert de point d'appui théorique et empirique à de nombreux programmes de formation et de recherche sur les retombées du développement professionnel des enseignants sur les résultats de leurs élèves en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni : « ces recherches empiriques s'actualisent dans une approche systémique et un processus de développement professionnel continu dont les résultats sont concluants » (Richard et al., 2017, p. 54-55).

3.3.2.3 Cinq facteurs pour l'efficacité de la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique

Lorsque l'activité de formation concerne le perfectionnement de la pratique pédagogique de l'enseignant, son efficacité repose également sur des facteurs essentiels à prendre en compte pour aboutir aux changements escomptés.

Dans leur article portant sur les modalités d'efficacité de la formation continue, Bissonnette et Richard (2010) comparent les résultats d'une enquête de terrain réalisée au Canada sur le

perfectionnement du personnel enseignant, à ceux de deux études plus importantes sur l'évaluation de l'effet de la formation continue sur les pratiques enseignantes.

Leur enquête de terrain les amène à interroger près de 5000 personnels enseignants sur les trois questions suivantes :

- 1 Listez les cinq perfectionnements les plus récents auxquels vous avez participé.
- 2 Parmi ces cinq perfectionnements, lesquels ont eu le plus d'impact sur votre pratique pédagogique ? Placez-les par ordre décroissant.
- 3 A votre avis, qu'est-ce qui explique que les perfectionnements que vous situez en tête de liste ont eu plus d'impact que les autres ?

Les réponses obtenues à la troisième question permettent de mettre en évidence 10 facteurs communs qui justifient l'efficacité des perfectionnements. Bissonnette et Richard (2010), les regroupent en trois catégories :

Les facteurs reliés à la dimension personnelle du perfectionnement

- 1 Correspond à mes valeurs et à mes besoins, répond à mes attentes ;
- 2 Anticipation de résultats probants ;

Les facteurs reliés à la dimension professionnelle du perfectionnement

- 3 Concret, lié avec la salle de classe ;
- 4 Applicable au quotidien le plus rapidement possible (demain matin) avec un minimum d'énergie, de temps et de ressources ;
- 5 Ne demande pas de tout changer, mais s'effectue selon le principe du changement minimal (la théorie des petits pas) ;
- 6 Avoir la possibilité d'expérimenter concrètement dans le cadre de la formation ce qui sera à faire en salle de classe (pédagogie expérientielle) ;
- 7 S'appuie sur des recherches solides qui peuvent provoquer un déséquilibre, du questionnement ;

Les facteurs reliés à la dimension relationnelle du perfectionnement

- 8 Qui s'étale dans le temps et prévoit du suivi et de l'accompagnement ;
- 9 Offert à plusieurs personnes de la même école pour pouvoir échanger ;
- 10 La formation est donnée par des animateurs dynamiques et de qualité (des personnes qui savent de quoi elles parlent parce qu'elles ont expérimenté ce qu'elles proposent.

Ils font état de la méta-analyse réalisée par Joyce et Showers (2002) qui identifient à travers 200 études portant sur les effets du perfectionnement sur les pratiques enseignantes, cinq facteurs qui contribuent à l'efficacité de la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique, au sein d'une classe, et qui corroborent les résultats de leur enquête :

- Fournir des informations et expliquer la théorie sur laquelle repose la méthode proposée ;
- Prévoir la démonstration de la méthode par les formateurs ;

- Offrir aux participants l'occasion de pratiquer la méthode pendant la formation ;
- Fournir une rétroaction aux participants concernant leur performance lors des pratiques ;
- Offrir un accompagnement directement en salle de classe lors de l'application de la méthode (Bissonnette et Richard, 2010, p. 3).

Bissonnette et Richard soulignent l'insistance de Joyce et Showers pour le rôle déterminant de l'accompagnement sur les pratiques enseignantes, ce que confirme plus tard la synthèse de recherches de Wei et ses collègues en 2009. Cette synthèse porte sur le perfectionnement professionnel des enseignants et s'appuie sur des données probantes. Elle montre l'importance de la durée du perfectionnement et de la mise en œuvre d'une démarche d'accompagnement et de suivi des enseignants.

3.3.4 Conclusion

Ces dernières décennies, une grande majorité des pays industrialisés a connu une vague de réformes en éducation, afin d'améliorer les performances des élèves par un développement professionnel plus efficace chez les enseignants. Cependant, la formation continue pratiquée dans de nombreux pays, dont la France, revêt un caractère morcelé, ponctuel et répond peu aux besoins et attentes des enseignants qui de façon générale les boycottent. Un changement de paradigme dans la formation continue des enseignants s'impose au niveau du contenu et de la démarche. De nouvelles modalités s'appuyant sur les données probantes s'appliquent des institutions organisatrices jusqu'à la salle de classe où la formation par l'accompagnement prendra tout son sens. En effet, le changement de pratique ne peut s'opérer que dans l'accompagnement et le suivi de l'enseignant dans sa salle de classe et sur une durée suffisante. Ainsi, l'impact positif du développement professionnel sur le rendement scolaire des élèves peut s'observer grâce à un enseignement de meilleure qualité favorisant les apprentissages.

Hérould (2015) affirme que lorsque l'enseignant a une posture réflexive, il a besoin de s'éloigner de ses savoirs d'expériences jugés trop subjectifs. Il est donc « nécessaire de proposer aux enseignants des outils leur permettant de mettre en œuvre un enseignement véritablement efficace du point de vue de l'apprentissage des élèves, outils élaborés à partir des résultats de la recherche, ces résultats devant être rendus accessibles aux enseignants » (p. 2).

C'est la raison pour laquelle nous proposons une expérimentation qui combine à la fois un dispositif d'enseignement de l'écrit à un dispositif de formation, d'accompagnement et de suivi des enseignants, prenant appui sur les résultats probants de la recherche dans ces deux sphères. Après avoir formulé la question de recherche, les chapitres suivants se proposent de décrire la méthodologie générale et les méthodologies spécifiques à l'élaboration et à la mise en œuvre de ces deux dispositifs.

QUESTION DE RECHERCHE

La revue de littérature présentée précédemment met en exergue le grand défi que représente la prévention de l'illettrisme pour notre système éducatif. C'est un enjeu de taille pour lequel des solutions existent. En réalité, les recherches menées sur la valeur ajoutée de l'enseignant montrent le rôle essentiel de ce dernier, pour peu qu'il soit formé et accompagné dans la mise en œuvre de pratiques qui ont fait la preuve de leur efficacité auprès des élèves les plus à risque d'échouer.

D'aucuns reconnaissent que la finalité de la lecture est de comprendre ce qui est lu. Nonobstant, l'acte de lire est une construction complexe qui demande à la fois de décoder et de comprendre. Décodage et compréhension sont les deux compétences autour desquelles s'articule l'enseignement. En 2016, Sprenger-Charolles fait un bilan des recherches menées ces 30 dernières années sur l'apprentissage de la lecture. Il en résulte que la **majorité des difficultés d'apprentissage de la lecture résulte de difficultés d'identification des mots écrits et non pas de difficultés de compréhension**. Dans la perspective d'un enseignement basé sur les preuves, Dehaene et al (2011) pensent que la prise en compte de ces résultats est essentielle. Ainsi, le rôle de l'enseignant est d'aider l'élève à acquérir des compétences liées à l'identification des mots de façon rapide et précise (Morais et al., 2003) tout en améliorant sa compréhension orale. L'acte de lire suppose des habiletés cognitives, sociales et linguistiques, en développement continu dès le plus jeune âge. Toutefois, à leur arrivée au CP, les élèves ne se retrouvent pas tous sur un même pied d'égalité (Garcia et Oller, 2015) en particulier face aux prérequis pour entrer dans l'écrit. Selon Suchaut (2007), le niveau scolaire global d'un élève de CP détermine son niveau scolaire à la fin du CM2. Caille et Rosenwald (2006) précisent que le niveau de l'élève à l'entrée au CP est d'autant plus prédictif de sa scolarité future que son niveau initial est faible. Les élèves repérés en difficulté à l'entrée au CP sont-ils perdus pour autant ? Comment peut-on concilier les deux domaines essentiels de l'écrit ? Selon quelles modalités ? À l'aide de quelle méthode de lecture ? Quel modèle pédagogique employé pour transmettre le savoir ? Comment accompagner l'enseignant dans un changement de pratiques pour lui permettre de gagner en efficacité afin d'aider les plus faibles ?

La prévention de l'illettrisme est un axe de la lutte contre l'illettrisme, elle passe par la maîtrise de l'écrit. De nos jours, 15% à 20% d'élèves, parfois 40% à 50% dans certains secteurs, quittent l'école élémentaire sans maîtriser la langue écrite (Garcia et Oller, 2015). En France, 7% de la population (INSEE, 2011-2012) dont 5,2% de jeunes de 16-25 ans (JDC, 2017) sont en situation d'illettrisme. Dans les départements français d'Outre-Mer, cet état de fait se révèle

catastrophique, particulièrement en Guadeloupe où 1/4 de la population, dont 15% des 16-29 ans, vit une situation d'illettrisme (INSEE, 2010). Aujourd'hui, après des années de querelle, le monde scientifique s'accorde pour confirmer l'efficacité de la méthode « phonique » synthétique (syllabique) ou analytique (mixte) au cours de l'apprentissage de la lecture. Des méta-analyses et méga-analyses ont prouvé la supériorité de la pédagogie explicite et de la pédagogie réciproque, en termes de rendement scolaire et d'impact positif sur les aspects conatifs tel que l'estime de soi.

Ainsi, à travers cette thèse, forts des résultats de la recherche scientifique, il est question de présenter une vision stratégique formalisée par un dispositif dont l'efficacité est évaluée. L'objectif étant d'explorer une alternative pour prévenir l'illettrisme dans le contexte guadeloupéen. Par conséquent, la question à laquelle tente de répondre cette étude est la suivante :

« Quel est l'effet d'un dispositif d'enseignement phonique synthétique (syllabique) et analytique (mixte) explicite de la langue écrite pour lequel les enseignants sont formés, accompagnés et suivis, sur la performance scolaire en lecture-écriture et sur l'estime de soi des élèves de CP dans le contexte guadeloupéen ? »

L'élaboration du dit dispositif d'enseignement prend appui conjointement sur les résultats scientifiques et les directives institutionnelles. Elle aboutit en parallèle à l'élaboration d'un second dispositif de formation, d'accompagnement et de suivi des enseignants à la mise en œuvre du dispositif d'enseignement, prenant appui également sur les résultats de la recherche.

Ainsi, une étude descriptive corrélationnelle se propose d'évaluer la qualité de la relation entre un dispositif alliant une méthode de lecture phonique et un enseignement explicite, sur les performances scolaires des élèves en lecture-écriture et sur leur niveau d'estime de soi scolaire. Elle analyse notamment si l'impact de ce dispositif auprès des élèves repérés en difficulté est significatif. L'étude porte également un regard sur le lien entre la formation par l'accompagnement et le suivi des enseignants sur le terrain à la mise en œuvre de ce dispositif en analysant leur pratique pédagogique effective, ainsi que leur développement professionnel en analysant leur pratique pédagogique postérieure à l'expérimentation.

Hypothèses

4 études testent les hypothèses suivantes :

Étude 1 : Évolution de l'ensemble des élèves de CP

Existence d'une relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et le rendement scolaire en lecture et écriture de l'ensemble des élèves.

Étude 2 : Évolution des élèves repérés en difficulté

Existence d'une relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et le rendement scolaire en lecture/écriture des élèves repérés en difficulté en début d'année.

Étude 3 : Évolution de l'estime de soi des élèves de CP

Existence d'une relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et le niveau d'estime de soi scolaire des élèves du groupe expérimental (ensemble des élèves et élèves en difficulté).

Existence d'une relation de cause à effet entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et le niveau d'estime de soi scolaire des élèves du groupe expérimental en comparaison aux élèves d'un groupe contrôle.

Étude 4 : Évolution de la pratique pédagogique de l'enseignement explicite chez les enseignants La formation par l'accompagnement et le suivi des enseignants à la mise en œuvre de ce dispositif contribue à leur développement professionnel. Elle entraîne une évolution positive de leur pratique pédagogique de l'enseignement explicite au cours de l'expérimentation et leur pratique de la démarche explicite s'institue au-delà de l'expérimentation.

La partie empirique qui suit, se propose dans un premier temps de décrire la méthodologie générale et les méthodologies spécifiques à l'élaboration et à la mise en œuvre de ces deux dispositifs, dans un deuxième temps de présenter l'analyse à partir des données quantitatives et qualitatives, puis dans un troisième temps de discuter les résultats obtenus.

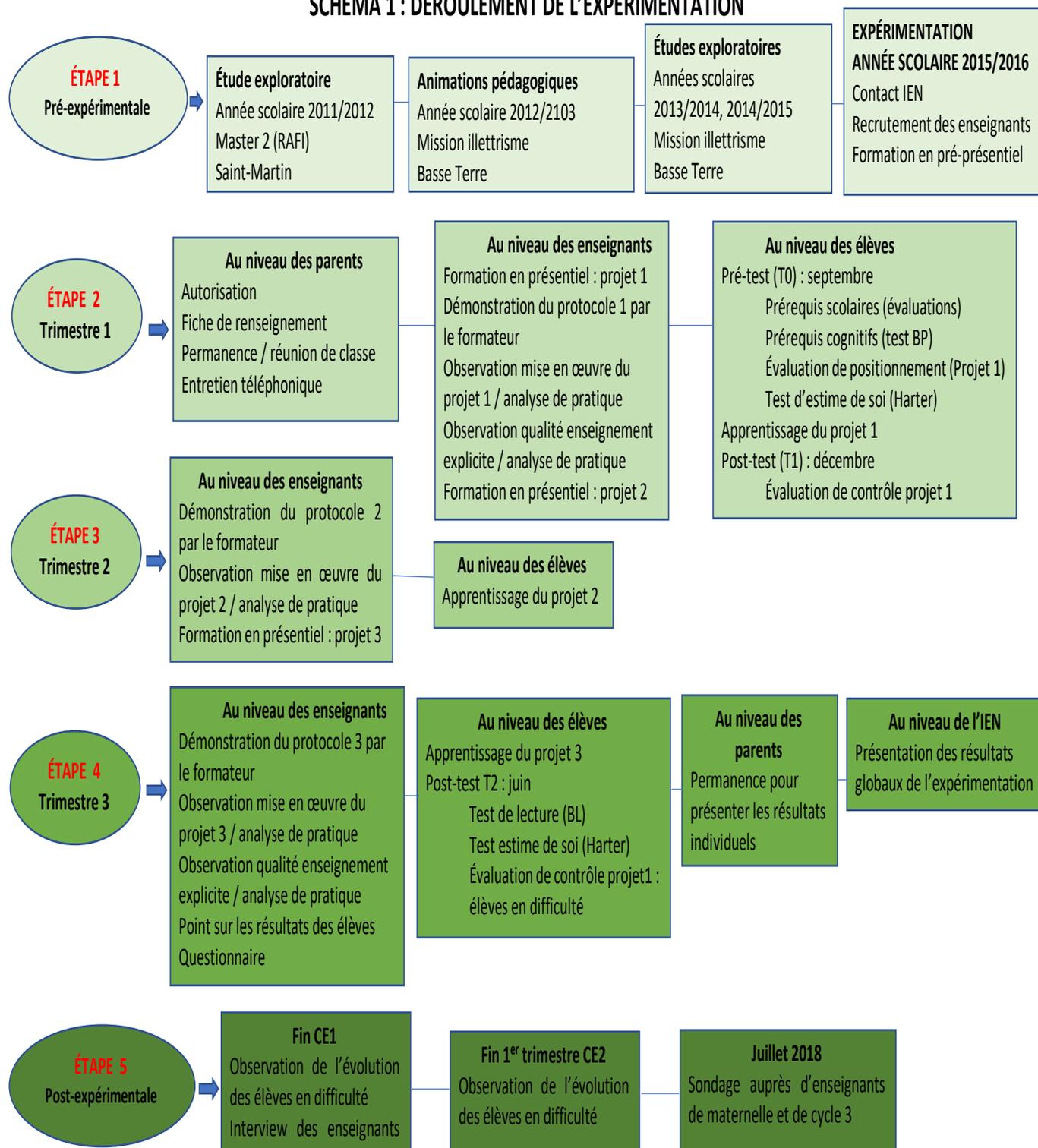
Partie empirique

CHAPITRE 1

MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE

	Pages
1.1 Contexte expérimental et considérations éthiques.....	213
1.2 Présentation de la population	214
1.3 Procédure	215
1.3.1 Prises de contact	215
1.3.1 Formation, accompagnement et suivi des enseignants.....	216
1.3.2 Passation et recueil des données.....	217
1.3.3 Présentation du bilan de l'expérimentation.....	219
1.4 Outils méthodologiques	219
1.4.1 Fiche de renseignement.....	219
1.4.2 Évaluations scolaires.....	219
1.4.3 Tests de la Batterie Prédictive abrégée (BPA) et de la batterie de lecture (BL).....	225
1.4.4 Test d'estime de soi	237
1.4.5 Grille d'évaluation de l'enseignement explicite	240
1.4.6 Questionnaire aux enseignants	241
1.4.7 Interview des enseignants.....	242
1.5 Conclusion.....	243

SCHÉMA 1 : DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION



Le protocole expérimental, décrit dans ce chapitre, présente le déroulement et les outils méthodologiques administrés dans le cadre de cette étude descriptive menée « grandeur nature ». Le milieu scolaire est considéré comme un laboratoire vivant : l'expérimentation très complexe met en jeu de multiples paramètres parfois peu aisés à contrôler. Cependant, pour mesurer l'efficacité du dispositif et de sa mise en œuvre, nous effectuons une analyse quantitative des résultats des élèves, sur leur rendement scolaire en lecture/écriture et estime de soi, ainsi qu'une analyse qualitative des données recueillies auprès des enseignants, à l'aide des observations en classe, d'un questionnaire et d'un entretien.

Le paradigme expérimental choisi est de type « pré-test - dispositif expérimental - post-test ». Le dispositif expérimental porte sur un échantillon de 50 élèves, répartis sur trois classes et leurs trois enseignants volontaires. Les outils méthodologiques sélectionnés permettent de recueillir pour chaque élève :

- Des données concernant les performances scolaires (prérequis au décodage/encodage et décodage/encodage de mots simples), avant le début de l'expérimentation (T0), puis au bout de trois mois (T1).
- Des données concernant les performances cognitives (prérequis cognitifs en lecture/écriture) avant l'expérimentation (T0) corrélées avec les performances en lecture/écriture au bout de neuf mois (T2).
- Des données concernant le niveau d'estime de soi avant l'expérimentation (T0) et au bout de neuf mois (T2), auprès des 50 élèves du groupe expérimental et de 50 élèves d'un groupe contrôle.

Concernant les enseignants des observations de séances au cours de l'année scolaire, apportent des éléments sur la qualité de l'enseignement, un questionnaire en fin d'année recueille leur avis sur l'expérimentation et une interview un an après fait le point sur leur pratique professionnelle au-delà de l'expérimentation.

Après avoir décrit le contexte expérimental, nous détaillons dans un premier temps la procédure employée, dans un deuxième temps, nous précisons les caractéristiques des participants, puis dans un troisième temps nous décrivons **les outils méthodologiques exposés en annexe.**

1.1 Contexte expérimental et considérations éthiques

Entrer en contact avec des enseignants pour leur présenter une étude et tenter d'obtenir leur adhésion s'avère chronophage et plus difficile pour le chercheur lorsqu'il est lui-même en activité professionnelle au sein de l'éducation nationale. Plusieurs circonscriptions déclinent

l'offre de recherche. L'étude se déroule finalement dans deux communes de la circonscription de Basse Terre durant l'année scolaire 2015/2016 : Basse-Terre et Gourbeyre.

Trois enseignants volontaires prennent part à cette recherche. Ils s'engagent à ne pas divulguer les documents et outils pédagogiques utilisés dans le cadre de l'étude. Le chercheur s'engage, quant à lui, à respecter l'anonymat des participants : élèves et enseignants.

1.2 Présentation de la population

Au début de l'expérimentation, 56/62 élèves de CP sont autorisés à participer à l'étude. Seules les données de 50 élèves soient 21 filles et 29 garçons âgés entre 68 et 89 mois sont traitées à la fin de l'expérimentation. Les données de 6 élèves ne sont pas traitées pour diverses raisons : deux élèves partent au cours de l'année scolaire, 1 élève absent en fin d'année ne bénéficie pas des évaluations en post-test et les résultats de 3 élèves notifiés par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), ne sont pas pris en compte pour non-respect du protocole de passation des tests. Dans le cadre de l'accompagnement et du suivi des enseignants, tous les élèves des trois classes expérimentales sont évalués et testés sur les aspects scolaires, mais lors de cette étude, uniquement les données des élèves autorisés par leurs parents sont utilisées.

Les trois enseignants volontaires affirment leur motivation pour améliorer leur pratique pédagogique de l'enseignement explicite : deux enseignants ont participé à l'étude exploratoire en 2014/2015 et le troisième à celle de 2013/2014.

- Le professeur de la **classe 1** enseigne depuis treize ans : 7 années au CP, 1 année au CP/CE1 et 5 années en Maternelle. La classe, comprend 18 élèves (7 filles/11 garçons) dont 2 en situation de handicap. 16 élèves sont autorisés par leur famille à participer à l'étude (6 filles et 10 garçons).
- Le professeur de la **classe 2** enseigne depuis 19 ans : 7 ans au CP et 6 ans au CE1, il suit ses élèves sur les deux niveaux CP/CE1. Il a également enseigné durant 4 ans en maternelle (MS et GS) et mène pendant 1 an une classe à triple niveau (CE2/CM1/CM2). La classe 2 compte un total de 20 élèves (6 filles et 14 garçons) dont 1 élève, en situation de handicap, accompagné d'un AESH⁹¹. 19 élèves de la classe sont autorisés par leur famille à participer à l'étude (6 filles et 13 garçons).
- Le professeur de la **classe 3** bénéficie de 11 années d'enseignement sur l'ensemble du

⁹¹ AESH : Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap

primaire : 3 au CP, 1 au CE1, 5 ans au CE2, 1 an au CM1 et 1 an au CM2. Un total de 24 élèves dans sa classe, 12 filles/12 garçons. 21 élèves sont autorisés par leur famille à participer à l'étude (12 filles et 9 garçons), mais 1 fille et 1 garçon quittent l'école en cours d'année.

1.3 Procédure

1.3.1 Prises de contact

En 2013-2014, quatre inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) sont approchés, dont le supérieur hiérarchique du chercheur. Ce dernier refuse de soutenir le projet, il argumente que la double casquette « psychologue scolaire / chercheur » n'est pas concevable. Un autre inspecteur intéressé se rétracte après l'avoir contacté. Les deux autres ne donnent pas suite à la proposition.

L'arrivée dans la circonscription d'un nouvel IEN permet l'aboutissement de la procédure et le protocole d'expérimentation débute dès la fin de l'année scolaire 2014/2015.

La première prise de contact s'effectue au mois de septembre 2014, mais l'entretien n'est possible qu'en avril 2015. Le projet de recherche est présenté en entretien, puis formalisé par un courrier. Il précise l'objectif, les modalités de participation des enseignants, le déroulement des interventions...

L'IEN autorise la mise en œuvre de cette expérimentation au sein de sa circonscription, en accordant le bénéfice d'un mercredi par trimestre pour la formation en présentiel.

Un courrier explicatif est envoyé par voie hiérarchique à toutes les écoles de la circonscription pour annoncer l'étude à venir. Il s'adresse aux enseignants sûrs ou susceptibles d'être en poste au CP l'année suivante. Un entretien est assuré avec chaque enseignant intéressé afin de présenter succinctement les objectifs et le déroulement des interventions auprès des élèves, de répondre aux interrogations. Trois enseignants acceptent de participer à l'étude, un quatrième se rétracte.

Au début du mois de juillet 2015, une réunion de travail permet d'exposer dans les détails, le déroulement du dispositif de formation, d'accompagnement et de suivi. À la fin du mois d'août, les premiers documents sont envoyés à chacun des participants.

Dès la rentrée scolaire de septembre 2015, un courrier est adressé avec l'appui de l'enseignant et de la hiérarchie aux familles des classes participantes : Il s'agit de les informer de l'expérimentation qui se déroule au sein de la classe durant l'année scolaire et d'obtenir leur autorisation pour la participation de leur enfant. Le chercheur est présent à la réunion de rentrée

de chaque classe et tient une permanence pour répondre aux questionnements des familles. Une fiche de renseignement est adressée aux familles volontaires. Elles sont prévenues que les informations recueillies et les résultats de leur enfant sont utilisés en respectant l'anonymat. Au mois de décembre, un entretien téléphonique avec chaque famille permet de compléter plus finement la fiche de renseignement. Sur les 3 classes de CP, **56/62 familles acceptent la participation de leur enfant, soient 90 %.**

Avant la première intervention, le chercheur se présente dans chaque classe et explique pourquoi il sera régulièrement présent. Le but est de rassurer et de familiariser les élèves à sa présence. Lors de la première passation en relation duelle, tous les élèves autorisés par leur famille, acceptent de participer à l'étude.

1.3.1 Formation, accompagnement et suivi des enseignants

Les trois enseignants participent au programme de formation par l'accompagnement et le suivi pour la mise en œuvre du dispositif. Le chercheur met à leur disposition 5 protocoles avec les outils de base d'accompagnement qu'il a lui-même élaborés. Ils décrivent les méthodes et démarches d'enseignement phonique de la lecture et de l'écriture, proposées par le chercheur dans le cadre d'une pédagogie explicite. La formation en présentiel se déroule un mercredi par trimestre de 8h à 11h. Elle permet aux enseignants d'échanger sur leurs expériences, de faire le point sur les difficultés rencontrées et de présenter le protocole concernant l'enseignement au trimestre suivant. Suite à cette séance de formation sur le contenu, une autre étape consiste à accompagner et suivre chaque enseignant dans la mise en œuvre du protocole sur le terrain. Cette étape se manifeste concrètement par deux séances d'observations durant le trimestre. L'une évalue si l'enseignement dispensé suit les principes de l'enseignement explicite, dans le fond et dans la forme, en appréciant l'efficacité explicite de l'enseignement à travers la gestion de la classe et la gestion de l'enseignement. L'autre observe une séance d'application du protocole et donne lieu à une analyse de pratique et un compte-rendu qui met en exergue les points positifs, les points à améliorer et la façon dont l'enseignant peut rebondir en cas de difficulté. En fonction des besoins identifiés, la séance d'observation/analyse de pratique conduit soit, à une aide à la mise en place d'une séance de remédiation, soit à une séance de modelage : le chercheur se met en situation pour une démonstration face à l'enseignant... Ce dispositif est détaillé dans le chapitre 3 présenté ultérieurement.

1.3.2 Passation et recueil des données

Recueil des données auprès des élèves

Les données recueillies suite à la passation des outils, permettent d'évaluer la progression des élèves selon les trois temps d'évaluations : Pré-test (T0) au mois de septembre, post-test1 (T1) au mois de décembre et post-test2 (T2) au mois de juin. Le chercheur recueille et formalise toutes les données sur un tableau excel. Le traitement statistique s'effectue à partir du logiciel SPSS.

En pré-test (T0) au mois de septembre, l'ensemble des élèves est évalué sur les prérequis scolaires à l'écrit (alphabet, conscience syllabique et phonémique, principe alphabétique), sur le décodage et l'encodage de syllabes et mots simples (évaluations de positionnement) à partir d'évaluations élaborées par le chercheur et qui font l'objet du contenu d'enseignement du projet1. Les évaluations des prérequis scolaires sont complétées par un test des prérequis cognitifs : la batterie prédictive (BP) d'Inizan (version abrégée 2000) corrélée à sa batterie de lecture/écriture (BL, version 2000) qui est administrée en post-test (T2). L'évaluation des prérequis scolaires et des prérequis cognitifs permet de repérer les élèves les plus fragiles, en difficulté à l'entrée au CP.

Un test sur l'estime de soi cognitif d'Harter et Pike (1983) pour les élèves d'âge préscolaire est également administré aux élèves du GE et d'un GC.

En post-test (T1) au mois de décembre, l'ensemble des élèves du GE est réévalué sur les Prérequis scolaires à l'écrit, sur le décodage et l'encodage de syllabes et de mots simples (évaluation de contrôle et de comparaison), à partir des mêmes évaluations qu'en pré-test (T0). Cela permet de comparer les résultats et de mesurer ainsi la progression des élèves, au bout de trois mois de mise en pratique du dispositif pédagogique formalisé par le projet 1.

En post-test (T2) au mois de juin, l'ensemble des élèves est testé à partir de la batterie de lecture/écriture (BL) d'Inizan, corrélée avec la batterie prédictive (BP) passée en pré-test (T0). L'objectif est de comparer les résultats obtenus et de mesurer l'impact du dispositif pédagogique, au bout de neuf mois, après la mise en œuvre des 3 projets. La batterie de lecture permet aussi de mesurer si le seuil de lecture/écriture (11) est atteint.

La passation de l'ensemble des épreuves est assurée par le chercheur. Les jours et horaires sont retenus en collaboration avec les enseignants.

Tableau 1. Recueil des données sur l'année scolaire 2015/2016

	Pré-test (T0) : septembre	Post-test (T1) : décembre	Post-test (T2) : juin
Évaluation des prérequis scolaires et des capacités à décoder et encoder des syllabes et mots simples	Oui	Oui	Oui pour les élèves en échec au mois de décembre
Test d'estime de soi (EDS)	Oui	Non	Oui
Test de la Batterie Prédictive (BP) des prérequis cognitifs de la lecture et de l'écriture	Oui	Non	Non
Test de la Batterie de Lecture / écriture (BL)	Non	Non	Oui

Recueil des données auprès des enseignants

Pendant les séances d'observation de la mise en œuvre de la pédagogie explicite, les données sont recueillies via une grille d'observations de la version abrégée de l'inventaire des composantes d'un enseignement efficace (la version abrégée, ICEE-A) conçue par le « groupe proxima » (Bissonnette et Richard, 2005). Pendant les séances d'observation de la mise en œuvre du protocole, les données sont recueillies via une fiche d'observation de la séance et le compte-rendu de l'analyse de pratique élaborés par le chercheur. Un questionnaire à la fin de l'expérimentation ainsi qu'une grille d'entretien passée un an après permettent le recueil d'autres données. L'ensemble des données qualitatives est traité par l'analyse des contenus selon l'approche de la *grounded theory* (théorie ancrée).

Recueil des données auprès des familles

Les informations générales recueillies auprès des familles apparaissent dans le tableau de recueil des données.

1.3.3 Présentation du bilan de l'expérimentation

À la fin du mois de juin 2016, le bilan de l'expérimentation permet au chercheur de remercier élèves, parents, enseignants et inspecteur pour leur adhésion, participation et soutien.

Ainsi, chaque enseignant est convié à un entretien individuel permettant d'échanger sur le déroulement de l'expérimentation au cours de l'année scolaire, de mener une analyse collégiale sur les résultats de la classe, de discuter du seuil de L/E atteint. Des pistes de remédiation sont avancées pour une continuité pédagogique, en particulier pour les élèves qui n'ont pas atteint le seuil de lecture/écriture.

Lors de la dernière passation d'épreuves en individuel, chaque élève est invité à commenter ses progrès, ses réussites et ses difficultés. Les parents qui le souhaitent sont reçus individuellement, lors d'une permanence tenue par le chercheur, afin de faire le point sur les résultats de leur enfant à la BL. Deux entretiens se déroulent au téléphone pour des parents qui ne peuvent pas se présenter à l'école.

Le chercheur organise une réunion de bilan général, à laquelle sont conviés l'inspecteur (représenté par un membre de l'équipe de la circonscription) et les enseignants participants. Cette rencontre a pour objectif d'échanger sur le déroulement de l'expérimentation et de présenter les résultats de l'ensemble des participants quant au seuil du savoir lire/écrire atteint. Aucune comparaison entre les classes n'est établie.

1.4 Outils méthodologiques

1.4.1 Fiche de renseignement

Distribuée dans chaque classe, elle est destinée aux parents et recueille des informations d'ordre général sur : l'enfant, sa famille, le niveau de diplôme des parents, la/les langue(s) parlée(s) à la maison...

1.4.2 Évaluations scolaires

Objectifs visés

L'évaluation diagnostique (de positionnement) en pré-test au mois de septembre (T0) permet :

- De vérifier l'acquisition des prérequis scolaires, nécessaires aux compétences de bas niveau (décodage/encodage) ;
- De vérifier la capacité des élèves à décoder/encoder des syllabes et/ou des mots simples ;

- De détecter d'éventuels pré-lecteurs ;
- De participer au repérage des élèves en difficulté.

Les différents niveaux d'acquisition engendrent la mise en place de « groupes de besoins » pour un meilleur accompagnement et suivi des élèves.

L'évaluation formative (de contrôle et de comparaison) en post-test au mois de décembre (T1) permet après la mise en pratique du projet 1 :

- De contrôler l'évolution de chaque élève ;
- D'établir la progression de l'ensemble des élèves entre T0 et T1 ;
- D'établir la progression des élèves en difficulté entre T0 et T1. Par conséquent d'évaluer l'efficacité du dispositif.

Contenu des évaluations

Le contenu des évaluations est formalisé pour chaque élève dans la « fiche élève récapitulative ». Il concerne 4 domaines :

- L'alphabet ;
- La conscience phonologique (syllabique et phonémique) ;
- Le décodage des types de syllabes simples et de mots y correspondant ;
- L'encodage des types de syllabes simples et de mots y correspondant.

Les objectifs présentés sont structurés, détaillés, partant des notions les plus simples vers les plus complexes, respectant ainsi l'un des principes clefs de l'enseignement explicite.

Évaluation des prérequis

Alphabet

Le chercheur évalue si l'élève :

- Dénomme les lettres présentées dans le désordre, cela dans les 3 écritures ;
- Identifie l'appartenance d'une lettre en tant que voyelle ou consonne.

Conscience syllabique

Le chercheur évalue si l'élève :

- Segmente et dénombre à l'oral des mots de 2 et 3 syllabes ;
- Fusionne à l'oral deux ou 3 syllabes pour retrouver un mot.

Conscience phonémique

Le chercheur évalue si l'élève :

- Segmente et fusionne à l'oral les 5 types de syllabes (CV, VC, CVC, CCV, CVV).

Décodage

Le cherche évalue si l'élève :

- A acquis le principe alphabétique : il comprend que les lettres représentent des sons, maîtrise la relation graphie/phonie pour quelques phonèmes /graphèmes simples.

Tableau 2. Extrait de la fiche récapitulative des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives des prérequis

OBJECTIFS	D	F	S
ALPHABET			
Reconnaître les lettres en capital d'imprimerie A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z			
Reconnaître les lettres scripts minuscules a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z			
Reconnaître les lettres cursives minuscules a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z			
Distinguer si une lettre est consonne ou voyelle			
CONSCIENCE SYLLABIQUE			
Segmenter / dénombrer : 2 syllabes 3 syllabes			
Fusionner : 2 syllabes 3 syllabes			
CONSCIENCE PHONÉMIQUE			
Segmenter (CV, VC, CVC, CCV, CVV)			
Fusionner (CV, VC, CVC, CCV, CVV)			
DECODAGE			
Mémoriser la relation graphie/phonie des sons simples a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z è é ê			

D : résultats évaluations diagnostiques

F : résultats évaluations formatives

S : résultats évaluations sommatives

Évaluation des compétences de pré-lecteurs et « pré-scripteurs »

Décodage / Encodage

Le chercheur évalue si l'élève :

- A acquis le principe alphabétique : l'élève comprend que les lettres représentent des sons et maîtrise la relation graphie/phonie de quelques phonèmes/graphèmes complexes ;
- A mémorisé la relation graphie/phonie de quelques phonèmes/graphèmes complexes parmi les plus fréquents ;
- Est capable de décoder les 5 types de syllabes ;
- Est capable de décoder des mots simples composés uniquement de syllabes CV ;

- Est capable de décoder tous les mots simples, comprenant tous les types de syllabes simples ;
- Est capable d'encoder les 5 types de syllabes ;
- Est capable d'encoder des mots simples composés uniquement de syllabes CV ;
- Est capable d'encoder tous les mots simples, comprenant tous les types de syllabes simples.

Tableau 3. Extrait de la fiche récapitulative des évaluations des compétences de pré-lecteurs et « pré-scripteurs »

OBJECTIFS	D	F	S
DÉCODAGE			
Mémoriser la relation graphie/phonie de quelques sons complexes : ou, on, in, an, ch, au, et, oi			
Décoder des syllabes CV			
Décoder des syllabes VC			
Décoder des syllabes CVC			
Décoder des syllabes CCV			
Décoder des syllabes CVV			
Décoder des mots simples avec syllabes CV			
Décoder tous les mots simples			
ENCODAGE			
Encoder des syllabes CV			
Encoder des syllabes VC			
Encoder des syllabes CVC			
Encoder des syllabes CCV			
Encoder des syllabes CVV			
Encoder des mots simples CVCV...			
Encoder tous les mots simples			

D : résultats évaluations diagnostiques

F : résultats évaluations formatives

S : résultats évaluations sommatives

Outils, protocole de passation et de notation

Toutes les épreuves sont administrées en individuel, hors de la classe ; excepté pour l'épreuve d'encodage où les élèves se retrouvent en petits groupes, en fonction des conditions matérielles de chaque école. Toutefois, chaque élève est placé de telle sorte que sa production reflète bien le fruit de son travail. Lors des épreuves individuelles, deux élèves sont présents : l'un produit une activité à l'écart (lecture, dessin, coloriage...), l'autre passe ses épreuves avec le chercheur et inversement, ce qui permet un gain de temps. Le chercheur utilise le même protocole de

passation et les mêmes outils aux T0 et T1. Le système de notation utilise pour chaque item les lettres « A » pour « acquis », « EC » pour « en cours d'acquisition » et « NA » pour « non acquis ».

Outils 1. Evaluations scolaires

<p>Evaluation dénomination des lettres</p> <p>Nom : _____ classe : _____</p> <p>DATES : _____</p> <p>z b y a h j o m p s u f d w n l g i c e k q t v x r</p> <hr/> <p>DATES : _____</p> <p>Z B Y A H J O M P S U F D W N L G I C E K Q T V X R</p> <hr/> <p>DATES : _____</p> <p><i>z b y a h j o m p s u f d w n l g i c e k q t v x r</i></p>	<p style="text-align: right;">Évaluation diagnostique CP</p> <p>Nom : Prénom :</p> <p>Date :</p> <p><u>Ecrire des syllabes, des mots simples</u></p> <p>Consigne : Ecris les syllabes</p> <p></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Consigne : Ecris les mots</p> <p></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--	---

<p>Mémorisation relation graphie/phonie sons simples</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr><td>a</td><td>b</td><td>c</td><td>d</td></tr> <tr><td>e</td><td>f</td><td>g</td><td>h</td></tr> <tr><td>i</td><td>j</td><td>k</td><td>l</td></tr> <tr><td>m</td><td>n</td><td>o</td><td>p</td></tr> <tr><td>q</td><td>r</td><td>s</td><td>t</td></tr> <tr><td>u</td><td>v</td><td>w</td><td>x</td></tr> <tr><td>y</td><td>z</td><td>è</td><td>é</td></tr> <tr><td>ê</td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	è	é	ê				<p>Mémorisation graphie/phonie de quelques sons complexes de niveau 1</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr><td>ou</td><td>au</td><td>on</td><td>oi</td></tr> <tr><td>ch</td><td>in</td><td>et</td><td>an</td></tr> </table>	ou	au	on	oi	ch	in	et	an
a	b	c	d																																						
e	f	g	h																																						
i	j	k	l																																						
m	n	o	p																																						
q	r	s	t																																						
u	v	w	x																																						
y	z	è	é																																						
ê																																									
ou	au	on	oi																																						
ch	in	et	an																																						

Décodage des différents types de syllabes					Décodage de mots et pseudo-mots contenant les différents types de syllabes	
CV	li	sa	mo	vu	CV	la lune
						pumali
VC	ab	ur	iz	op	VC/CV	un alto
						urtipa
CVC	mir	val	tor	buf	CVC/VC/CV	le mur
						partilo
CCV	sto	dri	flo	spa	CC/CVC/VC/ CV	un arbre
						critalo
CVV	mia	pio	tiè	sua	CVV/CCV/ CVC/VC/CV.	la radio
						piétu

Communication des résultats aux enseignants

Les enseignants prennent connaissance des résultats de leurs élèves par un tableau récapitulatif, reflétant le profil général de la classe. Il leur permet de visualiser le profil de chaque élève, de mettre en place les groupes de besoins et d'aider chacun à progresser à son rythme. Les séances d'enseignement du projet 1 se déploient durant le premier trimestre et s'orientent autour des objectifs suivants : acquérir les prérequis, puis décoder/encoder des syllabes et des mots simples. Ces objectifs se poursuivent jusqu'au 3^e trimestre pour certains élèves en très grande difficulté.

Remarques sur les évaluations diagnostiques (D) formatives (F)

En Septembre 2015 (T0), les évaluations diagnostiques sont administrées à l'ensemble des participants du groupe expérimental entre le 3 et le 18 septembre.

En décembre 2015 (T1), les évaluations formatives identiques aux évaluations diagnostiques sont administrées à l'ensemble des participants, entre le 7 et le 16. Quelques élèves absents sont évalués la première semaine de janvier 2016. Au T1, seuls les items « en cours » ou « non acquis » aux évaluations précédentes sont réévalués pour chaque élève. L'enseignant tient compte des résultats de chaque élève et de l'ensemble de la classe, pour adapter l'enseignement individuelle et collective durant le 2^e trimestre. Certains élèves abordent le projet 2, tandis que d'autres continuent leur progression du projet 1.

En dehors des temps d'évaluations propres à l'expérimentation, les enseignants mènent en parallèle leurs propres évaluations pour répondre aux besoins institutionnels, tels que le remplissage des bulletins scolaires. Un choix que le chercheur respecte car il est important que

l'enseignant ait des espaces de liberté, que son fonctionnement ne soit ni contrôlé ni perturbé par le chercheur tant que le cadre imposé par l'expérimentation est respecté. Toutefois, les enseignants reconnaissent se baser sur les évaluations du chercheur qui cernent plus finement les capacités de chaque élève. En effet, les savoirs et savoir-faire évalués en individuel se révèlent plus pointus et détaillés, que lors des évaluations générales en classe.

1.4.3 Test de la Batterie Prédicative de l'apprentissage de la lecture (BP) corrélé au test de la batterie de lecture (BL)

Le couple BP/BL est un instrument qui garantit la mise en œuvre d'une démarche scientifique de la conception à l'exploitation des résultats. La BP renseigne sur les habiletés cognitives et instrumentales disponibles avant la mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement, tandis que la BL renseigne sur le savoir scolaire en lecture-écriture après un enseignement dispensé.

Les concepteurs

La BP et la BL sont des tests conçus par André Inizan, psychologue scolaire, docteur d'État et professeur émérite des universités, avec son équipe du Centre Pédagogique de Beaumont. À l'origine, ce centre s'intéresse à la difficulté cognitive et forme les professeurs des classes de perfectionnement. Cependant, Inizan et son équipe choisissent de comprendre et connaître la norme chez les jeunes enfants, pour mieux saisir les problèmes liés à l'apprentissage de la lecture. Une direction originale pour l'époque. C'est dans le cadre professionnel, plus précisément du volet recherche en psychopédagogie, qu'il réalise le plan expérimental de ses recherches en 1954 (Inizan, 2000).

Contexte historique

À cette époque, l'échec dans l'apprentissage de la lecture est au cœur des préoccupations, car ses effets se ressentent sur toute la scolarité, puis dans la vie professionnelle et sociale. La plupart des recherches menées se focalisent sur les élèves de 9/10 ans, en échec sévère face à la maîtrise de l'écrit, et que l'on définit comme « dyslexiques ». Pour s'attaquer au problème, André Inizan et son équipe optent pour la prévention : ils proposent d'agir en amont de l'apprentissage, par une préparation cognitive ciblée des élèves, dès l'âge de 5 ans. Pour cela, la création d'un instrument psychométrique s'impose, dénué d'écrits, d'application précoce et prédictive.

Après huit années de préparation, les batteries de tests sont présentées pour la première fois, en janvier 1962. Cet instrument rencontre un grand succès par l'originalité de son aspect prédictif et sa fiabilité scientifique.

- La première étude consiste à valider son aspect prédictif, auprès d'une trentaine d'élèves de 5 à 6 ans (+ ou - 3 mois), ne sachant pas lire : on leur administre la passation de 13 épreuves cognitives, reconnues nécessaires à la lecture. Ces élèves sont classés en fonction de leur degré de réussite. Un an plus tard, au cours préparatoire (CP), les mêmes élèves passent une épreuve de lecture et sont classés de la même façon. La corrélation entre les deux classements valide 8 épreuves dont la note globale établit la prédiction.

- La deuxième étude concerne la BL, encore appelée test psychologique. Elle est validée par rapport à des épreuves de lecture (batterie de référence, Inizan). Cependant, l'essentiel n'est pas de classer les élèves, mais de déterminer la performance qui les classe dans le « savoir lire ». Pour cela, une définition s'impose : Inizan ne se base pas sur une définition théorique, mais pratique (définition opérationnelle) apportée par huit enseignantes de CP. Sans avoir pris connaissance des résultats des tests, elles classent leurs élèves, en fonction de leurs compétences en lecture, selon leurs propres évaluations, subjectives et qualitatives. Sur 8 classes, les huit derniers élèves considérés comme sachant lire obtiennent un score avoisinant 38. Inizan prend cette performance comme celle déterminant le « savoir-lire ».

Jusqu'alors, les notes brutes permettent de classer les élèves et de choisir les épreuves prédictives. La suite du plan expérimental permet d'étalonner les épreuves de référence (BL), en pondérant les notes brutes. Ces dernières sont hiérarchisées et comparables entre elles. Les totaux pondérés sont étalonnés en 9 classes normalisées, pour mieux différencier les performances extrêmes.

- Une troisième étude porte sur l'aspect prédictif : elle consiste à déterminer, en fonction de l'âge et des résultats au test psychologique, la durée éventuelle de l'apprentissage de la lecture. Une nouvelle cohorte de 189 élèves, de 8 classes de CP, passent la BP en début d'année scolaire. Chacun est testé en lecture régulièrement, pour identifier le moment où il obtient le score de 38. Un tableau récapitulatif général est élaboré, montrant ainsi la durée d'apprentissage de l'enfant, en fonction de l'âge et du score à la BP.

En interrogeant la notion de prédiction, les auteurs sont conscients qu'elle n'est pas absolue, du fait de l'imperfection de la connaissance des causes et des effets, du fait aussi que la fatalité peut être déjouée. « Les tests sont des techniques pour appréhender et mesurer des probabilités » (Inizan, 2000, p. 14). **Le tableau récapitulatif permet donc de déterminer une probabilité, mais pas une certitude. Diverses causes peuvent contrer la prédiction et intervenir en faveur ou en défaveur du développement. Celles qui agissent en freinant le développement**

sont plus facilement explicables que celles qui agissent en accélérant le développement. Ces dernières s'expliquent généralement par l'intervention d'un adulte qui déjoue le déterminisme, situation idéale en éducation. Zazzo⁹² entrevoit dans la BP d'Inizan, non seulement, le moyen de prévoir le retard, mais aussi, le moyen d'y remédier et de pouvoir déterminer le moment opportun, pour chaque enfant, de commencer l'apprentissage de la lecture. La deuxième édition de la Batterie Prédictive de l'apprentissage de la lecture (BP) et de la Batterie de Lecture (BL) parue en 2000, diffère des versions précédentes de 1962 et 1983, par la version rapide proposée. En effet, la Batterie Prédictive Abrégée (BPA) et la Batterie de Lecture Abrégée (BLA) sont créées dans l'objectif de permettre une application plus rapide des épreuves : une utilisation facilitée pour les enseignants des classes, les enseignants spécialisés dans les Réseaux d'Aides Spécialisés aux Élèves en Difficulté (RASED) et les chercheurs. Ces instruments sont conçus et réalisés pour « favoriser l'ajustement de l'action scolaire aux conditions du succès de chaque enfant-écolier » (Inizan, 2000, p. 9).

Batterie prédictive (BP)

Objectif

La BP est un test qui évalue les ressources cognitives présumées nécessaires pour entrer dans l'apprentissage de la lecture. À son origine, elle est créée pour généraliser la réussite scolaire, en permettant une entrée personnalisée dans l'apprentissage de la lecture. Grâce à des activités cognitives ciblées en fonction des besoins de chacun, une progression respectant le rythme de chaque enfant, celui-ci expérimente alors la réussite, garante de motivation et d'accès à l'autonomie. Un double objectif est visé :

- Organisationnel, en créant des CP homogènes pour l'apprentissage de la lecture, ou des Groupes ayant les mêmes besoins ;
- Pédagogique, en proposant des exercices propices à l'entrée dans l'écrit.

Néanmoins, dans le cadre de cette étude, l'utilisation de la BP poursuit d'autres objectifs :

- Obtenir des données au T0 concernant tous les participants, lesquelles sont corrélées à Celles obtenues au T2, afin de mesurer l'impact du dispositif pédagogique dans son ensemble ;
- Repérer au T0, les élèves les plus fragiles ne disposant pas des prérequis cognitifs pour l'apprentissage du langage écrit. Il est donc possible de mesurer l'impact du dispositif pédagogique sur leur apprentissage, en observant leur score au test final de la BL.

⁹² Psychologue français, à l'origine de la création des premiers services de psychologie scolaire en France.

Description et cotation

Les techniques utilisées dans la BP ne sont pas propres à Inizan. Il s'inspire de travaux anciens, dont ceux de Lourenço Filho, Mira Stamback (cité par Inizan, 2000), pour les synthétiser et les adapter au but qu'il recherche. Dans la version 2000, le tableau de pondération, placé au recto de tous les livrets, a pour objectif de transformer les notes brutes obtenues par l'enfant, à chaque épreuve, en notes normalisées, étalonnées, qui vont de 1 à 9 et qui se lisent sur l'extrémité gauche du tableau. Leur fréquence est exprimée en pourcentage à l'extrémité droite du tableau. Dix épreuves, censées prévoir l'acquisition de la lecture sont organisées en deux catégories :

- La première « langage et métalangage » évalue les performances liées au langage (l'articulation, les aspects expression et compréhension du langage, la discrimination phonologique) ;
- La deuxième présente des épreuves évaluant d'autres capacités cognitives (la mémoire, la perception de l'espace et du temps, la motricité fine).

Le tableau d'étalonnage en classes normalisées (cf. Outil 2), par trimestre d'âge réel, est placé également au recto du livret. Il situe le total des notes étalonnées qui détermine la classe dans laquelle l'enfant se retrouve, exprimée à gauche du tableau. La performance globale s'exprime aussi en pourcentage à droite du tableau.

Outil 2. Tableau de pondération et d'étalonnage de la BPA (livret de la BP, Inizan, 2000)

INZIR		Batterie Prédictive Abrégée de l'apprentissage de la lecture-écriture						
Inizan A. Le temps d'apprendre à lire								
Nom.....		Prénom.....		né(e) le.....				
Ecole.....		Classe.....		le..... AR.....				
Equipement cognitif pour apprendre à lire								
(fin de GS ou début de CP)								
Pondération					Etalonnage			
Note étal.	FG	DV	DPH	RC	Classe	% théorique		
9	12				1	27-32	4%	
8	11	30	7		2	24-26	6,6%	
7	10	28-29	6	48	3	22-23	12,1%	
6	8-9	25-27	5	43-47	4	20-21	17,6%	
5	7	24	4	34-42	5	18-19	19,6%	
4	5-6	22-23	3	27-33	6	15-17	17,6%	
3	4	18-21	2	12-26	7	12-14	12,1%	
2	3	14-17	1	1-11	8	9-11	6,6%	
1	≠ 2	≠ 13	0	0	9	≠ 8	≠ 10	4%

La version complète du test comprend les épreuves suivantes :

Langage et métalangage

- Articulation-Parole (AP)

- Langage-Expression (LE)
- Langage-compréhension (LC)
- Discrimination phonologique (Dph)

Mémoire, perception et motricité

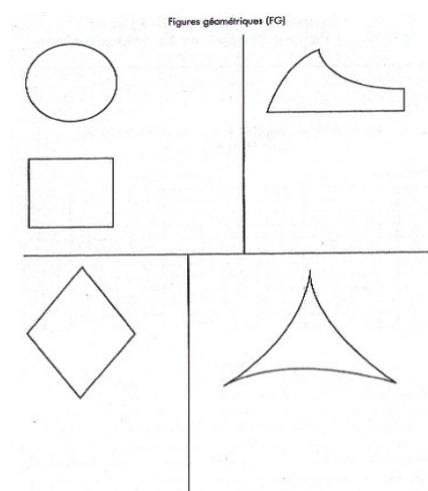
- Mémoire de dessins (MD)
- Discrimination visuelle (DV)
- Copie de figure géométrique (FG)
- Rythme-copie (RC)
- Rythme-Répétition (RR)
- cubes (C)

La **version abrégée est retenue dans le cadre de cette étude** car elle permet une passation plus rapide, sans perte sensible et de validité. L'enquête IREDU (Institut de recherche sur l'économie de l'éducation) valide la prédictibilité des quatre épreuves qui composent cette version. Elles rendent compte des principaux domaines impliqués dans l'apprentissage de la lecture-écriture :

Copie de figure géométriques (FG)

Cette épreuve collective **évalue l'organisation perceptive de schèmes visuels et le contrôle visuel de l'activité motrice fine**. Elle comporte 5 figures, dont le rond non coté sert d'exemple. Suivant la consigne donnée, l'élève doit reproduire chaque figure à côté ou en dessous du modèle proposé.

Outil 3. Épreuve copie de figure de la BPA (livret de la BP, Inizan, 2000)

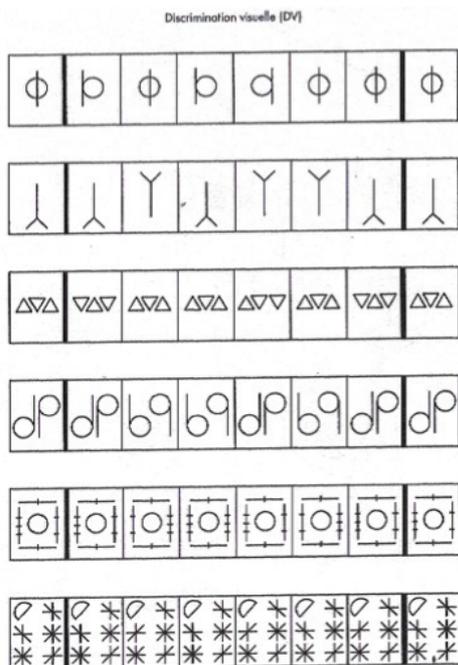


Le chercheur dispose d'une planche de référence pour aider à la cotation. La note brute maximale est de 12 points.

Discrimination visuelle (DV)

Cette deuxième épreuve collective **évalue l'habileté à maîtriser les problèmes d'orientation, d'inversion, de symétrie, dans les formes abstraites.** Elle est composée de 6 lignes, contenant chacune des cases, avec des formes similaires. Les deux dernières lignes sont plus complexes. La première et la dernière case de chaque ligne contiennent le modèle auquel l'élève se réfère, s'il est droitier ou gaucher. L'élève doit barrer sur chaque ligne les dessins qui diffèrent du modèle.

Outil 4. Épreuve de discrimination visuelle de la BPA (livret de la BP, Inizan, 2000)

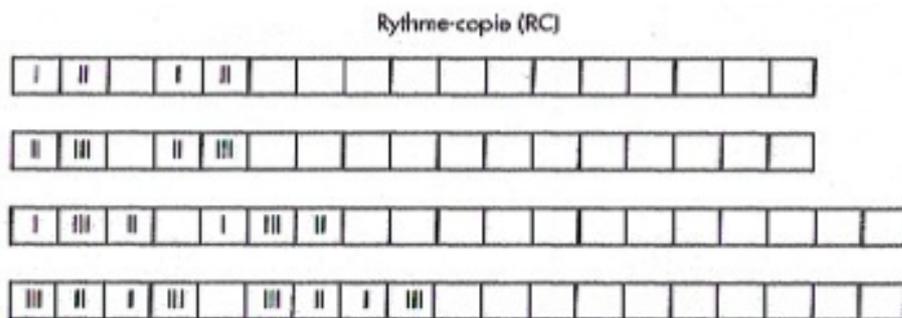


La première ligne sert d'entraînement, elle n'est pas cotée. À chaque ligne, 1 point est accordé par case correctement évaluée par l'élève, si au moins une case est justement barrée. Toutes les cases barrées valent 0 point pour la ligne. Avec 6 points maximum par ligne, la note brute maximale est de 30 points.

Rythme-Copie (RC)

Cette troisième épreuve collective **évalue la notion de rythme, de perception de la structure.** Elle est composée de 4 lignes de petites cases. Dans chaque ligne, les premières cases présentent des bâtons qui représentent une structure. Suivant les consignes données, l'élève doit poursuivre la structure, en prenant soin de respecter la case vide qui limite cette structure.

Outil 5. Épreuve rythme - Copie de la BPA (livret de la BP, Inizan, 2000)



Pour la première et la deuxième ligne, le chercheur utilise la cotation suivante : 3 points par structure, si toutes les 4 sont trouvées et correctement isolées par une case vide avant et après. 1, 5 points lorsque la structure est trouvée mais isolée d'un seul côté ou pas du tout. 0 point si aucun espace n'est respecté. Un maximum de 12 points est accordé.

Pour la troisième ligne, le chercheur utilise la cotation suivante : 4 points pour chacune des 3 structures, correcte et isolée, et 2 points pour les structures trouvées mais mal isolées. Un maximum de 12 points est accordé.

Pour la quatrième ligne, le chercheur utilise la cotation suivante : 6 points pour chacune des 2 structures, correcte et isolée, et 3 points pour chaque structure trouvée mais mal isolée. Un maximum de 12 points est accordé. Pour l'ensemble, la note brute maximale est de 48 points.

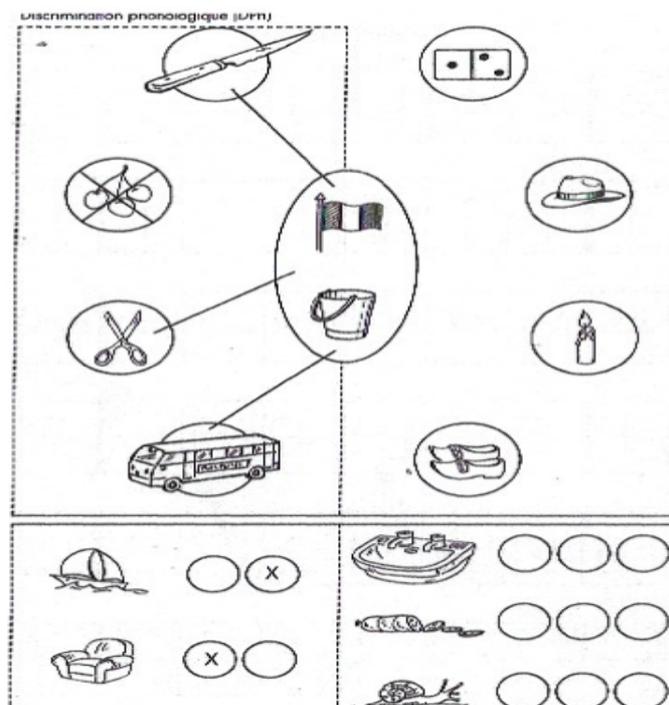
Discrimination phonologique (Dph)

Cette épreuve collective **évalue la capacité de réflexion, d'écoute et d'analyse de l'élève sur la langue**. C'est une activité méta-langagière.

Il s'agit de trouver l'intrus en reliant les images dont le mot contient le phonème « o » et de barrer celle qui ne contient pas le phonème « o ». En bas de la page, il s'agit de localiser un phonème commun. Sous chaque image, les syllabes sont matérialisées par des ronds dans lesquels l'élève doit mettre une croix à l'endroit où il entend « o ».

Pour chaque épreuve, la partie grisée à gauche correspond aux exemples que les élèves font avec l'aide du chercheur. Sur la partie non grisée, chaque élève poursuit seul en suivant les consignes données.

Outil 6. Épreuve discrimination phonologique de la BPA (livret de la BP, Inizan, 2000)



Seules les réponses de la partie non grisée (à droite) sont cotées. Pour le repérage de l'intrus, 1 point est accordé pour chaque dessin justement relié et l'intrus barré. 0 point si tout est barré. Pour la localisation, un point est accordé lorsque le phonème « o » est bien localisé. La note brute maximale est de 7 points.

Passation

Toutes les épreuves sont administrées en collectif, au mois de septembre 2015, par petits groupes, en veillant à ce que chaque élève travaille seul sur une table : sa production personnelle reflète le fruit de son travail. Les modalités de passation décrites dans le manuel, comme l'ordre des épreuves, sont respectées. Chaque élève dispose d'un livret de la BPA, sur 4 pages, qui présente les tableaux de pondération et d'étalonnage en 9 classes normalisées propres à la variante abrégée.

Batterie de lecture/écriture (BL)

Objectif

Afin de valider l'instrument prédictif, l'évaluation d'une corrélation avec un autre instrument de lecture, comprenant uniquement de l'écrit, s'impose. La BL est donc un outil de validation de la prédictibilité de la BP.

Ce test permet de définir le premier niveau du « savoir-lire ». Le « seuil du savoir lire » est fixé à 11 points dans la version intégrale. Il est atteint, en 1999, par 72% des enfants de 7 ans (plus ou moins 6 mois).

Outil 7. Tableau de pondération et d'étalonnage de la BL (livret de la BL, Inizan, 2000)

INZIR-T2 | **Batterie de lecture-écriture (révision 2000)**
 Inizan A. Le temps d'apprendre à lire

Nom..... Prénom..... né(e) le.....
 Ecole..... Classe..... le..... AR.....

Pondération (fin de CP)

Note étal.	OC	CLS	VLO
9	15-17		
8	14-14,5	14	12-13
7	13-13,5	13	10-11
6	11-12,5	11-12	8-9
5	9-10,5	9-10	6-7
4	6-8	5-8	4-5
3	2-5	3-4	2-3
2	1	2	1
1	0	1	0

Etalonnage (fin de CP)

Classe	BL oc+cls+vlo	BLA oc+cls	% théorique
1	23-25	16-17	4
2	21-22	14-15	6,6
3	19-20	13	12,1
4	17-18	11-12	17,6
5	14-16	9-10	19,6
6	11-13	7-8	17,6
7	9-10	5-6	12,1
8	5-8	3-4	6,6
9	0-4	0-2	4
Seuil du savoir lire	11	7	

Description et cotation

Les trois épreuves proposées dans la version 2000 représentent chacune un aspect du « savoir lire/écrire ». Le chercheur choisit la **version intégrale** qui comprend trois épreuves, dont deux en collectif, ce qui permet une évaluation rapide. De surcroît, pour les besoins de l'étude, il est important de disposer de l'épreuve « orthographe combinatoire » qui ne figure pas dans la version abrégée.

Épreuve de compréhension de la lecture silencieuse (CLS)

Cette épreuve collective évalue la saisie du sens d'une phrase écrite. Elle comporte 12 phrases, accompagnées d'un dessin et ordonnées de la plus simple à la plus complexe. L'élève apporte à chaque dessin le détail de ce qu'il comprend, en lisant seul la phrase. Le temps est libre.

Outil 8. Exemples de phrases simples de la BL (livret de la BL, Inizan, 2000)

La poule a pondu un œuf,
mais à côté du nid.
Dessine-le.

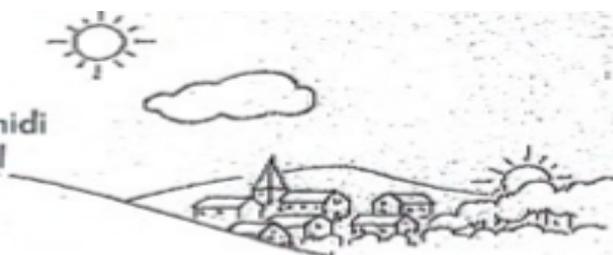


Place quatre fleurs
dans ce pot.



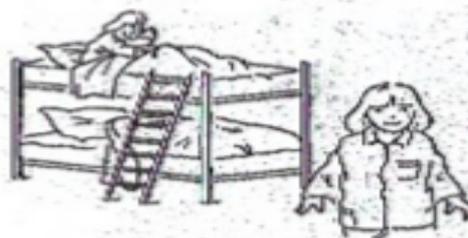
Outil 9. Exemples de phrases complexes de la BL (livret de la BL, Inizan, 2000)

C'est le soir.
Barre le dessin du soleil à midi
et enfure le dessin du soleil
qui va se coucher
derrière les arbres.



12

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



Les huit premiers items sont cotés à 1 point pour chaque bonne réponse. Les trois derniers sont cotés deux points chacun, pour chaque bonne réponse. La note brute maximale est de 14 points. À l'initiative du chercheur, cette épreuve est reprise en individuel, avec chaque élève en difficulté de décodage en autonomie face à l'épreuve de CLS. La lecture est oralisée par le chercheur et l'élève exécute sur l'image ce qu'il comprend. Cette épreuve supplémentaire permet d'évaluer la compréhension de la lecture orale faite par l'adulte (CLO) chez les élèves qui ne maîtrisent pas le décodage. La cotation reste inchangée.

Épreuve de vitesse de la lecture orale (VLO)

C'est une épreuve individuelle dont l'objectif est de lire un texte « Mon ami », à voix haute et en deux minutes. L'élève découvre le texte, pendant 1 minute, avant de l'oraliser. Les erreurs et

hésitations ne sont pas prises en compte. Il s'arrête au bout de deux minutes, sauf si la fin du texte est proche.

Outil 10. Épreuve de vitesse de lecture orale de la BL (livret de la BL, Inizan, 2000)

Moi, je parle bien, lui, il ne sait pas dire un mot.	1
Il ne se lave jamais les dents. Avec sa langue, il les essuie Ou bien il me lèche la figure.	2
Comme moi, il a une bouche pour manger, il regarde avec ses yeux et il écoute avec ses oreilles.	3 4
Avec son nez on ne dirait pas qu'il respire, il sent ; mais ce n'est pas l'odeur du muguet qu'il préfère.	5
Moi, j'ai un large front pour penser et seulement des cheveux sur le haut de la tête.	6
J'ai encore deux lèvres rouges pour donner des baisers et deux joues lisses et roses pour en recevoir.	7
Lui, à la place de tout cela, il a un museau humide et froid et du poil partout, mon chien.	8 9

VLO - de 1 mn 50 : 10 - de 1 mn 30 : 12
1 mn 40 : 11 - de 1 mn 20 : 13

La note brute obtenue est celle qui figure en marge, à droite du texte. Elle correspond à celle que le sujet dépasse au bout de deux minutes. Une cotation spécifique est accordée si le sujet lit en moins de deux minutes. La note brute maximale est de 13 points.

Épreuve d'orthographe combinatoire (OC)

Cette épreuve collective consiste en une dictée d'un texte, composé de 3 paragraphes de difficulté progressive, qui ne comprend aucun accord. Elle évalue le code de transcription de la langue. Les élèves écrivent les mots dictés par l'adulte et s'arrêtent quand ils le souhaitent.

Les mots en caractères gras dans le texte ont la valeur d'un point, s'ils sont correctement orthographiés, et un demi-point si leur orthographe est phonétique. La note brute maximale est de 17 points.

Le texte à dicter est le suivant :

Papa a une **voiture rapide**

Moi, j'ai un vélo rouge

Avec une **sacoche**.

Sous le sapin du **jardin**

Voilà une belle plume de pigeon

Pour garnir mon guidon

Ou ma vieille casquette

Passation

La passation s'effectue au mois de juin 2016, en individuel pour les épreuves VLO et CLO, par petits groupes pour les épreuves CLS et OC, en respectant l'ordre des épreuves. Chaque élève travaille seul sur une table, en file droite, pour veiller à ce que chaque production soit le fruit du travail personnel de l'élève. Les modalités de passation suivent le protocole décrit dans le manuel. Chaque élève dispose de son livret, sur lequel il écrit au bon endroit, au moins son prénom, avec l'aide ou non du chercheur. Le livret présente les tableaux de pondération et d'étalonnage en 9 classes normalisées, l'étalonnage de la version intégrale est utilisé dans cette recherche.

À souligner, les conditions difficiles de passation pour les classes 1 et 2. Elles sont évaluées plus tôt que prévu, à la fin du mois de mai, dans des conditions fortement perturbées. En effet, d'importants travaux au sein de l'école génèrent du bruit et nécessitent un déménagement des classes, avec un arrêt prématuré de l'année scolaire une semaine et demie avant la date officielle.

Pourquoi le choix de ces instruments de mesure ?

De prime abord, l'utilisation de cet instrument composé de deux tests différents semble présenter un biais méthodologique : l'un repose sur les activités cognitives impliquées dans l'apprentissage de l'écrit administré en pré-test et l'autre, repose sur des acquis en lecture-écriture, administré en post-test. En effet, le paradigme expérimental qui soutient une étude de ce type, suppose que le même test soit utilisé en pré-test et post-test. En l'occurrence, que la BL soit administrée en pré-test, dès la rentrée de septembre, avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique, puis de nouveau administrée, en fin d'année scolaire, au mois de juin.

Néanmoins, le choix est fait de ne pas confronter ces élèves sortant de la maternelle aux épreuves de la BL pour des raisons éthiques, déontologiques, mais aussi pour des raisons de pertinence. En effet, au regard des réactions très émotives de quelques élèves face à la difficulté pour reconnaître les lettres de l'alphabet et décoder et encoder des syllabes simples, malgré toutes les précautions prises pour les rassurer, il était évident que les épreuves à la BL seraient échouées intégralement.

Ainsi, cet instrument original et unique que forme le couple BP/BL, deux batteries corrélées entre elles et qui présentent des qualités métrologiques, nous semble plus approprié, plus adapté au profil de la population concernée. Elles s'adaptent à l'âge du sujet et à son évolution, au moment de la passation. En effet, les modalités de pondération et d'étalonnage (échelle normalisée en 9 classes), sont identiques aux deux tests. De ce fait, les performances d'un sujet à l'un des tests, en début d'apprentissage, puis à l'autre test en fin d'apprentissage, restent directement comparables entre elles. Ce lien entre les 2 instruments permet l'évaluation du rendement de l'apprentissage de l'élève, en comparant sa classe d'étalonnage à la BL et à la BP. De surcroît, tous les domaines principaux qui évaluent l'acquisition de la lecture-écriture sont balayés : orthographe phonétique et d'usage, compréhension de lecture silencieuse et vitesse de lecture à voix haute.

De plus, les versions abrégées répondent à la demande des enseignants de GS, CP, et du personnel Rased, pour la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. Elles facilitent le suivi des résultats des élèves ; elles sont aussi destinées aux chercheurs pour promouvoir l'efficacité scolaire, au travers des recherches expérimentales dont l'objectif vise l'évaluation des procédures d'apprentissage de l'écrit.

1.4.4 Test d'estime de soi

La littérature offre très peu d'instruments de mesure de l'estime de soi, notamment auprès de jeunes enfants, seul le test de Harter et Pike (1983) s'adresse aux moins de 7 ans. Au début de l'expérimentation, nos participants sont âgés de 5 ans 8 mois à 6 ans 8 mois. En revanche, ce test unique n'est pas disponible en français. Le protocole est donc traduit dans un premier temps par le chercheur lui-même, puis par un professeur d'anglais de l'Éducation nationale. Ils sont ensuite parvenus à une traduction commune, administrable aux élèves.

Les concepteurs

Professeur émérite, Suzan Harter dirige le Département de Psychologie du Développement à l'Université de Denver. Ses travaux sur l'estime de soi prennent ancrage dans les théories de James (1890) et Cooley (1902). Elle conçoit un modèle multidimensionnel de l'estime de soi : l'existence d'une estime de soi générale et celle d'une estime de soi spécifique, dans chaque domaine d'activité. En 1984, les travaux menés avec Pike portent sur la conception d'un outil permettant de mesurer les compétences et l'acceptation sociale, dans l'objectif d'évaluer l'estime de soi des enfants de 4 -7 ans.

Historique

« *The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children* » (PSPCSA) est un instrument de mesure de l'auto-évaluation de soi, destiné aux enfants du primaire. Deux versions existent : une pour les enfants de 4/7 ans, d'âge préscolaire, non lecteurs, et une autre pour ceux de 8/11 ans. Cette échelle fait l'objet d'une validation scientifique auprès des populations concernées. Ces dernières perçoivent leurs capacités physiques et cognitives comme des compétences en évolution. Mais, en ce qui concerne leur acceptation maternelle ou par les pairs, on ne parle plus de compétences mais de sentiment ou de ressenti personnel.

La théorie d'Harter et son équipe repose sur la maîtrise intrinsèque de la motivation : l'estime de soi d'un enfant joue un rôle important dans la motivation. Ils démontrent, qu'un enfant qui dispose d'une estime de soi positive, développe une motivation intrinsèque qui lui permet de persister dans ses efforts face à une tâche. Ils explorent leur théorie auprès d'enfants qui présentent des handicaps variés (cognitif, moteur, sensoriel, asthme sévère...), ils s'intéressent aux enfants dont l'estime de soi se révèle basse voire négative, d'autres qui n'ont pas une perception réaliste de leurs compétences ou de leur sentiment d'appartenance, des enfants en illusion de compétence ou en illusion d'incompétence. Des explorations d'un grand intérêt, pour mobiliser l'attention des professionnels sur tous ces profils d'enfants.

Description et objectif

Notre recherche se base sur la version d'âge préscolaire. Le test comprend 4 épreuves qui mesurent la perception des sujets dans 4 domaines spécifiques :

- Les capacités physiques, sports et jeux
- Les compétences cognitives, la performance scolaire
- L'acceptation sociale, leur relation avec leurs pairs et avec la mère.

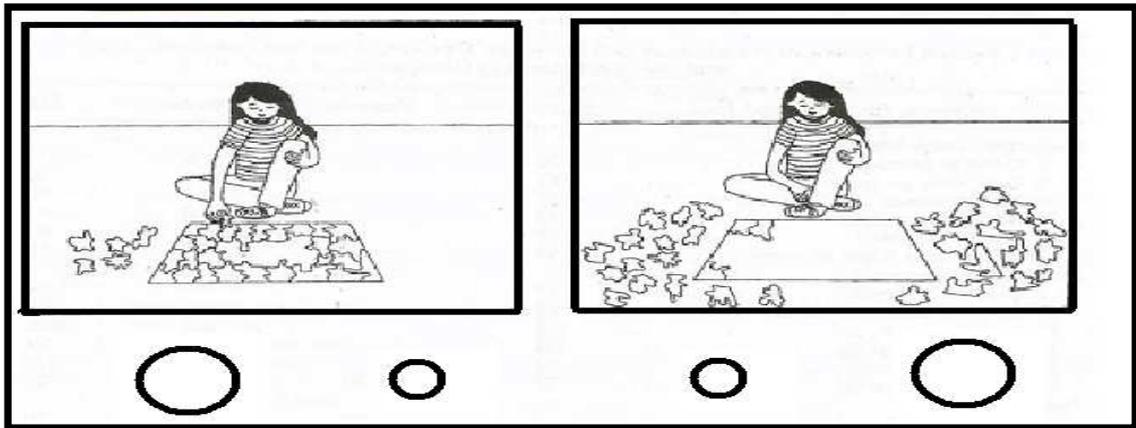
Deux dimensions sont mesurées, celle du sentiment de compétence et celle du sentiment d'acceptation. Chacune des épreuves se compose de 6 items : la moyenne des 24 items permet d'obtenir un score de l'estime de soi générale. Les planches imagées du test révèlent la volonté des auteurs de s'adapter à l'âge des enfants, pour maintenir leur attention et faciliter leur compréhension.

La littérature indique que l'estime de soi peut varier en fonction des domaines. Ainsi, le test de Harter et Pike permet de calculer un score spécifique à chaque domaine.

Dans le cadre de cette recherche, **seul le score obtenu dans la perception des compétences cognitives est retenu**. Les 6 planches présentées aux élèves, dans l'évaluation des compétences

cognitives, concernent les thématiques suivantes : réussir les puzzles, gagner des étoiles, différencier les couleurs, savoir compter, connaître l'alphabet et la première lettre de son prénom.

Outil 11. Exemple d'item du PSPCSA (Harter et Pike, 1984)



Passation et cotation

La passation se déroule en utilisant le même outil en T0, au mois de septembre, et en T2 au mois de juin, auprès des 50 participants du groupe expérimental (GE) et 50 participants d'un groupe contrôle (GC) constitué d'élèves de 3 classes de CP qui n'ont pas bénéficié du dispositif. L'ensemble des 6 items est présenté aux élèves, plus 1 item "exemple" non comptabilisé. L'outil de passation individuelle, simple d'utilisation, est à la portée des élèves et adapté au sexe du sujet. Les items « images » (voir exemple, figure 1) sont alignés face à l'élève qui s'auto-évalue. La consigne est expliquée à l'enfant, à l'aide d'un exemple tiré du manuel : « Je vais te montrer un jeu d'images qui s'appelle « **Quelle fille me ressemble le plus** », je vais te dire ce que fait chaque fille représentée sur l'image.

Exemple à partir de l'image proposée ci-dessus : l'examineur montre l'image de gauche en s'adressant à la petite fille : « Cette fille est douée pour faire des puzzles ». Il montre ensuite l'image de droite : « Celle-ci n'est pas douée pour faire des puzzles. **Je voudrais que tu me montres la fille à qui tu ressembles le plus** ». Une fois que l'enfant a indiqué l'image qui lui ressemble le plus, l'examineur montre les cercles placés juste en dessous de cette image, pour amener l'enfant à affiner son choix. En désignant le grand cercle, puis le plus petit, il lui dit : « Tu lui ressembles beaucoup ou un peu ? » puis il entoure le choix de l'enfant.

Il arrive parfois qu'un enfant montre l'espace au milieu des deux images et réponde que les deux lui ressemblent. L'examineur lui dit : « **oui, on est parfois les deux à la fois ; mais si**

tu devais choisir, laquelle de ces deux filles se rapproche le plus de ce que tu es la plupart du temps ? »

La valeur du nombre correspondant au choix de l'enfant est reportée sur sa fiche individuelle de réponses, totalisant le score personnel de chaque enfant. Les commentaires sont notés au bas de la feuille, dans l'espace réservé à cet effet.

Sur la fiche des scores individuels des élèves, chaque item se voit attribuer une note comprise entre 1 et 4 en fonction de sa réponse. Le calcul de la moyenne des notes correspond au score d'estime de soi cognitif :

- Le score moyen compris entre 1,00 et 1,83 révèle une perception dévalorisante du sujet et une faible estime de soi cognitive ;
- Le score moyen compris entre 2,00 et 3,00 révèle une perception normale du sujet avec une estime de soi cognitive moyenne ;
- Le score moyen compris entre 3,17 et 4 révèle une perception valorisante et une forte estime de soi cognitive.

1.4.5 Grille d'évaluation de l'enseignement explicite

Les concepteurs

La grille d'observation de l'évaluation de l'enseignement explicite que constitue l'Inventaire des Composantes d'un Enseignement Efficace Abrégé (ICEE-A), vise à établir le niveau d'utilisation en classe de pratiques pédagogiques spécifiques, validées par les recherches en efficacité de l'enseignement. Cet inventaire représente une synthèse et une adaptation de l'Inventaire des Composantes d'un Enseignement Efficace (ICEE) développé par le Groupe Proxima en 2005 (Bissonnette et Richard, 2005).

Objectif

Cette grille d'observation rend compte du niveau d'utilisation de certaines pratiques pédagogiques, propres à l'enseignement explicite et reconnues par les chercheurs de l'enseignement efficace. Dans cette étude, elle mesure le type de pédagogie mis en œuvre au sein des classes (explicite ou non explicite). Une attention particulière est portée aux indicateurs liés à la gestion de l'enseignement.

Description

Les indicateurs de cette grille se regroupent en deux domaines. Le premier cerne la gestion de la classe : il s'appuie sur 16 stratégies qui révèlent l'organisation de la classe et le climat d'apprentissage. Le second souligne la gestion de l'enseignement : 12 stratégies rendent compte de la clarté de la communication et du questionnement/rétroaction. L'efficacité de l'enseignement se mesure sur un total de 28, correspondant aux stratégies évoquées.

Observation et échelle de notation

Avant de procéder à l'utilisation de cette grille, auprès des enseignants participant à l'étude, un entraînement en co-observation avec un maître formateur de la circonscription a permis d'évaluer l'objectivité du chercheur. Le document d'accompagnement de l'ICEE-A permet d'affiner la compréhension des indicateurs et leur interprétation, dans l'esprit même des concepteurs de la grille : Bissonnette Steve, l'un des concepteurs de l'inventaire, apporte son aide pour parfaire cette compréhension.

La séance d'observation est effectuée dans le contexte de la salle de classe régulière et porte sur une situation d'enseignement. L'observateur établit le niveau d'utilisation de chaque composante à partir de l'échelle suivante :

Non-satisfaisant – Indique que le niveau de performance de l'enseignant dans cette composante est inadéquat. Des mesures d'aide devraient être mises en place immédiatement.

Doit être amélioré – Indique que le niveau de performance de l'enseignant dans cette composante est inconstant. Des mesures d'aide devraient être prévues afin d'améliorer le seuil de maîtrise.

Satisfaisant – Indique que le niveau de performance de l'enseignant dans cette composante est adéquat. Un seuil de maîtrise encore plus élevé pourrait être atteint, mais les pratiques actuelles apparaissent tout à fait acceptables.

Exceptionnel – Indique que le niveau de performance de l'enseignant dans cette composante est remarquable. Aucune piste d'amélioration ne peut être identifiée à ce moment.

Non-applicable – Cette composante ne peut être observée.

1.4.6 Questionnaire aux enseignants

Le questionnaire est élaboré par le chercheur, avec l'aval de ses directeurs de thèse. Il a pour objectif de récolter auprès des enseignants, des informations d'ordre général et spécifique sur leur vécu durant cette année d'expérimentation. Afin de laisser plus d'aisance au remplissage de ce questionnaire, la partie contenant les informations générales est envoyée par

courriel ou remise en main propre ; l'autre partie anonyme est envoyée sous enveloppe à l'inspection. La partie générale renseigne le chercheur sur les points suivants :

- La localisation de la classe, dans une zone appartenant ou non à l'éducation prioritaire ;
- Le nombre d'années de fonctionnement dans l'enseignement ;
- Les niveaux de classe enseignés ;
- La présence ou non d'élèves en situation de handicap au sein de la classe ;
- Leur avis sur les résultats obtenus au seuil du savoir lire/écrire ;
- Le(s) aide(s) dont ils ont bénéficié durant l'année.

La partie spécifique, anonyme, renseigne le chercheur sur :

- Leur motivation ;
- Leur avis sur la méthode de lecture, la démarche et le modèle explicite proposés par le chercheur ;
- Le suivi et l'accompagnement prodigués ;
- L'impact de cette expérience de l'enseignement explicite dans leur pratique professionnelle ;
- Leur perception de l'évolution des bons élèves et de ceux qui sont en difficulté.

1.4.7 Interview des enseignants

L'entretien auprès des enseignants vise deux objectifs :

- Rencontrer les enseignants, un an après l'expérimentation, afin d'évaluer l'impact de l'expérimentation sur leurs pratiques pédagogiques, durant l'année scolaire où ils n'ont plus bénéficié de suivi et d'accompagnement ;
- Se renseigner sur l'évolution des élèves les plus fragiles à la fin de l'expérimentation.

Les entretiens se déroulent à la fin de l'année scolaire 2016/2017, sur la première semaine de juillet. Deux enseignants sont interrogés lors d'un entretien enregistré. L'entretien avec le troisième enseignant se fait en individuel. La grille d'entretien permet de les questionner sur le profil de leur classe durant cette année scolaire : niveau, nombre d'élèves, présence ou non d'élèves de l'année précédente... Elle les invite aussi à préciser la place de l'enseignement explicite dans leur pratique pédagogique : le modèle pédagogique explicite de Cheek-Hunter, les démarches d'enseignement de la lecture... s'ils enseignent au CP, sont-elles reconduites ? Et sur un autre niveau, continuent-ils à mettre en œuvre les principes de l'enseignement explicite ? etc. Et enfin, la grille renseigne leur perception du besoin d'accompagnement et de suivi, ainsi que l'évolution des élèves les plus fragiles de l'année précédente.

1.5 Conclusion

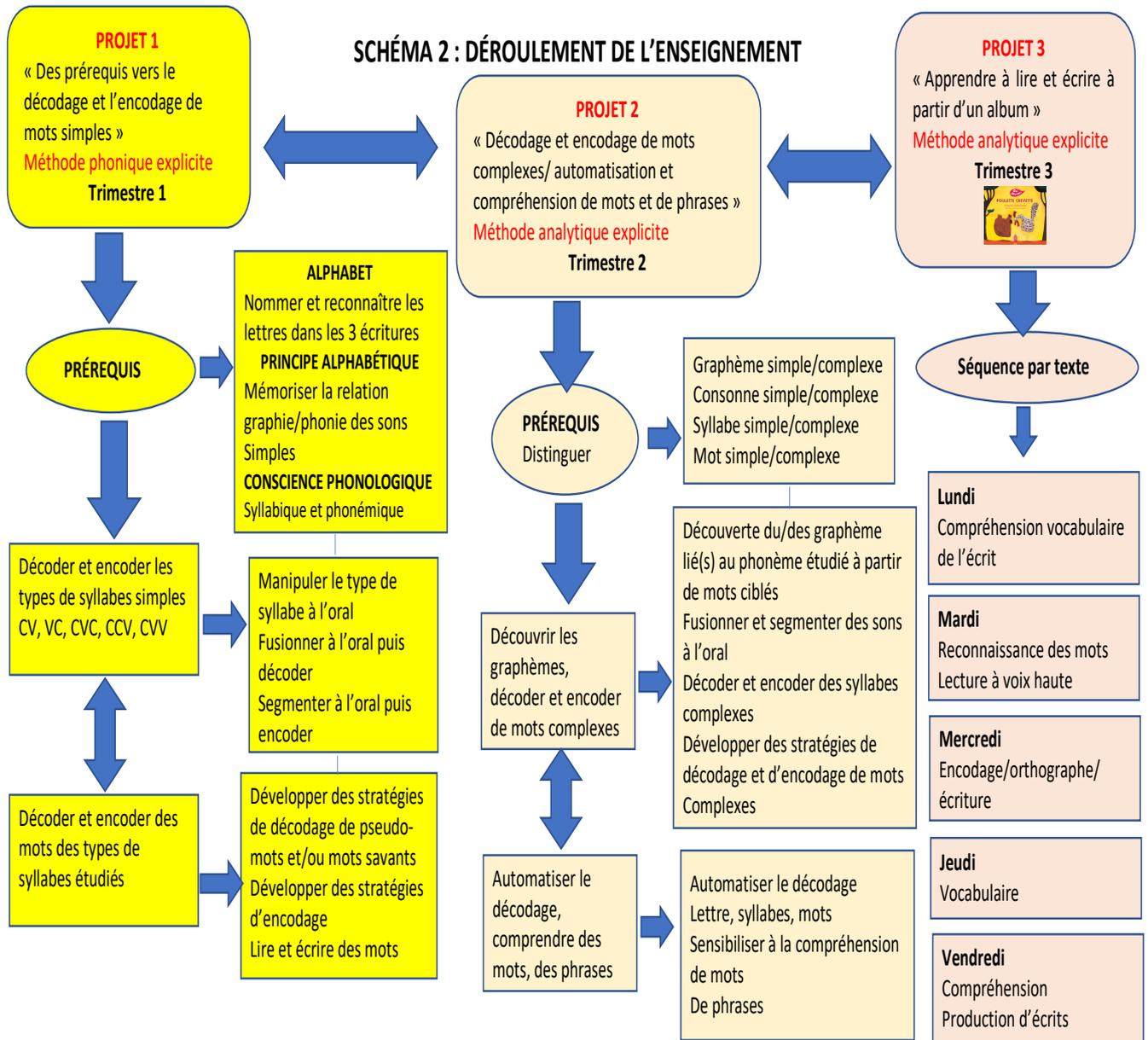
La méthodologie générale décrite dans ce chapitre présente une vision globale sur la façon dont le protocole expérimental se déploie au cours de l'étude. Elle précise les précautions prises, elle décrit la population étudiée et les outils méthodologiques utilisés. Cependant, cette étude propose deux dispositifs qu'il convient de détailler dans les deux chapitres suivants : D'une part, le dispositif de l'enseignement explicite de l'écrit qui s'articule autour de trois projets. D'autre part, celui de l'accompagnement et du suivi des enseignants dans la mise en pratique de l'enseignement.

CHAPITRE 2

DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT

	Pages
2.1 Définitions	249
2.2 En quoi les démarches d'enseignement proposées sont-elles explicites ?.....	252
2.3 Transmission explicite du savoir : modèle de Cheek-Hunter.....	254
2.3.1 Qui est Cheek-Hunter ?.....	254
2.3.2 Son paradigme explicite.....	255
2.4 Les compétences à acquérir à l'écrit au cycle 2	257
2.5 Projet 1 : Apprentissage du décodage et de l'encodage des mots simples.....	260
2.5.1 Mise en place du contexte d'apprentissage.....	260
2.5.2 Description générale de la stratégie d'enseignement.....	261
2.5.3 Protocole 1 : Des prérequis vers le décodage et l'encodage de mots simples.....	263
2.5.4 Préconisations aux enseignants : Points de vigilance	280
2.5.5 Les outils.....	281
2.5.6 Calendrier prévisionnel.....	282
2.5.7 En quoi cette démarche d'enseignement du projet 1 est-elle explicite ?	284
2.5.8 Conclusion	285
2.6 Projet 2 : Apprentissage du décodage et de l'encodage des mots complexes, fluence, compréhension écrite de mots et de phrases	286
2.6.1 Mise en place du contexte d'apprentissage.....	286
2.6.2 Présentation générale du projet 2.....	287
2.6.3 Protocole 2 : Décoder et encoder des mots complexes	288
2.6.4 Protocole 3 : Améliorer la vitesse de décodage (fluence).....	302
2.6.5 Protocole 4 : Comprendre du mot à la phrase	307
2.6.6 Conclusion	318
2.7 Projet 3 : Enseignement explicite de l'écrit à travers l'étude d'un album.....	318
2.7.1 Mise en place du contexte d'apprentissage.....	318
2.7.2 Description générale de la stratégie d'enseignement.....	318
2.7.3 L'album « Poulette Crevette »	319
2.7.4 Rappel théorique.....	320
2.7.5 Protocole 5 : Enseignement explicite de l'écrit à travers l'étude d'un album	322
2.7.6 Conclusion	343

SCHÉMA 2 : DÉROULEMENT DE L'ENSEIGNEMENT



Gauthier et ses collaborateurs citent Engelmann qui affirme que « **les élèves apprennent si on leur enseigne. Il est donc important de réfléchir à la manière la plus efficace de leur enseigner** » (Gauthier et al., 2013, p. 41).

Les stratégies d'enseignement de la lecture et de l'écriture proposées dans le cadre de cette étude, s'articulent autour de trois projets qui prennent appui sur les résultats de la recherche et l'expertise du chercheur. Les protocoles de ces projets élaborés à destination des enseignants adhèrent aux principes de l'enseignement explicite : les démarches structurées en séquences progressent des notions les plus simples vers les notions les plus complexes. Cette progression s'effectue au niveau des projets, des séquences et des séances d'apprentissage, dans le cadre d'un modèle pédagogique explicite pour transmettre le savoir. Les protocoles décrivent précisément le déroulement des séquences, séances, les outils nécessaires et les objectifs d'apprentissage visés. En complément de chaque protocole, les enseignants bénéficient d'une séance de formation en présentiel, d'un accompagnement et d'un suivi sur le terrain.

Pour rappel, en 2017, le CESE⁹³ en Australie, fait paraître une revue de littérature « *Effective reading instruction in the early years of school* » qui affirme que depuis 2000, de nombreuses revues sur l'enseignement de la lecture sont apparues en Australie, en Angleterre et aux États-Unis. Ces revues ainsi que de nombreuses recherches, identifient cinq facteurs clés pour un programme d'enseignement efficace de la lecture : **la conscience phonémique, l'étude de la relation phonème/graphème, la fluence, le vocabulaire et la compréhension**. Le CESE précise que ces cinq éléments doivent être enseignés de manière explicite, séquentielle et systématique pour garantir le succès de l'enseignement et de l'apprentissage. En 2006, Bentolila propose une stratégie d'enseignement de la lecture. Celle-ci consiste dans un premier temps à mettre l'accent sur le décodage et l'encodage les premiers mois d'apprentissage, puis d'introduire dans un deuxième temps la compréhension écrite, tout en individualisant les parcours.

C'est dans ces lignées que s'inscrit la vision de l'enseignement proposé dans cette recherche. Elle débute l'apprentissage de la maîtrise de la langue écrite en consolidant les prérequis scolaires et les compétences de bas niveau (décodage et encodage) des mots simples puis complexes, pour évoluer vers les compétences de haut niveau (en particulier la compréhension). Des groupes de besoin sont mis en place en fonction des manques de chaque élève pour une progression dans le respect du rythme de chacun. Nous partons du postulat qu'une telle prise

⁹³ Centre for Education Statistics and Evaluation

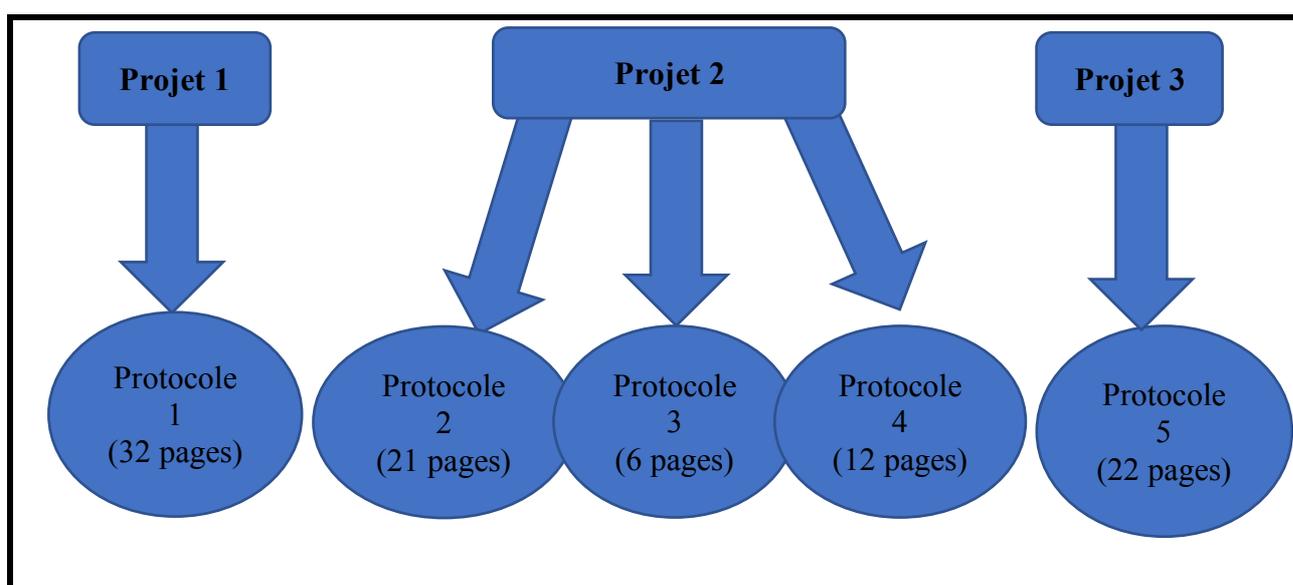
en charge permet d'expérimenter la réussite, de développer l'estime de soi nécessaire pour un engagement dans le processus d'apprentissage.

Le premier projet a pour objectif de consolider les prérequis nécessaires pour entrer dans le langage écrit, avant d'apprendre à décoder et encoder des mots simples. Le protocole 1 décrit une démarche qui permet l'acquisition de l'alphabet, la relation graphème/phonème de l'ensemble des sons simples et développe la conscience phonologique. Il décrit également une démarche phonique synthétique (syllabique) qui étudie cinq types de syllabes simples (cv, vc, cvc, ccv, cvv) en les manipulant à l'oral, à l'écrit et en développant des stratégies de décodage et d'encodage à partir d'un capital-mot correspondant au type de syllabe étudié et ceux déjà abordés.

Le deuxième projet poursuit un triple objectif. Le premier est d'apprendre à décoder et encoder des mots complexes. Pour ce faire, le protocole 2 décrit une démarche phonique analytique (mixte) permettant l'étude et la mémorisation de la relation graphèmes/phonèmes des sons complexes à partir d'un capital-mot cible. Le deuxième objectif vise à améliorer la fluence et le troisième, à aborder la compréhension écrite du mot et de la phrase. Les protocoles 3 et 4 en décrivent les démarches.

Le troisième projet aborde pleinement la finalité de la lecture et enseigne la compréhension de textes courts, le vocabulaire, la lecture expressive à haute voix, à partir de l'étude d'un album. Le protocole 5 en décrit la mise en œuvre.

Schéma 3.. Répartition des protocoles suivant les trois projets



Les objectifs communs à l'ensemble des 3 projets :

- Développer le goût et l'envie d'apprendre à lire et écrire
- Identifier des mots connus et inconnus
- Lire à haute voix
- Orthographier des mots
- Comprendre un texte écrit court
- Verbaliser ses stratégies en adoptant une attitude métacognitive
- Développer l'estime et la confiance en soi

Après avoir clarifié les termes régulièrement employés dans le cadre de cette étude, ce chapitre se propose de présenter les stratégies mises en œuvre pour « la gestion des apprentissages ». Le dispositif d'enseignement relève de l'enseignement explicite, tout en s'inscrivant dans le cadre du programme officiel. Il utilise le modèle pédagogique explicite de Cheek-Hunter pour transmettre les connaissances, les habiletés et les règles à enseigner. Les trois projets rythment l'année scolaire 2015/2106 des élèves et des enseignants des classes de CP impliquées dans cette étude. **Les outils pédagogiques et didactiques utilisés sont présentés en annexe.**

2.1 Définitions

Enseignement de l'écrit, décodage et encodage

Le mot « **écrit** » dérivé du verbe « écrire » vient du latin « scribere ». Selon le dictionnaire pratique de didactique du français langue étrangère (FLE), il signifie : « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières » (Dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2008, p.76). Dans les Instructions Officielles, l'enseignement de l'écrit fait partie de la discipline du français. Il couvre le champ de la maîtrise écrite de la langue française, dans les domaines de la lecture, de l'écriture, de la production d'écrits, de l'étude de la langue (grammaire, orthographe et vocabulaire). Dans cette recherche, ce terme est utilisé pour désigner essentiellement la lecture (identification des mots par voie directe ou indirecte (décodage) / compréhension écrite) et l'écriture (écriture phonétique ou orthographique du mots (encodage) / production d'écrits). Cette démarche distingue, dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les compétences de bas niveau (décodage / encodage) et les compétences de haut niveau (compréhension de l'écrit / production d'écrits).

Le terme « **décodage** » ou « **déchiffrage** » désigne l'aspect purement mécanique de la lecture : convertir un mot écrit en un mot oral par voie directe ou « adressage » pour les mots connus, et par voie indirecte ou « assemblage » pour les mots inconnus. Par ce mécanisme, l'élève est capable de produire des sons, des syllabes, des mots et des phrases en respectant la correspondance écrit/oral. À ne pas confondre avec le terme « lecture » qui correspond à l'action simultanée de décoder et de comprendre un mot ou une phrase en leur donnant du sens.

Le terme « **encodage** » désigne le fait de transcrire à l'écrit ce qui est entendu : passer d'un assemblage de phonèmes à l'oral, à sa correspondance écrite, c'est-à-dire un assemblage de graphèmes. Il s'agit à ce stade d'une stricte correspondance entre les sons entendus (les syllabes contenant les phonèmes) et les lettres écrites (les syllabes contenant les graphèmes). C'est l'orthographe phonétique qui est privilégiée en début d'apprentissage et d'enseignement. Cependant, l'orthographe lexicale qui vise à respecter l'orthographe du mot est évoquée et respectée, mais n'est pas primordiale à ce stade. Les élèves évoluent progressivement de l'orthographe phonétique à l'orthographe lexicale. L'orthographe grammaticale est introduite pleinement à partir du CE1, mais une sensibilisation n'est pas exclue au fil des notions de grammaire qui sont introduites.

Phonème / graphème / principe alphabétique

Le phonème est la plus petite unité de la langue orale, non porteuse de sens. On en compte 36 dans la langue française : 17 dits consonantiques mettent en jeu les 20 consonnes de l'alphabet, 16 dits vocaliques mettent en jeu les 6 voyelles de l'alphabet et 3 sont intermédiaires semi-consonantiques ou semi-vocaliques. Le graphème, ou phonogramme, est l'unité graphique qui représente le phonème, avec les 26 lettres de l'alphabet ou des groupes de lettres. Environ 130 graphèmes découlent des 36 phonèmes de la langue française. Cette correspondance entre les phonèmes et leur(s) graphème(s) constitue le principe alphabétique : un son correspondant à chaque lettre ou groupe de lettres.

Différents types de syllabes simples

À l'oral et à l'écrit, un mot est constitué d'une ou de plusieurs syllabes. Une syllabe est formée d'un ou de plusieurs sons à l'oral et d'une ou de plusieurs lettres (consonnes et/ou voyelles) à l'écrit. La syllabe est une entité linguistique non porteuse de sens, elle peut se structurer. Dans cette démarche d'enseignement, cinq formes de syllabes composées de lettres consonne « C » et voyelle « V » permettent le décodage et l'encodage de la grande majorité des mots simples

de la langue française. Il s'agit des syllabes CV (**CI** ci/né/ma), VC **AL** al/ti/tu/de), CVC (**MUR** mur/mu/re), CCV (**BRO** bro/chette), CVV(**MIÈ** lu/miè/re). Il est observé qu'une voyelle peut constituer à elle seule une syllabe (V : **A** a/na/nas).

Il existe d'autres types de syllabes, par exemple « CCCVCC » comme dans le mot « STRICT ». Cependant, les études exploratoires montrent qu'un enseignement explicite des types de syllabes évoqués précédemment suffit à développer la fusion et la segmentation phonémique nécessaires au décodage et à l'encodage de l'ensemble des mots simples de la langue française, même lorsque le mot est composé d'un type de syllabe non étudié.

Tableau 4. Système phonologique français et les correspondances graphiques dont la fréquence est égale ou supérieure à 1% (Vinter, 2015, p. 12).

voyelles		consonnes	
phonèmes	phonogrammes	phonèmes	phonogrammes
[a]	a, à	[m]	m, mm
[ɑ]	â	[ʀ]	r, rr
[y]	u	[p]	p, pp
[i]	i, y	[l]	l, ll
[u]	ou	[f]	f, ph
[ə]	e	[ʃ]	ch
[œ]	eu, oeu, oe	[d]	d, dd
[ø]	eu, oeu	[t]	t ⁷ , tt
[ɔ]	o	[n]	n, nn
[o]	o, au, eau ¹	[b]	b, bb
[œ̃]	un	[z]	z, s ⁸
[ɛ̃]	in, im ² , ain, ein, en ³ , yn, ym ²	[g]	g ¹⁰
[e]	é, e ⁴ , ai	[k]	c ⁹ , q, k
[ɛ]	è, e ⁵ , ai, ei, ê, ay, ey, ë, aï	[v]	v, vv, w
[ū]	an, am ² , en, em ²	[ʒ]	j, g ¹⁰
[ɔ̃]	on, om ²	[s]	s ⁸ , ss, c ⁹ , t ⁷
		[ʒ]	gn

semi-voyelles ou consonnes	
phonèmes	phonogrammes
[w]	o, ou + voyelles oi, oin
[ɥ]	u
[j]	i, ill, ll ⁶ , il, l ⁶ , y, î

- ¹ en fin de mot
- ² devant m, b, p
- ³ après i, é
- ⁴ devant 2 consonnes
- ⁵ devant 2 consonnes, une consonne finale, t muet
- ⁶ devant i
- ⁷ si t est suivi de i ou é, il peut se prononcer [s]
- ⁸ si s est écrit entre deux voyelles, il se prononce [z]

Mot simple / son simple

Un mot simple est constitué de syllabes composées de sons simples, c'est-à-dire de phonèmes simples représentés par le graphème d'une seule lettre. En d'autres termes, un son ou phonème simple est représenté par une lettre.

Exemple du mot « cinéma » phonèmes : [s/i/n/e/m/a] --> graphèmes : c/i/n/é/m/a

Correspondance graphie/phonie : c/i/n/é/m/a

[s/i/n/e/m/a]

Mot complexe / son complexe

Un mot complexe est un mot dont au moins une des syllabes est composée d'un phonème complexe représenté par un graphème comprenant au moins deux lettres. En d'autres termes un son ou phonème complexe est représenté par au moins deux lettres.

Exemple du mot « pantalon » phonème : [p/ã/t/a/l/õ] --> graphèmes : p/an/t/a/l/on

Correspondance graphie/phonie : p/an/t/a/l/on

[p/ã/t/a/l/õ]

Un mot est dit « simple » lorsqu'il est formé uniquement de graphèmes/phonèmes simples ; un mot est dit « complexe » lorsqu'il est formé au moins d'un graphème/phonème complexe.

Conscience phonologique

La conscience phonologique est une habileté qui permet d'analyser la parole en unités élémentaires. C'est prendre conscience que la parole se segmente en unités (mots, syllabes, phonèmes). La réflexion se porte donc sur la langue orale. Selon Desrochers, Kirby, Thompson et Fréchette (2009), la conscience phonologique ou méta-phonologique est « la prise de conscience des sons de la parole par le locuteur et des transformations qu'il peut leur faire subir » (p. 60). Dans cette conscience phonologique, Morais (1994) distingue deux consciences : la conscience syllabique qui désigne la capacité à manipuler à l'oral des syllabes dans le mot et la conscience phonémique, celle de manipuler des phonèmes dans la syllabe. De nombreux chercheurs reconnaissent la conscience phonologique comme un bon prédicteur pour entrer dans l'écrit.

2.2 En quoi les démarches d'enseignement proposées sont-elles explicites ?

Les stratégies d'enseignement de l'écrit proposées dans cette recherche répondent aux fondements de l'enseignement explicite. Elles démarrent de l'exploitation du curriculum

jusqu'à l'évaluation de l'élève, en passant par le découpage des contenus d'enseignement, l'élaboration des séquences, des séances, le modèle pédagogique de transmission du savoir qui est privilégié etc. Il est question ici de « la gestion de l'apprentissage ». « La gestion de la classe » constitue une autre composante des fonctions essentielles de l'enseignant (Gauthier et al., 2013), mais elle n'est pas prise en compte dans le cadre du dispositif décrit. En revanche, il est fortement conseillé aux enseignants durant l'expérimentation de prendre des mesures, de mettre en place des actions pour avoir une classe sereine et disposée à apprendre. Dans le cadre de l'accompagnement des enseignants, des conseils, des réflexions entre le chercheur et les enseignants permettent de solutionner et d'améliorer le climat de classe.

Le modèle en trois temps « Préparation – Interaction - Consolidation » (PIC) développé par Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) pour gérer les apprentissages permet d'élaborer les stratégies qui facilitent l'apprentissage des élèves. La phase préparatoire correspond à la période de planification. Durant cette phase, l'analyse le curriculum permet la hiérarchisation des contenus d'apprentissages, elle détermine les compétences les plus pertinentes à aborder au CP, les prérequis nécessaires à chaque enseignement etc. Ainsi, l'enseignement s'organise au travers des trois projets ; les objectifs pédagogiques d'apprentissage en termes de savoir, savoir-faire, savoir-être, les stratégies didactiques, les moyens utilisés ainsi que l'évaluation sont planifiés. Gauthier et al. (2013) définissent par le terme « alignement curriculaire », ce moment où le curriculum prescrit dans le programme officiel se traduit par un enseignement et une évaluation des apprentissages. Le modèle pédagogique explicite de Cheek-Hunter présenté dans le paragraphe suivant, développe des stratégies mettant en œuvre les phases d'interaction et de consolidation.

L'association, entre l'exploitation explicite du curriculum et le modèle pédagogique explicite utilisé pour transmettre le savoir, situe les démarches proposées dans ces projets dans l'enseignement explicite.

L'explicitation pertinente ou efficace du curriculum, indépendamment de la mise en œuvre d'un modèle d'enseignement efficace et inversement, ne produit pas le même effet au niveau du rendement scolaire des élèves. Gauthier et al. (2013) citent Elgelman et son équipe du *Direct Instruction* (DI) : « ... les enseignants doivent pouvoir compter non seulement sur des stratégies pédagogiques efficaces, mais aussi sur un curriculum bien construit... » (p. 101), ceci pour optimiser leurs interventions et faciliter l'apprentissage auprès des élèves.

2.3 Transmission explicite du savoir : modèle de Cheek-Hunter

Le modèle retenu dans le cadre de cette recherche est celui de Cheek Hunter. Il permet à la fois de tenir compte du temps d'interaction et du temps de consolidation, tout en intégrant les trois étapes prônées par Rosenshine : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

2.3.1 Qui est Cheek-Hunter ?

Madeline Cheek Hunter est née en 1916 au Canada et décède en 1994, en Californie où sa famille émigre dès son plus jeune âge. Elle y suit toute sa scolarité jusqu'à l'université à Los Angeles. Elle commence sa carrière de psychologue dans un hôpital pour enfants. Madeline Cheek Hunter juge les interventions qui mettent l'accent sur la remédiation plutôt que sur la prévention « *too little, too late* » (Goldberg, 1990, p. 42). Convaincue que les progrès réels s'effectuent par la prévention, elle devient psychologue scolaire dans des écoles urbaines multiculturelles de Los Angeles. En 1962, elle s'associe à l'université de Californie à Los Angeles (UCLA), dirige l'école élémentaire expérimentale de l'Université et enseigne au « *College of education* » (Golberg, 1990). En 1967, elle publie une série d'ouvrages dans laquelle elle traduit les théories psychologiques, dans un langage adapté aux enseignants qui les mettent en pratique au sein de leur classe (Golberg, 1990). Elle développe un modèle d'enseignement et d'apprentissage en 7 étapes, appelé « *Instructional theory into practice* » (ITIP). Ce modèle s'inspire de la *Direct Instruction* et est largement répandu dans les écoles aux États-Unis et à l'étranger depuis les années 60. En parallèle, Madeline Cheek Hunter forme les professionnels de l'éducation, au-delà des États-Unis : en Asie, en Russie et en Europe (Brandt, 1985). Elle crée un réseau d'enseignants qui pratiquent et qui forment d'autres enseignants à l'utilisation de son modèle d'enseignement. Le modèle d'Hunter n'ayant pas été standardisé donne lieu à une variété d'interprétations et à de multiples appellations : « *clinical theory of instruction, mastery teaching, clinical teaching, the UCLA model, the Hunter model* ». Une des simplifications du modèle d'instruction de Hunter vise à l'implanter auprès des enseignants en seulement quelques heures (Goldberg, 1990). Cependant, pour implanter avec succès son modèle, **Hunter préconise une formation sur deux années, comprenant un accompagnement des enseignants pendant et après la formation** : Elle affirme que le manque d'accompagnement des enseignants ne leur permet pas de traduire la théorie en « *artistic procedures* ». Selon Goldberg (1990), Hunter souhaitait que ses travaux contribuent à transformer l'enseignement, en une profession où les enseignants se révèlent des « *decision makers* » qui n'arrêtent jamais d'apprendre.

Certaines critiques sont portées sur le modèle d'enseignement efficace de Hunter, en l'occurrence : à lui seul, il ne suffit pas à améliorer le rendement scolaire des élèves. En effet, selon Adams et Engelmann, cités par Gauthier et al (2013) : « Madeline Hunter (1980) a élaboré un système fondé sur un modèle d'enseignement efficace. Elle affirme que son système donnerait des résultats avec n'importe quel curriculum... Toutefois, l'évaluation des résultats a démontré qu'en dépit de tous les efforts déployés dans la mise en œuvre, il n'y a pratiquement eu aucune amélioration du rendement des élèves dans un établissement scolaire typique (Slavin, 1989). Bien que, dans un système efficace, les divers éléments et procédures de Hunter soient observés, son système se révèle peu efficace en raison d'une élément-clé : l'absence d'un curriculum efficace » (p. 101). C'est pourquoi **nous associons au sein de cette étude le modèle de Hunter au modèle PIC** de Gauthier et ses collaborateurs (2013).

Madeline Cheek Hunter demeure une des femmes les plus influentes du système éducatif américain.

2.3.2 Son paradigme explicite

Le paradigme proposé par Cheek-Hunter respecte sept étapes, exposées et expliquées dans le tableau 5 : **la mise en situation, le modelage, la pratique guidée, la pratique autonome, l'objectivation, la révision hebdomadaire et mensuelle, l'évaluation.**

Durant l'année scolaire, pour chaque nouvelle séance, la pratique pédagogique des enseignants respecte scrupuleusement les sept étapes énumérées. Au fur et à mesure que les élèves progressent, le soutien se réduit pour laisser place à de l'entraînement par reprises expansées : l'habileté, le savoir ou la règle enseignée passent de la mémoire de travail à la mémoire à long terme. Le protocole remis à chaque enseignant explicite les stratégies pédagogiques et didactiques.

La **mise en situation** permet aux élèves de donner du sens à l'enseignement. Ils comprennent l'objectif de la séance, tout en créant le lien avec les apprentissages antérieurs. Le recours au contrat didactique contribue à la clarté cognitive. Lors du **modelage**, les élèves bénéficient de l'expertise de l'enseignant, voire d'un camarade, qui dévoile ses propres stratégies face à la tâche. Pendant la **pratique guidée**, l'étayage de l'enseignant accompagne et guide les élèves dans leurs propres réflexions. Lorsqu'un élève se trompe, l'erreur est dédramatisée. Il réessaye grâce à un échange collectif, jusqu'à la réussite. La **pratique autonome** est une phase d'entraînement qui permet d'asseoir et de s'approprier la réalisation de la tâche, seul, en groupe ou en binôme. L'**objectivation** débouche sur l'institutionnalisation des savoirs enseignés et contribue également à la clarté cognitive : se remémorer l'objectif de la séance et faire le point

sur les procédures. La réflexion métacognitive donne l'occasion aux élèves de présenter leur démarche, de se prononcer sur son efficacité, sa rapidité etc. Les révisions régulières conduisent à la permanence des acquis. L'**évaluation** amène chaque élève à prendre conscience de sa progression : l'enseignant lui signifie ses nouvelles acquisitions, le félicite et cela contribue à le motiver, à l'encourager à s'engager dans la tâche, à développer une estime de soi positive, facilitant sa progression vers les acquisitions officielles.

Tableau 5. Présentation des 7 étapes du modèle pédagogique explicite de Cheek Hunter suivant les préconisations de Gauthier et al. (2013).

Étapes (M. Cheek Hunter)	Tps	Objectifs	Comment ?
1) Mise en situation	3'	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter l'objectif de la leçon et le résultat attendu - Réactiver les connaissances antérieures, vérifier si besoin de ré-enseignement - Captiver l'attention 	<ul style="list-style-type: none"> - « Aujourd'hui, nous allons apprendre à... À la fin de la leçon vous serez capables de ... » - « Rappelez-vous, la dernière fois nous avons appris à ... »
2) Modelage « L'enseignant fait »	5'	<ul style="list-style-type: none"> - Donner la réponse pour permettre aux élèves de se focaliser sur la stratégie (Mettre un haut-parleur sur sa pensée) - Développer la métacognition chez les élèves - Faire le lien entre nouvelles connaissances et les connaissances antérieures 	<ul style="list-style-type: none"> - Matérialiser cette étape par un affichage (on écoute, on observe, on ne dit rien. Ex : une oreille, un œil, une bouche censurée) - L'enseignant donne la réponse ne la sollicite pas auprès des élèves (pense à haute voix) - Développe son raisonnement : « Comment je fais pour ... ? » - « Pour ... je ... » - Utilise de nombreux exemples / contre-exemples
3) Pratique guidée « Les élèves font avec l'enseignant »	15'	<ul style="list-style-type: none"> - 80% de réussite (réponses correctes des élèves) - Étayer, reformuler, apporter des indices aux élèves - Vérifier la qualité de la compréhension 	<ul style="list-style-type: none"> - En équipe ou en collectif, les élèves accomplissent les tâches identiques au modelage, avec l'enseignant - Interaction, questionnement, justification, verbalisation des stratégies) - Feed-back (rétroaction) : il réexplique si besoin

Étapes (M. Cheek Hunter)	Tps	Objectifs	Comment ?
4) Pratique autonome « Les élèves font seuls »	10'	- 90 à 95% de réussite - Donner un temps d'entraînement pour intégrer la notion apprise et se l'approprier - Acquérir un niveau de maîtrise - Permettre le passage de la mémoire de travail à la mémoire à long terme	Les élèves accomplissent des tâches identiques aux précédentes suivant différentes modalités en fonction de divers facteurs (l'activité, les besoins...) : - Seuls - Un groupe avec l'enseignant - Pratique coopérative ou réciproque (Échanges entre élèves) L'enseignant circule dans les rangs pour
5) Objectivation Fin de séance	2'	- Vérifier le sens donné par les élèves à l'activité réalisée afin de développer la métacognition - Permettre aux élèves de verbaliser l'essentiel à garder en mémoire - Matérialiser des référents	- L'enseignant sollicite les élèves : « Quel est l'essentiel à retenir ? » - Comment avez-vous fait ? Les éléments feront l'objet d'un schéma, tableau, trace écrite...
6) Révisions hebdomadaires et mensuelles Après la séance		- Permettre le passage dans la mémoire à long terme par la réactivation, l'entraînement pour une permanence des acquis	- Révision fréquente à travers des activités ritualisées - Commencer la nouvelle leçon par une révision de la précédente et des éléments nécessaires à sa compréhension
7) Évaluation		- Enseigner à nouveau ce qui n'a pas été compris pour certains élèves - Se rendre compte de la progression individuelle de chaque élève	- Évaluation continue (grille d'évaluation collective, individuelle, orale, écrite) - Évaluation formative en fin de trimestre

2.4 Les compétences à acquérir à l'écrit au cycle 2

L'enseignement de l'écrit s'inscrit dans un programme national qui définit les contenus d'apprentissage à enseigner en précisant les compétences à acquérir en fin de cycle. Le cycle 2 est le cycle des « apprentissages fondamentaux ». Il compte trois niveaux : CP, CE1 et CE2. L'enseignant reste libre de ses pratiques pédagogiques, didactiques, et de ses stratégies de planification du curriculum, même si des recommandations lui sont adressées. Comme suite à la refondation de l'école, menée par le gouvernement Hollande, le programme de référence en vigueur est déployé dans le bulletin Officiel spécial de l'Éducation nationale du 26 novembre

2015. Dans la rubrique « programme pour le cycle 2 », partie « français » à la page 12, les compétences se travaillent dans différents domaines du socle :

Comprendre et s'exprimer à l'oral

- Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte ;
- Dire pour être entendu et compris ;
- Participer à des échanges dans des situations diversifiées ;
- Adopter une distance critique par rapport au langage produit.

Lire

- Identifier des mots de manière de plus en plus aisée ;
- Comprendre un texte ;
- Pratiquer différentes formes de lecture ;
- Lire à voix haute ;
- Contrôler sa compréhension.

Écrire

- Copier de manière experte ;
- Produire des écrits ;
- Réviser et améliorer l'écrit que l'on a produit.

Comprendre le fonctionnement de la langue

- Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit ;
- Mémoriser et se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens est connu ;
- Identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique ;
- Raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques ;
- Orthographier les formes verbales les plus fréquentes ;
- Identifier des relations entre les mots, entre les mots et leur contexte d'utilisation, s'en servir pour mieux comprendre ;
- Étendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris.

Les compétences attendues à la fin du cycle 2, particulièrement dans le paragraphe « **Lecture et compréhension de l'écrit** » sont les suivantes :

- Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés ;
- Lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves ;

- Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page, participer à une lecture dialoguée après préparation (p. 15).

Les compétences attendues en fin de cycle 2, particulièrement dans le paragraphe « **Écriture** » sont les suivantes :

- Copier pour transcrire dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation ;
- Rédiger un texte, d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire ;
- Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications (p. 20).

Le programme pour le cycle 2 souligne la priorité de « la maîtrise des langages, et notamment de la langue française... ». L'intégration nouvelle du CE2 dans le cycle 2 marque la volonté de tenir compte du rythme d'apprentissage propre à chaque élève : l'acquisition des compétences fondamentales est un précurseur à la réussite scolaire. **Donner le temps aux élèves d'apprendre à leur rythme, et aux enseignants d'assurer les acquisitions fondamentales tout en tenant compte de ces rythmes différents.** La gestion des apprentissages fait donc l'objet d'une vision stratégique englobant des choix pédagogiques, didactiques et un « design curriculaire », pertinents et efficaces : permettre l'acquisition de bases solides en lecture et écriture, chez tous les élèves, en particulier les plus fragiles, ceux qui sont en difficulté.

Le contenu présenté dans les programmes est riche, des choix stratégiques sont nécessaires. L'enseignant peut s'appuyer sur des repères de progressivité recommandés par le ministère et explicités dans les programmes :

Lecture et compréhension de l'écrit

- Enseignement systématique et structuré du code graphophonologique et de la combinatoire ;
- Activités d'encodage pour asseoir le code et de copie travaillée pour la mémorisation orthographique ;
- Deux situations pour travailler la compréhension : compréhension orale sur des textes complexes lus par l'adulte et compréhension écrite en autonomie sur des textes courts et simples ;
- Lecture à haute voix sur des textes courts (p. 19).

Écriture

- Les activités d'écriture doivent être journalières ;
- Pratique guidée et contrôlée par l'enseignant ;
- Production de textes courts articulée avec l'apprentissage de la lecture ;

- Pratique de la dictée à l'adulte si nécessaire (p. 22).

C'est ainsi que le dispositif d'enseignement prend également appui sur les préconisations décrites dans les instructions officielles. Pour cause, il met l'accent en priorité sur l'enseignement explicite de l'identification des mots (décodage), de l'orthographe phonétique (encodage), de la compréhension de textes courts, du vocabulaire et de la lecture à voix haute.

La compréhension orale de textes longs, l'orthographe lexicale et la production d'écrits, sont pris en charge par chaque enseignant indépendamment du projet. Cependant, des conseils leur sont apportés : enseigner la compréhension orale particulièrement durant les deux premiers trimestres par la lecture de textes longs et différents questionnements permettant la compréhension littérale, intégrale et fine. Développer et faire émerger des capacités réflexives auprès des élèves. En production d'écrits, privilégier la lecture à l'adulte au 1^{er} trimestre ainsi qu'au 2^{ème}, pour les élèves qui en ressentent encore le besoin. Apprendre et renforcer l'orthographe lexicale par l'utilisation de l'échelle Dubois-Buyse et l'organisation d'un concours d'épellation pour motiver les élèves.

2.5 Projet 1 : Apprentissage du décodage et de l'encodage des mots simples

2.5.1 Mise en place du contexte d'apprentissage

Différents dispositifs didactiques et pédagogiques non exhaustifs sont proposés aux enseignants pour amener les élèves à donner du sens aux actes de lire et d'écrire.

Groupe de parole⁹⁴

Le groupe de parole permet à l'enseignant de présenter les objectifs de cet enseignement, de donner du sens et de motiver les élèves ; il s'ouvre sur des questions générales telles que : Pourquoi apprenons-nous à lire et à écrire ? Que pouvons-nous faire lorsque nous savons lire et écrire ? Qui lit et qui écrit ? etc.

⁹⁴ Inspiré du Moniteur pour l'Évaluation des Difficultés de l'Apprenti-Lecteur (MÉDIAL) de l'équipe dirigée par André Ouzoulias (1996, 2012)

Coin lecture/écriture

Un coin lecture et écriture est installé dans la classe. L'enseignant y lit régulièrement des albums de la littérature de jeunesse ; il présente également aux élèves différents types d'écrits, en les nommant et en expliquant leur fonctionnalité. L'élève comprend que lire répond aux différents besoins de s'informer, se faire plaisir, s'évader, imaginer, suivre des instructions etc. L'enseignant vérifie à l'oral la compréhension des élèves, par des questions littérales, implicites et intégrales. Dès que l'occasion se présente, il s'emploie à utiliser l'écriture dictée à l'adulte pour reproduire le discours des élèves. Les élèves s'approprient ce coin lecture en l'enrichissant par les dons, ou les prêts d'ouvrages, avec la complicité de leurs parents.

Contrat didactique

Avant chaque séquence, un contrat didactique amène à comprendre les objectifs spécifiques visés. Par exemple « Pour apprendre à lire et écrire des mots simples, nous allons d'abord apprendre à ... ». Les élèves visualisent les connaissances, les habiletés acquises et celles qui restent à acquérir. Le contrat didactique maintient l'engagement de l'élève par la symbolique de la signature qui contribue à leur motivation, dans l'apprentissage du « lire et écrire ». Ce contrat donne du sens à l'apprentissage par la « clarté cognitive » qui favorise l'entrée dans l'écrit (Downing et Fijalkow, 1984). Il permet de faire émerger les représentations des élèves sur l'apprentissage de l'écrit et déconstruit les mauvaises représentations.

Sollicitation des familles

Les enseignants invitent les parents à nourrir l'envie d'apprendre à lire et écrire chez leur enfant, en adoptant des attitudes ou des démarches qui contribuent à leur motivation, dans la mesure de leurs possibilités : les inscrire à la médiathèque communale, leur lire des livres, les emmener choisir un livre à la librairie, lire avec eux dès que la situation s'y prête (dans la rue, le journal, dans les supermarchés, sur les boîtes de conserves ...), par exemple en écrivant à haute voix une liste de courses etc.

2.5.2 Description générale de la stratégie d'enseignement

Le protocole 1 s'intitule : « **Description de la démarche et de la pédagogie explicites d'enseignement du décodage et de l'encodage de mots simples au CP** ». Il présente une démarche qui part du postulat suivant : pour atteindre l'autonomie recherchée *in fine* en lecture et en écriture, c'est-à-dire l'acquisition des compétences de haut niveau (compréhension et production d'écrits), la condition *sine qua non* est la maîtrise des compétences de bas niveau

(décodage pour la compréhension et encodage pour la production d'écrits). En 2015 à l'université de Lyon, sous la direction de Jean-Marie Besse, Vinter soutient la thèse intitulée : « Est-il possible et souhaitable d'enseigner la technique de la lecture indépendamment de sa finalité ? ». L'auteure démontre que contrairement à ce qui est souvent véhiculé, l'aspect mécanique de l'écrit peut s'enseigner indépendamment de sa finalité, sans porter préjudice à l'acquisition de la lecture et de l'écriture. À cette étape initiale de l'apprentissage, la compréhension fait l'objet d'un enseignement à l'oral par la lecture experte de l'enseignant, sur des textes longs, et la production d'écrits par la dictée à l'adulte. La démarche mise en œuvre dans ce projet se donne ainsi pour objectif principal la mise en place d'une approche phonique synthétique (ou syllabique) en suivant les objectifs spécifiques suivants :

- Consolider les prérequis : alphabet, conscience phonologique et principe alphabétique
- Mémoriser la relation graphie/phonie des graphèmes/phonèmes simples
- Amener les élèves à décoder et encoder des mots simples

Elle permet également aux élèves de distinguer et de donner du sens au vocabulaire employé dans la lecture et l'écriture (mot, syllabe, son, lettre, consonne, voyelle etc.) et d'enrichir leur capital lexical.

Cette démarche semble aller dans le sens des recherches menées en neurosciences approuvent. Elles mettent en relief une compatibilité entre l'approche syllabique (contrairement à la méthode globale) et le fonctionnement du cerveau : « Le « b a ba » dont on s'est tant moqué est ce qui permet le mieux d'activer et de recycler les zones cérébrales adéquates » (Dehaene, 2013, p. 19). Elles montrent que l'approche syllabique active les neurones qui permettent la lecture experte.

La démarche phonique synthétique utilisée consiste à partir des unités non porteuses de sens (les phonèmes et les types de syllabes), pour progresser vers l'unité porteuse de sens qu'est le mot. Elle démarre du principe alphabétique associé aux sons simples, pour accéder à la combinatoire, au décodage/encodage de mots simples. L'enseignement du code graphophonologique, systématique et structuré, porte simultanément sur l'ensemble des lettres de l'alphabet et de leur(s) phonème(s) produit(s). Elle active en simultanée la reconnaissance des sons et la reconnaissance des lettres pour apprendre à lire.

Pour chaque type de syllabe, une manipulation orale des phonèmes (conscience phonémique), principalement en termes de fusion et de segmentation, précède un entraînement au décodage/encodage du type de syllabe étudié. L'utilisation d'un capital-mots comprenant le type de syllabe ciblé et ceux étudiés antérieurement, permet de développer des stratégies de décodage et d'encodage. Après l'étude des cinq types de syllabes simples : CV, VC, CVC, CCV, CVV et des capital-mots qui y sont associés, les élèves sont en mesure de décoder et

d'encoder tous les mots simples de la langue française. Toutefois, des prérequis demeurent nécessaires avant la mise en œuvre de cette démarche.

2.5.3 Protocole 1 : Des prérequis vers le décodage et l'encodage de mots simples

Deux catégories de séquences permettent de progresser des prérequis vers le décodage et l'encodage de mots simples. Des extraits du protocole 1 sont présentés ci-après.

Tableau 6. Récapitulatif des séquences

	Séquences prérequis	Séquences mots simples
Prérequis	<ul style="list-style-type: none"> - Séquence 1 : Connaitre les lettres et la relation graphophonologique (lettre/phonème(s)) - Séquence 2 : entraîner la conscience phonologique (syllabique et phonémique) par la manipulation des syllabes et des sons à l'oral (segmentation, fusion...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ritualiser les prérequis afin de continuer à les entraîner pour permettre aux élèves les plus fragiles de les mémoriser : passage de la mémoire de travail à la mémoire à long terme (5' avant chaque début de séance)
Décodage		<ul style="list-style-type: none"> - Étudier les différents types de syllabes des plus simples aux plus complexes : V, CV, VC, CVC, CCV, CVV et des capital-mots correspondant • Fusionner à l'oral des sons puis décodage des syllabes • Développer des stratégies de décodage des mots contenant les syllabes étudiées
Encodage		<ul style="list-style-type: none"> - Étudier les différents types de syllabes des plus simples aux plus complexes : V, CV, VC, CVC, CCV, CVV et des capital-mots correspondant • Segmenter à l'oral des sons contenus dans la syllabe, encodage de syllabes • Développer des stratégies d'encodage de mots contenant les syllabes étudiées
Compréhension orale et production d'écrits		Aborder les thématiques de la Toussaint, Noël pour la lecture plaisir, la compréhension orale et la production d'écrits

Séquences de consolidation des prérequis

Les évaluations diagnostiques vérifient l'état des connaissances et des habiletés requises. Elles permettent alors de construire des séquences d'enseignement pour développer, compléter ou consolider les prérequis nécessaires au décodage/encodage : la maîtrise de l'alphabet et la conscience phonologique qui interagissent favorablement pour favoriser l'acquisition de l'écrit en début d'apprentissage (Desrochers et al., 2009).

Le contrat didactique

Le contrat didactique précise les étapes à franchir pour atteindre l'objectif fixé. Il se concrétise par un affichage. Chaque élève marque son engagement en y apposant sa signature.

Tableau 7. Extrait séance du contrat didactique

Objectifs	Quelques activités	Matériel / référents
Amener les élèves à comprendre que pour apprendre à lire et à écrire ils doivent avoir certaines connaissances et capacités : - Connaître le nom des lettres de l'alphabet en script et cursive minuscule - Identifier si une lettre est consonne ou voyelle - Connaître le bruit que fait chaque lettre	- Expliquer le projet, rédiger le contrat didactique et le faire signer par tous - Le rappeler à chaque séance et visualiser la progression	Le contrat formalisé par un affichage signé par tous les élèves

Séquence 1 : Connaître les lettres de l'alphabet

Avant les séances de cette séquence, de façon ritualisée dans la journée, à l'école et à la maison, les élèves apprennent une comptine chantée de l'alphabet puis la récitent en pointant les lettres.

Séance 1 Objectif : Reconnaître ou dénommer les lettres de l'alphabet dans les 3 écritures : script / capitale / cursive minuscule.

En début d'année de CP, les élèves possèdent des compétences inégales quant à la reconnaissance et à la dénomination des lettres dans les trois écritures. Certains maîtrisent une grande majorité des lettres, d'autres en reconnaissent et dénomment très peu. Cette compétence est primordiale pour entrer dans l'écrit (Foulin, 2005) et plus spécifiquement dans la démarche proposée par la suite. Un enseignement explicite de ce savoir, avec un entraînement régulier, ritualisé a pour objectif de permettre aux élèves de progresser rapidement. Pour les élèves encore en difficulté sur certaines lettres, la stratégie de la comptine a pour but de les aider à

dénommer ou à reconnaître une lettre cible en limitant le risque d'échec tout en visant la mémorisation du lien entre le nom de la lettre et son graphème. Pour ce faire, des moyens mnémotechniques sont apportés aux élèves qui rencontrent des difficultés. Par exemple, associer la forme de la lettre capitale à une image référente qui comporte le nom de la lettre et que l'enfant connaît : « *Quand tu verras cette lettre qui a cette forme-là, pense à une hache et tu sauras que cette lettre s'appelle « H »* ». L'image d'une hache et la lettre sont affichées ensemble.

Tableau 8. Extrait du protocole de la séance 1

Étapes	Comment ?	Matériel / référent
2) Modelage 5' « L'enseignant fait »	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant demande aux élèves d'écouter, d'observer et de ne rien dire (montre l'affichage) - Il chante puis récite la comptine de l'alphabet en pointant les lettres puis annonce la consigne : - Si on me demande de reconnaître la lettre « c » dans l'alphabet, comment je vais faire ? 1) Si je la reconnais, je la montre tout de suite (l'enseignant montre la lettre dans l'affichage des 3 écritures) 2) Si je ne la reconnais pas, je vais chanter la comptine en pointant les lettres et m'arrêter à la lettre demandée lorsque je l'entends. L'enseignant fait la démonstration, chante en pointant les lettres et s'arrête à la lettre demandée - L'enseignant utilise quelques exemples <p>La même stratégie sera utilisée pour dénommer une lettre. Pas d'interaction, questionnement avec les élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Affichage montrant qu'on écoute, observe et on ne dit rien - Comptine de l'alphabet - Reconnaissance : Affichage des lettres de l'alphabet présentées dans les 3 écritures - Dénomination : flash-cards dans chaque écriture (format A4 ou 1/2 A4) (voir ci-dessous)

Outil 12. Présentation diversifiée des lettres



Outil 13. Affichage des lettres de l'alphabet présentées par un code couleur en fonction de chaque écriture

26 lettres de l'alphabet

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
ɑ	β	γ	δ	ε	ϕ	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z

Séance 2 Objectif : Distinguer les lettres voyelles des lettres consonnes

Distinguer si une lettre est une voyelle ou une consonne est une connaissance déterminante pour travailler sur les types de syllabes. L'enseignant apporte des aides telles que le repérage des lettres voyelles en rouge et des consonnes en noir, puis progressivement toutes les lettres sont présentées de la même couleur. Différentes stratégies visent à faciliter l'apprentissage jusqu'à l'automatisation du savoir. La répétition de la suite des voyelles (A, E, I, O, U, Y) s'avère insuffisant pour certains élèves. Un enseignement explicite et un entraînement régulier, sont nécessaires pour rendre l'acquisition permanente.

Tableau 9. Extrait du protocole de la séance 2

Étapes	Comment ?	Matériel / référent
2) Modelage 5' « L'enseignant fait »	<p>- L'enseignant demande aux élèves d'écouter, d'observer et de ne rien dire (montre l'affichage)</p> <p>- L'enseignant récite la comptine de l'alphabet en pointant les lettres puis compte le nombre de lettres « Il y a 26 lettres dans l'alphabet, certaines sont des voyelles, d'autres des consonnes ». Il annonce la consigne :</p> <p>- « Si on me demande de dire si une lettre est voyelle ou consonne, comment je vais faire ?</p> <p>1) Si je sais, je le dis tout de suite « la lettre A est une voyelle »</p> <p>2) Si je ne le sais pas, je regarde la couleur de la lettre. Si elle est rouge, c'est une voyelle, si elle est noire, c'est une consonne.</p> <p>L'enseignant compte le nombre de lettres rouges, puis noires « Dans l'alphabet, il y a 6 lettres rouges, donc 6 voyelles, 20 lettres noires donc 20 consonnes »</p> <p>- L'enseignant utilise de nombreux exemples où il s'agit d'identifier si une lettre est V ou C, d'autres exemples où il doit aller chercher une lettre V ou C dans l'alphabet.</p> <p>L'enseignant termine en disant : « Dans l'alphabet il y a 6 voyelles A, E, I, O, U, Y et 20 consonnes qui sont toutes les autres lettres »</p> <p>- Au fur et à mesure des séances, en fonction de l'élève, la justification par le code couleur sera abandonnée au profit de la déduction suite à la mémorisation des 6 voyelles.</p> <p>Pas d'interaction, de questionnement avec les élèves</p>	<p>- Affichage montrant qu'on écoute, observe et on ne dit rien</p> <p>- Affichage des lettres de l'alphabet dans les 3 écritures, les voyelles en rouge et les consonnes en noir</p>

Tableau 10. Extrait du protocole de la séance 3

Étapes	Comment ?	Matériel /
2) Modelage 5' « L'enseignant fait »	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant demande aux élèves d'écouter, d'observer et de ne rien dire (montre l'affichage) - L'enseignant récite la comptine de l'alphabet en pointant les lettres « je viens de dire l'alphabet en disant le nom des lettres. Tous les matins nous allons apprendre aussi à le faire en disant le ou les bruits que font chaque lettre ». L'enseignant récite et pointe les lettres en disant leur(s) bruits (s'attarde sur le fait que la lettre H ne fait pas de bruit, sauf s'il est accompagné de certaines lettres (affichage). Il annonce la consigne : - Si on me demande de dire le bruit d'une lettre, comment je vais faire ? 1) Si je le sais, je le dis tout de suite « la lettre B fait le bruit [b] 2) Si je ne le sais pas : - Je regarde les images de l'abécédaire « pour la lettre B il y a une banane. Quand je dis le mot « bBANANE », je fais attention à ce que j'entends au début lorsque je dis le mot : [b] - Je peux aussi retenir que toutes les lettres voyelles font le même bruit que leur nom sauf la lettre Y. La lettre A fait [a]... mais la lettre Y peut faire deux bruits [i] comme la lettre I (on dit qu'elles sont cousines) ou [j]. Pour les lettres consonnes, en disant leur nom on retrouve leur bruit au début ou à la fin. Par exemple la lettre bB fait le bruit [b] au début, la lettre Ffff fait le bruit [f]. On mémoriserà le 2^e bruit de certaines lettres au fur et à mesure - L'enseignant utilise de nombreux exemples où il montre une lettre et justifie son bruit par l'abécédaire ou la place du bruit dans le nom de la lettre <p>Pas d'interaction, questionnement avec les élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Affichage montrant qu'on écoute, observe et on ne dit rien - Affichage des lettres de l'alphabet dans les 3 écritures - Comptine de l'alphabet - Abécédaire - Affichage ch, sh, ph,

Au stade alphabétique (Frith, 1985) étape initiale de l'apprentissage en grande section, on aborde le principe alphabétique. Cependant au CP, les élèves éprouvent souvent du mal à différencier le nom de la lettre de son bruit. Pour la suite de l'enseignement, il est fondamental que les élèves donnent du sens, distinguent et identifient la lettre de son ou de ses bruit(s), ceci pour l'ensemble des lettres de l'alphabet. Une séance d'enseignement explicite pose des règles, repères et stratégies ; ensuite, la ritualisation et l'entraînement nécessaires à la mémorisation s'effectuent au travers de jeux divers. Des référents sont affichés sur la table ou au mur pour aider si besoin les élèves les plus en difficulté.

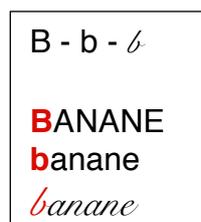
Les lettres de l'abécédaire sont toutes présentées suivant le modèle ci-après (cf. Outil 14) : dans la mesure du possible, les enseignants présentent un mot simple dont la lettre cible se situe au

début du mot. Ils utilisent des préfixes de la classe (excepté ceux de consonance anglophone ou contenant des sons complexes) pour illustrer certaines lettres.

À titre d'exemple, voilà une liste non exhaustive de mots proposée aux enseignants. Chacun reste libre de la modifier :

ananas - banane - cinéma / cacao - domino - petit - fumée - garage / girafe - hache - image - jupe - koala - lune- marmite - nuage - olive - papyrus - quatre - radis - salade / rose - tulipe - uniforme - vache - wagon / wapiti - xylophone / taxi - yoga / Yvana – zèbre

Outil 14. Exemple de référents



Séquence 2 : Développer la conscience phonologique (syllabique et phonémique)

Seules les trois premières étapes du modèle explicite sont décrites dans le protocole. La pratique autonome se déroule de façon ludique pour toutes les notions. L'évaluation est individuelle et s'effectue à partir de supports images. Le monde scientifique reconnaît la conscience phonologique comme une habileté qui participe favorablement à l'entrée dans l'écrit et cela dans plusieurs langues alphabétiques (Desrochers et al., 2009). Cependant, force est de constater selon Desrochers et son équipe, que de nombreux élèves de CP commencent leur scolarisation en ne maîtrisant pas les phonèmes de la langue de scolarisation, ce qui occasionne des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Elle s'acquiert par une sensibilisation qui commence dès la PS, par des activités de discrimination auditive de diverses sonorités de la vie quotidienne ; elle aboutit progressivement vers la conscience syllabique, la sonorité la plus facile à percevoir puis vers la conscience phonémique dès la GS (Desrochers et al., 1990). Ces multiples activités de manipulations orales des syllabes, puis des phonèmes, ont pour objectif d'affiner l'audition et de manipuler les sonorités de la langue orale, dans une autre finalité que la communication orale.

Conscience syllabique

Les activités se déroulent essentiellement à l'oral, sans support visuel, excepté les doigts, en parlant comme le robot, pour travailler les syllabes orales. Il est utile de varier les supports : par exemple, des images peuvent être (ré)utilisées à travers un jeu de l'oie, des cartes-images, des

jetons, des cerceaux... pour matérialiser les syllabes, particulièrement avec les élèves qui rencontrent des difficultés. Notons que la segmentation syllabique ne pose de difficulté de façon persistante à aucun élève. Les élèves parlent comme un robot, en sortant un doigt à chaque syllabe, et tous y parviennent rapidement. Ils sont habitués à scander les syllabes tout au long de la maternelle. C'est la raison pour laquelle la syllabation orale n'est pas abordée dans la séquence de façon spécifique. Liberman, Shankweiler, Fischer (1974) confirment que dès les classes maternelles, les élèves sont capables de segmenter les syllabes ; mais il faudra attendre environ l'âge de 6 ans pour la discrimination phonémique.

Séance 1 Objectif : Fusionner les syllabes dans le mot à l'oral

La fusion syllabique prépare à la fusion phonémique. Cette habileté facilite le décodage des syllabes puis des mots via la stratégie graphophonologique.

Tableau 11. Extrait du protocole de la séance 1

Étapes	Comment ?	Matériel / référent
1) Mise en situation 3'	Nous avons vu que pour apprendre à lire et écrire, il faut savoir reconnaître les lettres. Mais il faut aussi savoir écouter les syllabes dans les mots, c'est pour cette raison que nous parlerons souvent comme le robot. Vous savez tous séparer les syllabes des mots et les compter. Aujourd'hui nous allons apprendre à mettre ensemble 2 syllabes	Parler comme le robot 
2) Modelage 5' « L'enseignant fait »	Si j'ai la syllabe « MA » et la syllabe « MAN » Comment je vais faire pour les mettre ensemble ? D'abord, - Je vais comprendre quelles sont les 2 syllabes qu'on me demande de mettre ensemble. Ce sont « MA » « MAN » - Je vais donc les dire ensemble sans faire de pause entre les deux « MAMAN » L'enseignant poursuit avec des mots et des pseudo-mots	
3) Pratique guidée 15' « Les élèves font avec l'enseignant »	Même activité avec des mots à 2 et 3 syllabes.	

Séance 2 Objectif : Supprimer les syllabes dans le mot à l'oral

Tableau 12. Extrait du protocole de la séance 2

Étapes	Comment ?	Matériel / référent
1) Mise en situation 3'	Nous avons vu que pour apprendre à lire et écrire, il faut savoir reconnaître les lettres. Mais il faut aussi savoir écouter les syllabes dans les mots. Vous savez tous séparer les syllabes des mots et les compter. Aujourd'hui nous allons apprendre à enlever une syllabe et retrouver celle(s) qui reste(nt)	Parler comme le robot
2) Modelage 5' « L'enseignant fait »	Dans le mot « MAMAN », lorsque je parle comme un robot je retrouve 2 syllabes « MA » et « MAN ». Si j'enlève la syllabe « MA » comment je vais faire pour savoir ce qui reste ? D'abord, <ul style="list-style-type: none"> - Je vais entendre le mot en le répétant comme un robot et ne pas m'occuper de son sens - Si j'enlève « MA », ça veut dire que je ne le dis pas, donc il me reste « MAN » 	L'enseignant utilise ses doigts
3) Pratique guidée 15' « Les élèves font avec l'enseignant »	Même activité avec des mots à 2 et 3 syllabes. Tantôt la syllabe d'attaque tantôt la syllabe finale est supprimée	

Séance 3 Objectif : Localiser les syllabes dans le mot à l'oral

Tableau 13. Extrait du protocole de la séance 3

Étapes	Comment ?	Matériel / référent
1) Mise en situation 3'	Nous avons vu que pour apprendre à lire et écrire, il faut savoir reconnaître les lettres. Mais il faut aussi savoir écouter les syllabes dans les mots. Vous avez appris la dernière fois à enlever une syllabe et à retrouver celle(s) qui reste(nt). Aujourd'hui nous allons apprendre à retrouver la place d'une syllabe dans le mot : Est-ce que la syllabe demandée est au début, au milieu ou à la fin ? en 1er, 2è ou 3è dans le mot	Parler comme le robot
2) Modelage 5' « L'enseignant fait »	Dans le mot « MAMAN », comment je vais faire pour savoir où est ce que j'entends « MA » ? D'abord, <ul style="list-style-type: none"> - Je vais entendre le mot en le répétant comme un robot et ne pas m'occuper de son sens - Quand je le dis, je me rends compte que je dis « MA » la première fois que j'ouvre la bouche, donc c'est en premier ou au début 	L'enseignant utilise ses doigts
3) Pratique guidée 15'	Même activité avec des mots à 2 et 3 syllabes. Tantôt on localise la syllabe d'attaque, celle du milieu ou la syllabe finale	

Tableau 14. Extrait du protocole de la séance 4

Étapes	Comment ?	Matériel / référent
1) Mise en situation 3'	Nous avons vu que pour apprendre à lire et écrire, il faut savoir reconnaître les lettres. Mais il faut aussi savoir écouter les syllabes dans les mots. Aujourd'hui nous allons apprendre à retrouver la syllabe qu'on entend au début, au milieu ou à la fin, en 1er, 2è ou 3è dans le mot	Parler comme le robot
2) Modelage 5' « L'enseignant fait »	<p>Dans le mot « MAMAN », comment je vais faire pour savoir qu'elle est la syllabe qui est au début, en premier ?</p> <p>D'abord,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je sais avec mes doigts repérer 1er, 2è, 3è, au début au milieu et à la fin - Je vais répéter le mot comme un robot et à chaque syllabe je sors un doigt : « MA » 1er doigt, « MAN » 2é doigt - Je me rends compte que lorsque j'ai ouvert la bouche, la première syllabe qui correspond au 1er doigt donc au début était « MA » 	L'enseignant utilise ses doigts
3) Pratique guidée 15'	Même activité avec des mots à 2 et 3 syllabes. Tantôt on identifie la syllabe d'attaque, tantôt celle du milieu ou de fin	

Conscience phonémique

Alégria et Morais (1979), Alégria et Mousty (2004), Ehri et Roberts (2006), reconnaissent que les méthodes de lectures phoniques se révèlent plus efficaces lorsqu'elles sont associées à l'apprentissage des lettres de l'alphabet. Les activités proposées se déroulent essentiellement à l'oral, sans support visuel, excepté les doigts et l'histoire d'un lutin appelé « M. Troll » qui est la référence pour travailler sur les sons. En revanche, les supports peuvent varier en utilisant des images : jeu de l'oie avec des images de mots-syllabes comme b-r-as, f-i-l, p-ot, b-a-l. Des mots complexes comme t-r-ain, v-in, f-eu peuvent être utilisés car l'entraînement s'effectue à l'oral. Les mots présentés sont d'abord des mots à une syllabe, puis deux, puis trois syllabes. L'enseignant raconte l'histoire de M. Troll : « *Dans la forêt, vit un généreux lutin qui adore les enfants. Il leur donne tout ce qu'ils demandent, à condition que ces enfants parlent comme lui et comprennent sa façon de parler. Donc, M. Troll parle en disant les plus petits bruits qu'il entend dans les mots. Par exemple, pour dire « poupée », il dira « [p-u-p-e] » et lorsque l'enfant comprend qu'il s'agit du mot « poupée », M. Troll lui donne une poupée. Si à l'inverse, l'enfant veut demander quelque chose à M. Troll, pour l'obtenir il doit aussi parler comme lui : « Je veux une [j-u-p-e] ».* **La manipulation phonémique, en termes de segmentation aide à l'encodage et la fusion aide au décodage.**

Séance 5 Objectif : Fusionner les phonèmes dans la syllabe à l'oral

Tableau 15. Extrait du protocole de la séance 5

Étapes	Comment ?	Matériel / référent
1) Mise en situation 3'	Nous avons vu que pour apprendre à lire et écrire, il faut savoir reconnaître les lettres, écouter et jouer avec les syllabes dans le mot qu'on entend, mais il faut aussi savoir écouter les sons que l'on entend dans la syllabe. Pour nous aider, nous allons parler comme M. Troll. Aujourd'hui nous allons apprendre à mettre ensemble 2 sons	Histoire de M. Troll 
2) Modelage 5' « L'enseignant fait »	Que veut dire M. Troll quand il dit « [m] -[a] » ? Pour le savoir, d'abord : - Je vais répéter le premier bruit et trainer un peu dessus [mm] et tout de suite sans m'arrêter je dis le 2è bruit [mma] - J'essaie une deuxième fois en collant les 2 bruits ensemble « ma » L'enseignant poursuit en variant les voyelles, puis les consonnes et les voyelles, puis les types de syllabes à 2 puis 3 sons	L'enseignant utilise ses doigts
3) Pratique guidée 15' « Les élèves font avec l'enseignant »	Même activité avec des syllabes à 2 et 3 sons.	

Séance 6 Objectif : Supprimer les phonèmes dans la syllabe à l'oral

Tableau 16. Extrait du protocole de la séance 6

Étapes	Comment ?	Matériel / référent
1) Mise en situation 3'	Nous avons appris à jouer avec les syllabes, nous allons continuer à apprendre à jouer avec les sons pour mieux apprendre à lire et écrire. Aujourd'hui nous allons apprendre à supprimer un son d'une syllabe et dire ce qui reste	- Histoire de M. Troll
2) Modelage 5' « L'enseignant fait »	Comment faire pour savoir ce qui reste quand on enlève [m] dans « ma » ? Pour le savoir, d'abord : - Je vais écouter la syllabe, en me la répétant lentement et me concentrer pour repérer les plus petits bruits que j'entends et je les sépare en m'arrêtant après chacun. - J'entends le [m] au début de la syllabe. Si je ne le dis pas (je l'enlève donc je ne le dis plus), je dirai [a] donc si j'enlève [m], il reste [a] L'enseignant poursuit en inversant : si on enlève [a] il reste [m]. Il donne d'autres exemples avec les autres types de syllabes à 2 ou 3 sons	L'enseignant utilise ses doigts
3) Pratique guidée 15' « Les élèves font avec l'enseignant »	Même activité avec des syllabes à 2 et 3 sons.	

Séance 7 Objectif : Segmenter les phonèmes dans la syllabe à l'oral

Tableau 17. Extrait du protocole de la séance 7

Étapes	Comment ?	Matériel / référent
1) Mise en situation 3'	Nous avons appris à jouer avec les syllabes, nous allons continuer à apprendre à jouer avec les sons pour mieux apprendre à lire et écrire. Aujourd'hui nous allons apprendre à séparer les sons d'une syllabe, toujours en parlant comme M. Troll	- Histoire de M. Troll
2) Modelage 5' « L'enseignant fait »	Comment M. Troll dirait « ma » ? Pour le savoir, d'abord : - Je vais écouter la syllabe, en me la répétant lentement et me concentrer pour repérer les plus petits bruits que j'entends et je les sépare en m'arrêtant après chacun. Ou, si je n'y arrive pas - J'entends bien le son [a] je me dis, si je l'enlève que va-t-il me rester ? J'essaie donc de dire la syllabe sans dire le son [a]. Il reste le son [m] au début. Donc pour dire « ma » M. Troll dirait [m-a]. L'enseignant poursuit en variant les voyelles, puis les consonnes, puis les types de syllabes à 2 puis 3 sons	
3) Pratique guidée 15' « Les élèves font avec l'enseignant »	Même activité en balayant les différents types de syllabes à 2 et 3 sons.	

Séance 8 Objectif : Localiser les phonèmes dans la syllabe à l'oral

Tableau 18. Extrait du protocole de la séance 8

Étapes	Comment ?	Matériel / référent
1) Mise en situation 3'	Nous allons continuer à apprendre à jouer avec les sons. Aujourd'hui nous allons apprendre à dire où se trouve un son donné dans la syllabe	Histoire de M. Troll
2) Modelage 5' « L'enseignant fait »	Dans la syllabe « ma », comment je vais faire pour savoir où est ce que j'entends [m] ? D'abord, - Je vais entendre la syllabe en la répétant comme M. Troll - Quand je le fais, je me rends compte que je dis [m] la première fois que j'ouvre la bouche, donc c'est en premier ou au début L'enseignant fait de même pour [a] puis donne d'autres exemples balayant les types de syllabes à 2 et 3 sons	L'enseignant utilise ses doigts
3) Pratique guidée 15' « Les élèves font avec l'enseignant »	Même activité, tantôt on localise le son d'attaque, celui du milieu ou de la fin	

Tableau 19. Extrait du protocole de la séance 9

Étapes	Comment ?	Matériel / référent
1) Mise en situation 3'	Nous allons continuer à apprendre à jouer avec les sons. Aujourd'hui nous allons apprendre à retrouver le son qu'on entend au début, au milieu ou à la fin, en 1er, 2è ou 3è dans la syllabe	Histoire de M. Troll Affichage du robot et de M. Troll
2) Modelage 5' « L'enseignant fait »	Dans la syllabe « ma », comment je vais faire pour savoir qu'elle est le son qui est au début, en premier ? D'abord, - Je sais ou avec l'aide de mes doigts, repérer 1er, 2è, 3è, au début au milieu et à la fin - Je vais répéter le mot comme M. Troll et à chaque son je sors un doigt : [m] 1er doigt, [a] 2è doigt - Je me rends compte que lorsque j'ai ouvert la bouche, le premier son qui correspond au 1er doigt donc au début était [m]	L'enseignant utilise ses doigts
3) Pratique guidée 15' « Les élèves font avec l'enseignant »	Même activité avec des syllabes à 2 et 3 sons. Tantôt on identifie le son en attaque, celui du milieu ou celui de la fin	

Séquences pour apprendre à décoder et encoder des syllabes et des mots simples

Le contrat didactique

Les séquences débutent par la mise en place d'un nouveau contrat didactique dans la continuité du premier. Ce contrat est lu le plus souvent possible lors de la première séance d'enseignement de la journée. L'enseignant doit veiller à ce que les élèves puissent donner du sens et avoir une bonne représentation des objectifs de l'apprentissage de l'écrit : chaque élève doit savoir se situer et situer la classe dans la progression.

Tableau 20. Extrait du contrat didactique

Objectifs	Comment ?	Matériel / référents
<p>Amener les élèves à comprendre que pour apprendre à lire et à écrire des mots, ils doivent en plus des capacités et connaissances du précédent contrat, savoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décoder et encoder les différents types de syllabes - Lire et écrire des mots inconnus contenant ces types de syllabes - Présenter le livret d'auto-évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant introduit le nouveau projet en interrogeant d'abord les élèves sur leur projet de lecteur « Voulez-vous apprendre à lire et écrire ? pourquoi ? à quoi cela va-t-il servir ? ... ». - Il présente le contrat didactique « Vous avez maintenant les connaissances pour commencer votre apprentissage de la lecture et de l'écriture. Nous allons commencer par apprendre à lire et écrire les mots simples pour cela, il faudra (l'enseignant lit le contenu du contrat didactique). Puis il invite les élèves à le signer s'ils sont d'accord. - Il présente le livret d'auto-évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> - Le contrat signé est formalisé par un affichage

Le livret d'auto-évaluation et les fiches de lecture

L'utilisation du livret d'auto-évaluation est facultative. Cet outil permet à l'élève, à l'enseignant et à la famille de visualiser la progression de l'élève. C'est aussi un outil dont l'objectif est de motiver l'élève : il contribue à rehausser l'estime et la confiance en soi. Il peut être limité aux élèves les plus fragiles, manquant d'assurance, en difficulté... pendant le temps de l'aide personnalisée appelée « activité pédagogique complémentaire » (APC) ou en groupe de besoins au sein de la classe. La fiche de lecture est un outil destiné à la famille pour un entraînement après chaque type de syllabe étudié. Elle peut aussi s'utiliser durant les APC auprès des élèves en difficulté qui ne peuvent pas bénéficier d'un soutien à la maison.

Exemple d'une séquence : le type de syllabe CV et les mots correspondant

La séquence se compose de quatre séances. L'objectif est d'amener les élèves à décoder et encoder des mots simples composés de syllabes « consonne-voyelle » (CV) en passant de l'oral à l'écrit. Pour cela, les prérequis nécessaires décrits précédemment sont acquis ou en cours d'acquisition. Dans ce dernier cas, les enseignants prévoient des aides qui permettent à l'élève de progresser dans sa zone proximale de développement (ZPD).

Cette démarche décrite ci-dessous est reprise à l'identique pour les différents types de syllabes et de mots étudiés en variant les activités et les supports.

Le contenu des séquences précédentes se poursuit avant chaque séance d'apprentissage sous la forme d'un rituel dynamique :

- Identifier l'alphabet ;
- Réciter la comptine en pointant les lettres, dire le nombre de lettres, de voyelles, de consonnes, dire les 6 voyelles, dire le nom d'une lettre et préciser si elle est voyelle ou consonne ;
- Réciter l'alphabet en disant le/les bruit(s) des lettres ;
- Développer la conscience phonologique : à l'oral, manipuler les syllabes dans les mots et les sons dans la syllabe (localiser, identifier, supprimer, fusionner, segmenter...), suivant le type de syllabes à étudier et ceux déjà étudiés.

Pour un mot donné, le nombre de syllabe orale n'est pas forcément identique au nombre de syllabe écrite. Par exemple, dans le mot « canada », il y a trois syllabes orales et trois syllabes écrites. Par contre, dans le mot « lune » il y a une syllabe orale « lune » et deux syllabes écrites « lu/ne ». Dans le cadre de cette étude, on considère que lorsqu'on est dans l'enseignement de la manipulation syllabique, on « parle comme un robot ». Ainsi à l'oral, on dira que dans le mot « lune » il y a deux syllabes : lu/ne ». En revanche, lorsqu'on parle ou qu'on lit, on ne dit pas « lu/ne » mais « lune » en une seule syllabe orale. Cette distinction est apprise et répétée aux élèves ; elle permet de faciliter la syllabation par une correspondance à l'oral et à l'écrit des syllabes qui composent le mot. Ainsi, la règle de base de la syllabation écrite s'applique à l'oral en parlant comme un robot : toute voyelle est considérée comme un noyau syllabique, même la lettre « e » lorsqu'elle est muette. On observe qu'en annulant cette contradiction entre la segmentation syllabique orale et la segmentation syllabique écrite, les oublis de la lettre « e » muette à la fin d'un mot à orthographier sont moins fréquents.

Il est donc important de retenir que **dans le cadre de cette démarche, la syllabation orale suit les mêmes principes que la syllabation écrite.**

Tableau 21. Extrait du protocole de la séance 1

Étapes	Comment ?	Matériel
1) Mise en situation 3'	Aujourd'hui, nous allons apprendre à décoder des syllabes constituées d'une consonne et d'une voyelle. Je vais dire des syllabes CV (montrer le contrat didactique). À la fin de cette séance, vous aurez appris comment faire et vous serez capables de décoder des syllabes CV (montrer le contrat didactique)	Contrat didactique
2) Modelage 5' « L'enseignant fait »	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant demande aux élèves d'écouter, d'observer et de ne rien dire (montre l'affichage) - « Comment je fais pour décoder une syllabe CV ? » « Pour décoder une syllabes CV, si je la reconnais, je la lis. Autrement, je dois savoir fusionner le son d'une C et celui d'une V à l'oral : [m] et [a] font « ma », l'enseignant reprend plusieurs exemples. Ainsi, lorsque l'on me montre à l'écrit une syllabe CV (l'enseignant montre une étiquette syllabe « so ») je dois : <ol style="list-style-type: none"> 1) Identifier le son de chacune des lettres de la syllabe. La lettre « s » fait le son [s], la lettre « o » fait le son [o] 2) Les fusionner comme à l'oral en disant : la consonne « S » et la voyelle « o » font la syllabe « so » comme dans le mot « soda » - Il utilise de nombreux exemples en montrant ce que représentent à l'écrit, les termes lettre, syllabe... Au fil des séquences, les élèves apprendront à dire directement [s], et [o] font « so », puis liront directement la syllabe « so » <p style="text-align: center;">Pas d'interaction, questionnement avec les élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Affichage montrant qu'on écoute, observe et on ne dit rien - Cartes lettres - Quelques étiquettes syllabes CV format 1/4 A4

Tableau 22. Extrait du protocole de la séance 2

Étapes	Comment ?	Matériel
1) Mise en situation 3'	<p>La dernière fois, nous avons appris à décoder des syllabes CV, aujourd'hui, nous allons apprendre à les écrire. À la fin de cette séance, vous aurez appris comment faire et vous serez capables d'encoder des syllabes CV (montrer le contrat didactique)</p>	<p>Contrat didactique</p>
2) Modelage 5' « L'enseignant fait »	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant demande aux élèves d'écouter, d'observer et de ne rien dire (montre l'affichage) - « Comment je fais pour encoder une syllabe CV ? » <ul style="list-style-type: none"> « Pour encoder une syllabes CV, si je sais l'écrire, je le fais. Autrement, je dois : savoir segmenter les sons de la syllabe orale, identifier les lettres qui correspondent pour ensuite écrire la syllabe : dans « si » j'entends les sons [s] et [i], l'enseignant reprend plusieurs exemples. <p>Ainsi, lorsque l'on me demande d'écrire une syllabe CV, par exemple « lu » je dois segmenter la syllabe en sons : dans la syllabe « lu » j'entends le son [l], je vais donc écrire la lettre « l », puis le son [i], je vais donc écrire la lettre « i » (l'enseignant montre les cartes lettres correspondantes en script puis les écrit en montrant les lettres cursives).</p> <p>L'enseignant reprend plusieurs exemples où il encoder des syllabes CV (dictée)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Au fil des séquences, les élèves apprendront à écrire directement la syllabe demandée en cursive ou capitale 	<ul style="list-style-type: none"> - Affichage montrant qu'on écoute, observe et on ne dit rien - Cartes lettres - Alphabet dans les 3 écritures - Tableau

Tableau 23. Extrait du protocole de la séance 3

Etapes	Comment?	Matériel
1) Mise en situation 3'	Nous avons appris à décoder et encoder des syllabes CV, aujourd'hui, nous allons apprendre à décoder des non-mots pour lire des mots avec des syllabes CV. À la fin de cette séance, vous aurez appris comment faire et vous serez capables de lire des mots contenant des syllabes CV (montrer le contrat didactique)	Contrat didactique
2) Modelage 5' « L'enseignant fait »	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant demande aux élèves d'écouter, d'observer et de ne rien dire (montre l'affichage). - L'enseignant montre une étiquette contenant un non-mot « pamilo ». « Comment je fais pour décoder ce qui est écrit sur cette étiquette ? » 1) Je reconnais tout de suite les syllabes CV, je les fusionne 2) Pour décoder cette étiquette, je vais utiliser la stratégie CV du début à la fin en mettant une C et une V ensemble. <p>L'enseignant sépare les différentes syllabes en disant « la consonne « p » et la voyelle « a », font la syllabe « pa » ... et je lis « pa/mi/lo ». C'est un non-mot car il n'a pas de sens. L'enseignant reprend plusieurs exemples dont quelques mots de préférence « savants » pour éviter la lecture devinette</p> <ul style="list-style-type: none"> - Au fil des séquences, les élèves apprendront décoder rapidement les différentes syllabes CV, sans avoir besoin de les segmenter à l'écrit <p>Pas d'interaction, questionnement avec les élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Affichage montrant qu'on écoute, observe et on ne dit rien - Quelques étiquettes non-mots et des étiquette - mots savants à 2 ou 3 syllabes visibles par tous les élèves

Tableau 24. Extrait du protocole de la séance 4

Étapes	Comment ?	Matériel
1) Mise en situation 3'	Nous avons appris à décoder et encoder des syllabes CV, à lire des mots CV. Aujourd'hui, nous allons apprendre à encoder des non-mots pour écrire des mots avec des syllabes CV. À la fin de cette séance, vous aurez appris comment faire et vous serez capables d'écrire des mots contenant des syllabes CV (montrer le contrat didactique)	Contrat didactique
2) Modelage 5' « L'enseignant fait »	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant demande aux élèves d'écouter, d'observer et de ne rien dire (montre l'affichage). Il montre l'image d'un lavabo - Si je dois écrire le mot « lavabo ». Comment je fais ? 1) Je suis capable d'écrire toutes les syllabes donc le mot sans difficulté 2) Je segmente chaque syllabe en sons à l'oral et j'écris les lettres correspondantes « Dans « lavabo », il y a 3 syllabes « la, va et bo ». Dans la syllabe « la » j'entends [l] et [a], j'écris « l » et « a ». Dans la syllabe « va » ... » L'enseignant reprend plusieurs exemples - Au fil des séquences, les élèves apprendront à encoder sans verbaliser leur stratégie Pas d'interaction, questionnement avec les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Affichage montrant qu'on écoute, observe et on ne dit rien - Tableau - Étiquettes-images

2.5.4 Préconisations aux enseignants : Points de vigilance

- Ne pas laisser s'installer des confusions entre le nom de la lettre et son bruit : insister en disant que lorsqu'on écoute, on dit le bruit/son de la lettre, lorsqu'on regarde, on voit la lettre donc on dit son nom ;
- Utiliser des pseudo-mots lorsque la séance porte sur les stratégies de décodage pour éviter que le décodage ne soit le fruit du hasard « lecture devinette » ou pour obliger l'élève à employer d'autres stratégies que la reconnaissance globale du mot. L'objectif est que l'élève soit en mesure d'identifier des mots connus et inconnus, en mettant en œuvre pour les mots inconnus une stratégie graphophonologique ;
- Lorsque l'objectif de la séance est de travailler sur les stratégies de décodage des mots, le mot peut être présenté sans un déterminant. Lorsqu'il est de lire, il est préférable de présenter le mot avec son déterminant ;

- Présenter des mots complètement inconnus du lexique et/ou du vocabulaire de l'élève comme des « mots savants » permet d'apporter un enrichissement lexical et d'éviter le risque de la « lecture devinette ». Les images utilisées pour l'encodage renforcent ce travail d'enrichissement lexical qui peut se poursuivre par une séance de compréhension au niveau du mot : on tire une image on dit le mot correspondant et on peut même l'écrire, ou on tire le mot, on le lit et on retrouve l'image lui correspondant (jeux de paires « image/mot ») etc. ;
- Ajouter des exercices tels que le découpage du mot en syllabes et en sons pour bien conceptualiser à l'écrit et à l'oral ces deux termes ;
- Créer des boîtes à syllabes ou à images, qui suivent l'étude des différents types de syllabes. Elles facilitent les ateliers de lecture et d'écriture en autonomie, binôme, ou en groupe ;
- En complément aux activités d'encodage par « voie indirecte », en mettant en œuvre des stratégies graphophonologiques, certains mots choisis par l'enseignant font l'objet de mots appris par « voix directe » : mots outils, mots les plus fréquents, mots de la classe etc. qui peuvent être repris pour le concours d'orthographe. Le but est de développer en parallèle un lexique orthographique.

2.5.5 Les outils

Les outils de base sont fournis aux enseignants qui les utilisent suivant le protocole. Des outils complémentaires sont créés par les enseignants eux-mêmes en fonction des besoins de leur classe, ou d'un groupe d'élèves. Ils sont tolérés dans le respect de la progression de l'enseignement.

Affichages

- Lettres dans les 4 écritures présentées séparément (distinguer les voyelles des consonnes par la couleur) ;
- Les 4 écritures ensemble (distinguer les voyelles des consonnes par la couleur) ;
- Les voyelles séparées des consonnes ;

D'autres référents sont construits progressivement, suivant les difficultés qui se présentent (la lettre « h » muette quand elle n'est pas associée à une autre lettre (ph, ch, sh), les lettres ayant 2 phonèmes (c, g, s, w, x,)), les règles spécifiques de prononciation de certaines lettres (s, g, c) etc.

Matériel collectif

- Les étiquettes syllabes ;

- Les étiquettes pseudos-mots ou mots (activités sur les stratégies de décodage) ;
- Les étiquettes déterminant et mot (activité de lecture) ;
- Les référents image + mot pour travailler le vocabulaire ;
- Les étiquettes-mots, étiquettes images et étiquettes syllabes pour travailler la compréhension ;
- Les étiquettes-images et référent mot (activité d'encodage et d'orthographe en autonomie) ;
- Le tableau des syllabes à la fin de la séquence sur un type de syllabe.

Matériel individuel

- Les étiquettes pseudos-mots ou mots (activités sur les stratégies), étiquettes syllabes pour reconstituer des mots... ;
- Les fiches de lecture à la maison ;
- L'ardoise et la craie ou cahier ;
- Le tableau des syllabes à la fin de la séquence sur un type de syllabe.

2.5.6 Calendrier prévisionnel

Septembre

- 1) Passation des tests pour les élèves autorisés et évaluations diagnostiques par le chercheur
- 2) Accompagnement des enseignants : point sur les autorisations, les passations, formation pour la mise en œuvre pédagogique et didactique de la démarche et de la pédagogie explicite du projet 1 (présentation du protocole)
- 3) Mise en œuvre des séquences sur les prérequis (1/2 jour), répartition des 4 séances sur les lettres dans la journée. Pour la conscience phonologique 1/2 fois, répartition des 5 manipulations syllabiques dans la journée, puis les 4 manipulations phonémiques

Octobre / Novembre

Organisation de l'enseignement sur la journée.

Rituel tous les matins : 15 minutes

- Alphabet
 - Dire le nom des lettres en pointant les lettres dans l'alphabet
 - Dénommer et reconnaître des lettres
 - Dire l'alphabet en disant le bruit des lettres
 - Dénommer et reconnaître une lettre à partir de son bruit

- Jeu de rapidité dans la dénomination des lettres et des bruits des lettres
- Conscience phonologique
- Syllabique : manipulation orale des syllabes du mot
- Phonémique : manipulation orale des sons du type de syllabe étudié en insistant sur la fusion et la segmentation des sons de syllabes et de mots

Atelier de décodage dans la matinée : 30 mns

Passer de la fusion orale à la fusion écrite pour décoder des syllabes puis des mots écrits selon la syllabe étudiée (étiquettes-syllabes) en développant des stratégies.

Atelier d'encodage en fin de matinée : 30 mns

Passer de la segmentation orale à la segmentation écrite pour encoder des syllabes puis des mots écrits selon le type de syllabe étudié (étiquettes-syllabes)

Atelier d'applications, évaluations l'après-midi décodage et/ou encodage : jeux divers, fiches d'exercices, entraînement oral... 30 mns

- Tutorat
- Individuel
- Groupe

Rituel fin de journée : 15 minutes

Lecture plaisir ou compréhension orale (vocabulaire, justification des réponses...)

Soit un total de 2h / jour le lundi, mardi, jeudi, vendredi. 1h15 le mercredi. Donc 9h15 / 10h hebdomadaires de français.

Activités de consolidation à la maison ou en APC

- Dénommer et reconnaître les lettres ;
- Tableau de fusion syllabique ;
- Liste de syllabes et de mots à décoder et encoder ;
- Dictée de mots outils à préparer ;
- Fiches de lecture à utiliser pour la maison ou en classe.

Décembre

- Suite de l'étude des différents types de syllabes et enseignement de la compréhension orale autour de la thématique de « Noël » ;

- Accompagnement des enseignants : formation sur le projet 2 « décodage et encodage des mots complexes » ;
- Un atelier de compréhension / production d'écrits sera introduit 20' deux fois par semaine
Soit un total de 9h55 / 10h hebdomadaire de français ;
- L'évaluation formative consistera à réévaluer les élèves sur les objectifs qui n'étaient pas atteints aux évaluations diagnostiques.

2.5.7 En quoi cette démarche d'enseignement du projet 1 est-elle explicite ?

Tableau 25. Les principes de la pédagogie explicite adaptés à la démarche du projet 1

Principes de la PEX	Comment ?	La démarche
Pédagogie qui détermine les connaissances préalables	<p>S'assurer que les connaissances et habiletés nécessaires à la mise en œuvre de la démarche sont acquises ou en cours d'acquisition. Des aides sont prévues pour que chaque élève puisse progresser dans sa ZPD.</p> <p>Les phases d'institutionnalisation du savoir en début et fin de séance contribuent à la clarté cognitive en faisant appel à la mémoire didactique</p> <p>Objectif : Permettre la clarté cognitive</p>	<p>Consolider, compléter, enseigner les prérequis à la démarche : alphabet, conscience phonologique, principe alphabétique</p>
Pédagogie du modelage	<p>Explicitation des apprentissages. L'élève n'est pas mis en situation de recherche au début d'une leçon. La réponse attendue est donnée, l'enseignant explicite son raisonnement :</p> <p>« Il met un haut-parleur sur sa pensée »</p> <p>Objectif : Permettre à l'élève de se concentrer sur le processus et développer sa métacognition</p>	<p>Explicitation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lien graphème/phonème - Fusion et segmentation phonémique - Stratégies de décodage et d'encodage

Principes de la PEX	Comment ?	La démarche
Pédagogie structurée et progressive	<ul style="list-style-type: none"> - Évolue des concepts les plus simples vers les plus complexes. « Stratégie des petits pas » - Activités systématiques et structurées <p>Objectif : Éviter la surcharge cognitive, faciliter la compréhension</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les types de syllabes étudiés vont des plus simples vers les plus complexes : V/ CV, VC, CVC, CCV, CVV - La même démarche est utilisée pour tous les types de syllabes - L'étude de l'encodage et du décodage des mots s'effectue également des mots les plus simples vers les plus complexes
Pédagogie qui prône la répétition	<p>Un même objet de savoir est travaillé et présenté dans des contextes différents</p> <p>Objectif : retenir, mobiliser et transférer l'apprentissage. Passer de la mémoire de travail à la mémoire à long terme</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les syllabes sont manipulées à l'oral et à l'écrit - Les types de syllabes étudiés précédemment sont réintroduits dans l'étude de la syllabe nouvelle et au sein des mots ou pseudo-mots nouveaux : effet rétroactif, révisions fréquentes. Transfère ainsi les habiletés acquises de la tâche simple vers la tâche complexe et consolide les acquisitions antérieures
Pédagogie qui prône la réussite par l'effort et la mise en œuvre de stratégies mises à disposition	<p>Utilisation du renforcement positif : messages positifs aux élèves qui fournissent des efforts aux niveaux des stratégies (de même pour le comportement)</p> <p>Objectif : Faire acquérir un état d'esprit dynamique. Permettre la clarté cognitive</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dédramatisation de l'erreur et expérimentation précoce de la réussite qui motivent et facilitent l'effort, encouragements verbaux. - Verbalisation des stratégies liées à l'action en début de séquence et en fonction des besoins de l'élève

2.5.8 Conclusion

Ce projet formalisé dans le protocole 1, vise à débiter l'apprentissage de l'écrit, par la consolidation des prérequis et l'enseignement du décodage/encodage de mots simples. Il se déploie sur l'ensemble du premier trimestre. La démarche d'enseignement explicite proposée consolide l'alphabet, la conscience phonologique et le principe alphabétique. Ces prérequis facilitent l'enseignement et l'apprentissage de la reconnaissance de mots simples ainsi que leur orthographe phonétique en étudiant les différents types de syllabes et les mots qu'ils composent.

La recherche démontre que les élèves issus de milieux défavorisés possèdent généralement une conscience phonologique déficitaire. La mise en œuvre d'un dispositif veillant à développer cette habileté, et à permettre la reconnaissance des lettres, devrait réduire les effets négatifs de l'origine socioculturelle, tant sur leur rendement scolaire que sur leur entrée dans l'écrit. À la fin de ce trimestre, des disparités s'observent au niveau des performances des élèves : tous les élèves progressent, à des rythmes différents, du fait de leur singularité, mais également du retard cumulé au départ qui semble malgré tout se rattraper graduellement. Le projet 2 qui va suivre a donc pour principal objectif de tenir compte de cette hétérogénéité : permettre à chaque élève de poursuivre sa progression, selon son propre rythme et ses capacités. Le grand défi est de différencier les contenus, les objectifs d'enseignement et les outils pour s'adapter aux besoins de chacun, tout en maintenant une cohésion au sein du groupe classe.

2.6 Projet 2 : Apprentissage du décodage et de l'encodage des mots complexes, fluence, compréhension écrite de mots et de phrases

2.6.1 Mise en place du contexte d'apprentissage

Dès la fin du premier trimestre, après l'enseignement du projet 1, l'évaluation formative permet de tracer le profil de chaque élève. Le bilan de ces apprentissages (décodage/encodage de mots simples) engendre différents profils ; ainsi, l'enseignant peut différencier son enseignement pour répondre aux besoins spécifiques de chacun :

Profil 1 : l'élève décode / encode l'ensemble des mots simples.

Profil 2 : l'élève a besoin de consolider le décodage / encodage de certains mots simples, la compétence est en cours.

Profil 3 : l'élève éprouve des difficultés à fusionner ou segmenter certains types de syllabes, donc à encoder/décoder certain(e)s syllabes et/ou mots. Plus de temps et d'entraînement semblent nécessaires.

Profil 4 : l'élève demeure en difficulté face à la mémorisation du nom et du bruit de nombreuses lettres, face à la segmentation et à la fusion des sons à l'oral ; il ne décode aucune syllabe, aucun mot simple et ce, malgré le soutien particulier de l'enseignant.

Un Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) est mis en place pour les élèves en difficulté. Les élèves du profil 3 bénéficient de l'APC menée par l'enseignant qui reprend la séance explicite et propose plus d'entraînements. Les élèves en très grande difficulté (profil 4), sont également pris en charge en APC. Néanmoins l'aide du psychologue scolaire est sollicitée

afin de mener des investigations aux niveaux cognitif et psycho-affectif. Compte tenu des résultats, la famille est invitée à s'adresser aux structures extérieures de santé pour des investigations complémentaires. Dans cette mise en œuvre de la différenciation pédagogique, au sein du groupe-classe, les élèves de profils 1 et 2 suivent pleinement le projet 2, ceux du profil 3 continuent sur le projet 1 et abordent partiellement le projet 2, tandis que ceux du profil 4 reste sur le projet 1.

Il est à souligner que quelques rares élèves en difficulté pour fusionner et/ou segmenter à l'oral certains types de syllabes, parviennent malgré tout à décoder/encoder les syllabes et mots inconnus. Dans ce cas, ils sont prêts pour le projet 2.

2.6.2 Présentation générale du projet 2

Le projet 2 prend appui sur quatre domaines :

- Le domaine de l'identification des mots inconnus avec le décodage de mots complexes ;
- Le domaine de l'orthographe (phonétique et lexicale) avec l'encodage de mots complexes ;
- Le domaine de la lecture à haute voix par l'entraînement à l'automatisation de l'identification des mots (la fluence) ;
- Le domaine de la compréhension écrite par la compréhension de mots et de phrases.

Ces domaines constituent les trois axes de travail autour desquels la vision stratégique de l'enseignement se poursuit. Chaque domaine fait l'objet d'un protocole dont la mise en œuvre s'organise en simultané, suivant l'emploi du temps proposé. Tous les élèves, y compris ceux en difficulté, bénéficient des enseignements adaptés à leur niveau de progression.

Tableau 26. Compétences à travailler en fonction des différents profils et domaines

	Identification des mots inconnus	Orthographe phonétique et lexical	Lecture à haute voix	Compréhension
Profil 1	Décodage de mots complexes	Encodage de mots complexes	Automatisation du décodage des mots simples et complexes	De courtes phrases écrites en autonomie
Profil 2	Décodage de mots simples, de syllabes et de mots complexes	Encodage de mots simples de syllabes et de mots complexes	Automatisation du décodage de syllabes et de mots simples et complexes	De courtes phrases écrites en s'assurant que le décodage est possible en autonomie
Profil 3	Décodage de syllabes et mots simples, de phonèmes et de syllabes complexes	Encodage de syllabes et mots simples, de phonèmes et de syllabes complexes	Automatisation du décodage de syllabes simples et complexes et de mots simples	De mots et de phrases simples en autonomie

Profil 4	Décodage de lettres de l'alphabet - Lien lettre/son(s) - Décodage de syllabes simples	- Encodage de lettres de l'alphabet - Encodage de phonèmes et syllabes simples	Automatisation du décodage de lettres ou des sons et syllabes simples	De mots simples et de phrases avec aide : adulte, camarade ou référents (images)
-----------------	---	---	---	--

Ce tableau à double entrée est non exhaustif, il sert de repère aux enseignants qui s'en inspirent, en fonction du profil de chaque élève dans chacun des domaines. Cela induit une connaissance fine du niveau d'apprentissage de chaque élève. En effet, un élève peut à la fois se retrouver en profil 1 dans le domaine de l'identification des mots, et en profil 2 dans celui de l'orthographe...

Il est exploité en y plaçant les noms des élèves dans chaque case. Cet outil qui aide l'enseignant à gérer l'hétérogénéité des élèves au sein de sa classe, évolue au fur et à mesure des progrès individuels enregistrés lors des évaluations.

Le projet 2 se donne pour objectif général d'assurer un bon niveau d'automatisation de l'identification des mots. Son but est de faciliter l'apprentissage de la compréhension écrite ; introduit à partir des unités « mot et phrase » puis de textes courts dans le projet 3.

2.6.3 Protocole 2 : Décoder et encoder des mots complexes

Description de la stratégie d'enseignement

Le protocole 2 s'intitule : « **Poursuite de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de mots inconnus, par le décodage et l'encodage de mots complexes, à partir de la relation graphèmes/phonèmes des graphèmes complexes et de quelques mots correspondants** ».

Cette démarche part du postulat suivant : grâce au transfert des stratégies de décodage/encodage étudiées et intégrées par les élèves au projet 1 pour identifier des mots simples inconnus, le décodage/encodage des mots complexes s'en trouve facilité. Ceci à condition que la mémorisation de la relation graphème/phonème des graphèmes complexes soit effective. Ainsi, la démarche poursuit les objectifs suivants :

- Amener les élèves à décoder / encoder les mots simples et complexes ;
- Donner du sens aux termes employés dans la lecture et l'écriture : mot, syllabe, son, lettre, consonne, voyelle, voyelle simple/complex, consonne simple/complex...
- Mémoriser la relation graphie/phonie des phonèmes/graphèmes complexes.

La démarche explicite proposée, utilise une méthode de lecture phonique analytique (ou mixte) « du mot au graphème /phonème ». L'unité linguistique privilégiée est « le mot » porteur de sens : ce mot est décortiqué, déconstruit par l'analyse qui en est faite, pour découvrir la plus

petite unité, non porteuse de sens, c'est-à-dire le/les graphème(s) associés à un même phonème. La même démarche est utilisée pour l'ensemble des graphèmes/phonèmes de la progression établie au préalable.

Deux étiquettes des mots contenant le/les graphèmes du/des phonèmes à étudier sont présentés au tableau.

MAMAN MAMAN

Un élève ou l'enseignant procède à la lecture de chaque mot. Par un jeu de réflexion, sur la conceptualisation de l'écrit, le passage de l'oral à l'écrit se réalise. Dans un premier temps, les élèves sont invités à découper le mot en syllabes, à l'oral, puis à l'écrit, en identifiant les syllabes orales dans le mot lu.

MA/MAN MAMAN

Dans un deuxième temps, ils oralisent les phonèmes de ce même mot, puis retrouvent à l'écrit, dans la deuxième étiquette du mot, les graphèmes correspondant aux phonèmes énoncés.

MA/MAN M/A/M/AN

Ils identifient ainsi le/les graphème(s) du/des phonème(s) étudié(s). Diverses activités les amèneront ensuite à mémoriser la relation graphie/phonie des graphèmes appris, puis à développer des stratégies de décodage/encodage des mots contenant le (s) phonème (s) découvert (s) ou déjà étudié(s). Cette démarche globale permet à la fois de consolider la segmentation, la fusion syllabique et phonémique, le sens donné au vocabulaire spécifique à l'oral et à l'écrit (syllabe, mot, phonème, graphème, simple ou complexe...). En revanche, des prérequis restent indispensables avant sa mise en œuvre.

Le contrat didactique

Tableau 27. Extrait du protocole sur le contrat didactique

Objectifs	Activité	Matériel / référents
<ul style="list-style-type: none"> - Établir le nouveau contrat didactique pour donner du sens à la suite de l'apprentissage de l'écrit, mais aussi donner du sens à la relation d'apprentissage. - Amener les élèves à concrétiser les étapes à franchir pour atteindre l'objectif fixé en matérialisant le contrat didactique et la progression - Faire signer le contrat didactique afin de marquer l'engagement des élèves, 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant introduit le nouveau projet en interrogeant les élèves sur leur projet de lecteur, l'utilité de cet apprentissage « <i>Voulez-vous apprendre à lire et écrire ? pourquoi ? à quoi cela va-t-il servir ? etc. ?</i> » Rappeler également que lire c'est décoder et comprendre à la fois - Il présente le contrat didactique « <i>Vous avez appris pendant le premier trimestre à lire et écrire certains mots de la langue française, c'était les mots simples. Nous allons voir</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Affichage du contrat didactique signé - Affichage de la progression des sons qui seront étudiés

contribuer à leur motivation pour apprendre à lire et écrire.	<p><i>ensemble qu'il y a aussi des mots complexes que nous allons apprendre à décoder et encoder. Pour progresser dans l'apprentissage il faudra ...</i>”</p> <p>L'enseignant lit le contenu du contrat didactique. Puis il invite les élèves à le signer.</p>	
---	--	--

Le contrat didactique permet la « clarté cognitive » en liant ce nouvel enseignement au précédent.

Ce nouveau contrat didactique s'appose en parallèle au précédent si besoin. L'enseignant en explique la raison aux élèves : « *Certains ont besoin de plus de temps pour apprendre à lire et écrire des mots simples, alors que d'autres sont prêts à lire et à écrire des mots complexes* ». Les enseignants peuvent élargir la discussion sur cette thématique de « la différence », en éducation civique, par exemple.

Ainsi, certains élèves suivent à la fois les deux contrats : la séquence sur les mots complexes et approfondissent/consolident les mots simples en groupe de besoin, en pédagogie différenciée ou en APC.

Séquence pour installer les prérequis

Des séances préliminaires à la démarche explicite, apportent aux élèves les connaissances et les règles nécessaires : donner du sens au vocabulaire employé et le réinvestir à bon escient. Par le jeu du questionnement par l'enseignant et de la justification par les élèves, ils s'approprient progressivement ces notions durant les phases d'interaction et de consolidation.

Soutenus par un code couleur, les élèves utilisent ces mots savants :

- **Graphème/phonème simple** (une lettre représente un son) / **graphème/phonème complexe** (2 lettres ou plus représentent un son) ;
- **Voyelle simple** (une lettre voyelle) / **voyelle complexe** (un groupe de lettres constitue une voyelle) ;
- **Consonne simple** (une lettre consonne) / **consonne complexe** (un groupe de lettres constitue une consonne) ;
- **Syllabe simple** (composée de graphèmes simples) / **syllabe complexe** (constituée d'au moins un graphème complexe) ;
- **Mot simple** (composé uniquement de graphèmes simples) / **mot complexe** (composé d'au moins un graphème complexe).

Pour faciliter la mémorisation à long terme de ces règles, une séance explicite d'introduction est essentielle. La séance du jour et l'ensemble des notions enseignées intègrent le rituel journalier, en consolidant les acquis et en favorisant le réinvestissement.

Séance 1 Objectif : Distinguer un graphème simple d'un graphème complexe

Tableau 28. Extrait du protocole de la séance 1

Étapes	Comment ?	Matériel / Activités
Mise en situation 3'	« Vous avez appris à lire et écrire des mots où chaque lettre représentait un son que l'on va appeler aussi phonème . Mais rappelez-vous, qu'avions nous dit à propos de la lettre « H » ? Elle est muette sauf quand elle est avec certaines lettres comme le « C » et ensembles font le son [ʃ]. Donc les 2 lettres « CH » représentent le phonème [ʃ]. Pour apprendre à lire des mots complexes, nous allons donc d'abord apprendre à reconnaître un graphème complexe d'un graphème simple. N'oubliez pas la dernière fois, vous avez tous signé le contrat qui vous explique ce qu'il faut savoir et savoir-faire pour continuer à apprendre à lire et écrire » (montrer le contrat didactique).	Contrat didactique signé la séance précédente Une carte des lettres CH
Modélage 5' L'enseignant fait	L'enseignant demande aux élèves d'écouter, d'observer et de ne rien dire (montre l'affichage) - Il montre une carte représentant une lettre (a) et dit : « Si on me demande si cette carte est un graphème simple ou complexe, je dirai que c'est un graphème simple parce qu'il n'y a qu'une seule lettre qui représente un bruit : la lettre ... fait le bruit ... » - Il montre une seconde carte représentant deux lettres (on) et dit : « Si on me demande si cette carte est un graphème simple ou complexe, je dirai que c'est un graphème complexe parce qu'il y a plus d'une lettre qui représente un bruit : les 2 lettres ... et ... représentent le bruit ... » - l'enseignant reprend avec quelques exemples de cartes représentant des graphèmes à 1, 2, 3, 4 lettres Il conclut : « Un son ou phonème représenté par une lettre, celle-ci est appelée graphème simple. Un son ou phonème représenté par 2 ou plusieurs lettres, celles-ci sont appelées graphèmes complexes » Pas d'interaction, questionnement avec les élèves	- Affichage montrant qu'on écoute, observe et on ne dit rien -Cartes graphèmes/phonèmes simples et complexes, couleur unique a – s – un – on – ette – ain – gl

Le digraphe « ch » connu des élèves facilite la compréhension de cette règle. L'élève doit assimiler que le phonème (le plus petit bruit/son) représenté par un graphème composé d'une seule lettre se nomme « graphème simple », mais composé de plusieurs lettres, il se nomme alors « graphème complexe ». On souligne également que certains phonèmes se présentent sous

différents graphèmes simples et complexes : exemple du phonème [o] représenté à l'écrit par les graphèmes « o, au, eau ».

Séance 2 Objectif : Distinguer une voyelle simple d'une voyelle complexe et une consonne simple d'une consonne complexe

Tableau 29. Extrait du protocole de la séance 2

Étapes	Comment ?	Matériel / activité
Mise en situation 3'	<p><i>« La dernière fois nous avons appris à reconnaître un graphème simple d'un graphème complexe. Nous avons vu avec les graphèmes simples qu'il y avait des voyelles (v) et des consonne (c). Avec les graphèmes complexes il y a aussi des voyelles et des consonnes que nous allons apprendre à reconnaître ».</i></p>	<p>Contrat didactique signé la séance précédente</p>
<p>Modelage 5' L'enseignant fait</p>	<p>L'enseignant demande aux élèves d'écouter, d'observer et de ne rien dire (montre l'affichage)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il montre une carte représentant une lettre en rouge et dit : <i>« Si on me demande si cette carte représente une V ou une C, je dirai que c'est une V parce que je le sais (Rappel contrat mots simples) et parce que la lettre est en rouge, c'est une lettre voyelle simple ».</i> - Il montre une carte représentant une lettre en bleu et dit : <i>« Si l'on me demande si cette carte représente une V ou une C, je dirai que c'est une C parce que je le sais (Rappel contrat mots simples) et parce que la lettre est en bleu et c'est une lettre consonne simple ».</i> - Il montre une carte représentant deux lettres en rouge et dit : <i>« Si l'on me demande si cette lettre est une V ou une C, je dirai que c'est une V parce que les lettres sont en rouge et c'est une voyelle complexe parce qu'il y a plus d'une lettre ».</i> - Il montre une carte représentant deux lettres en bleu et dit : <i>« Si l'on me demande si cette carte est une V ou une C, je dirai que c'est une C parce que les lettres sont en bleu et c'est une consonne complexe parce qu'il y a plus d'une lettre ».</i> <p>- L'enseignant reprend avec quelques exemples de cartes représentant des voyelles ou consonnes simples ou complexes</p> <p>Il conclut : <i>« Les C sont représentées en bleu et les V en rouge »</i></p> <p>Pas d'interaction, questionnement avec les élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Affichage montrant qu'on écoute, observe et qu'on ne dit rien - cartes graphèmes/phonèmes simples et complexes, couleur rouge pour les voyelles et bleu pour les consonnes u - d an - gr

Par le code couleur, nous aidons les élèves à distinguer si un graphème complexe est une consonne (bleu) ou une voyelle (rouge). Une connaissance indispensable pour les séances à venir : à cette étape de la démarche, le code couleur facilite le repérage et rend les notions accessibles aux élèves.

Séance 3 Objectif : Distinguer une syllabe simple d'une syllabe complexe

Tableau 30. Extrait du protocole de la séance 3

Étapes	Comment ?	Matériel / activités
Mise en situation 3'	<p>« <i>Nous avons appris à reconnaître un graphème simple d'un graphème complexe, des voyelles et consonnes simples et complexes (montrer les affichages). Aujourd'hui, nous allons reconnaître des syllabes simples et des syllabes complexes</i> ».</p>	Affichages respectifs
Modélage 5' L'enseignant fait	<p>L'enseignant demande aux élèves d'écouter, d'observer et de ne rien dire (montre l'affichage) - Il dit : « <i>Je vais vous montrer des cartes qui sont toutes des syllabes</i> ». Il en montre une représentant une lettre en bleu et une autre en rouge (sa) et dit : « <i>Si on me demande si cette carte est une syllabe simple ou une syllabe complexe, je dis que c'est une syllabe simple car elle est composée de 2 graphèmes simples : la C ... et la V ...</i> » - Il montre une deuxième carte représentant 1 lettre en bleu et 2 lettres en rouge (jon) et dit : « <i>Si l'on me demande si cette carte est une syllabe simple ou une syllabe complexe, je dirai que c'est une syllabe complexe car elle contient un graphème simple la lettre... et un graphème complexe composé des lettres ... et ...</i> » - Il montre une carte représentant 2 lettres en bleu et 2 lettres en rouge (gnan) et dit : « <i>Si l'on me demande si cette carte est une syllabe simple ou complexe, je dirai que c'est une syllabe complexe composée de 2 graphèmes complexes : une C composée du ... et du ... et une V composée du ... et du ...</i> » - L'enseignant reprend avec quelques exemples de cartes représentant des syllabes simples et complexes en présentant aussi des syllabes composées d'une V simple (« a » de « ananas ») ou complexe (« on » de « Ontario »). Il montre qu'une syllabe peut être un son en étayant avec des exemples. Il fait observer qu'il s'agit toujours de voyelles. Il conclut : « <i>La syllabe est un morceau de mot, elle n'a pas de sens. Elle est simple si elle est composée que de graphèmes simples et complexe si elle est composée d'au moins un graphème complexe</i> ». Pas d'interaction, questionnement avec les élèves</p>	<p>- Affichage montrant qu'on écoute, observe et on ne dit rien</p> <p>- Cartes syllabes simples et complexes en respectant le code des couleurs et les différents types de syllabes simples et complexes :</p> <p>sa - jon - gnan</p> <p>Des syllabes- sons</p> <p>a - ananas</p> <p>on - Ontario</p>

Ici nous approfondissons le concept de syllabe en introduisant les notions de syllabe simple et de syllabe complexe. Le code couleur facilite toujours la compréhension, mais l'enseignant introduit une nouvelle conception, plus experte, qui conduira les élèves à saisir le sens de la définition : une syllabe peut être en même temps un son, comme dans le mot « ananas », et en même temps un mot comme dans le groupe nominal « son chaton ». Cette observation d'un fait atypique signalée par l'enseignant, ou par un élève parfois, sera étayée par de nombreux exemples et des rappels ultérieurs.

Séance 4 Objectif : Distinguer un mot simple d'un mot complexe

Tableau 31. Extrait du protocole de la séance 4

Étapes	Comment ?	Matériel / référent
Mise en situation 3'	« <i>Nous avons appris à reconnaître un graphème simple d'un graphème complexe, des voyelles et consonnes simples et complexes, des syllabes simples et complexes (montrer les affichages). Aujourd'hui, nous allons apprendre à reconnaître des mots simples et des mots complexes</i> ».	Affichages respectifs
Modélage 5' « L'enseignant fait »	<p>- L'enseignant demande aux élèves d'écouter, d'observer et de ne rien dire (montre l'affichage). Il dit : « <i>Je vais vous montrer des étiquettes qui sont toutes des mots</i> ».</p> <p>- Il en montre une représentant un mot simple (caravane) et dit : « <i>Si l'on me demande si ce mot est simple, je réponds oui parce que tous les graphèmes qui le composent sont simples</i> ».</p> <p>- Il montre une représentant un mot complexe (cadeau) et dit : « <i>Si l'on me demande si ce mot est complexe, je réponds oui, car il contient un graphème complexe « eau »</i> »</p> <p>- l'enseignant reprend avec quelques exemples d'étiquettes représentant des mots simples et complexes.</p> <p>Il conclut : « <i>Le mot a du sens, il veut dire quelque chose. Il est simple lorsque tous les graphèmes qui le compose sont simples et complexe lorsqu'au moins un de ses graphèmes est complexe</i> »</p> <p>Pas d'interaction, questionnement avec les élèves</p>	<p>- Affichage montrant qu'on écoute, observe et on ne dit rien</p> <p>- étiquettes mots simples mots complexes caravane cadeau</p>

La distinction porte au niveau du mot, sur les notions de mot simple et de mot complexe. Le code couleur, aide l'élève une fois de plus, à conceptualiser la notion abordée et à intégrer plus aisément la règle. L'enseignant ajoute un savoir : « un mot a du sens ».

Progression proposée pour la découverte des graphèmes complexes

- Des graphèmes ou groupes de graphèmes liés au même phonème (exemple [ɑ̃] = AN, EN, EM, AM),
- Des graphèmes qui suivent une règle particulière (exemple ETTE, ERRE, ESSE, ELLE...)
- Des phonèmes liés à un même graphème (exemple CH = [k] ou [ʃ]) ...

Une séquence d'étude composée de cinq séances couvre l'exploration de chaque groupe.

Une liste non exhaustive propose des mots, les voyelles en rouge, les consonnes en bleu, sur la progression suivante :

Graphèmes complexes niveau 1

- 1) **ou** : poule - boule - foule
- 2) **oi** : toiture - moisissure - armoire
- 3) **an/am/en/em/aon** : maman - lampe - enfant - tempête - paon
- 4) **on/om** : mouton - pompe
- 5) **au/eau** : château - épaule - taureau
- 6) **in/im/ym/yn/ain/aim/ein** : lapin - timbre - thym - synthèse - pain - faim - peinture
- 7) **un/um** : parfum - chacun - ATTENTION « album »
- 8) consonnes doubles : **bl, cl, fl, gl, kl, pl, sl, vl, br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr, sk, sl, sp, st,**
- 9) **ar, er, ir, or, ur, al, il, ol, ul, el, ac, ab, ad, as, ec, es, ev, ex, ob, oc, os, ov..**
- 10) Attention ! **in - an - am - en - em - on - om** : ananas - pomme - amande - menace - bonbonnière - bonhomme
- 11) **et - ez -er - ai - ei - é**
- 12) **è - ê - ai - ei**
- 13) **gu - qu** : mangue - guitare - coquelicot
- 14) **ph - gn** : éléphant - phoque - campagne
- 15) **x - w - y - y** : taxi - xylophone - exemple - extraordinaire - williams - wagon - voyage - noyade
- 16) graphèmes ayant plusieurs phonèmes : **ch - ai - ei - eu - er - um**

Graphèmes complexes niveau 2

- 1) **our - eur - oir - uir** : fourmi - chanteur - tiroir - fuir
- 2) **ier - iar - ieu** : panier - mieux-
- 3) **oeu - eu** : noeud / boeuf - cheveu / beurre
- 4) **erre - esse - enne - ette - elle** : parterre - maîtresse - chienne - toilette - belle

5) **ain - ian - oin - ion - ein - ien** : pain / viande - poing / camion - peinture / patiente / chien

6) **ill - oeil - eil/eille - ouil/ouille - euil/euille - ail/aïlle** : poulailler - oeil - réveil - citrouille - feuille

ATTENTION « accueil, cueillir... »

Pour chaque séquence visant l'étude de la relation graphie/phonie (voir progression), la même approche est reprise à l'identique, selon les cinq séances décrites ci-dessous. Cependant, après quelques séquences, en fonction du profil des élèves, il est envisageable de travailler deux objectifs au cours de la même séance : par exemple, décoder des syllabes et décoder des mots contenant le/les graphème(s) étudié(s) au cours de la même séance.

Découvrir et mémoriser la relation graphie/phonie des graphèmes complexes pour décoder et encoder des mots complexes : L'exemple des graphèmes du phonème [ã] : an, en, am, em, aon

Le matériel prévoit trois boîtes pour classer les étiquettes des graphèmes, syllabes, mots et non-mots utilisés dans la phase du modelage et de la pratique guidée. Ce matériel est réinvesti au cours de la journée, en APC ou lors de séances de révisions quotidiennes et hebdomadaires. Un rituel de cinq à dix minutes précède chaque séance :

- Rappel du contrat didactique ;
- Entraînement à la conscience phonologique, syllabique et phonémique, avec des mots simples et complexes ;
- Consolidation des termes : graphème simple / graphème complexe, voyelle et consonne simple et complexe, syllabe simple et complexe, mot simple et complexe ;
- Rappel soutenu pour le phonème/son, le plus petit bruit perceptible qui n'a pas de sens. La syllabe n'a pas de sens non plus, elle est le morceau d'un mot, elle peut être l'équivalent d'un son (**ananas**), d'un mot (**son** chaton). Le mot a du sens, il veut dire quelque chose, il est parfois composé d'une seule syllabe (**bras**) ;
- Entraînement à la mémorisation de la relation G/P des phonèmes étudiés précédemment.

Séance 1 Objectif général : Découvrir les graphèmes correspondant au phonème [ã] : an/en/am/em

Objectifs spécifiques :

- Séparer le mot en syllabes à l'oral puis à l'écrit : parler comme un robot - conscience syllabique et conceptualisation de l'écrit ;
- Séparer le mot en sons à l'oral puis à l'écrit : parler comme M. Troll - conscience phonémique et conceptualisation de l'écrit ;
- Conclure aux différents graphèmes liés au phonème étudié.

Tableau 32. Extrait du protocole de la Séance 1

Étapes	Comment ?	Matériel / référent
<p>Mise en situation 3'</p>	<p>« <i>Vous avez appris à reconnaître des graphèmes, des syllabes et des mots complexes, à les distinguer des syllabes et des mots simples. Vous avez tous signé le contrat qui vous explique ce qu'il faut savoir et savoir-faire pour apprendre à lire et écrire des mots complexes (montrer le contrat didactique). Pour y arriver, nous allons apprendre à retrouver les groupes de lettres qui font un bruit donné. Aujourd'hui, nous allons retrouver les graphèmes (groupes de lettres) qui font le son [ã] en séparant des mots en syllabes et en sons, d'abord à l'oral, puis à l'écrit.</i> »</p>	<p>Contrat didactique signé la séance précédente</p>
<p>Modelage 5' L'enseignant fait</p>	<p>L'enseignant demande aux élèves d'écouter, d'observer et de ne rien dire (montre l'affichage) - Il dit : « <i>il y a 2 étiquettes du même mot au tableau. Ce mot est le mot « maman ».</i> »</p> <p><u>Sur la 1ère étiquette je vais séparer le mot en syllabes. Comment je vais faire ?</u></p> <p><i>1) Je trouve le nombre de syllabes à l'oral en faisant comme le robot : « ma - man » dans « maman » il y a 2 syllabes « ma » et « man ». Je vais donc retrouver ces syllabes à l'écrit.</i> <i>2) Comment retrouver dans le mot écrit, les lettres qui font « ma » ? Ce sont le « m » et le « a » parce que c'est une syllabe simple que je sais lire (je sépare par un trait : ma/man. Qu'est ce qui fait « man » ce sont toutes les lettres qui restent « m-a-n » puisqu'il y a 2 syllabes »</i></p> <p><u>Sur la 2è étiquette, je vais séparer le mot en sons. Comment je vais faire ?</u></p> <p><i>1) Je parle comme M. Troll pour trouver les plus petits bruits que j'entends dans le mot : Pour dire « maman » M. Troll dira [m-a-m-an]. Je vais donc retrouver les graphèmes c'est-à-dire les lettres qui représentent ces sons à l'écrit.</i> <i>2) Comment faire ?</i></p> <p>L'enseignant sépare les sons au tableau en même temps qu'il les dit : [m] c'est la lettre M, [a], la lettre A, [m] la lettre « M » et [ã] ce sera ce qui reste c'est-à-dire les lettres A et N » m/a/m/an</p> <p>L'enseignant prend les étiquettes au tableau, découpe les syllabes puis les sons en concluant : « <i>Dans le mot « maman », il y a 2 syllabes (les montre) « ma » et « man ». Dans la syllabe « man » ce sont les</i> »</p>	<p>- Affichage montrant qu'on écoute, observe et on ne dit rien</p> <p>- Deux étiquettes du même mot placés au tableau</p> <p>maman maman</p> <p>- Boîtes à sons et à syllabes</p> <p>- Paire de ciseaux et feutres</p> <p>Affichages :</p> <p>- Comment séparer un mot en syllabes ?</p> <p>- Comment séparer un mot en sons ?</p>

	<p><i>lettres A et N qui font le son [a]</i> ». Il montre l'étiquette du mot séparé en sons, découpe la syllabe « man » puis les sons [m] et [ã]. Il range les syllabes et les sons dans leur boîte respective.</p> <p>Pas d'interaction, questionnement avec les élèves</p>	
--	---	--

Dans la phase suivante de pratique guidée, mise en évidence des autres graphèmes du phonème [ã] en reprenant avec les élèves la même procédure.

Séance 2 Objectif général : manipuler des sons dans la syllabe, à l'oral et à l'écrit

Objectifs spécifiques :

- Fusionner des sons en syllabes à l'oral
- Décoder des syllabes

Tableau 33. Extrait du protocole de la séance 2

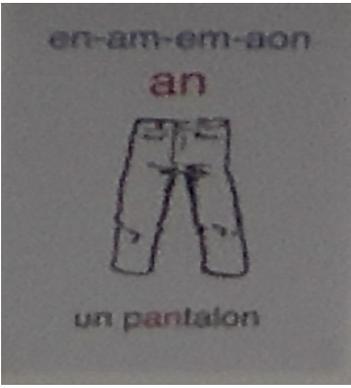
Étapes	Comment ?	Matériel / référent
Mise en situation 3'	« <i>La séance précédente, nous avons appris à séparer des mots en syllabes et en sons pour retrouver les graphèmes qui font le son [a] : AN, EN, AM, EM. Aujourd'hui nous allons apprendre à lire des syllabes complexes avec tous les [ã]</i> ».	Contrat didactique signé la séance précédente
Modelage 5' L'enseignant fait	<p>L'enseignant demande aux élèves d'écouter, d'observer et de ne rien dire (montre l'affichage)</p> <p>- Il dit à l'oral : « <i>Si on me dit [m]/ [ã], je dis « man », [f]/[ã], je dis « fan » ...</i> (il présente rapidement quelques exemples).</p> <p>- l'enseignant montre une étiquette syllabe, il dit : « <i>Voilà une syllabe (len) je remarque qu'elle est composée d'une consonne simple « l » et d'une voyelle complexe que je connais « en ».</i> Pour la lire, je vais mettre ensemble les deux sons comme tout à l'heure et décoder « <i>llen</i> » ». L'enseignant reprend avec un 2^e exemple puis range les étiquettes dans la boîte.</p> <p>Pas d'interaction, questionnement avec les élèves</p>	<p>Affichage montrant qu'on écoute, observe et on ne dit rien</p> <p>Étiquettes-syllabes len - ban - jam - cem</p> <p>- boîte à syllabes</p>

Séance 3 Objectif général : Manipuler des sons dans la syllabe à l'oral et à l'écrit

Objectifs spécifiques :

- Segmenter à l'oral des syllabes
- Encoder des syllabes

Tableau 34. Extrait du protocole de la séance 3

Étapes	Comment ?	Matériel / référent
Mise en situation 3'	« <i>La séance d'avant, nous avons appris à décoder des syllabes complexes avec tous les graphèmes du son [ã]. Aujourd'hui, nous allons apprendre à les encoder, c'est-à-dire les écrire</i> ».	Contrat didactique signé la séance précédente
Modélage 5' L'enseignant fait	<p>L'enseignant demande aux élèves d'écouter, d'observer et de ne rien dire (montre l'affichage)</p> <p>- Il dit : « <i>Lorsqu'on me demande ce que j'entends en disant « pan », je répète la syllabe et je me concentre sur les bruits que j'entends en essayant de les séparer [p] / [ã]</i> » (l'enseignant associe le dire et le faire). Il reprend avec quelques exemples : « <i>Dans « van » j'entends [v] / [ã]...</i> ».</p> <p>- Il dit : « <i>Lorsque je dois écrire la syllabe « pan », si elle me vient tout de suite en tête, je l'écris ; sinon, je fais la même chose que tout à l'heure, mais cette fois je vais en même temps écrire la ou les lettres qui font les sons les unes après les autres : dans « pan » j'entends [p] donc j'écris la lettre « P », puis [ã] j'écris les lettres qui font le son [ã] parce que je sais que c'est un graphème complexe. Je choisis parmi les différents graphèmes que j'ai mémorisés</i> ».</p> <p>- L'enseignant conclut en disant : « <i>Si je n'ai pas gardé en mémoire les lettres qui font le bruit [ã], je ne pourrai pas écrire ma syllabe alors j'utilise le référent</i> »</p> <p>L'enseignant montre l'étiquette avec les différents [pã] possibles, puis les range dans la boîte à syllabes.</p> <p>Pas d'interaction, questionnement avec les élèves</p>	<p>- Affichage montrant qu'on écoute, observe et on ne dit rien</p> <p>- Étiquettes-syllabes multiples pen - pan - pam - pem</p> <p>- Boîte à syllabes</p> <p>- Affichage référent du son [a]</p> 

Séance 4 Objectif général : lire des mots et des phrases (décoder et comprendre)

Objectifs spécifiques :

- Fusionner des syllabes en mots à l'oral puis à l'écrit (comprendre le langage robot) ;
- Fusionner des sons en mots à l'oral puis à l'écrit (comprendre M. Troll) ;
- Mettre en place des stratégies pour décoder des pseudo-mots et des mots ;
- Sensibiliser les élèves sur la notion « lire, c'est décoder et comprendre » : montrer que l'on a compris le sens d'un mot, d'une phrase.

Tableau 35. Extrait protocole de la séance 4

Étapes	Comment ?	Matériel / référent
<i>Mise en situation</i> 3'	<i>« Dans les séances précédentes, nous avons appris à décoder et encoder des syllabes. Aujourd'hui, nous allons apprendre à décoder et lire des mots pour pouvoir lire des phrases ».</i>	Contrat didactique signé la séance précédente
<i>Modelage 5'</i> <i>L'enseignant fait</i>	<p>L'enseignant demande aux élèves d'écouter, d'observer et de ne rien dire (montre l'affichage)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il dit à l'oral : « <i>Si un robot me parle et qu'il me dit : [man - to], je saurai qu'il veut dire le mot « manteau ». Si c'est M. Troll, lui il dira « [m - an - t - o] ».</i> Il fait deux autres exemples. - Il poursuit : « <i>Pour lire un mot, soit je le reconnais, soit je dois retrouver ses syllabes et les fusionner comme j'ai fait avant. Par exemple pour lire ce mot (l'enseignant montre l'étiquette du mot « dimanche »), si je ne le reconnais pas, je vais retrouver ou reconnaître ses syllabes. Je reconnais la syllabe CV « di », la syllabe CV « man » et la syllabe CV « che », je vais lire en fusionnant les syllabes : « dimanche ». Je constate que le mot lu a du sens et je suis sûr de moi ».</i> <p>L'étiquette est ensuite mise dans la boîte à mots/non-mots.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant conclut : « <i>Pour décoder un mot, je peux utiliser plusieurs stratégies soit je le connais donc je peux le lire directement, soit je reconnais ses syllabes, soit je retrouve les syllabes en essayant de mettre ensemble les C et V ».</i> <p>Pas d'interaction, questionnement avec les élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Affichage montrant qu'on écoute, observe et on ne dit rien - Étiquettes-mots dimanche décembre - Boîte à mots

La découverte des graphèmes complexes facilite aussi la mise en place des stratégies. En effet, dans les mots complexes ne demeurent que deux types de syllabes, V et CV :

- Les syllabes VC vues avec les mots simples deviennent des voyelles complexes (**val**, **mar**, **tir...**) ;
- Les consonnes doubles vues dans les syllabes CCV deviennent des consonnes complexes (**clé**, **bli**, **spa**, ...)
- Les voyelles doubles vues dans les syllabes CVV deviennent des voyelles complexes (**nia**, **sua**, **tiè...**)

V : on (**Ontario**) ; CV : **man**, **vion**, **lette** ; CV : **noir** ; CV : **blon**

Quel que soit le mot, la stratégie mise en place consiste à retrouver une syllabe V (souvent en attaque du mot) ou CV. Par exemple pour décoder les mots « CITROUILLE » et « ARMEMENT » :

« CITROUILLE » : CI / TROUILLE AR / ME / MENT
CV / CV V / CV / CV

Séance 5 Objectif général : écrire des mots (Encoder et produire du sens)

Objectifs spécifiques :

- Segmenter des mots en syllabes à l'oral puis à l'écrit (parler comme le robot) ;
- Segmenter des mots en sons à l'oral puis à l'écrit (parler comme M. Troll) ;
- Mettre en place des stratégies pour encoder des mots : écriture phonétique.

Tableau 36. Extrait du protocole de la séance 5

Étapes	Comment ?	Matériel / référent
Mise en situation 3'	« <i>Dans la séance précédente, nous avons appris à décoder et lire des mots pour lire des phrases. Aujourd'hui, nous allons apprendre à encoder des mots pour écrire des phrases</i> ».	Contrat didactique signé la séance précédente
Modélage 5' « L'enseignant fait »	<p>L'enseignant demande aux élèves d'écouter, d'observer et de ne rien dire (il montre l'affichage).</p> <p>- Il dit : « <i>Si je parle comme un robot, pour dire « mouton », je dirai « mou-ton », si je parle comme M. Troll, je dirai [m-ou-t-on]</i> ». Il fait deux autres exemples.</p> <p>- Il poursuit : « <i>Pour écrire un mot demandé, soit je sais comment il s'écrit et je l'écris, soit je dois segmenter ce mot en syllabes comme le robot ou en sons comme M. Troll. Par exemple pour écrire le mot « bandit » si je ne le connais pas, je vais séparer ses syllabes en utilisant la technique du robot [ban - di]. Si je sais écrire chacune des syllabes, je le fais. Sinon, je vais séparer les sons en utilisant la technique de M. Troll [b-an-d-i] et j'écris les graphèmes qui représentent chaque son : [b] B, [ā] AN, [d] D, [i] I</i> ». L'enseignant écrit en même temps et précise : « <i>le mot « bandit » s'écrit avec le [ā] AN et prend toujours un T qui ne fait pas de bruit à la fin. Puis, je lis ce que j'ai écrit</i> ».</p> <p>L'enseignant ajoute le « T » en mettant un point en dessous signifiant qu'on ne l'entend pas.</p> <p>- Il conclut : « <i>Pour encoder un mot, je peux utiliser plusieurs stratégies : soit je connais son orthographe donc je peux l'écrire directement, soit je le sépare en syllabes ou en sons que j'écris dans l'ordre. Je vérifie en lisant le mot écrit que c'est bien le mot que je souhaite écrire. Si je n'ai pas mémorisé les graphèmes qui font les sons que j'entends, je m'aide du référent pour les retrouver et écrire le mot. Si je me trompe, je ne pourrai pas comprendre ce que j'ai écrit</i> ».</p> <p>Pas d'interaction, questionnement avec les élèves</p>	<p>- Affichage montrant qu'on écoute, observe et on ne dit rien</p> <p>- boîte à mots</p>

Matériel

- Contrat didactique ;
- Référents graphème/phonème : image, mot, différentes graphies du son ;
- Étiquettes (flashcards) sons complexes : une couleur différente distingue les voyelles des consonnes, avec une graphie appuyée en gras lorsqu'elle recouvre plusieurs sons ;
- Étiquettes syllabes en différenciant la consonne de la voyelle complexe par une couleur distincte ;
- Étiquettes-mots, mettre en évidence les voyelles dans les premiers mots pour travailler la stratégie de décodage ;
- Étiquettes-mots avec le déterminant pour travailler la lecture ;
- Préparer un capital images au fur et à mesure des sons étudiés ;
- Boîtes à sons, syllabes et mots.

Conclusion

Le protocole 2 correspond à la mise en œuvre de la progression qui permet l'enseignement du décodage / encodage de mots complexes. Tous les élèves n'y accèdent pas au même rythme : l'enseignant adapte le dispositif pédagogique, afin de différencier son enseignement en fonction des profils. De ce fait, le protocole 3 propose une démarche d'enseignement explicite pour améliorer la vitesse de décodage à différents niveaux.

2.6.4 Protocole 3 : Améliorer la vitesse de décodage (fluence)

En complément du protocole 2, des activités explicites sont proposées aux élèves dans le but de fluidifier le décodage pour améliorer la lecture. Ces activités sont personnalisées et adaptées aux capacités de décodage des élèves. Elles sont présentées dans le protocole 3.

Objectifs

L'automatisation de l'identification des mots, par des stratégies graphophonologiques ou orthographiques, devient l'objectif à atteindre, pour libérer des ressources cognitives telle que l'attention et permettre une optimisation de la compréhension. Pour ce faire, différents objectifs sont relevés, en partant des notions les plus simples vers les plus complexes, afin de balayer tous les profils d'élèves qui progressent ainsi à leur rythme :

- Développer la vitesse de dénomination de lettres ;

- Développer la vitesse de décodage des syllabes ;
- Développer la vitesse de décodage des mots.

Description générale de la stratégie d'enseignement

Certains chercheurs ont démontré que la dénomination rapide d'objets, de chiffres ou de lettres est un bon prédicteur du niveau de lecture, en particulier, la dénomination de lettres et de chiffres pour les élèves de l'élémentaire. Plaza et Cohen (2003) ainsi que Badian (cité par Ziegler et al., 2008) affirment que la connaissance des lettres, voire la dénomination rapide de lettres est un bon prédicteur en reconnaissance de mots tandis que la dénomination rapide d'objets est un bon prédicteur en compréhension de texte. Suivant ces raisonnements, on propose une série d'activités ludiques, basées sur une progression du plus simple au plus complexe : de la rapidité de décodage de lettres vers la rapidité de décodage de mots, en passant par la rapidité de décodage de syllabes à voix haute. L'objectif est d'automatiser le décodage afin de libérer l'énergie pour la compréhension, en privilégiant d'autres stratégies que la stratégie graphophonologique (Demont et Gombert, 2004). Améliorer la fluidité du décodage est un premier pas vers la lecture à voix haute, lecture qui est un précurseur à la lecture silencieuse. En effet, la lecture silencieuse ne se développe qu'après la lecture à haute voix : c'est par le son que la forme prend sens, même s'il est virtuel.

La lecture silencieuse devient à son tour un prérequis pour acquérir l'autonomie dans la compréhension de l'écrit. Donc, la vision stratégique est d'améliorer la fluidité de décodage de mots, puis de phrases, avant de progresser vers l'enseignement de la lecture à haute voix déterminante pour la lecture silencieuse, elle-même nécessaire à la compréhension. Sprenger-Charolles, dans son bilan de 30 ans de recherche sur l'apprentissage de la lecture en 2016, affirme : « Seule la maîtrise d'automatismes dans l'identification des mots écrits permet au lecteur débutant d'atteindre un niveau de compréhension de l'écrit égal à celui de sa compréhension de l'oral, en libérant ses ressources cognitives du poids d'un décodage lent et laborieux » (p. 3). Elle cite Byrne et al., (1992) ; Sprenger-Charolles et al., (2003) pour dire que : « ... quelle que soit la langue, c'est la capacité de décodage qui détermine le succès de l'apprentissage de la lecture, les meilleurs décodeurs précoces étant ceux qui progressent le plus, y compris en lecture de mots irréguliers et en compréhension écrite » (p. 12).

Déroulement

Les activités sont ritualisées le matin et/ou au cours de la journée. Elles durent de 5 à 10 minutes, mais sont quotidiennes. Chaque activité est présentée la première fois sous le modèle explicite

de Cheek-Hunter. Par la suite, un simple rappel des stratégies est effectué par les élèves, avec l'aide de l'enseignant, avant de pratiquer l'entraînement. La pratique régulière permet l'automatisation de cette habileté cognitive qui peu à peu nécessite moins d'efforts au niveau cognitif.

Présentation des activités

Le tableau représenté ci-dessous regroupe quelques activités mettant en œuvre des tâches de dénomination rapide : certaines sont reprises pour chaque notion (lettre, syllabe, mot). Il décrit les phases de mise en situation, de modélisation (les enseignants sont libres de modifier, ou d'ajouter d'autres stratégies), la consigne en pratique guidée ou autonome et la phase d'objectivation à rappeler régulièrement, pour toutes les activités.

Tableau 37 : Présentation des activités

Activités	Mise en situation	Modélisation	Consigne : phase de pratique guidée ou autonome	Outils, remarques, prolongement
Suis-moi !	<p>Nous allons apprendre à suivre la lecture d'un autre et à identifier la lettre qui suit là où il s'est arrêté</p> <p>Activité applicable pour la syllabe, le mot</p>	<p>L'enseignant dit et fait en même temps :</p> <p>« Pour suivre la lecture d'un autre et dire la lettre qui suit là où il s'arrête, je dois :</p> <p>- Être attentive dès le départ et me focaliser sur ce que j'entends et ce que je vois en mettant le doigt ou en suivant des yeux de la gauche vers la droite au fur et à mesure que ce que j'entends correspond à ce qui est écrit.</p> <p>- Quand on interroge la personne suivante, si c'est moi je dis la lettre suivante le plus vite possible et je continue ».</p> <p>ATTENTION</p> <p>- « Si c'est une syllabe je fusionne les lettres rapidement et j'essaie de la mémoriser ou je reconnais tout de suite la syllabe »</p> <p>- « Si c'est un mot je le dis si je le reconnais, sinon je</p>	<p>L'enseignant(e) dit :</p> <p>« Une personne commence à lire la liste de lettres que vous avez sous les yeux. À tout moment je vais l'arrêter et désigner une autre personne qui doit dire la lettre qui suit. Si la personne se trompe, elle est éliminée, si elle réussit elle continue et ainsi de suite »</p>	<p>- liste de lettres de syllabes ou de mots dans le désordre</p> <p>- Exigence de rapidité au bout d'un certain temps</p> <p>- Activité applicable pour la syllabe, le mot</p> <p>- La tâche peut s'effectuer en collectif, en groupe ou en binôme</p>

		<i>repère les syllabes et les fusionne rapidement »</i>		
Top chrono !	Nous allons apprendre à lire une liste de lettres le plus rapidement possible sans se tromper	« <i>Pour lire une liste de lettres le plus rapidement possible, je vais être concentrée et attentive dès le départ à ce que je vois. En même temps que je dis une lettre à haute voix (fort), mon regard se porte sur la suivante que je dis dans ma tête avant de la répéter et ainsi de suite jusqu'à la fin</i> » Même stratégie pour la syllabe ou le mot	« <i>Nomme le plus rapidement possible ces dix lettres</i> » L'enseignante présente une rangée de 10 lettres que l'élève interrogé doit lire le plus vite possible sans se tromper. Quand il se trompe l'enseignante lui dit la lettre, il doit la répéter et poursuivre jusqu'à la fin. Il est chronométré.	- Série de 10 lettres (dans le désordre) syllabes ou mots - Chronomètre Variante : liste de mots outils, fréquents... à lire le plus vite possible en 1 minute et compter le nombre de mots lus
La pêche aux lettres, syllabes ou mots	Nous allons apprendre à retrouver rapidement une lettre (syllabe ou mot)	« <i>Pour retrouver rapidement une lettre demandée, d'abord j'écoute, je vois la lettre dans ma tête tout en regardant le lot de lettres, je la retrouve en la lisant rapidement dans ma tête pour être sûre que c'est bien celle qui m'a été demandée puis je la montre. Au fil du temps j'essaie d'améliorer ma rapidité</i> » Même stratégie pour la syllabe ou le mot	« <i>Je vous dis une lettre et vous la retrouvez le plus vite possible. Quand un camarade l'a retrouvée, on passe à une autre lettre. Le gagnant sera celui qui aura été le plus rapide en retrouvant le plus de lettres</i> » Vérifier que les lettres sont toutes bien visibles pour chaque enfant	Même set de 10 lettres, syllabes ou mots pour chaque élèves (un même élément peut être en plusieurs exemplaires) Les mêmes outils des activités précédentes peuvent être utilisés, présentés individuellement
Cartes éclair : lettres, syllabes, mots outils, mots fréquents ...	Nous allons apprendre à identifier rapidement une lettre (syllabe ou mot)	« <i>Pour identifier rapidement une lettre, je dois d'abord être attentive et concentrée sur la tâche. Dès que l'enseignante montre la carte, je dis rapidement le nom de la lettre car je sais nommer toutes les lettres. Au fil du temps j'améliore ma vitesse</i> » ATTENTION ! - « <i>Si c'est une syllabe je fusionne les lettres</i> »	« <i>Nomme le plus rapidement possible la lettre que l'on te retourne (l'enseignant(e) ou un autre élève</i> » L'enseignant(e) présente la lettre pendant 3, puis 2 secondes avant de la retourner	- Set de lettres (il peut y avoir la même lettre plusieurs fois), syllabes, mots - Chronomètre (facultatif) Activité pouvant se réaliser en binôme Les mêmes outils des activités

		<i>rapidement et j'essaie de la mémoriser ou je reconnais tout de suite la syllabe »</i> - « <i>Si c'est un mot je le dis si je le reconnais, sinon j'identifie les syllabes et les je les fusionne rapidement »</i>		précédentes peuvent être utilisés présentés individuellement
--	--	---	--	---

Remarques

Les outils de base sont fournis aux enseignants qui sont invités à en créer de nouveaux et à les mutualiser. Les enseignants pensent à adapter les outils aux possibilités des élèves et à mettre en place les aides nécessaires permettant d'atteindre l'objectif fixé. Par exemple, prévoir de présenter aux élèves en difficulté, qui maîtrisent uniquement les syllabes CV, ce type de syllabes et des mots correspondants ; on peut envisager une liste dans laquelle les syllabes sont séparées dans les mots et une autre avec les mêmes mots mais où les syllabes ne sont pas séparées...

Il est également rappelé que la vitesse d'identification des lettres est un bon prédicateur à l'identification des mots. L'entraînement à l'automatisation des syllabes permet l'automatisation de la reconnaissance des mots inconnus : les stratégies analogiques ou la reconnaissance par voie directe des syllabes facilitent cette automatisation. Les mots fréquents et mots-outils sont mémorisés et reconnus par voie directe. Il est donc utile d'établir des listes spécifiques de mots-outils, de mots invariables, de mots fréquents, voire de mots irréguliers... Les mots utilisés lors de ces activités sont repris en encodage sur une activité d'épellation : épellation chronométrée avec support et non chronométrée sans support, pour enrichir le lexique orthographique.

Conclusion

Le protocole 3 entraîne la vitesse de décodage en fonction des capacités des élèves dans ce domaine. Même si les capacités restent inégales, que le degré d'automatisme varie d'un élève à l'autre, chacun peut progresser à son rythme avec des outils adaptés. Parallèlement aux deux protocoles précédents qui gravitent autour de l'identification des mots et de son automatisme, le protocole 4 débute l'enseignement de la compréhension écrite en commençant par le mot pour évoluer vers la phrase.

2.6.5 Protocole 4 : Comprendre du mot à la phrase

Afin de répondre aux besoins de tous les élèves, en particulier de ceux qui progressent rapidement dans l'identification automatique des mots et qui sont prêts à recevoir un enseignement de la compréhension, il est primordial d'installer des connaissances préalables sur le fonctionnement de la langue. Ainsi, pour progresser vers la compréhension écrite de textes courts, dans le cadre de ce protocole intitulé « du mot à la phrase » : nous posons pour objectifs de sensibiliser les élèves à l'apprentissage de la compréhension, de comprendre les notions de mot et de phrase, à l'oral et à l'écrit. Cet enseignement profite à tous les élèves.

Petit rappel théorique et institutionnel

L'acte de lire est complexe. Il se réalise grâce à la mise en œuvre conjointe de différentes opérations cognitives : certaines relèvent d'habiletés cognitives générales (mémoire, attention...) et d'autres proviennent d'habiletés spécifiques qui traitent l'information. Ces dernières ont fait l'objet de modèles développementaux en stades, expliquant le processus d'apprentissage de la lecture, notamment le modèle stadiste explicite de Frith en 1985 (logographique, alphabétique et orthographique), mais également d'Harris et Coltheart (1986) ou Marsh, Friedman, Welch et Delberg en 1981 (cités par Démont et Gombert, 2004). À terme, deux procédures permettent l'identification des mots : la procédure phonologique, utilisée pour des mots inconnus par voie indirecte, et la procédure orthographique, pour des mots connus par voie directe (Démont et Gombert, 2004).

Par la suite, des modèles interactifs ont mis en exergue le rôle des apprentissages implicites : ces apprentissages font référence aux habiletés et connaissances acquises en dehors de tout enseignement, notamment, la prise en compte des compétences langagières facilitant le passage de l'oral à l'écrit (Démont et al., 2004). Cependant, c'est la complémentarité entre les processus explicites et implicites qui entre en jeu dans l'apprentissage de la lecture. En revanche, les chercheurs font consensus sur une interaction entre deux composantes essentielles du traitement de l'information : une composante de bas niveau, la reconnaissance des mots écrits, et une composante de haut niveau, la compréhension.

Des chercheurs cognitivistes, Gough et Tunmer (1986), pensent que la lecture est issue de l'équation suivante : Lecture = Décodage * Compréhension orale ($L = D * Co$).

D'autres auteurs, tels que Goigoux et Cèbe (2009), pensent que savoir lire c'est décoder, comprendre l'oral, mais aussi comprendre l'écrit ($L = D * Co * Cé$). Ils affirment qu'au CP la lecture devrait s'enseigner de façon « explicite » suivant deux modalités :

- À l'oral, par des textes riches, longs, et lus par l'enseignant. L'élève montre qu'il a saisi le sens du texte en le reformulant, en répondant à des questions littérales et inférentielles, tout en se justifiant, en ayant recours au résumé...
- À l'écrit, par des textes simples, courts, où l'élève décode et répond seul à des questions littérales, inférentielles, il montre qu'il a compris le sens de ce qu'il a lu.

Les nouveaux programmes parus dans le BO du 26 novembre 2015 précisent :

La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée puis autonome de textes plus simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts (p.16).

De ce fait, tout au long du 2ème trimestre, l'enseignant continue de travailler la compréhension orale sur des textes longs ; il aborde la compréhension écrite en développant les concepts de « mot » puis de « phrase ». Cet enseignement est dispensé au travers de séances explicites, suivant le modèle de Cheek-Hunter et précède l'enseignement de la compréhension de textes courts au 3ème trimestre. Les activités de rappels peuvent se réaliser sur le temps dédié au « fonctionnement de la langue », de façon ludique et ritualisée.

Description générale de la stratégie d'enseignement

La stratégie d'enseignement explicite, développée dans ce protocole, vise à travailler autour de trois unités :

- l'unité « mot » largement abordée au premier trimestre à travers le projet 1 ;
- l'unité « phrase » abordée officiellement dans ce protocole ;
- l'unité « texte » fait l'objet d'un autre protocole d'enseignement, au 3ème trimestre, avec l'étude d'un album.

Pourquoi le choix de travailler le décodage avant la compréhension écrite ?

Ce choix découle des principes de l'Enseignement Explicite. En effet, l'un de ces principes est d'éviter la surcharge cognitive, contre-productive, surtout auprès des élèves les plus fragiles. Ensuite, l'accès au décodage est la condition *sine qua non*, reconnue par tous, pour parvenir à la compréhension de l'écrit, en autonomie. De nombreux élèves s'avèrent capables de comprendre un texte à l'oral, mais ils échouent à l'écrit. Cet état de fait peut s'expliquer d'une part, parce que la compréhension de l'oral ne s'effectue pas dans les mêmes conditions que la compréhension de l'écrit. D'autre part, un décodage laborieux laisse peu d'énergie à la

compréhension. Les données présentées dans l'article de Sprenger-Charolles (2016) montrent bien que la plupart des difficultés d'apprentissage de la lecture ne s'expliquent pas par des difficultés de compréhension mais bien par des difficultés à identifier les mots écrits. Donc, enseigner le décodage, jusqu'à sa fluence, permet l'automatisation, facilite la mise en œuvre des procédures et stratégies, et contribue à développer les habiletés nécessaires pour comprendre l'écrit en autonomie.

Comprenons ici qu'il s'agit de développer une qualité de décodage suffisante, efficiente, pour conduire un maximum d'élèves à agir en autonomie. Mais, tous n'y parviennent pas, au même rythme. Par conséquent, la qualité du décodage se poursuivra en parallèle, par l'enseignement de la lecture à haute voix et la pratique quotidienne de la lecture (sensibilisation des parents). Pour toutes ces raisons, les activités proposées sont mises en œuvre de façon différenciée : par exemple, pour la même phrase, les bons décodeurs sont en autonomie, ceux qui rencontrent des difficultés sont aidés pour le décodage, partiellement ou en totalité.

La démarche proposée, pour l'enseignement des habiletés nécessaires à la compréhension d'un texte écrit, débute par un état des lieux des représentations des élèves sur la lecture, sur l'écrit. Elle se poursuivra par la mise en place du cadre didactique : « *Nous avons commencé notre apprentissage de la lecture en apprenant à décoder des mots. Nous allons poursuivre en apprenant à comprendre les textes que nous lisons ; mais avant, nous devons comprendre ce que c'est qu'un mot, ce que c'est qu'une phrase* ».

Le contrat didactique est formulé et ces termes : « *Nous allons apprendre à jouer avec les mots ; jouer avec les mots dans la phrase pour comprendre ce que c'est qu'un mot, ce que c'est qu'une phrase, pour ensuite mieux apprendre à traiter les informations d'une phrase* ».

Séances préliminaires : les représentations de l'acte de lire / donner du sens à la lecture

Ces séances constituent des révisions sur des notions normalement abordées en GS. Elles ne sont donc pas détaillées d'un point de vue explicite, mais les enseignants sont invités à les aborder en utilisant une pédagogie explicite, dès que nécessaire. Elles sont menées de façon ludique ou sous forme de groupe de parole.

Séance 1 Objectif : Rappels pour remédier aux mauvaises représentations de l'acte de lire autour d'un groupe de parole

Qu'est-ce que lire ? À quel moment sait-on lire ? À quoi cela sert-il d'apprendre à lire, de savoir lire ? Que lit-on ? Où lit-on ? Qui lit ?

Activités possibles

- Échange magistral
- Les élèves dessinent ce que la lecture représente pour eux. Ceux qui le souhaitent viennent expliquer, raconter leur dessin...

Séance 2 Objectif : Définir les supports d'écrits, les nommer et dire leur fonction

Où voit-on de l'écriture ? (Dans la rue, à la télévision, dans les livres, sur les ordinateurs, sur les boîtes de conserve, à l'école...). En fonction de ce que l'on recherche, on va orienter notre lecture vers un support ou un autre. Par exemple :

- Pour apprendre, le livre de lecture à l'école ;
 - Pour faire plaisir à son palais, le livre de recettes à la maison ;
 - Pour accroître ses connaissances, livre documentaire à la médiathèque ou en classe ;
 - Pour rêver, le roman ou l'album ;
 - Pour s'informer, le journal ou des livres sur des thèmes précis ;
 - Pour suivre des instructions, la notice des médicaments ou le mode d'emploi d'un appareil
-

Activités possibles

- Jeux divers autour de l'image de l'objet, de son nom et de sa fonction
- Dire un énoncé et demander quel support est impliqué

Enseigner la compréhension au niveau du mot : mot / non-mot / pseudo-mot

Sous forme de débat collectif, l'enseignant mène sa séance en s'adressant aux élèves et en les interrogeant.

Objectif de la séance : Reconnaître un mot à l'oral et à l'écrit

« Nous avons commencé par apprendre, comment décoder et encoder des mots, en étudiant les types de syllabes (V, CV, VC, CVC, CCV, CVV), nous avons travaillé sur les stratégies pour y parvenir. Nous poursuivons en découvrant et en mémorisant les graphèmes/phonèmes complexes ; nous utilisons les mêmes stratégies pour décoder et encoder les mots complexes. Mais est-ce que c'est suffisant pour dire que l'on sait lire ? Non, puisque nous avons vu qu'il était possible de décoder des non-mots (ensemble de lettres que l'on peut décoder mais qui n'ont pas de sens) : par exemple OLPATRIFURPIÈ, même si l'on peut le décoder, il sort directement de mon imagination, il n'existe pas, il n'a pas de sens. De même que DGITWZVBE, on ne peut même pas le décoder, il est illisible.

Par contre, lorsque l'on voit un ensemble de lettres comme « ÉCOLE », est-ce un mot ? Pourquoi ? On peut le décoder et on l'a déjà entendu, il a du sens, il existe, il a une définition, on le connaît ... vous y venez régulièrement, donc, on peut se le représenter, le voir dans sa tête parce qu'il nous est familier.

Lorsque l'on voit un ensemble de lettres comme « STÉRÉOTYPE », on peut le décoder, mais je pense que la grande majorité d'entre vous ne sait pas s'il existe, parce que vous ne l'avez jamais entendu, vous ne connaissez pas sa définition, ce qu'il représente. Direz-vous que c'est un mot ou un non-mot ? Certains auront l'intuition que c'est un mot qui existe, mais qui leur est inconnu, d'autres penseront que c'est un non-mot. Alors, on va s'en assurer, en demandant à un adulte, à l'enseignant, aux parents... L'adulte nous dira s'il le connaît ou ira le rechercher dans le dictionnaire et trouver sa définition, s'il existe.

Donc, un mot est un ensemble de lettres que l'on peut déchiffrer et qui a du sens, que l'on peut représenter dans sa tête ou pas, qui a une définition que l'on peut retrouver dans le dictionnaire. On ne le connaît pas forcément, on ne l'a pas toujours entendu, on ne sait peut-être pas se le représenter parce qu'il ne nous est pas familier, mais cela ne l'empêche pas d'exister ».

Une trace écrite est affichée : « Le mot a du sens. On peut le dire, l'écrire et le comprendre. »

La terminologie est simplifiée pour les élèves, en mettant sous le terme « non-mot », les non-mots et les pseudo-mots. Néanmoins, les enseignants savent que « OLPATRIFURPIÈ » est un pseudo-mot et que « DGITWZVBE » est un non-mot.

Activités possibles

- Demander à chaque élève de dire un mot, puis 2, puis 3 ;
- Segmenter une phrase à l'oral et dire le nombre de mots ;
- Prononcer un mot ou un non-mot, demander aux élèves de dire si c'est un mot ou pas et de se justifier. Parmi les mots proposés, présenter des mots familiers, des mots savants, des mots dont la représentation n'est pas coutumière aux Antilles, des mots qui représentent un objet, un verbe d'action ou non, des déterminants, adjectifs... (possibilité de catégoriser et de dégager les notions de déterminants, noms, verbes, adjectifs) ;
- Décoder sans deviner : donner une liste de mots proches graphiquement (poison/poisson, table/câble...) ;
- Relier les bons mots aux bonnes images (confusions sonores ou visuelles : poison/poisson, bateau/gâteau) ;
- Classer régulièrement des mots inconnus rencontrés en classe ou autres et les placer dans les bonnes catégories (déterminant, verbe, nom, adjectif...) ;

- Classer des mots savants, des mots qui représentent des objets, animaux, éléments naturels ... que l'on ne retrouve pas dans notre contexte de vie... ;
- Reconstituer des mots à partir d'images et d'étiquettes syllabes ;
- Reconstituer des mots à base d'étiquettes syllabes.

Enseigner la compréhension au niveau de la phrase (lien avec la grammaire)

1) Comprendre le concept de « phrase » à l'oral et à l'écrit : manipuler les mots dans la phrase

Objectifs :

- Faire prendre conscience aux élèves qu'une phrase est composée de mots ordonnés et dont l'ordre se révèle important à l'oral comme à l'écrit ;
- Mettre en lien un ensemble de mots pour comprendre le sens du message véhiculé, pour comprendre l'objectif de communication. Le traitement lexical, syntaxique, sémantique, orthographique et pragmatique (la contextualisation et l'interprétation selon l'intention de signification du locuteur) ont toute leur importance et l'exploration grammaticale doit se mener en parallèle ;
- Présenter aux élèves des activités autour de la phrase dans l'objectif prioritaire de rechercher du sens.

**Tableau 38. Extrait du protocole « Comprendre le concept de « phrase » à l'oral et à l'écrit »
(manipuler les mots dans la phrase)**

Activités	Mise en situation	Modelage / stratégies	Consigne : phases pratique guidée et autonome	Outils / Remarques
Dire le nombre de mots dans la phrase écrite	Nous allons apprendre à compter le nombre de mots dans une phrase écrite	Si je dois compter le nombre de mots dans une phrase écrite, je mets un trait après chaque espace ou apostrophe puis je compte les mots. Règle : les mots de la phrase sont séparés à l'écrit par un espace ou une apostrophe, à l'oral par un arrêt lorsque l'on parle	« Sépare puis <i>compte le nombre de mots dans la phrase</i> » Modalités : Présenter les premières phrases sans apostrophes, puis introduire les apostrophes Pratique autonome en individuelle	Phrase pour le modelage : C'est la rentrée, les élèves sont de retour à l'école.
Dire le nombre de mots dans la phrase orale puis vérifier à l'écrit	Nous allons apprendre à vérifier à l'écrit le nombre de mots trouvés dans la même phrase à l'oral	Pour vérifier à l'écrit le nombre de mots trouvés dans une même phrase à l'oral, je vais : - Mémoriser la phrase - Compter le nombre de mots à l'oral en les séparant par un arrêt. À chaque mot je sors un doigt puis je les compte et retiens le nombre - Je prends connaissance de la phrase à l'écrit et je compte le nombre de mots en tenant compte des espaces et apostrophes. - Si j'obtiens le même nombre de mots qu'à l'oral, cela voudra dire que je ne me suis pas trompée.	« <i>Je vous dis une phrase et vous devez me dire le nombre de mots qu'elle contient. Puis ensemble nous allons vérifier dans la phrase écrite</i> » Modalités : - <u>Éviter de présenter des phrases longues difficiles à mémoriser aux élèves en difficulté</u> - Au début, éviter de donner des phrases à l'oral qui ont une apostrophe à l'écrit - Les phrases peuvent-être proposées par les élèves - L'enseignante peut demander d'enrichir les phrases courtes	Phrase pour le modelage : Le carnaval de Rio. Phrase pour la pratique guidée : Le carnaval de Rio est le plus grand carnaval au monde. Le carnaval de Rio est le plus grand carnaval au monde.

			Pratique autonome en collectif	
Mots collés	Nous allons apprendre à séparer les mots d'une phrase	<p>- Pour séparer les mots d'une phrase, je vais : Observer la suite de lettres et voir si je reconnais certains mots que je vais entourer.</p> <p>- Je vais commencer par la gauche et décoder les syllabes jusqu'à ce que je trouve des mots et je sépare par un trait. J'avance progressivement tout en vérifiant que la suite de mots trouvée a du sens</p> <p>- J'écris la phrase en séparant les mots par un espace</p> <p>Faire des erreurs pour mettre en évidence les difficultés qu'ils pourront rencontrer</p>	<p>« Sépare les mots de la phrase puis écris-la en respectant les espaces »</p> <p>Modalités : <u>Pour les élèves en difficulté</u></p> <p>1- donner une phrase les mots séparés sur une ligne, la ligne suivante les mots collés l'élève doit les séparer, la ligne suivante l'élève doit écrire la phrase.</p> <p>2 - phrases courtes (3 mots) avec des mots simples</p> <p>Pratique autonome en individuel ou en groupe (les élèves peuvent se concerter).</p>	Phrase modelage : Lecarnaval de Venise en Italie est connu dans le monde entier.

Autres activités possibles

- Relier la phrase à l'image lui correspondant ;
- Lire une phrase puis la dessiner ;
- Distinguer une succession de mots à l'oral ou à l'écrit, ceux qui constituent une phrase, ou ceux qui ne constituent pas une phrase.

Objectivation : « *Qu'avons-nous appris à faire ? (Nous avons appris à comprendre ce que c'est qu'une phrase, à jouer avec les mots pour donner du sens). À quoi cela va-t-il servir ? (Cela va servir à comprendre que, lorsque nous lisons, c'est pour comprendre un message) ».*

2) *Montrer sa compréhension du sens de la phrase en traitant les informations littérales, intégrales et implicites (inférences, non-dit)*

Objectifs

L'enseignement vise à apprendre aux élèves :

- À reformuler la phrase pour se préparer au résumé de texte ;
- À retrouver les réponses lorsqu'elles sont immédiatement données dans la phrase ;
- À comprendre que la réponse n'est pas toujours directement identifiable, qu'il faut parfois mettre en lien les différentes informations de la phrase pour en déduire une nouvelle, qu'il faut utiliser toutes ses connaissances pour répondre à une question... ;
- Apprendre à se justifier ;
- Développer les habiletés au niveau de l'unité « phrase » pour ensuite les transférer à une unité plus grande « le texte court ».

Activités possibles

Tableau 39. Exemples de mises en œuvre

Objectifs	Mise en situation	Modelage	Consigne : phases de pratique guidée et autonome	Outils / Remarques
Reformuler une phrase	Nous allons apprendre à reformuler une phrase	Pour reformuler une phrase, je vais la décoder en essayant de comprendre l'histoire qu'elle raconte. Puis je la dis avec mes propres mots : « <i>cette phrase parle des copains de Chantal qui ne vont pas à l'école parce que c'est le carnaval</i> »	« Résume la phrase » Modalités : <u>Pour les élèves en difficulté :</u> Activité à l'oral Pratique autonome en individuel à l'écrit	Phrase pour le modelage : À la fête du carnaval, les copains de Chantal n'iront pas à l'école.
Chercher la réponse dans la phrase	Nous allons apprendre à retrouver une réponse directement donnée dans la phrase	Pour répondre aux questions dont la réponse est directement donnée dans la phrase, je vais rechercher l'endroit où l'on parle de la question. Pour répondre à la question 1, dans la phrase, je vois « À la fête du carnaval », je sais que le	« Réponds aux questions en retrouvant les réponses dans la phrase. <u>Souligne dans la couleur indiquée la partie du texte qui t'a permis de répondre</u> » - De quelle fête parle le texte ?	Phrase Modelage : À la fête du carnaval, les copains de Chantal n'iront pas à l'école.

		<p>carnaval, c'est bien une fête.</p> <p>Pour la question 2, je sais qu'en posant la question « Qui... », la réponse doit-être une personne ou un animal. Je dois trouver qui fait l'action de ne pas aller à l'école. Je me demande : « Qui n'iront pas à l'école ? ». La phrase dit que ce sont « les copains de Chantal »</p> <p>Montrer pourquoi ce n'est pas Chantal</p>	<p>-_Qui n'iront pas à l'école ?</p> <p>Modalités : Pour les élèves en <u>difficulté</u> :</p> <p>Activité à l'oral, les élèves doivent se justifier</p> <p>Pratique autonome en individuel à l'écrit</p>	
--	--	--	---	--

Autres activités possibles

- Phrase à trous
- Proposer des QCM...

3) *Traiter les substituts nominaux : le pronom personnel*

La mise en œuvre de ces activités s'effectue après avoir abordé les notions de genre et de nombre

Tableau 40. Exemple de mises en œuvre

Objectifs	Mise en situation	Modelage	Consigne : phases de pratique guidée et autonome	Outils / Remarques
<p>Remplacer un groupe nominal par un pronom personnel : elle, il, elles, ils</p>	<p>Nous allons apprendre à remplacer le nom du personnage de la phrase par un petit mot appelé pronom personnel : « il » ou « elle »</p>	<p>Dans cette phrase, on parle de « la maman de Mathéo », dans ce groupe de mots, le mot le plus important est « la maman » qui est féminin singulier donc je peux le remplacer par « elle ». Puis j'écris : « La maman de Mathéo nous a fait un gros gâteau, elle est très gentille ».</p> <p>Dire que le substitut est utilisé pour éviter la répétition</p>	<p>- <i>Remplace le groupe de mot en gras par un pronom personnel : il, elle, ils, elles</i></p> <p>Modalités :</p> <p><u>Pour les élèves en difficulté</u> :</p> <p>Activité à l'oral, les élèves doivent se justifier</p> <p>Pratique autonome en individuel à l'écrit</p>	<p>Phrase modelage :</p> <p>« La maman de Mathéo nous a fait un gros gâteau, la maman de Mathéo est très gentille. »</p>

Autre activité possible

- Trouver d'autres types de substituts

Objectivation : « *Qu'avons-nous appris à faire ? (Nous avons appris à rechercher les informations du texte qui nous permettent de répondre à une question, lorsqu'elles se trouvent directement dans le texte, ou lorsqu'il faut les déduire, ou parfois en utilisant nos connaissances). À quoi cela va-t-il servir ? (Cela va servir à mieux comprendre les informations d'un texte, lorsqu'on le lit seul) ».*

Remarques

Comme nous l'avons déjà souligné, la liste des activités proposées n'est pas exhaustive et les enseignants restent libres de l'enrichir par d'autres activités respectant les objectifs visés. Nous rappelons qu'il est important de toujours aborder les activités de façon explicite, suivant le modèle de Cheek-Hunter ; les activités se pratiquent régulièrement, de façon ludique et ritualisée.

Les enseignants évaluent de façon continue, en situation, si au moins 80% des élèves ont compris les notions de « mot » et de « phrase ». Le traitement des informations explicites, intégrales et implicites, se poursuit au 3ème trimestre.

Il est rappelé aux enseignants que toutes les classes sont différentes. Le protocole de base proposé sera adapté au rythme de la classe et au rythme personnel des élèves. Les enseignants avancent en franchissant palier après palier, en tenant compte de l'hétérogénéité de leur classe.

Conclusion

Dans ce protocole, les idées d'activités proposées ne sont pas détaillées pour les séances préliminaires et les séances de compréhension à partir du mot. Idem, pour les séances de la compréhension au niveau de la phrase, la mise en œuvre de la pratique guidée et de la pratique autonome. En effet, **dans le cadre de l'accompagnement des enseignants, notre objectif est de les amener progressivement à créer leurs propres outils, afin de les impliquer différemment dans leur développement professionnel, le partage des bonnes pratiques et la mutualisation des outils.**

2.6.6 Conclusion

Ce projet se propose de poursuivre l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit via 3 protocoles :

Le protocole 2 procède au décodage/encodage de mots complexes, pour optimiser l'identification de tous les mots inconnus. Ce processus se développe au travers des modèles développemental et interactif ; il prend en compte les stratégies graphophonologiques et orthographiques pour reconnaître un mot. Le protocole 3 décrit un entraînement dont le but recherché est de permettre un degré d'automatisation de l'identification des mots, pour laisser de la charge attentionnelle à la compréhension, finalité de la lecture. Le protocole 4 aborde cette finalité par la compréhension conceptuelle et factuelle des notions de mots et de phrases. Les élèves n'évoluent pas au même rythme, l'enseignant se trouve en permanence confronté à cette hétérogénéité : il est essentiel pour lui d'en tenir compte dans son enseignement, afin de s'adapter aisément aux besoins divers et d'amener chacun à expérimenter des réussites pour converger vers la finalité de la lecture. La compréhension est un aspect de la lecture, abordé dans ce projet à travers le mot et la phrase, mais elle prendra tout son sens dans le projet suivant qui propose une démarche autour de l'étude d'un album. Autour de cet outil commun, cette démarche intègre tous les domaines de l'écrit.

2.7 Projet 3 : Enseignement explicite de l'écrit à travers l'étude d'un album

2.7.1 Mise en place du contexte d'apprentissage

Le dispositif propose d'aborder l'enseignement explicite de la compréhension de textes courts, à travers l'étude d'un album. La démarche place l'enseignement au cœur de la finalité de la lecture tout en balayant l'ensemble des domaines impliqués dans l'écrit.

2.7.2 Description générale de la stratégie d'enseignement

Les élèves sont sensibilisés à la compréhension écrite dès le projet 1, mais celle-ci ne fait pas l'objet d'un enseignement. Les fiches de lecture de chaque type de syllabe étudié, se terminent par un exercice de compréhension.

Exemple tiré de la fiche de lecture du type de syllabe VC

Tu lis la phrase.

Tu entoures les mots.

Tu réponds à la question en écrivant la réponse

Mot cv... Mot vc/vc... Mot cv/v...
Ludivine admire les nuages.
Mot outil

Que regarde Ludivine ? → Question de compréhension

----- → Place réservée à la réponse écrite par l'élève ou dictée à l'adulte

Ces phrases comportent une majorité de mots décryptés par voie indirecte, suivant l'étude des divers types de syllabes, avec un ou deux mots décodés par voie directe (mots-outils ou fréquents). Les élèves bons décodeurs travaillent en autonomie ; ceux qui ne maîtrisent pas le décodage bénéficient de l'aide soutenue de l'enseignant : de façon informelle, il attire l'attention des élèves sur les erreurs, étaye la compréhension... afin de sonder leurs capacités de compréhension orale ou écrite. La lecture d'œuvres de la littérature de jeunesse participe également à cette compréhension avec des textes longs, plus complexes à l'oral.

Le projet 3 vise deux objectifs : consolider tous ces domaines de l'écrit déjà abordés et sensibiliser les élèves aux autres domaines (lecture à haute voix, vocabulaire, compréhension de textes courts) grâce à un outil commun, l'album. Ce choix permet à l'enseignant, par la connaissance qu'il a de sa classe, de gérer l'hétérogénéité. Il prend ainsi en charge chaque élève en fonction de son rythme, tout en travaillant autour d'un outil commun. **La priorité est de consolider les bases qui permettent tout au long du cycle de développer les compétences attendues à la fin du CE2.**

2.7.3 L'album « Poulette Crevette »

Écrit par Françoise Guillaumond, illustré par Clément Oubrierie, « Poulette Crevette » est un album de 32 pages, paru en 2001 (éditions Magnard) dans la méthode « Que d'histoires ? ». Il correspond à la première période de la méthode exploitée au CP. Cet album s'accompagne d'un guide pédagogique et d'un cahier d'activités. Dans cette étude, nous utilisons l'album dans son intégralité et certains exercices du cahier d'activités ainsi que des textes d'entraînement à la lecture à haute voix trouvés sur la toile.

Les raisons du choix de cet ouvrage : « ... il permet d'aborder avec tendresse et humour les grands thèmes du respect de la différence et du rythme d'apprentissage de chacun. Il permet de construire avec les enfants une relation de confiance où chacun peut trouver sa place dans le groupe classe. La difficulté à entrer d'emblée dans les apprentissages est dédramatisée » (Extrait du guide pédagogique).

L'album « Poulette Crevette » raconte une histoire qui plaît aux élèves et qui enrichit les débats. Elle traite d'une thématique à laquelle de nombreux élèves peuvent s'identifier : tous, enfants et adultes, connaissent ou rencontrent des difficultés, à un moment ou à un autre, dans un domaine ou dans l'autre. Elle contribue à dédramatiser la difficulté. De plus, le lien texte-image est très présent, les phrases sont courtes, répétitives, une structure qui permet de gérer l'hétérogénéité. En effet, tous les élèves peuvent émettre des hypothèses à partir des images et s'impliquent dans la discussion. Les élèves en difficulté de décodage prennent appui sur la « répétitivité » des phrases pour participer activement. Ainsi, cet album s'exploite aisément du CP au début du CE1, avec toute la classe, quel que soit le niveau des élèves.

2.7.4 Rappel théorique

Les travaux de recherche sur la compréhension concluent que l'enseignement de stratégies de compréhension améliore la compréhension en elle-même. Les stratégies ne construisent pas l'habileté en lecture, elles forment un ensemble d'astuces qui indirectement améliorent la compréhension. Cependant, pour mettre en œuvre ces stratégies, l'élève doit se montrer capable de décoder avec aisance. De façon générale, la compréhension de l'oral favorise celle de l'écrit, si le décodage est fluide, le vocabulaire connu, et que le sujet traité est familier.

Cependant, dans une situation de compréhension orale, l'orateur oriente la compréhension par ses gestes, l'interaction existe entre l'interlocuteur et l'auditeur. La lecture « seule » diffère par le poids de l'effort demandé au lecteur : le lecteur doit guider lui-même sa compréhension, en effectuant des retours en arrière, pour saisir la pensée de l'auteur. Si l'on ne comprend pas, les solutions envisagées restent minimes, car on n'obtient ni reformulation ni ré-explication de la part de l'auteur.

L'apprentissage de la lecture repose sur une chaîne de processus cognitifs interconnectés, avec ces trois premiers maillons : la perception, la représentation mentale et la compréhension. Si la perception est faussée, cela impactera la représentation mentale et, par voie de conséquence, la compréhension.

Comprendre le sens d'un mot relève du capital lexical ; pour la compréhension de l'écrit, il est essentiel de comprendre le sens d'une phrase et de relier les phrases entre elles : y parvenir

présente plus de difficultés. Pour ce faire, le bon lecteur a besoin d'une base textuelle dérivée du texte (un réseau d'idées interconnectées à partir de ce qui est lu) et d'une situation modèle/référence (la possibilité de relier ce que nous lisons à nos connaissances). D'où la nécessité de fournir aux élèves une culture d'arrière-plan, pour développer des situations qui affinent la compréhension.

Retenons trois facteurs importants dans la compréhension de l'écrit : guider sa compréhension, relier les phrases les unes aux autres, et relier le tout aux connaissances acquises. Selon Ouzoulias « ...comprendre un texte lu ou entendu, c'est aller au-delà de l'explicite qu'il dégage, c'est le reconstruire au niveau sémantique en s'appuyant sur ses connaissances du monde... ».

Comment enseigner cela aux élèves ? Ce protocole mis en œuvre sur le dernier trimestre de l'année scolaire a pour objectif de répondre aux besoins de tous les élèves : textes plus ou moins courts en fonction des élèves, textes adaptés pour les élèves en difficulté ou à besoins éducatifs particuliers... Il s'agit d'enseigner les stratégies de compréhension, de façon explicite, par un modelage de l'enseignant à l'oral : amener progressivement les élèves à développer leurs propres stratégies, leur métacognition, leur capacité réflexive et leur esprit critique. Ainsi, cette démarche vise à travailler tous les domaines de l'écrit, de façon différenciée, en tenant compte du rythme personnel de l'élève, à partir de ce support commun.

Cependant, soulignons que les élèves tirent réellement profit d'un enseignement des stratégies à partir du CE2. C'est pourquoi au CP, la priorité vise l'optimisation des compétences de bas niveau : le décodage, vers plus de fluidité, et l'encodage, conditions *sine qua non* pour assimiler les stratégies et accéder aux compétences de haut niveau (lire et écrire des textes). Néanmoins, amorcé dès le CP, l'enseignement des stratégies permet de s'adapter aux besoins de certains élèves : même s'ils ne sont pas bons décodeurs, ils possèdent des capacités de compréhension qu'il convient d'optimiser à l'oral. Donc, les enseignements autour de la lecture à haute voix et du vocabulaire enrichissent les capacités des élèves. L'enseignement de la compréhension de textes courts suit plusieurs modalités : orale ou écrite, au niveau du mot, de la phrase ou du texte, en fonction de l'avancée et des besoins de chacun.

Objectifs visés

Lecture

- Identifier seul les mots connus (voie directe) et inconnus (voie indirecte) ;
- Décoder avec fluidité, aisance ;
- Répondre à des questions littérales à l'oral ou à l'écrit.

- Rechercher dans la phrase ou le texte lu(e) les informations justifiant sa réponse
- Répondre à des questions implicites à l'oral ou à l'écrit ;
- Trouver dans la phrase ou le texte lu(e) les indices permettant de justifier sa réponse.
 - Apprendre à faire des inférences
 - Apprendre à utiliser ses connaissances

Écriture

- Encoder des mots inconnus en utilisant une écriture phonétique ;
- Orthographier correctement des mots connus ;
- Dicter à l'adulte une phrase simple et cohérente répondant à la consigne ;
- Écrire seul une phrase simple et cohérente en répondant à la consigne, en orthographiant les mots connus et en utilisant une écriture phonétique pour les mots inconnus, tout en respectant la correspondance oral/écrit entre les mots.

Vocabulaire

- Réinvestir à l'oral ou/et à l'écrit le vocabulaire étudié.

Le volume horaire de 10 heures, dédié à l'enseignement du français, peut être utilisé en quasi-totalité, puisque dans la démarche proposée tous les domaines de l'écrit sont travaillés.

2.7.5 Protocole 5 : Enseignement explicite de l'écrit à travers l'étude d'un album

Mise en place du contexte d'apprentissage

Séances préliminaires

Tableau 41. Présentation des séances préliminaires

Séances	Domaines / titre	Objectifs	Outils
1	Représentations de la lecture	Continuer à développer le projet de lecteur - Rappeler la finalité de la lecture - Comprendre que lire c'est appliquer des stratégies pour comprendre	Groupe de parole
2	Contrat didactique	Donner du sens aux séquences d'enseignements. Matérialiser son engagement	Contrat didactique

NB ! Ces deux séances peuvent faire l'objet d'une seule séance

Séquence 0 : Exploitation des 1^{ère} et 4^{ème} de couverture

Outil 15. 1^{ère} et 4^{ème} de couvertures



Tableau 42. Présentation des séances d’exploitation des 1^{ère} et 4^{ème} de couvertures

Séances	Domaines / titre	Objectifs
1	Vocabulaire / compréhension	- Identifier et définir les termes : auteur, titre éditeur, illustrateur, illustration, code barre, collection - Émettre des hypothèses sur le contenu du livre
2	Reconnaissance des mots	- Découvrir les graphèmes : ou, ette (enne, erre, esse, elle), consonnes doubles (cr, br... bl,gl... st, vl..) - Décoder des mots et pseudo-mots contenant ces graphèmes
3	Orthographe	- Encoder des mots et pseudo-mots contenant ces graphèmes - Orthographier les mots : crevette et poulette - Écrire des phrases

Séquences autour des textes de l’album : Exemple de la séquence 1, texte 1 (p 2-3)

L’album se divise en 9 textes, étudiés en 6 séquences d’apprentissage : chaque séquence comprend les objectifs d’apprentissage, le déroulement et les outils. La trame des séquences est sensiblement la même au niveau de la forme. Les enseignants disposent du contenu des séquences et des outils, séquence après séquence. Pour la gestion de l’hétérogénéité des classes, le chercheur émet des propositions : chaque enseignant choisit d’adapter ces propositions, en fonction des spécificités et des besoins de sa classe, en restant libre d’y apporter des modifications. Seul impératif, le recours à un enseignement explicite des stratégies, suivant le modèle de Cheek-Hunter, dans les différents domaines abordés. Pour chaque partie, la séquence commence par la **séance 1** qui **découvre la structure du texte**. Une activité autour de la compréhension de consignes écrites permet de consolider les mots de vocabulaire employés dans l’écrit. La **séance 2** se focalise sur **la reconnaissance des mots inconnus du texte**, par une étude des graphèmes/phonèmes nouveaux, et se termine par **la lecture à voix haute**. La **séance 3** aborde l’écriture en tant que **copie**, mais également **l’encodage et l’orthographe** de mots contenant les graphèmes/phonèmes étudiés à la séance 2. La **séance 4** enseigne le **vocabulaire**, la **séance 5** la **compréhension** et la **séance 6** la **production d’écrits** :

l'enseignement de ce dernier point n'est pas intégré dans le dispositif, mais le chercheur propose des pistes aux enseignants.

Présentation du texte et de son illustration

Outil 16. Texte et image 1 « Poulette Crevette » (Extrait de google image le 21 juillet 2017).



Organisation

Les premières séances d'enseignement, dans chaque domaine, respectent strictement le cadre d'une pédagogie explicite, suivant le modèle de Cheek-Hunter, de manière collective.

L'enseignant explicite la démonstration des stratégies durant deux ou trois séances. Lorsque les élèves semblent se les approprier, qu'ils développent leurs propres stratégies et réussissent l'activité pour environ 80 % d'entre eux, elle peut être ritualisée et fait l'objet d'un entraînement moins formel. Si la moitié de la classe réussit, il est important d'insister sur la phase de pratique guidée et de recourir au modelage. En somme, l'enseignant juge en fonction des productions orales/écrites de ses élèves. Toutefois, il reprend le modelage en petit groupe pour les élèves en difficulté.

Tableau 43. Répartition hebdomadaire des domaines à enseigner et leur objectif

Séances	Domaines	Objectifs
1 LUN	Compréhension / vocabulaire	- Exécuter des consignes simples ou complexes - Donner du sens au vocabulaire de l'écrit : ligne, phrase, mot, syllabes, signes de ponctuation, graphèmes/phonèmes...
2 MAR	Reconnaissance de mots / Lecture à voix haute	- Entraîner la rapidité du décodage (syllabes, mots) - Découvrir les graphèmes : ill/y er, on/om, in/im/ain/..., an/am - Décoder des mots et pseudo-mots contenant ces graphèmes - Décoder le texte avec aisance
3 MER	Orthographe Écriture	- Encoder des syllabes, mots et pseudo-mots contenant ces graphèmes - Orthographier les mots par voie directe : poussin, couleur, poulailler, maman - Écrire des phrases en respectant la correspondance oral/écrit - Copier quelques mots, une phrase ou le texte
4 JEU	Vocabulaire	- Découvrir le champ lexical du mot « poule » : poussin, poulette, poulailler, glousse, volaille...

5 VEN	Compréhension	- Rechercher des informations dans le texte pour justifier sa réponse - Répondre à des questions littérales
6 VEN	Production d'écrits	- Dire une phrase à l'oral pour résumer le texte, l'écrire avec l'aide de l'adulte - Écrire une phrase pour résumer le texte

Les séances présentées peuvent se dérouler en deux temps, sur la journée. Pour chaque domaine, une séance explicite type est proposée : donner une idée des stratégies possibles à enseigner. Il est primordial que l'enseignant intègre ces stratégies ; libre à lui de les reformuler, de les réorganiser, ou d'en proposer d'autres. L'enseignant doit se sentir à l'aise pour aborder la phase de modelage face aux élèves.

Séance 1 : Compréhension de consigne / Vocabulaire

Objectif : Apprendre à appliquer des stratégies pour comprendre et exécuter une consigne simple ou complexe, que l'on a entendue ou lue : donner du sens et consolider les termes généralement employés dans l'écrit (lettre, syllabe, mot, ligne, phrase, signes de ponctuation...).

Il s'agit de se concentrer sur le sens des mots qui font l'objet d'un enseignement préalable : lettre, syllabe, phonème/graphème, mot, phrase, point ... Les autres mots sont abordés dans le cadre d'une sensibilisation. L'enseignant choisit les consignes en fonction du but recherché et du niveau des élèves.

Tableau 44. Tableau descriptif de la séance de compréhension de consigne et vocabulaire

Étapes (Cheek Hunter)	Objectifs	Comment ?
1) Mise en situation	Exécuter des consignes simples ou complexes sur le texte 1 Variante : les consignes peuvent être lues par l'enseignant ou un élève bon lecteur (pour lui-même ou pour les autres)	« <i>Aujourd'hui, nous allons apprendre à appliquer des stratégies pour comprendre et exécuter une consigne qu'on a entendue ou lue</i> ».
2) Modelage « L'enseignant fait »	- Présenter les stratégies Consigne : « <i>Colorie en rouge le premier mot de la deuxième ligne</i> »	Pour exécuter cette consigne entendue ou lue : AVANT « <i>Je vais dans ma tête me préparer en comprenant le sens d'une consigne (une phrase qui me demande de faire quelque</i>

		<p>chose) donc mon intention sera de repérer ce que je dois faire « définir mon intention de lecture », ensuite je vais m'assurer de bien décoder et comprendre le sens des mots comme : colorie, premier, deuxième, ligne. Si ce n'est pas le cas je demande de l'aide ».</p> <p>PENDANT</p> <p>« Ensuite je vais associer des groupes de mots : « colorie en rouge » me permet d'identifier l'action qu'on me demande de faire et comment je vais le faire, « le premier mot » me permet de savoir sur quoi je vais faire l'action, « de la deuxième ligne » me permet de savoir où. Pour exécuter, je relie progressivement. En lisant « colorie en rouge » je prends mon crayon rouge, « le premier mot », je me demande de quel premier mot on parle ? Je ne sais pas donc je continue, « de la deuxième ligne » là je comprends où, je sais quoi et comment donc j'exécute »</p> <p>APRES</p> <p>« Je vérifie que ce que j'ai fait répond bien à ce que me dit la consigne ».</p>
3) Pratique guidée « Les élèves font avec l'enseignant »	Développer la métacognition, la capacité réflexive et critique par la verbalisation des stratégies et l'étayage de l'enseignant	Quelques consignes simples et complexes sont traitées en collectif par les élèves avec l'aide de l'enseignant
4) Pratique autonome « Les élèves font »	S'entraîner à exécuter des consignes	Les élèves accomplissent des tâches identiques aux précédentes suivant différentes modalités : - Les bons décodeurs exécutent des consignes écrites simples puis au fil des séances des consignes plus complexes - Les décodeurs moyens exécutent les mêmes consignes lues par l'adulte - Les élèves en difficulté de décodage vont exécuter à l'oral des consignes simples lues par l'enseignant (à un autre moment)
5) Objectivation Fin de séance	- Vérifier le sens donné par les élèves à l'activité réalisée. - Permettre aux élèves de verbaliser l'essentiel à garder en mémoire	L'enseignant sollicite les élèves : « Qu'avons-nous appris ? Quel est l'essentiel à retenir ? À quoi cela va servir ? »

	- Formalisation des stratégies (voir affichage)	Ce qui est attendu : « Nous avons appris à appliquer des stratégies pour comprendre et exécuter une consigne qu'on a entendue ou lue. Cette activité nous aide aussi à mieux comprendre le sens des mots : lettre, syllabe, phrase... »
6) Révisions hebdomadaire et mensuelle Après la séance	Permettre le passage dans la mémoire à long terme par l'entraînement	- Cette activité sera reprise à chaque séquence autour d'un nouveau texte
7) Évaluation	- Ré-enseigner ce qui n'a pas été compris pour certains élèves - Se rendre compte de la progression individuelle de chaque élève	L'évaluation est continue à chaque séquence. L'enseignant se rend compte de la progression des élèves lors de la pratique autonome et réajuste l'enseignement qui sera sanctionné par une évaluation formative en fin de trimestre

L'activité est reprise au début de chaque séquence, si besoin avec une phase courte de modelage, la pratique guidée collective et la pratique autonome individuelle. Au bout de quelques séances, elle est ritualisée en fonction de l'évolution des élèves.

Séance 2 : Fluence / Reconnaissance de mots / Lecture à voix haute

La fluence fait partie du rituel engagé, depuis la période précédente, après l'explicitation des stratégies décrites dans le protocole. Elle se poursuit avec les outils proposés par l'un des enseignants : outils élaborés à partir des textes de l'album étudié. Concernant **la reconnaissance des mots**, la démarche est identique à celle du protocole précédent : « décodage et encodage des mots complexes » (découverte du ou des graphèmes cibles, par la séparation des mots en syllabes et en sons, puis entraînement à la mise en œuvre des stratégies de décodage de mots/pseudo-mots contenant ce/ces graphèmes). Nous choisissons les mots du texte qui présentent des graphèmes non étudiés au protocole 2 qui risquent de poser problème pour la mise en œuvre de stratégies graphophonologiques. Toutes les stratégies employées par l'élève, pour identifier les mots du texte, sont valorisées et encouragées : voie directe, voie indirecte, analogie, utilisation du contexte avec vérification. L'enseignant a le choix soit de suivre la progression proposée dans le protocole 2 précédent, soit de suivre celle imposée par les textes, soit les deux à la fois. La séance de découverte des nouveaux graphèmes, en collectif, peut s'effectuer directement en pratique guidée et pratique autonome afin d'asseoir les stratégies auprès des élèves. Pour les élèves dont l'habileté de décodage est en cours d'acquisition ou non acquise, le modelage des stratégies est repris.

En ce qui concerne la **lecture à haute voix**, le tableau suivant présente la description d'une séance explicite type.

Objectif : Apprendre à adopter les bonnes stratégies pour lire à haute voix

Tableau 45. Tableau descriptif de la séance de lecture à haute voix

Étapes (M.Cheek Hunter)	Objectifs	Comment ?
1) Mise en situation	Lire à haute voix avec aisance en respectant le décodage, le rythme, les signes de ponctuation et en mettant le ton	Aujourd'hui, nous allons apprendre à lire à haute voix en faisant une belle lecture agréable à entendre
2) Modelage « L'enseignant fait »	L'enseignante présente ses stratégies et montre en même temps	<p>Pour donner envie aux autres d'écouter ma lecture, il faut qu'elle soit agréable. Pour cela :</p> <p>AVANT</p> <p>- « Je me motive en acceptant de jouer le jeu parce que je sais pourquoi je fais cet exercice, je me concentre . Je vais m'assurer de pouvoir décod correctement les mots en utilisant les stratégies que je connais. Si j'ai des difficultés, je demande de l'aide, mais Je ne vais pas deviner, ni inventer des mots. Je peux anticiper mais je vérifie. - Je vais repérer les signes de ponctuation et me rappeler comment on les utilise ».</p> <p>PENDANT</p> <p>- « Je vais parler suffisamment fort pour que tout le monde m'entende. - Je vais contrôler ma vitesse (ni trop vite ni trop lentement). - Je vais mettre le ton en respectant les signes de ponctuation. »</p> <p>APRÈS</p> <p>- « Je vais écouter avec attention les remarques de mes camarades et de l'enseignant pour m'améliorer - Je vais m'entraîner le plus souvent possible à l'école, à la maison. »</p>
3) Pratique guidée « Les élèves font avec l'enseignant »	Les élèves pratiquent avec le guidage de l'enseignant et les remarques des autres camarades	Une fiche d'autoévaluation permet à l'élève de s'évaluer avec l'avis également de l'enseignant et des autres camarades. Les élèves en difficulté peuvent répéter la phrase

4) Pratique autonome « Les élèves font »	Les élèves pratiquent seuls, l'enseignant circule dans la salle	Seuls ou en binômes, les élèves s'entraînent à bien lire
5) Objectivation Fin de séance	- Les élèves donnent du sens à cette activité. - Formalisation des stratégies (voir affichage)	« <i>Qu'avons-nous appris ? Quel est l'essentiel à retenir ? À quoi cela va servir ?</i> » « <i>Nous avons appris à appliquer les stratégies pour lire bien à haute voix. Cela nous aidera à mieux comprendre quand on lira une phrase ou un texte</i> ».
6) Révisions hebdomadaire et mensuelle	Permettre le passage dans la mémoire à long terme par l'entraînement	Cette activité sera reprise de façon ritualisée et journalière, avec différents textes ou phrases et de façon transversale.
7) Évaluation	Vérifier la progression des élèves	À chaque nouveau texte, une évaluation suivant la grille évaluative pourra témoigner des progrès de chaque élève

Par la suite, l'activité est ritualisée quotidiennement : une phase courte de modelage par l'enseignant ou un bon lecteur, en pratique guidée de façon collective ou autonome. Les élèves en difficulté lisent des syllabes ou des mots adaptés à leur niveau, bénéficient d'une aide au décodage, et peuvent répéter à haute voix la phrase, en mettant le ton.

Séance 3 : Encodage / orthographe / copie

L'encodage par voie indirecte, explicité dans le protocole précédent se poursuit. L'orthographe des mots-outils, des mots fréquents et la pratique de la copie sont mis en œuvre par l'enseignant dans sa classe. L'enseignant est invité à recourir à une séance initiale de modelage, renouvelée autant que nécessaire ; de même pour l'écriture d'une phrase, en respectant la correspondance oral/écrit des mots.

Séance 4 : Vocabulaire

Les séances explicites de vocabulaire ont permis d'aborder les concepts de **champ lexical** et de **synonymie**, sur trois séquences autour des textes 1 et 2 et se déploient tout au long du projet 3.

Séquence 1 : Découvrir le champ lexical du mot « poule »

La séance de vocabulaire porte sur le champ lexical du mot « poule ». Le texte 1 sert de support contextuel pour débiter la séquence :

« Dans le **poulailler**, un **poussin** couleur crevette est né.

C'est une **poulette**, **glousse** maman **poule**

Cot, cot, codette ! Nous l'appellerons Crevette ».

Les élèves reçoivent des étiquettes mots/images, dont quelques mots tirés du texte (poussin, poulailler, poulette, glousse) et des cartes de définitions. Ils retrouvent les cartes se rapportant au mot « poule » et les agencent selon leur définition... À l'issue de la séquence, une fleur et ses pétales représenteront le champ lexical du mot « poule ».

Cette séquence s'effectue en deux temps, sur deux séances qui se partagent les étapes de la séance explicite. La séance 1 va de la mise en situation jusqu'à la pratique guidée ; la séance 2, de la pratique autonome jusqu'à l'évaluation.

Séance 1/ temps 1 : Identifier le capital lexical du mot « poule »

Durée : 45 minutes

Outils : texte, étiquettes-images, étiquettes images/mots et définitions pour chaque groupe d'élèves

1) Mise en situation

- Annonce de l'objectif : « *Aujourd'hui, nous allons apprendre à retrouver des mots de la même famille que le mot « poule ». Nous allons les découvrir parmi des mots accompagnés de leur image. Certains de ces mots sont tirés du texte ».*
- Annonce de la consigne : « *Pour cela, nous allons remplir ce tableau avec dans la première colonne le mot, dans la deuxième colonne son image et dans la troisième ce qu'il veut dire (sa définition) ».*

Le tableau se remplit au fur et à mesure que les réponses sont données par groupe ou individuellement.

2) Modelage : stratégies

L'enseignante demande aux élèves d'écouter, de regarder et de ne pas intervenir.

« *Pour retrouver un mot de la même famille que « poule », parmi les étiquettes images/mots, je vais d'abord choisir une étiquette, lire le mot en me demandant : « Est-ce que ce mot a un rapport avec le mot « poule » ? Quel est ce rapport ? Soit, je connais ce mot, je sais ce qu'il veut dire et je sais s'il a un rapport avec le mot « poule ». Soit, j'observe l'image du mot et je vois s'il y a un lien avec « poule », puis je dis lequel. Soit, le mot a une orthographe qui se*

rapproche de celle du mot « poule », dans ce cas l'image va m'aider, soit je recherche la définition du mot dans le dictionnaire.

L'enseignant réalise un exemple.

3) Pratique guidée

Les élèves se réunissent en petits groupes, avec un jeu de cartes/images intégrant ou non le champ lexical du mot « poule ». Chaque groupe choisit une étiquette, un rapporteur nomme le choix, explicite la stratégie qui leur permet d'affirmer que le mot énoncé est en lien ou pas avec le mot « poule » (connaissances, traits physiques, déduction, radical commun...). L'enseignant étaye l'explicitation des stratégies, apporte des précisions sur le lien ou non entre le mot choisi et le mot cible. Puis, ensemble, une définition est proposée.

Jeu des définitions : l'enseignant lit une définition, les élèves devinent à quel mot elle appartient et le justifient. Cette définition complète alors celle trouvée précédemment.

Séance 2 / temps 2 : Identifier le capital lexical du mot « poule »

Durée : 30 minutes

Outils : jeux divers

4) Pratique autonome

G1 : Jeu des devinettes (lire une définition et deviner le mot correspondant)

G2 : Jeu de paires (images/mots du champ lexical)

G3 : Jeu de pioche (piocher et nommer une image du champ lexical de la poule)

5) Évaluation

6) Phase d'objectivation

L'enseignante sollicite les élèves pour évaluer le sens donné à la séance et leurs stratégies :

*« Qu'avons-nous appris ? **Pour les mots liés au mot « poule », comment avons-nous fait ? Nous avons utilisé nos connaissances, les ressemblances physiques, les ressemblances au niveau des mots, ou par déduction... À quoi cela va-t-il nous servir ? À connaître le sens de plus de mots et à les réutiliser pour comprendre ce que nous lisons ou lorsque l'on nous parle, pour écrire et raconter** ».*

7) Phase de révision : hebdomadaire et mensuelle

Après la séance, différents jeux sont mis à disposition des élèves pour entraîner et asseoir la permanence des acquis.

Séquence 2 : Découvrir le champ lexical des familles d'animaux de la basse-cour

La séance de vocabulaire porte sur le champ lexical des familles d'animaux de la basse-cour. Les textes 1 et 2 servent de supports contextuels pour débiter la séquence. Les deux séances sur la reconnaissance des mots et sur la compréhension ont été effectuées.

Texte 1

Dans le **poulailler**, un **poussin** couleur crevette est né.

C'est une **poulette**, **glousse** maman **poule**

Cot, cot, codette ! Nous l'appellerons Crevette.

Texte 2

Quel drôle de poussin ! **glougloute** le **dindon**.

Quel drôle de couleur ! **cancane** le **canard**.

Quel drôle de nom ! **jargonne** le **jars**.

Une première séquence autour du texte 1 se déroule avec la séance de vocabulaire portant sur le champ lexical du mot « poule ». Ces mots, en lien avec le mot « poule », sont repérés dans un ensemble de mots/images par les élèves : coq, poulet, volaille, poularde, volailler/ère ou volailler/euse... Quelques mots proviennent du texte : poussin, poulailler, poulette, glousse. Les définitions correspondant à ces mots sont inscrites dans le cahier de vocabulaire. Une fleur avec ses pétales représente le champ lexical du mot « poule ».

Séance 1 / temps 1 : Découvrir le champ lexical des familles d'animaux de la basse-cour

Durée : 45 minutes

Outils :

- Tableau à remplir
- Cartes images/mots (Dinde – dindonneau – cane – caneton/canette – oie – oison)

1) Mise en situation

- Rappel sur la séance de vocabulaire du texte précédent : « Avec le premier texte, nous avons appris la définition de mots se rapportant au mot « poule ». Qui peut nous rappeler la définition du mot « basse-cour » ? Du mot « volaille » ? »

- Rappel sur la séance précédente de compréhension : *« Avec le deuxième texte, nous avons identifié la dernière fois d'autres animaux de la basse-cour et l'action qu'ils font.*

En remplissant le tableau : « le dindon glougloute, il fait l'action de glouglouter, le canard... » ».

- Annonce de l'objectif : *« Aujourd'hui, nous allons apprendre à retrouver et à nommer les familles de volailles que l'on retrouve dans la basse-cour ».*

- Annonce de la consigne : *« Pour cela, nous allons finir de remplir le tableau avec les femelles et les petits que nous retrouverons dans les cartes proposées (image/mot) ».*

Le tableau se remplit au fur et à mesure que les réponses sont données avec les étiquettes-mots et les cartes-images.

2) Modelage

L'enseignante demande aux élèves d'écouter, de regarder et de ne pas intervenir.

« Par exemple, comment vais-je faire pour retrouver la femelle du dindon ? Dans ma tête, je vais me demander, est-ce que je connais ? Si oui, j'écris tout de suite dans mon tableau. Non, je me demande si je peux lire le mot qui est sous l'image ? Si oui, j'essaie de retrouver un mot qui est proche. Si non, je vais rechercher une carte qui a des ressemblances physiques avec le mâle. L'enseignante retrouve la carte de la dinde en montrant le repère par rapport à la ressemblance avec le mâle, le mot qui se rapproche de dindon. Donc :

– *Soit, je connais*

– *Soit, je prends des indices en observant l'orthographe des mots*

– *Soit, je prends des indices en recherchant des ressemblances physiques »*

3) Pratique guidée

L'enseignante réalise quelques exemples avec les élèves. Les stratégies sont explicitées avec l'aide de l'enseignant par les élèves qui se justifient.

4) Pratique autonome

Les élèves continuent seuls, ou en binômes, ils remplissent leur tableau. Au bout de quelques minutes, la correction s'effectue en collectif au grand tableau.

L'enseignante rappelle les enseignements précédents : *« Rappelez-vous, ces familles d'animaux de la basse-cour font partie des oiseaux que l'on nomme les « volailles » ».*

5) Phase d'objectivation

L'enseignante sollicite les élèves pour savoir s'ils ont compris le sens de la séance et les stratégies utilisées :

« Qu'avons-nous appris ? À retrouver et à nommer les familles des animaux de la basse-cour. Comment avons-nous fait ? Nous avons utilisé nos connaissances, les ressemblances physiques, les ressemblances au niveau des mots, ou par déduction... À quoi cela va servir ? À connaître le sens de plus de mots et à les réutiliser pour comprendre ce que nous lisons ou quand on nous parle, pour écrire et pour parler ».

Séance 2 / temps 2 : Retrouver les femelles et les petits des animaux de la basse-cour

6) Pratique autonome

Un jeu de devinettes est proposé avec la précédente correction au tableau puis sans la correction.

Ateliers de jeux divers :

- G1 : jeu de familles
- G2 : jeu de pairs (images/mots)
- G3 : jeu imagier (piocher et nommer une image)

7) Évaluation

8) Reprendre la phase d'objectivation

9) Phase de révision : hebdomadaire et mensuelle

Après la séance, les différents jeux (séquences 1 et 2) sont mis à disposition des élèves pour permettre la permanence des acquis.

Séquence 3 : Découvrir les synonymes de verbes

Séance 1 : Découvrir la notion de synonyme des verbes

Durée : 45 minutes

Prérequis : Les élèves ont abordé les notions de « verbe » et de « nom »

Le verbe est un mot qui exprime une action, un état

Organisation : collective, groupes, individuelle

Matériel : étiquettes démonstration au tableau, 1 jeu d'étiquettes par mot cible pour chaque groupe pendant la pratique guidée

1) Mise en situation

- Annonce de l'objectif : « *Nous allons apprendre à regrouper des verbes qui ont le même sens ou presque le même sens. On dit qu'ils sont synonymes, on peut les remplacer l'un par l'autre sans trop changer le sens de la phrase* ».

- Annonce de la consigne : « *Pour retrouver les verbes qui sont synonymes, nous allons regrouper, mettre ensemble tous ceux qui ont le même sens ou presque le même sens* ».

2) Modelage : stratégies

« *Par exemple, comment vais-je faire si l'on me donne cette liste de mots : **un poulailler - nous - chérir - maman - affectionner - un amoureux - courir** ?*

On me demande de mettre ensemble les verbes de cette liste qui ont le même sens ou presque le même sens que le verbe « aimer »

- *Je vais d'abord me remettre en mémoire ce que c'est qu'un verbe*

- *Je vais m'assurer de pouvoir décoder chaque étiquette, sinon je demande de l'aide*

- *Je vais, pour chaque étiquette, faire appel à mes connaissances du sens du mot. Lorsque je le connais, si c'est un verbe et s'il a le même sens ou presque que le mot « aimer », je le garde*

- *Si je ne le connais pas, j'essaie de repérer dans le mot lui-même des indices qui me permettraient de savoir si c'est un verbe et de supposer qu'il a le même sens ou presque que le mot « aimer ».*

Par exemple : s'il se termine comme un verbe, si je l'ai déjà entendu dans une circonstance bien précise...

Voyons avec les mots de la liste :

- **un poulailler** - *ce n'est pas un verbe même s'il se termine par « er » parce que je sais que c'est la maison de la famille de la poule, c'est un nom*

- **nous** - *ce n'est pas un verbe, juste un mot qui accompagne les verbes pour désigner des personnes et moi*

- **chérir** - *si je ne le connais pas, je repère le mot « chéri » dont je connais le sens et qui fait partie de la famille du mot « aimer », je me dis donc que « chérir » doit désigner l'action de « aimer » donc c'est un verbe synonyme.*

- **maman** - *même si j'aime beaucoup ma maman, ce mot n'est pas un verbe mais un nom*

- **affectionner** - *même si je ne connais pas ce mot, mais j'ai déjà entendu dire par exemple : « j'ai de l'affection pour quelqu'un, je suppose que ça veut dire « l'aimer », si je n'en suis pas sûr je vérifierai dans le dictionnaire*

- **un amoureux** - il y a bien dans ce mot le mot « amour » qui est de la même famille que « aimer », mais il désigne la personne qui aime, c'est un nom avec le déterminant « un » devant
- **Courir** - c'est bien un verbe, mais il n'a pas du tout le même sens que « aimer ».

Donc, je vais retenir les verbes : **chérir** et **affectionner** ».

Est-ce que vous connaissez d'autres verbes synonymes du verbe « aimer » ?

Si les propositions ne conviennent pas, demandez : « Quand on aime beaucoup quelqu'un on dit qu'on... : « l'adore » donc le verbe c'est ... « adorer »

3) Pratique guidée

Organisation en groupes puis correction collective : placer les élèves qui possèdent un bon niveau de langage au sein des différents groupes

Chaque groupe se donne un nom, inscrit au tableau, et reçoit le premier jeu d'étiquettes

Consigne /règle du jeu : « Maintenant, je distribue à chaque groupe des étiquettes avec des mots. Vous devez ensemble retrouver les synonymes du mot écrit en rouge. Si votre équipe trouve tous les mots, elle gagne 20 points, la moitié 10 points, moins de la moitié 5 points et aucun 0 point. Par contre, elle perd 5 points s'il y a eu des intrus. L'équipe gagnante sera celle qui obtiendra le plus de points ».

Après un temps de recherche (cinq minutes), un élève de chaque groupe amène les étiquettes et propose tour à tour un verbe synonyme du verbe cible. Les élèves justifient en expliquant leur stratégie et l'enseignant confirme ou non ; il étaye pour souligner les nuances de certains synonymes (savourer, c'est manger avec plaisir). Utilisation du dictionnaire si besoin. L'enseignant note en même temps les mots synonymes du mot cible.

Après avoir retrouvé les mots synonymes et les intrus, l'enseignant vérifie auprès de chaque élève les étiquettes retenues par son équipe et attribue le score de l'équipe au tableau.

Idem avec les 2 autres paquets d'étiquettes, à réaliser tout de suite, ou à un autre moment de la journée.

Pour terminer, l'enseignant interroge quelques élèves en demandant le synonyme d'un verbe de la liste, ou énonce une phrase et demande de la répéter en utilisant un synonyme du verbe...

Dans la semaine, on peut découvrir de nouveaux synonymes pour compléter les listes ou en créer de nouvelles. On remarque également que les verbes ne sont pas les seuls mots à posséder des synonymes.

Séance 2 : Découvrir la notion de synonyme des verbes

4) Pratique autonome

- Rappel sur la séance précédente ;
- Jeu de paires : la pioche aux mots synonymes.

5) Évaluation

- Relier les mots synonymes ;
- Proposer des synonymes ;
- Retrouver les paires de mots synonymes.

6) Objectivation

*« À quoi servent les synonymes ? À quoi sert d'avoir plusieurs mots pour dire la même chose ?
**Pour varier, ne pas utiliser toujours le même mot lorsque nous parlons, quand nous écrivons
 et pour comprendre ces mots quand nous les lisons ».***

7) Révisions : hebdomadaire et mensuelle

Prolongements possibles

L'homophonie

- cane / canne

Canne : bâton pour s'appuyer

Canne à sucre : plante tropicale dont on extrait le sucre

Canne à pêche : bâton au bout duquel on fixe une ligne pour pêcher

- Coq / coque :

Œuf à la coque : cuits dans leur coquille avec le jaune encore liquide

Coque d'un navire, d'un avion : partie extérieure

Les coques : des coquillages qui vivent dans le sable

- Jars / jarre

Une jarre : un grand vase

Les expressions

- Être une poule mouillée : quelqu'un qui n'est pas courageux ;
- Marcher en canard : marcher avec la pointe des pieds tournée vers l'extérieur ;
- C'est un vrai jargon : un langage difficile à comprendre, un charabia ;
- Être fier comme un dindon ;
- Il fait un froid de canard : il fait très froid.

Séance 5 : Compréhension

L'enseignement de la compréhension de phrases, objet du protocole 4 « du mot à la phrase », propose des stratégies au niveau de la phrase. Dans le cadre de la formation et de l'accompagnement des enseignants, ceux-ci préparent des activités et des outils pour exploiter les mots et phrases des textes étudiés ; mis en commun, les enseignants les utilisent pour une meilleure différenciation pédagogique.

La compréhension d'un texte écrit, même court, requiert divers savoirs :

- Rechercher l'information dans l'espace du texte ;
- Prélever des indices ;
- Visualiser la scène ;
- Utiliser sa mémoire pour associer ;
- Mettre en lien plusieurs phrases ;
- Utiliser ses connaissances personnelles ou apprises.

Les stratégies pour traiter les informations littérales et fines sont étudiées les unes après les autres. On distingue les questions qui nécessitent d'effectuer des inférences, qui utilisent ses connaissances ou reconstruisent les non-dits. Dans les derniers textes, tous les types de questions sont abordés simultanément. Les stratégies pour chaque type de question sont présentées ci-dessous ; elles sont mises en œuvre à l'écrit, de façon différenciée, pour les élèves bons et moyens décodeurs. Le chercheur fournit les outils. Les élèves « faibles décodeurs » participent oralement, leur enseignement de la compréhension écrite s'effectue au niveau de la phrase ou du mot, en utilisant les outils élaborés par les enseignants.

Séance pour répondre aux questions littérales d'un texte

Objectif : Apprendre à utiliser des stratégies pour répondre aux questions dont les réponses sont directement données dans le texte, en se justifiant

Tableau 46. Tableau récapitulatif de la séance pour traiter les informations littérales

Étapes (Cheek Hunter)	Objectifs	Comment ?
1) Mise en situation	Annoncer l'objectif de la séance	Rappel : « <i>Que voyez-vous au tableau ? Qui peut me lire les 2 premiers mots ? Que représentent ces mots ?</i> <i>Aujourd'hui, Nous allons apprendre à répondre à des questions dont les réponses sont directement données dans le texte</i> »

<p>2) Modelage</p>	<p>Présentation des stratégies</p> <p>Texte :</p> <p>La galette</p> <p>Aujourd'hui, Mélanie prépare une galette avec sa maman. Mélanie mélange la poudre d'amandes, le sucre, le beurre et les œufs. La frangipane est prête.</p> <p>Mélanie place la pâte au fond du moule. Elle recouvre la pâte avec la frangipane. Elle place la fève dans la galette. <u>Maman met la galette dans le four.</u> La galette est cuite. Mélanie et sa maman se régalent.</p> <p>Répondre à la question :</p> <p>Qui met la galette dans le four ?</p>	<p><i>Pour répondre à la question pour laquelle je vais directement retrouver la réponse dans le texte, voilà comment je fais :</i></p> <p>AVANT : « <i>Je me prépare je lis le texte</i> - <i>En me disant mon intention de lecture (je vais lire ce texte pour répondre à une question).</i> - <i>J'observe le texte, je vois un titre « La galette » je fais des hypothèses : je suppose que c'est une recette car je connais la « galette des rois », c'est l'histoire d'une galette... Je fais des prédictions et utilise mes connaissances.</i> - <i>Je lis le reste du texte pour voir si une de mes idées est bonne, les indices me laissent penser qu'il s'agit bien d'une recette : prépare une galette, mélange..., place au fond... »</i></p> <p>PENDANT : « <i>je lis la question et le texte</i> - <i>je lis la question, je m'assure de la comprendre, je m'interroge, je raisonne : le mot « qui » me renvoie à une personne, le mot « met » à ce qu'elle fait donc je cherche la personne qui met la galette au four.</i> - <i>J'utilise mes connaissances : Je vais chercher l'information vers la fin du texte car dans une recette on met au four à la fin : je souligne la phrase « Maman met la galette dans le four. ». La personne que je cherchais c'est « maman »</i> - <i>j'écris la réponse »</i></p> <p>APRES : « <i>j'écoute pour m'améliorer</i> <i>Je vérifie que la réponse répond bien à la question en relisant ensemble la question et la réponse »</i></p>
<p>3) Pratique guidée « Les élèves font avec l'enseignant »</p>	<p>Texte 1</p> <p>Dans le poulailler, un poussin couleur crevette est né.</p> <p>- C'est une poulette, glousse maman poule. Cot, cot, codette ! Nous l'appellerons Crevette.</p> <p>Questions :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qui glousse ? 2. Qui est né ? 3. Où est né le poussin ? 	<p>Avec l'aide de l'enseignant qui étaye la recherche de stratégies en collectif, les élèves répondent aux questions en soulignant dans le texte d'une couleur associée à la question, l'information qui justifie leur réponse et précisent la stratégie employée. D'autres stratégies peuvent être mises en évidence</p>

4) Pratique autonome « Les élèves font »	S'entraîner à répondre seul aux questions littérales	<p>- Bons décodeurs : répondent aux questions littérales sur la fiche « la galette »</p> <p>- Décodeurs moyens : idem avec une aide au décodage des mots difficiles (mettre au tableau les mots « beurre et œufs » et leur dessin)</p> <p>- Décodeurs faibles vont lire des mots avec l'aide de l'enseignant et les relier à leur image. Ou des phrases leur seront lues à l'oral et répondront aux questions littérales portant sur qui ? où ? quoi ? ...</p>
5) Objectivation Fin de séance	<p>- Les élèves donnent du sens à cette activité.</p> <p>- Formalisation des stratégies (voir affichage)</p>	<p>« <i>Qu'avons-nous appris ? Quel est l'essentiel à retenir ? À quoi cela va servir ?</i> ».</p> <p>Idées de réponse :</p> <p>« <i>Nous avons appris à appliquer les stratégies pour répondre à des questions dont la réponse est directement donnée dans le texte. Nous avons vu qu'il fallait surtout repérer dans le texte là où l'auteur donne des informations sur le sujet de la question. Cet exercice va nous permettre de mieux comprendre ce qu'on lit. Désormais on sait qu'en lisant on se pose des questions, on raisonne...</i> »</p>
6) Révisions hebdomadaire et mensuelle Après la séance	Automatiser la recherche d'informations littérales dans le texte	Des fiches de lecture supplémentaires sont mises à la disposition des élèves décodeurs. Les autres sont stimulés à l'oral.
7) Évaluation	Vérifier l'acquisition de cette habileté. Réajuster l'enseignement	L'évaluation peut-être continue, suite à l'observation de la phase autonome ou s'effectuer de façon formelle à la fin de la semaine.

Séances pour répondre aux questions nécessitant de faire des inférences

Elle privilégie les questions sur les compétences linguistiques :

- Identifier ce dont on parle (personnages, objets...) ;
- Identifier la chronologie (appui sur les indicateurs de temps, temps verbaux) ;
- Identifier l'énonciation (qui parle ? à qui ?) ;
- Identifier la cohérence logique du texte (les liens de causalité).

Des questions peuvent également porter sur les sentiments et émotions des personnages.

Objectif : Apprendre à utiliser des stratégies pour répondre aux questions dont les réponses ne sont pas directement données dans le texte, mais pour lesquelles il faut faire des inférences ou utiliser ses connaissances.

Tableau 47. Tableau récapitulatif de la séance pour traiter les inférences

Étapes (Cheek Hunter)	Objectifs	Comment ?
1) Mise en situation	Annoncer l'objectif de la séance	« <i>Nous avons appris à répondre à des questions en cherchant directement la réponse dans le texte. Aujourd'hui, nous allons apprendre à répondre à des questions qui n'ont pas la réponse donnée directement dans le texte</i> »
2) Modelage	<p>Présentation des stratégies</p> <p>Texte : La galette</p> <p>Aujourd'hui, Mélanie <u>prépare une galette</u> avec sa maman. Mélanie <u>mélange la poudre d'amandes, le sucre, le beurre et les ...œufs</u>. La frangipane est prête.</p> <p>Mélanie <u>place la pâte au fond du moule</u>. Elle <u>recouvre la pâte avec la frangipane</u>. Elle place la fève dans la frangipane et place une autre pâte par-dessus. Maman <u>met la galette dans le four</u>. La <u>galette est cuite</u>. Mélanie et sa maman se régalent.</p> <p>Répondre aux questions :</p> <p>1) Qui recouvre la pâte avec la frangipane ?</p>	<p>- « <i>Pour répondre à une question pour laquelle la réponse n'est pas donnée directement, voilà comment je fais :</i></p> <p>AVANT : <i>Je me prépare</i> - <i>En me disant mon intention de lecture</i> <i>Je vais lire ce texte pour répondre à une question ou je ne vais pas trouver la réponse directement, il faudra que je réfléchisse bien sur le sens des mots, que je cherche des indices, que je raisonne ».</i> - <i>J'observe le texte : c'est un texte connu</i></p> <p>PENDANT</p> <p>- <i>Je lis la question 1, je m'assure de la comprendre, je m'interroge, je raisonne : Que veut dire « recouvre », que veut dire « frangipane », le mot « qui » me renvoie à une personne, je cherche la personne qui recouvre la pâte avec la frangipane. Je visualise la scène dans ma tête.</i> - <i>En lisant le texte, je vais chercher des indices qui se rapprochent de l'information de la question : je trouve et souligne la phrase « Elle recouvre la pâte avec la frangipane » Qui recouvre ... ? : « ELLE ». Dans mes connaissances, je sais que le mot « elle » peut remplacer une fille ou une dame. Pour trouver, je raisonne en me disant que c'est soit Mélanie, soit sa maman. Je visualise la scène dans ma tête et en relisant je m'interroge sur qui fait quoi ? Dans la partie où se trouve la phrase je comprends que le mot « elle » remplace « Mélanie » dont on vient de parler avant.</i></p> <p>- <i>j'écris la réponse</i></p> <p>APRES</p>

	<p>2) Pourquoi Mélanie met-elle une fève dans la galette ?</p> <p>3) Où se déroule cette histoire ? »</p>	<p><i>Je vérifie que la réponse répond bien à la question en relisant ensemble la question et la réponse »</i></p>
<p>Modelage (suite)</p>		<p><i>« Pour la deuxième question, je recherche dans le texte des informations pour répondre à cette question, je n'en trouve pas. Mais je peux utiliser mes connaissances pour y répondre car je connais la coutume de la « galette des rois » en janvier : Mélanie met une fève dans la galette car la personne qui l'aura dans sa part, aura la couronne et sera le roi ou la reine.</i></p> <p><i>Pour la troisième question, je fais des liens entre différentes informations qui me confirment que l'histoire se déroule probablement dans une cuisine. Cependant toutes les réponses sont possibles à partir du moment où elles sont plausibles « justement » justifiées. Par exemple un élève peut dire que Mélanie et sa mère réalisent peut-être leur galette dans le jardin comme dans les émissions à la télévision ! »</i></p>
<p>3) Pratique guidée « Les élèves font avec l'enseignant »</p>	<p>Dans le poulailler, un poussin couleur crevette est né. - C'est une poulette, glousse maman poule. Cot, cot, codette ! Nous l'appellerons Crevette.</p> <p>Questions :</p> <p>1) Que dit maman poule ? 2) Qui est Crevette ? 3) Pourquoi l'a-t-on appelé « Crevette » ? 4) Qui l'a appelé « Crevette » ?</p>	<p>Avec l'aide de l'enseignant qui étaye la recherche de stratégies en collectif, les élèves répondent aux questions dans le texte en soulignant d'une couleur associée, l'information qui justifie leur réponse et précisent la stratégie utilisée. D'autres stratégies peuvent être mises en évidence.</p>
<p>4) Pratique autonome « Les élèves font »</p>	<p>S'entraîner à répondre seul à des questions littérales et fines</p>	<p>- Bons et moyens décodeurs : répondent aux questions littérales et fines sur la fiche « la galette » - Faibles décodeurs vont lire des mots avec l'aide de l'enseignant et les relier à leur image. Ou des phrases leur seront lues à l'oral et répondront à des questions littérales et fines</p>

5) Objectivation Fin de séance	- Les élèves donnent du sens à cette activité. - Formalisation des stratégies (voir affichage)	« <i>Qu'avons-nous appris ? Quel est l'essentiel à retenir ? À quoi cela va servir ?</i> » <i>Nous avons appris à appliquer des stratégies pour répondre à des questions dont la réponse n'est pas directement donnée dans le texte. Nous avons vu qu'il fallait repérer des indices, visualiser la scène dans notre tête, faire appel à nos connaissances et relier les informations de différentes phrases pour raisonner et déduire. Cet exercice va nous permettre de mieux comprendre tout ce qu'on lit</i> ».
6) Révisions hebdomadaire et mensuelle Après la séance	Automatiser la recherche d'informations littérales dans le texte	Des fiches de lectures supplémentaires sont mises à la disposition des élèves décodeurs. Les autres sont stimulés à l'oral.
7) Évaluation	Vérifier l'acquisition de cette habileté. Réajuster l'enseignement	L'évaluation peut-être continue, suite à l'observation de la phase autonome ou s'effectuer de façon formelle à la fin de la semaine.

NB ! Si certains élèves éprouvent des difficultés au niveau du traitement des informations littérales, à l'issue de la séance d'enseignement, il est conseillé de continuer à travailler ce type de questions avant de passer aux inférences, en accompagnant l'élève de façon explicite par le modelage. Les élèves qui ont acquis la compréhension littérale s'entraînent à répondre aux deux types de questions, littérales et fines, dans les textes proposés.

Des séances collectives se déroulent autour de chaque texte : l'enseignant interroge les élèves sur le type de question traité, les stratégies utilisées pour traiter la question. Ainsi, tous les élèves de la classe participent à ces moments d'échanges fructueux et bénéfiques, profitables à chacun.

Séance 6 - Production d'écrits

La compréhension écrite doit également faire l'objet d'un enseignement explicite, qui ne sera pas abordé dans cette étude pour ne pas alourdir le dispositif. Toutefois, le chercheur propose des pistes de travail. C'est un enseignement pour lequel on peut faire le choix de le mettre en œuvre à partir du CE1.

2.7.6 Conclusion

Ce dernier projet a pour ambition de proposer un enseignement qui balaie tous les domaines de l'écrit, via l'étude d'un album de littérature jeunesse, en tenant compte de

l'hétérogénéité des classes et en proposant des activités adaptées aux besoins des profils d'élèves. Le protocole 5 décrit sa mise en œuvre et guide les enseignants au niveau de leur pratique pédagogique durant ce troisième trimestre. Les enseignements de bas niveau (décodage et encodage, automatisation du déchiffrage), se poursuivent, tandis que de nouveaux enseignements sont abordés : les compétences de haut niveau (en l'occurrence, la compréhension écrite de textes courts), le vocabulaire et la lecture à haute voix.

Les outils pédagogiques et didactiques concernant l'exploitation des autres textes organisée en séquences sont présentés en annexe.

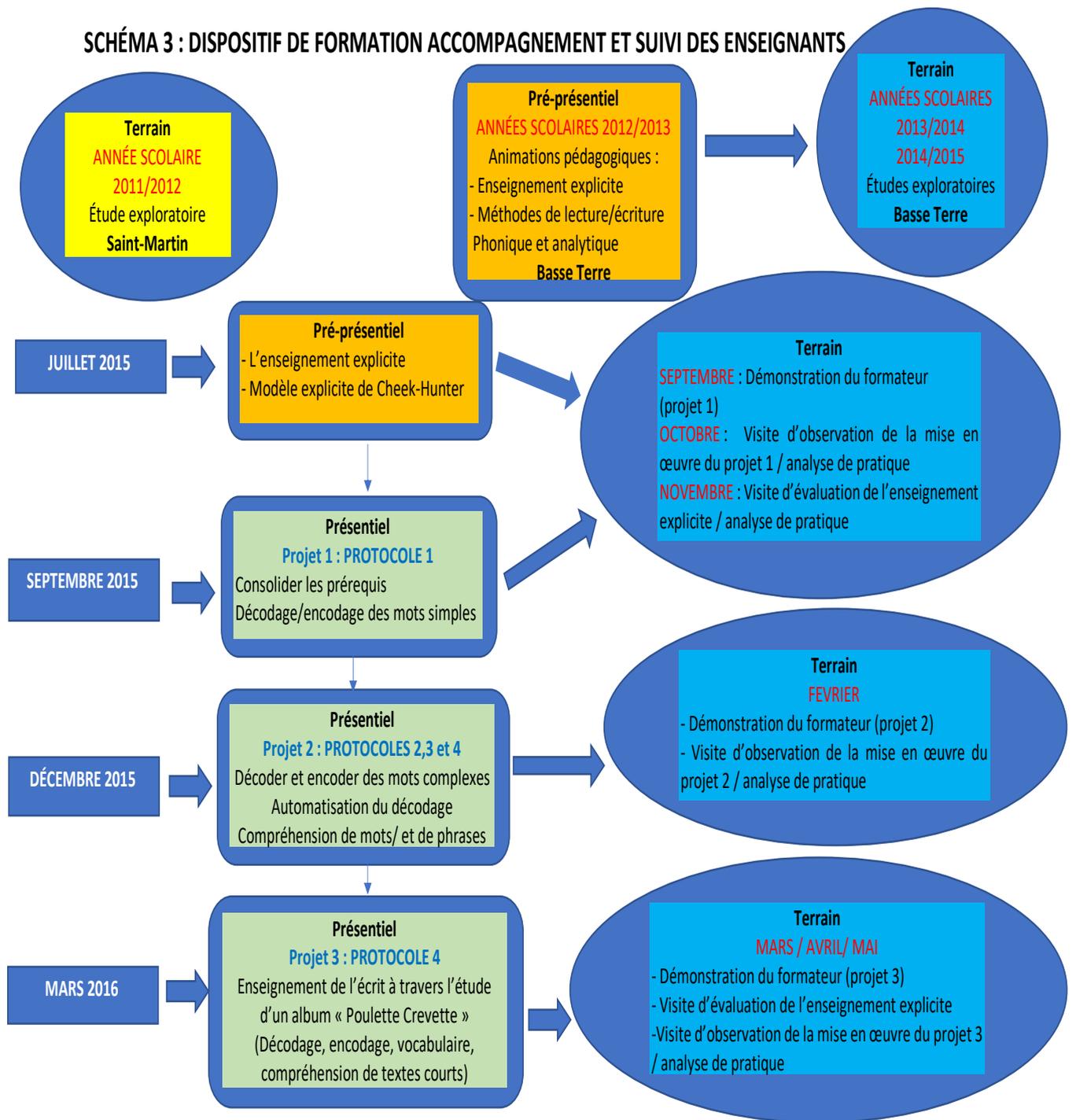
Ces différents projets constituent le dispositif d'enseignement de cette expérimentation qui nécessite la mise en place d'un programme de formation, d'accompagnement et de suivi des enseignants sur le terrain pour sa mise en œuvre. Le chapitre suivant aborde la description de la méthodologie utilisée dans ce nouveau dispositif.

CHAPITRE 3

DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT ET DE SUIVI DES ENSEIGNANTS

	Pages
3.1 Bref rappel théorique.....	348
3.2 Ingénierie de la formation	350
3.2.1 Phase 1 : Analyse du besoin / motivation	351
3.2.2 Phase 2 : Conception des modules.....	360
3.2.3 Phase 3 : Mise en œuvre.....	361
3.2.4 Phase 4 : Évaluation.....	367
3.3 Déroulement de l'accompagnement et du suivi des enseignants	367
3.3.1 Interventions spécifiques du chercheur.....	369
3.3.2 Accompagnement et suivi au trimestre 1	370
3.3.3 Accompagnement et suivi au trimestre 2	371
3.3.4 Accompagnement et suivi au trimestre 3	372
3.4 Conclusion.....	373

SCHÉMA 3 : DISPOSITIF DE FORMATION ACCOMPAGNEMENT ET SUIVI DES ENSEIGNANTS



« L'éducation étant le principal facteur d'égalité au sein d'une société, l'enjeu pour nous tous est de doter tous les enseignants des compétences et outils dont ils ont besoin pour offrir de réelles possibilités d'apprentissage à leurs élèves » Angel GURRIA, secrétaire général de l'OCDE (Guide TALIS 2018, volume I, 2019 ; Guide TALIS 2018, volume II, 2020).

La mise en pratique de la vision stratégique du dispositif pédagogique, décrit dans le chapitre précédent, a vu le jour grâce à la formation, l'accompagnement et le suivi durant l'année scolaire, des trois enseignants volontaires impliqués dans cette étude. Ils ont tous participé à certaines animations pédagogiques et/ou aux études exploratoires menées par le chercheur au CP ou au CE1. Cependant, le besoin de renforcer leurs compétences sur l'enseignement explicite et les méthodes d'enseignement proposées, s'est avéré primordial.

Rappelons que ces enseignants possèdent plusieurs années d'expérience dans l'enseignement : pour deux d'entre eux au CP et au CE1, l'autre au cycle 3 (c'est sa deuxième année au CP). On se situe dans l'axe de la formation continue, avec pour objectif de mettre en pratique un dispositif pédagogique impliquant des savoirs et savoir-faire spécifiques, auprès d'enseignants chevronnés, en quête de nouvelles pratiques pédagogiques pour leur développement professionnel. Ces professeurs désirent enseigner autrement, afin de mieux prendre en charge les élèves en difficulté, voire très grande difficulté dont ils ont seuls la charge désormais, compte tenu des interventions de plus en plus occasionnelles des enseignants spécialisés du Rased et de l'inclusion des élèves en situation de handicap. Ils sont tous les trois conscients que malgré leur expérience, ils peuvent encore apprendre pour gagner en expertise et efficacité face à l'hétérogénéité des classes.

Ainsi, ils attendent une formation qui leur apporte une meilleure compréhension de l'acte de lire et d'écrire : dans le versant de l'enseignement au niveau des techniques pédagogiques, méthodes et démarches efficaces, de l'organisation du curriculum..., dans le versant de l'apprentissage, au niveau de la compréhension du processus qui conduit l'élève à devenir lecteur et scripteur, mais également comment remédier à ses difficultés.

La stratégie utilisée pour la mise en œuvre du dispositif d'enseignement dans le cadre d'un changement de pratique de ces enseignants volontaires et souhaitant être formés via un accompagnement et un suivi consiste à :

- S'assurer de la bonne mise en œuvre du dispositif et du modèle pédagogique
- Rassurer les enseignants pour maintenir leur motivation et leur engagement

Pour cela, il semble essentiel d'être à leur côté en leur assurant un accompagnement et un suivi effectifs, en restant disponible pour tenter d'apporter grâce à l'expertise et l'analyse de pratique, les réponses et solutions aux questionnements et problématiques divers.

À travers ce chapitre, nous proposons d'abord un rappel théorique des dernières recherches questionnant la formation et l'accompagnement des enseignants en tant que points d'appui. Nous exposons ensuite le cheminement du dispositif de formation tel qu'il a été conçu et réalisé, c'est-à-dire des animations pédagogiques et études exploratoires, jusqu'à la réalisation de l'expérimentation ; enfin, nous terminons par la description de l'accompagnement et du suivi de chaque enseignant impliqué dans le dispositif, tout au long de l'année scolaire. **Les outils utilisés dans le cadre de la formation en présentiel, de l'accompagnement et du suivi des enseignants sont présentés en annexe.**

3.1 Bref rappel théorique

Dans le rapport des IGEN sur la formation continue des professeurs des écoles, Cristofari et al. (2017) se réfèrent à un autre rapport intitulé « Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie » paru en 2016. Les auteurs affirment que selon ce rapport « dans le cadre de la formation continue, tout au long de la vie, la recherche est le complément de formation qui permet à l'enseignant de « porter un regard réflexif continu sur ses pratiques » » (p. 17). Dans **l'ingénierie de la formation et du plan de formation** lié à ce dispositif, nous prenons appui sur les préconisations de ce rapport.

Richard et al. (2015) réalisent une étude qui met en évidence **cinq principes** généraux **favorisant l'efficacité du développement professionnel** des enseignants dans toutes les disciplines. Ils se résument comme suit :

- L'objectif du développement professionnel est l'amélioration des résultats des élèves. Par conséquent, la classe devient l'espace privilégié pour mettre en œuvre les activités de formation ;
- Les activités de développement professionnel s'appuient sur les données probantes issues de la recherche et sont menées par des animateurs experts reconnus ;
- Le développement professionnel repose sur un accompagnement individualisé où la démarche réflexive est au cœur du suivi, dans un contexte collaboratif privilégiant le coaching et l'observation ;
- Les activités de formation, en vue d'un développement professionnel, s'inscrivent dans le temps d'une année scolaire au moins ;
- Le soutien et l'implication de la hiérarchie sont essentiels.

Aujourd'hui, l'accompagnement est perçu comme une nouvelle modalité essentielle de la formation (Colognesi et al., 2019). Il existe une pluralité des acceptions des vocables « accompagner » ou « accompagnement » (Carraud, 2010).

Paul (2009) clarifie le concept par l'idée qu'accompagner n'est pas former, mais aider un adulte en formation à construire son expérience professionnelle. L'auteure propose une définition minimale de toute forme d'accompagnement : « être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (Paul, 2009, p. 95). Elle évoque quatre idées qui en émergent :

- L'idée de secondarité : c'est un binôme accompagnateur/accompagné, où le rôle de l'accompagnateur, second dans la relation, est de soutenir en le valorisant, celui qui est accompagné ;
- L'idée de cheminement qui va de l'élaboration aux étapes qui composent ce cheminement ;
- L'idée d'effet d'ensemble où les deux acteurs sont impliqués à chaque étape du cheminement.
- L'idée de transition qui implique que chaque acte d'accompagnement est provisoire, avec un début, un développement et une fin.

Honoré (cité par Paul, 2009) affirme que la dynamique de changement dépend de la qualité de la relation. Paul précise (2009) que « la dimension relationnelle est première. La dimension opérationnelle lui est subordonnée. La « mise en relation » (avec) est la condition de la « mise en chemin » (vers) » (p. 96). En 2016, Paul (cité par Colognesi et al., 2019) définit l'accompagnement comme « se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui et à son rythme » (p. 14).

Pour terminer, dans sa synthèse de la revue de littérature traitant de l'accompagnement des enseignants, Richard et son équipe font état de la méta-analyse réalisée par Joyce et Showers (2002). Ils affirment qu'à travers 200 études examinant les effets du perfectionnement sur les pratiques enseignantes, la méta-analyse identifie **cinq facteurs** qui contribuent à **l'efficacité de la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique** au sein d'une classe :

- Informer et expliquer la théorie sur laquelle s'appuie la méthode ;
- Démonstration de la méthode ;
- Pratiquer la méthode ;
- Analyse de pratique et rétroaction ;
- Accompagnement en situation et suivi ;

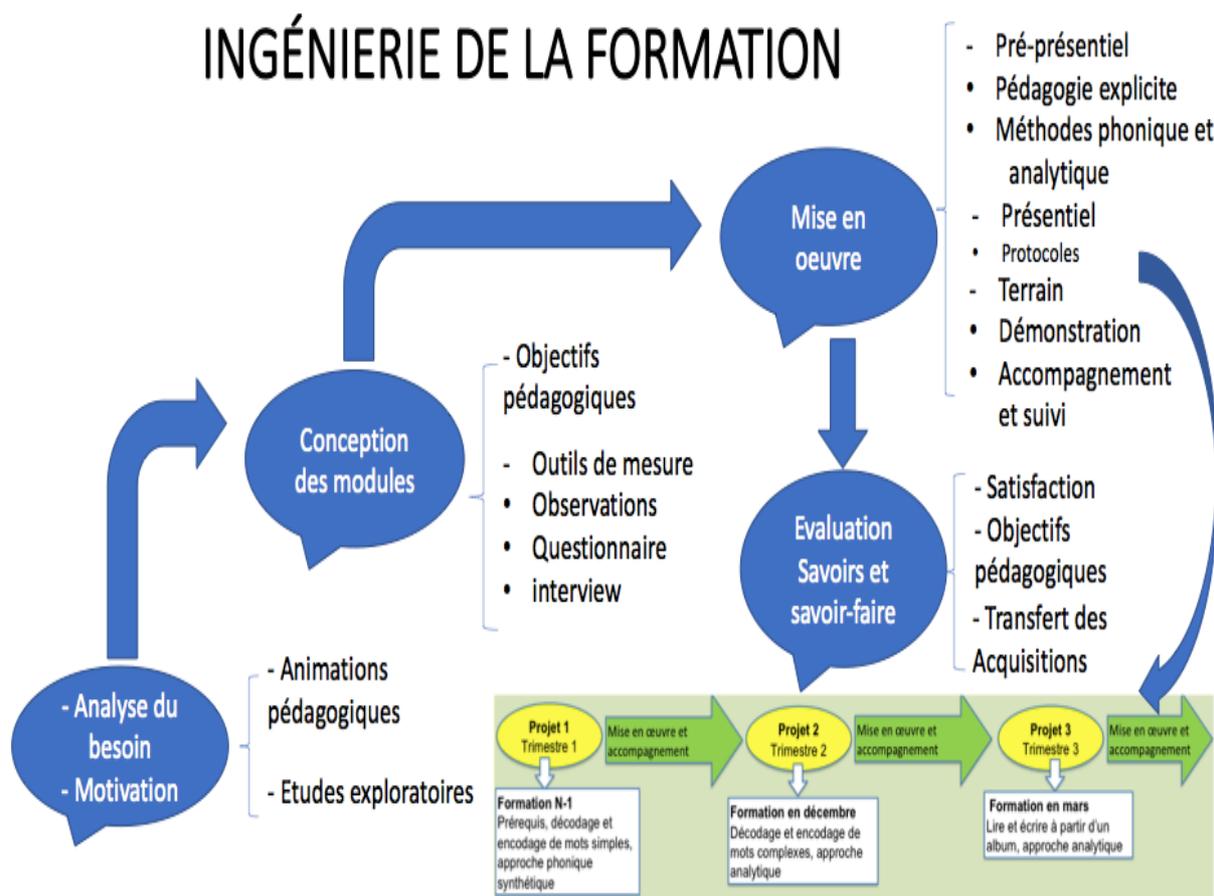
Richard et son équipe soulignent le double impact de l'accompagnement : assurer la mise en œuvre du dispositif et offrir aux apprenants un soutien cognitif, affectif et motivationnel. Ils insistent aussi sur la durée à minima d'une année pour que formation et accompagnement soient efficaces.

Dans le cadre de cette étude, nous tentons d'appliquer ces concepts et principes résultant de recherches probantes, comme points d'appui théorique pour élaborer et mettre en œuvre ce dispositif de formation, d'accompagnement et de suivi des enseignants.

3.2 Ingénierie de la formation

Ci-dessous, le schéma décrit l'ensemble méthodique des démarches mises en œuvre dans la conception du dispositif de formation, pour atteindre efficacement l'objectif visé auprès des participants.

Schéma 5. Ingénierie de la formation



Le processus de conception de l'action de formation se décline en 4 étapes que nous présentons dans les sections suivantes.

3.2.1 Phase 1 : Analyse du besoin / motivation

Les sciences cognitives nous apprennent qu'une préparation en amont est essentielle pour une formation réussie chez l'adulte. Cette préparation passe, entre autres, par une fine analyse du besoin et de la motivation, et par une évaluation des prérequis. En effet, « ... Ce que l'on sait détermine ce que l'on peut apprendre, il faut savoir pour comprendre ». (MOOC⁹⁵ « Apprendre à enseigner avec les sciences cognitives »). Cette phase précède la formation, elle contribue à la motivation et à l'implication des apprenants.

Dans le cas de ce dispositif, cette étape se traduit par la mise en place d'animations pédagogiques et d'études exploratoires : celles-ci permettent au chercheur d'analyser les besoins et de motiver les enseignants qui vont s'engager dans un changement de pratique grâce à l'expérimentation sur le terrain. Ils vont ainsi mieux concevoir l'expérimentation qui se veut être au cœur de la recherche.

Animations pédagogiques

En 2012/2013, dès son arrivée dans la circonscription de Basse Terre et sur les directives de son inspecteur, le chercheur mène une mission « prévention de l'illettrisme ». Le projet élaboré présente sa vision stratégique pour aborder cette problématique. Ce projet est présenté aux directeurs de la circonscription puis aux équipes pédagogiques intéressées. Ainsi des séances d'animations pédagogiques, auprès des enseignants de maternelle et du cycle 2, se déroulent durant l'année scolaire. Ces animations pédagogiques sont dirigées par le chercheur lui-même, ayant développé une expertise grâce aux années de pratique en tant qu'enseignant spécialisé en pédagogie, et ses différentes expérimentations menées dans le cadre de sa formation universitaire. Ces animations sont conduites de façon dynamique, dans une ambiance détendue : l'animateur sollicite les participants, questionne ou réalise des travaux à partir de situations données. Un PowerPoint accompagne la présentation.

Les enseignants des cycles 1 et 2 abordent diverses thématiques, dont : « Comment l'enfant devient-il lecteur et scripteur ? », « Préparer l'entrée dans l'écrit à la maternelle », « Qu'est-ce que l'enseignement explicite (méconnu par tous les enseignants) ? », « Une démarche pédagogique pour apprendre à décoder et encoder des mots simples », « Élaborer des progressions vers les compétences de bas niveau de la PS à la GS ». Elles poursuivent divers objectifs :

⁹⁵ MOOC acronyme formé des initiales de *massive open online course*. En français « formation en ligne ouverte à tous » (FLOT), ou encore « cours en ligne ouvert et massif » (CLOM). C'est un type de formation ouvert à distance, capable d'accueillir un grand nombre de participants.

- Faire l'état des lieux des attentes et besoins des enseignants ;
- Capter leur attention en leur apportant de nouvelles connaissances théoriques qui participent à développer leur intérêt sur les sujets abordés.

Les thématiques développées précisent l'état des connaissances en pédagogie et didactique de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit. Elles sont abordées succinctement car le temps imparti ne permet pas de développer en profondeur les savoirs et savoir-faire. C'est pourquoi les actions sur le terrain, qui constituent des études exploratoires pour le chercheur, visent à compléter la formation. Elles mettent en pratique les éléments théoriques survolés lors des animations pédagogiques, avec des enseignants volontaires ayant participé aux dites animations.

Quinze enseignants (8 à la maternelle et 7 au CP / CE1) se portent volontaires pour essayer de nouvelles pratiques pédagogiques au sein de leur classe, dès l'année scolaire suivante 2013/2014. L'année 2014/2015, s'ensuit une seconde expérimentation avec la participation de trois enseignants de CP. Ces actions constituent une partie des études exploratoires qui précèdent l'expérimentation scientifique menée dans le cadre de cette thèse l'année scolaire 2015/2016.

Études exploratoires

Les études exploratoires constituent toutes les actions élaborées, mises en œuvre et évaluées par le chercheur, avant l'expérimentation présentée dans cette thèse. Réalisées dans des contextes géographiques et culturels différents, elles concernent des élèves aux profils variés :

- Des élèves de CE1 en très grande difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'écriture au sein d'un dispositif de classe d'adaptation (CLAD) à Saint-Martin en 2011/2012 ;
- Des élèves de classes ordinaires de CP et CE1 à Basse Terre en Guadeloupe en 2012/2013 et 2014/2015.

Sur une durée de trois années, l'ensemble des actions élaborées, mises en œuvre, évaluées et menées dans le cadre professionnel, a nourri la réflexion sur l'enseignement de l'apprentissage de l'écrit, l'accompagnement et le suivi des enseignants, dans une démarche de développement professionnel. Le fruit de cette réflexion s'est concrétisé par la réalisation de cette étude dans un contexte universitaire, autour d'une démarche scientifique plus aboutie. Il s'agit de vérifier l'efficacité d'une démarche de plus en plus explicite de l'enseignement du décodage et de l'encodage de mots, dans le cadre d'une méthode phonique (synthétique et analytique), dans des contextes variés, puis de rendre compte de façon descriptive des résultats obtenus. Lesquels permettent ainsi d'aboutir à la situation quasi expérimentale qui constituera le cœur de la recherche.

Année scolaire 2011/2012, les études exploratoires débutent réellement par une expérimentation au sein d'un groupe de remédiation en lecture : 18 élèves de CE1 en grande difficulté, à l'école élémentaire Hervé Williams 1 de Saint-Martin. Cette expérimentation permet la validation d'un master 2 en Recherche, Apprentissage Formation et Insertion (RAFI) en Validation des Acquis et de l'Expérience (VAE) pour l'entrée en formation doctorale. Le récit de cette expérimentation menée en tant qu'enseignant spécialisé en pédagogie (maître E), de septembre 2011 à juin 2012, constitue l'épreuve d'écriture réflexive. Cette dernière s'intitule : « Élaboration, mise en œuvre et évaluation d'une démarche pour décoder et encoder des mots simples ».

C'est une étude descriptive de niveau 1, selon la taxonomie d'Ellis et Fouts en 1993 (Bissonnette et al., 2010). Les investigations, auprès de la littérature de recherche, conduisent à la découverte de l'enseignement explicite, dont certains principes sont naturellement pratiqués par le chercheur praticien : organisation du contenu d'enseignement des notions les plus simples vers les plus complexes, usage du modelage, de la métacognition, de l'étayage...

L'expérimentation concerne un groupe de 18 élèves, sur 4 classes de CE1, repérés en très grandes difficultés d'acquisition de la lecture et de l'écriture, à la fin du CP. Au lieu d'être maintenus au CP, ces élèves bénéficient d'une prise en charge renforcée au sein d'une classe d'adaptation (CLAD) au CE1. Suivant certaines modalités définies entre l'enseignant de la classe et l'enseignant spécialisé, ce dispositif permet d'accueillir les élèves par petits groupes, 3 à 4 fois par semaine, sur une durée de 45 minutes à 1 heure. On part du postulat qu'une méthode phonique synthétique et analytique, dans le cadre d'une démarche explicite, améliore les résultats des élèves.

Leurs résultats montrent que sur les 18 élèves en grande difficulté, au début de l'année scolaire, 8 élèves passent au CE2 avec un niveau général correct en lecture et dans les autres disciplines ; 5 sont maintenus au CE1 avec un niveau de lecture de début CE1 et des difficultés dans les autres domaines ; 5 progressent mais demeurent en difficulté. Ces derniers se retrouvent en attente d'orientation en CLIS, ou présentent des difficultés majeures au niveau du langage oral et écrit, relevant d'une prise en charge orthophonique.

En conclusion, suite à ce dispositif, on observe que 13 élèves sur 18, soit 72,22 %, réussissent à entrer dans l'écrit jusqu'à rattraper leur retard scolaire pour 44,44 % (8/13) d'entre eux. En dépit de leurs difficultés en fin de CP, le passage en CE1 soutenu par le dispositif pédagogique leur a été favorable.

Suite aux animations pédagogiques, durant l'année scolaire 2012/2013, à Basse Terre, 344 élèves participent aux actions menées dans le cadre de la mission « prévention de l'illettrisme » (188 élèves à la maternelle, 156 élèves à l'élémentaire dont 71 au CP et 85 au CE1). De ce fait, 15 enseignants prennent part à ces actions, avec pour objectifs :

- À la maternelle, élaborer et mettre en œuvre des progressions de la PS à la GS afin de préparer l'entrée dans l'écrit au CP ;
- Au CP, expérimenter de nouvelles démarches (synthétique et analytique) partant de la méthode de lecture/écriture phonique ;
- Au CE1, enseigner l'écrit à travers l'étude d'albums, par une méthode phonique employant une démarche analytique.

Le chercheur fournit les outils de base, encadre et accompagne les enseignants dans la mise en œuvre et dans la création de leurs propres outils. À noter que le dispositif proposé à l'élémentaire est le même que celui déjà expérimenté au sein des groupes de remédiation sur Saint-Martin. Il permet de vérifier dans quelles mesures son application est possible au sein d'une classe. Ce dispositif constitue une étude descriptive de niveau 1, (Ellis et Fouts, 1993), menée auprès de trois classes de CP, trois classes de CE1, une classe de CP/CE, dans trois groupes scolaires différents. Les enseignants sont formés et suivis dans la mise en œuvre des nouvelles méthodes de lecture/écriture, dont les démarches respectent des principes de l'enseignement explicite ; les enseignants restent libres d'utiliser la pédagogie souhaitée pour transmettre les savoirs et savoir-faire.

Autour d'un concept de prise en charge globale, prennent aussi part à cette action des partenaires extérieurs tels le Centre Communal d'Actions Sociales (CCAS), la médiathèque intercommunale de Basse Terre, et l'association Educlub « Lékôl lari, lékti plézi »⁹⁶. Ceux-ci prennent en charge des familles rencontrant des difficultés, ou des parents et enfants volontaires pour participer à des jeux de lecture en dehors du temps scolaire.

Les 28 et 29 janvier 2014, avec le concours de la circonscription de Basse Terre et du Rectorat de la Guadeloupe, un forum international de prévention de l'illettrisme s'est tenu en présence d'un invité d'honneur, M. Steve Bissonnette de l'Université TÉLUQ.

Les résultats de ces multiples expérimentations démontrent de nettes progressions au niveau des élèves de la maternelle et de l'élémentaire. La motivation des enseignants impliqués, jusqu'à la fin de l'expérimentation, témoigne de l'efficacité de l'accompagnement.

⁹⁶ « L'école de la rue, lecture plaisir »

Tableau 48. Évolution des élèves en difficulté au CP l'année 2013/2014

Élèves	Évaluations diagnostiques Début septembre	Évaluations formatives Fin trimestre 1	Évaluations sommatives Fin trimestre 3
En difficulté	19 26,02%	10 14,49%	1 1,40%
En très grande difficulté	13 17,80%	8 11,59%	8 11,26%
Total	32/73 47%	18/69 26%	9/71 12,67%

L'expérimentation au CP et au CE1 révèle que le dispositif demeure applicable en classe comme en groupe de remédiation. En effet, la méthode et les stratégies proposées pour l'enseignement de l'écrit, particulièrement dans l'acquisition des compétences de bas niveau, se sont avérées efficaces : on observe une diminution du nombre d'élèves en difficulté. En revanche, l'expérimentation ne permet pas d'affirmer une supériorité de ces nouvelles pratiques sur les pratiques traditionnelles des enseignants. Cependant, le témoignage et l'observation des enseignants participant à l'étude apportent des informations quant au caractère innovant de la démarche d'apprentissage et d'accompagnement proposée, et son impact positif sur les élèves en difficulté.

- Une enseignante affirme : « ...*J'étais déstabilisée au départ dans la mise en œuvre, devant la nouveauté, le changement de pratique, de même lorsque l'encadrement s'est réduit mais ce fut une bonne chose pour se prendre en main* ».

- Une autre enseignante plébiscite la démarche qui consiste à travailler sur les types de syllabes, l'ensemble des sons, l'alphabet en simultané et souligne le gain de temps. Elle affirme : « C'est la *première fois que le programme de lecture est fini ...* ».

- Une autre enseignante déclare que la démarche est profitable aux élèves en difficulté qui ne sont pas stigmatisés : « *La reprise de la démarche en APC⁹⁷ a aidé de nombreux élèves. Pas de différence entre élèves en difficulté et les bons* ».

La différenciation pédagogique, que préconise la démarche, permet de travailler dans sa zone proximale de développement (ZPD). Chacun peut ainsi expérimenter la réussite.

Les enseignants sont unanimes pour signaler que cette démarche entrera désormais dans leur pratique. En effet, ils notent des observations encourageantes surtout auprès des élèves

⁹⁷ APC : Activités pédagogiques complémentaires est un des dispositifs d'accompagnement des élèves afin de favoriser la réussite scolaire de tous.

présentant des difficultés au niveau conatif : meilleure confiance en soi, motivation, bien-être, autonomie, moins de timidité observée chez certains élèves.

Une enseignante affirme : « *La lecture a du sens, les élèves ont pris goût à la lecture, même ceux en très grande difficulté* ».

2014/2015

En dépit du bilan positif, des éléments de réajustements mis en évidence et de la forte motivation des 15 enseignants de l'expérimentation précédente, le contexte de cette année scolaire ne permet pas de donner suite à l'action. Toutefois, sollicitée par trois enseignants de CP dont 1 stagiaire, 1 novice au CP et 1 enseignant ayant participé aux expérimentations précédentes, une nouvelle action est menée. Elle permet l'encadrement de ces trois enseignants qui constituent un **groupe expérimental** (GE) dans la formation et l'accompagnement de la mise en œuvre d'un **modèle pédagogique explicite**. La démarche proposée d'encodage et décodage des mots est reprise, associée cette fois à un enseignement explicite. Deux autres enseignants chevronnés au CP acceptent de constituer un **groupe contrôle** (GC) à condition de ne rien changer dans leur pratique. Cette nouvelle expérimentation poursuit un double objectif :

- D'une part, répondre aux besoins des enseignants pour un accompagnement dans la mise en œuvre d'une action innovante d'enseignement de l'écrit ;

- D'autre part, poursuivre les études exploratoires dans le cadre de la formation doctorale, en introduisant pour la première fois un groupe contrôle et la mise en œuvre d'un modèle pédagogique explicite.

C'est une étude exploratoire comparative à petite échelle de niveau 2 (taxonomie d'Ellis et Fouts, 1993). Le groupe expérimental (classes 1, 2 et 3) comprend deux classes de CP de 15 et 20 élèves et une classe de CP/CE1 avec 9 élèves de CP. Le groupe contrôle (classes 4 et 5) comprend une classe de CP de 15 élèves et une classe de CP/CE1 avec 6 élèves de CP.

En début d'année scolaire, tous les élèves passent les évaluations diagnostiques portant sur les prérequis scolaires pour entrer dans l'écrit. À la fin de l'année, les élèves subissent le test de la BL dont l'objectif est de vérifier si le seuil de lecture/écriture est atteint à travers les épreuves suivantes : vitesse de la lecture orale, compréhension de la lecture silencieuse, orthographe/combinatoire.

En fin d'année, 25 % des élèves du GE n'atteignent pas le seuil du savoir-lire, contre 23,80 % dans le GC, soit un écart de 1,2 entre les 2 groupes.

Pourtant, compte tenu des résultats recensés aux évaluations diagnostiques, qui révèlent au départ de meilleurs résultats chez les élèves du groupe contrôle, on peut considérer que les élèves en difficulté ont mieux progressé dans le GE que dans le GC.

Tableau 49. Résultats obtenus par les classes des deux groupes au test de lecture-écriture en juin 2015

Test de lecture / écriture GE (44), GC (21)	A	EC	NA	A	EC	NA
Orthographe combinatoire (OC)	1 2,27%	20 45,45%	23 52,27%	2 9,52%	14 66,66%	5 23,80%
Compréhension de la lecture silencieuse	4 9,09%	15 34,09%	25 56,81%	4 19,04%	10 47,61%	7 33,33%
Compréhension de la lecture orale Effectifs : 25 / 9	1 4%	19 76%	5 20%	3 33,33%	5 55,55%	1 11,11%
Vitesse de la lecture orale (VLO)	5 11,36%	13 29,54%	26 59,09%	1 4,76%	11 52,38%	9 42,85%
Seuil du savoir lire : 11	18 40,90%	7 15,90%	19 43,18%	16 76,19%	0 0%	5 23,80%

Les résultats des élèves du groupe contrôle semblent meilleurs que ceux du groupe expérimental. 76 % d'élèves du GC ont atteint le seuil du savoir-lire, contre 40 % dans le GE. En revanche, **nous observons que, dans le domaine de la vitesse de la lecture orale (décodage), plus d'élèves du GE atteignent cette compétence.** Cela laisse envisager une supériorité de la pédagogie utilisée par le GE.

L'avantage des élèves du groupe contrôle, dans l'acquisition du seuil du savoir-lire, peut s'expliquer par les meilleurs résultats enregistrés dès le début de l'année. En effet, les groupes ne sont pas équivalents au départ. Ces observations peuvent aussi découler d'un cumul de désavantages présents dès le départ dans la classe 3 du GE : l'inexpérience de l'enseignante qui a eu d'importantes difficultés dans la gestion de la classe, face à de nombreux élèves présentant à la fois des difficultés de comportement et d'apprentissage.

Tableau 50. Comparaison des résultats obtenus par les classes 1 et 2 du GE et du GC au test de lecture-écriture en juin 2015

Test de lecture / écriture GE (24), GC (21)	A	EC	NA	A	EC	NA
Orthographe combinatoire (OC)	1 4,16%	14 58,33%	9 37,5%	2 9,52%	14 66,66%	5 23,80%
Compréhension de la lecture silencieuse	4 16,66%	11 45,83%	9 37,5%	4 19,04%	10 47,61%	7 33,33%
Compréhension de la lecture orale 10 / 9	0 0%	9 90%	1 10%	3 33,33%	5 55,55%	1 11,11%
Vitesse de la lecture orale (VLO)	4 16,66%	11 45,83%	9 37,5%	1 4,76%	11 52,38%	9 42,85%
Seuil du savoir lire : 11	13 54,16%	5 20,83%	6 25%	16 76,19%	0 0%	5 23,80%

Lorsque l'on exclut les résultats de la classe 3 du GE, l'écart entre le GC et le GE passe de 35,29 à 22,03 et l'on note une forte diminution du pourcentage d'élèves en difficulté passant d'un écart de 19,38 à 1,2 quant à l'acquisition du seuil du savoir-lire.

Les résultats du GE au niveau de la compréhension de la lecture silencieuse se rapprochent de ceux du GC. Ce qui laisse penser que les bonnes capacités liées au décodage, sa fluidité, ont probablement aidé à la compréhension. Les résultats obtenus par les élèves en difficulté en compréhension orale, avec la lecture de l'adulte, tant dans le GE que dans le GC, tendent à soutenir l'idée qu'à ce niveau de l'apprentissage de l'écrit, mettre l'accent sur les compétences de bas niveau (le décodage et l'encodage) semble plus judicieux et pertinent.

Cependant, les résultats en orthographe (encodage), même s'ils sont meilleurs, demeurent moins bons que ceux du GC. Cela peut s'expliquer par le fait que l'enseignement dans le GE n'a pas mis l'accent sur la mémorisation de l'écriture orthographique du mot, mais plus sur les stratégies graphophonologiques. Or, la cotation pénalise l'écriture phonétique du mot qui doit être correctement orthographié pour avoir le maximum de points. L'idée étant de privilégier l'écriture phonétique, dans un premier temps, à ce niveau de l'apprentissage, tout en sensibilisant l'écriture orthographique fixée au CE1.

Tableau 51. Comparaison des résultats obtenus par les classes 1 et 2 du GE et du GC au test de lecture-écriture en juin 2015

Test de lecture / écriture GE (24), GC (21)	A + EC	NA	A + EC	NA
Orthographe combinatoire (OC)	15 62,5%	9 37,5%	16 76,19%	5 23,80%
Compréhension de la lecture silencieuse (CLS)	15 62,5%	9 37,5%	14 66,66%	7 33,33%
Compréhension de la lecture orale	9 90%	1 10%	8 88,88%	1 11,11%
Vitesse de la lecture orale (VLO)	15 62,5%	9 37,5%	12 57,14%	9 42,85%
Seuil du savoir lire : 11	18 75%	6 25%	16 76,19%	5 23,80%

Ces résultats montrent une homogénéité dans les résultats du GE qui vont dans le sens d'un équilibre de la méthode et de la pédagogie utilisées, tant au niveau de l'encodage que du décodage qui influe sur la compréhension.

On peut donc émettre l'hypothèse que les pratiques pédagogiques et didactiques utilisées dans le GE semblent plus efficaces que celles utilisées dans le GC, en particulier dans le domaine de

la vitesse de lecture orale (décodage) où les résultats du groupe expérimental sont supérieurs à ceux du groupe contrôle.

Cependant, on ne doit pas perdre de vue que **cette expérimentation comporte des failles qu'il convient de contrôler pour apporter fiabilité et validité scientifiques aux résultats** : non équivalence des groupes au départ, pas d'observations en classe des pratiques pédagogiques employées par les enseignants du GC pour transmettre le savoir, pas de corrélation établie entre les évaluations de début et de fin d'année, les enseignants du GC sont globalement plus expérimentés et disposent d'autres moyens de formation car classés en REP+, moyens absents chez les enseignants du GE.

Tableau 52. Informations concernant les enseignants du GC et du GE

	Classe 1 GE	Classe 2 GE	Classe 3 GE	Classe 4 GC	Classe 5 GC
Nombre d'année dans l'enseignement (année 2014/2015 comprise)	10	13	1	14	9
Nombre d'année au CP (année 2014/2015 comprise)	1	7	1	11	4
Dispositif officiel dont ont bénéficié les élèves en difficulté	Aucun	Aucun	Aucun	REP + : plus de maîtres que de classe	REP + : plus de maîtres que de classe

Cette étude apporte toutefois des éléments encourageants quant à l'efficacité de la pédagogie explicite dans l'enseignement de l'écrit ; mais la relation de cause à effet, pour être démontrée, nécessite un cadre expérimental scientifique plus rigoureux. Elle permet également d'observer différents facteurs qui joueraient un rôle essentiel dans la réussite ou l'échec des élèves.

Conclusion / Limites

Dans la circonscription des îles du nord à Saint-Martin, en 2011/2012, l'expérimentation au sein de groupes de remédiation en CE1 rend compte de l'efficacité de la méthode de lecture associée à quelques principes de l'enseignement explicite : menée auprès d'élèves en très grande difficulté, elle conduit certains à sortir de la difficulté scolaire.

Dans la circonscription de Basse Terre en 2013/2014, les expérimentations au sein de classes de CP et CE1 rendent compte de l'efficacité du dispositif précédent au sein de groupes-classes, donc, auprès de tous les élèves.

En 2014/2015, l'expérimentation permet la comparaison entre un groupe expérimental qui met en œuvre un dispositif impliquant une méthode de lecture phonique (synthétique et analytique), associée à une pédagogie explicite, face à un groupe contrôle ne bénéficiant pas du dispositif au CP. Les résultats obtenus confirment l'efficacité du dispositif et montrent qu'en dépit des

nombreux biais méthodologiques, au vu des nombreux désavantages cumulés par le GE, il obtient de meilleurs résultats dans l'épreuve de vitesse de la lecture orale que le GC. Ce qui permet d'émettre l'hypothèse d'une meilleure efficacité du dispositif par rapport à la pratique traditionnelle des enseignants du GC au niveau du décodage.

Cependant, bien que ces résultats encourageants montrent l'efficacité du dispositif par la réussite des élèves, en particulier des plus fragiles, aucune de ces expérimentations n'a permis de mettre en exergue de façon scientifique, sa supériorité par rapport à la pratique habituelle des enseignants.

Toutefois, fort de ces expériences enrichissantes menées auprès des élèves et de leurs enseignants dans le cadre de ces actions professionnelles, le dispositif de recherche verra le jour l'année suivante. En revanche, compte tenu du contexte peu favorable à une étude comparative, il prend la forme d'une étude descriptive qui met en exergue une expérimentation plus rigoureuse pour rendre compte de l'efficacité du dispositif d'enseignement et du programme de formation des enseignants à travers leur accompagnement et suivi sur le terrain dans la mise en œuvre de l'enseignement.

Grâce à cette phase d'analyse du besoin, à travers les activités d'animations pédagogiques et les études exploratoires, la réflexion autour des modalités d'enseignement, de formation, d'accompagnement et de suivi des enseignants s'est enrichie, repensée, peaufinée dans le cadre de la recherche conduite pour cette thèse. De plus, cette phase crée un lien de confiance facilitant l'engagement, l'implication et renforce la motivation des enseignants.

Tous les enseignants participants ont expérimenté la méthode et la démarche de lecture/écriture préconisées dans cette expérimentation. Mais, deux enseignants ont pratiqué la pédagogie explicite sans réel accompagnement et un enseignant découvre ce type de pédagogie.

De ce fait, la phase suivante débouche sur l'explicitation des objectifs à atteindre dans la formation, l'accompagnement et le suivi, pour la bonne mise en œuvre du dispositif d'enseignement.

3.2.2 Phase 2 : Conception des modules

En matière de formation aux savoirs et savoir-faire du domaine du langage écrit, l'expertise du formateur s'est développée en prenant appui sur les résultats de la recherche, mais aussi grâce à ses expériences professionnelles en tant qu'enseignant de classes ordinaires, enseignant spécialisé en remédiation pédagogique, l'encadrement d'enseignants dans l'enseignement ordinaire ou spécialisé, ses formations universitaires et professionnelles suivies de façon continue sur plusieurs années (FLE, CAPA-SH, DEPS, Master 2 RAFI).

Ces multiples expériences entre théorie et pratique débouchent sur une réflexion nourrie : une démarche d'enseignement explicite de l'écrit au CP. Dans la conception des modules de formation, il s'agit de dispenser les savoirs, savoir-faire et savoir-être à acquérir pour une mise en œuvre efficace du dispositif, tout en tenant compte de la singularité du profil de chaque participant dans l'accompagnement et le suivi.

Objectifs pédagogiques

La formation vise un double objectif qui apporte un ancrage théorique et pratique, associant contenu disciplinaire, pédagogique et didactique :

- Consolider les savoirs, savoir-faire et savoir-être des enseignants quant à l'enseignement explicite ;
- Former les enseignants à la méthode de lecture/écriture phonique (phonique et analytique) en présentiel et sur le terrain.

Ces modules de formation s'adaptent aux divers profils des enseignants : différences de parcours professionnels, de personnalité, donc, besoins et demandes spécifiques. Aussi, l'apport théorique commun est suivi d'un accompagnement et d'un étayage personnalisés : contrôler la mise en pratique théorique et réajuster les perceptions erronées du protocole, les savoir-faire et savoir-être jugés contre-productifs... par le biais des observations et des analyses de pratique régulières.

Outils de mesure

Les outils de mesure décrits dans la partie méthodologie générale (observations, questionnaire et interview) permettent de mesurer les acquisitions des enseignants sur la qualité de l'enseignement et la mise en œuvre du dispositif : recueillir leur avis sur la formation, l'accompagnement, le suivi, le dispositif lui-même, mesurer son impact sur la pratique des enseignants au-delà de l'expérimentation.

3.2.3 Phase 3 : Mise en œuvre

Maintenir la motivation des adultes, tout au long du processus de formation, requiert certaines techniques. Il faut parfois réagir face au manque de flexibilité mentale dû aux procédures et certitudes bien ancrées par l'expérience. Ces techniques se mettent en place tout au long de l'expérimentation : elles consistent à souligner les avantages du dispositif proposé (transfert dans le pragmatique, accompagnement, outils proposés...) et à toujours offrir la possibilité aux participants de donner leur avis, avoir recours à l'analyse de pratique pour

amener l'individu à prendre du recul par rapport à ses pratiques et développer ainsi sa capacité réflexive, apporter des preuves scientifiques de la fiabilité du dispositif, s'appuyer sur les études exploratoires, maintenir le climat de confiance, des espaces de liberté afin de ne pas mettre en opposition les besoins de la recherche et les demandes officielles de l'institution, ce qui pourrait perturber les participants...

Les études exploratoires ont permis d'améliorer la mise en œuvre du dispositif de formation, par exemples :

- Les enseignants ont été très sollicités sur leur temps personnel notamment pour la présentation des démarches, l'organisation du dispositif... Dans le cadre de cette étude, il est important qu'ils ne se sentent pas submergés par les rencontres, ce qui peut atténuer leur motivation. Par conséquent, la communication par les réseaux sociaux est privilégiée, les séances de formation en présentiel sont déduits des temps d'animation pédagogique avec l'accord de l'IEN et les analyses de pratique des temps de concertation, avec l'accord des directeurs ;

- L'enseignement de la conscience phonologique de façon explicite, n'est pas pris en compte lors de l'étude exploratoire de 2013/2014. En 2014/2015, il n'y a pas d'observations en classe de sa mise en pratique. Les professeurs l'enseignent suivant leur pratique pédagogique habituelle très incertaine car c'est un concept très mal compris par les enseignants. Dans le cadre de l'étude un enseignement explicite est proposé ainsi qu'une observation et analyse de pratique de sa mise en pratique.

- Pendant les études exploratoires, les interventions en classe se limitent à l'observation d'une séance explicite de lecture/écriture, par trimestre, suivie d'une analyse de pratique. Le chercheur, qui est aussi psychologue scolaire sur le secteur, n'intervient pas auprès des élèves en classe, mais uniquement en individuel pour les évaluations. Exception faite en fin d'année scolaire, où le chercheur mène une séance de lecture/écriture au sein d'une des classes, et l'enseignant en position d'observation. Cette expérience se révèle très pédagogique et décisive pour la mise en œuvre de la recherche. En effet, la démonstration du formateur permet à l'apprenant une meilleure compréhension du protocole et de ce qui est attendu. Raison pour laquelle, dans le cadre de la recherche et de l'accompagnement de chacun, l'intervention du chercheur se différencie sur des modalités discutées entre formateur et enseignant : suite à une analyse de pratique, observation pure, observation participative ou démonstration du formateur. La mise en œuvre du programme de formation via l'accompagnement et le suivi des enseignants est facilitée par le fait que soutenu par l'IEN, le chercheur a libre accès aux écoles tout au long de l'année scolaire. Elle s'effectue en 3 temps : en amont, en présentiel et en aval.

Pré-présentiel : en amont

La formation en pré-présentiel correspond à la présentation des apports théoriques sur l'enseignement explicite, sur les méthodes de lecture/écriture notamment la méthode phonique (synthétique ou analytique). Les apprenants appréhendent mieux l'étape suivante où les protocoles à appliquer sont explicités. Ces derniers constituent les prérequis nécessaires pour entrer dans le dispositif, permettant à chacun de se retrouver sur un même pied d'égalité en termes de connaissances théoriques.

Deux des trois enseignants ont participé à certaines animations pédagogiques et/ou aux études exploratoires au CP. L'un d'entre eux possède une première expérience de l'enseignement explicite associé à la méthode de lecture proposée. Le troisième enseignant n'a ni expérimenté, ni été sensibilisé à l'enseignement explicite. Il a toutefois travaillé la méthode de lecture. Donc, au mois de juillet 2015, les trois enseignants bénéficient d'une présentation de l'enseignement explicite.

Présentation des protocoles : en présentiel

Tableau 53. Récapitulatif des formations

	Projet 1	Projet 2	Projet 3
Durée	3h	3h	3h
Thématique	<ul style="list-style-type: none">- Modalités d'organisation- Sensibilisation au protocole du projet 1 (juillet)- Présentation détaillée du projet 1 (septembre)	<ul style="list-style-type: none">- Point sur la rentrée- Présentation détaillée du projet 2	Présentation détaillée du projet 3
Modalité de formation	Pré-présentiel Présentiel	Présentiel	Présentiel
Date de présentation	2 juillet 2015 11 septembre 2015	9, 16 décembre 2015	16 mars 2016

La formation en présentiel s'effectue 1 fois par trimestre durant 3 heures : elle précède la mise en œuvre du dispositif formalisé par le protocole, présenté à ce moment-là. Chaque protocole expose la théorie sur laquelle repose la démarche décrite dans les moindres détails de son déroulement, et s'accompagne des outils de base construits par le formateur. La construction et l'échange d'autres outils intègrent le processus de formation en particulier à partir du projet 2. Le protocole est envoyé en amont, l'enseignant dispose d'un délai d'une semaine pour en

prendre connaissance avant la rencontre. Des principes cognitifs de base sont respectés à chaque séance de formation :

- Questionner sur les prérequis ;
- Identifier les attentes et besoins, sonder la motivation de chaque participant en faisant le point sur les réussites et difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'enseignement et en y apportant des réponses trouvées collectivement ou à partir des propositions des enseignants eux-mêmes ;
- Rassurer en se basant sur les points forts de chacun et en confortant la présence du chercheur en cas de difficulté ;
- Échanger sur les pratiques, faire émerger de nouvelles idées ;
- Répondre aux questionnements sur le protocole pour la mise en œuvre à venir ;
- Récapituler le protocole en mettant en avant les essentiels, ce qui facilite la mémorisation et évite la surcharge cognitive ;
- Encourager les enseignants à intégrer les différentes phases de la séance explicite, afin de s'en familiariser rapidement, mais souligner que la pratique automatise la procédure. Pour chaque séquence, la démarche est itérative. De ce fait, d'une séance à l'autre, les savoir-faire s'installent progressivement ;
- Élaborer des outils ou mettre en réflexion autour d'une problématique rencontrée.

Le support visuel par l'utilisation d'un PowerPoint accompagne la présentation orale. Les participants sont invités à questionner dès qu'une incompréhension se manifeste. À l'issue de chaque séance de formation en présentiel, le formateur prend soin de rassurer les enseignants car deux observations sont réalisées en classe, permettant ainsi des analyses de pratique, pour recadrer si nécessaire les gestes pédagogiques.

En juillet 2015

Il s'agit de présenter les objectifs de la rentrée de septembre, présenter le calendrier prévisionnel des interventions majeures auprès des enseignants, des élèves et des familles. Exposer également le contenu des séances de formation programmées, mettre à disposition le protocole utilisé pour le projet 1 : il recouvre la mise en œuvre du modèle pédagogique explicite de Cheek Hunter et une démarche explicite, dans le cadre d'une méthode phonique synthétique (ou syllabique) de l'enseignement du décodage et de l'encodage de mots simples. Un des 3 enseignants, bien qu'impliqué dans les études exploratoires en 2013/2014 et familiarisé à la démarche, découvre le modèle de Cheek-Hunter.

Support vidéo sur la posture de l'enseignant dans l'enseignement explicite : varier le ton de la voix, parler de façon audible, circuler dans les rangs, balayer du regard, utiliser la

communication non verbale, s'assurer que tous les élèves sont dans l'écoute, le matériel rangé ...

En septembre 2015

Mise au point sur la rentrée (installation dans la classe, nouvelle équipe, retours d'autorisations des familles, planning de passation des tests et évaluations), découverte détaillée du protocole projet 1 permettant d'enseigner de façon explicite la conscience phonologique, consolider les prérequis, enseigner le décodage et l'encodage de mots simples. Le protocole est envoyé quelques jours avant la rentrée, le formateur répond au questionnement des enseignants.

En décembre 2015

La formation en deux temps porte sur le projet 2 qui se déploie au sein de trois protocoles :

- Le contenu d'enseignement du décodage et de l'encodage suivant une méthode syllabique et analytique des mots complexes : présentation de la démarche et des outils, avec jeu de rôle pour les enseignants qui s'entraînent pour appliquer la démarche ;
- Quatre activités exposées avec les outils de base pour entraîner et améliorer la lecture à haute voix et la fluence ;
- L'enseignement de la compréhension au niveau du mot et de la phrase est abordé, en insistant sur l'adaptation si besoin de ce travail à l'oral, pour les élèves en difficulté. Conseils et recommandations sont apportés afin de permettre à chaque élève de progresser, en lui proposant des activités dans sa ZPD. Chacun traite des informations relevant de la compréhension intégrale, littérale et fine.

Le chercheur fournit les outils de base, il encourage les enseignants à les adapter, en fonction de leur classe ; il les invite également à créer et mutualiser d'autres outils.

En mars 2016

Dans chacune des trois classes, certains élèves sont prêts à aborder l'enseignement de la compréhension de textes courts, mais d'autres ont besoin de consolider les projets précédents. Après hésitation, le choix de présenter le 3^{ème} projet est retenu de façon collégiale.

Les enseignants relèvent le défi de gérer l'hétérogénéité de leur classe. La démarche avancée détaille et propose les outils de base sur la mise en œuvre différenciée de la pédagogie. La formation porte sur la présentation d'une démarche d'enseignement des différents domaines de l'écrit, à travers l'étude de l'album « Poulette Crevette ». Cette formation donne lieu à l'élaboration d'un protocole qui, remis aux enseignants, fera l'objet de démonstrations sur le

terrain : avec description de séances explicites types, pour la mise en œuvre de la compréhension de consignes, la lecture à haute voix, la compréhension de textes courts.

Transfert vers la situation de travail : en aval

La formation est pensée en amont, en présentiel, et en aval. Pour ce dispositif, elle prend son sens dans l'application de l'accompagnement et du suivi sur le terrain des stratégies définies par le formateur, à travers les protocoles présentés en présentiel.

Hormis la séance d'observation qui évalue la qualité de la pratique de l'enseignement de chaque enseignant, le formateur intervient au sein des classes. Cette intervention s'effectue après chaque formation en présentiel, suivant différentes modalités décidées en accord avec chaque enseignant :

- Le formateur est en observation et l'enseignant présente librement une séance dans le domaine de son choix. Il lui est conseillé de présenter le domaine où il pense rencontrer le plus de difficultés, également le domaine où il se sent à l'aise mais pour lequel il a besoin d'être rassuré quant à sa pratique ;
- Le formateur est observateur mais peut intervenir en situation pour rectifier un geste pédagogique ou attirer l'attention de l'enseignant... Ce dernier est prévenu et accepte les interventions du formateur ;
- Le formateur fait une démonstration de l'application du protocole, pour une meilleure clarté et compréhension de ce qui est attendu.

Quelle que soit la raison de la présence du formateur au sein de la classe, s'ensuit toujours une analyse de sa pratique ou de celle de l'apprenant : identifier les points forts, ceux à améliorer au niveau de la gestion du geste pédagogique, la gestion de la classe ou de la gestion de l'attitude de l'apprenant dans sa relation, sa communication avec la classe ou certains élèves. La réflexion portera également sur les possibilités de rebondissement après une séance « ratée ».

L'accompagnement et le suivi de chaque enseignant dépendent des besoins de chacun. Les analyses de pratiques visent à apporter un feedback à l'enseignant : la technique du feed-back immédiat a pour objectif de permettre à l'apprenant de prendre conscience de l'erreur ou de l'inadéquation du geste professionnel, et d'améliorer sa pratique dans sa globalité.

Chaque séance d'observation/analyse détermine ainsi la suite à envisager. Il est important de dédramatiser, de rassurer, de conforter, et de rechercher les solutions de remédiation, tout en soulignant le statut de l'erreur dans le processus d'apprentissage : il n'y a pas d'apprentissage sans erreur. La pratique régulière, sur la durée, consolide et affine les acquis, les savoir-faire et savoir-être. Le formateur s'engage à répondre aux sollicitations et questionnements des

enseignants quant aux difficultés rencontrées, concernant ou non leur pratique. La communication via les réseaux sociaux reste privilégiée pour limiter les rencontres.

3.2.4 Phase 4 : Évaluation

L'évaluation des savoirs et savoir-faire acquis en formation s'appuie sur la mesure de l'atteinte des objectifs, à l'aide des outils définis, selon les 4 niveaux de la taxonomie de Bloom. Le niveau 1 mesuré sur le questionnaire renseigné par les enseignants en fin d'expérimentation, correspond à la réaction à chaud de l'apprenant : à forte connotation affective, il ne reflète pas la qualité de la formation ; en effet, un apprenant peut se révéler satisfait d'une formation, sans rien avoir appris d'utile pour son travail.

Le niveau 2 correspond à l'atteinte des objectifs pédagogiques en présentiel : il mesure les connaissances acquises, entre le début et la fin de la formation, en présentiel, mais isolé du terrain. Dans le cadre de cette étude, ce niveau d'évaluation ne nous semble pas pertinent et n'a pas été mesuré.

Le niveau 3 correspond au transfert des acquis : une formation est réussie lorsqu'elle satisfait les attentes des apprenants et qu'elle s'adapte à leur contexte de travail (MOOC, Sciences cognitives).

Dans le cadre de ce dispositif, il s'agit de mesurer et d'analyser la progression des enseignants, dans la mise en œuvre du modèle pédagogique explicite, au sein de leur classe. Les grilles d'observation des séances et des comptes rendus d'analyse de pratique s'utilisent pour apprécier le changement de comportement induit par la formation : on précise les acquis mesurés en situation d'enseignement. Menée un an après l'expérimentation, l'interview permet d'évaluer l'impact à plus long terme sur le changement de pratique des enseignants.

Le niveau 4 correspond aux résultats opérationnels : il mesure les effets de la formation sur les résultats opérationnels ; en l'occurrence, sur le rendement scolaire des élèves directement concernés par l'impact du dispositif. L'évaluation porte sur les résultats des élèves en termes de progression, ce qui nous intéresse particulièrement dans cette étude.

3.3 Déroulement de l'accompagnement et du suivi des enseignants

À chaque visite, le formateur remplit une grille d'observation : soit pour vérifier la qualité de l'enseignement explicite dispensé, soit pour accompagner l'enseignant dans la mise en pratique du protocole. Quel que soit le type d'observation, une analyse de pratique s'ensuit, sous forme d'entretien : l'enseignant s'exprime sur ses réussites, ses difficultés et ses manques ;

le formateur pointe les éléments forts, positifs, ou faibles de la gestion de l'enseignement et de la classe, puis propose des solutions à expérimenter, en accord avec l'enseignant. Chaque enseignant reçoit un compte rendu écrit avec : observations de la mise en œuvre du modèle explicite de Cheek-Hunter, et grille de l'enseignement explicite comportant les éléments d'appréciation. L'analyse de l'activité professionnelle, en contexte, permet d'ajuster les actions de l'enseignant : améliorer sa pratique par l'analyse et la réflexion évaluatives de ses actions. Ainsi, analyse de pratiques et évaluations s'associent pour le développement optimum professionnel de l'enseignant.

Outil 17 : Grille d'observation et d'analyse de pratique

Observation

Nom de l'enseignant :
 Séance observée :
 Durée :
 Objectifs :
 Description de la situation :

Date

	Observations	Remarques / Conseils
Mise en situation		
Rituel		
Modelage		
Pratique guidée		
Pratique autonome		
Évaluation		
Objectivation		

Observation

ANALYSE

Gestion de la classe

Points à améliorer

Points positifs

Gestion de l'enseignement

Points à améliorer

Points positifs

Conclusion

Le formateur reste disponible par des échanges via les réseaux sociaux. Visite après visite, le formateur assure le suivi personnalisé en renseignant chaque professeur sur sa progression, sur ce qu'il est souhaitable d'améliorer. Après l'analyse de pratique et en fonction des difficultés rencontrées, une contre-visite ou une séance de démonstration par le formateur peut se programmer.

L'analyse de pratique donne la parole à l'enseignant, le déroulement de la séance est passé en revue, et le formateur intervient pour présenter ses remarques, conseils, précisions... Ainsi le compte rendu de séance fait l'objet d'une synthèse écrite, remise à l'enseignant, avec examen des points forts ou points à améliorer. Le détail des observations et les comptes rendus sont présentés en annexe.

3.3.1 Interventions spécifiques du chercheur

Les études exploratoires ont mis en évidence le fait qu'en dépit du protocole, les enseignants ont besoin de voir son application concrète auprès des élèves. Ainsi, le modelage du formateur leur permet d'agir par mimétisme et de mieux comprendre ce qui est attendu dans le protocole. C'est ainsi qu'après chaque temps de formation autour de la présentation des protocoles, il est suivi d'une intervention du formateur, avant l'observation de l'enseignant en classe.

Concernant l'enseignement explicite des prérequis (conscience phonologique, alphabet, principe alphabétique) ou du décodage / encodage de mots simples, le formateur intervient à la demande des enseignants, dans chaque classe : modeler la manière dont la conscience phonologique peut être abordée, de façon explicite, suivant le protocole. À l'issue de cette intervention, l'enseignant présente à son tour une séance sur la conscience phonologique, face au formateur, en respectant le protocole.

Concernant l'enseignement explicite du décodage / encodage de mots complexes, de la fluence de lecture, le formateur assure une démonstration de la démarche proposée, pour découvrir le/les graphème(s) du phonème à étudier, auprès des enseignants qui le souhaitent.

Concernant l'enseignement explicite du vocabulaire, de la compréhension de textes écrits ou de la production d'écrits, une intervention du formateur s'effectue au dernier trimestre, à la demande d'un enseignant : compte tenu du peu de temps restant, faire la démonstration des différents types de séance a permis d'intégrer le protocole plus rapidement. Ainsi, durant six jours, pour chaque classe, se déroulent des séances de démonstration sur : la compréhension de consignes, la lecture à voix haute, le vocabulaire, la dictée de phrases, la compréhension d'informations littérales, la compréhension d'informations inférentielles.

3.3.2 Accompagnement et suivi au trimestre 1

L'accompagnement débute par une première séance de démonstration assurée par le formateur, à la demande des enseignants les 28 et 29 septembre 2016. Elle porte la conscience phonologique (phonémique et syllabique). En effet, les études exploratoires montrent un manque de compréhension de la part des enseignants quant à la mise en œuvre de ce concept.

Au mois d'octobre 2015, une première visite s'effectue auprès des 3 enseignants. Considérée comme une visite de pré-observation, elle est suivie d'une analyse de pratique qui prépare à la visite d'observation évaluatrice de l'enseignement explicite du mois suivant.

Enseignant de la classe 1

Séance observée : Modèle explicite d'enseignement de l'écrit (encodage)

Durée : De 8h50 à 9h30 soient 40 minutes

Objectifs : Encoder des mots CV

Description de la situation : L'enseignant utilise un vidéoprojecteur sur lequel il projette les images des mots à encoder et des interlignes pour écrire le mot. Un groupe d'élèves est occupé à d'autres tâches de décodage puis d'encodage de mots CV en autonomie.

Cette séance est précédée des rituels et d'une séance sur le décodage de mots CV.

Enseignant de la classe 2

Séance observée : Première observation d'une séance explicite

Durée : De 8h15 à 8h50 soient 35 minutes

Objectifs :

- Développer la conscience syllabique
- Décoder et encoder des syllabes et des mots CV

Description de la situation : L'enseignant mène la séance en collectif puis constitue 4 groupes

Remarques : l'enseignant rencontre des difficultés à mettre en œuvre cette nouvelle pédagogie explicite car habituellement la pédagogie employée est tournée vers le socioconstructivisme.

Une séance complète de démonstration est proposée le vendredi 6 novembre.

Enseignant de la classe 3

Séance observée : Présentation du contenu des rituels (alphabet, conscience syllabique et phonémique)

Durée : De 9h à 9h30 soient 30 minutes

Objectifs :

- Consolider les savoirs sur l'alphabet
- Consolider les savoir-faire sur les habiletés de conscience syllabique et phonémique (manipulation des syllabes et des sons)

Description de la situation : L'enseignante mène la séance en collectif

3.3.3 Accompagnement et suivi au trimestre 2

La visite se déroule pour les 3 enseignants entre le 23 et le 29 février 2016. Les objectifs généraux de l'enseignement sont d'entraîner la rapidité de décodage (lettre, syllabes puis mots) et de comprendre les notions de graphème/phonème, syllabe, mot à l'oral et à l'écrit.

Enseignant de la classe 1

Séance observée : Présentation du rituel (fluence) et séance explicite de la découverte des graphèmes « au et eau »

Durée : De 8h10 à 8h55, soient 50 minutes

Objectifs :

Observer l'entraînement à la rapidité du décodage

Observer la consolidation des savoir-faire sur les habiletés de conscience syllabique et phonémique à l'oral et la conceptualisation à l'écrit (segmenter un mot en syllabes et en sons)

Description de la situation : L'enseignante mène la séance en collectif puis les élèves produisent en individuel, binôme ou groupe

Remarques : La séance est prise en cours. L'enseignante a effectué le rituel. Elle accepte de refaire la séance sur la fluence des lettres

Enseignant de la classe 2

Séance observée : Présentation du rituel (segmentation, fusion syllabique et phonémique) et séance explicite de la découverte des graphèmes « in, im, ym, ain, ein, aim » du phonème /ɛ̃/

Durée : De 9h05 à 9h45

Objectif : Observer la consolidation des savoir-faire sur les habiletés de conscience syllabique et phonémique (segmenter des mots en syllabes et en sons) et la conceptualisation à l'écrit

Description de la situation : L'enseignant mène la séance en collectif puis les élèves produisent en individuel, binôme ou groupe

Enseignant de la classe 3

Séance observée : Présentation du rituel (fluence, segmentation des mots en syllabes et sons) et séance explicite de la découverte des graphèmes « au et eau »

Durée : De 8h15 à 9h10 soient 55 minutes (y compris le rituel)

Objectifs :

Observer l'entraînement à la rapidité du décodage

Observer la consolidation des savoir-faire sur les habiletés de la conscience syllabique et phonémique (segmenter mot en syllabes et sons) et la conceptualisation à l'écrit

Description de la situation : L'enseignante mène la séance en collectif puis les élèves produisent en individuel

Remarques : l'enseignante est présente car elle tient à présenter sa séance, mais elle souligne l'hospitalisation de sa petite fille.

3.3.4 Accompagnement et suivi au trimestre 3

Les objectifs d'enseignement pour le troisième trimestre sont de poursuivre le décodage et l'encodage des mots complexes, la compréhension écrite de textes courts, le vocabulaire, la lecture à voix haute, la compréhension de consignes simples et complexes

Enseignant de la classe 1

Séance observée : Vocabulaire

Durée : De 9h à 9h45, soient 45 minutes

Objectifs :

- Découvrir le champ lexical des femelles et petits de la basse-cour

Description de la situation : L'enseignante mène la séance en collectif puis les élèves produisent en individuel

Enseignant de la classe 2

Séance observée : Compréhension et exécution de consignes sur le texte étudié (séquence 3)

Durée : De 8h10 à 9h

Objectif :

- Exécuter des consignes simples et complexes lues par l'enseignante sur les notions suivantes : mot, lettre, syllabe, phrase, ligne...

Description de la situation : La séance se déroule de façon collective, individuelle puis collective pendant la phase de correction

Enseignant de la classe 3

Séance observée : Compréhension et exécution de consignes sur le texte étudié (séquence 3)

Durée : De 8h20 à 9h15

Objectifs : Exécuter des consignes simples et complexes lues par l'enseignante sur les notions suivantes : mot, lettre, syllabe, phrase, ligne...

Description de la situation : La séance se déroule de façon collective

3.4 Conclusion

Durant chaque projet, le dispositif de formation, d'accompagnement et de suivi des enseignants s'est inscrit sur trois temps : formation – mise en pratique sur le terrain – réflexion sur sa pratique. Tout au long de l'année scolaire, il a permis de maintenir la motivation des enseignants qui se sont réellement investis dans la mise en œuvre du dispositif.

C'est au travers de cette triple modalité (pré-présentiel, présentiel et terrain) combinant à la fois théorie, pratique et analyse de pratique, que la formation, l'accompagnement et le suivi des enseignants participants prennent sens : ainsi coexistent un apprentissage formel et informel qui contribuent au développement professionnel et à la professionnalisation des enseignants. Le dispositif semble répondre à leurs attentes et besoins, en termes de contenus articulés aux réalités des pratiques professionnelles et d'accompagnement à la mise en œuvre des protocoles.

Dans le cadre de cette recherche, la méthodologie utilisée recueille des données quantitatives auprès des élèves (BP/BL, évaluations lecture/écriture, estime de soi) ainsi que des données qualitatives, auprès des enseignants (questionnaire en juin 2016, grilles d'observations, interview juillet 2017...). La partie suivante traite de l'analyse quantitative et qualitative de l'ensemble des données recueillies.

CHAPITRE 4

ANALYSE DES RESULTATS

Pages

4.1	ETUDE 1 : Efficacité du dispositif d'enseignement sur le rendement scolaire en lecture/écriture pour l'ensemble des élèves du GE.....	378
4.1.1	Évolution des scores aux évaluations au T0 et au T1 ..	378
4.1.2	Évolution des performances à la BP au T0 corrélée à la BL auT2.....	392
4.2	ETUDE 2 : Efficacité du dispositif d'enseignement sur le rendement scolaire en lecture/écriture des élèves en difficulté du GE.....	401
4.2.1	Rappel méthodologique	401
4.2.2	Identification des élèves en difficulté en prétest.....	402
4.2.3	Évolution des scores aux évaluations au T0 et au T1	402
4.2.4	Évolution des performances à la BP au T0 et à la BL au T2	414
4.2.5	Les élèves en difficulté à la fin du CP l'année N+1 (CE1)	416
4.3	ETUDE 3 : Efficacité du dispositif d'enseignement sur l'estime de soi scolaire des élèves du groupe expérimental (GE) comparée au score des élèves d'un groupe contrôle (GC).....	421
4.3.1	Effet du dispositif sur le score à l'épreuve d'estime de soi cognitif sur l'ensemble des participants du GE.....	421
4.3.2	Effet du dispositif sur le score à l'épreuve d'estime de soi cognitif des élèves repérés en difficulté en début d'année dans le GE.....	423
4.3.3	Effet de la pédagogie employée sur le score à l'épreuve d'estime de soi cognitif sur les participants du GE et d'un GC.....	426
4.4	ETUDE 4 : Efficacité du dispositif de formation, d'accompagnement et de suivi sur la pratique des enseignants durant et au-delà de l'expérimentation	429
4.4.1	Évaluation de la mise en œuvre du dispositif d'enseignement.....	429
4.4.2	Évaluation du dispositif par les enseignants.....	453
4.4.3	Impact du dispositif sur la pratique enseignante au-delà de l'expérimentation ..	461

Le dispositif met en scène 3 classe de CP dont 3 enseignants et un total de 50 élèves.

Pour rappel :

- Dans la classe 1, le professeur enseigne depuis 13 ans. 14 élèves participent à l'étude.
- Dans la classe 2, le professeur enseigne depuis 19 ans. 18 élèves participent à l'étude.
- Dans la classe 3, le professeur enseigne depuis 11 ans 18 élèves participent à l'étude.

Afin d'évaluer l'efficacité du dispositif auprès des 50 élèves de CP et d'apprécier son effet sur leur estime de soi, nous présentons une analyse descriptive des résultats des données quantitatives obtenus par les élèves. Cette analyse s'appuie sur trois études qui rendent compte des expérimentations menées sur le terrain.

La **première étude** traite de la relation entre le dispositif et le rendement scolaire en lecture/écriture de l'ensemble des élèves, après un trimestre, puis au bout de 9 mois. Notre hypothèse soutient l'idée de l'efficacité du dispositif d'enseignement du projet 1, puis de l'ensemble des 3 projets, par la relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et les performances scolaires de l'ensemble des élèves. Nous partons du postulat suivant : la vision stratégique d'ensemble est efficace car elle permet aux élèves de progresser dans leur apprentissage de l'écrit.

La **seconde étude** cerne la même relation que la précédente, mais avec les élèves repérés en difficulté, avant la mise en œuvre du dispositif. Notre hypothèse conforte l'idée de l'efficacité du dispositif d'enseignement, du fait d'une relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et la progression des performances scolaires des élèves en difficulté. Nous partons du postulat suivant : c'est à travers l'évolution des élèves en difficulté que le dispositif pédagogique atteste de son efficacité.

La **troisième étude** évalue la relation entre pédagogie employée et niveau d'estime de soi cognitive (scolaire), auprès de l'ensemble des élèves, puis de ceux repérés en difficulté. Elle évalue également l'existence d'une relation de cause à effet : l'étude compare les résultats des élèves du groupe expérimental (GE) à ceux d'un groupe contrôle (GC). Notre hypothèse soutient d'une part, l'idée d'une relation positive entre le dispositif mis en œuvre et le niveau d'estime de soi des élèves participants du GE ; d'autre part, une relation de cause à effet positive, plus importante chez les élèves ayant bénéficié du dispositif. Nous partons du postulat que le dispositif permet de rehausser l'estime de soi des élèves.

Le programme de formation par l'accompagnement et le suivi des enseignants donne lieu à une **quatrième étude**. Elle permet l'analyse de contenus des données qualitatives récupérées auprès des 3 enseignants. Elle vise une double évaluation : d'une part, de mesurer si le dispositif d'enseignement proposé répond aux besoins et attentes des enseignants, la perception qu'ils ont

de la qualité de la formation, de l'accompagnement et du suivi. D'autre part, de mesurer l'impact de cette expérimentation sur la pratique des enseignants quant à la pédagogie explicite à plus ou moins long terme. Notre hypothèse soutient le concept suivant : il existe un impact positif du dispositif de formation, d'accompagnement et de suivi des enseignants qui améliore leur pratique de l'enseignement explicite, au cours de l'expérimentation, et qui maintient l'enseignement explicite dans leur pratique professionnelle, au-delà de l'expérimentation. Nous partons du postulat que ce programme de formation et d'accompagnement répond aux attentes et besoins des enseignants, et permet par conséquent un changement de pratique durable. L'analyse des résultats nous permet de vérifier nos hypothèses suivant les modalités décrites ci-dessous.

Des tests statistiques réalisés à partir du logiciel SPSS, permettent de traiter les données quantitatives des études 1, 2 et 3. Afin de calculer la moyenne des groupes d'observations nous utilisons les tests suivants :

- Le test-t de Student compare les moyennes de deux groupes d'échantillons.
- Le test-t de Student apparié compare deux groupes d'échantillons dépendants, avant et après la mise en œuvre du dispositif.
- Le test de la corrélation de Pearson démontre la corrélation entre la BP et la BL.

Les données qualitatives de l'étude 4 font l'objet d'une analyse des contenus suivant les principes de la « grounded theory ». **Les outils d'analyse sont présentés en annexe.**

4.1 ETUDE 1 : Efficacité du dispositif d'enseignement sur le rendement scolaire en lecture/écriture pour l'ensemble des élèves

Cette étude vise d'une part à mesurer l'efficacité du projet 1. Pour ce faire, grâce au test-t de Student apparié, nous évaluons la progression des élèves, en confrontant les performances réalisées aux évaluations de septembre en prétest (T0) à celles de décembre en post-test (T1). D'autre part, nous examinons l'efficacité totale du dispositif qui englobe les 3 projets. La progression des élèves s'évalue en comparant les performances obtenues au test prédictif (BP) du mois de septembre (T0), corrélé au test de lecture/écriture (BL) du mois de juin (T2).

4.1.1 Évolution des scores aux évaluations au (T0) et au (T1)

Précisions et rappels méthodologiques

Dès la première semaine de la rentrée scolaire 2015/2016, les 50 élèves des 3 classes de CP participent aux évaluations en prétest au mois de septembre. Après la mise en œuvre du

projet 1, un deuxième temps d'évaluations se déroule, en post-test au mois de décembre : la progression des élèves permet d'apprécier l'efficacité du dispositif.

On détermine le niveau d'acquisition des lettres de l'alphabet, de la conscience phonologique, du principe alphabétique, du décodage de syllabes simples, du décodage de mots simples, de l'encodage de syllabes simples et de l'encodage de mots simples.

Le système de notation est codé afin de recueillir des valeurs numériques dans le tableau de traitement statistique : on attribue la valeur **2** à la notation « **A acquis** » pour un **bon niveau**, la valeur **1** à la notation « **EC en cours d'acquisition** » pour un **niveau moyen** et la valeur **0** à la notation « **NA non acquis** » pour un **niveau faible**.

Tableau 1. Scores maximaux en fonction des épreuves d'évaluations

Épreuves	Scores maximaux
Lettres de l'alphabet	8
Conscience phonologique	8
Principe alphabétique	4
Décodage de syllabes simples	10
Décodage de mots simples	4
Encodage de syllabes simples	10
Encodage de mots simples	4
Total des épreuves	48

Effet du dispositif sur le score total aux évaluations

Tableau 2. Score moyen aux évaluations au T0 et T1

	Évaluations au T0	Évaluations au T1
Moyenne	12,8	34,20
Écart- type	10,734	11,411

Le score moyen en prétest atteint 12,8/48. En post-test, il est de 34,20/48.

Ces résultats révèlent une progression significative aux évaluations ($M = -21,400$; $ET = 9,651$) ($t = -15,679$; $ddl = 49$; $p = 0,000$).

Ils permettent de conclure à une relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et le rendement scolaire des élèves. **L'hypothèse quant à l'efficacité du projet 1 est validée.**

Effet du dispositif sur le score à l'épreuve de l'alphabet

Lors de l'évaluation, dans un premier temps l'élève dénomme les lettres présentées dans le désordre, graphie après graphie. Dans un second temps, il identifie si une lettre présentée est voyelle ou consonne.

Tableau 3. Score moyen aux épreuves de l'alphabet au T0 et T1

	Épreuves de l'alphabet au T0	Épreuves de l'alphabet au T1
Moyenne	4,54	7
Écart- type	2,224	1,629

Le score moyen en prétest atteint 4,54/8. En post-test, il est de 7/8.

Ces résultats montrent une progression significative aux épreuves de l'alphabet (M = -2,460 ; ET = 1,908) (t = -9,116 ; ddl = 49 : p = 0,000).

Ils permettent de conclure à une **relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et la performance obtenue aux épreuves de l'alphabet.**

Tableau 4. Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves de l'alphabet au T0 et T1

	Capital		Script		Cursive		Voyelle / consonne	
	T0	T1	T0	T1	T0	T1	T0	T1
0	8% (4)	0% (0)	18% (9)	2% (1)	22% (11)	0% (0)	48% (24)	10% (5)
1	34% (17)	20% (10)	56% (28)	22% (11)	64% (32)	34% (17)		
2	58% (29)	80% (40)	26% (13)	76% (38)	14% (7)	66% (33)	52% (26)	90% (45)
Moyenne	1,50	1,80	1,08	1,74	0,92	1,66	1,04	1,80
Écart-type	0,647	0,404	0,665	0,487	0,601	0,479	1,009	0,606

Dénomination des lettres capitales

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 4/50 élèves dénomment entre 0 et 10 lettres capitales, 17/50 dénomment entre 11 et 24 lettres capitales et 29/50 en dénomment 25 à 26. Après la mise en œuvre du dispositif, 10/50 dénomment entre 11 et 24 lettres capitales et 40/50 dénomment 25 à 26 lettres capitales, aucun élève ne dénomme moins de 11 lettres capitales.

À la fin du projet 1, au bout de trois mois, 80 % des élèves dénomment les 26 lettres capitales de l'alphabet, contre 58 % au début du projet 1.

Dénomination des lettres en script

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 9/50 élèves dénomment entre 0 et 10 lettres en script, 28/50 en dénomment entre 11 et 24 lettres et 13/50 en dénomment 25 à 26. Après la mise en œuvre du dispositif, 1/50 dénomme entre 0 et 10 lettres en script, 11/50 en dénomment entre 11 et 24 lettres et 38/50 en dénomment 25 à 26.

À la fin du projet 1, 76% des élèves dénomment les 26 lettres script de l'alphabet, contre 26% au début du projet 1.

Dénomination des lettres cursives

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 24/50 élèves dénomment entre 0 et 10 lettres cursives, 32/50 dénomment entre 11 et 24 lettres cursives et 7/50 en dénomment 25 à 26. Après la mise en œuvre du dispositif, 17/50 dénomment entre 11 et 24 lettres cursives et 33/50 en dénomment 25 à 26, aucun élève ne dénomme moins de 11 lettres cursives.

À la fin du projet 1, 66% des élèves dénomment les 26 lettres cursives de l'alphabet, contre 14% au début du projet 1.

Distinguer les voyelles et les consonnes

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 24/50 élèves ignorent si une lettre présentée est voyelle ou consonne. Après la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 45/50 élèves identifient si une lettre présentée est voyelle ou consonne. **À la fin du projet 1, 90% des élèves distinguent si une lettre est voyelle ou consonne, contre 52% au début du projet 1.**

Les résultats nous amènent à penser que le dispositif pédagogique permet la progression des élèves aux épreuves de l'alphabet.
--

Effet du dispositif sur le score à l'épreuve de conscience phonologique

La conscience phonologique (syllabique et phonémique) se pratique par manipulation orale des unités de langue (syllabe et phonème). Dans le cadre de notre évaluation, seules sont contrôlées la fusion et la segmentation. Les élèves doivent segmenter et dénombrer des mots à 2 puis 3 syllabes et fusionner les 2 puis 3 syllabes d'un mot. Ils segmentent également les sons des différents types de syllabes (CV, VC, CVC, CCV, CVV) puis fusionnent les sons de ces types de syllabes.

Tableau 5. Score moyen aux épreuves de conscience phonologique au T0 et T1

	Épreuves de conscience phonologique au T0	Épreuves de conscience phonologique au T1
Moyenne	3,38	6,50
Écart- type	1,524	1,474

Le score moyen en prétest atteint 3,38/8. En post-test, il est de 6,50/8.

Ces résultats montrent une progression significative aux épreuves de conscience phonologique (M = -3,120 ; ET = 1,438) (t = -15,345 ; ddl = 49 : p = 0,000).

Ils permettent de conclure à une relation **positive entre le dispositif pédagogique et la performance aux épreuves de conscience phonologique.**

Tableau 6. Pourcentage obtenu aux épreuves de conscience phonologique au T0 et T1

	Conscience syllabique				Conscience phonémique			
	Segmentation		Fusion		Segmentation		Fusion	
	T0	T1	T0	T1	T0	T1	T0	T1
0	2% (1)		22% (11)	2% (1)	92% (46)	12% (6)	90% (45)	8% (4)
1	2% (1)		42% (21)	10% (5)	4% (2)	50% (25)	2% (1)	46% (23)
2	96% (48)	100% (50)	36% (18)	88% (44)	4% (2)	38% (19)	8% (4)	46% (23)
Moyenne	1,94	2	1,14	1,86	0,12	1,26	0,18	1,38
Écart-type	0,314	0,000	0,756	0,405	0,435	0,664	0,560	0,635

Conscience syllabique : segmentation

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique :

- 1 élève ne segmente pas des mots à 2 et 3 syllabes,
- 1 élève segmente et dénombre des mots à 2 syllabes mais n'y parvient pas pour les mots à 3 syllabes,
- 48/50 élèves segmentent et dénombrent des mots à 2 et 3 syllabes.

Après la mise en œuvre du dispositif pédagogique :

Tous les élèves réussissent à segmenter et dénombrer des mots à 2 et 3 syllabes.

À la fin du projet 1, le taux de réussite est de 100% pour segmenter et dénombrer des mots à 2/3 syllabes.

Conscience syllabique : fusion

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique :

- 11/50 élèves ne fusionnent pas 2 ou 3 syllabes pour obtenir un mot,
- 21/50 élèves fusionnent 2 syllabes, mais pas au-delà, pour obtenir un mot,
- 18/50 élèves fusionnent 2 ou 3 syllabes pour obtenir un mot.

Après la mise en œuvre du dispositif pédagogique :

- 1 élève ne fusionne pas 2 ou 3 syllabes pour constituer un mot,
- 5/50 élèves fusionnent 2 syllabes sans réussir à en fusionner 3 pour construire un mot,
- 44/50 élèves fusionnent 2 ou 3 syllabes pour créer un mot.

À la fin du projet 1, 88 % des élèves fusionnent 2 ou 3 syllabes pour élaborer un mot.

Conscience phonémique : segmentation

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique :

- 46/50 élèves segmentent uniquement les sons de la syllabe CV ou aucun type de syllabes
- 2/50 élèves segmentent les sons d'au moins 2 types de syllabes,
- 2/50 élèves segmentent les sons de tous les types de syllabes.

Après la mise en œuvre du dispositif pédagogique :

- 6/50 élèves segmentent uniquement les sons de la syllabe CV ou aucun type de syllabes
- 25/50 élèves segmentent les sons d'au moins 2 types de syllabes,
- 19/50 élèves segmentent les sons de tous les types de syllabes.

À la fin du projet 1, 38% des élèves parviennent à segmenter les sons de tous les types de syllabes contre 4% au début et 50% segmentent les sons d'au moins deux types de syllabes contre 2% au début.

Conscience phonémique : fusion

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique :

- 45/50 élèves fusionnent uniquement les sons de la syllabe CV ou aucun type de syllabes
- 1/50 élève segmente les sons d'au moins 2 types de syllabes,
- 4/50 élèves fusionnent les sons de tous les types de syllabes.

Après la mise en œuvre du dispositif pédagogique :

- 4/50 élèves fusionnent uniquement les sons de la syllabe CV ou aucun type de syllabes
- 23/50 élèves fusionnent les sons d'au moins 2 types de syllabes,
- 23/50 élèves fusionnent les sons de tous les types de syllabes.

À la fin du projet 1, 46% des élèves fusionnent les sons de tous les types de syllabes contre 8% au début et 46% fusionnent les sons d'au moins deux types de syllabes contre 2% au début.

Les résultats nous amènent à penser que le dispositif pédagogique permet la progression des élèves aux épreuves de conscience phonologique.

Effet du dispositif sur le score à l'épreuve du principe alphabétique

L'évaluation du principe alphabétique porte sur la relation des graphèmes/phonèmes simples, et de quelques graphèmes/phonèmes complexes les plus familiers (an, ou, on, oi).

Tableau 7. Score moyen aux épreuves du principe alphabétique au T0 et T1

	Épreuves du principe alphabétique au T0	Épreuves du principe alphabétique au T1
Moyenne	0,92	1,98
Écart- type	0,944	1,078

Le score moyen en prétest est de 0,92/4. En post-test, il atteint 1,98/4.

Ces résultats révèlent une progression significative aux épreuves du principe alphabétique ($M = -1,060$; $ET = 0,793$) ($t = -9,451$; $ddl = 49$; $p = 0,000$).

Ils nous permettent de conclure à une **relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et la performance aux épreuves du principe alphabétique.**

Tableau 8. Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves du principe alphabétique au T0 et T1

	Principe alphabétique Graphèmes simples		Principe alphabétique Graphèmes complexes (ou, on, oi...)	
	T0	T1	T0	T1
0	36% (18)	4% (2)	88% (44)	50% (25)
1	48% (24)	52% (26)	10% (5)	42% (21)
2	16% (8)	44% (22)	2% (1)	8% (4)
Moyenne	0,80	1,40	0,14	0,58
Écart-type	0,700	0,571	0,405	0,642

Principe alphabétique : relation graphie/phonie des graphèmes simples

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique :

- 18/50 élèves connaissent moins de 5 correspondances lettre/son, les voyelles exceptées,
- 24/50 élèves connaissent au moins 5 correspondances lettre/son, sans compter les voyelles,
- 8/50 élèves connaissent au moins un son de toutes les lettres, à l'exception des lettres X, W, Y et des « dérivés » de la lettre « e » (é, è, ê).

Après la mise en œuvre du dispositif pédagogique :

- 2/50 élèves connaissent moins de 5 correspondances lettre/son, excepté les voyelles,
- 26/50 élèves connaissent au moins 5 correspondances lettre/son, sans compter les voyelles,
- 22/50 élèves connaissent au moins un son de toutes les lettres, à l'exception des lettres X, W, Y et des « dérivés » de la lettre « e ».

À la fin du projet 1, 44% des élèves connaissent au moins un phonème des graphèmes simples, à l'exception des lettres X, W, Y et des dérivés de la lettre « e » contre 16% au début.

Principe alphabétique : relation graphie/phonie des graphèmes complexes

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique :

- 44/50 élèves connaissent le phonème d'un des graphèmes complexes proposés, ou aucun,
- 5/50 élèves connaissent le phonème d'au moins 2 des graphèmes proposés,
- 1/50 élève connaît le phonème de l'ensemble des graphèmes complexes proposés.
- Si la mise en œuvre du dispositif pédagogique ne prévoit pas un enseignement officiel de la relation graphie/phonie des graphèmes complexes, nous notons que 25/50 élèves connaissent le phonème d'un des graphèmes complexes proposés, ou aucun, 21/50 élèves connaissent le phonème d'au moins 2 des graphèmes proposés, 4/50 élèves connaissent le phonème de l'ensemble des graphèmes complexes proposés.

À la fin du projet 1, 8% des élèves connaissent le phonème de l'ensemble des graphèmes complexes proposés, contre 2% au début.

Les résultats nous amènent à penser que le dispositif pédagogique permet la progression des élèves aux épreuves du principe alphabétique sur les sons simples.

Effet du dispositif sur le score aux épreuves de décodage et d'encodage

Effet du dispositif sur le score à l'épreuve du décodage de syllabes simples

Tableau 9. Score moyen à l'épreuve de décodage de syllabes simples au T0 et T1

	Épreuve de décodage de syllabes simples au T0	Épreuve de décodage de syllabes simples au T1
Moyenne	1,26	7,44
Écart- type	2,739	3,011

Le score moyen en prétest atteint 1,26/10. En post-test, il est de 7,44/10

Ces résultats montrent une progression significative à l'épreuve de décodage de syllabes simples ($M = -6,180$; $ET = 3,262$) ($t = -13,397$; $ddl = 49$; $p = 0,000$). Elles permettent de conclure à **une relation positive entre le dispositif pédagogique et la performance obtenue à l'épreuve de décodage de syllabes simples.**

Tableau 10. Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves de décodage des types de syllabes simples au T0 et T1

	CV		VC		CVC		CCV		CVV		Score total	
	T0	T1	T0	T1								
0	72% (36)	8% (4)	88% (44)	8% (4)	86% (43)	16% (8)	90% (45)	28% (14)	88% (44)	34% (17)		
1	8% (4)		2% (1)	18% (9)	6% (3)	16% (8)	4% (2)	28% (14)	6% (3)	6% (3)		
2	20% (10)	92% (46)	10% (5)	74% (37)	8% (4)	68% (34)	6% (3)	44% (22)	6% (3)	60% (30)		
Moyenne	0,48	1,84	0,22	1,66	0,22	1,52	0,16	1,16	0,18	1,26	1,26	7,44
Écart- type	0,814	0,548	0,616	0,626	0,582	0,762	0,510	0,842	0,523	0,944	2,739	3,011

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique

- Les élèves qui décodent 0/4 ou 1/4 syllabe sont au nombre de 36/50 pour les syllabes CV, 44/50 pour les syllabes VC, 43/50 pour les syllabes CVC, 45/50 pour les syllabes CCV, 44/50 pour les syllabes CVV.
- Les élèves qui décodent 2/4 syllabes sont au nombre de 4/50 pour les syllabes CV, 1/50 pour les syllabes VC, 3/50 pour les syllabes CVC, 2/50 pour les syllabes CCV, 3/50 pour les syllabes CVV.

- Les élèves qui décodent au moins 3/4 syllabes sont au nombre de 10/50 pour les syllabes CV, 5/50 pour les syllabes VC, 4/50 pour les syllabes CVC, 3/50 pour les syllabes CCV, 3/50 pour les syllabes CVV.

Après la mise en œuvre du dispositif pédagogique

- Les élèves qui décodent 0/4 ou 1/4 syllabe sont au nombre de 4/50 pour les syllabes CV, 4/50 pour les syllabes VC, 8/50 pour les syllabes CVC, 14/50 pour les syllabes CCV, 17/50 pour les syllabes CVV.
- Les élèves qui décodent 2/4 syllabes sont au nombre de 0/50 pour les syllabes CV, 9/50 pour les syllabes VC, 8/50 pour les syllabes CVC, 14/50 pour les syllabes CCV, 3/50 pour les syllabes CVV.
- Les élèves qui décodent au moins 3/4 syllabes sont au nombre de 46/50 pour les syllabes CV, 37/50 pour les syllabes VC, 34/50 pour les syllabes CVC, 22/50 pour les syllabes CCV, 30/50 pour les syllabes CVV.

À la fin du projet 1, 92% des élèves décodent des syllabes CV contre 20% au début, 74% des élèves décodent des syllabes VC contre 10% au début, 68% des élèves décodent des syllabes CVC contre 8% au début, 44% des élèves décodent des syllabes CCV contre 6% au début, 60% des élèves décodent des syllabes CVV contre 6% au début.

Effet du dispositif sur le score à l'épreuve de décodage de mots simples

Tableau 11. Score moyen à l'épreuve de décodage de mots simples au T0 et T1

	Score en pré-test (T0)	Score en post-test (T1)
Moyenne	0,28	2,66
Écart- type	0,904	1,334

Le score moyen en prétest est de 0,28/4. En post-test, il atteint 2,66/4.

Ces résultats montrent une progression significative à l'épreuve de décodage de mots simples (M = -2,380 ; ET = 1,354) (t = -12,433 ; ddl = 49 : p = 0,000). Ils permettent de conclure à **une relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et la performance à l'épreuve de décodage de mots simples.**

Tableau 12. Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves de décodage des mots simples au T0 et T1

	Décodage mots CV		Décodage mots simples		Score total	
	T0	T1	T0	T1	T0	T1
0	88% (44)	8% (4)	94% (47)	34% (17)		
1	6% (3)	18% (9)	2% (1)	32% (16)		
2	6% (3)	74% (37)	4% (2)	34% (17)		
Moyenne	0,18	1,66	0,10	1	0,28	2,66
Écart-type	0,523	0,626	0,416	0,833	0,904	1,334

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique

- En ce qui concerne les mots ne contenant que des syllabes CV, 44 élèves (88%) décodent au plus 1/4 mot ou pseudo mot, 3 élèves (6%) décodent 2/4 mots ou pseudo mots, 3 élèves (6%) décodent au moins 3/4 mots ou pseudo mots.
- Pour les mots simples, avec tous les types de syllabes, 47 élèves (94%) décodent au mieux des mots contenant des syllabes CV, 1 élève (2%) décode 1 mot contenant un autre type de syllabe que CV, 2 élèves (4%) décodent tous les mots simples quel que soit le type de syllabes.

À la fin de la mise en œuvre du dispositif

- En ce qui concerne les mots ne contenant que des syllabes CV, (8%) 4 élèves décodent au plus 1/4 mot ou pseudo mot, (18%) 9 élèves décodent 2/4 mots ou pseudo mots, (74%) 37 élèves décodent au moins 3/4 mots ou pseudo mots.
- Pour les mots simples, avec tous les types de syllabes, (34%) 17 élèves décodent seulement des mots contenant que des syllabes CV, (32%) 16 élèves décodent 1 mot contenant un autre type de syllabe que CV, (34%) 17 élèves décodent tous les mots simples quel que soit le type de syllabes.

À la fin du projet 1, 74% des élèves décodent les mots contenant uniquement des syllabes CV contre 6% au départ. 34% des élèves sont capables de décoder tous les mots simples contre 4% au départ.

Tableau 13. Score moyen à l'épreuve d'encodage de syllabes simples au T0 et T1

	Épreuve encodage syllabes simples (T0)	Épreuve encodage syllabes simples T1)
Moyenne	2,02	6,62
Écart- type	3,185	3,090

Le score moyen en prétest est de 2,02/10. En post-test, il est de 6,62/10

Ces résultats montrent une progression significative à l'épreuve d'encodage de syllabes simples (M = -4,600; ET = 3,104) (t = -10,480 ; ddl = 49 : p = 0,000). Elles permettent de conclure à **une relation positive entre dispositif pédagogique et performance obtenue à l'épreuve d'encodage de syllabes simples.**

Tableau 14. Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves d'encodage de syllabes simples au T0 et T1

	CV		VC		CVC		CCV		CVV		Score total	
	T0	T1	T0	T1								
0	60% (30)	6% (3)	66% (33)	10% (5)	84% (42)	26% (13)	86% (43)	50% (25)	88% (44)	52% (26)		
1	8% (4)	2% (1)	12% (6)	10% (5)	2% (1)	16% (8)	6% (3)	8% (4)	2% (1)	14% (7)		
2	32% (16)	92% (46)	22% (11)	80% (40)	14% (7)	58% (29)	8% (4)	42% (21)	10% (5)	34% (17)		
Moyenne	0,72	1,86	0,56	1,70	0,30	1,32	0,22	0,92	0,22	0,82	2,02	6,62
Écart-type	0,927	0,495	0,837	0,647	0,707	0,868	0,582	0,966	0,616	0,919	3,185	3,090

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique

- Les élèves qui encodent 1/4 syllabe ou pas sont au nombre de 30/50 pour les syllabes CV, 33/50 pour les syllabes VC, 42/50 élèves pour les syllabes CVC, 43/50 pour les syllabes CCV et 44/50 pour les syllabes CVV.
- Les élèves qui encodent 2/4 syllabes sont au nombre de 4/50 pour les syllabes CV, 6/50 pour les syllabes VC, 1/50 pour les syllabes CVC, 3/50 pour les syllabes CCV, 1/50 pour les syllabes CVV.
- Les élèves qui encodent au moins 3/4 syllabes sont au nombre de 16/50 pour les syllabes CV, 11/50 pour les syllabes VC, 7/50 pour les syllabes CVC, 4/50 pour les syllabes CCV, 5/50 pour les syllabes CVV.

Après la mise en œuvre du dispositif pédagogique

- Les élèves qui encodent 1/4 syllabe ou pas restent au nombre de 3/50 pour les syllabes CV, 5/50 pour les syllabes VC, 13/50 pour les syllabes CVC, 25/50 pour les syllabes CCV, 26/50 pour les syllabes CVV.
- Les élèves qui encodent 2/4 syllabes sont au nombre de 1/50 pour les syllabes CV, 5/50 pour les syllabes VC, 8/50 pour les syllabes CVC, 4/50 pour les syllabes CCV, 7/50 pour les syllabes CVV.
- Les élèves qui encodent au moins 3/4 syllabes sont au nombre de 46/50 pour les syllabes CV, 40/50 pour les syllabes VC, 29/50 pour les syllabes CVC, 21/50 pour les syllabes CCV, 17/50 pour les syllabes CVV.

À la fin du projet 1, 92% des élèves encodent des syllabes CV contre 32% au début, 80% des élèves encodent des syllabes VC contre 22% au début, 58% des élèves encodent des syllabes CVC contre 14% au début, 42% des élèves encodent des syllabes CCV contre 8% au début, 34% des élèves encodent des syllabes CVV contre 10% au début.

Effet du dispositif sur le score à l'épreuve d'encodage de mots simples

Tableau 15. Score moyen à l'épreuve d'encodage de mots simples au T0 et T1

	Épreuve encodage mots simples (T0)	Épreuve encodage mots simples (T1)
Moyenne	0,38	1,98
Écart- type	1,048	1,532

Le score moyen en prétest est de 0,38/4. En post-test, il atteint 1,98/4.

Ces résultats montrent une progression significative à l'épreuve d'encodage de mots simples ($M = -1,600$; $ET = 1,457$) ($t = -7,766$; $ddl = 49$; $p = 0,000$). Elles permettent de conclure à **une relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et la performance à l'épreuve d'encodage de mots simples.**

Tableau 16. Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves d'encodage de mots simples au T0 et T1

	Encodage mots CV		Encodage mots simples		Score total	
	T0	T1	T0	T1	T0	T1
Niveau faible (0)	88% (44)	34% (17)	88% (44)	36% (18)		
Niveau moyen (1)	0% (0)	14% (7)	10% (5)	46% (23)		
Bon niveau (2)	12% (6)	52% (26)	2% (1)	18% (9)		
Moyenne	0,24	1,18	0,14	0,82	0,38	1,98
Écart-type	0,657	0,919	0,405	0,720	1,048	1,532

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique

- Pour les mots ne contenant que des syllabes CV, (88%) 44 élèves encodent au mieux 1/4 mot ou pseudo mot, aucun n'encode 2/4 mots ou pseudo mots, (12%) 6 élèves encodent au moins 3/4 mots ou pseudo mots.
- Concernant les mots simples, pouvant contenir tous les types de syllabes, (88%) 44 élèves encodent au mieux les mots à syllabes CV, (10%) 5 encodent 1 mot contenant un autre type de syllabe que CV, 2% soit 1 élève encode tous les mots simples, quel que soit le type de syllabes.

À la fin de la mise en œuvre du dispositif

- Pour les mots ne contenant que des syllabes CV, (34%) 17 élèves encodent au plus 1/4 mot ou pseudo mot, (14%) 7 élèves encodent 2/4 mots ou pseudo-mots, (52%) et 26 élèves encodent au moins 3/4 mots ou pseudo-mots.
- Pour les mots simples, comportant tous les types de syllabes, (36%) 18 élèves encodent les mots à syllabes CV, (46%) 23 élèves encodent 1 mot contenant un autre type de syllabe que CV, et (18%) 9 élèves encodent tous les mots simples, quel que soit le type de syllabes.

À la fin du projet 52% des élèves encodent des mots contenant uniquement des syllabes CV contre 6% au départ. 18% des élèves sont capables d'encoder tous les mots simples contre 2% au départ.

Ces résultats nous amènent à penser que le dispositif pédagogique permet le progrès des élèves dans le décodage et l'encodage de syllabes et de mots simples.

Conclusion

L'analyse des données semble confirmer l'hypothèse de l'efficacité du dispositif pédagogique dispensé à travers le projet 1. La progression de l'ensemble des élèves aux évaluations est significative dans toutes les épreuves.

4.1.2 Évolution des performances à la BP au T0 corrélée à la BL au T2

Précisions et rappels méthodologiques

La passation de la BP sert de première mesure en prétest (T0). La deuxième mesure s'effectue en post-test (T2), avec la passation de la BL (corrélée avec la BP), ce qui permet d'évaluer l'efficacité du dispositif, en visualisant la progression des élèves. Le test de corrélation de Pearson permet de prouver cette corrélation.

Tableau 17. Score moyen BP au T0 et à la BL au T2

	BP (T0)	BL (T2)
Moyenne	5,70	5,80
Écart- type	1,787	1,895

La corrélation de Pearson = 0,548 soit un taux de corrélation de 55% ; P = 0,000.

Ces résultats montrent une corrélation positive des tests d'Inizan : la BP administrée en prétest en septembre et la BL administrée en post-test en juin varient dans le même sens. Ils confirment le caractère prédictif de la BP.

Nous administrons les épreuves de la BP abrégée : copie de figures géométriques (FG), discrimination visuelle (DV), rythme-copie (RC) et discrimination phonologique (Dph). Celles de la BL évaluent le seuil du savoir-lire, fixé à 11 par la passation des épreuves de compréhension de la lecture silencieuse (CLS), de la vitesse de la lecture orale (VLO) et d'orthographe combinatoire (OC).

Le chercheur ajoute une autre épreuve, non prise en compte dans le calcul du seuil, mais qui évalue la compréhension de lecture orale (CLO) chez les « non décodeurs ». La notation reste identique à la CLS.

Les données sont recueillies dans le tableau de traitement statistique des valeurs numériques, pour une analyse descriptive. Certaines analyses s'effectuent à partir de la **moyenne des scores**, ou des **pourcentages**, ou des **seuils du savoir lire/écrire**, d'autres à partir des **classes**, et d'autres à partir de la **différence de classes** atteinte entre la BP et la BL.

La note brute de chaque épreuve est transformée en note étalonnée obtenue entre 1 et 9. La classe où se situe le score correspond à l'addition des notes étalonnées entre 1 et 9.

Les **classes 7, 8, 9** sont cotées « **0** » et correspondent au **niveau faible**. Les **classes 4, 5, 6** sont cotées « **1** » et correspondent au **niveau moyen**. Les **classes 1, 2, 3** sont cotées « **2** » et correspondent au **niveau bon**.

Tableau 18. Notations maximales en fonction des épreuves

Épreuves des tests	Notations maximales BP	Notations maximales BL
FG	12	
DV	30	
RC	48	
Dph	7	
TOTAL	97	
OC		17
CLS		14
VLO		13
TOTAL		44
Évaluation CLO		14

Résultats à la batterie prédictive (BP)

Tableau 19. Pourcentage du niveau obtenu à la BP en fonction des classes

		Classe 1	Classe 2	Classe 3	Total
Niveau faible (0)	% compris dans classe BP	26,3% (5)	36,8% (7)	36,8% (7)	100% (19)
	% du total	10 %	14,0 %	14,0 %	38,0 %
Niveau moyen (1)	% compris dans classe BP	25,0% (6)	37,7% (9)	37,7% (9)	100% (24)
	% du total	12,0 %	18,0 %	18,0 %	48,0 %
Bon niveau (2)	% compris dans classe BP	42,9% (3)	28,6% (2)	28,6% (2)	100% (7)
	% du total	6,0 %	4,0 %	4,0 %	14,0 %
Total	% compris dans classe BP	28% (14)	36% (18)	36% (18)	100% (50)
	% du total	28,0 %	36,0 %	36,0 %	100 %

Tableau 20. Score moyen aux épreuves de la BP en fonction des classes

		Classe 1	Classe 2	Classe 3	Total
FG/12	Moyenne	4,86	6	4,67	5,20
	N	14	18	18	50
	Écart-type	2,143	2,086	1,970	2,109
DV/30	Moyenne	19,79	18,83	20,72	19,78
	N	14	18	18	50
	Écart-type	5,338	5,762	5,399	5,463
Dph/7	Moyenne	4,64	5,17	5,17	5,02
	N	14	18	18	50
	Écart-type	2,098	1,543	1,505	1,684
RC/48	Moyenne	26,93	27,44	22,72	25,60
	N	14	18	18	50
	Écart-type	14,334	16,063	16,197	15,487

Les résultats de la BP montrent que :

- 26,3% des élèves de la classe 1 ont un niveau faible, contre 36,8% dans les classes 2 et 3.
- 25% des élèves de la classe 1 ont un niveau moyen, contre 37,7% dans les classes 2 et 3.
- 42,9% des élèves de la classe 1 ont un bon niveau, contre 26,6% dans les classes 2 et 3.
- À l'épreuve de copie de figures géométriques, la classe 1 obtient une moyenne de 4,86, la classe 2 une moyenne de 6, la classe 3 une moyenne de 4,67. La moyenne des 3 classes est de 5,20/12.
- À l'épreuve de discrimination visuelle, la classe 1 obtient une moyenne de 19,79, la classe 2 une moyenne de 18,83, la classe 3 une moyenne de 20,72. Sur l'ensemble des trois classes, on obtient la moyenne de 19,78/30.
- À l'épreuve de discrimination phonologique, la classe 1 obtient une moyenne de 4,64, la classe 2 une moyenne de 5,17, la classe 3 une moyenne de 5,17 également. Pour les trois classes une moyenne de 5,02/7.
- À l'épreuve de rythme-copie, la classe 1 obtient une moyenne de 26,93, la classe 2 une moyenne de 27,44, la classe 3 une moyenne de 22,72. Sur les trois classes, une moyenne de 25,60/48.

Nous observons un nombre plus élevé d'élèves d'un niveau faible et d'un niveau moyen dans les classes 2 et 3 ; la classe 1 comporte plus d'élèves d'un bon niveau. Cependant, il convient de noter que les pourcentages sont calculés sur de faibles effectifs.

L'épreuve de copie de figures géométriques est la seule où les résultats des 3 classes se retrouvent en dessous de la moyenne (5,20/12), seule la classe 2 obtient la moyenne (6/12). Dans l'épreuve de discrimination visuelle, la classe 3 est la plus performante avec une moyenne de 20,72/30, et la classe 2 la moins performante avec une moyenne de 18,82/30. Dans l'épreuve

de discrimination phonologique, les classes 2 et 3 sont les plus performantes avec une moyenne de 5,17/7 et la classe 1 la moins performante avec une moyenne de 4,64/7.

Les résultats nous permettent de conclure que les élèves ne sont pas égaux face aux compétences cognitives qui sous-tendent l'apprentissage de l'écrit.

Effets du dispositif sur les performances à la batterie de lecture/écriture (BL)

Effet du dispositif sur les classes à la BL

Tableau 21. Pourcentage du niveau obtenu à la BL en fonction des classes

		Classe 1	Classe 2	Classe 3	Total
Niveau faible (0)	% compris dans classe BL	40% (6)	20% (3)	40% (6)	100% (15)
	% du total	12 %	6 %	12 %	30 %
Niveau moyen (1)	% compris dans classe BL	14,3% (4)	42,9% (12)	42,9% (12)	100% (28)
	% du total	8 %	24 %	24 %	56 %
Bon niveau (2)	% compris dans classe BL	57,1% (4)	42,9% (3)	0% (0)	100% (7)
	% du total	8,0 %	6,0 %	0,0 %	14,0 %
Total	% compris dans classe BP	28% (14)	36% (18)	36% (18)	100% (50)
	% du total	28,0 %	36,0 %	36,0 %	100 %

Les résultats à la BL rendent compte du niveau des élèves dans l'acquisition du lire-écrire :

- Parmi les élèves qui montrent un niveau faible à la BL, ceux de la classe 1 représentent 40%, ceux de la classe 2 représentent 20% et ceux de la classe 3 représentent 40% également ;
- Parmi les élèves qui présentent un niveau moyen, ceux de la classe 1 représentent 14,3%, ceux de la classe 2 représentent 42,9% et ceux de la classe 3 représentent 42,9% également ;
- Parmi les élèves qui ont un bon niveau, ceux de la classe 1 représentent 57,1%, ceux de la classe 2 représentent 42,9% et ceux de la classe 3 représentent 0%.

Tableau 22. Pourcentage du niveau obtenu à la BP et BL en fonction des classes

		Classe 1	Classe 2	Classe 3	Total
Niveau faible (0)	% compris dans classe BP	26,3% (5)	36,8% (7)	36,8% (7)	100% (19)
	% compris dans classe BL	40% (6)	20% (3)	40% (6)	100% (15)

Niveau moyen (1)	% compris dans classe BP	25,0% (6)	37,7% (9)	37,7% (9)	100% (24)
	% compris dans classe BL	14,3% (4)	42,9% (12)	42,9% (12)	100% (28)
Bon niveau (2)	% compris dans classe BP	42,9% (3)	28,6% (2)	28,6% (2)	100% (7)
	% compris dans classe BL	57,1% (4)	42,9% (3)	0% (0)	100% (7)
Total	% compris dans classe BP/BL	28% (14)	36% (18)	36% (18)	100% (50)

En comparant les résultats à la BP en prétest à ceux de la BL en post-test. Nous observons :

- Parmi les élèves à niveau faible, une forte augmentation dans la classe 1, de 26,3% d'élèves de niveau faible à la BP à 40% à la BL. Une faible augmentation dans la classe 3 qui passe de 36,8% d'élèves de niveau faible à la BP à 40% à la BL. Il existe une forte diminution dans la classe 2 qui passe de 36,8% d'élèves de niveau faible à la BP à 20% à la BL.
- Parmi les élèves avec un niveau moyen, une forte diminution dans la classe 1 qui passe de 25% d'élèves de niveau moyen à la BP à 14,3% à la BL. Une augmentation dans les classes 2 et 3 qui passent toutes deux de 37,7% d'élèves de niveau moyen à la BP à 42,9% à la BL.
- Parmi les élèves d'un bon niveau, une forte augmentation dans la classe 1 qui passe de 42,9% d'élèves de niveau bon à la BP à 57,1% à la BL. Une forte diminution dans la classe 3 qui passe de 28,6% d'élèves de niveau bon à la BP à 0% à la BL. Il existe une forte augmentation dans la classe 2 qui passe de 28,6% d'élèves de niveau faible à la BP à 42,9% à la BL.

Au vu des résultats de la BL, nous pouvons conclure que la classe 1 comporte un nombre plus élevé de bons élèves, la proportion la plus faible d'élèves moyens et la proportion la plus forte d'élèves faibles. La classe 3 a la proportion la plus importante d'élèves faibles comme la classe 1 et autant d'élèves moyens que la classe 2, mais ne dispose pas de bons élèves. La classe 2 est celle qui contient la plus faible proportion d'élèves faibles et autant d'élèves moyens que bons. **Dans la classe 1 les bons élèves semblent avoir tiré plus de profit de l'enseignement que les élèves faibles. Dans la classe 3 ce sont les élèves moyens et dans la classe 2 ce sont les élèves faibles qui sont moins nombreux à l'issue des épreuves de la BL.**

Ces résultats se basent sur de faibles effectifs, mais semblent mettre en exergue l'existence d'un effet maître.

Effet du dispositif sur les scores aux différentes épreuves de la BL

Tableau 23. Score obtenu aux épreuves de la BL en fonction des classes

		Classe 1	Classe 2	Classe 3	Total
Score OC/17	Moyenne	7,21	9,94	7,00	8,12
	N	14	18	18	50
	Écart type	4,980	4,881	4,215	4,788
Score CLS/14	Moyenne	5,79	7,44	5,72	6,36
	N	14	18	18	50
	Écart type	4,995	4,148	3,495	4,183
Score VLO/13	Moyenne	4,14	4,61	4,06	4,28
	N	14	18	18	50
	Écart type	2,349	2,500	2,127	2,295

- Les résultats à l'épreuve d'orthographe combinatoire (OC) montrent pour la classe 1 une moyenne de 7,21/17, pour la classe 2 une moyenne de 9,94/17, pour la classe 3 une moyenne de 7/17.
- Les résultats à l'épreuve à l'épreuve de compréhension lecture silencieuse (CLS) montrent pour la classe 1 une moyenne de 5,79/14, pour la classe 2 une moyenne de 7,44/14, pour la classe 3 une moyenne de 5,72/14.
- Les résultats à l'épreuve de vitesse de lecture orale (VLO) montrent pour la classe 1 une moyenne de 4,14/13, pour la classe 2 une moyenne de 4,61/14, pour la classe 3 une moyenne de 4,06/14.

L'ensemble des 3 classes n'a pas obtenu la moyenne aux épreuves de la BL. Elle est de 8,12/17 à l'épreuve de OC, 6,36/14 à l'épreuve de CLS et 4,28/13 à l'épreuve de VLO. À noter, seule la classe 2 a obtenu la moyenne dans les épreuves OC (9,94/17) et CLS (7,44/14). L'épreuve VLO est échouée pour les 3 classes, mais la classe 2 tient la meilleure moyenne. La moyenne à l'épreuve d'OC (encodage) est supérieure à celle de VLO (décodage). Cela peut s'expliquer par l'absence de la contrainte liée à la vitesse dans l'épreuve d'OC.

On peut conclure, au vu de ces résultats, que le dispositif mis en place n'a pas permis à l'ensemble des classes d'obtenir la moyenne aux trois épreuves. Cependant, la classe 2 a su en tirer profit pour l'encodage et la compréhension écrite.

Effet du dispositif sur le score à l'épreuve de compréhension de lecture orale (CLO)

Les élèves ayant passé cette épreuve ont enregistré un score inférieur à 5 à l'épreuve de CLS, ont également échoué l'épreuve de la VLO (scores de 1, 2, 3) et n'ont pas atteint le seuil de lecture/écriture. 15 élèves correspondent à ce profil : 6 de la classe 1, 3 de la classe 2 et 3 de la classe 3.

Tableau 24. Comparaison entre les scores CLS/CLO/VLO

	Épreuves BL	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Total
CLS/14	Moyenne Effectif	1,17 6	0,67 3	2,33 6	1,53 15
CLO/14	Moyenne Effectif	10,33 6	10 3	11,33 6	10,67 15
VLO/13	Moyenne Effectif	2,16 6	1,33 3	2,16 6	2 15

- À l'épreuve de compréhension de lecture silencieuse, les élèves cibles de la classe 1 obtiennent une moyenne de 1,17/14, ceux de la classe 2 une moyenne de 0,67/14 et ceux de la classe 3 une moyenne de 1,53/14.
- À l'épreuve de compréhension de lecture orale, les élèves cibles de la classe 1 obtiennent une moyenne de 10,33/14, ceux de la classe 2 une moyenne de 10/14 et ceux de la classe 3 une moyenne de 13,33/14.
- À l'épreuve de vitesse de lecture orale, les élèves cibles de la classe 1 obtiennent une moyenne de 2,16/14, ceux de la classe 2 une moyenne de 1,33/14 et ceux de la classe 3 une moyenne de 2,16/14.
- Les élèves cibles de l'ensemble des 3 classes expérimentales ont obtenu la moyenne de 1,53/14 à l'épreuve de CLS, 10,67/14 à l'épreuve de CLO et 2/13 à l'épreuve de VLO.

Ces résultats semblent nous indiquer que la non maîtrise de l'identification des mots avec fluence freine la compréhension écrite.

Tableau 25. Effectif des seuils atteints dans chaque classe

Seuils atteints	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Total
3	1	0	1	2
4	0	0	1	1
5	1	2	0	3
6	1	1	0	2
8	3	0	2	5
9	0	0	2	2
11	0	1	2	3
12	3	1	4	8
13	0	3	1	4
14	0	1	1	2
15	1	2	1	4
16	0	3	0	3
17	0	1	2	3
18	0	0	1	1
19	3	0	0	3
20	1	0	0	1
21	0	3	0	3
Total	14	18	18	50

Le seuil le plus bas de 3/23 concerne 2 élèves, 1 dans la classe 1 et un autre dans la classe 3. Le seuil le plus élevé de 21/23 concerne 3 élèves de la classe 2.

Tableau 26. Pourcentage du seuil atteint ou non atteint inter classes

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Total
Non atteint				
Effectif	6	3	6	15
% dans seuil L/E	40%	20%	40%	100%
% du total	12,0%	6,0%	12,0%	30%
Atteint				
Effectif	8	15	12	35
% dans seuil L/E	22,9%	42,9%	34,3%	100%
% du total	16,0%	30,0%	24,0%	70%
Total				
Effectif	14	18	18	50
% dans seuil L/E	28,0%	36%	36%	100%
% du total	28,0%	36%	36%	100%

Tableau 27. Pourcentage du seuil atteint ou non atteint intra classe

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Total
Non atteint	6 42,86%	3 16,67%	6 33,33%	15 30%
Atteint	8 57,14%	15 83,33%	12 66,67%	35 70%
Total	14 28%	18 36%	18 36%	50 100%

- Dans la classe 2, 16,67% des élèves n'ont pas atteint le seuil, ils représentent 20% de ceux qui n'ont pas atteint le seuil. Dans la classe 1, 42,86% des élèves n'ont pas atteint le seuil, ils représentent 40% de ceux qui n'ont pas atteint le seuil. Dans la classe 3, 33,33% des élèves n'ont pas atteint le seuil, ils représentent 40% de ceux qui n'ont pas atteint le seuil.
- Dans la classe 2, 83,33% des élèves ont atteint le seuil et représentent 42,9% de ceux qui ont atteint le seuil. Dans la classe 3, 66,67% des élèves ont atteint le seuil et représentent 34,3% de ceux qui ont atteint le seuil. Dans la classe 1, 57,14% des élèves ont atteint le seuil et représentent 22,9% de ceux qui ont atteint le seuil.

Au total, **70% des élèves ont atteint le seuil de L/E. La classe 2 obtient les meilleurs résultats avec 83,33% (15/18) des élèves qui atteignent le seuil du L/E contre 16,67% (3/18) qui ne l'atteignent pas.**

Tableau 28. Profil des classes en fonction des seuils atteints ou non atteints

Seuil	Classe 1	Classe 2	Classe 3
Seuil atteint	3 : 12 1 : 15 3 : 19 1 : 20	1 : 11 1 : 12 3 : 13 1 : 14 2 : 15 3 : 16 1 : 17 3 : 21	2 : 11 4 : 12 1 : 13 1 : 14 1 : 15 2 : 17 1 : 18
Seuil non atteint	1 : 3 1 : 5 1 : 6 3 : 8	2 : 5 1 : 6	1 : 3 1 : 4 2 : 8 2 : 9

1 : 3 lire « 1 élève a atteint le seuil de 3 »

On constate que 3 élèves de la classe 1 et 4 de la classe 3 obtiennent un seuil proche du seuil cible (8 ou 9). 8 élèves ont un seuil de 6 ou moins.

Conclusion

70% des élèves atteignent le seuil de lecture/écriture, ce qui semble montrer l'existence d'une relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et les performances des élèves.

L'analyse des données de cette recherche vérifie l'hypothèse et montre l'efficacité du dispositif pédagogique dispensé à travers la mise en œuvre des 3 projets.

La vision stratégique proposée d'un enseignement explicite combiné à une méthode de lecture phonique (synthétique et analytique) semble faire la preuve de son efficacité. Cependant, **30% des élèves n'atteignent pas le seuil de L/E.**

L'étude suivante se propose d'apprécier l'efficacité de ce dispositif sous l'angle de la progression des élèves repérés les plus fragiles en prétest.

4.2 ETUDE 2 : Efficacité du dispositif d'enseignement sur le rendement scolaire en lecture/écriture des élèves en difficulté

4.2.1 Rappel méthodologique

L'appréciation des élèves en difficulté s'effectue soit à partir de certains items des évaluations scolaires, soit à partir des résultats à la BP, soit à partir des deux types d'épreuves.

Concernant les évaluations, nous nous basons sur 6 items liés aux prérequis scolaires, en lien avec les compétences de bas niveau (décodage / encodage) considérés comme devant être acquis ou en cours d'acquisition au début du CP. À partir **de 2/6 items non acquis** par l'élève, celui-ci est repéré « **en difficulté** ». Les items sont les suivants :

- Reconnaître les lettres en capital d'imprimerie ;
- Reconnaître les lettres en script minuscule ;
- Reconnaître les lettres en cursive minuscule ;
- Distinguer si une lettre est voyelle ou consonne ;
- Segmenter/dénombrer des mots à 2 et 3 syllabes à l'oral ;
- Fusionner 2 ou 3 syllabes pour former un mot à l'oral.

Concernant la batterie prédictive, les élèves qui se situent dans les classes **7, 8 et 9** disposent de capacités cognitives faibles pour entrer dans l'écrit. Ils sont également repérés « en difficulté ».

4.2.2 Identification des élèves en difficulté en prétest

Tableau 29. Pourcentage des élèves en difficulté par classe en fonction des modalités de repérage.

	Classe 1 (14)	Classe 2 (18)	Classe 3 (18)	Totaux (50)
Évaluations	14,29% (2)	11,11% (2)	5,56% (1)	10% (5)
BP	7,14% (1)	22,22% (4)	22,22% (4)	18% (9)
Évaluations + BP	28,58% (4)	16,67% (3)	16,67% (3)	20% (10)
Totaux	50% (7)	50% (9)	44,44% (8)	48% (24)

- 48% soient 24/50 élèves qui participent à cette étude expérimentale sont repérés en difficulté soit au niveau des prérequis cognitifs, soit au niveau des prérequis scolaires ou soit au niveau des deux : 10% des élèves ont eu des difficultés aux évaluations, 18% à la Batterie Prédictive et 20% aux évaluations et à la Batterie Prédictive.
- De ce fait 30%, soit 15/50 élèves n'ont pas réussi aux évaluations quant aux prérequis scolaires et 38%, soit 19/50 élèves n'ont pas réussi aux épreuves de la BP quant aux prérequis cognitifs.
- Dans les classes 1 et 2, 50% des élèves sont repérés en difficulté. Dans la classe 3, 44,44%.

Presque la moitié des élèves (48%) est en difficulté au début de l'année scolaire, soit au niveau des prérequis scolaires, soit au niveau des prérequis cognitifs, soit au niveau des deux. Dans les classes 1 et 2, la moitié des élèves est en difficulté et ils sont légèrement plus nombreux que dans la classe 3. On note que la modalité qui regroupe le plus d'élèves en difficulté est celle où les élèves sont repérés en difficulté à la fois par les évaluations et la BP.

4.2.3 Évolution des scores aux évaluations au T0 et au T1

Effet du dispositif sur le score total aux évaluations

Tableau 30. Score moyen aux évaluations au T0 et au T1

	Évaluations T0	Évaluations T1
Moyenne	6,83	28,38
Ecart- type	3,807	11,286

Le score moyen en prétest est de 6,83/48. En post-test il atteint de 28,38/48.

Ces résultats montrent une progression significative du rendement scolaire des élèves en difficulté ($M = -21,542$; $ET = 9,427$) ($t = -11,195$; $ddl = 23$: $p = 0,000$). Ils permettent de conclure à une relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et le rendement scolaire des élèves en difficulté. **L'hypothèse quant à l'efficacité du projet 1 auprès des élèves en difficulté est validée.**

Effet du dispositif sur le score à l'épreuve de l'alphabet

Tableau 31. Score moyen aux épreuves de l'alphabet en prétest et post-test

	Épreuves de l'alphabet (T0)	Épreuves de l'alphabet (T1)
Moyenne	3,17	6,46
Ecart- type	1,949	2,043

Le score moyen en prétest est de 3,17/8. En post-test il atteint 6,46/8.

Ces résultats montrent une progression significative des élèves en difficulté aux épreuves de l'alphabet ($M = -3,292$; $ET = 1,989$) ($t = -8,109$; $ddl = 23$: $p = 0,000$). Cette évolution permet de conclure à **une relation positive entre dispositif pédagogique et performance des élèves en difficulté aux épreuves de l'alphabet.**

Tableau 32. Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves de l'alphabet au T0 et au T1

	Capital		Script		Cursive		Voyelle / consonne	
	T0	T1	T0	T1	T0	T1	T0	T1
Niveau faible (0)	16,7% (4)	0% (0)	37,5% (9)	4,2% (1)	45,8% (11)	0% (0)	66,7% (16)	16,7% (4)
Niveau moyen (1)	50% (12)	37,5 (9)	45,8% (11)	33,3% (8)	54,2% (13)	41,7% (10)		
Bon niveau (2)	33,3% (8)	62,5% (15)	16,7% (4)	62,5% (15)	0% (0)	58,3% (14)	33,3% (8)	83,3% (20)
Moyenne	1,17	1,63	0,79	1,58	0,54	1,58	0,67	1,67
Ecart-type	0,702	0,495	0,721	0,584	0,509	0,504	0,963	0,761

Dénomination des lettres capitales

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 4/24 élèves dénomment entre 0 et 10 lettres capitales, 12/24 dénomment entre 11 et 24 lettres capitales et 8/24 dénomment entre 25 et 26 lettres capitales. Après la mise en œuvre du dispositif, 9/24 dénomment entre 11 et 24 lettres capitales et 15/24 dénomment entre 25 et 26 lettres capitales, plus aucun élève ne dénomme moins de 11 lettres capitales. **À la fin du projet 1, au bout de trois mois, 62,5% des élèves en difficulté dénomment les 26 lettres capitales de l'alphabet, contre 16,7% au début du projet 1.**

Dénomination des lettres script

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 9/24 élèves dénomment entre 0 et 10 lettres script, 11/24 en dénomment entre 11 et 24 et 4/24 dénomment entre 25 et 26 lettres script. Après la mise en œuvre du dispositif, 1/24 dénomment entre 0 et 10 lettres script, 8/24 en dénomment entre 11 et 24 et 15/24 dénomment entre 25 et 26 lettres en script. **À la fin du projet 1, 62,5% des élèves en difficulté dénomment les 26 lettres script de l'alphabet, contre 26% au début du projet 1.**

Dénomination des lettres cursives

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 11/24 élèves dénomment entre 0 et 10 lettres cursives, 13/24 dénomment entre 11 et 24 lettres cursives et 0/24 dénomme entre 25 et 26 lettres cursives. Après la mise en œuvre du dispositif, 10/24 dénomment entre 11 et 24 lettres cursives et 14/24 en dénomment entre 25 et 26 lettres cursives, aucun élève ne dénomme moins de 11 lettres cursives. **À la fin du projet 1, 58,3% des élèves en difficulté dénomment les 26 lettres cursives de l'alphabet, contre 0% au début du projet 1.**

Distinguer les lettres voyelles des lettres consonnes

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 16/24 élèves ne savent pas distinguer lettre voyelle ou consonne, 8/24 élèves distinguent si une lettre est voyelle ou consonne. Après la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 4/20 élèves ne savent pas distinguer si une lettre est voyelle ou consonne, 20/24 élèves distinguent lettre voyelle ou lettre consonne. **À la fin du projet 1, 80,3% des élèves en difficulté savent distinguer si une lettre est voyelle ou consonne, contre 33,3% au début du projet 1.**

Les résultats nous amènent à penser que le dispositif pédagogique permet la progression des élèves en difficulté aux épreuves de l'alphabet.

Effet du dispositif sur le score à l'épreuve de conscience phonologique

Tableau 33. Score moyen aux épreuves de conscience phonologique au T0 et au T1

	Épreuves de conscience phonologique T0	Épreuves de conscience phonologique T1
Moyenne	2,67	5,83
Écart- type	0,963	1,341

Le score moyen en prétest est de 2,67/8. En post-test il atteint 5,83/8.

Ces résultats montrent une progression significative aux épreuves de conscience phonologique pour les élèves en difficulté ($M = -3,167$; $ET = 1,274$) ($t = -12,177$; $ddl = 23$; $p = 0,000$). Ils permettent de conclure à **une relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et la performance aux épreuves de conscience phonologique.**

Tableau 34. Pourcentage obtenu aux épreuves de conscience phonologique au T0 et au T1

	Conscience syllabique				Conscience phonémique			
	Segmentation		Fusion		Segmentation		Fusion	
	T0	T1	T0	T1	T0	T1	T0	T1
Niveau faible (0)	4,2% (1)	0% (0)	37,5% (9)	4,2% (1)	100% (24)	16,7% (4)	100% (24)	8,3% (2)
Niveau moyen (1)	4,2% (1)	0% (0)	45,8% (11)	16,7% (4)	0% (0)	70,8% (17)	0% (0)	70,8 (17)
Bon niveau (2)	91,7% (22)	100% (24)	16,7% (4)	79,2% (19)	0% (0)	12,5% (3)	0% (0)	20,8% (5)
Moyenne	1,88	2	0,79	1,75	0,00	0,96	0,00	1,13
Écart-type	0,448	0,000	0,721	0,532	0,000	0,550	0,000	0,537

Conscience syllabique : segmentation

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 1/24 élève ne sait pas segmenter des mots à 2 et 3 syllabes, 1/24 élève sait segmenter et dénombrer des mots à 2 syllabes mais n'y arrive pas pour les mots à 3 syllabes, 22/24 élèves arrivent à segmenter et dénombrer des mots à 2 et 3 syllabes. Après la mise en œuvre du dispositif pédagogique, tous les élèves savent segmenter et dénombrer des mots à 2 et 3 syllabes. **À la fin du projet 1, 100% des élèves segmentent et dénombrent des mots à 2 et 3 syllabes contre 91,1% au début du projet 1.**

Conscience syllabique : fusion

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 9/24 élèves ne savent pas fusionner 2 ou 3 syllabes pour obtenir un mot, 11/24 élèves fusionnent 2 syllabes mais ne savent pas en fusionner 3 pour obtenir un mot, 4/24 élèves fusionnent 2 ou 3 syllabes pour obtenir un mot. Après la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 1/24 élève ne sait pas fusionner 2 ou 3 syllabes pour obtenir un mot, 4/24 élèves savent fusionner 2 syllabes mais ne savent pas en fusionner 3 pour obtenir un mot, 19/24 élèves fusionnent 2 ou 3 syllabes pour obtenir un mot. **À la fin du projet 1, 79,2 % des élèves fusionnent 2 ou 3 syllabes pour obtenir un mot contre 16,7% au début du projet 1.**

Conscience phonémique : segmentation

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 24/24 élèves savent segmenter uniquement les sons de la syllabe CV ou d'aucun type de syllabes, 0/24 élève sait segmenter les sons d'au moins 2 types de syllabes, 0/24 élève sait segmenter les sons de tous les types de syllabes. Après la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 4/24 élèves savent segmenter uniquement les sons de la syllabe CV ou d'aucun type de syllabes, 17/24 élèves segmentent les sons d'au moins 2 types de syllabes, 3/24 élèves segmentent les sons de tous les types de syllabes. **À la fin du projet 1, 12,5% des élèves segmentent les sons de tous les types de syllabes contre 0% au début, et 70,8% segmentent les sons d'au moins deux types de syllabes contre 0% au début.**

Conscience phonémique : fusion

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 24/24 élèves fusionnent uniquement les sons de la syllabe CV ou d'aucun type de syllabes, 0/24 élève sait segmenter les sons d'au moins 2 types de syllabes, 0/24 élève sait fusionner les sons de tous les types de syllabes. Après la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 2/24 élèves savent fusionner uniquement les sons de la syllabe CV ou d'aucun type de syllabes, 17/24 élèves savent fusionner les sons d'au moins 2 types de syllabes, 5/24 élèves fusionnent les sons de tous les types de syllabes. **À la fin du projet 1, 20,8% des élèves fusionnent les sons de tous les types de syllabes contre 0% au début, et 70,8% fusionnent les sons d'au moins deux types de syllabes contre 0% au début.**

Les résultats nous amènent à penser que le dispositif pédagogique permet la progression des élèves en difficulté aux épreuves de conscience phonologique.

Effet du dispositif sur le score à l'épreuve du principe alphabétique

Tableau 35. Score moyen aux épreuves du principe alphabétique au T0 et au T1

	Épreuves du principe alphabétique T0	Épreuves du principe alphabétique T1
Moyenne	0,42	1,42
Écart- type	0,584	0,776

Le score moyen en prétest est de 0,42/4. En post-test il atteint 1,42/4.

Ces résultats montrent une progression significative des élèves en difficulté aux épreuves du principe alphabétique ($M = -1,000$; $ET = 0,780$) ($t = -6,279$; $ddl = 23$: $p = 0,000$). Ils permettent de conclure à **une relation positive entre le dispositif pédagogique et la performance obtenue aux épreuves du principe alphabétique.**

Tableau 36. Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves du principe alphabétique en en prétest et post-test

	Principe alphabétique Graphèmes simples		Principe alphabétique Graphèmes complexes (ou, on, oi..)	
	T0	T1	T0	T1
Niveau faible (0)	62,5% (15)	4,2% (1)	100% (24)	75% (18)
Niveau moyen (1)	33,3% (8)	75% (18)	0% (0)	25% (6)
Bon niveau (2)	4,2% (1)	20,8% (5)	0% (0)	0% (0)
Moyenne	0,42	1,17	0,00	0,25
Écart-type	0,584	0,482	0,000	0,442

Principe alphabétique : relation graphie/phonie des graphèmes simples

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 15/24 élèves connaissent moins de 5 correspondances lettre/son, excepté les voyelles, 8/24 élèves connaissent au moins 5 correspondances lettre/son, sans compter les voyelles, 1/24 élève connaît au moins un son de toutes les lettres à l'exception des lettres X, W, Y et des « dérivés » de la lettre « e ».

Après la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 1/24 élève connaît moins de 5 correspondances lettre/son, excepté les voyelles, 18/24 élèves connaissent au moins 5 correspondances lettre/son, sans compter les voyelles, 5/24 élèves connaissent au moins un son de toutes les lettres, à l'exception des lettres X, W, Y et des « dérivés » de la lettre « e ». **À la fin du projet 1, 20,8% des élèves connaissent au moins un son de toutes les lettres, à**

l'exception des lettres X, W, Y et des dérivés de la lettre « e » contre 4,2% au début. Une compétence en cours d'acquisition pour la grande majorité d'entre eux (75%).

Principe alphabétique : relation graphie/phonie des graphèmes complexes

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique, 24/24 élèves connaissent le phonème d'1 ou aucun des graphèmes complexes proposés, 0/24 élève connaît le phonème d'au moins 2 des graphèmes proposés, aucun élève ne connaît le phonème de l'ensemble des graphèmes complexes proposés.

La mise en œuvre du dispositif pédagogique ne prévoit pas un enseignement officiel de la relation graphie/phonie des graphèmes complexes. Cependant, 18/24 élèves connaissent le phonème d'1 ou aucun des graphèmes complexes proposés, 6/24 élèves connaissent le phonème d'au moins 2 des graphèmes proposés, aucun élève ne connaît le phonème de l'ensemble des graphèmes complexes proposés. **À la fin du projet 1, aucun élève n'a progressé dans la connaissance du phonème de l'ensemble des graphèmes complexes proposés, tout comme au début. En revanche, 25% ont mémorisé le phonème d'au plus 2 des graphèmes proposés. Ce résultat reste conforme à ce qui est attendu, car il n'y a pas eu d'enseignement officiel de ces graphèmes.**

Les résultats nous amènent à penser que le dispositif pédagogique permet la progression des élèves en difficulté aux épreuves du principe alphabétique sur les sons simples.
--

Effet du dispositif sur le score aux épreuves de décodage et d'encodage

Effet du dispositif sur le score à l'épreuve du décodage de syllabes simples

Tableau 37. Score moyen à l'épreuve de décodage de syllabes simples au T0 et au T1

	Épreuve de décodage de syllabes simples T0	Épreuve de décodage de syllabes simples T1
Moyenne	0,08	6,25
Écart- type	0,408	3,110

Le score moyen en prétest est de 0,08/10. En post-test il atteint 6,25/10.

Ces résultats montrent une progression significative des élèves en difficulté à l'épreuve de décodage de syllabes simples (M = 6,167 ; ET = 3,031) ($t = -9,966$; ddl = 23 : $p = 0,000$). Ils permettent de conclure à une relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et la performance à l'épreuve de décodage de syllabes simples.

Tableau 38. Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves de décodage des types de syllabes simples au T0 et au T1

	CV		VC		CVC		CCV		CVV	
	T0	T1	T0	T1	T0	T1	T0	T1	T0	T1
Niveau faible (0)	95,8% (23)	12,5% (3)	100% (24)	8,3% (2)	100% (24)	20,8% (5)	100% (24)	37,5% (9)	100% (24)	54,2% (13)
Niveau moyen (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	33,3% (8)	0% (0)	29,2% (7)	0% (0)	41,7% (10)	0% (0)	4,2% (1)
Bon niveau (2)	4,2% (1)	87,5% (21)	0% (0)	58,3% (14)	0% (0)	50% (12)	0% (0)	20,8% (5)	0% (0)	41,7% (10)
Moyenne	0,08	1,75	0,00	1,50	0,00	1,29	0,00	0,83	0,00	0,88
Écart-type	0,408	0,676	0,000	0,659	0,000	0,806	0,000	0,761	0,000	0,992

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique

- Les élèves en difficulté ne décodant que 0/4 ou 1/4 syllabe sont au nombre de 23/24 pour les syllabes CV, 24/24 pour les syllabes VC, les syllabes CVC, les syllabes CCV, et les syllabes CVV.
- Aucun élève ne décode 2/4 syllabes quel que soit le type.
- Les élèves qui décodent au moins 3/4 syllabes sont au nombre de 1/24 pour les syllabes CV et aucun pour les autres types de syllabes.

Après la mise en œuvre du dispositif pédagogique

- Les élèves repérés en difficulté qui décodent 0/4 ou 1/4 syllabes sont au nombre de 3/24 pour les syllabes CV, 2/24 pour les syllabes VC, 5/24 pour les syllabes CVC, 9/50 pour les syllabes CCV, 13/24 pour les syllabes CVV.
- Les élèves qui décodent 2/4 syllabes sont au nombre de 0/24 pour les syllabes CV, 8/24 pour les syllabes VC, 7/24 pour les syllabes CVC, 10/24 pour les syllabes CCV, 1/24 pour les syllabes CVV.
- Les élèves qui décodent au moins 3/4 syllabes sont au nombre de 21/24 pour les syllabes CV, 14/24 pour les syllabes VC, 12/24 pour les syllabes CVC, 5/24 pour les syllabes CCV, 10/24 pour les syllabes CVV.

À la fin du projet 1, 87,5% des élèves décodent des syllabes CV contre 4,2% au début, 58,3% des élèves décodent des syllabes VC contre 0% au début, 50% des élèves décodent des syllabes CVC contre 0% au début, 20,8% des élèves décodent des syllabes CCV contre 0% au début, 41,7% des élèves décodent des syllabes CVV contre 0% au début.

Tableau 39. Score moyen à l'épreuve de décodage de mots simples en prétest et post-test

	Épreuves de décodage de mots simples T0	Épreuves de décodage de mots simples T1
Moyenne	0,00	1,96
Écart- type	0,000	1,398

Le score moyen en prétest est de 0/4. En post-test il atteint 1,96/4.

Ces résultats montrent une progression significative des élèves en difficulté à l'épreuve de décodage de mots simples ($M = -1,958$; $ET = 1,398$) ($t = -6,862$; $ddl = 23$: $p = 0,000$). Ils permettent de conclure à **une relation positive entre le dispositif pédagogique et la performance obtenue à l'épreuve de décodage de mots simples.**

Tableau 40. Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves de décodage des mots simples au T0 et au T1

	Décodage mots CV		Décodage mots simples	
	T0	T1	T0	T1
Niveau faible (0)	100% (24)	16,7% (4)	100% (24)	58,3% (14)
Niveau moyen (1)	0% (0)	29,2% (7)	0% (0)	25% (6)
Bon niveau (2)	0% (0)	54,2% (13)	0% (0)	16% (4)
Moyenne	0,00	1,38	0,00	0,58
Écart-type	0,000	0,770	0,000	0,776

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique

- En ce qui concerne les mots ou pseudo-mots ne contenant que des syllabes CV ou tous les autres types de syllabes, les élèves repérés en difficulté n'en décodent aucun.

À la fin de la mise en œuvre du dispositif

- En ce qui concerne les mots ne contenant que des syllabes CV, 4/24 élèves décodent au plus 1/4 mot ou pseudo mot, 7/24 décodent 2/4 mots ou pseudo mots, 23/24 décodent au moins 3/4 mots ou pseudo mots.
- Pour tous les mots simples, pouvant contenir tous les types de syllabes, 14/24 des élèves décodent au plus des mots contenant des syllabes CV, 6/24 décodent 1 mot contenant un autre type de syllabe que CV, 4/24 décodent tous les mots simples, quel que soit le type de syllabes.

À la fin du projet 1, 54,2% des élèves décodent des mots contenant uniquement des syllabes CV contre 0% au départ. 16% des élèves sont capables de décoder tous les mots simples contre 0% au départ.

Effet du dispositif sur le score à l'épreuve d'encodage de syllabes simples

Tableau 41. Score moyen à l'épreuve d'encodage de syllabes simples au T0 et au T1

	Épreuves d'encodage de syllabes simples T0	Épreuves d'encodage de syllabes simples T1
Moyenne	0,50	5,25
Écart- type	1,319	3,040

Le score moyen en prétest est de 0,50/10. En post-test il atteint 5,25/10.

Ces résultats montrent une progression significative des élèves en difficulté à l'épreuve d'encodage de syllabes simples ($M = -4,750$; $ET = 2,524$) ($t = -9,220$; $ddl = 23$; $p = 0,000$). Elles permettent de conclure à **une relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et la performance sur l'épreuve d'encodage de syllabes simples.**

Tableau 42. Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves d'encodage de syllabes simples au T0 et au T1

	CV		VC		CVC		CCV		CVV	
	T0	T1	T0	T1	T0	T1	T0	T1	T0	T1
Niveau faible (0)	83,3% (20)	8,3% (2)	87,5% (21)	16,7% (4)	100% (24)	45,8% (11)	95,8% (23)	70,8% (17)	100% (24)	75% (18)
Niveau moyen (1)	8,3% (2)	4,2% (1)	4,2% (1)	12,5% (3)	0% (0)	16,7% (4)	4,2% (1)	4,2% (1)	0% (0)	4,2% (1)
Bon niveau (2)	8,3% (2)	87,5% (21)	8,3% (2)	70,8% (17)	0% (0)	37,5% (9)	0% (0)	25% (6)	0% (0)	20,8% (5)
Moyenne	0,25	1,79	0,21	1,54	0,00	0,92	0,04	0,54	0,00	0,46
Écart-type	0,608	0,588	0,588	0,779	0,000	0,929	0,204	0,884	0,000	0,833

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique

- Les élèves qui n'encodent que 0/4 ou 1/4 syllabes sont au nombre de 20/24 pour les syllabes CV, 21/24 pour les syllabes VC, 24/24 pour les syllabes CVC, 23/24 pour les syllabes CCV, 24/24 pour les syllabes CVV.
- Les élèves qui encodent 2/4 syllabes sont au nombre de 2/24 pour les syllabes CV, 1/24 pour les syllabes VC, 0/24 pour les syllabes CVC, 1/24 pour les syllabes CCV, 0/24 pour les syllabes CVV.

- Les élèves qui encodent au moins 3/4 syllabes sont au nombre de 2/24 pour les syllabes CV, 2/24 pour les syllabes VC, 0/24 pour les syllabes CVC, CCV et CVV.

Après la mise en œuvre du dispositif pédagogique

- Les élèves qui encodent 0/4 ou 1/4 syllabes sont au nombre de 2/24 pour les syllabes CV, 4/24 pour les syllabes VC, 11/24 pour les syllabes CVC, 17/24 pour les syllabes CCV, 18/24 pour les syllabes CVV.
- Les élèves qui encodent 2/4 syllabes sont au nombre de 1/24 pour les syllabes CV, 3/24 pour les syllabes VC, 4/24 pour les syllabes CVC, 1/24 pour les syllabes CCV, 1/24 pour les syllabes CVV.
- Les élèves qui encodent au moins 3/4 syllabes sont au nombre de 21/24 pour les syllabes CV, 17/24 pour les syllabes VC, 9/24 pour les syllabes CVC, 6/24 pour les syllabes CCV, 5/24 pour les syllabes CVV.

À la fin du projet 1, 87,5% des élèves encodent des syllabes CV contre 8,3% au début, 70,8% des élèves encodent des syllabes VC contre 8,3% au début, 37% des élèves encodent des syllabes CVC contre 0% au début, 25% des élèves encodent des syllabes CCV contre 0% au début, 20,8% des élèves encodent des syllabes CVV contre 0% au début.

Effet du dispositif sur le score à l'épreuve d'encodage de mots simples

Tableau 43. Score moyen à l'épreuve d'encodage de mots simples en prétest et post-test

	Épreuves encodage mots simples T0	Épreuves encodage mots simples T1
Moyenne	0,00	1,17
Écart- type	0,000	1,465

Le score moyen en prétest est de 0,00/4. En post-test il est de 1,17/4.

Ces résultats montrent une progression significative des élèves en difficulté à l'épreuve d'encodage de mots simples ($M = -1,167$; $ET = 1,465$) ($t = -3,903$; $ddl = 23$; $p = 0,001$). Ils permettent de conclure à **une relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et la performance obtenue à l'épreuve d'encodage de mots simples.**

Tableau 44. Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves d'encodage de mots simples au T0 et au T1

	Encodage mots CV		Encodage mots simples	
	T0	T1	T0	T1
Niveau faible (0)	100% (24)	54,2% (13)	100% (24)	62,5% (15)
Niveau moyen (1)	0% (0)	16,7% (4)	0% (0)	29,2% (7)
Bon niveau (2)	0% (0)	29,2% (7)	0% (0)	8,3% (2)
Moyenne	0,00	0,75	0,00	0,46
Écart-type	0,000	0,897	0,000	0,658

Avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique

- Concernant les mots ne contenant que des syllabes CV, tous les élèves repérés en difficulté n'encodent au plus qu'1/4 mot ou pseudo mot. Aucun n'encode 2/4 mots ou 3/4 mots ou pseudo mots.
- Idem pour tous les autres mots simples pouvant contenir tous les types de syllabes.

À la fin de la mise en œuvre du dispositif.

- Concernant les mots ne contenant que des syllabes CV, 13/24 élèves encodent au plus 1/4 mot ou pseudo mot, 4/24 encodent 2/4 mots ou pseudo mots, 7/24 encodent au moins 3/4 mots ou pseudo mots.
- Concernant tous les mots simples, c'est-à-dire pouvant contenir tous les types de syllabes, 13/24 élèves encodent au plus des mots contenant des syllabes CV, 7/24 encodent 1/4 mot contenant un autre type de syllabe, 2/24 élèves encodent tous les mots simples, quel que soit le type de syllabes contenu.

À la fin du projet, 29% des élèves encodent des mots contenant uniquement des syllabes CV contre 0% au départ. 8,3% des élèves sont capables d'encoder tous les mots simples contre 0% au départ.

Les résultats nous amènent à penser que le dispositif pédagogique permet la progression des élèves en difficulté aux épreuves de décodage et d'encodage de syllabes et de mots simples.

Conclusion

Comme pour l'étude 1, nous observons, dans cette étude concernant les élèves en difficulté, une progression significative aux évaluations dans toutes les épreuves. **L'hypothèse de l'efficacité du projet 1 semble confirmée à travers la progression des élèves en difficulté.**

4.2.4 Évolution des performances à la BP au T0 et à la BL au T2

Corrélation BP/BL

Tableau 45. Score moyen BP en prétest et BL en post-test

	Batterie prédictive T0	Batterie de lecture T2
Moyenne	0,21	0,46
Écart- type	0,415	0,509

La corrélation de Pearson = - 0,266 soit un taux de corrélation de 26% ; P = 0,209.

Ces résultats montrent que la corrélation entre la BP et la BL est négative et proche de 0. **On ne peut donc pas conclure à une relation linéaire entre la BP et la BL** pour l'échantillon des élèves repérés en difficulté.

Effets du dispositif sur les résultats à la BL comparés à ceux de la BP

Tableau 46. Effectif des niveaux atteints à la BL en fonction des classes

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Total
Faible	1 : 9 4 : 8 (5)	3 : 8 (3)	2 : 9 2 : 8 1 : 7 (5)	54,2% (13)
Moyen	2 : 6 (2)	2 : 6 3 : 5 1 : 4 (6)	2 : 6 1 : 5 (3)	45,8% (11)
Bon	0	0	0	0% (0)
Total	7	9	8	24

Les résultats de la BL montrent que sur les 24 élèves repérés en difficulté, 11 élèves (45,8%) ont un niveau moyen, 13 élèves (54,2%) ont un niveau faible et aucun élève n'atteint le niveau bon. La classe 2 comporte plus d'élèves ayant atteint un niveau moyen que les deux autres classes (6/9 contre 3/8 dans la classe 3 et 2/7 dans la classe 1). La classe 1 comporte autant d'élèves de niveau faible que la classe 3 (5/7 dans la classe 1 et 5/8 dans la classe 3 contre 3/9 dans la classe 2).

Donc, 2 élèves de la classe 1, 6 élèves dans la classe 2 et 3 dans la classe 3 sortent de la difficulté scolaire. Une relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et la progression des élèves en difficulté, exprimée par leurs résultats à la BL, semble s'opérer.

Tableau 47. Comparaison des niveaux atteints à la BP puis à la BL en fonction des classes

Niveau BP / BL		Classe 1	Classe 2	Classe 3	Total
Niveau faible (0)	BP	2 : 9 ⁹⁸ 1 : 8 2 : 7	2 : 8 5 : 7	1 : 8 6 : 7	79,17% (19)
	BL	1 : 9 4 : 8	3 : 8	2 : 9 2 : 8 1 : 7	54,2% (13)
Niveau moyen (1)	BP	2 : 6	1 : 6 1 : 5	1 : 6	20,83% (5)
	BL	2 : 6	2 : 6 3 : 5 1 : 4	2 : 6 1 : 5	45,8% (11)
Bon niveau (2)	BP	0	0	0	0
	BL	0	0	0	0
Effectif	BP	(7)	(9)	(8)	100% (24)
	BL	(7)	(9)	(8)	100% (24)

En début d'année scolaire, parmi les 24 élèves repérés en difficulté, 79,17% (19) ont un niveau faible et 20,83% (5) un niveau moyen à la BP. En fin d'année scolaire, 54,2% (13) ont un niveau faible et 45,8% (11) un niveau moyen à la BL. **Nous constatons à la BL une diminution du nombre d'élèves faibles par rapport à la BP. Le nombre d'élèves en difficulté ayant diminué à la BL, on peut donc affirmer qu'ils ont progressé et sont venus grossir le rang des élèves de niveau moyen qui passe de 20,83% à la BP à 45,8% à la BL.**

Tableau 48. Pourcentage du seuil atteint ou non en fonction des classes

Seuil > 11/23	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Total
Atteint				
Effectif	2	6	3	11
% compris classe BL	18,02%	54,5%	27,3%	100%
% du total	8,3%	25,0%	12,5%	45,8%
Non atteint				
Effectif	5	3	5	13
% compris classe BL	38,5%	23,1%	38,5%	100%
% du total	20,8%	12,5%	20,8%	54,2%

⁹⁸ 2 : 9 lire « 2 élèves sont en classe 9 »

Total				
Effectif	7	9	8	24
% compris classe BL	29,2%	37,5%	33,3%	100%
% du total	29,2%	37,5%	33,3%	100%

Parmi les élèves repérés en difficulté au début de l'année, 45,8% (11/24) ont atteint le seuil de lecture/écriture (11) en fin d'année. Par contre 54,2% (13/24) n'ont pas atteint ce seuil. Ces résultats corroborent ceux obtenus à la corrélation BP/BL.

Conclusion

45,8% des élèves en difficulté en début d'année scolaire ont atteint le seuil de lecture/écriture à la fin du CP et ne sont plus en difficulté. Nous en déduisons une relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et les performances obtenues par ces élèves repérés en difficulté en début d'année. En revanche, 54,2% des élèves en difficulté n'ont pas atteint le seuil de L/E. **Au vu de ces résultats, la vision stratégique proposée d'un enseignement explicite combiné à une méthode de lecture phonique (synthétique et analytique) semble confirmer son efficacité auprès de certains élèves en difficulté.**

On peut s'interroger sur ce que sont devenus après l'expérimentation, les élèves qui n'ont pas atteint le seuil de L/E à la fin du CP.

4.2.5 Les élèves en difficulté à la fin du CP l'année N+1 (CE1)

Nous considérons que les élèves en difficulté au CP sont ceux qui n'ont pas atteint le seuil de 11 à la batterie de lecture/écriture (BL). Ces élèves, auxquels nous avons fait référence, lors du chapitre précédent, sont au nombre de 13/24 ; s'y sont ajoutés deux élèves des classes 1 et 3, non pressentis en difficulté par les résultats au test de la BP ou des évaluations en début d'année, mais ayant atteint les seuils entre 8 et 9 au test de la BL en fin d'année. Ainsi, 70% des élèves ont atteint le seuil de L/E, 30% ne l'ont pas atteint. À l'exception de ces deux élèves, tous ceux qui n'étaient pas repérés en difficulté soit sur les prérequis scolaires, soit sur les prérequis cognitifs, soit sur les deux à la fois, ont atteint le seuil de L/E en fin de CP.

Nous présentons à titre indicatif des éléments d'observations montrant comment ces élèves ont évolué après l'expérimentation.

Profil des élèves en difficulté à la fin du CP

Tableau 49. Tableau récapitulatif du profil des élèves en difficulté à la fin du CP

	E L E V E S	Nombre Items NA /6 évaluations scolaires	Classe BP - Classes 7,8,9 : niveau faible - Classes 4,5,6 : niveau moyen - Classes 1,2,3 : niveau bon	Classe BL - Classes 7,8,9 : niveau faible - Classes 4,5,6 : niveau moyen - Classes 1,2,3 : niveau bon	BP - BL	Score OC/17 Encodage	Score CLS/14 Comp. écrite	Score VLO/13 Décodage	Score CLO/14 Comp. orale	Difficultés	Seuil de L/E
Cl. 1											
1	■	2	6	8	-2	0	1	2	10	Famille	5
2	■	3	9	9	0	0	1	1	9	Confiance en soi	3
3	■	2	6	8	-2	6	1	2	11	Parents séparés	8
4	■	2	7	8	-1	1	1	2	9	F	6
5	■	6	9	8	+1	4	2	3	11	F	8
6	■	1	6	8	-2	6	1	3	12	RAS	8
Cl. 2											
7	■	3	7	8	-1	1	0	1	10	Parents séparés Maturité, Confiance en soi Autonomie	5
8	■	5	8	8	0	0	1	2	12	Séparation géographi- que Confiance à l'écrit	5
9	■	4	6	8	-2	3	1	1	8	Orthogra- phe Autonomie Maturité	6
Cl. 3											
10	■	2	7	9	-2	0	1	1	10	Rased Parents séparés Soeur déficiente	4

11	■	5	7	9	-2	0	0	1	10	Suspicion retard cognitif Maturité	3
12	■	3	6	8	-2	2	3	2	14	Mère malade	8
13	■	1	7	8	-1	4	2	3	9	Parents séparés Maturité	8
14	■	1	7	7	0	3	4	3	14	Autonomie Maturité	9
15	■	1	3	7	-4	3	4	3	11	Antécédent dys dans la famille	9

- Au niveau des évaluations, 11/15 élèves en difficulté à la fin de l'année de CP le sont déjà lors des évaluations diagnostiques des prérequis scolaires pour entrer dans l'écrit. **Nous pouvons conclure que les évaluations scolaires ont un caractère prédictif.**
- Au niveau de la batterie prédictive (BP), 9/15 élèves en difficulté à la fin de l'année de CP l'étaient déjà lors du test des prérequis cognitifs pour entrer dans l'écrit. **On peut confirmer le caractère prédictif de la BP.**
- Presque la moitié des élèves (7/15) en difficulté à la fin du CP, est repérée en difficulté au début du CP au niveau des compétences scolaires et cognitives.
- Au niveau de la BL et des épreuves administrées, tous les élèves ont un niveau faible. 5/15 élèves passent d'un niveau moyen à la BP à faible à la BL, 1/15 élève est passé du niveau bon à la BP à faible à la BL, 3/15 élèves maintiennent leur niveau de la BP à la BL et 1/15 élève sans changer de niveau est passé de la classe 9 à 8.
- Au niveau des épreuves de la BL, aucun élève n'obtient la moyenne. Les meilleurs scores sont observés dans l'épreuve d'orthographe combinatoire (OC, encodage) et les scores les plus faibles au niveau de la compréhension de lecture silencieuse (CLS, compréhension écrite). Les scores obtenus dans l'épreuve de vitesse de lecture orale (VLO, décodage) sont également faibles. La supériorité de l'encodage sur le décodage peut s'expliquer par la notion de vitesse associée au décodage. Les difficultés en CLS peuvent s'expliquer en partie par la faiblesse du décodage, car l'épreuve facultative de compréhension de lecture orale (CLO, lecture orale) révèle une bonne compréhension à l'oral pour une majorité d'élèves.
- Au niveau des profils, nous constatons que certains élèves présentent une problématique personnelle (manque de maturité, d'autonomie, retard cognitif, manque de confiance en

soi à l'écrit) ou familiale et affective (séparation parfois géographique des parents, un des parents malade, trouble des apprentissages dans la fratrie). Une ou plusieurs des sphères conatives, cognitives ou affectives sont impliquées, ce qui fragilise les apprentissages et ralentit le rythme d'apprentissage des élèves concernés.

- Au niveau du seuil de lecture, ces élèves n'atteignent pas le seuil fixé à 11. Cette analyse détaillée du profil des élèves montre **qu'à la fin du CP 7/15 n'ont pas atteint le seuil de L/E, mais s'en approchent (seuils de 8 ou 9). Nous pouvons penser que ces élèves ont progressé durant l'année.** Nous notons qu'ils sont en réussite soit à l'évaluation, soit à la BP, soit aux deux (excepté 1 élève en échec aux évaluations et à la BP qui obtient le seuil de 8). **Nous pouvons supposer que ces élèves ont besoin de plus de temps et d'entraînement, pour développer les compétences attendues et atteindre le seuil de L/E. Ils semblent montrer des difficultés personnelles et/ou familiales pouvant entraver leur progression.** Ceux qui demeurent en très grande difficulté, avec un seuil inférieur à 8 (8/15) ont vraisemblablement plus de mal à surmonter les problématiques qui les animent. Certains semblent présenter une insécurité psycho-affective, pouvant entraîner des effets sur la sphère conative ; d'autres connaissent un retard cognitif (2/8) confirmé par des investigations psychologiques complémentaires.

Évolution au CE1 des élèves en difficultés à la fin du CP

Au CE1, sur les 15 élèves en difficulté à la fin du CP, un élève a quitté l'école. 6/14 élèves demeurent avec l'un des enseignants du dispositif et les 8 autres avec un autre enseignant. Les informations sont recueillies à la fin du CE1 suite à un entretien avec les enseignants respectifs. Celui-ci se base sur leur connaissance et évaluation de chaque élève, pour porter une appréciation sur son niveau de décodage, d'encodage et de compréhension en lecture silencieuse.

Tableau 50. Profil et évolution l'année N+1 des élèves en difficulté à la fin du CP

	Élèves	Items NA /6 aux évaluations scolaires	Classe BP - Classes 7,8,9 : niveau faible - Classes 4,5,6 : niveau moyen - Classes 1,2,3 : niveau bon	Seuil de L/E	Enseignant au CE1	Évolution Décodage	Évolution Encodage	Évolution Lecture compréhension
Cl 1								
1	■	2	6	5	GE 1	F+	F+	F+
2	■	3	9	3	GE 1	F	F	F
3	■	2	6	8	GE 2	B	B	B
4	■	2	7	6	Autre	M	M	M
5	■	6	9	8	Autre	M	M	M
6	■	1	6	8	Autre	B	B	B
Cl 2								
7	■	3	7	5	GE 2	M	F	F
8	■	5	8	5	GE 2	M	M	F
9	■	4	6	6	GE 2	B	M	B
Cl 3								
10	■	2	7	4	Autre	F+	F+	F+
11	■	5	7	3	Autre	F	F	F
12	■	3	6	8	Autre			
13	■	1	7	8	Autre	B	B	B
14	■	1	7	9	Autre	M	M	M
15	■	1	3	9	Autre	B	B	B

- Concernant les 6 élèves de la classe 1 : 2 sont restés avec le même enseignant, 1 est passé chez l'enseignant de la classe 2 et 3 élèves avec un autre enseignant n'ayant pas participé à la recherche. Tous ont évolué de façon harmonieuse au niveau des trois compétences. 2 élèves demeurent en difficulté, 2 élèves atteignent un niveau moyen, **2 élèves atteignent un bon niveau et sortent de la difficulté en lecture/écriture.**

- Concernant les 3 élèves de la classe 2, ils sont restés avec le même enseignant. On peut considérer qu'un d'entre eux est sorti de la difficulté en lecture/écriture, avec un bon niveau de lecture en termes de décodage et de compréhension, mais moyen dans l'encodage. Les 2 autres élèves ont atteint un niveau moyen dans le décodage, mais conservent un niveau faible en compréhension.
- Concernant les 6 élèves de la classe 3, 1 élève est radié, cinq sont passés chez d'autres enseignants. 2 élèves sont sortis de la difficulté en L/E, 1 élève a progressé et atteint un niveau moyen ; les 2 autres demeurent en difficulté.

Parmi les 14 élèves en difficulté à la fin du CP, nous constatons que 5 élèves sortent de la difficulté, 4 se retrouvent dans une bonne dynamique de progrès en L/E, mais 5 élèves demeurent en difficulté, à la fin du CE1.

Conclusion

L'analyse du suivi des élèves en difficulté à la fin du CP demeurent des observations présentées à titre indicatifs. Cependant, elles permettent d'émettre l'hypothèse quant à la conservation des bienfaits de l'enseignement dispensé au sein du dispositif au-delà de l'expérimentation, leur permettant ainsi de poursuivre leur progression à leur rythme.

Les résultats de l'étude 2 montre l'effet positif du dispositif d'enseignement, y compris auprès des élèves en difficulté. L'étude suivante se propose de mesurer l'impact du dispositif, sous un angle conatif, celui de l'estime de soi. Elle évalue dans un premier temps au sein du GE, l'effet de l'estime de soi sur l'ensemble des élèves, puis sur ceux repérés en difficulté au début du CP. Dans un second temps elle évalue l'existence d'une relation de cause à effet, en comparant les résultats du GE ayant bénéficié du dispositif, à ceux d'un GC qui n'a pas bénéficié du dispositif.

4.3 ETUDE 3 : Efficacité du dispositif d'enseignement sur l'estime de soi scolaire

4.3.1 Effet du dispositif sur le score à l'épreuve d'estime de soi scolaire sur l'ensemble des participants du GE

Rappel méthodologique

Les 50 élèves du groupe expérimental qui bénéficient du dispositif pédagogique passent le test d'estime de soi de Harter et Pike au mois de septembre (T0) puis au mois de juin (T2). Les

données recueillies sont traitées statistiquement à l'aide du logiciel SPSS. L'analyse s'effectue grâce au test-t de Student apparié. Il compare l'évolution de l'estime de soi, avant et après la mise en œuvre du dispositif pédagogique chez l'ensemble des élèves du GE, par classe, et il détermine sa significativité ($p < 0,05$). Pour les élèves de chaque classe, l'analyse de l'évolution de l'estime de soi s'effectue en comparant les scores du T0 et du T2. Cette évolution est dite **positive (+)** si le **score au T2 est supérieur au T0**, elle est dite **neutre (0)** si le **score au T2 est identique au T0**, elle est dite **négative (-)** si le **score au T2 est inférieur au T0**.

Résultats

Tableau 51. Évolution du score moyen au test d'estime de soi scolaire

	Score moyen au test d'estime de soi en prétest (T0)	Score moyen au test d'estime de soi en post-test (T2)
Moyenne	3,66/4	3,84/4
Écart-type	0,626	0,422

Nous observons une progression vers l'acquisition d'une estime de soi scolaire plus importante chez les élèves à la fin de l'année scolaire. Cependant, cette progression n'est pas significative ($M = -180$; $ET = 0,720$) ($t = -1,769$; $ddl = 49$; $p = 0,083$). **Ces résultats ne permettent donc pas de confirmer notre hypothèse quant à l'existence d'une relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et le développement d'une estime de soi valorisante.**

Tableau 52. Score moyen de l'estime de soi scolaire en fonction des classes au T0 et au T2

	Classe 1 (14)		Classe 2 (18)		Classe 3 (18)	
	T0	T2	T0	T2	T0	T2
Moyenne	3,79	3,71	3,50	3,78	3,72	4
Ecart-type	0,426	0,469	0,786	0,548	0,575	0,000

- Au niveau de la classe 1, nous observons une diminution de l'estime des soi qui n'est pas significative ($M = 0,071$; $ET = 0,616$) ($t = 0,434$; $ddl = 13$; $p = 0,671$).
- Au niveau de la classe 2, nous observons une évolution de l'estime de soi qui n'est pas significative ($M = -0,278$; $ET = 0,895$) ($t = -1,317$; $ddl = 17$; $p = 0,205$).
- Au niveau de la classe 3, nous observons une **évolution de l'estime de soi qui est légèrement significative** ($M = -0,278$; $ET = 0,575$) ($t = -0,563$; $ddl = 17$; $p = 0,056$).

Tableau 53. Modalités d'évolution de l'estime de soi en fonction des classes

Évolution estime de soi scolaire	Classe 1 (14)	Classe 2 (18)	Classe 3 (18)	Total (50)
	T2	T2	T2	T2
Positive	35,7% (5)	38,9% (7)	50% (9)	42% (21)
Neutre	35,7% (5)	27,8% (5)	38,9% (7)	34% (17)
Négative	28,6% (4)	33,3% (6)	11,1% (2)	24% (12)

Les élèves de la classe 3 sont plus nombreux (50%) que ceux des classes 1 et 2 (35,7% et 38,9%) à développer une estime de soi plus valorisante qu'au départ.

Les élèves de la classe 2 sont plus nombreux (33,3%) que ceux des classes 1 et 3 (28,6% et 11,1%) à développer vers une estime de soi moins valorisante.

Toutefois, globalement, nous constatons une évolution plus importante vers une estime de soi valorisante (42%) que dévalorisante (24%).

Conclusion

Globalement, nous observons une progression du niveau d'estime de soi mais elle n'est pas significative. **L'hypothèse d'une relation positive entre le dispositif pédagogique et l'acquisition d'une estime de soi scolaire valorisante chez les élèves du groupe expérimental est infirmée. Cependant, les résultats montrent une augmentation significative de l'estime de soi dans la classe 3 que l'on pourrait attribuer au dispositif pédagogique.**

4.3.2 Effet du dispositif sur le score à l'épreuve d'estime de soi scolaire des élèves repérés en difficulté en début d'année dans le GE

Rappel méthodologique

Les 24/50 élèves concernés dans ce paragraphe sont ceux repérés en difficulté en pré-test.

Résultats

Tableau 54. Évolution du score moyen des élèves en difficulté au test d'estime de soi scolaire

	Score moyen au test d'estime de soi en prétest (T0)	Score moyen au test d'estime de soi en post-test (T2)
Moyenne	3,58	3,79
Écart- type	0,717	0,509

Nous observons une progression vers l'acquisition d'une estime de soi plus valorisante chez les élèves en difficulté à la fin de l'année scolaire. Cependant, cette progression n'est pas significative ($M = -0,208$; $ET = 0,833$) ($t = -1,225$; $ddl = 23$; $p = 0,233$). **Ces résultats ne permettent donc pas de confirmer notre hypothèse quant à l'existence d'une relation positive entre le dispositif pédagogique mis en œuvre et le développement d'une estime de soi scolaire valorisante chez les élèves en difficulté.**

Tableau 55. Score moyen de l'estime de soi cognitive en fonction des classes en prétest et post-test

	Classe 1 (7)		Classe 2 (9)		Classe 3 (8)	
	T0	T2	T0	T2	T0	T2
Moyenne	3,86	3,71	3,33	3,67	3,63	4,00
Ecart-type	0,378	0,488	0,866	0,707	0,744	0,000

- Au niveau de la classe 1, il n'y a pas d'évolution de l'estime de soi chez les élèves repérés en difficulté. Nous observons une diminution qui n'est pas significative ($M = 0,143$; $ET = 0,690$) ($t = 0,548$; $ddl = 6$; $p = 0,604$).
- Au niveau de la classe 2, nous observons une évolution de l'estime de soi des élèves en difficulté qui n'est pas significative ($M = -0,333$; $ET = 1,000$) ($t = -1,000$; $ddl = 8$; $p = 0,347$).
- Au niveau de la classe 3, nous observons également une évolution de l'estime de soi des élèves en difficulté qui n'est pas significative ($M = -0,375$; $ET = 0,744$) ($t = -1,426$; $ddl = 7$; $p = 0,197$).

Tableau 56. Évolution estime de soi scolaire des élèves repérés en difficulté en pré-test

Évolution estime de soi cognitif	Classe 1 (7)	Classe 2 (9)	Classe 3 (8)	Total (24)
	T2	T2	T2	T2
Positive	28,6% (2)	44,4% (4)	50% (4)	41,7% (10)
Neutre	42,8% (3)	22,2% (2)	25% (2)	29,2% (7)
Négative	28,6% (2)	33,3% (3)	25% (2)	29,2% (7)

- Nous observons que 28,6% des élèves en difficulté en début d'année de la classe 1, 44,4% de la classe 2, 50% de la classe 3, progressent vers une estime de soi plus valorisante à la fin de l'année.
- Nous observons que 42,8% des élèves en difficulté en début d'année de la classe 1, 22,2% de la classe 2 et 25% de la classe 3, ont une estime de soi qui demeure la même à la fin de l'année.
- Nous observons que pour 28,6% des élèves en difficulté en début d'année de la classe 1, 33,3% de la classe 2 et 25% de la classe 3, l'estime de soi est dévalorisante à la fin de l'année.

Au total, **41,7% des élèves en difficulté en début d'année qui ont bénéficié du dispositif pédagogique évoluent vers une estime de soi valorisante, 29,2% vers une estime de soi dévalorisante et 29,2% conservent la même évaluation de leur compétence cognitive qu'au départ.**

Tableau 57. Profil d'estime de soi cognitif des élèves en difficulté à la fin du CP en fonction des classes

Évolution estime de soi cognitif	Classe 1 (6)	Classe 2 (3)	Classe 3 (6)	Total (15)
Positive	33,3% (2)	33,3% (1)	16,7% (1)	26,7% (4)
Neutre	33,3% (2)	0% (0)	50% (3)	33,3% (5)
Négative	33,3% (2)	66,7% (2)	33,3% (2)	40% (6)

- Nous observons que 33,3% des élèves en difficulté dans les classes 1 et 2, et 16,7% dans la classe 3 développent une estime de soi plus valorisante à la fin de l'année.
- Nous observons que 33,3% des élèves en difficulté dans la classe 1, 0% de la classe 2 et 50% de la classe 3, gardent le même niveau d'estime de soi à la fin de l'année.

- Nous observons que 33,3% des élèves en difficulté des classes 1 et 3, 67,7% de la classe 2 ont une estime de soi cognitive plus dévalorisante à la fin de l'année.

Au total, **26,7% des élèves en difficulté en fin d'année évoluent vers une estime de soi valorisante, 40% dévalorisante et 33,3% conservent le même niveau d'estime de soi qu'au départ.**

Conclusion

Nous observons une progression du niveau d'estime de soi chez les élèves en difficulté, mais elle n'est pas significative. **L'hypothèse d'une relation positive entre le dispositif pédagogique et l'acquisition d'une estime de soi scolaire valorisante chez les élèves en difficulté du groupe expérimental est infirmée.**

4.3.3 Effet de la pédagogie employée sur le score à l'épreuve d'estime de soi scolaire sur les participants du GE et d'un GC

Rappel méthodologique

Au mois de septembre (T0) et au mois de juin (T2), 100 élèves sont évalués à partir du test d'estime de soi de Harter et Pike : 50 élèves du GE bénéficiant du dispositif pédagogique et 50 élèves du GC répartis sur 3 classes qui n'ont pas bénéficié du dispositif. L'analyse des données s'effectue grâce au test-t de Student, non apparié, qui permet de comparer l'évolution de l'estime de soi chez deux échantillons indépendants et de déterminer sa significativité ($p < 0,05$).

Tableau 58. Effectifs des classes

	Groupe expérimental (GE) Bénéficie du dispositif	Groupe contrôle (GC) Ne bénéficie pas du dispositif
Classe 1	14	
Classe 2	18	
Classe 3	18	
Classe 4		19
Classe 5		20
Classe 6		11
Total	50	50

Résultats

Tableau 59. Évolution du score moyen au test d'estime de soi cognitif

	GE		GC	
	T0	T2	T0	T2
Moyenne	3,66	3,84	3,82	3,90
Ecart-type	0,626	0,422	0,388	0,303

- Pour le GE, nous observons en fin d'année scolaire, une progression vers l'acquisition d'une estime de soi plus valorisante mais celle-ci n'est pas significative ($M = -180$; $ET = 0,720$) ($t = -1,769$; $ddl = 49$: $p = 0,083$).
- Pour le GC, nous observons également en fin d'année scolaire, une progression vers l'acquisition d'une estime de soi plus valorisante chez les élèves, mais celle-ci n'est pas significative ($M = -0,080$; $ET = 0,340$) ($t = -1,661$; $ddl = 49$: $p = 0,103$).

Nous notons que le score d'estime de soi cognitif est plus important dans le GC que dans le GE. Toutefois, nous remarquons une marge de progression plus importante dans le GE que dans le GC.

Une progression est observée au niveau de l'acquisition d'une estime de soi cognitive dans les deux groupes. Mais elle n'est pas significative.

Tableau 60. Évolution de l'estime de soi cognitif par classe du GE

	Classe 1 (14)		Classe 2 (18)		Classe 3 (18)	
	T0	T2	T0	T2	T0	T2
Moyenne	3,86	3,71	3,33	3,67	3,63	4,00
Écart-type	0,378	0,488	0,866	0,707	0,744	0,000

L'estime de soi évolue dans toutes les classes du GE, excepté pour la classe 1 où elle diminue. Cependant, cette évolution n'est significative que pour la classe 3.

Tableau 61. Évolution de l'estime de soi cognitif par classe du GC

	Classe 4 (19)		Classe 5 (20)		Classe 6 (11)	
	T0	T2	T0	T2	T0	T2
Moyenne	3,84	3,89	3,85	3,95	3,73	3,82
Écart-type	0,375	0,315	0,366	0,224	0,467	0,405

- Au niveau de la classe 4, nous observons une légère évolution de l'estime de soi mais celle-ci n'est pas significative ($M = - 0,053$; $ET = 0,405$) ($t = - 0,567$; $ddl = 18$: $p = 0,578$).
- Au niveau de la classe 5, nous observons également une évolution de l'estime de soi mais celle-ci n'est pas significative ($M = - 0,100$; $ET = 0,308$) ($t = - 1,453$; $ddl = 19$: $p = 0,163$).
- Au niveau de la classe 6, nous observons également une évolution de l'estime de soi mais celle-ci n'est pas significative ($M = - 0,091$; $ET = 0,302$) ($t = - 1,000$; $ddl = 10$: $p = 0,341$).

Nous observons une évolution de l'estime de soi chez les élèves du groupe contrôle, mais celle-ci n'est pas significative, ni pour l'ensemble des élèves, ni pour chacune des classes.

Tableau 62. Évolution estime de soi cognitif en fonction des classes

Évolution estime de soi cognitif	Classe 1 (14)	Classe 2 (18)	Classe 3 (18)	Total GE (50)	Classe 4 (19)	Classe 5 (20)	Classe 6 (11)	Total GC (50)
Positive	35,7% (5)	38,9% (7)	50% (9)	42% (21)	15,8% (3)	35% (7)	27,3% (3)	26% (13)
Neutre	35,7% (5)	27,8% (5)	38,9% (7)	34% (17)	57,9% (11)	40% (8)	54,5% (6)	50% (25)
Négative	28,6% (4)	33,3% (6)	11,1% (2)	24% (12)	26,3% (5)	25% (5)	18,2% (2)	24% (12)

- Les élèves de la classe 3 du GE sont les plus nombreux (50%) à évoluer vers une estime de soi plus valorisante qu'au départ.
- Les élèves de la classe 4 du GC sont les moins nombreux (15,8%) à évoluer vers une estime de soi plus valorisante.
- Les élèves de la classe 2 du GE sont les plus nombreux (33,3%) à évoluer vers une estime de soi cognitive moins valorisante qu'au départ.
- Les élèves de la classe 3 du GE sont les moins nombreux (11,1%) à évoluer vers une estime de soi cognitive moins valorisante.

Conclusion

Nous observons une progression positive plus importante dans le GC que dans le GE, une marge de progression plus importante dans le GE que dans le GC, mais la relation de cause à effet n'est pas démontrée. **L'analyse des données de cette étude indique que l'hypothèse selon laquelle le dispositif pédagogique employé dans le GE favorise l'acquisition d'une estime de soi valorisante est infirmée.**

L'analyse des résultats des données quantitatives sera complétée par celle des données qualitatives présentées dans l'étude suivante.

4.4 ETUDE 4 : Efficacité du dispositif de formation, d'accompagnement et de suivi sur la pratique des enseignants durant et au-delà de l'expérimentation

L'analyse des données qualitatives récupérées auprès des enseignants participants permet d'évaluer la mise en œuvre du dispositif d'enseignement, la perception du dispositif d'enseignement et de formation par les enseignants, l'impact du dispositif sur leur pratique professionnelle : la pratique pédagogique des enseignants était-elle explicite ? Ont-ils respecté les protocoles et leurs contenus ? Sont-ils satisfaits de la formation, de l'accompagnement, du suivi ? Ont-ils maintenu dans le temps la pratique de la pédagogie explicite ? etc.

Tous les éléments d'analyse sont présentés en annexe.

4.4.1 Évaluation de la mise en œuvre du dispositif d'enseignement

Cette partie vise à évaluer l'efficacité de l'enseignement dispensé par les enseignants, dans le cadre d'un enseignement explicite. Elle rend compte aussi de la mise en œuvre effective de chaque protocole qui propose une démarche précise d'enseignement, tout au long de l'année scolaire.

Rappel méthodologique

Tous les enseignants participants bénéficient d'observations en classe. L'objectif est d'évaluer l'efficacité de l'enseignement suivant une grille d'observation présentée ci-dessous ou d'analyser la pratique de l'enseignant, pour une bonne mise en œuvre du dispositif décrit dans les protocoles et s'inscrivant dans le cadre de leur formation, de l'accompagnement et du suivi.

Le chercheur dispose d'une grille d'observation et il rédige un compte-rendu à l'issue de l'analyse de pratique.

Pour évaluer l'efficacité de l'enseignement, les enseignants présentent librement une séance dans le domaine de leur choix : décodage, encodage, compréhension, vocabulaire, lecture à voix haute, grammaire... Idem pour l'analyse de pratique. Avant de procéder aux observations, le chercheur effectue deux observations en double aveugle de deux classes lambdas avec un conseiller pédagogique afin d'évaluer son objectivité.

Outils d'analyse

Outil d'observation de l'enseignement explicite

L'outil utilisé est la version abrégée de la grille de l'inventaire des composantes d'un enseignement efficace (ICEE-A), conçue par le groupe proxima en 2005. Cette équipe regroupe des chercheurs canadiens de l'enseignement efficace. Cette grille rend compte du niveau d'utilisation de certaines pratiques pédagogiques reconnues propres à l'enseignement explicite. Elle est composée d'indicateurs de la gestion de la classe (16 stratégies qui rendent compte de l'organisation de la classe et du climat d'apprentissage) et de la gestion de l'enseignement (12 stratégies qui rendent compte de la clarté de la communication et du questionnement / rétroaction). L'efficacité de l'enseignement se mesure sur un total de 28 items correspondant aux stratégies évoquées précédemment. L'observateur apprécie chaque stratégie en utilisant la notation suivante :

Non-satisfaisant – Indique que le niveau de performance de l'enseignant dans cette composante est inadéquat. Des mesures d'aide devraient être mises en place immédiatement.

Doit être amélioré – Indique que le niveau de performance de l'enseignant dans cette composante est inconstant. Des mesures d'aide devraient être prévues afin d'améliorer le seuil de maîtrise.

Satisfaisant – Indique que le niveau de performance de l'enseignant dans cette composante est adéquat. Un seuil de maîtrise encore plus élevé pourrait être atteint, mais les pratiques actuelles apparaissent tout à fait acceptables.

Exceptionnel – Indique que le niveau de performance de l'enseignant dans cette composante est remarquable. Aucune piste d'amélioration ne peut être identifiée à ce moment.

Non-applicable (NA) – Cette composante ne peut être observée.

Tableau 63. Récapitulatif des scores

Composantes	Scores
GESTION DE LA CLASSE (16 stratégies)	/ 64
Organisation de la classe (7 stratégies)	/28
Climat d'apprentissage (9 stratégies)	/36
GESTION DE L'ENSEIGNEMENT (12 stratégies)	/48
Clarté de la communication (6 stratégies)	/24
Questionnement et rétroaction (6 stratégies)	/24
EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT	/112

Pour la modalité « non applicable (NA) » enlever l'item et modifier le score total

Outils d'observation de la mise en œuvre du dispositif

Fiche d'observation du déroulement de la séance

La fiche d'observation du déroulement de la séance stipule des informations d'ordre général : le nom de l'enseignant, la date d'observation, la séance observée, la durée, l'objectif de la séance. Un tableau permet le suivi du déroulement de la séance avec les 7 étapes du modèle de Cheek-Hunter : le chercheur décrit les éléments d'observations pertinents, il émet des remarques ou préconise des conseils quant à la mise en œuvre du protocole. Des éléments d'ordre didactique et pédagogique sont apportés pour la gestion de la classe et l'attitude souhaitée face aux élèves. Cette fiche constitue un élément essentiel à l'analyse de pratique.

Compte-rendu d'observation

Le compte-rendu d'observation récapitule les points abordés lors de l'entretien d'analyse de pratique avec l'enseignant, immédiatement après la séance. Il souligne les points positifs et les points à améliorer, pour la gestion de la classe et la gestion de l'enseignement, abordés lors de l'entretien.

Objectivité du chercheur dans l'observation

Pour apprécier l'objectivité du chercheur, nous utilisons la grille de l'ICEE-A. Nous regroupons les appréciations 1, 2 et 3, 4. Nous considérons que les appréciations 1 et 2 sont négatives, 3 et 4 positives. Quand les observateurs évaluent un même item, l'un positif et l'autre négatif, cela signifie qu'ils n'ont pas la même appréciation.

Observation 1

Il s'agit d'une classe unique à la maternelle, composée des trois niveaux : PS, MS et GS. Différentes activités sont observées au moment de l'accueil ritualisé : reconnaissance des étiquettes prénoms, comptage, retrouver un mot à partir du bruit de la première lettre, alphabet, chant, vocabulaire, date, météo.

Exemple : extrait de la gestion de la classe

Chercheur  / conseiller pédagogique  / les deux 

Gestion de la classe

1. ORGANISATION DE LA CLASSE	
1.1	Le mobilier est disposé de façon à ce que tous les élèves puissent voir les démonstrations/explications. 1 – 2 – 3 – 4 – NA
1.2	La disposition du mobilier permet à l'enseignant et aux élèves de se déplacer aisément dans la classe. 1 – 2 – 3 – 4 – NA
1.3	Le matériel de support (dictionnaires, grammaires, etc.) est facilement accessible pour les élèves. 1 – 2 – 3 – 4 – NA
1.4	Le matériel pédagogique est préparé et organisé à l'avance. 1 – 2 – 3 – 4 – NA
1.5	L'enseignant effectue la distribution et la cueillette du matériel pédagogique de façon ordonnée. 1 – 2 – 3 – 4 – NA
1.6	Le rythme de la leçon est soutenu et adéquat. 1 – 2 – 3 – 4 – NA
1.7	L'enseignant recourt adéquatement au travail en équipe. 1 – 2 – 3 – 4 – NA

Les résultats montrent que les deux observateurs apprécient de la même manière l'organisation de la classe, car leurs appréciations vont dans le même sens. Cependant, avec plus de sévérité chez le conseiller pédagogique.

2. CLIMAT D'APPRENTISSAGE

- | | | |
|-----|--|--------------------|
| 2.1 | L'enseignant accueille adéquatement les élèves. | 1 - 2 - 3 - 4 - NA |
| 2.2 | L'enseignant énonce clairement les règles et les conséquences associées et en fait le rappel lorsque nécessaire. | 1 - 2 - 3 - 4 - NA |
| 2.3 | L'enseignant utilise un système d'émulation pour gérer les comportements des élèves (jetons, tableau, ... pour garder les étudiants à la tâche). | 1 - 2 - 3 - 4 - NA |
| 2.4 | Les interactions verbales et non-verbales élèves-élèves et enseignant-élèves sont adéquates (respect mutuel). | 1 - 2 - 3 - 4 - NA |
| 2.5 | L'enseignant intervient rapidement et adéquatement pour gérer les comportements inadéquats des élèves. (inattention également) | 1 - 2 - 3 - 4 - NA |
| 2.6 | L'enseignant exerce une surveillance constante sur son groupe classe. (Par exemples, en circulant parmi eux, balayer la classe du regard, etc.) | 1 - 2 - 3 - 4 - NA |
| 2.7 | L'enseignant entretient des attentes élevées envers les élèves. | 1 - 2 - 3 - 4 - NA |
| 2.8 | L'enseignant utilise le renforcement verbal et non-verbal auprès des élèves lorsque c'est approprié. | 1 - 2 - 3 - 4 - NA |
| 2.9 | L'enseignant fait preuve d'enthousiasme et utilise l'humour. | 1 - 2 - 3 - 4 - NA |

Concernant le climat d'apprentissage, les deux observateurs sont en désaccord sur les items 2.4, 2.6 et 2.8 qui représentent 3/9 items. Mais ils ont exactement la même opinion pour 5/9 items. On peut avancer l'idée qu'ils possèdent globalement un point de vue très rapproché sur la gestion de la classe.

Gestion de l'enseignement

3. CLARTÉ DE LA COMMUNICATION

- | | | |
|-----|--|--------------------|
| 3.1 | L'enseignant présente clairement les objectifs de la leçon et donne une vision d'ensemble des apprentissages prévus. (menu) | 1 - 2 - 3 - 4 - NA |
| 3.2 | L'enseignant vérifie ou rappelle les connaissances préalables nécessaires à la réalisation de la tâche. | 1 - 2 - 3 - 4 - NA |
| 3.3 | L'enseignant explique clairement le «quoi faire» : les consignes nécessaires à la réalisation des tâches (durée du travail, quantité de tâches à effectuer, etc.). | 1 - 2 - 3 - 4 - NA |
| 3.4 | L'enseignant explique clairement le «comment faire» : les étapes nécessaires à la réalisation des tâches, et les affiche à la vue des élèves (support visuel). | 1 - 2 - 3 - 4 - NA |
| 3.5 | L'enseignant présente/explique la matière clairement. | 1 - 2 - 3 - 4 - NA |
| 3.6 | Lorsqu'il effectue une présentation/modelage, l'enseignant verbalise explicitement sa pensée à haute voix (haut-parleur). | 1 - 2 - 3 - 4 - NA |

4. QUESTIONNEMENT ET RÉTROACTION

- | | | |
|-----|--|--------------------|
| 4.1 | L'enseignant questionne fréquemment les élèves (questions ouvertes). | 1 – 2 – 3 – 4 – NA |
| 4.2 | L'enseignant fait appel à la reformulation pour vérifier la compréhension des élèves. | 1 – 2 – 3 – 4 – NA |
| 4.3 | L'enseignant morcelle ses présentations magistrales et met en place un processus de questionnement/rétroaction (séquence/feed-back). | 1 – 2 – 3 – 4 – NA |
| 4.4 | L'enseignant marche sa classe pour superviser le travail des élèves (individuel/équipe). | 1 – 2 – 3 – 4 – NA |
| 4.5 | L'enseignant porte une attention particulière aux élèves en difficulté afin de vérifier leur niveau de compréhension. | 1 – 2 – 3 – 4 – NA |
| 4.6 | L'enseignant effectue une synthèse des éléments essentiels de la leçon. | 1 – 2 – 3 – 4 – NA |

Au niveau de la gestion de l'enseignement, les deux observateurs portent exactement le même jugement sur la clarté de la communication, le questionnement et la rétroaction.

On peut conclure pour cette observation en double aveugle que le chercheur et le conseiller pédagogique effectuent une observation similaire de la gestion de l'enseignement. Le chercheur fait preuve d'objectivité.

Observation 2

Il s'agit d'une classe à double niveau, CE1/CE2 à l'élémentaire. L'activité observée consiste à apprendre l'heure avec les quarts et demis sur un cadran à aiguilles. Cette séance entre dans le cadre d'une séquence déjà entamée.

Gestion de la classe

1. ORGANISATION DE LA CLASSE

- | | | |
|-----|--|--------------------|
| 1.1 | Le mobilier est disposé de façon à ce que tous les élèves puissent voir les démonstrations/explications. | 1 – 2 – 3 – 4 – NA |
| 1.2 | La disposition du mobilier permet à l'enseignant et aux élèves de se déplacer aisément dans la classe. | 1 – 2 – 3 – 4 – NA |
| 1.3 | Le matériel de support (dictionnaires, grammaires, etc.) est facilement accessible pour les élèves. | 1 – 2 – 3 – 4 – NA |
| 1.4 | Le matériel pédagogique est préparé et organisé à l'avance. | 1 – 2 – 3 – 4 – NA |
| 1.5 | L'enseignant effectue la distribution et la cueillette du matériel pédagogique de façon ordonnée. | 1 – 2 – 3 – 4 – NA |
| 1.6 | Le rythme de la leçon est soutenu et adéquat. | 1 – 2 – 3 – 4 – NA |
| 1.7 | L'enseignant recourt adéquatement au travail en équipe. | 1 – 2 – 3 – 4 – NA |

Les deux observateurs se rejoignent dans l'ensemble sur l'appréciation de l'organisation de

la classe : ils notent de façon identique, excepté pour les items 1.5 et 1.6 qui représentent 2/7 items.

2. CLIMAT D'APPRENTISSAGE		
2.1	L'enseignant accueille adéquatement les élèves.	1 - 2 - 3 - 4 - NA
2.2	L'enseignant énonce clairement les règles et les conséquences associées et en fait le rappel lorsque nécessaire.	1 - 2 - 3 - 4 - NA
2.3	L'enseignant utilise un système d'émulation pour gérer les comportements des élèves (jetons, tableau, ... pour garder les étudiants à la tâche).	1 - 2 - 3 - 4 - NA
2.4	Les interactions verbales et non-verbales élèves-élèves et enseignant-élèves sont adéquates (respect mutuel).	1 - 2 - 3 - 4 - NA
2.5	L'enseignant intervient rapidement et adéquatement pour gérer les comportements inadéquats des élèves. (inattention également)	1 - 2 - 3 - 4 - NA
2.6	L'enseignant exerce une surveillance constante sur son groupe classe. (Par exemples, en circulant parmi eux, balayer la classe du regard, etc.)	1 - 2 - 3 - 4 - NA
2.7	L'enseignant entretient des attentes élevées envers les élèves.	1 - 2 - 3 - 4 - NA
2.8	L'enseignant utilise le renforcement verbal et non-verbal auprès des élèves lorsque c'est approprié.	1 - 2 - 3 - 4 - NA
2.9	L'enseignant fait preuve d'enthousiasme et utilise l'humour.	1 - 2 - 3 - 4 - NA

3/9 appréciations différentes montrent que les deux observateurs ont globalement le même point de vue sur le climat d'apprentissage de la classe observée.

Gestion de l'enseignement

3. CLARTÉ DE LA COMMUNICATION		
3.1	L'enseignant présente clairement les objectifs de la leçon et donne une vision d'ensemble des apprentissages prévus. (menu)	1 - 2 - 3 - 4 - NA
3.2	L'enseignant vérifie ou rappelle les connaissances préalables nécessaires à la réalisation de la tâche.	1 - 2 - 3 - 4 - NA
3.3	L'enseignant explique clairement le « quoi faire » : les consignes nécessaires à la réalisation des tâches (durée du travail, quantité de tâches à effectuer, etc.).	1 - 2 - 3 - 4 - NA
3.4	L'enseignant explique clairement le « comment faire » : les étapes nécessaires à la réalisation des tâches, et les affiche à la vue des élèves (support visuel).	1 - 2 - 3 - 4 - NA
3.5	L'enseignant présente/explique la matière clairement.	1 - 2 - 3 - 4 - NA
3.6	Lorsqu'il effectue une présentation/modelage, l'enseignant verbalise explicitement sa pensée à haute voix (haut-parleur).	1 - 2 - 3 - 4 - NA

Les deux observateurs diffèrent sur 1/6 item. On peut considérer que leur point de vue sur la

clarté de la communication est identique.

4. QUESTIONNEMENT ET RÉTROACTION

4.1	L'enseignant questionne fréquemment les élèves (questions ouvertes).	1 – 2 – 3 – 4 – NA
4.2	L'enseignant fait appel à la reformulation pour vérifier la compréhension des élèves.	1 – 2 – 3 – 4 – NA
4.3	L'enseignant morcelle ses présentations magistrales et met en place un processus de questionnement/rétroaction (séquence/feed-back).	1 – 2 – 3 – 4 – NA
4.4	L'enseignant marche sa classe pour superviser le travail des élèves (individuel/équipe).	1 – 2 – 3 – 4 – NA
4.5	L'enseignant porte une attention particulière aux élèves en difficulté afin de vérifier leur niveau de compréhension.	1 – 2 – 3 – 4 – NA
4.6	L'enseignant effectue une synthèse des éléments essentiels de la leçon.	1 – 2 – 3 – 4 – NA

Les deux observateurs diffèrent sur 2/6 items. On peut considérer qu'ils ont le même point de vue sur le questionnement et la rétroaction au sein de la classe.

En ce qui concerne la gestion de la classe, on constate une légère différence de jugement, 5/16 items montrent un désaccord entre les observateurs. Au niveau de la gestion de l'enseignement, les deux observateurs sont en désaccord sur 3/12 items. Au total 8/28 items montrent un désaccord entre le chercheur et le conseiller pédagogique.

On peut donc conclure, pour cette observation en double aveugle le chercheur et le conseiller pédagogique effectuent globalement une observation assez proche sur la gestion de l'enseignement. Le chercheur fait preuve d'objectivité.

Conclusion

Au vu de ces deux observations en double aveugle qui montrent une forte adéquation dans l'appréciation des situations observées, en particulier dans la gestion de l'enseignement, on peut conclure à une capacité du chercheur à mener une observation objective d'une situation d'apprentissage

Au vu de ces deux observations en double aveugle qui montrent une forte adéquation dans l'appréciation des situations observées, en particulier dans la gestion de l'enseignement, on peut conclure à une capacité du chercheur à mener une observation objective d'une situation d'apprentissage.

Évaluation de l'enseignement selon les principes de la pédagogie explicite

Les enseignants ont bénéficié de deux observations : l'une au premier trimestre et l'autre au deuxième trimestre, avec pour objectif exclusif d'évaluer l'efficacité de l'enseignement, suivant les principes de l'enseignement explicite. Les tableaux suivants décriront les notes obtenues pour chacun des enseignants et permettront l'analyse de leur évolution.

Enseignant classe 1

Tableau 64. Progression de l'efficacité de l'enseignement et de la pédagogie explicite

Indicateurs	Trimestre 1 30/11/15	Trimestre 2 07/04/16
GESTION DE LA CLASSE /64	31/64	56/64
Organisation de la classe /28	16	26
Climat d'apprentissage /36	15	30
GESTION DE L'ENSEIGNEMENT /48	30/48	42/48
Clarté de la communication / 24	18	21
Questionnement et rétroaction /24	12	21
EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT /112	61/112	98/112

Au niveau de la gestion de la classe, l'enseignant 1 passe d'un score de 31/64 à un score de 56/64. On observe donc une nette amélioration dans sa capacité à gérer la classe, en termes d'organisation et du respect du climat de classe.

Au niveau de la gestion de l'enseignement, l'enseignant passe d'un score de 30/48 à 42/48. On observe donc une nette amélioration dans la clarté de la communication, en particulier dans le questionnement et la rétroaction.

Son enseignement se révèle donc plus efficace qu'avant, son score passe de **61/112 à 98/112**

Tableau 65. Progression de l'efficacité de l'enseignement et de la pédagogie explicite

Indicateurs	Trimestre 1 18/11/15	Trimestre 2 07/04/16
GESTION DE LA CLASSE /64	46/64	59/64
Organisation de la classe /28	20	26
Climat d'apprentissage / 36	26	33
GESTION DE L'ENSEIGNEMENT /48	31/48	43/48
Clarté de la communication / 24	18	21
Questionnement et rétroaction /24	13	22
EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT /112	77/112	102/112

Au niveau de la gestion de la classe, l'enseignant 2 passe d'un score de 46/64 à un score de 59/64. On observe donc une nette amélioration dans sa capacité à gérer la classe, en termes d'organisation et du respect du climat de classe.

Au niveau de la gestion de l'enseignement, l'enseignant passe d'un score de 31/48 à 43/48. On observe donc une nette amélioration dans la clarté de la communication, en particulier dans le questionnement et la rétroaction.

Son enseignement est donc plus efficace qu'avant, son score passe de **77/112 à 102/112**.

Tableau 66. Progression de l'efficacité de l'enseignement et de la pédagogie explicite

Indicateurs	Trimestre 1 12/11/15	Trimestre 2 14/03/16
GESTION DE LA CLASSE /60 ou /64	31/60	60/64
Organisation de la classe /24 ou /28	15	26
Climat d'apprentissage / 36	16	34

GESTION DE L'ENSEIGNEMENT /48	28/48	45/48
Clarté de la communication / 24	18	23
Questionnement et rétroaction /24	10	22
EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT /108 ou /112	59/108	105/112

Au niveau de la gestion de la classe, l'enseignant 3 passe d'un score de 31/60 à un score de 60/64. On observe donc une nette amélioration dans sa capacité à gérer la classe en termes d'organisation et du respect du climat de classe : il s'est beaucoup amélioré par rapport à la première observation.

Au niveau de la gestion de l'enseignement, l'enseignant passe d'un score de 28/48 à 45/48. On observe donc une nette amélioration dans la clarté de la communication, en particulier dans le questionnement et la rétroaction.

Son enseignement est donc plus efficace qu'avant car son score passe **de 59/108 à 105/112**.

Conclusion

L'analyse des données nous démontre une évolution, au cours de l'année, de la capacité des enseignants à mettre en œuvre l'enseignement explicite. On notera une progression chez les trois enseignants, particulièrement une belle progression de l'enseignant 3, dans la gestion de la classe alors que ce volet n'était pas visé par le dispositif.

Évaluation de la mise en œuvre des protocoles

En plus des deux observations sur l'efficacité de leur enseignement, les enseignants bénéficient également de trois observations d'analyses de pratique au cours de l'année, dans le cadre de leur formation, accompagnement et suivi. Ces observations ont pour objectif d'évaluer la mise en œuvre du dispositif : la pédagogie utilisée pour transmettre le savoir est explicite, suivant le modèle de Cheek-Hunter, l'enseignant suit les différents protocoles et utilise la méthode de lecture/écriture préconisée par le chercheur. Ces observations deviennent des supports d'analyses de pratique, permettant à l'enseignant de progresser dans son appropriation du dispositif. L'analyse s'effectue à partir des tableaux suivants résumant pour chacun, les observations et les comptes-rendus sur chaque analyse de pratique.

Tableau 67. Observation analyse de pratique 1

	Observation de la séance 13/10/15
Séance observée	Encodage
Durée	De 8h50 à 9h30 soient 40 minutes
Objectif	Encoder des mots CV
Description de la situation	L'enseignante utilise un vidéo-projecteur sur lequel elle projette les images des mots à encoder et des interlignes pour écrire le mot. Un groupe d'élèves est occupé à d'autres tâches de décodage puis d'encodage de mots CV en autonomie. Cette séance a été précédée des rituels et d'une séance sur le décodage de mots CV
Pédagogie explicite 3 étapes de Rosenhine	Les étapes de Rosenhine sont respectées
Méthode de lecture /écriture	La séance se situe dans le cadre du protocole 1 du dispositif sur le décodage et l'encodage de mots simples.

La séance observée est structurée comme le préconise l'enseignement explicite. Les 3 étapes de Rosenshine sont respectées dans le modèle de Cheek-Hunter. La séance proposée s'inspire bien du protocole 1 qui décrit la démarche entrant dans le cadre d'une méthode de lecture/écriture phonique et synthétique, convenue à cette période de l'année.

Tableau 68. Compte-rendu d'observation 1

		Compte rendu d'observation 1 13/10/15
GESTION DE LA CLASSE	Points positifs	- Prise en compte des élèves en difficulté : encouragement, envoi au tableau
	Points à améliorer	Matériel : Organiser, préparer et vérifier l'ensemble du matériel à l'avance pour éviter les temps morts qui peuvent être sujets à démotivation, perte d'attention, de concentration et de temps Ambiance de la classe : Faire intégrer les règles de communication D'un point de vue personnel : Être plus détendu
GESTION DE L'ENSEIGNEMENT	Points positifs	- Bonne mise en œuvre et compréhension des différentes étapes du modèle explicite - Pertinence de l'activité proposée : enrichissement du capital lexical, sensibilisation au lexique orthographique

		<ul style="list-style-type: none"> - Lien entre les activités proposées et l'objectif travaillé en fonction du niveau de chaque groupe
	Points à améliorer	<p>Le temps : respecter le temps imparti</p> <p><u>Modèle de Cheek-Hunter</u></p> <p>Mise en situation : Faire le rituel en conscience syllabique et phonémique, surtout la segmentation en ce qui concerne l'encodage</p> <p>Modelage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappeler l'importance d'écouter, regarder et ne pas intervenir. Pendant la démonstration - Restituer sa façon de faire avec précision en utilisant les propos appropriés <p>Pratique guidée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Laisser les élèves développer leur méta-cognition avant d'intervenir, l'étayage n'est utile qu'en cas de difficulté. Ne pas hésiter à faire des rétroactions <p>Pratique autonome :</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'assurer dans chaque groupe de l'analyse de la tâche : compréhension de l'objectif, la consigne, la faire reformuler, faire un exemple ensemble. Identifier les différents éléments, étapes, matériel, connaissances ou savoir-faire nécessaires pour réussir l'activité. - Trouver des stratégies pour éviter le copiage <p>La phase d'évaluation peut être différée, mais manque la phase d'objectivation</p>

Au niveau de la gestion de la classe, un point positif concernant sa prise en compte des élèves en difficulté, mais l'enseignant présente des points à améliorer au niveau gestion du matériel et prise de parole.

Au niveau de son attitude personnelle, l'enseignant montre des signes de stress.

Au niveau de la gestion de l'enseignement, l'enseignant enchaîne favorablement les différentes phases du modèle pédagogique explicite proposé ; des améliorations sont à apporter quant à la qualité : recours à la métacognition dans la phase de pratique guidée, usage de l'étayage par un questionnement en évitant d'apporter la réponse. L'activité pertinente s'adapte aux niveaux des élèves et à l'objectif de la séance.

Tableau 69. Observation analyse de pratique 2

Observation de la séance d'analyse de pratique 2 Le 29/02/16	
Séance observée	Rituel sur l'entraînement à la fluence et découverte des graphèmes « au » et « eau »
Durée	De 8h10 à 8h55, soient 50 minutes
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Entraîner à la rapidité du décodage - Consolider des savoir-faire sur les habiletés de conscience syllabique et phonémique à l'oral et la conceptualisation à l'écrit (segmenter un mot en syllabes et en sons)
Description de la situation	L'enseignant mène la séance en collectif puis les élèves produisent en individuel, binôme ou groupes
Pédagogie explicite 3 étapes de Rosenhine	Les étapes de Rosenhine sont respectées
Méthode de lecture /écriture	La séance se situe dans le cadre du protocole 2 du dispositif sur le décodage et l'encodage de mots complexes et l'entraînement à la fluence.

La séance observée est structurée comme le préconise l'enseignement explicite. Les 3 étapes de Rosenhine sont respectées dans le modèle de Cheek-Hunter. La séance proposée s'inspire bien du protocole 2 qui décrit la démarche entrant dans le cadre d'une méthode de lecture/écriture phonique, synthétique et analytique, convenue à cette période de l'année.

Tableau 70. Compte-rendu d'observation 2

Observation de la séance d'analyse de pratique 2 Le 29/02/16		
GESTION DE LA CLASSE	Points positifs	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne gestion du matériel - Meilleure ambiance de classe : progression dans l'acquisition des règles de communication - Bonne gestion des différents groupes - Meilleure occupation de l'espace - Enseignante semble plus détendue
	Points à améliorer	Rien à signaler
GESTION DE L'ENSEIGNEMENT	Points positifs	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne gestion du temps - Les étapes de l'enseignement explicite sont mises en œuvre, bien menées et respectées par les élèves - Interroge naturellement la méta-cognition des élèves - Les élèves commencent à verbaliser et donnent du sens à leur présence au tableau - Les notions semblent intégrées de façon générale - Bonne gestion de la différenciation pédagogique, outils adaptés aux besoins des élèves

	Points à améliorer	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion de l'erreur - Annoncer la consigne par groupe et la faire reformuler par un élève - Dans la pratique guidée, demander aux élèves de faire une phrase pour verbaliser leur stratégie
--	--------------------	---

Au niveau de la gestion de la classe, des points positifs sont notés dans la gestion du matériel, des règles de communication, et de l'attitude de l'enseignant : cela constitue un progrès par rapport à l'analyse de pratique précédente. De plus, l'enseignant a une bonne gestion des différents groupes en occupant l'espace de classe. Au cours de l'observation, pas de points à améliorer.

Au niveau de la gestion de l'enseignement, l'enseignant continue à enchaîner favorablement les différentes phases du modèle pédagogique explicite proposé et s'améliore au niveau du recours à la métacognition. La pertinence de l'activité qui s'adapte aux niveaux des élèves et à l'objectif de la séance est toujours de rigueur. La compréhension des élèves se manifeste par l'usage de la verbalisation et montre qu'ils donnent du sens à l'enseignement. En revanche, le statut de l'erreur doit être travaillé ainsi que l'usage de la reformulation ; et l'enseignant doit encourager à l'usage de phrases dans la métacognition.

Tableau 71. Observation analyse de pratique 3

Observation de la séance d'analyse de pratique 3 le 04/05/16	
Séance observée	Vocabulaire
Durée	De 9h à 9h45, soient 45 minutes
Objectifs	- Découvrir le champ lexical des femelles et petits de la basse-cour
Description de la situation	L'enseignante mène la séance en collectif puis les élèves produisent en individuel
Pédagogie explicite 3 étapes de Rosenhine	Les étapes de Rosenhine sont respectées
Méthode de lecture /écriture	La séance se situe dans le cadre du protocole 3 du dispositif sur l'apprentissage de l'écrit à travers l'étude d'un album qui permet de travailler tous les domaines de l'écrit

La séance observée est structurée comme le préconise l'enseignement explicite. Les 3 étapes de Rosenshine sont respectées dans le modèle de Cheek-Hunter. La séance proposée s'inspire bien du protocole 3 qui décrit la démarche entrant dans le cadre d'une méthode de lecture/écriture phonique, synthétique et analytique, convenue à cette période de l'année.

Tableau 72. Compte-rendu d'observation 3

Observation de la séance d'analyse de pratique 2 Le 04/05/16		
GESTION DE LA CLASSE	Points positifs	<ul style="list-style-type: none"> - La gestion du matériel est toujours bien menée. Préparé à l'avance, il n'y a pas de temps mort - Les progrès au niveau de l'ambiance de la classe se maintiennent, l'ambiance de travail est sereine
	Points à améliorer	Être plus détendue
GESTION DE L'ENSEIGNEMENT	Points positifs	<ul style="list-style-type: none"> - De gros progrès dans l'étayage, la mise en réflexion des élèves - L'erreur est utilisée comme outil pédagogique
	Points à améliorer	<ul style="list-style-type: none"> - Rien à signaler - Poursuivre dans la consolidation de ses bonnes pratiques

Au niveau de la gestion de la classe, permanence dans la gestion positive du matériel ainsi que dans l'ambiance de la classe plus sereine. En revanche, l'enseignant éprouve du mal à rester détendu, à maintenir un état non stressant.

Au niveau de la gestion de l'enseignement, l'enseignant a amélioré la phase de pratique guidée, en plaçant plus souvent les élèves en situation de réflexion ; il fait bon usage de l'erreur qui a retrouvé son statut, partie prenante du processus d'apprentissage.

L'enseignant 2

Tableau 73. Observation analyse de pratique 1

Observation de la séance Le 14/10/15	
Séance observée	Conscience syllabique / décodage / encodage
Durée	De 8h15 à 8h50 soient 35 minutes
Objectif	<ul style="list-style-type: none"> - Développer la conscience syllabique - Décoder et encoder des syllabes et des mots CV
Description de la situation	L'enseignant mène la séance en collectif puis constitue 4 groupes
Pédagogie explicite 3 étapes de Rosenshine	Volonté de pratiquer les étapes de Rosenshine mais la phase du modelage n'est pas comprise
Méthode de lecture /écriture	La séance se situe dans le cadre du protocole 1 du dispositif sur le décodage et l'encodage de mots simples.

La séance observée est structurée comme le préconise l'enseignement explicite. Les 3 étapes de Rosenshine ne sont pas respectées dans le modèle de Cheek-Hunter, dans la mesure où le modelage n'est pas compris. La séance proposée s'inspire bien du protocole 1 qui décrit la

démarche entrant dans le cadre d'une méthode de lecture/écriture phonique et synthétique, convenue à cette période de l'année.

Tableau 74. Compte-rendu d'observation 1

		Observation 1 14/10/15
GESTION DE LA CLASSE	Points positifs	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel régulier des règles de communication de façon calme et détendue - Circule dans l'espace classe - Dynamisme et peu de temps mort, ce qui captive l'attention de la majorité des élèves - De façon générale, bonne ambiance de classe
	Points à améliorer	<ul style="list-style-type: none"> - Être plus attentif aux remarques des élèves, balayer du regard droite/gauche mais également le fond de la classe - Revoir la position des élèves en fonction de leur profil - Solliciter de façon plus fréquente les élèves en difficulté
GESTION DE L'ENSEIGNEMENT	Points positifs	<ul style="list-style-type: none"> - Qualité des activités proposées même si des adaptations sont à envisager - Questionnement qui pousse les élèves à verbaliser leur façon de faire
	Points à améliorer	<ul style="list-style-type: none"> - La mise en œuvre des différentes étapes de l'enseignement explicite, particulièrement le modelage - Proposer des activités dans la ZPD de chaque élève de telle sorte que chacun puisse progresser en fonction de ses capacités - Proposer des évaluations en fonction des objectifs enseignés

Au niveau de la gestion de la classe, l'enseignant mène bien sa classe. Le climat est serein et dynamique. Par contre, l'enseignant doit porter une attention particulière aux élèves en difficulté, balayer du regard la classe dans tous les sens et bien positionner les élèves dans l'espace de classe, en fonction des problématiques, afin de captiver tous les élèves et capter des interventions pertinentes.

Au niveau de son attitude personnelle, l'enseignant reste détendu, à l'aise.

Au niveau de la gestion de l'enseignement, il questionne les élèves pour développer leur métacognition. Par contre, les activités proposées pertinentes gagneraient à être différenciées et les évaluations sont à relier aux objectifs de la séance. La pédagogie employée n'est pas explicite en l'absence du modelage.

Tableau 75. Observation analyse de pratique 2

	Observation de la séance Le 29/02/16
Séance observée	Conscience syllabique et phonémique. Relation graphèmes/phonème
Durée	De 9h05 à 9h45 soient 40 minutes
Objectif	Observer la consolidation des savoir-faire sur les habiletés de conscience syllabique et phonémique (segmenter des mots en syllabes et en sons) et la conceptualisation à l'écrit à travers la découverte des graphèmes « in, im, ym, ain, ein, aim » du phonème /ɛ̃/
Description de la situation	L'enseignant mène la séance en collectif puis les élèves produisent en individuel, binôme ou groupes
Pédagogie explicite 3 étapes de Rosenshine	Les trois étapes de la pédagogie explicite de Rosenshine sont observées
Méthode de lecture /écriture	La séance se situe dans le cadre du protocole 2 du dispositif sur le décodage et l'encodage de mots complexes suivant une méthode de lecture phonique et synthétique et analytique

La séance observée est structurée comme le préconise l'enseignement explicite. Les 3 étapes de Rosenshine sont respectées dans le modèle de Cheek-Hunter. La séance proposée s'inspire bien du protocole 2 qui décrit la démarche entrant dans le cadre d'une méthode de lecture/écriture phonique, synthétique et analytique, convenue à cette période de l'année.

Tableau 76. Compte-rendu d'observation 2

		Observation 2 29/02/16
GESTION DE LA CLASSE	Points positifs	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne gestion des différents groupes - Globalement bonne ambiance de travail - Les élèves en difficulté participent spontanément pour la plupart et sont encouragés à le faire.
	Points à améliorer	<ul style="list-style-type: none"> - Amener plus de sérénité pendant la phase de modélisation en tenant compte des élèves qui n'en ont pas besoin pour cette notion
GESTION DE L'ENSEIGNEMENT	Points positifs	<ul style="list-style-type: none"> - Les étapes du modèle explicite de Cheek Hunter sont respectées - Encourager les élèves à expliciter leur stratégie à haute voix pour apprendre à verbaliser leur métacognition qui aide les autres camarades - Meilleur étayage qui permet de structurer la pensée, d'expérimenter la réussite donc de rehausser l'estime de soi - Les activités proposées sont adaptées au niveau des élèves
	Points à améliorer	<ul style="list-style-type: none"> - Mieux gérer la phase de modélisation, perturbée par les élèves qui maîtrisent les graphèmes étudiés

Au niveau de la gestion de la classe, l'enseignant continue à bien mener sa classe, au niveau de la sérénité, du dynamisme de groupe classe et des groupes de besoin. Les élèves en difficulté sont encouragés à participer. En revanche, pour la notion étudiée, certains élèves n'ayant pas besoin du modelage veulent participer et perturbent cette phase.

Au niveau de la gestion de l'enseignement, l'enseignant utilise une pédagogie différenciée où le modelage est observé, il continue à questionner les élèves pour développer leur métacognition. L'étayage permet d'expérimenter la réussite, ce qui favorise l'estime de soi. Les activités proposées sont pertinentes, captivantes et adaptées au niveau des élèves. L'enseignant doit toutefois gérer les élèves qui maîtrisent les graphèmes étudiés pendant la phase de modelage.

Tableau 77. Observation analyse de pratique 3

	Observation de la séance Le 04/05/16
Séance observée	Compréhension de consignes simples et complexes
Durée	De 8h10 à 9h soient 50 minutes
Objectif	Exécuter des consignes simples et complexes lues par l'enseignante sur le vocabulaire employé dans l'écrit : mot, lettre, syllabe, phrase, ligne
Description de la situation	La séance se déroule de façon collective, individuelle puis collective pendant la phase de correction
Pédagogie explicite 3 étapes de Rosenshine	Les trois étapes de la pédagogie explicite de Rosenshine sont observées.
Méthode de lecture /écriture	La séance se situe dans le cadre du protocole 4 du dispositif sur l'apprentissage de l'écrit à travers l'étude d'un album suivant une méthode de lecture analytique

La séance observée est structurée comme le préconise l'enseignement explicite. Les 3 étapes de Rosenshine sont respectées dans le modèle de Cheek-Hunter. La séance proposée s'inspire bien du protocole 4 qui décrit la démarche entrant dans le cadre d'une méthode de lecture/écriture analytique, convenue à cette période de l'année.

Tableau 78. Compte-rendu d'observation 3

		Observation 3 Le 04/05/16
GESTION DE LA CLASSE	Points positifs	- Progrès dans la phase de modelage où tous les élèves y compris les bons étaient dans l'activité - Les progrès précédents sont maintenus.
	Points à améliorer	- RAS, consolider la pratique
GESTION DE L'ENSEIGNEMENT	Points positifs	- Les progrès précédents sont maintenus.
	Points à améliorer	- RAS, consolider la pratique

Au niveau de la gestion de la classe, les progrès précédents sont maintenus et la phase du modelage mieux prise en compte. Les points à améliorer sont inexistant

Au niveau de la gestion de l'enseignement, idem, les progrès sont maintenus, il ne reste plus qu'à consolider la pratique.

L'enseignant 3

Tableau 79. Observation analyse de pratique 1

		Observation de la séance 1 le 12/10/15
Séance observée	Présentation du contenu des rituels (alphabet, conscience syllabique et phonémique)	
Durée	De 9h à 9h30 soient 30 minutes	
Objectif	<ul style="list-style-type: none"> - Consolider les savoir sur l'alphabet - Consolider les savoir-faire sur les habiletés de conscience syllabique et phonémique (manipulation des syllabes et des sons) 	
Description de la situation	L'enseignante mène la séance en collectif	
Pédagogie explicite 3 étapes de Rosenshine	Les trois étapes de la pédagogie explicite de Rosenshine sont observées.	
Méthode de lecture /écriture	La séance se situe dans le cadre du protocole 1 du dispositif sur le décodage et l'encodage de mots simples, plus précisément la consolidation des prérequis.	

La séance observée est structurée comme le préconise l'enseignement explicite. Les 3 étapes de Rosenshine sont respectées dans le modèle de Cheek-Hunter. La séance proposée s'inspire bien du protocole 1 qui décrit la démarche entrant dans le cadre d'une méthode de

lecture/écriture phonique, synthétique, convenue à cette période de l'année. Il s'agit de consolider les prérequis.

Tableau 80. Compte-rendu d'observation 1

		Observation 1 Le 12/10/15
GESTION DE LA CLASSE	Points positifs	<ul style="list-style-type: none"> - Circulation dans l'espace classe - Renforcement positif auprès de tous les élèves - Aisance dans la voix qui est rassurante, l'enseignant est détendu
	Points à améliorer	<ul style="list-style-type: none"> - Se détacher de ses notes - Interroger tous les élèves y compris ceux en difficulté - Balayer le regard toute la classe - Faire attention aux petites remarques blessantes - Continuer à travailler sur le respect des règles de communication en l'occurrence pendant la phase de modelage
GESTION DE L'ENSEIGNEMENT	Points positifs	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne mise en route avec rappel sur le comportement à avoir, la position d'écoute... - Bonne compréhension des concepts de manipulation utilisés. - Bonne idée d'utiliser la pédagogie réciproque (modelage par un camarade)
	Points à améliorer	<ul style="list-style-type: none"> - Interroger encore plus les élèves sur leur métacognition - Utiliser la reformulation - Attention aux termes employés qui doivent être accessibles aux élèves - Interroger les élèves pour savoir s'ils comprennent les termes qu'ils emploient et vérifier leur compréhension des termes que nous employons - Marquer la transition entre la conscience syllabique et phonémique - Reformuler pour comprendre les notions d'espace et de temps que sont « début, milieu, fin »

Au niveau de la gestion de la classe, l'enseignant adopte une attitude positive en circulant dans la classe, renforce positivement tous les élèves et adopte une voix rassurante, tout en étant détendue. En revanche, de nombreux points sont à améliorer : se détacher de ses notes, interroger tous les élèves y compris ceux en difficulté, balayer toute la classe du regard, montrer de la bienveillance, faire respecter le silence nécessaire pendant le modelage.

Au niveau de la gestion de l'enseignement, la mise en route est pertinente, les concepts de manipulation utilisés sont maîtrisés, l'enseignant a recours à la pédagogie réciproque très

efficace aussi, mais doit renforcer la métacognition et la reformulation. Les autres points à améliorer tournent autour de la vérification, auprès des élèves, de la compréhension des termes employés par eux-mêmes ou par l'enseignant.

Tableau 81. Observation analyse de pratique 2

	Observation 2 Le 23/02/16
Séance observée	Présentation du rituel (fluence, segmentation des mots en syllabes et sons) Découverte des graphèmes « au et eau »
Durée	De 8h15 à 9h10 soient 55 minutes
Objectif	<ul style="list-style-type: none"> - Observer l'entraînement à la rapidité du décodage - Observer la consolidation des savoir-faire sur les habiletés de conscience syllabique et phonémique (segmenter mot en syllabes et sons) et la conceptualisation à l'écrit
Description de la situation	L'enseignante mène la séance en collectif puis les élèves produisent en individuel
Pédagogie explicite 3 étapes de Rosenshine	Les trois étapes de la pédagogie explicite de Rosenshine sont observées.
Méthode de lecture /écriture	La séance se situe dans le cadre du protocole 2 du dispositif sur le décodage et l'encodage de mots complexe et l'amélioration de la fluence

Tableau 82. Compte-rendu d'observation 2

		Observation 2 Le 23/02/16
GESTION DE LA CLASSE	Points positifs	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcement positif auprès de tous les élèves - Effort pour interroger tous les élèves en particulier ceux en difficulté - Meilleure gestion du respect des règles de communication - Système d'émulation par le gain d'images
	Points à améliorer	<ul style="list-style-type: none"> - S'interroger sur la pertinence et l'effet les nombreux applaudissements - Faire attention aux petites remarques faites aux élèves - S'assurer de la bonne visibilité de tous les élèves
GESTION DE L'ENSEIGNEMENT	Points positifs	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en route sur une note positive, encourageante - Meilleur étayage, interroge pour aider à la métacognition - L'enseignante mène sa séance et enchaîne les étapes sans avoir recours à ses notes.
	Points à améliorer	<ul style="list-style-type: none"> - Encore plus de rigueur dans la phase de modelage - Employer le vocabulaire de l'écrit - Adapter encore plus l'activité de pratique autonome pour les élèves en difficulté

La séance observée est structurée comme le préconise l'enseignement explicite. Les 3 étapes de Rosenshine sont respectées dans le modèle de Cheek-Hunter. La séance proposée s'inspire bien du protocole 2 qui décrit la démarche entrant dans le cadre d'une méthode de lecture/écriture phonique synthétique, convenue à cette période de l'année.

Au niveau de la gestion de la classe, l'enseignant marque un effort envers les élèves en difficulté, n'oublie pas de les interroger, gère mieux les règles de communication et a mis en place un système d'émulation. L'enseignant s'est amélioré sur de nombreux points, mais malgré une attitude détendue, une voix se voulant rassurante, elle continue parfois à manquer de bienveillance et doit s'assurer de la visibilité de tous pendant une démonstration.

Au niveau de la gestion de l'enseignement, des améliorations sont observées également, notamment en ce qui concerne l'usage de la métacognition qu'il encourage avec un meilleur étayage, il n'a plus recours à ses notes. En revanche, la phase du modelage est perfectible ainsi que l'adaptation de la pratique autonome au niveau des élèves.

Tableau 83. Observation analyse de pratique 3

Observation de la séance 3 Le 02/05/16	
Séance observée	Compréhension et exécution de consignes simples et complexes
Durée	De 8h20 à 9h15 soient 55 minutes
Objectif	Exécuter des consignes simples et complexes lues par l'enseignante sur les notions suivantes : mot, lettre, syllabe, phrase, ligne...
Description de la situation	La séance se déroule de façon collective
Pédagogie explicite 3 étapes de Rosenshine	Les trois étapes de la pédagogie explicite de Rosenshine sont observées.
Méthode de lecture /écriture	La séance se situe dans le cadre du protocole 4 du dispositif sur l'apprentissage de l'écrit à travers l'étude d'un album suivant une méthode de lecture analytique

La séance observée est structurée comme le préconise l'enseignement explicite. Les 3 étapes de Rosenshine sont respectées dans le modèle de Cheek-Hunter. La séance proposée s'inspire bien du protocole 4 qui décrit la démarche entrant dans le cadre d'une méthode de lecture/écriture analytique, convenue à cette période de l'année.

Tableau 84. Compte-rendu d'observation 1

		Observation 3 Le 02/05/16
GESTION DE LA CLASSE	Points positifs	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcement positif auprès de tous les élèves se maintient - Effort pour interroger tous les élèves en particulier ceux en difficulté se maintient - Des progrès se poursuivent gestion du respect des règles de communication, classe métamorphosée, ambiance sereine de travail - Système d'émulation par le gain d'images - Moins de remarques pouvant heurter la sensibilité des élèves
	Points à améliorer	- RAS : continue à consolider ses bonnes pratiques
GESTION DE L'ENSEIGNEMENT	Points positifs	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en route sur une note positive, encourageante se maintient - Étayage de plus en plus pertinent, s'est rendue compte qu'il fallait plus interroger pour aider à la métacognition que de donner la réponse. - L'enseignante mène sa séance et enchaîne les étapes sans avoir recours à ses notes. - Des progrès dans la phase de modelage, élèves tous attentifs
	Points à améliorer	RAS : continue à consolider ses bonnes pratiques

Au niveau de la gestion de la classe, l'enseignant maintient ses efforts au niveau du renforcement positif, de l'intérêt porté aux élèves en difficulté, la gestion des règles de communication et du système d'émulation. L'enseignante évite les remarques blessantes, l'ambiance de la classe est empreinte de sérénité.

Au niveau de la gestion de l'enseignement, les améliorations se maintiennent et la phase de modelage est à présent respectée : les élèves sont tous attentifs.

Conclusion

Les trois enseignants ont évolué positivement dans la mise en œuvre de l'enseignement explicite et des protocoles. Cependant, cette évolution progressive s'est améliorée au fil des observations et analyses de pratique. On peut donc considérer que la qualité de l'enseignement en début d'année diffère en fin d'année, ce qui a pu impacter la mise en œuvre des protocoles, donc de l'enseignement, et influencer ainsi le rendement scolaire des élèves.

4.4.2 Évaluation du dispositif par les enseignants

Rappel méthodologique

Afin d'évaluer la formation par la représentation des enseignants de cette année d'expérimentation, un questionnaire leur est proposé en post-test, à la fin de l'année. Expédié par voie numérique, il invite les enseignants à répondre aux questions, en utilisant autant de pages que nécessaire. Pour respecter leur anonymat, il leur est demandé de renvoyer leur réponse via l'inspection. La partie concernant les informations générales peut être renvoyée par voie numérique.

Analyse des réponses au questionnaire : feed-back des questionnaires

Le type d'analyse utilisé (*grounded theory*) vise à regrouper par catégorie les réponses aux questions posées et à en analyser les contenus. Pour cela, un tableau d'analyse recueille les informations concernant l'opinion des enseignants. Elles sont rangées par thématique pour en permettre l'analyse et l'interprétation.

Informations générales

Tableau 85. Informations générales

	Années dans l'enseignement	Années au CP Dont l'année d'expérimentation	Années autres niveaux d'enseignement	Nombre d'élèves en situation de handicap
Enseignant 1	13	7	5 maternelle 1 CP/CE1	4 dont 2 CLIS
Enseignant 2	18	7	3 MS 1 GS 6 CE1 1 CE2/CM1/CM2	1
Enseignant 3	11	2	1 CP/CE1 1 CE1 5 CE2 1 CM1/1 CM2	0

Les trois enseignants impliqués dans cette expérimentation ne tiennent pas particulièrement à respecter leur anonymat, avançant qu'ils n'ont rien à cacher. L'un d'entre eux rend en main propre la partie anonyme, les deux autres via l'inspection, mais en laissant des informations qui les identifient. Les trois enseignants sont des enseignants chevronnés, avec plus d'une dizaine d'années dans l'enseignement. Ils ont travaillé sur différents niveaux avant le CP, l'enseignant 1 plutôt à la maternelle, l'enseignant 3 plutôt à l'élémentaire et l'enseignant 2 qui cumule le plus d'années d'enseignement s'est essayé à tous les niveaux. On peut donc penser qu'ils sont bien ancrés dans leur posture et pratique personnelle, des enseignants habitués aux changements et ouverts à de nouvelles pratiques. Les enseignants 1 et 2 ont l'expérience de l'enseignement au CP car chacun a enseigné 7 ans au CP et 1 an dans un CP/CE1 pour l'enseignant 1. L'enseignant 3 a commencé sa carrière dans une classe de CP/CE1, mais a enseigné surtout au cycle 3. Ayant eu connaissance des travaux du chercheur, il souhaite y participer car il a obtenu son poste au CP après plusieurs années passées au cycle 3. Il se présente comme un novice au CP.

Motivation à participer

L'efficacité de la méthode auprès des élèves est l'élément principal et commun qui motive les enseignants à participer à cette étude. Ils ont tous connaissance ou ont participé aux études exploratoires. Le deuxième élément relevé est l'acquisition de pratiques pédagogiques qui vont engendrer un enrichissement personnel et professionnel : « *Il est toujours intéressant de participer à ce genre d'études puisqu'on en ressort toujours grandi. On apprend beaucoup, on acquiert de l'expérience dans le domaine* ». Puis un troisième élément apparaît également, l'intérêt porté à la méthode et le désir de vouloir perpétuer son usage : « *... la méthode à appliquer est très intéressante et pourra être utilisée pour les années à venir* ».

Dispositif d'enseignement

Les méthodes de lecture et la démarche en 3 projets

Les trois enseignants identifient des éléments qui rendent cette méthode efficace : son côté ludique et ritualisé, sa capacité à faire réussir les élèves, à gagner aisément leur adhésion, à développer leur confiance en soi, à capter leur l'attention.

Concernant la démarche en 3 projets, cette démarche les a séduits de par sa progressivité, la façon dont elle structure l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Toutefois, ils sont unanimes à trouver que le projet 3 est plus approprié au début du CE1. En effet, d'après eux, il aurait été plus judicieux de bien ancrer les projets 1 et 2 à cause de l'hétérogénéité des élèves et de la difficulté à mettre en place la différenciation pédagogique, à travers la mise en œuvre simultanée des 2 projets « *être à cheval sur les 2 projets ne fut pas*

simple à mettre en place ». La majorité des élèves, en particulier ceux en difficulté et en très grande difficulté, nécessitaient la poursuite de l'automatisation du décodage, avant d'aborder la compréhension écrite. Toutefois, la qualité du projet 3 est reconnue « ... *ce fut une belle expérience de réaliser le projet 3* » qui a profité aux bons élèves mais pénalisé les élèves en difficulté : « *Il est vrai que pour les bons élèves cela n'a pas été de trop ... Cependant, pour les élèves en difficulté, à mon avis il y aurait eu de meilleurs résultats si l'on était resté sur le projet 2 jusqu'à la fin de l'année* ».

Ce dispositif ne prévoit pas un enseignement systématique de la compréhension écrite au premier trimestre, mais une initiation, à partir de mots et de phrases au deuxième trimestre, suivie d'un véritable enseignement à partir du troisième trimestre sur des textes courts. En revanche, la compréhension orale est laissée à la discrétion des enseignants, il leur est conseillé d'y recourir tout au long de l'année scolaire. Selon les enseignants, ce parti pris ne semble pas avoir été un frein à l'évolution des élèves. Il est perçu comme relevant du bon sens d'assurer une autonomie au niveau du décodage avant d'aborder la compréhension à l'écrit : « *Comme proposé, l'enseignement de la compréhension se faisait d'abord à l'oral puis l'enseignement de la compréhension à l'écrit au 3^{ème} trimestre. C'est plutôt logique puisqu'il faut absolument mettre l'accent au début CP sur la lecture systématique des syllabes avec sons simples ensuite faire de même pour les sons complexes afin de lever les soucis de décodage trop lent qui pollue finalement la compréhension* ». Un autre enseignant confirme en pointant le fait, qu'en début d'apprentissage, la priorité pour être un lecteur confirmé est la maîtrise du code et la compréhension qui s'effectue à l'oral : « *Au départ il faut surtout que l'enfant acquiert la démarche d'un bon lecteur en mémorisant parfaitement le code. Cependant, cela n'empêche pas de travailler la compréhension à partir d'albums, de consignes...* ». Le troisième enseignant argumente dans ce sens en disant : « *Effectivement, la compréhension écrite pour ma part n'a pas été travaillée durant le premier trimestre. Elle a été travaillée essentiellement à l'oral. Cela n'a en rien été gênant, car une fois que les élèves sont entrés dans l'écrit, ils n'ont eu aucun mal à réaliser cette tâche* ».

Le modèle explicite de Cheek-Hunter

Les trois enseignants reconnaissent la difficulté rencontrée dans la mise en œuvre du modèle en début du dispositif : « *Au départ l'articulation des 7 étapes n'a pas été si simple* ». Mais cette dernière s'améliore grâce aux temps d'observations et aux comptes rendus d'analyses de pratique qui engendrent une remise en question, propice à progresser : « ... *au fil des séances, avec l'aide des critiques et des observations, la démarche a été bien intégrée* ». Elle s'est améliorée aussi grâce à la pratique régulière et l'effet provoqué sur les élèves est encourageant

: « *La mise en œuvre n'a pas été simple au départ puisque je n'étais pas habituée à appliquer cette méthode mais au fil du temps on expérimente et on devient expert, surtout quand on voit la joie des élèves à participer* »

Grâce aux observations en classe, suivies d'une analyse de pratique formalisée dans le compte-rendu, les enseignants affirment avoir pu développer une attitude réflexive et améliorer ainsi leur pratique de certaines phases du modèle : « *La mise en place également de la phase « pratique autonome » a été de mieux en mieux réalisée par une meilleure connaissance de la classe et une meilleure préparation des séances* ». La présence du formateur au sein de la classe en situation est perçue comme très formateur, une continuité de la formation, appréciée des enseignants. Ces derniers prennent conscience de leurs manques, peuvent émettre une auto-critique leur permettant de se perfectionner : « *Ce qui m'a souvent posé problème est la gestion de la pratique autonome : je prévoyais trop d'activités, manipulation + travail sur feuille. Ce qui m'empêchait de faire la phase d'objectivation comme prévu. Idem pour la pratique guidée durant laquelle je ne laissais pas assez de place à la parole de l'élève. Je ne questionnais pas suffisamment non plus. J'ai pu surmonter ces difficultés grâce à l'intervention du chercheur qui assurait la continuité de la formation au sein même de la classe* ».

Les enseignants jugent l'efficacité de ce modèle pédagogique par sa capacité à accorder une place privilégiée à l'élève et à le faire progresser : « *Les 7 étapes du modèle pédagogique explicite de Cheek-Hunter sont très efficaces car l'élève est mis au centre des apprentissages et en classe les résultats sont flagrants d'une manière générale* ».

Les observations et analyses de pratiques

Les enseignants confirment le fait que les observations et analyses de pratiques restent des moments de réelles prises de conscience de leurs points forts et de leurs points faibles, grâce à une communication franche sur les éléments factuels qui leur permet de reprendre le contrôle de leur pratique. Un enseignant dit de l'analyse de pratique : « *Ce sont les temps forts de la formation car à ces occasions sont pointés du doigt les manquements dont on n'a pas forcément conscience. En effet, c'est grâce à eux que j'ai pu surmonter des difficultés qui m'échappaient totalement. En fait, c'est la franchise de ces entretiens qui les rendent efficaces* » et il précise, concernant les observations : « *Ce sont aussi des moments indispensables pour améliorer sa pratique et prendre conscience de ses atouts et faiblesses. C'est toujours la franchise dans ce qui est dit qui rend ces moments bénéfiques* ». L'analyse de pratique est un moment d'échange, où le dialogue engagé débouche sur l'identification de ses manques et une remise en question propice au changement de pratique au fil des séances : « *Ce furent des moments d'échanges me permettant de mettre le doigt sur mes erreurs et d'améliorer ma pratique* », « ... Permettent

d'échanger, d'améliorer les séances et de bien progresser ». Un enseignant reconnaît aussi que l'observation est aussi un moyen pour le chercheur de contrôler la mise en œuvre du dispositif : « ... utiles et même indispensables pour améliorer notre pratique et pour s'assurer qu'on respecte la démarche ». Un autre enseignant met aussi l'accent sur l'observation du formateur en situation : une modalité dans laquelle l'apprentissage s'effectue avec succès par la démonstration et l'imitation : « Très très efficace car on apprend mieux en observant. Là il s'agissait bien d'observer le chercheur et de réaliser au mieux la même démarche. Ce fut très agréable car j'ai pu voir tout de suite ce qu'elle attendait de moi et pu réaliser sans grande difficulté les séances ».

L'impact sur les élèves

Globalement, ce dispositif a un impact positif sur les élèves en difficulté, porteurs ou non d'un handicap, à des rythmes et degrés différents. De ce fait, certains tirent grandement profit de la démarche proposée et progressent jusqu'à sortir de la difficulté scolaire : « B. est l'élève qui m'a permis de garder un rythme soutenu dans les apprentissages car ce dispositif s'est révélé être celui qu'il lui fallait : son évolution en lecture/écriture est spectaculaire. En très grande difficulté en début d'année, elle termine son CP dans le groupe des moyens++ ». Certains se montrent plus réceptifs sur certains projets que d'autres, certains ont un rythme d'acquisition plus lent mais progressent : « L. a bouclé le projet 1 mais piétine sérieusement pour ce qui concerne le projet 2 », « Les élèves en difficulté ont pu progresser surtout concernant les projets 1 et 2. Il leur faut un peu plus de temps pour le projet 3 », « Mes élèves en difficulté ont tous progressé. Il leur fallait juste un peu plus de temps. Chaque enfant a son rythme », d'autres ont besoin de renforcer leurs compétences : « R. a bien progressé également, il lui suffit de renforcer ses acquis. Il en est de même pour N. ».

Les élèves porteurs d'un handicap cognitif tirent également profit du dispositif, même si le niveau de progression s'avère très faible : « Les 2 élèves de l'ULIS ont décollé pour ce qui est de l'alphabet et de certains sons simples qu'ils ne connaissaient pas du tout ». En revanche, il s'avère inefficace pour un élève connaissant une problématique relevant de la pathologie : « A. n'a pas tiré profit du projet sûrement en raison de sa pathologie ».

Cette réussite des élèves en difficulté est attribuée aux principes de l'enseignement explicite dont celui qui vise à structurer l'enseignement et son impact positif sur l'estime de soi : « Partir du plus simple au plus complexe leur permet de mieux suivre et de gagner en confiance », « ils ont tous appris et gardé du positif ne serait-ce qu'au niveau de l'estime de soi ».

Les élèves qui ne sont pas en difficulté n'ont eu aucun problème à entrer dans le dispositif : « Les bons élèves ont suivi ce projet comme une simple formalité ». Ils adhèrent pleinement :

« Ils ont accepté de jouer le jeu à toutes les étapes ». Ils tirent aussi avantage de ce dispositif grâce à la différenciation pédagogique qui permet la mise en place de groupes de besoins, par conséquent des activités captivantes, pertinentes, suscitant de l'intérêt et adaptées à leur niveau : « J'ai observé des enfants heureux qui d'ailleurs disaient trouver les activités intéressantes et demandaient à ce qu'elles durent tant qu'ils n'avaient pas terminé ». Un enseignant affirme : « Ils ont pleinement tiré profit du projet car avec le système de groupe de besoin mis en place lors des ateliers de la pratique autonome, ils ont toujours eu des activités à leur niveau », un autre renchérit : « Les activités étant différenciées, les bons élèves aussi ont pu tirer profit du dispositif car les activités étaient adaptées à leur niveau ». Ils peuvent ainsi consolider leurs acquis et progresser dans tous les domaines de l'écrit : « Les bons élèves ont tout à fait profité du projet. Cela leur a permis de bien revoir leurs prérequis et de faire des progrès dans tous les domaines : fluidité de lecture, orthographe, compréhension etc. »

Dispositif de formation, d'accompagnement et de suivi

Concernant l'accompagnement et le suivi

La qualité de l'accompagnement et du suivi des enseignants tout au long de l'année est reconnue. L'accompagnement et le suivi contribuent à les rassurer, à les rendre confiants : « Accompagnement et suivi de grande qualité. Une aide précieuse et qui permet d'avoir plus confiance » et à maintenir leur motivation sur le long terme : « Ce fonctionnement de formation (hors de la classe – dans la classe pour montrer puis pour observer et réguler) est rassurant et permet de garder le rythme tout l'année sans baisse de régime : la constance est maintenue ». La disponibilité et l'efficacité du formateur apportent des réponses aux interrogations multiples contribuent à rassurer l'enseignant sur la pratique des actes pédagogiques du dispositif : « Très bon accompagnement. Le chercheur était à mon écoute, trouvait des réponses aux différentes difficultés rencontrées dans la classe lors de la mise en place du projet. Le suivi de ma pratique a été l'occasion de ne pas me tromper et d'être rassurée sur l'enseignement dispensé à mes élèves »

Concernant la mise à disposition des outils

Prévue dans le dispositif, la mise à disposition des outils de base est bien perçue, notamment parce qu'elle permet un gain de temps, rassure sur la qualité de ce qui est proposé aux élèves : « La mise à disposition des outils fait gagner du temps sur la pratique effective quand on entame le projet. Et puis on a la garantie que les outils sont sûrs. Il s'agit désormais de s'atteler à bien les utiliser en classe ». Elle joue aussi un rôle essentiel pour maintenir l'adhésion au projet. C'est une aide importante apportée à l'enseignant qui se trouve déjà débordé quant à la charge

de travail demandée par les autres disciplines : « *Cela fut un facteur déterminant. La fabrication d'outils prend énormément de temps et n'ayant pas que la lecture à enseigner cela aurait été contraignant d'avoir les outils à créer. Cela m'a beaucoup facilité la tâche et m'a permis de mener le projet jusqu'au bout* ». Toutefois, tout en reconnaissant l'aide apportée par ces outils mis à disposition, un enseignant souligne la difficulté liée à l'impression du nombre important de documents : « *Cela nous a beaucoup aidé d'avoir des outils déjà réalisés. On pouvait s'en inspirer, même s'il y a beaucoup de documents à imprimer* ».

Concernant leurs attentes

Le caractère explicite de l'accompagnement et du suivi des enseignants permet de répondre à leurs attentes et au-delà, en apportant des réponses à des difficultés jusque-là non solutionnées : « *Cet accompagnement a largement répondu à mes attentes à savoir montrer comment faire et résoudre le souci récurrent de lecture saccadée* », dans la façon dont elle s'est organisée : « *L'accompagnement a répondu parfaitement à mes attentes : soutien dans la mise en place des séances, aide aux évaluations, mise à disposition de nombreux outils et échanges constructifs* » et dans l'intérêt porté à trouver des solutions pour améliorer le contexte d'apprentissage. La formation en présentiel semble également avoir été bénéfique : « *Oui, très bon accompagnement car comme je l'ai dit précédemment le chercheur a été à mon écoute et trouvait des solutions pour faire en sorte que la mise en place du projet se fasse dans de bonnes conditions. De plus, les heures de formation ont été très bénéfiques* »

L'impact de l'étude

Sur les autres disciplines

Les enseignants reconnaissent que la mise en œuvre d'une telle étude est chronophage : « *Le projet prend beaucoup de place car il demande beaucoup de préparation* » surtout au début et empiète parfois sur les séances des autres disciplines : « *Ce dispositif était très prenant et certaines séances d'autres enseignements au début de l'année étaient reportées le temps de prendre ses marques* ». Cependant, ils reconnaissent aussi que les autres disciplines bénéficient de cette étude grâce au dispositif d'accompagnement et de suivi : « *... la qualité des échanges et de l'accompagnement a permis de ne pas léser les autres enseignements* » et des acquis sur le modèle pédagogique explicite : « *J'ai réinvesti dans d'autres disciplines comme la grammaire, la géométrie, la résolution de problèmes en maths. Je m'efforçais de respecter toutes les étapes du modèle de Cheek-Hunter* ». Ce dernier est perçu comme pouvant se révéler très efficace dans d'autres disciplines, notamment pour l'acquisition de savoir-faire. Un enseignant affirme : « *Au contraire la démarche explicite peut-être bénéfique dans d'autres*

domaines (grammaire, problèmes, géométrie, calcul...) pour apprendre aux élèves des procédures » et pour faire progresser les élèves en difficulté : « je me suis inspirée de cet enseignement dans d'autres disciplines, surtout pour les élèves en difficulté. La démarche explicite a été utilisée notamment en mathématiques, par exemple », il précise : « J'ai déjà commencé à utiliser cette démarche dans d'autres disciplines pour apprendre aux élèves certaines procédures (la technique opératoire, reconnaître certains types de problèmes, accorder en nombre déterminant/nom...) »

Sur leur pratique professionnelle

Cette étude permet de passer des idées qui jusque-là constituaient des croyances, aujourd'hui elles sont légitimées par l'expérimentation : *« Ce projet m'a conforté dans ce que je soupçonnais déjà : dire ce que l'on va apprendre et pourquoi, être le modèle, expliciter (reformuler), faire avec puis tout seul. J'ai été rassurée également sur le lien inéluctable, lecture/écriture ».*

Elle apporte également un enrichissement pédagogique et professionnel et se révèle formatrice dans le sens où elle permet une meilleure compréhension de l'apprentissage de l'écrit : *« Ce projet a permis de découvrir une nouvelle démarche. C'est un enrichissement professionnel. Il a permis de clarifier et de simplifier les étapes pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture »*

Cet enrichissement engendre des changements dans les pratiques et l'expérimentation contribue à convaincre de l'efficacité de l'enseignement explicite, en particulier au niveau de l'écrit : *« Ce projet a été une belle expérience. Mes pratiques ont beaucoup changé. La démarche explicite surtout en lecture a fait ses preuves et je continuerai encore à utiliser cette démarche ».*

Le changement de pratique s'engage au cours de l'expérimentation car les enseignants transfèrent naturellement leurs compétences de l'enseignement explicite vers les autres disciplines. L'adhésion est telle, que les enseignants échangent avec leurs autres collègues lorsque ceux-ci sont en difficulté : *« Comme je l'ai dit précédemment, j'ai déjà adopté ce fonctionnement dans mes pratiques pédagogiques et je véhicule ses bienfaits dès que j'en ai l'occasion auprès d'autres collègues qui rencontrent les mêmes difficultés que moi ».*

Pour cause, le modèle pédagogique explicite est perçu comme étant plus adapté à donner du sens à certaines disciplines : *« L'utilisation des étapes de la pédagogie explicite permet une meilleure compréhension de certains enseignements ».*

De ce fait, un enseignant se projette dans l'avenir en laissant entendre qu'en dehors de l'expérimentation, elle mettra en œuvre ce dispositif d'enseignement dans sa future classe : *« je vais mettre en œuvre ce projet de lutte contre l'illettrisme dans ma classe. J'espère pouvoir le*

mener jusqu'au bout ».

Conclusion

Les trois enseignants qui participent à cette expérimentation manifestent le souhait qu'une étude similaire soit mise en place pour les mathématiques : *« j'aurais souhaité qu'un projet du même genre soit mis en place mais en mathématiques »* et qu'ils y participeraient volontiers : *« Aucun regret, belle expérience ! Prête à recommencer dans un autre domaine, en mathématiques par exemple »*. **Force est donc de constater qu'à travers leur discours les enseignants semblent évaluer positivement la formation, l'accompagnement et le suivi dont ils ont bénéficié au cours de cette étude.**

Compte tenu de leur expérience sur le terrain, les enseignants pointent l'idée qu'il n'est pas pertinent d'aborder la compréhension écrite de textes courts avec les élèves qui sont en difficulté ou très grande difficulté. Mettre l'accent sur l'automatisation du décodage leur est plus bénéfique pour leur réussite et leur confiance en soi.

Les enseignants mettent en exergue une réalité, celle de tenir compte du rythme de chaque élève. Cependant, pratiquer la pédagogie différenciée et assurer un bon suivi de l'évolution de chaque élève est une capacité qui s'apprend et se développe grâce à la formation et à l'entraînement.

4.4.3 Impact du dispositif sur la pratique des enseignants au-delà de l'expérimentation

Rappel méthodologique

Afin de recueillir les représentations des enseignants, leur opinion et point de vue, sur l'impact du dispositif de formation de l'enseignement explicite de l'écrit, sur leur pratique professionnelle, sur l'évolution des élèves, une année après l'expérimentation, une interview est menée en juillet 2017 auprès des trois enseignants participants. Pour des raisons de disponibilité, les enseignants 1 et 2 sont interviewés ensemble, l'enseignante 3 est interviewée seule. Les discours sont enregistrés et retranscrits pour les deux premiers, des notes sont prises pour le troisième, avec la même grille d'interview.

Analyse des réponses aux interviews

Le type d'analyse utilisé vise à regrouper par catégorie le discours des enseignants répondant aux questions posées et à en analyser le contenu. Pour cela, un tableau d'analyse recueille les informations rangées par thématique afin de faciliter l'interprétation.

Tableau 86. Profil des classes l'année N+1 : 2016/2017

	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3
Classe	CP/CE1	CE1	CP
Nombre d'élèves	16CP et 6 CE1 22 élèves	26	23
Élèves de 2015/2016	3 CE1	15	Aucun
Nouveaux élèves	16 CP	11	23

L'année suivant l'expérimentation correspond à l'année scolaire 2016/2017.

- L'enseignant 1 mène une classe à double niveau CP/CE1 de 22 élèves, avec 6 élèves inscrits officiellement au CE1, mais qui suivent le programme de CP car ils sont en difficulté et 16 nouveaux élèves de CP. Parmi les 6 élèves de CE1, 3 étaient au CP et avaient bénéficié du dispositif.
- L'enseignant 2 suit sa classe de CP au CE1, mais 4 très bons élèves ont rejoint une classe de CE1/CE2, quelques élèves ont quitté l'école. De ce fait, de nouveaux élèves arrivés au sein de l'école et quelques élèves du dispositif Ulis-école ont rejoint ses 15 anciens élèves de CP qui ont bénéficié du dispositif.
- L'enseignant 3 a reçu en début d'année 25 nouveaux élèves de CP et termine l'année avec une classe de 23 car 2 élèves déménagent en cours d'année.

Évolution des élèves en difficulté au CP

Suite à l'expérimentation au CP, une analyse de l'évolution des élèves en difficulté est réalisée dans l'étude 2 portant sur l'évolution des élèves en difficulté. Elle contient des données quantitatives mesurables et d'autres qualitatives observées par les enseignants, directement ou indirectement. Dans cette partie, en se basant sur les observations directes des enseignants, il s'agit de retracer l'évolution des élèves en difficulté à la fin du CP et qui poursuivent leur année

de CE1, avec un enseignant ayant bénéficié du dispositif de formation d'accompagnement et de suivi au CP.

Aucun des élèves ayant bénéficié du dispositif au CP n'a été maintenu, même si le seuil de L/E n'était pas atteint. Certains sont restés avec les enseignants du dispositif, d'autres, non. L'enseignant 1 a au sein de sa classe 3/6 élèves de CE1 qui ont bénéficié du dispositif au CP. Ils représentent 3/6 élèves qui n'ont pas atteint le seuil de L/E à la fin du CP. L'enseignant 2 a suivi sa classe en a 4/15, dont 1 vient de la classe de l'enseignant 1. Il a gardé les 3 élèves qui n'ont pas atteint le seuil de L/E à la fin du CP. L'enseignant 3 a aucun de ses 6 élèves qui n'ont pas atteint le seuil de L/E au CP.

Tableau 87. Évolution des élèves en difficulté selon l'observation des enseignants

	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3
Élèves en difficulté fin CP	6	3	6
Élèves en difficulté au CP recueillis au CE1	3	3 + 1 de l'enseignante1	0
Maîtrise décodage	2/3	4/4	
Maîtrise encodage	2/3	3/4	
Maîtrise compréhension écrite	1/3	1/4	
Maîtrise compréhension orale	2/3	4/4	

Concernant les 3 élèves de l'enseignante 1, à la fin du CE1, 2/3 décodent et encodent, 1/3 comprend seul un texte court, mais 2/3 possèdent une bonne compréhension orale. En revanche, un élève relevant du champ du handicap n'accomplit pas de progrès significatifs, il reste en très grande difficulté dans l'écrit. Cependant, l'enseignante précise que les 2 élèves sont entrés dans l'écrit, ont atteint un niveau de fin CP, mais n'ont pas atteint leur niveau de classe : « *Ils ont suivi les cours du CP donc ils ont progressé. Je dirai que les difficultés sont moins grandes pour ce qui est du décodage et de l'encodage. Mais, par rapport à leur niveau de classe, ils restent en difficulté* ».

Concernant les 4 élèves de l'enseignante 2, à la fin du CE1, ils maîtrisent tous le décodage, seuls 3 élèves maîtrisent l'encodage car l'un d'entre eux a des difficultés quant à la notion de mot à l'écrit : *« Ça va ! Mais il y a quand même un qui a un peu plus de mal dans l'encodage, il a un peu plus de mal à bien détacher les mots toujours »*. 1 élève comprend seul un texte écrit, les autres ont encore besoin d'un accompagnement à la compréhension écrite, ils manquent d'autonomie, ce qui laisse penser qu'un enseignement est encore nécessaire : *« Pour la compréhension, moi je sépare compréhension en autonomie et compréhension avec la lecture du maître. C'est vrai que certains ont bien évolué mais il y a quand même certaines fragilités lorsqu'ils sont seuls, en autonomie »* Par contre, tous les élèves possèdent une bonne compréhension orale.

Concernant les 6 élèves de l'enseignant 3, ayant repris une classe de CE1, elle ne les a pas suivis directement, mais indirectement, en discutant avec son collègue qui les a dans sa classe ; elle a pu recueillir les informations suivantes : 1 élève est radié, 2 élèves ont beaucoup progressé et obtiennent un bon niveau, 2 ont atteint un niveau moyen, 1 élève en difficulté après la passation d'un test psychométrique, est diagnostiqué en situation de handicap.

L'expérience de l'enseignement explicite dans leur nouvelle pratique pédagogique

L'enseignement de l'écrit au CP et au CE1

Les deux enseignants qui demeurent au CP affirment avoir utilisé les éléments du dispositif parce qu'il est efficace *« Parce que ça marche ! »* en utilisant le modèle explicite de Cheek-Hunter pour transmettre le savoir. L'un précise qu'il lui convient : *« J'adhère au modèle. J'ai suivi totalement en relisant les fiches avant pour être sûre de ne pas me tromper. J'étais à l'aise »*. L'autre pointe le fait que sa mise en œuvre s'est révélée chronophage au début, mais une fois l'adhésion des élèves acquise, le temps se rattrape : *« ... au début c'était un petit peu long, mais comme les enfants sont tout de suite rentrés dedans ça allait de plus en plus vite ... Je voulais que les enfants comprennent le rituel : mise en situation, modelage, la pratique guidée etc., que ça soit toujours comme ça la rigueur, que ça revienne toujours dans le même ordre donc on a vraiment pris du temps et après ça allait vite. Si bien qu'on faisait une séance de décodage suivi d'une séance d'encodage puisse que ça allait vite »*.

Ils utilisent aussi la démarche en 3 projets pour son efficacité *« Je n'ai rien changé parce que ça fonctionne ! »* et qu'elle est applicable à tous les élèves : *« Je trouve qu'elle est complète, qu'elle permet d'aider les élèves en difficulté, elle correspond à tout le monde »*, *« ... Les enfants en difficulté sortent de leur difficulté assez rapidement et heu... !! voilà quoi ! les enfants ils rentrent dans le truc. Dès qu'ils ont compris ils rentrent dedans... »*. En revanche, ils avouent tous les deux ne pas l'avoir exploité pleinement jusqu'au projet 3. En effet, ils ont tous les deux

le souci de respecter le rythme d'acquisition de leur classe : « *La seule chose c'est que par rapport au profil de ma classe, je n'ai pas pu atteindre le 3è (projet)* », « *... je n'ai pas été aussi loin que l'année dernière, c'est-à-dire toute la partie compréhension a été abordée de façon partielle. Ceci à cause du niveau des élèves, j'ai été au rythme des gamins. Projets 1 et 2 ont été faits en totalité* ».

L'enseignant qui est monté avec une grande partie de sa classe au CE1, avoue avoir utilisé les éléments du dispositif mise en œuvre au CP, en guise de révision, mais aussi de consolidation de l'enseignement de la compréhension à travers le projet 3 au premier trimestre : « *J'ai utilisé régulièrement l'enseignement explicite. En lecture et écriture d'abord parce qu'on a revu pas mal de choses avec les enfants et surtout pour appuyer ce qu'on avait fait sur la compréhension (3è projet). Donc on a repris beaucoup au 1er trimestre le projet 3, la compréhension de consignes, de textes parce que les enfants en avaient encore besoin* ». Le modèle explicite de base qui confirme le caractère explicite de l'enseignement tel que le préconise Rosenshine est utilisé régulièrement (modelage, pratique guidée et pratique autonome) : « *... moi comme modèle, ensuite les élèves qui passaient avec moi au tableau pendant la pratique guidée, ensuite la pratique autonome. On a donc souvent fait appel à cela* ».

L'enseignement explicite l'a conduit naturellement à l'enseignement réciproque, également reconnu pour son efficacité auprès de tous les élèves : « *... le maître qui sert de modèle et d'autres élèves qui viennent et qui expliquent aussi aux autres dans les petits groupes aussi, ça aide beaucoup certains élèves* ».

L'enseignement explicite dans d'autres disciplines

L'enseignant 1 au CP semble s'être focalisé sur la mise en œuvre en autonomie du dispositif au niveau de l'écrit, il ne s'exprime pas sur sa mise en œuvre dans d'autres disciplines. En revanche, l'enseignant 3 avoue avoir utilisé le modèle explicite en mathématiques : « *En mathématiques ça s'est très bien passé. Par exemple pour l'addition posée, les enfants passaient au tableau expliquaient ce qu'ils faisaient après leur avoir montré toutes les étapes* ».

L'enseignant 2 qui a le niveau CE1, reconnaît l'efficacité de l'enseignement explicite pour tous les élèves, dans l'acquisition de procédures pour de nombreuses disciplines en plus de la lecture et l'écriture et affirme sa volonté d'y adhérer désormais dans sa pratique pédagogique : « *... Mais j'ai aussi utilisé l'enseignement dans d'autres activités. Parce que moi je trouve que c'est très intéressant pour permettre à tous les élèves de suivre et de progresser. Donc moi je vais continuer que ce soit pour apprendre certains savoir-faire et quelles que soient les disciplines. Il l'expérimente dans diverses disciplines telles que la géométrie : « en mathématiques, quand il a fallu utiliser l'équerre pour trouver les angles droits, c'est en fait avec une démarche*

explicite que j'ai pu faire progresser... », la grammaire : « ... En grammaire pareil, pour apprendre à reconnaître un verbe », le calcul mental : « ... calcul mental aussi car souvent il y a que des petites techniques à apprendre et c'est vrai que le maître montre et après on prend d'autres exemples avec un élève ou deux qui viennent et après on fait des petits concours en groupe » . Il reconnaît ne pas user de l'enseignement explicite pour toutes les disciplines, ni en permanence, mais de façon assez régulière, en particulier pour aborder une nouvelle notion : « ... Je ne l'ai pas utilisé partout, toujours, mais régulièrement. Quand il y a une nouvelle notion, je cherche toujours à voir si je peux la faire, l'introduire à l'aide de la démarche explicite ».

L'impact sur les nouveaux élèves

L'ensemble de la classe

Les 3 enseignants reçoivent au sein de leur classe des élèves qui n'ont pas bénéficié du dispositif. Ils poursuivent la mise en œuvre de pratiques pédagogiques tournées vers l'enseignement explicite et témoignent d'un bienfait auprès des nouveaux élèves. L'enseignant 2 affirme : « ... Et pour les nouveaux qui étaient dans la classe ça a beaucoup servi et ça a bien marché ». « ... il y a des enfants qui n'ont pas participé au CP à notre enseignement explicite. Mais j'ai 3 élèves qui sont arrivés d'autres écoles et qui n'étaient pas très très à l'aise en lecture (décodage) et encodage, mais qui avaient quand même quelques capacités. En reprenant avec eux et les autres certains enseignements explicites, ils ont fait de gros progrès et ce sont des enfants qui sont à l'aise. Le fait d'avoir repris la démarche explicite, ça les a aidés. Je pense à M, E, qui n'étaient pas dans l'école l'année dernière et grâce à cela ils ont fait quand même de gros progrès aussi. Le fait d'avoir repris, ça a profité à d'autres élèves ». L'enseignant souligne le fait que la difficulté scolaire n'est pas une fatalité. Un élève en difficulté qui n'a pas de soucis au niveau cognitif peut progresser, pour peu que l'enseignement reçu soit efficace. L'enseignant 1 met en exergue l'effet positif de l'enseignement explicite sur les résultats scolaires des élèves, mais également sur l'estime de soi des élèves en très grande difficulté : « J'ai 3 élèves de CP qui étaient en grande difficulté de décodage/encodage en septembre... Ce sont des enfants qui passent au CE1, qui ont un très bon niveau. Et même dans l'estime de soi, parce qu'en fin de compte comme ils réussissaient, timidité heu !... Tout ça ! c'est fini ! Donc ça fonctionne ! »

L'enseignant 3 fait état de la pertinence des choix d'enseignement, en lien avec le profil de la classe, qui a permis d'obtenir de meilleurs résultats auprès de l'ensemble des élèves, en comparaison à l'année précédente : « 21/23 élèves sont entrés dans la lecture et je pense que le fait d'avoir passé plus de temps sur le projet 2 et ne pas avoir cherché à tout prix à aller sur le projet 3 m'a permis d'avoir des élèves qui vont au CE1 avec une fluidité au niveau du décodage,

ce que je n'avais pas obtenu l'année dernière, un meilleur encodage également. À tel point que si je montais au CE1 j'aurais embrayé directement le projet 3 ».

L'enseignant 1 aborde toutefois un facteur pouvant constituer un frein à la réussite scolaire, celui de l'indisponibilité psychologique liée à un contexte pouvant jouer un rôle d'inhibiteur intellectuel : *« La seule chose, c'est que j'ai eu 3 élèves qui ont totalement décroché au milieu du 2^e trimestre. C'est pour eux que j'ai fait les signalements tardifs parce que c'est des enfants qui selon moi de prime abord auraient dû s'en sortir parce qu'ils progressaient bien. Mais quel élément extérieur est intervenu ? Les enfants ont complètement abandonné au niveau de la lecture »*

Les enseignants sont satisfaits des résultats de leurs élèves et reconnaissent l'efficacité totale du dispositif de l'enseignement explicite pour des élèves ne connaissant pas de troubles cognitifs. L'enseignante 1 affirme : *« C'est-à-dire que je vais te parler du groupe d'élèves qui n'a pas de pathologie. Il n'y a eu aucun problème pour ces enfants-là. Donc ces enfants-là ça a fonctionné. »*

L'enseignant 3 souligne le fait que les élèves qui ne rentrent pas pleinement dans les apprentissages par l'enseignement explicite, vivent un contexte familial déficitaire, ou nécessitent un besoin de prise en charge au sein de l'école par le dispositif du RASED, pour la remédiation pédagogique des élèves en grandes difficultés ou par les structures extérieures de santé : *« Les 2 élèves qui ne sont pas rentrés dans l'écrit ont été testés par le psy qui a détecté un problème de mémoire à court et long terme pour l'une et pour l'autre contexte familial défavorable, faiblesses au niveau cognitif : un suivi CMPP et aide du maître E demandés pour les 2 »*. Cet enseignant, arrivé au CP depuis peu, ne craint plus d'enseigner dans ce niveau de classe et se montre aujourd'hui rassuré et confiant : *« J'ai une méthode qui fonctionne et qui fonctionne même avec les élèves en difficulté. Même si certains bloquent et n'y arrivent pas forcément tout de suite, je saurai rebondir pour trouver une solution pour pouvoir les aider »*.

Les élèves relevant de l'ASH

Les enseignants témoignent du fait que le dispositif ne permet pas aux élèves en situation de handicap de progresser de façon spectaculaire et d'atteindre la compétence visée, mais ils évoluent en dépit de leur trouble grâce au dispositif. En l'occurrence, l'enseignante 1 évoque l'efficacité du dispositif face au trouble de la mémoire, grâce au retour sur les prérequis : *« Ils ont quand même progressé, mais comme je te dis, à leur niveau. Au début des enfants qui pour lesquels l'alphabet ne représentait rien du tout, le fait qu'on ait pris beaucoup de temps au début sur les prérequis pour s'assurer que ça soit bon pour la suite, ils ont avancé. Je vois un enfant comme C. son souci c'est la mémoire. Cette année il sait plus de lettres. Il y a des sons*

simples qu'il a retenu, il peut mettre ensemble une consonne et une voyelle. Ce sont des « petites » choses qu'il ne savait pas faire. M. il peut lire une phrase avec que des sons simples. C'est des petites choses qu'il ne savait pas faire avant. La petite T., elle va nommer certaines lettres. Quand elle est arrivée, elle pouvait dire que c'est l'alphabet mais elle ne connaissait aucune lettre. Donc à leur niveau, ces enfants ont progressé mais ils ne sont pas dans la lecture ». L'enseignant 2 souligne la façon dont il a adapté la démarche au trouble de l'autisme dont était atteint son élève. Il a repris la démarche en relation duelle, pour s'adapter aux difficultés rencontrées par son élève en étant face au groupe classe : « A. (autiste) c'est un peu donc différent, parce qu'il a besoin d'être face à face avec un enseignant. Pour lui dès qu'il y a quelque chose qui se fait en groupe, même en petit groupe, il a plus de mal. Mais ça n'empêche pas que face à face on peut utiliser les mêmes étapes avec lui et ça marche mieux que si on le laisse en collectif ».

Perception des besoins en formation, accompagnement et suivi

Les observations et analyses de pratique

Pour les observations, l'enseignant 1 de prime abord, satisfait du déroulement de l'accompagnement l'année précédente, pense ne plus avoir besoin de moments d'analyses de pratique : « Non parce que le suivi de l'année d'avant, c'était génial ! Moi j'ai tout appris là ! ». En effet, il avance le fait d'avoir encore en mémoire les remarques et conseils qu'il s'est efforcé de mettre en pratique : « ... Mais j'en tiens compte de toutes tes remarques tout, c'est noté, j'ai les dossiers, j'en tiens compte pour ne pas commettre les mêmes erreurs ». L'enseignant 2 acquiesce en faisant référence aux comptes rendus de séances qui sont soigneusement conservés : « J'ai mon classeur spécial moi ! ... ». Quant à l'enseignant 3, il met en avant le fait d'avoir appris à se remettre en question, en s'autoévaluant et en faisant sa propre autocritique, à rebondir face aux difficultés rencontrées des élèves, en mettant en place une remédiation. Il pense donc pouvoir se passer des moments d'analyse de pratique : « Non, j'arrive à prendre du recul maintenant sur ma façon de faire, des fois je fais un retour en arrière, en reprenant carrément la séance, si je vois qu'il y a un truc qui ne va pas je me dis que c'est peut-être moi. En fonction de la réaction des enfants, je reprends parce que je vois qu'il y a un souci, c'est ce qui me permet de me remettre en question »

Les observations en classe

L'enseignant 3 affirme ne plus avoir besoin des moments d'observation puisqu'il reconnaît avoir acquis la capacité d'auto-évaluation qu'il n'avait pas auparavant : « Non ça va. Parce que maintenant j'arrive à prendre le recul suffisant pour repartir, j'arrive à m'autoévaluer, chose

que je n'arrivais pas à faire l'année dernière ». En revanche, l'enseignant 2, regrette la démarche des moments d'observations, perçus comme des moments constructifs où l'échange permet d'apprendre à travers les mises en exergue des réussites et des erreurs. Contrairement à des moments d'observations classiques perçus comme non constructifs : « C'était bien aussi. C'était fait de manière différente que lors de certaines autres pratiques. Je m'explique : « C'est-à-dire que nous, c'était observation ET en même temps presque une aide aussi. C'est vrai que ça peut être utile hein encore. Tu venais avec des choses, tu restais un moment donné au loin mais tu participais aussi. Alors que j'ai déjà vu d'autres expériences dans d'autres projets où parfois c'est vraiment LES observateurs, ils sont parfois 4, 5 et font rien. Après il y a une critique mais ce n'est pas toujours très positif en fait ! Moi j'aimais bien les échanges qu'on avait lors des séances d'observation et puis voilà ! ». Cette remarque de l'enseignant 2 fait réagir l'enseignant 1 qui affirme que l'observation du formateur peut se révéler judicieuse pour l'observation de sa relation avec les élèves en difficulté, afin d'enrichir les savoir-faire, techniques possibles pour mieux les aider. Le regard de l'autre est perçu comme formateur, en particulier lorsqu'il est empreint d'une expertise : « Non je n'ai pas eu besoin de cela cette année. Au contraire, comme j'avais en tête ce qu'on avait fait l'année d'avant, on va dire que j'avais plus de recul. C'est pour ça que je t'ai dit au début ça prenait plus de temps, parce que j'étais là-dessus, je ne voulais pas retomber dans les mêmes travers ».

« Moi je suis d'accord avec « enseignant1 ». Cette année ça aurait été intéressant avec mon groupe d'enfants en grande difficulté. C'est vrai que sur ceux-là, j'aurai aimé avoir ton point de vue en tant qu'observatrice. Même si je l'avais quelque part, comme j'avais d'autres adultes c'est vrai qu'ils jouent un petit peu ce rôle-là. Parce que quand j'étais dans mon truc, il y a des petits retours qu'ils me faisaient par rapport à des petites choses qui m'échappaient. Mais toi avec ton regard de « pro », ça m'aurait vraiment aidé sur ces enfants-là ! »

Le modelage du formateur

Les enseignants évoquent les bienfaits du modelage, mais pensent ne plus en avoir besoin.

Le modelage et l'intervention du formateur, en situation, sont perçus par tous comme essentiels et plus efficaces dans l'acquisition à long terme, des savoir-faire, savoir-être : L'enseignant 2 approuve les dires de l'enseignant 1 : « Le fait que tu sois là avec nous, dès que tu vois qu'il y a un petit truc qui ne va pas tu intervies. Ça c'est bon ça ! Parce qu'en situation tout de suite on rectifie. En tout cas moi c'est comme ça que j'apprends ». En effet, cette situation facilite la mémorisation des actes pédagogiques : « Du coup je me dis... ça reste ! quand je vais me retrouver dans la même situation ça va me revenir ». Il permet aussi de mieux se rendre compte de ce qui est attendu, de ce qui est complémentaire au protocole : « Tant que tu n'étais pas

venue me montrer comment faire, j'avais du mal à entrer dans la méthode. À partir du moment où tu m'avais montré, je t'avais observé, je voyais comment tu modulais et comment tu faisais participer les élèves, j'ai vu comment moi je devais faire, j'ai pu appliquer et entrer dans la méthode correctement »

Le dispositif de formation, accompagnement et suivi

Les enseignants sont unanimes pour affirmer que globalement ils n'ont plus besoin de la formation, de l'accompagnement et du suivi pour enseigner l'écrit, même si une petite nostalgie se ressent : « *C'est vrai qu'on connaît un peu plus maintenant donc on peut, mais si on peut avoir une aide c'est toujours positif pour moi de toute façon* » ainsi que la peur de mal faire : « *C'est vrai que parfois on se dit est-ce-que je fais bien* ». Mais ils se raccrochent aux écrits auxquels ils continuent à se référer : « *Non mais je marche avec mon classeur quand même* » et à la démarche qu'ils appliquent et qui porte ses fruits, donc cela les rassure : « *... Mais c'est vrai que je m'appuie vraiment sur ce qu'on a fait. Et moi je constate que ça marche* ». Par contre, ils revendiquent tous la nécessité de mettre en place ce type de dispositif pour d'autres disciplines telles que les mathématiques et auquel ils seraient ravis de participer : « *Non. Trouver un chercheur en mathématiques comme toi, qui pourrait m'apporter un savoir-faire supplémentaires, pour expérimenter des nouvelles choses qui fonctionnent et que je pourrais appliquer dans la classe* ». Ils souhaiteraient donc que ce type de dispositif soit appliqué à d'autres disciplines : « *En lecture et écriture je pense qu'on a fait pas mal de choses, maintenant approfondir dans les autres disciplines c'est peut-être là qu'il faut un soutien* », tout en notant que l'expérience avec l'écrit permet toutefois de transférer des savoir-faire aux bénéfiques des autres disciplines : « *La lecture et l'écriture je crois qu'on en a déjà fait pas mal, par contre adapter cela à d'autres disciplines, voir si ça sert autant. Mais je constate que ça sert hein quand même !* »

Les enseignants font allusion à la nécessité de former d'autres enseignants : certains seraient réticents, mais d'autres prêts à être formés et accompagnés, en particulier au cycle 2 : « *... Ce serait plus aux autres collègues à rentrer (rires) c'est vrai que les autres ne sont pas faciles à convaincre toujours. Même si je pense que les enseignants du cycle 2 sont plus sensibles à cette démarche* ». L'enseignant 2 ajoute cependant que ce qu'il conviendrait de poursuivre, ce sont les échanges entre enseignants, la mutualisation des outils, afin d'alléger la charge des préparatifs qui au départ ne sont pas négligeables : « *Mais ça demande beaucoup de travail quand même, parce qu'au début quand il faut préparer pour les groupes chaque activité que tu prévois, c'est vrai que c'est une démarche... Donc c'est vrai que parfois échanger serait donc intéressant* ».

Le rôle des parents

Les enseignants avancent l'idée que, lorsque les parents sont soutenus pour accompagner leur enfant, en particulier lorsqu'il est en difficulté, ils optimisent leur potentiel et réussissent mieux, car il existe un entraînement supplémentaire qui s'effectue à la maison : *« Je pense que j'ai mieux réussi cette année que l'année dernière avec les enfants en difficulté. Parce que les parents m'ont suivi depuis le mois de septembre, tout ce que je disais, ils faisaient. Je te dis j'ai 3 enfants qui étaient mal partis. Ils vont suivre le CE1 tranquille-ment. ... Alors tu sais chaque année comme ils ne connaissent pas, je leur sors, j'imprime un petit document où j'explique la démarche étape par étape, ils n'ont qu'à suivre ce que je dis et ils font. Au bout d'un moment, eux-mêmes aussi finalement ils savaient. Et on a avancé comme ça sur tous les types de syllabes. Ils faisaient ça régulièrement, les enfants ont évolué »*. En revanche, lorsqu'ils abandonnent ou ne sont pas en mesure d'aider leur enfant, cela se fait ressentir au niveau des résultats par une baisse des performances : *« Mes 3 élèves qui n'ont rien d'apparent, qui ne sont pas reconnus par la MDPH ni quoi que ce soit, c'est vrai que les parents n'ont pas été aussi assidus que les autres... Ils ont un peu lâché si bien que leurs enfants n'ont pas progressé comme les autres qui au départ avaient les mêmes difficultés »*.

Cependant, sans l'accompagnement des parents, les élèves progressent quand même, mais pas au mieux de leurs capacités. Les enseignants sont conscients que leur rôle est d'apporter le maximum à tous les élèves et à ceux qui en ont le plus besoin au sein même de l'école, notamment grâce aux dispositifs pour aider les plus fragiles, qui restent limités : *« En APC, j'ai pris des enfants ... cette année des enfants moyens en APC et je reprenais la même démarche. Ils étaient 4 et voilà, les résultats sont là ! Malheureusement, je n'ai pas pu prendre tout le monde »*.

Ils affirment que certains élèves ont besoin et tirent profit d'un accompagnement de la famille en plus de l'école : *« Ce qu'on fait de toute façon c'est en classe. Mais il y a des enfants qui ont toujours besoin d'un petit rappel, et les parents qui l'ont compris, ça a bien fonctionné. Mais c'est vrai qu'on doit faire le maximum pour que tout se fasse en classe par le décroisement, les aides qu'il y a. Mais parfois, l'enfant avait besoin même pour une courte période, un domaine spécifique, un léger accompagnement ça peut aider ! »* Quand d'autres se contentent de ce qui se fait à l'école, parce qu'ils disposent de certaines compétences : *« Certains n'auront besoin que de ce qu'ils font en classe ! Ils sont déjà bien. »*

Les 3 enseignants évoquent la satisfaction des parents : certains dès l'année précédente, ont eu un aperçu de la démarche de l'enseignant et y ont adhéré grâce à la réussite de leur enfant : *« Ceux que j'ai depuis l'année dernière ont compris ce qu'on faisait, quel était le but. Et puis face aux progrès de leur enfant de toute façon, il n'y a pas donc pas eu de soucis. »* Parmi les

nouveaux parents certains ont participé à l'accompagnement de leur enfant, d'autres ont noté les progrès de leur enfant : *« Ils étaient contents, ils trouvaient que leurs enfants avaient beaucoup progressé entre septembre et février ».*

Conclusion

L'analyse de ces entretiens, menés une année après l'expérimentation, nous laisse penser que le biais de désirabilité sociale, suspecté tout au long de l'étude l'année précédente ne semble pas avoir opéré. En effet, on observe un transfert des acquisitions formelles et informelles, à travers le dispositif de formation et d'enseignement mis en œuvre, on valide la qualité de la formation. Les enseignants engagés dans cette expérimentation agissent par désir d'améliorer leur pratique, afin de venir en aide à tous les élèves. Ils ne se privent pas de porter des critiques constructives sur le dispositif. Un an après, leur interview montre leur satisfaction de la formation, de l'accompagnement et du suivi dont ils ont bénéficié l'année précédente. Le transfert de l'enseignement explicite s'effectue naturellement vers d'autres disciplines de l'écrit et d'autres matières. Aujourd'hui, ces enseignants continuent d'utiliser la démarche et la pédagogie explicite dans leur pratique de l'enseignement, de façon générale, car ils sont convaincus de son efficacité : *« On voit que les résultats sont meilleurs que les années précédentes. Parce que ce n'est pas la première fois que je fais un CE1 »* Enseignant 2

Ils ont manifesté le désir qu'un dispositif identique soit mis en place pour les mathématiques ; mais ils sont conscients qu'un changement de pratique auprès d'un nombre plus important d'enseignants s'avère difficile, conscients de la résistance du système et des enseignants au changement :

« Moi je pense que c'est une bonne méthode qui demande encore à être connue et donc reconnue, parce qu'on sent qu'il y a encore quelques hésitations et si c'est pour le bien des élèves j'espère qu'on sera de plus en plus nombreux » Enseignant 2

Ce dispositif de formation et d'accompagnement à une méthode de lecture/écriture phonique (synthétique et analytique) associée à un enseignement explicite, a convaincu les enseignants participants et semble leur avoir permis d'améliorer leur pratique pédagogique, de prendre confiance dans leur capacité à venir en aide aux plus fragiles, tout en se remettant en question : *« Grâce à ta thèse je n'ai plus peur d'avoir une classe de CP parce que je sais que j'ai une méthode qui fonctionne et qui fonctionne même avec les élèves en difficulté. Même si certains bloquent et n'y arrivent pas forcément tout de suite, je saurai rebondir pour trouver une solution pour pouvoir les aider »* Enseignant 3

« Moi je pense que ça marche, ce n'est que le début parce que je pense qu'il faut explorer plus loin, mais c'est un plus pour moi ! » Enseignant 2

« Je le fais parce que ça marche, ça fonctionne, les enfants réussissent, les enfants en difficulté sortent de leur difficulté assez rapidement et heu ! voilà quoi ! Les enfants ils rentrent dans le truc. Dès qu'ils ont compris ils rentrent dedans. Donc c'est pour ça que je le fais ! » Enseignant1

En dépit de la grande satisfaction des enseignants, de façon unanime, ils soulignent une limite à ce dispositif, celle de la mise en œuvre trop précoce du projet 3 qui a pénalisé certains élèves durant l'expérimentation. En effet, en faisant l'impasse de ce projet l'année suivante, les enseignants notent une performance plus importante au niveau du décodage et de l'encodage.

Les trois enseignants impliqués dans l'étude continuent à utiliser le dispositif d'enseignement l'année suivante dans leurs classes de CP et CE1, ils élargissent le modèle pédagogique explicite comme modalité de transmission des savoir-faire dans d'autres disciplines.

Les données qualitatives recueillies lors des observations en classe, et suite aux analyses de pratiques, montrent la forte motivation des enseignants : dès le départ, elle joue le rôle de catalyseur pour leur permettre de progresser dans la mise en œuvre de l'enseignement, mais également dans la gestion de la classe tout au long de l'année.

Les données recueillies lors du questionnaire à la fin de l'année d'expérimentation, relèvent la satisfaction des enseignants quant au dispositif de formation, d'accompagnement et de suivi qui semble avoir répondu à leurs attentes.

Les données recueillies lors de l'interview, un an après l'expérimentation, nous permettent d'observer une évolution positive des élèves en difficulté au CP et permettent d'apprécier le transfert des acquisitions dans la pratique pédagogique des enseignants. Tous poursuivent la démarche de lecture et l'enseignement explicite, y compris dans d'autres disciplines et sur un autre niveau que le CP.

Le changement de pratique, avec pour objectif un perfectionnement dans le cadre du développement professionnel, semble opérer.

La partie suivante va permettre de discuter les résultats de cette recherche au regard de la littérature.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

	Pages
5.1 Efficacité du dispositif d'enseignement sur le rendement scolaire en lecture/écriture	477
5.1.1 Les résultats aux évaluations	479
5.1.2 Les résultats à la BP et à la BL	491
5.1.3 Les élèves en difficultés à la fin du CP	496
5.1.4 Conclusion	498
5.2 Efficacité du dispositif d'enseignement sur l'estime de soi cognitive.....	500
5.2.1 Ensemble des élèves du groupe expérimental	500
5.2.2 Élèves repérés en difficulté du groupe expérimental	501
5.2.3 Groupe expérimental versus groupe contrôle.....	502
5.2.4 Conclusion	505
5.3 Efficacité du dispositif de formation par l'accompagnement et le suivi des enseignants à la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique.....	506
5.3.1 Enseigner selon les principes de l'enseignement explicite	507
5.3.2 Mise en œuvre des protocoles	509
5.3.3 Perception du dispositif d'enseignement et du dispositif de formation.....	512
5.3.4 Conclusion	519
5.4 Limites et points perfectibles.....	519
5.4.1 Méthodologie.....	519
5.4.2 Dispositif d'enseignement.....	520
5.4.3 Dispositif de formation par accompagnement et suivi sur le terrain	521
5.4.4 Les familles	523
5.4.5 Conclusion.....	523

Nous exposons une discussion autour des résultats de cette thèse, à la lumière de la littérature scientifique. Ce travail de recherche se positionne dans le cadre de l'enseignement efficace et de la prévention de l'illettrisme, enjeu majeur du système éducatif français. L'illettrisme semble prendre sa source dès l'école élémentaire particulièrement dans les milieux défavorisés. En 2012, une analyse détaillée des difficultés en lecture à l'entrée en 6ème, menée de 1997 à 2007 par Daussin et ses collaborateurs, montre que la baisse des performances en lecture touche particulièrement les élèves en ZEP (20,7 % en difficulté face à la lecture en 1997 et 31,3 % en 2007) ; elle affecte toutes les dimensions de la lecture y compris les mécanismes de base.

Dès les premières années d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit au cycle 2, ces élèves sont en échec face à la lecture-écriture. Si des mesures pédagogiques ne sont pas prises, une estime de soi dévalorisante se construit progressivement et condamne parfois à l'échec scolaire général. Ainsi le décrochage scolaire s'installe insidieusement de façon précoce.

Notre démarche est donc de concevoir un programme de formation et d'accompagnement des enseignants à la mise en œuvre d'un nouveau dispositif d'enseignement, basé sur les résultats probants de la recherche. Nous partons du postulat général qu'une telle combinaison de dispositifs, en direction des élèves de CP et de leurs enseignants est bénéfique pour tous. Le but recherché est d'accompagner les enseignants dans la prise en charge de tous les élèves, en particulier de ceux en difficulté.

5.1 Efficacité du dispositif d'enseignement sur le rendement scolaire en L/E

L'étude 1 mesure la relation entre le dispositif et le rendement scolaire de l'ensemble des élèves participants. L'étude 2 applique cette même mesure aux élèves repérés en difficulté avant le déploiement du dispositif. Ces derniers représentent 48 % des élèves : 10 % repérés par les évaluations sur les prérequis scolaires, 18 % par le test de la batterie prédictive sur les prérequis cognitifs et 20 % en difficulté dans les deux compétences. En somme, 30 % des élèves connaissent des difficultés au niveau des prérequis scolaires et 38 % au niveau des prérequis cognitifs.

L'analyse des résultats montre une progression significative observée au niveau des performances en lecture/écriture, y compris chez les élèves en difficulté. Ce qui nous permet de conclure dans un premier temps à l'existence d'une relation positive entre l'enseignement explicite de la méthode de lecture phonique synthétique dispensé au premier trimestre et le rendement scolaire des élèves au bout de 3 mois. Dans un deuxième temps, nous pouvons

conclure aussi à l'existence d'une relation positive entre l'enseignement explicite des 5 composantes pour un enseignement efficace de l'écrit dispensé tout au long de l'année et le rendement scolaire des élèves au bout de 9 mois. Ces résultats semblent aller dans le sens des préconisations de nombreuses recherches menées en France, en Belgique, dans les pays anglo-saxons qui font consensus (Braibant et Gérard, 1996 ; NRP, 2000 ; CESE, 2008 ; Cnesco, 2016). Ils montrent également que notre vision stratégique, à travers les 3 projets qui progressent des compétences de bas niveau vers les compétences de haut niveau, en passant par la consolidation des prérequis, est une procédure fiable pour apprendre à lire et à écrire aux élèves de CP. En 2004, Braibant et Gérard soutiennent cette idée et affirment qu'il est essentiel, dès le début de l'enseignement primaire, d'accorder une place prépondérante aux mécanismes de décodage, par l'enseignement systématique et progressif des règles de correspondance lettres-sons.

Ces résultats s'expliquent par les principes respectés et rigoureux de l'enseignement explicite, à travers l'organisation du curriculum, et le modèle explicite de Cheek-Hunter mis en place systématiquement pour transmettre le savoir. L'enseignement est structuré et systématisé : il part des notions les plus simples pour évoluer vers les notions plus complexes, en s'assurant de l'acquisition des prérequis. Dans la continuité de la maternelle, l'usage des rituels est poursuivi. Il fournit un cadre d'apprentissage reconnu et sécurisant par des routines de fonctionnement. Ces dernières offrent une sécurité intellectuelle mais aussi affective, les activités ont pour objectif d'automatiser des règles, des savoirs ou de mémoriser pour apprendre, en particulier auprès des élèves en difficulté. En effet, lorsque le rituel est installé, qu'il devient répétitif, l'élève sait ce qu'il doit faire, comment et quand. Il sait ce qu'on attend de lui, il peut ainsi anticiper. Pour certains élèves en difficulté, cet aspect répétitif de l'activité leur permet progressivement d'entrer dans le contrat didactique mis en place et signé par chacun.

Les groupes de besoin contribuent à gérer l'hétérogénéité de la classe et tiennent compte du rythme d'apprentissage de chacun. Ils permettent une prise en charge personnalisée, avec une forte présence de l'enseignant auprès des élèves en difficulté, dans la phase de pratique guidée. Les supports utilisés s'adaptent aux capacités et besoins de chaque élève. Comme le soutient le rapport de Goigoux (2016) « en proposant des tâches de déchiffrage à la portée des élèves, les enseignants favorisent leurs réussites, mobilisent leur attention et leur mémorisation tout en développant leur sentiment de compétence » (p. 395).

Les recherches menées sur l'enseignement efficace, reconnaissent que l'enseignement explicite est plus performant que les autres pour apprendre à lire et écrire aux élèves en difficulté (Follow

et Through, 1960 ; Rosenshine, 2009 ; méga-analyse de Bissonnette et al., 2010 ; Bianco et al., 2010, 2012, 2016).

Nous expliquons également ces résultats par le choix de la méthode de lecture et des démarches pédagogiques. En effet, celles-ci s'appuient sur les résultats probants, notamment ceux de la méta-analyse menée aux États-Unis (NRP, 2000) qui identifie les cinq éléments d'un programme efficace de la lecture. Une revue de littérature en Australie (CESE, 2017) confirme ces résultats et apporte des pistes sur la façon dont ces cinq éléments devraient être enseignés : de façon explicite, systématique et séquentielle. Les recherches menées en neuroscience démontrent également la supériorité de la méthode phonique synthétique ou analytique (Dehaene, 2011). Deux des cinq composantes sont travaillées dans le projet 1 dont l'efficacité se mesure au bout de trois mois par les évaluations scolaires : la conscience phonémique et l'étude de la correspondance graphème/phonème (CGP), encore appelée graphophonologique ou principe alphabétique. Elles constituent des prérequis directs pour entrer dans le décodage/encodage et des prédicteurs des compétences en lecture/écriture (Juel, 1988 ; cité par CESE, 2017). Les trois autres habiletés sont exercées à partir du deuxième trimestre dans les projets 2 et 3 : la fluidité de lecture, le vocabulaire et la mise en œuvre d'approches stratégiques et dialogiques de la compréhension (NRP, 2000 ; Viriot-Goeldel, 2017).

5.1.1 Les résultats aux évaluations

Ces résultats révèlent une progression significative des acquisitions, entre septembre et décembre, pour l'ensemble de la classe et pour les élèves en difficulté. C'est un point positif qui peut être attribué au dispositif pédagogique mis en œuvre dans le cadre du projet 1.

L'approche phonique synthétique explicite, partant des sons et des lettres pour former les syllabes et les mots, semble montrer son efficacité : les élèves repérés en difficulté progressent dès le 1er trimestre. **Cette démarche peut donc constituer une alternative auprès des élèves repérés en difficulté au début du CP.**

Les prérequis aux compétences de bas niveaux (décodage/encodage)

Alphabet

Les chercheurs confirment que la reconnaissance des lettres de l'alphabet, sous leurs trois graphies (capitale, cursive et script), constitue un prérequis fondamental pour entrer dans l'écrit et accéder aux compétences de base (Foulin, 2007 ; Negro et Genelot, 2009 ; Briquet-Duhazet, 2018b). Le programme du bulletin officiel de 2008 spécifie qu'à la fin du cycle 1, c'est-à-dire la classe grande section (GS), l'élève doit reconnaître et écrire la plupart des lettres

de l'alphabet. Dans les nouveaux programmes du bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, le domaine intitulé « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » présente les dimensions orales et écrites ; il spécifie que le langage écrit « prépare les enfants à l'apprentissage de l'écrire-lire au cycle2 » (BO p.6). En fin de maternelle, les élèves doivent être en mesure de « reconnaître les lettres de l'alphabet et leurs correspondances graphiques : cursive, script, capitales d'imprimerie » (BO p.11). De fait, nous passons de « la plupart des lettres », à « toutes les lettres » devant être reconnues à la fin du cycle 1.

Nous observons une nette progression de tous les élèves, même ceux en difficulté, sur la dénomination des lettres de l'alphabet dans les trois graphies (capitale, script et cursive), ainsi que dans la capacité à distinguer si une lettre est voyelle ou consonne. Nous attribuons cette réussite à l'efficience de l'enseignement sur la consolidation des prérequis qui autorise notamment les élèves les plus fragiles à reprendre leur apprentissage, en bénéficiant de plus de temps pour comprendre et maîtriser la notion. Différentes stratégies, s'appuyant entre autres sur la comptine ou la récitation de l'alphabet en pointant les lettres, les moyens mnémotechniques associant phrase/image/nom de la lettre, et ce, de façon personnalisée, ont permis ces progrès. L'usage de la répétition permanente, journalière, se révèle probant dans l'aide aux élèves en difficulté : mémorisation par stimulation régulière de la mémoire de travail, plus précisément sur la chaîne phonologique, qui donne accès à la mémoire à long terme et au maintien de l'information (Baddeley et al., 1998 cités par Labat et al., 2013). En prétest et en post-test, le cheminement dans l'acquisition des lettres reste identique avec une priorité aux lettres capitales puis scriptes et cursives, suivant l'ordre d'introduction à la maternelle : dans le système éducatif français, les enseignants abordent les lettres capitales dès la PS pour les activités de lecture et l'écriture. En premier lieu, l'écriture scripte se rencontre dans les livres, puis on l'associe à la capitale en écriture ; enfin apparaît l'écriture cursive, souvent en grande section, combinée aux deux autres graphies. Nous pensons que présenter d'emblée l'alphabet sous ses trois écritures au CP, participe aux progrès enregistrés.

Nous constatons d'après les résultats, qu'à leur entrée au CP, tous les élèves sont loin de maîtriser la reconnaissance des lettres sous les trois graphies, comme le préconise le programme officiel. Un décalage important existe entre la réalité et le référentiel. L'accès à l'écrit est ralenti, car la reconnaissance des lettres en est un facteur essentiel, en particulier dans les graphies script pour la lecture, et cursives pour l'écriture ; même si les élèves peuvent écrire en lettres capitales avant de maîtriser l'écriture cursive.

On peut s'interroger sur la façon dont est abordé l'enseignement de l'acquisition des lettres de l'alphabet durant les trois années de l'école maternelle : il est souhaitable de s'assurer que les enseignants abordent la capitale dès la petite section, tout en soulignant son lien avec les autres

écritures ; dès la moyenne section, qu'ils appréhendent conjointement les trois écritures, pour espérer atteindre la compétence visée en fin de grande section.

Conscience phonologique

À l'entrée au CP, nous observons à travers les résultats, que la conscience syllabique, notamment en matière de segmentation, est nettement plus développée et performante que la conscience phonémique quasi inexistante chez une grande majorité d'élèves, voire inexistante pour ceux en difficulté. Au bout de 3 mois, la conscience syllabique s'améliore et la conscience phonémique se développe, y compris chez les élèves en difficulté. Nous notons qu'au temps T0, en conscience syllabique, la segmentation est nettement plus performante que la fusion ; au niveau de la conscience phonémique, les élèves sont déficitaires dans les deux habiletés. En revanche, au temps T1, les élèves améliorent leurs performances sur la fusion syllabique ; ils progressent de la même manière dans la segmentation et dans la fusion phonémique, mais avec une légère supériorité de la fusion sur la segmentation pour les élèves en difficulté. Nous supposons qu'à la maternelle l'accent a essentiellement porté sur la conscience syllabique, plus précisément la segmentation, au détriment de la fusion et probablement des autres formes de manipulation orale (fusion, segmentation, localisation, identification, suppression...). Martinot et Gombert (cités par Goigoux et al., 2003) considèrent que la conscience phonémique est une habileté à travailler dès la fin de la grande section maternelle. En effet, des élèves de 5-6 ans soumis à un tel enseignement sont capables de développer un contrôle méta-phonologique. Or, nous notons que la conscience phonémique ne semble pas avoir été abordée auparavant. Nos résultats rejoignent ceux du CESE (2017) qui soulignent que les élèves parviennent à l'élémentaire, avec des niveaux différents en conscience phonémique, en fonction de la qualité de l'enseignement dispensé à la maternelle.

La démarche qui consiste à manipuler régulièrement des syllabes et des phonèmes à l'oral, amène les élèves à progresser simultanément dans la conscience syllabique et phonémique pour une meilleure entrée dans l'écrit. Ces résultats abondent dans le sens des travaux du CESE (2017) qui prouvent qu'un enseignement effectif de la conscience phonémique peut rattraper les manquements d'une préparation inadéquate. En étudiant chaque type de syllabe sans supports matériels (image ou écriture), mais juste la syllabe orale proprement dite, tous les élèves progressent dans la manipulation orale des phonèmes qui constituent ce type de syllabe. Cette réussite s'explique par l'aspect répétitif de la procédure, à chaque type de syllabe qui est étudié. Aucune surcharge cognitive n'est à déplorer car l'étude des types de syllabe s'effectue du plus simple au plus complexe, et l'élève travaille dans sa ZPD, en abordant la syllabe plus

complexe lorsqu'il maîtrise la plus simple : il s'appuie donc sur les compétences acquises précédemment pour progresser.

Si pour une majorité d'élèves la conscience phonémique est acquise ou en cours d'acquisition au bout de 3 mois, 4 élèves demeurent en difficulté sur la fusion et 6 sur la segmentation. Cette habileté s'améliore avec l'entraînement ; néanmoins, la manipulation phonémique de certains types de syllabes reste malaisée. Par exemple, pour les élèves qui ont tendance à transformer une syllabe entendue « CCV » en « CVC » lors de la segmentation. L'étude des différents types de syllabes s'effectue de la syllabe la plus simple à la plus complexe, mais la syllabe comportant trois sons devient plus laborieuse à manipuler. Les bilans laissent entrevoir que développer cette habileté (segmenter et fusionner tous les types de syllabes) nécessite plus de temps pour certains élèves. Parmi ceux qui demeurent en difficulté, malgré un enseignement systématique et structuré de la CGP, il convient de s'interroger sur l'origine de cette difficulté. Force est de constater que les élèves ne sont pas tous égaux face à la conscience phonologique. C'est ainsi qu'on a pu observer chez certains de ces élèves, des difficultés à comprendre la consigne ou à ignorer le sens du mot pour se focaliser sur son bruit. De nombreux travaux ont effectivement montré que la mise en œuvre des habiletés phonologiques implique la capacité à se décentrer, en passant de la fonction de communication, à une activité de réflexion sur le langage. Les élèves ont des difficultés à se détacher du sens du mot pour se concentrer sur sa dimension linguistique. Ils échouent ainsi dans le traitement phonologique du mot (Lahire, 1993 ; Bautier, 1995 ; cités par Goigoux et al., 2003). Seule l'école peut les aider à la prise de conscience que l'écrit découle de l'oral, lorsque dans leur milieu familial, le langage n'a qu'une fonction, celle de communiquer. En revanche, les travaux de Morais et al. (2003) Sprenger-Charolles et Serniclaes (2003) arrivent à la conclusion que certains élèves en difficulté de lecture présentent un trouble des apprentissages de l'écrit de type dyslexie (détecté après deux années d'apprentissage de l'écrit) qui serait la conséquence d'un déficit des capacités phonologiques.

La syllabe est l'unité la plus facilement perceptible par les jeunes enfants ; les phonèmes plus difficiles à isoler se développent en même temps que l'apprentissage de la lecture (Fayol, 2017) : pour cette raison, la syllabe devrait être abordée avant le phonème afin de faciliter l'enseignement de ce dernier. Or, dès la PS, il est fréquent d'observer les enseignants qui sollicitent les élèves sur leur conscience phonémique (par exemple, on entend « l » dans « lundi »).

Dans les programmes de maternelle de 2002, l'enseignement de la conscience phonologique ne revêt pas un caractère systématique comme le préconise la recherche (Goigoux et al., 2003). Dans les programmes de 2015, il est précisé que l'enseignant y « consacre des séances courtes de manière régulière » (BO spécial n°2 du 26 mars 2015, p. 7), mais l'aspect systématique n'est

toujours pas recommandé. Il est envisageable que les enseignants de maternelle n'en fassent pas une priorité : en les questionnant, en observant leur pratique, nous constatons leur méconnaissance de la conscience phonologique, ce qui explique leur dysfonctionnement dans sa mise en œuvre. De fait, un réel enseignement progressif et systématique tout au long de la maternelle ne semble pas d'actualité, ce que confirment les résultats des élèves au temps T0. Nous nous posons donc la question de la formation des enseignants : prodiguer un enseignement de qualité, sans nuire à la progression de ses élèves, semble compromis par le décalage entre la réalité du terrain et ce que l'enseignant est supposé maîtriser.

Un programme visant à développer la conscience phonologique prend appui dès la petite section, sur les différents bruits environnants de la vie quotidienne, des animaux... puis il évolue vers la conscience syllabique en faisant systématiquement diverses manipulations orales (fusion, segmentation, localisation, identification, suppression, permutation...) des syllabes et des mots, d'abord à deux puis trois syllabes en moyenne section. En grande section, on élabore une progression vers le principe alphabétique : passer de la conscience des différentes unités de la langue orale (phrase, mot, syllabe, phonème) vers la langue écrite par la conceptualisation de l'écrit. Les actions de prévention sur la conscience phonologique et la conceptualisation de l'écrit, pour arriver au principe alphabétique, donnent lieu à diverses expérimentations encourageantes, menées sur le terrain à la Réunion, à Saint-Martin et en Guadeloupe. Nous observons qu'une telle progression mise en place profite à tous les élèves : grâce au travail en ateliers, les plus avancés parviennent au décodage-encodage de syllabes voire de mots CV comme « tulipe, marina, salive... » ; ceux en difficulté avancent à leur rythme, en mettant du sens sur le vocabulaire employé dans l'écrit et en assurant les bases d'une entrée sécurisée dans l'écrit. De nombreux travaux montrent que lorsque des dispositifs pédagogiques sur les prérequis en lecture sont mis en œuvre en GS, un effet positif sur les performances en lecture est observé au CP. Notamment sur la connaissance des lettres et des correspondances écrit-oral (Labat, Magnan et Ecalle, 2011).

Principe alphabétique ou correspondance graphophonologique (CGP)

Le principe alphabétique (comprendre la relation entre lettre ou groupe de lettres et sons) est associé à l'acquisition des lettres de l'alphabet et à la conscience phonémique. Constituant les prérequis essentiels pour appréhender le décodage et l'encodage, ils jouent par conséquent un rôle essentiel dans la lecture et l'écriture. À l'issue de la maternelle, c'est la compréhension du principe qui est exigée par le référentiel, non l'enseignement et l'apprentissage de la CGP. Néanmoins, à l'entrée au CP, nous remarquons l'existence d'une disparité importante quant à la mémorisation de la CGP des sons simples. Cette disparité s'observe même auprès des élèves

en difficulté (1 élève a mémorisé la CGP d'une grande majorité de sons simples et 8 en ont mémorisé au moins 5). Ces observations peuvent s'expliquer soit par des pratiques parentales tournées vers les attentes de l'école, soit par une sensibilisation, voire un enseignement dès la grande section de la CGP. Nous constatons que la mise en œuvre du dispositif, impliquant des tâches méta-phonologiques, améliore nettement les résultats de tous les élèves, avec un rythme plus lent chez ceux en difficulté. Nos résultats confirment en partie ceux du CESE (2017) : la méthode phonique synthétique explicite et séquencée, est efficace pour enseigner le principe alphabétique. En effet, l'originalité de notre démarche réside dans le fait que pour les sons simples, la CGP de l'ensemble des lettres/sons n'est pas séquencée mais présentée simultanément. Elle corrobore les résultats de la note de synthèse de Viriot-Goeldel (2017) : contrairement aux idées reçues, il n'est pas nécessaire de réduire le rythme des CGP pour les élèves les plus faibles. Les résultats vont également dans le sens de ceux de Sunde, Furnes et Lundetrae en Norvège (cités dans Bosse et al., 2019) : pour les faibles lecteurs, une introduction rapide des correspondances graphèmes/phonèmes est préférable à une introduction lente. En revanche, ces résultats vont à l'encontre de la suggestion de Goigoux (cité par Bosse et al., 2019) qui préconise, pour plus d'efficacité, un rythme d'apprentissage de 12 à 15 correspondances graphème-phonème les 9 premières semaines de CP. En France, l'enseignement systématique d'une progression logique des correspondances graphème-phonème (Bosse et al., 2019) est actuellement recommandé.

Concernant les graphèmes complexes, au temps T0, pour une minorité d'élèves, nous pressentons une sensibilisation qui découle des pratiques parentales, ou de celles de l'enseignant, ou encore des stratégies analogiques mises en place par l'élève lui-même. Mais aucun élève repéré en difficulté ne parvient à identifier la CGP des groupes de lettres proposés. Au temps T1, alors que le dispositif pédagogique n'a pas dispensé un enseignement de la correspondance graphème/phonème des sons complexes, nous voyons apparaître des acquisitions effectives chez certains élèves ; même auprès de 6 élèves repérés en difficulté qui identifient 2/5 phonèmes des graphèmes proposés. Nous pensons que ces acquisitions se réalisent grâce aux interactions quotidiennes de la classe ou à la maison. Les questionnements des élèves conduisent l'enseignant à apporter des connaissances sur la CGP des phonèmes complexes, sans en faire pour autant un enseignement spécifique. Ces observations laissent penser que l'élève, même en difficulté, apprend autrement, sans un enseignement formalisé par l'enseignant. Ces résultats s'alignent sur ceux de Thompson et Fletcher-Flinn (cités par Morais et al., 2003) qui montrent que l'enfant peut recourir à un apprentissage implicite, lui permettant de lire de nouveaux mots. Giasson et al. (cités par Morais et al., 2003), révèlent le rôle déterminant du milieu familial sur les stratégies employées pour éveiller l'enfant à l'écrit.

À l'issue de l'école maternelle, la compréhension du principe alphabétique est exigée, mais pas l'apprentissage de la CGP. Or, les résultats en début d'année de CP nous font supposer l'existence d'un enseignement effectif de cette compétence par certains enseignants en GS. En effet, 8/50 élèves maîtrisent la correspondance sur l'ensemble des sons simples et 24/50 élèves connaissent au moins 5 correspondances lettre/son, sans compter les voyelles. Nous pouvons concevoir que la présentation de quelques correspondances lettres/sons soit nécessaire, pour une meilleure compréhension du principe alphabétique. Cependant, il est important de s'interroger sur l'anticipation de certains enseignements, au détriment d'autres enseignements essentiels, insuffisamment pris en compte voire pas du tout. Cela entraîne une inégalité qui profite aux élèves les plus aguerris, ce qui constitue une source précoce du déterminisme social. Nos résultats montrent que cette inégalité peut se réduire avec la mise en œuvre au CP d'un dispositif qui consolide les prérequis. En effet, quelques élèves en difficulté rattrapent leurs retards et atteignent le niveau de la classe au bout d'un trimestre ; d'autres continuent la courbe normale de progression en gardant une longueur de retard, tandis que d'autres ont un rythme d'acquisition plus lent qui nécessite plus de temps et d'entraînements pour asseoir les acquisitions compte-tenu de fonctions cognitives moins performantes. Enfin, pour d'autres élèves, la suspicion d'un trouble du langage écrit peut se diagnostiquer après deux années d'enseignement de l'écrit et la prise en charge orthophonique peut s'avérer nécessaire.

Décodage et encodage des mots simples

Décodage de syllabes simples

Au début du CP, le type de syllabe CV se démarque des autres types de syllabes. Son décodage est mieux maîtrisé : plus de réussite et moins d'échecs qu'avec les autres types de syllabes déchiffrés seulement par une minorité d'élèves. Cependant, pour les élèves en difficulté, cette différence est quasi inexistante : un seul élève maîtrise les syllabes CV et aucun ne maîtrise les autres types de syllabes. En GS, le décodage de syllabes CV semble abordé et intégré par certains élèves.

Tous les élèves progressent dans le décodage des différents types de syllabes ; même à un rythme plus lent, les élèves en difficulté effectuent une belle progression qui suit celle de la classe. La démarche proposée paraît bénéfique et profitable. La hiérarchie entre les types de syllabes, de la plus simple à la plus complexe, semble respecter nos prévisions. Les réussites déclinent suivant la complexité des types de syllabes, il en va de même pour les élèves en difficulté. Excepté entre les types de syllabes CCV et CVV : nous constatons respectivement un taux de réussite de 44 % et de 66 % pour l'ensemble de la classe et 20,8 % et 40,7 % pour

les élèves en difficulté ; le type CVV serait plus simple à décoder que le type CCV. En analysant les résultats recueillis pour la compétence, en matière de niveau d'acquisition, nous nous rendons compte que la syllabe CCV est en cours d'acquisition pour 28 % de l'ensemble des élèves et 41,7 % de ceux en difficulté ; contrairement à la syllabe CVV pour 6 % de l'ensemble et 4,2 % de ceux en difficulté. La syllabe CCV semble donc plus aisée à maîtriser que la syllabe CVV. Ces résultats corroborent les précédents obtenus au niveau de la conscience phonémique. On l'explique par le fait que certains élèves transforment la fusion des syllabes CCV en CVC (au lieu de décoder « bra » ils décodent « bar »). Cette confusion s'estompe généralement avec l'entraînement en simultané par la confrontation de ces deux types de syllabes CCV et CVC.

À l'entrée du CP, parmi les élèves en difficulté, un seul décode les syllabes CV, ce qui est normal, car ce n'est pas une compétence attendue à la fin du cycle 1. Mais nous observons que de nombreux élèves décodent des syllabes CV et quelques-uns, les autres types de syllabes. Ainsi, ils décodent des syllabes CV, alors que leur conscience phonologique est déficitaire, notamment en matière de fusion phonémique. Le décodage semble donc s'effectuer pour la plupart par voie directe plutôt qu'indirecte. Afin de préparer l'entrée au CP, il serait plus efficace de poursuivre en GS un entraînement de la conscience phonologique, en particulier phonémique, afin d'optimiser le développement de cette habileté à différents niveaux chez tous les élèves. On peut s'interroger sur l'intérêt de commencer un apprentissage du décodage de syllabes, qui ne profite qu'à un petit nombre d'élèves, qui par ailleurs ne maîtrisent pas toutes les bases de la conscience phonémique.

Le bilan du NRP (2000) recommande l'entraînement précoce au décodage, dès la maternelle, mais sous-entendu, lorsque les prérequis nécessaires sont installés (NELP, 2008). Une flexibilité est indispensable pour s'adapter aux besoins de chaque enfant.

Décodage mots simples

Au début du CP, un nombre très limité d'élèves réussit à décoder des mots simples, contenant des syllabes CV ou tous les types de syllabes. Aucun élève en difficulté n'en fait partie, même celui qui décode les syllabes CV. D'après les chiffres précédents, sur les 10 élèves qui décodent des syllabes CV en début de CP, seulement 3 parviennent à décoder des mots contenant uniquement ce type de syllabes. Nous en déduisons que cette capacité sur les syllabes CV est insuffisante, qu'un enseignement des stratégies est nécessaire pour décoder les mots. Nous supposons que les 2 élèves, capables de décoder tous les mots simples, ont bénéficié d'un enseignement spécifique lié à la pratique enseignante et/ou parentale.

Après 3 mois, nous observons une nette progression dans le domaine du décodage des mots simples, contenant des syllabes CV, y compris chez les élèves en difficulté. En effet, les travaux d'Ecalte et al. (2002) démontrent qu'un entraînement de type méta-phonologique, impliquant les phonèmes, participe au processus de reconnaissance des mots écrits. Concernant le décodage de tous les mots simples, c'est une compétence acquise pour un tiers des élèves, en cours d'acquisition pour un autre tiers, et non acquise pour le dernier tiers. L'hétérogénéité des résultats révèle des rythmes d'acquisition bien différents. Cette même observation est réalisée au niveau du groupe plus hétérogène des élèves repérés en difficulté au début du CP : cette compétence est acquise pour un quart des élèves, en cours d'acquisition pour un quart également, mais plus de la moitié des élèves n'arrive pas à décoder tous les mots simples. Ces résultats confirment les différences de rythme d'acquisition et de progression chez tous les élèves, même pour ceux en difficulté. Nous observons, qu'au bout de 3 mois, 10/24 élèves en difficulté rattrapent le reste du groupe classe dans le décodage de mots simples : 4/24 sont capables de décoder tous les mots simples de la langue française et 6/24 sont en cours de cette compétence. Les 14/24 restants ont encore besoin de consolidation.

Ces résultats propres aux élèves repérés en difficulté nous révèlent, qu'à niveau égal on n'évolue pas forcément au même rythme. En effet, à un temps « T », les élèves peuvent éprouver les mêmes manques, mais certains comblent leurs lacunes plus rapidement que d'autres. Chacun progresse en fonction de sa propre singularité ; certains peuvent rapidement rattraper leur retard et sortir de la difficulté grâce à un dispositif adapté. **Le niveau scolaire semble être un processus dynamique qui sera fortement influencé par des facteurs externes, en l'occurrence les pratiques pédagogiques, alors que le rythme d'apprentissage dépendra plus fortement des facteurs internes au sujet.** Ces résultats confirment le constat établi par Braibant et Gérard (1996) selon lequel la réussite dans la lecture est conditionnée à la fois par des caractéristiques personnelles et par des caractéristiques pédagogiques de la classe fréquentée.

En arrivant au CP, nous constatons que certains élèves décodent des syllabes, voire de mots simples, alors que d'autres n'ont pas atteint les compétences attendues en termes de prérequis pour entrer dans un apprentissage de l'écrit. Pour aider l'ensemble dans leur progression, nous pensons qu'il est important de tenir compte de ce constat d'inégalité et d'hétérogénéité, en termes de niveaux et de rythmes, afin de réduire et de compenser ces écarts. Les élèves ne possèdent pas tous les mêmes acquis, n'avancent pas tous au même rythme, n'ont pas tous les mêmes habiletés cognitives, mais chacun progresse chacun en fonction de ses particularités. Il convient d'y croire et d'en tenir compte dans nos actes pédagogiques.

Encodage syllabes simples

En début de CP, comme pour le décodage, nous notons que les élèves se révèlent plus performants dans l'encodage du type de syllabe CV que pour les autres types de syllabes. Le niveau est légèrement plus élevé dans l'encodage des autres types de syllabes que celui observé pour le décodage.

Au début du projet, on observe que 8,3 % des élèves en difficulté sont performants dans l'encodage des syllabes CV et VC, par contre aucun ne parvient à encoder les autres types de syllabes. On remarque une meilleure performance dans l'encodage des types de syllabes CV et VC que dans leur décodage. Toutefois cela ne concerne que 2/24 élèves à chaque fois. Cela s'expliquerait par les mêmes raisons : une plus grande familiarité avec ce type de syllabes en GS, et certains élèves qui apprennent à le décoder /encoder par voie directe.

Après la mise en œuvre du dispositif, l'intégralité des élèves progresse dans l'encodage de tous les types de syllabes. La démarche proposée semble efficace.

La hiérarchie entre les types de syllabes, de la plus simple à la plus complexe, se maintient également pour l'encodage. Les réussites déclinent au fur et à mesure que les types de syllabes présentés se complexifient. Cependant, par comparaison au décodage, nous remarquons les performances plus fortes des élèves dans l'encodage que dans le décodage, au début du CP, particulièrement pour les syllabes CV et VC, sur les deux échantillons. Elles peuvent s'expliquer par une approche globale de l'encodage au détriment d'une approche phonographologique.

Après la mise en œuvre du dispositif, les deux compétences s'équilibrent avec une légère supériorité du décodage, particulièrement pour le type de syllabe CVV chez les élèves en difficulté (41,7 % décodage, 20,8 % encodage). En lien avec les résultats d'une conscience phonémique, en particulier au niveau de la segmentation qui certes a bien progressé, puisque défaillante au début du CP, mais moins que la fusion. Contrairement aux résultats de l'ensemble du groupe, les élèves en difficulté sont plus performants dans le décodage que dans l'encodage de syllabes. Nous pourrions penser qu'ils recourent moins à la voie directe. Mais Selon Fayol (2017), ces résultats s'expliquent aussi du fait que l'entraînement à la conscience phonologique améliore plus l'encodage que le décodage.

Les mêmes questions pour le décodage des syllabes se posent pour l'encodage. Car, encoder des syllabes n'est pas une compétence attendue à la fin du cycle 1. Certains élèves encodent des syllabes, alors qu'ils n'ont pas atteint le développement optimal de leur conscience phonologique, notamment, en matière de segmentation de tous les types de syllabes. Afin de préparer l'entrée au CP, un entraînement régulier de la conscience phonologique en GS, en

particulier phonémique, afin d'optimiser le développement de cette habileté chez tous les élèves semble plus efficace que de commencer un apprentissage de l'encodage de syllabes, qui ne profite qu'à un petit nombre d'élèves qui ne maîtrise pas toutes les bases.

Encodage mots simples

Au début du CP, sur l'ensemble des élèves, 6 élèves réussissent à encoder des mots composés uniquement de syllabes CV et 1 élève parvient à encoder tous les mots simples. Les résultats précédents nous montrent 16 élèves au début du CP qui encodent des syllabes CV, mais seulement 6 capables de décoder des mots contenant uniquement ce type de syllabe. En revanche, aucun élève repéré en difficulté n'est capable d'encoder des mots ne contenant que des syllabes CV ou des mots contenant tous les types de syllabes. Même les 2 élèves qui encodent des syllabes CV, n'encodent pas les mots ne contenant que ce type de syllabe.

Nous déduisons, comme pour le décodage, que cette capacité reste insuffisante ; un enseignement des stratégies est donc nécessaire pour encoder les mots inconnus. Nous supposons que cet élève, capable d'encoder tous les mots simples, a bénéficié d'un enseignement lié directement à la pratique enseignante ou parentale.

Au bout de 3 mois, une nette progression du groupe classe au niveau de l'encodage des mots simples ne contenant que des syllabes CV est observée. De 12 % de réussite, on passe à 52 %. Par contre, la classe se divise en 3 groupes inégaux pour l'encodage de tous les mots simples : un peu moins d'1/3 de la classe encode tous les mots, pour un peu plus d'1/3 cette compétence est en cours d'acquisition, et non acquise pour un peu plus d'1/3. Ces résultats hétérogènes confirment la différence des rythmes d'acquisition. Cependant, en comparant encodage / décodage, à la fin du dispositif, nous retiendrons qu'un pourcentage quasi identique d'élèves rencontre des difficultés (34 % pour le décodage et 36 % pour l'encodage). Toutefois, plus d'élèves (34 %) décodent tous les mots simples, face aux 18 % qui les encodent. À cela, deux raisons possibles : soit l'encodage se révèle être une compétence plus difficile à développer que le décodage d'un point de vue cognitif, soit le temps accordé au décodage est plus important que celui accordé à l'encodage. En effet, dans les pratiques de classe, les situations pour lire sont plus fréquentes que celles pour écrire, d'où un entraînement plus fréquent à la lecture qu'à l'écriture.

Par contre au niveau des élèves repérés en difficulté, une hétérogénéité se crée : (68 %)15 élèves n'arrivent pas à encoder tous les mots simples, pour 7 élèves (29,2 %) la compétence est en cours d'acquisition et 2 élèves (8,3 %) ont acquis cette compétence. Pour l'encodage comme pour le décodage, ces résultats semblent révéler des rythmes d'acquisition différents au sein des

élèves en difficulté. Au fil du temps, certains progressent plus vite que d'autres. Au bout de 3 mois, 9/24 élèves ont rattrapé le reste du groupe classe dans l'encodage de mots simples car 2/24 sont capables d'encoder tous les mots simples de la langue française et 7/24 sont en cours de cette capacité. Les 15/24 restants ont encore besoin de consolidation. C'est un peu plus que pour le décodage. Cependant, en comparant l'encodage au décodage à la fin du dispositif, nous remarquons un pourcentage assez proche d'élèves connaissant des difficultés (58,3 % pour le décodage et 62,5 % pour l'encodage). Par contre, plus d'élèves décodent tous les mots simples (16 %) face à ceux qui les encodent (8,3 %). Cela rejoint les résultats obtenus à l'étude 1 avec des pourcentages moins importants et peut s'expliquer pour les mêmes raisons.

Ces résultats dans l'encodage, propres aux élèves repérés en difficulté, révèlent tout comme pour le décodage, qu'en termes de niveaux au sein de la classe l'égalité évolue grâce au dispositif adapté qui révèle le meilleur de chacun.

Le constat d'une inégalité et d'une hétérogénéité en termes de niveaux au sein de la classe, se pose tant pour le décodage que pour l'encodage. Ce dernier est souvent mis au second plan, même à volume horaire identique. De nombreuses situations informelles se présentent plus souvent pour le décodage que pour l'encodage. Il conviendrait donc d'en prendre conscience pour rétablir l'équilibre et augmenter les situations dédiées à l'encodage

Conclusion

La connaissance des lettres sous les trois écritures, la conscience phonologique (syllabique et phonémique), et la compréhension du principe alphabétique représentent les piliers sur lesquels se fondent les compétences de bas niveau (décodage / encodage) essentiels pour apprendre à lire et écrire. Les programmes prévoient leur mise en œuvre à la maternelle, car ils constituent les prérequis nécessaires pour entrer dans l'écrit. Or, au début du CP nous constatons qu'une majorité d'élèves ne dispose pas de ces prérequis. Goigoux et Cèbe (2000) en arrivent à la même conclusion et Fayol (2017) établit le même constat : à l'entrée à l'élémentaire, les élèves sont inégaux face aux dimensions dont la recherche a montré l'impact sur l'apprentissage de la lecture. Par conséquent, l'enseignant de CP doit les installer et / ou les consolider, pour un enseignement efficace de l'écrit. Il est donc important que les enseignants soient formés pour qu'à l'école maternelle, la maîtrise par le plus grand nombre de l'ensemble des prérequis soit effective pour aborder un éventuel enseignement de l'écrit.

Toutefois, notre étude montre qu'un dispositif adapté permet à certains élèves en difficulté de rattraper leur retard et de parvenir au décodage/encodage des syllabes et des mots simples au bout de 3 mois. Snow et al. (1998) affirment que les élèves les plus faibles au CP, n'ont pas besoin d'un enseignement qualitativement différent de celui dispensé aux autres élèves. Viriot-

Goeldel (2017), dans sa note de synthèse sur les pratiques d'enseignement de la lecture / écriture, favorables aux élèves en difficulté au CP, elle cite différentes recherches qui relèvent ce dont ces élèves ont besoin : un temps d'engagement dans certaines tâches de lecture-écriture plus important et un accompagnement mieux individualisé effectué par leur enseignant. Les recherches en sciences cognitives, comme nous l'indique Stordeur (2015) permettent de conclure que l'enfant en difficulté n'a pas besoin de moins d'informations à traiter mais plus de temps et qu'on lui fournisse les outils mentaux pour y parvenir.

L'étude menée de façon spécifique sur les élèves repérés en difficulté, avant la mise en œuvre du dispositif, montre que certains progressent rapidement et que d'autres ont besoin de plus de temps. Pour cela, la continuité pédagogique est essentielle pour poursuivre leur évolution. Elle leur permet de maintenir leur motivation et engagement, ce qui réduit le risque de décrochage scolaire précoce. Les 15 élèves qui n'ont pas acquis les compétences liées au projet 1 à la fin du trimestre 1, l'ont poursuivi, pour certains tout au long de l'année. 11 sont réévalués en juin sur les mêmes compétences. À l'issue de cette réévaluation, les compétences sont en cours d'acquisition pour 4/11 élèves et 7/11 les ont acquises. Ainsi, **7/11 élèves réévalués en fin d'année sur le projet 1 parviennent à décoder et encoder des mots simples. Ils y sont parvenus au cours de l'année scolaire, à des rythmes différents grâce à la continuité pédagogique.** Cette continuité pédagogique reste une priorité qui n'est pas toujours respectée dans la programmation de l'enseignant, parfois d'un niveau de classe à l'autre.

5.1.2 Les résultats à la batterie prédictive (BP) et à la batterie de lecture-écriture (BL)

Les épreuves de la BP abrégée rendent compte du niveau de développement des compétences cognitives favorisant l'apprentissage de l'écrit. Par ces résultats, nous visualisons les différences intra et interclasses, par conséquent intra et inter-élèves, quant aux compétences cognitives qui sous-tendent l'apprentissage de l'écrit. Nous constatons que ces compétences ne sont pas développées de façon égale chez les élèves. La littérature montre que cette inégalité s'observe dès l'entrée à la maternelle, mais qu'elle peut s'atténuer voire s'annuler grâce aux actions pédagogiques mises en place à l'école.

Les résultats à la BL en fin d'année révèlent que 70 % des élèves atteignent le seuil de lecture/écriture. Cette relation positive peut être attribuée au dispositif pédagogique mis en œuvre dans le cadre des 3 projets. En effet, les 48% d'élèves repérés en difficulté progressent tout au long de l'année scolaire : 45,8 %, soit 11/24, atteignent le seuil de lecture/écriture. Ils progressent et rattrapent leur retard en devenant des élèves d'un niveau moyen à la fin du CP.

Dans toutes les classes, les élèves en difficulté tirent profit du dispositif pédagogique, en particulier dans la classe 2. Aucun de ces élèves n'atteint le niveau « bon », mais le nombre d'élèves du niveau « faible » diminue et le nombre d'élèves du niveau moyen augmente. De fait, ces résultats semblent renforcer l'efficacité du dispositif en déjouant les prédictions de la BP. Pour cause, certains élèves en difficulté au niveau des prérequis cognitifs en début d'année, réussissent à atteindre un niveau de lecture/écriture moyen en fin d'année.

Cependant, 54,2% des élèves en difficulté, soient 13/24, n'atteignent pas le seuil de L/E, même si 5/13 s'en rapprochent (seuil de 8 ou 9), ce qui semble montrer une progression, mais à un rythme plus lent que les autres.

En arrivant au CP, de nombreux élèves ne disposent pas des prérequis cognitifs pour entrer dans l'écrit. Cela présage qu'en maternelle, une remise au point devrait s'effectuer sur les prérequis prioritaires à mettre en œuvre, pour mieux préparer les élèves à l'apprentissage de l'écrit, tant aux niveaux des acquisitions scolaires que des fonctions cognitives.

Score à l'ensemble des épreuves

Au vu des résultats de la BL, on constate qu'en fonction des classes, les élèves n'ont pas tous tiré profit du dispositif de la même façon : classe 1, ce sont les bons élèves, classe 2, ce sont les élèves les plus faibles et dans la classe 3 ce sont les élèves moyens qui ont tiré plus profit du dispositif.

Nous expliquons ces résultats en avançant l'hypothèse que des caractéristiques propres à chaque enseignant peuvent influencer indirectement le rendement scolaire des élèves et être à l'origine de cette différence. Nous savons que le comportement de l'enseignant reste l'un des facteurs déterminants dans la réussite ou l'échec de certains élèves. Les dernières recherches en neurosciences démontrent l'impact positif, sur les apprentissages, de cette capacité à faire preuve de bienveillance et d'empathie.

L'ensemble des classes n'a obtenu la moyenne dans aucune des épreuves. Nous pouvons attribuer ces résultats à la qualité de la mise en œuvre des trois projets au 3^e trimestre. En effet, ces 3 projets sont élaborés pour répondre à l'hétérogénéité des classes : leur mise en œuvre suit donc une pédagogie différenciée, en fonction de l'avancée des élèves. Or, les enseignants soulignent les difficultés à l'appliquer : gérer en simultané les 3 projets, en fonction de la progression des élèves, n'est pas évident ou réalisable. Au 3^e trimestre, ils généralisent le projet 3 à l'ensemble de la classe, tout en poursuivant en parallèle le projet 1 ou 2 auprès des élèves en difficulté et très grande difficulté. Les élèves de niveau « bon ou moyen » ont tous tiré profit de l'enseignement de la compréhension, mais au détriment de la reconnaissance fluide des mots pour les élèves moyens. Pour ceux-ci, nous pouvons avancer que la poursuite du projet 2 au

3ème trimestre, aurait été plus bénéfique, compte tenu de l'importance de la fluence dans la compréhension écrite (NRP, 2000). Pour les bons élèves, nous considérons que l'entraînement à la compréhension des textes de « Poulette crevette », via un enseignement explicite, leur permet de s'approprier des stratégies cognitives, de raisonner face aux obstacles de compréhension, au cours de la lecture, et de les transférer. Donc, la mise en œuvre de cette approche de la compréhension à la fois stratégique et dialogique a permis aux élèves de progresser. Ces résultats vont dans le sens de ceux de Wilkinson et Son (cités par Viriot-Goeldel, 2017) qui plébiscitent une complémentarité de ces deux approches.

De cette expérimentation, il en ressort que la précipitation nuit à la progression des élèves ; les scores semblent résulter d'une hétérogénéité mal gérée au sein des classes. Cependant, les résultats de la classe 2 confirment « l'effet maître » et un entraînement insuffisant sur la fluidité de lecture.

Grâce à l'imagerie cérébrale, les neurosciences cognitives démontrent comment fonctionne l'apprentissage de la lecture. Ces recherches gagneraient à être vulgarisées : elles sont méconnues des enseignants. Loin de prescrire une méthode unique d'enseignement de la lecture, la connaissance du cerveau n'entrave pas la liberté pédagogique. Comme l'affirment Dehaene et al (2011) dans toute méthode de lecture : « Un seul objectif doit nous guider : aider l'enfant à progresser le plus vite possible, dans la reconnaissance fluide des mots écrits. Plus la lecture sera automatisée, plus l'enfant pourra concentrer son attention sur la compréhension de ce qu'il lit et devenir ainsi un lecteur autonome, qui lit autant pour apprendre que pour son propre plaisir » (p.11).

Face à cette difficulté des enseignants à conduire une pédagogie différenciée qui permet la gestion des 4 groupes dans chaque classe, des dispositifs ou choix pédagogiques doivent s'opérer afin de répondre aux besoins de tous les élèves. Par exemple, faire le choix pédagogique de repousser le projet 3 au début du CE1. Ou encore, en fonction des moyens matériels et humains dont dispose l'école, prévoir un décloisonnement : dans l'idéal, permettre au troisième trimestre d'avancer sur le projet 3 avec les élèves ayant atteint l'automatisation de la reconnaissance des mots, poursuivre le projet 2 pour ceux qui ont encore besoin de fluidifier la reconnaissance des mots, et pour les élèves les plus en difficulté de progresser sur le projet 1. Ces constats confirment les affirmations de Bentolila (2006) : il faut distinguer l'enseignement des relations graphophonologiques de l'enseignement de la compréhension afin que chacun soit efficace.

Compréhension lecture silencieuse (CLS) versus compréhension lecture orale (CLO)

Pour chacune des classes, en comparant les moyennes obtenues à l'épreuve de compréhension écrite en autonomie (CLS) et à l'épreuve de compréhension orale (CLO, texte entendu, lu par l'adulte), nous remarquons une nette amélioration des résultats. Le manque de fluidité et une maîtrise insuffisante du décodage peuvent expliquer cette différence. Nos résultats rejoignent ceux de Dehaene (2011) : pour devenir un lecteur autonome, il faut dans un premier temps automatiser la reconnaissance des mots. On peut émettre l'hypothèse de meilleurs résultats de ces élèves si l'identification des mots était maîtrisée. En effet de nombreuses recherches montrent que « le niveau de compréhension orale apparaît corrélé avec celui de la compréhension écrite » (Labat et al., 2013).

Nous pensons que l'épreuve de compréhension écrite tire les bénéfices d'une maîtrise suffisante de la langue orale, pour peu que les élèves aient automatisé le déchiffrage. Notre constat : chez les élèves en difficulté, ce qui nuit à la lecture ce n'est pas tant la compréhension dont ils ont une maîtrise satisfaisante à l'oral, mais leur faible niveau dans l'identification des mots. De nombreux chercheurs soutiennent l'idée que le plus important dans l'apprentissage de la lecture est d'apprendre à tous les élèves l'identification précise et rapide des mots. Bentolila (2006) affirme que « tant qu'un enfant n'a pas acquis une réelle capacité de décodage, il faut multiplier la lecture par le maître de textes aussi riches et variés que possible » (p. 22).

Nous constatons, comme le développe la thèse de Vinter (2015), que commencer l'enseignement de l'écrit par celui des compétences de bas niveau (décodage/encodage), ne nuit en rien à la finalité de la lecture. Ce que soutient aussi la méta-analyse de Wanzek et al. (citée par Viriot-Goeldel, 2017). Notre expérimentation nous montre qu'introduire trop tôt l'enseignement de la compréhension écrite, alors que la fluidité n'est pas installée, compromet la compréhension en autonomie. Il est donc important de ne pas brûler les étapes, pour éviter de placer les élèves, les plus fragiles, en difficulté. Cependant, il est essentiel de ne pas négliger cet enseignement auprès des élèves faibles décodeurs. Pour ces raisons, à l'instar de nombreux chercheurs, nous préconisons un recentrage sur les compétences de bas niveau (décodage/encodage) durant la première année de formalisation de l'enseignement de l'écrit, et l'enseignement de la compréhension à partir de textes entendus. Précisons que l'enseignement de la compréhension de textes entendus s'effectue dès la maternelle ; la compréhension écrite en autonomie, chez les faibles décodeurs, peut se travailler au niveau du mot ou de courtes phrases, dès que le lecteur peut les déchiffrer avec ou sans outils d'aides. De même, l'enseignement de la compréhension écrite de textes courts peut s'envisager dès le CP auprès des bons élèves. Dans une classe hétérogène, la difficulté pour l'enseignant est de trouver le

parfait équilibre qui répond aux besoins diversifiés de tous les élèves. Dans cette situation, il ne peut pas toujours porter seul la charge de la réflexion pour y parvenir. C'est en collaboration avec l'ensemble de l'équipe pédagogique, voire éducative (les familles, les associations du secteur...) qu'une réflexion autour de la problématique s'engage pour trouver des solutions innovantes afin qu'aucun élève ne soit lésé.

Seuil de lecture/écriture

70 % des élèves participants atteignent le seuil de lecture/écriture contre 30% qui ne l'atteignent pas. Chez les élèves en difficulté, 45,8% atteignent le seuil de L/E, on peut donc parler de valeur ajoutée de l'enseignant (Bissonnette et al., 2005, Bissonnette, 2008). Ces résultats révèlent des disparités, dues à des facteurs non contrôlés dans cette expérimentation. Toutefois, les résultats inter classes nous conduisent à évoquer « l'effet maître ». En effet, à travers son attitude, il peut impacter la qualité de l'enseignement ou affecter les élèves les plus fragiles. En effet, parmi les élèves en difficulté, nous rencontrons différents profils : les élèves en difficulté d'un point de vue strictement pédagogique, pour lesquels la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique efficient permet de progresser et de rattraper leur retard. Un autre profil est celui des élèves qui cumulent à la fois des difficultés d'ordre pédagogique et psychoaffectif ; lorsque l'école se montre bienveillante et empathique, elle devient facteur de résilience et les élèves progressent en dépit de conditions défavorables. Et enfin un troisième profil, celui des élèves souffrant soit d'un trouble des apprentissages, soit d'un retard cognitif suspecté ou avéré, soit d'une problématique psychoaffective envahissante... qui les rendent parfois indisponibles aux apprentissages. Pour certains d'entre eux, des soins extérieurs dans des structures de santé (CMP, CMPP, orthophonie, psychomotricité, ergothérapie...) sont nécessaires pour les soutenir dans leurs apprentissages. Les progrès des élèves qui demeurent en difficulté ne sont pas perceptibles en termes de compétences acquises mais le sont au niveau des objectifs atteints progressivement.

Conclusion

La progression globale des élèves, entre le prétest et le post-test, montre l'efficacité du dispositif pédagogique et confirme les argumentations de nombreuses recherches : l'enseignement

explicite des correspondances grapho-phonémiques est significativement efficace et influence positivement l'identification des mots, la compréhension et l'écriture, durant la première année d'apprentissage au CP. Toutefois, même si nous observons la réussite d'une majorité d'élèves, dans toutes les classes impliquées, les résultats demeurent très hétérogènes quant aux pourcentages du seuil atteint dans chacune d'elles : 57,14 % pour la classe 1, 83,33 % pour la classe 2 et 66,67 % pour la classe 3. Cette disparité peut s'expliquer par la théorie de « l'effet maître » par un facteur, tout aussi important que les choix pédagogiques : le comportement de l'enseignant. Il impacte l'aspect psycho-affectif donc l'engagement cognitif actif des élèves les plus fragiles. D'autre part, ces résultats peuvent s'expliquer aussi par le choix pédagogique d'aborder la compréhension chez tous les élèves au 3ème trimestre, qui n'a pas profité aux élèves en difficulté. En effet, depuis 1996, Braidant et Gérald préconisent, en première année d'apprentissage de la lecture, une méthode centrée sur le décodage, puis la deuxième année, une méthode centrée sur le décodage et la compréhension. Ce que confirme Bentolila (2006) en affirmant que les deux démarches se rejoignent autour d'un même support écrit lorsque l'élève est autonome face à l'identification des mots. Tous les élèves ne maîtrisent pas le principe alphabétique, au même rythme ; l'enseignant doit donc juger du moment opportun pour que chaque élève se retrouve en situation de lecture autonome d'une phrase ou d'un texte. Ce qui pose la question de la continuité pédagogique de l'apprentissage de l'écrit (lecture/écriture). Bentolila (2006) affirme que « La bataille de la lecture se gagne aussi en amont et en aval du CP » (p. 22).

5.1.3 Les élèves en difficultés à la fin du CP

Les informations recueillies à titre post-expérimental évoquent la progression d'une majorité des élèves en difficulté, au bout d'une deuxième année d'enseignement de l'écrit au CE1. Même s'ils ne sont plus dans le dispositif, les bases acquises semblent leur être profitables. Hattie (cité par Gauthier et al., 2013) démontre que les élèves qui bénéficient d'un enseignement explicite en tirent les bienfaits et réussissent bien au-delà de l'année où cet enseignement est dispensé. Sur les 15 élèves repérés en difficulté à la fin du CP, 1 élève a quitté le secteur. Sur

les 14 élèves restants, 5/14 élèves sont encore en difficulté dans l'écrit à la fin du CE1, malgré une progression plus ou moins importante en fonction des élèves.

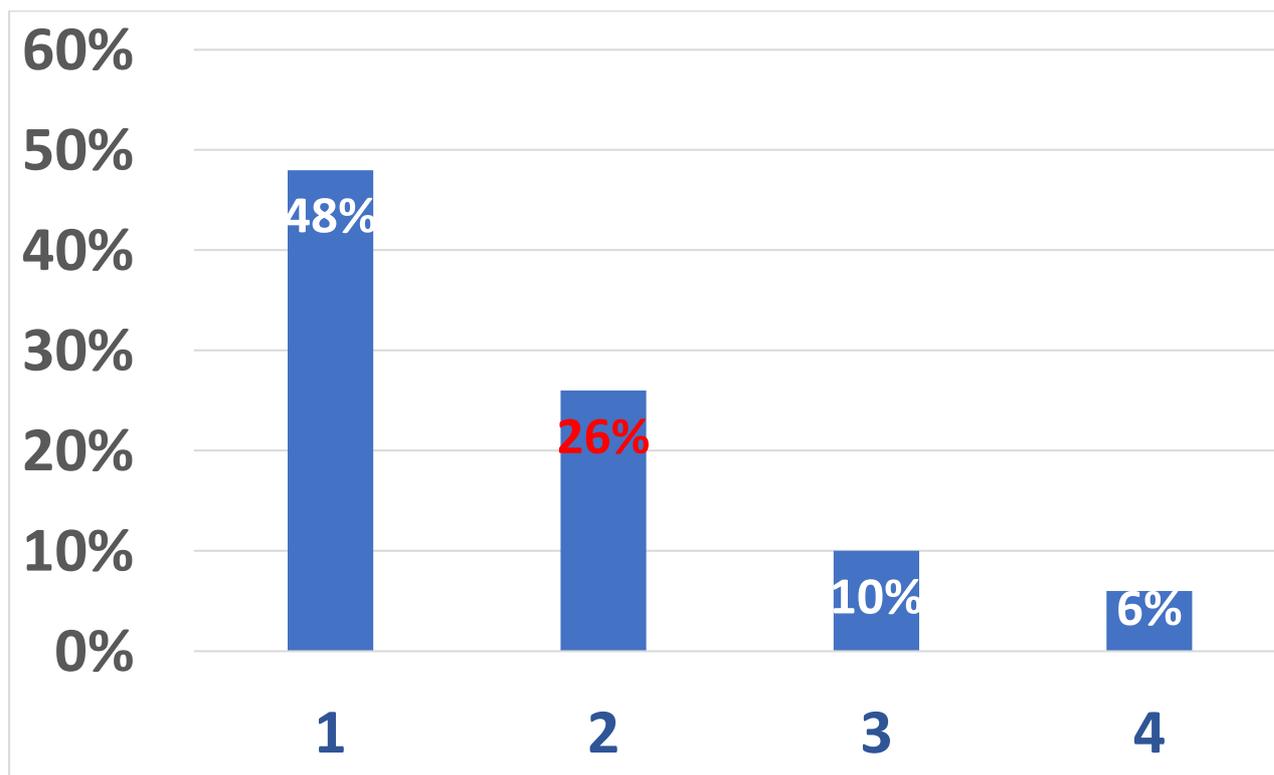
Au premier trimestre de CE2, parmi les 5 élèves en difficulté à la fin du CE1, 1 a quitté le secteur. Sur les 4 élèves restants, 1 est suivi au 1er trimestre par le Rased. La prise en charge s'arrête au mois de décembre car il n'est plus en difficulté face à l'écrit. 1 autre élève reconnu en situation de handicap bénéficie d'un dispositif particulier, avec des prises en charge extérieures, un retard cognitif est avéré. 2 autres élèves possèdent une efficacité cognitive faible, ce qui laisse supposer un retard mental léger, suite aux investigations menées par le psychologue scolaire.

Sur les 15 élèves en difficulté à la fin du CP, 2 élèves ont quitté leur école respective, et 3 demeurent en difficulté en décembre 2017. De ce fait, nous disposons d'éléments de progression de 48/50 élèves de l'échantillon de départ. Sur les 48 élèves, 3 élèves (6 %) demeurent en difficulté à la fin du premier trimestre de l'année de CE2 malgré des progrès mais à un rythme très lent qui ne leur permet pas encore d'atteindre les compétences de lecture/écriture.

Ainsi, à l'entrée au CE2, 45/48 soient 94 % des élèves ayant bénéficié du dispositif ont au moins atteint un niveau moyen en lecture/écriture.

Au premier trimestre du CE2, **100 % des élèves qui ont participé au dispositif et qui ne présentent pas de retard cognitif avéré, sont rentrés dans l'écrit** à des rythmes différents. En mettant l'accent au CE2, CM1 et CM2 sur l'enseignement de la compréhension et de la production d'écrits, ces élèves peuvent atteindre une maîtrise suffisante de l'écrit dans toutes ses composantes pour l'entrée au collège.

Tableau 88. Évolution du pourcentage des élèves en difficulté



1 AVANT LE DISPOSITIF : 48% (24/50)
2 APRÈS LE DISPOSITIF : 26% (13/50)
3 À LA FIN DU CE1 : 10,2 % (5/49)
4 À LA FIN DU 1^{er} TRIMESTRE AU CE2 : 6,25%

5.1.4 Conclusion

Les études 1 et 2 nous montrent qu'un dispositif pédagogique comprenant un enseignement explicite associé à une méthode de lecture/écriture phonique (synthétique et analytique), tout au long de l'année de CP, permet aux élèves en difficulté de progresser, même au-delà du dispositif. Hormis « l'effet maître » observé sur l'ensemble de l'échantillon de l'étude 1 à la fin du CP, le suivi de la progression des élèves en difficulté montre que tous les élèves atteignent un niveau de lecture moyen au premier trimestre du CE2 ; mais ceux qui présentent un retard cognitif demeurent fragiles en dépit d'une progression plus ou moins lente. Nous pensons que ce dispositif met en exergue l'importance de la continuité pédagogique, indispensable au respect du rythme de chaque élève, afin d'éviter le risque de décrochage

scolaire ; il semble diminuer l'impact des problématiques psychoaffectives que connaissent les élèves les plus fragiles.

En France, depuis le texte de la refondation de l'école, le gouvernement a réduit les effectifs des classes de CP, dans les milieux défavorisés classés en REP+. Les recherches menées par Ecalte, Magnan et Gibert (2006) montrent que les conditions d'enseignement dans une classe à effectif réduit (12-15 élèves) facilite les apprentissages par rapport à une classe normale de 20-25 élèves dans les zones défavorisées. Cependant, d'autres recherches précisent que cette mesure reste vaine si elle n'est pas accompagnée de modalités d'enseignement reconnues efficaces (Bissonnette, 2010). En effet, Crahay (2000) affirme qu'enseigner de façon « inefficace » avec 30 élèves produira les mêmes résultats avec 15 élèves. La réduction de l'effectif des classes n'est donc pas le facteur essentiel qui va déterminer la réussite scolaire de tous les élèves, en particulier ceux qui rencontrent des difficultés.

En revanche, les approches pédagogiques reconnue pour leur efficacité auprès des élèves issus de milieux défavorisés, le sont également auprès des élèves moyens ou très performants. Slavin et al., (cités par Bissonnette et al., 2005) affirment :

« La plupart des innovations réussies en matière de pratiques pédagogiques ou d'organisation de l'établissement scolaire ont des effets positifs sur les élèves faiblement aussi bien que moyennement ou hautement performants. Un but essentiel de l'enseignement est d'amener tous les élèves à un niveau de réussite acceptable. La recherche montre généralement que les comportements des enseignants qui se révèlent facteurs de réussite avec les élèves faiblement performants tendent à avoir des effets semblables avec tous les élèves. C'est pourquoi il est probable que si les programmes qui visent à améliorer les capacités pédagogiques générales des enseignants s'avèrent efficaces avec des élèves faiblement performants, ils le seront aussi avec d'autres élèves » (P.107).

Ainsi nous pensons, à l'instar de beaucoup d'autres, que l'enseignant doit orienter ses pratiques pédagogiques envers les élèves en difficulté. Pour ce faire, il est essentiel de mutualiser, de diffuser les pratiques pédagogiques et didactiques qui font la preuve de leur efficacité auprès des élèves en difficulté par le biais de la formation par l'accompagnement sur le terrain. Ainsi, les enseignants disposent d'outils expérimentaux sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour prendre en charge tous les élèves et expérimenter à leur tour. La prévention de l'illettrisme et du décrochage scolaire prendra ainsi tous son sens.

5.2 Efficacité du dispositif d'enseignement sur l'estime de soi scolaire

5.2.1 Ensemble des élèves du groupe expérimental

Nous observons une progression de l'estime de soi scolaire pour les classes 2 et 3, dont l'une est significative (classe 3) ; et une diminution non significative de l'estime de soi pour la classe 1. On peut donc s'interroger sur la raison qui explique cette différence de progression entre les deux classes et la classe 1.

Nous notons la même marge de progression de 0,278 entre la classe 2 qui passe d'une moyenne de 3,50 au T0 à 3,78 au T2 et la classe 3 qui passe d'une moyenne de 3,72 au T0 à 4 au T2.

La divergence la plus marquante observée pendant l'expérimentation, entre ces deux classes et la classe 1, provient du profil de l'enseignant de la classe 1 : celui-ci élève souvent la voix, contrairement aux deux autres enseignants, de nature plus calme et plus douce pour imposer leur autorité et s'adresser aux élèves. Nous pourrions alors penser que cette attitude « malveillante », manquant d'empathie peut impacter négativement l'estime de soi scolaire et les apprentissages des élèves qui en sont la cible, notamment les plus fragiles d'un point de vue psychoaffectif. Au regard de nombreux travaux, Shankland, Bressoud, Tessier et Gay (2018) affirment que : « des recherches en neurosciences cognitives, en psychologie et en éducation montrent que les dimensions cognitives et affectives sont si étroitement liées qu'il serait illusoire de chercher à les séparer dans le contexte de l'apprentissage scolaire » (p.17).

En effet, la manière dont l'enseignant répond aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves, en situation d'apprentissage, affecte leur motivation, donc leur engagement dans l'apprentissage scolaire. La bienveillance de l'enseignant favorise le bien-être et l'apprentissage des élèves, mais également le bien-être de l'enseignant lui-même (Shankland et al., 2018).

La littérature nous prouve que le concept d'estime de soi est étroitement lié à celui de sentiment de compétence ou sentiment d'efficacité personnel (Bandura, 2003). Les élèves d'âge préscolaire ont souvent tendance à surestimer leur compétence. Ils agissent donc en illusion de compétence. En revanche, à l'école élémentaire, les élèves acquièrent progressivement la capacité d'évaluer leur compétence, vers l'âge de 7-8 ans. Pourtant, certains élèves sous-estiment leur compétence et agissent en illusion d'incompétence, souvent lorsqu'ils subissent

un stress à l'égard des apprentissages, provenant de la famille ou de l'enseignant. Leur sentiment de compétence dépendra fortement de la qualité du renforcement opéré par ces deux entités. Par conséquent, nous pouvons supposer que le fait de hausser le ton sur certains élèves de CP, sensibles aux réactions des adultes face à leur apprentissage, signe un renforcement négatif : pour ces élèves, l'illusion d'incompétence correspond à une sous-estimation de leur compétence, donc à une estime de soi cognitive dévalorisante. Ce qui semble s'opérer pour 2/4 élèves concernés de la classe 1 qui obtiennent des scores de 12 et 19 au seuil de L/E, mais avec une estime de soi cognitive dévalorisante. À contrario, le renforcement positif de l'adulte, par une attitude bienveillante et empathique face à l'élève en situation d'apprentissages, contribue à enrayer le phénomène d'illusion d'incompétence : les 2 élèves de la classe 3 qui n'ont pas atteint le seuil de L/E ont une estime de soi cognitive dont l'évolution est dévalorisante ; tous les autres ont maintenu leur sentiment de compétence de départ, ou ont évolué vers un sentiment positif. Cependant, 4/6 élèves de la classe 2 obtiennent des scores de 12, 16, 16 et 21 au seuil de lecture/écriture, mais ont évolué vers une estime de soi cognitive dévalorisante : ils se retrouvent en illusion d'incompétence, due peut-être à la pression scolaire exercée par la famille (notons que les 2/6 autres élèves ont obtenu les scores de 5 et 6 au seuil de lecture/écriture). Nous avançons l'idée que le dispositif semble contribuer, au sein des classes 2 et 3, au développement d'une perception positive de leur capacité cognitive, grâce aux progrès effectués au cours de l'année scolaire. En revanche, dans la classe 1, en dépit des réussites observées au niveau des apprentissages, les élèves dans leur ensemble agissent avec une perception de leur capacité cognitive plus négative qu'au départ. Cet état de fait peut s'expliquer par l'attitude négative de l'enseignant qui affecte certains élèves. Différents travaux dont ceux de Jenjoubi (20020) révèlent le lien existant entre l'estime de soi et la réussite ou échec scolaire, style pédagogique, attitude de l'enseignant.

5.2.2 Élèves repérés en difficulté du groupe expérimental

Chez les élèves en difficulté qui ont bénéficié du dispositif pédagogique, nous observons une progression positive, même si elle n'est pas significative : ces élèves ont acquis une estime de soi cognitive plus valorisante à la fin de l'année scolaire, à l'exception de la classe 1.

Ces résultats rejoignent ceux du paragraphe précédent pour l'ensemble des élèves : l'impact de du comportement de l'enseignant sur l'estime de soi des élèves, y compris de ceux en difficulté, semble se confirmer ; et particulièrement, lorsque nous observons le pourcentage d'élèves dont l'évolution de l'estime de soi cognitif est positive, pourcentage nettement plus important auprès des enseignants 2 et 3.

Parmi les élèves encore en difficulté à la fin du CP, ceux dont l'estime de soi cognitif évolue positivement, ont un sentiment de compétence en inadéquation avec la réalité, donc ils sont en illusion de compétence. Cela peut révéler un manque de maturité lié à l'âge. Nous pouvons considérer que les élèves, pour lesquels la représentation de leur capacité reste inchangée, possèdent un sentiment de compétence en adéquation ou en inadéquation avec la réalité, et de fait sont en illusion de compétence ou réalistes.

De même, pour ceux dont l'estime de soi cognitive évolue négativement et qui ont un sentiment de compétence en adéquation avec leur capacité : ces élèves sont donc réalistes, révélant une certaine maturité, développée au cours de l'année scolaire.

Ces résultats obtenus auprès des élèves en difficulté, en fin d'année de CP, semblent corroborer l'idée d'une maturation qui s'opère durant l'année, quant à l'évaluation réaliste de leur compétence. En effet, ces élèves sont plus nombreux à s'attribuer des compétences en adéquation avec leur capacité et à ne pas être en illusion de compétence. Précédemment, nous avons vu qu'une vision réaliste de ses compétences s'acquiert généralement vers 7-8 ans (Harter, 1984) ; or, les élèves de CP ont tout juste 7 ans, non révolus pour certains.

5.2.3 Groupe expérimental versus groupe contrôle

Nous observons une progression vers l'acquisition d'une estime de soi cognitive plus valorisante à la fin de l'année scolaire, chez les élèves du GE et du GC, même si elle n'est pas significative pour les deux groupes.

En comparant les classes du GE à celles du GC en début d'année, nous observons que les élèves du GC possèdent déjà une estime de soi cognitive plus valorisante que celle des élèves du GE, à l'exception de la classe 1 du GE. À la fin de l'année, à l'exception de la classe 1 du GE, toutes

les classes confondues présentent une estime de soi cognitive en évolution, mais les classes 2 et 3 du GE avec une marge de progression plus importante que celles du GC.

Globalement, nous constatons une évolution plus importante vers une estime de soi cognitive valorisante des élèves du GE (42 %) que ceux du GC (26 %). Autant d'élèves dans le GE que dans le GC ont évolué vers une estime de soi cognitive dévalorisante (24 % dans les deux groupes).

En analysant précédemment les résultats du GE, l'hypothèse d'un impact possible, dû à l'attitude de l'enseignant est soulevée pour expliquer ces observations : l'évolution négative de l'estime de soi des élèves de la classe 1 en rapport à l'évolution positive de ceux des classes 2 et 3, significative pour la classe 3. Pour les élèves repérés en difficulté en début d'année, les résultats analysés rejoignent les résultats obtenus pour l'ensemble du GE, mais les résultats au sein de la classe 3 ne sont pas significatifs.

Cependant, l'observation des résultats des élèves en difficulté, en fin d'année, sous-tend l'hypothèse d'une maturation dans l'appréciation de sa propre compétence cognitive, au cours de l'année de CP. Cette appréciation passe d'un sentiment de compétence surestimé (illusion de compétence) vers un sentiment de compétence en adéquation avec la réalité (réaliste).

À noter toutefois que certains élèves, en proie au stress scolaire, ont un sentiment de compétence sous-estimé (illusion d'incompétence).

En analysant les résultats du GC, sur les classes 5 et 6, nous remarquons une marge de progression presque identique, respectivement de 0,1 et 0,09 : la classe 5 passe d'une moyenne de 3,85 au T0 à 3,95 au T2 ; la classe 6 passe d'une moyenne de 3,73 au T0 à 3,82 au T2. Nous nous interrogeons sur la raison de cette différence de progression entre ces classes et la classe 4 (0,05). La différence la plus saillante, observée pendant l'expérimentation entre ces deux classes et la classe 4, porte sur le niveau de diplôme de la mère : niveau de diplôme moins élevé dans la classe 4 que dans les classes 5 et 6.

Tableau 89. Niveau de diplôme de la mère en fonction des classes

Niveau de diplôme	Classe 1 (14)	Classe 2 (18)	Classe 3 (18)	Total (50)	Classe 4 (19)	Classe 5 (20)	Classe 6 (11)	Total (50)
Sans diplôme et Brevet	28,6 % (4)	5,6 % (1)	22,2 (4)	18 % (9)	31,6 % (6)	5 % (1)	9,1 % (1)	16 % (8)
CAP / BEP	28,6 % (4)	27,8 % (5)	33,3 % (6)	30 % (15)	31,6 % (6)	20 % (4)	27,3 % (3)	26 % (13)
BAC	28,6 % (4)	33,3 % (6)	33,3 % (6)	32 % (16)	15,8 % (3)	30 % (6)	45,4 % (5)	28 % (14)
BAC + 2 et plus	14,3 % (2)	33,3 % (6)	11,1 % (2)	20 % (10)	21 % (4)	45 % (9)	18,2 % (2)	30 % (15)

Nous constatons que la classe 4 est celle du groupe contrôle qui dispose d'un nombre plus important de mères ayant les niveaux de diplômes les plus bas (63,2 % de sans diplôme ou d'un niveau brevet et de niveaux CAP/BEP, contre 25 % pour la classe 5 et 36,4 % pour la classe 6). On pourrait émettre l'hypothèse d'un impact sur l'estime de soi de leur enfant, dû au niveau de diplôme « bas » des mères. Mais cette hypothèse ne se vérifie pas dans le groupe expérimental : au contraire, nous relevons un pourcentage plus important de ces niveaux bas de diplômes pour les mères, dans les classes 3 et 1 (55,5 % pour la classe 3 et 57,2 % pour la classe 1, contre 33,4 % pour la classe 2) ; cette classe 3 a vu ses élèves évoluer positivement et de façon significative au niveau de l'estime de soi cognitive. Pour expliquer un tel résultat, nous émettons l'hypothèse que le dispositif pédagogique semble avoir annulé l'effet négatif du niveau de diplôme de la mère, sauf lorsque l'enseignant manque de bienveillance et/ou que la famille n'est pas en mesure d'apporter un renforcement positif à travers les pratiques parentales. En effet, la classe 5 du GC a obtenu de meilleurs résultats dans l'évolution positive de l'estime de soi cognitive des élèves : or, 75% des mères de cette classe ont les niveaux d'étude les plus élevés (BAC, BAC + 2 et plus). La littérature nous montre que ces mères sont souvent à l'origine de pratiques parentales, en lien avec les objectifs de l'école (Feyfant, 2011) : à l'origine du renforcement positif, elles nourrissent l'estime de soi de leur enfant, ce qui semble être le cas dans cette classe. Elles peuvent être aussi source de stress pour leur enfant, ce qui semblerait être le cas des élèves de la classe 2 du GE, où les mères de niveaux élevés de diplôme sont les plus nombreuses : dans cette classe, des cas d'illusion d'incompétence sont observés.

Depuis les années 60, des recherches probantes reconnaissent l'impact positif de l'enseignement explicite sur les aspects conatifs de l'apprentissage dont, l'estime de soi. Ces dernières années, les recherches dans les sciences cognitives, principalement les neurosciences,

permettent de comprendre comment cet enseignement impacte positivement l'estime de soi, par l'observation des mécanismes physiologiques du cerveau en situation d'apprentissage. Elles révèlent que par ses principes, le modèle explicite met en œuvre des pratiques adaptées au fonctionnement naturel du cerveau (reprises, pratique guidée, mémorisation active, objectivation, focalisation sur l'essentiel, pratique de la métacognition... indispensables pour la mémorisation, la compréhension des vertus de l'effort, le statut de l'erreur). Ainsi, il facilite la mémorisation qui conduit à la réussite, le renforcement positif permet à l'élève de donner du sens à l'enseignement... ce qui rehausse l'estime de soi. La bienveillance et l'empathie caractérisent également l'enseignement explicite : il ne met pas l'élève en situation problème, pouvant entraîner un sentiment d'humiliation, car l'apprentissage se construit sur un socle de connaissances préexistant... il multiplie les connexions neuronales permettant de mieux apprendre. À contrario, la « malveillance » et le manque d'empathie feront blocage aux connexions neuronales, donc barrage aux apprentissages.

5.2.4 Conclusion

La littérature reconnaît que l'estime de soi occupe une place essentielle dans les apprentissages, particulièrement celui de l'écrit (Giasson, 1990 ; Siaud-Facchin, 2005 ; Rambaud, 2009). L'estime de soi cognitive se développe en fonction des résultats scolaires. En effet, lorsque ces derniers placent l'élève en réussite, celui-ci développe une estime de soi scolaire valorisante. À contrario, si l'élève est en échec, il développe une estime de soi dévalorisante. Il est également établi dans la littérature qu'un enseignement explicite favorise le développement d'une estime de soi valorisante (Follow et Through, 1967 ; Bissonnette et al., 2010).

Cette étude vise à évaluer l'estime de soi de l'ensemble des élèves, y compris de ceux en difficulté, au niveau de deux groupes différents : un groupe a bénéficié d'un dispositif pédagogique mettant en œuvre un enseignement explicite, l'autre groupe n'en a pas bénéficié. Les constats semblent corroborer la littérature de recherches dans ces domaines et permettent d'émettre des hypothèses qui restent à vérifier. Pour cause, à l'exception d'un résultat, les différences observées ne sont pas significatives, mais ouvrent la porte à de futures expérimentations :

L'analyse qui porte sur les deux groupes (GE et GC) montre une évolution de l'estime de soi cognitive des élèves, observée dans les deux groupes, mais avec une marge de progression plus importante dans le GE que dans le GC. Cependant, cette différence n'est pas significative ($p=0,08$), mais s'approche du seuil de significativité ($p<0,05$). En revanche, lorsque l'analyse porte sur chaque classe, la classe 3 du GE présente une évolution positive significative de l'estime de soi de ses élèves. Cette expérimentation se rapproche des recherches menées principalement dans le milieu anglo-saxon. Le dispositif pédagogique employé semble impacter positivement l'estime de soi cognitive des élèves, du fait de la réussite qu'elle engendre : 42 % des élèves du GE évoluent vers une estime de soi valorisante en fin d'année, contre 26 % des élèves du GC. Cependant, certains élèves demeurent en illusion d'incompétence, ils développent une estime de soi dévalorisante alors qu'ils sont en réussite scolaire. Ces situations semblent le fruit de l'existence d'un stress scolaire pouvant être alimenté par la pression de l'enseignant ou de la famille.

L'analyse de l'estime de soi cognitive des élèves qui demeurent en difficulté, à la fin de l'année de CP, met en évidence une capacité d'auto-évaluation de leurs compétences, en adéquation avec la réalité. Au cours de l'année, ils ont acquis une maturité leur permettant d'évoluer vers un sentiment de compétence réaliste. En effet, ils sont nombreux à avoir évolué vers une estime de soi dévalorisante probablement du fait de leur difficulté.

5.3 Efficacité du dispositif de formation par l'accompagnement et le suivi des enseignants à la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique

Cette partie aborde la relation entre le dispositif de formation, via l'accompagnement, le suivi des enseignants et l'amélioration de leur pratique professionnelle sur l'enseignement explicite, leur perception du dispositif de formation et d'enseignement, au cours et au-delà de l'expérimentation.

L'analyse des résultats va dans le sens de notre hypothèse. En effet, nous observons une progression importante au niveau de l'efficacité de l'enseignement explicite et une fidélité dans la mise en œuvre des protocoles. Au-delà de l'expérimentation, les enseignants continuent à

tirer profit des enseignements acquis lors de la formation ; la pédagogie explicite a intégré leur pratique et s'étend aux autres disciplines.

Depuis la création des ESPE, la recherche en éducation participe à la formation initiale et continue des enseignants. L'objectif est « de développer des recherches en éducation afin d'étayer les formations des enseignants en les adossant aux résultats de la recherche... il y a un réel enjeu à structurer la recherche en éducation pour apporter les réponses nécessaires aux enseignants afin de permettre à tous les élèves d'apprendre » (Ginestié, cité par Harold, 2015, p. 2). Rey (2014) souligne « qu'une des idées fortes se dégageant de la plupart des débats internationaux sur la formation des enseignants est celle de la nécessité de renforcer la sensibilité des enseignants aux apports de la recherche sur les questions éducatives » (p. 2). Ainsi, à travers cette expérimentation pédagogique, basée sur les résultats de la recherche, nous tentons d'évaluer la crédibilité d'une vision éducative globale qui prend en compte tous les élèves et leur enseignant.

5.3.1 Enseigner selon les principes de l'enseignement explicite

Enseignant classe 1

Les résultats nous montrent une nette amélioration de la pratique explicite de cet enseignant, tant au niveau gestion de classe que gestion de l'enseignement. Son enseignement gagne en efficacité. Il met en œuvre et maîtrise le modèle pédagogique explicite.

Les observations menées dans le cadre de la mise en œuvre des protocoles, confirment les progrès dans la gestion de l'enseignement, mais révèlent aussi des faiblesses liées à l'attitude de l'enseignant (stress, attitude autoritariste) : faiblesses qui peuvent nuire au climat d'apprentissage donc à la gestion de la classe et par conséquent au bien-être et aux apprentissages des élèves.

Les recherches menées par Shankland et al. (2018) assurent que la bienveillance, compétence socio-émotionnelle, doit se développer chez les enseignants, car elle est essentielle dans le processus d'enseignement/apprentissage. Ils affirment : « Cette attitude bienveillante de l'enseignant se concrétise plutôt dans son attention portée à l'atmosphère de la classe ou à l'organisation et à la création de relations interpersonnelles respectueuses » (P. 2). Les stratégies liées à la gestion de la classe ne sont pas au centre de la formation et de l'étude, même si des conseils sont dispensés.

Enseignant classe 2

Les résultats montrent une nette amélioration de la pratique explicite de cet enseignant, tant au niveau gestion de la classe que gestion de l'enseignement. Son enseignement progresse en efficacité. Le modèle pédagogique explicite est également mis en œuvre et maîtrisé. La gestion de la classe n'est pas au centre de la formation et de l'étude, mais nous notons que cet enseignant possède une propension naturelle à communiquer avec ses élèves et à imposer son autorité avec bienveillance. De nombreux travaux (Basow et al., 2006 ; Cothran et al., 2003 ; cités par Giron, 2018) soulignent la bienveillance comme l'un des traits de personnalité des enseignants efficaces. C'est en effet sa classe qui enregistre des progrès plus importants. Contrairement aux deux autres enseignants qui ont déjà expérimenté le modèle de Cheek-Hunter mais sans accompagnement, l'enseignant de la classe 2 le découvre durant l'expérimentation. La visite de pré-observation dans le cadre de son accompagnement, révèle des difficultés dans la mise en œuvre du modèle explicite, particulièrement du modelage. En revanche, lors des séances suivantes, les progrès observés témoignent de son implication et de sa motivation dans la découverte d'une nouvelle pratique et de son changement de posture.

Enseignant classe 3

Les résultats nous montrent une nette amélioration de la pratique enseignante, sur la gestion de classe et la gestion de l'enseignement explicite. Son enseignement gagne en efficacité. Il met en œuvre et maîtrise le modèle pédagogique explicite. Pour la gestion de la classe l'enseignant s'implique pour trouver des pistes afin d'améliorer le climat de classe. Des pistes lui sont suggérées tels que le modelage du comportement attendu qui fait référence aux travaux de Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2016) sur l'enseignement explicite des comportements. Il a également une propension naturelle à communiquer avec ses élèves et à imposer son autorité pas toujours avec bienveillance, mais il a la volonté de s'améliorer. L'écart observé, entre l'observation du premier trimestre et celle du deuxième, s'explique en partie par l'indisponibilité psychologique de l'enseignant. En effet, lors de la première séance d'observation, l'enseignant tient à être présent bien qu'affecté par la maladie de sa fille : la gestion de ses émotions et le déroulement de la séance s'en ressentent. Lors de la séance 2, plus détendu et souriant, l'enseignant pratique l'humour, les élèves agissent plus calmement, moins perturbateurs que d'habitude. L'enseignant note des progrès au niveau de l'ambiance de la classe devenue plus sereine. Ces progrès témoignent aussi de son implication et de sa

motivation pour améliorer sa posture tant au niveau de sa pratique pédagogique que de sa bienveillance tout au long de l'année.

Conclusion

Nos multiples observations durant l'année scolaire attestent de la mise en œuvre d'une pédagogie explicite pour transmettre le savoir. Les enseignants renforcent l'efficacité de leur enseignement, mais des améliorations restent à apporter. En revanche, il ne faut pas perdre de vue qu'il s'agit d'une observation ponctuelle, où l'enseignant se sait observé. Il se retrouve dans une dynamique d'amélioration de sa pratique où, grâce au suivi, à l'accompagnement et aux analyses de pratiques, des améliorations sont attendues. De ce fait, nous pouvons nous interroger sur l'effet de désirabilité sociale (Lemaine, 1965) au cours de l'observation et nous demander si la progression observée s'ancre dans la pratique journalière de l'enseignant. N'en demeure pas moins qu'en début d'année, tous les enseignants présentent des difficultés à développer la métacognition : ils ont tendance à répondre à la place de l'élève interrogé, ils ne donnent pas l'occasion à un autre élève de pouvoir apporter la réponse, les questionnements favorisant l'étayage sont quasi inexistantes, la reformulation par l'élève ou les pairs également, les enseignants ne circulent pas dans la classe, n'utilisent pas l'humour... Ce qui n'est plus le cas en fin d'année. Enfin, les observations suivantes enregistrent des progrès au niveau de la pratique enseignante, notamment après le modelage effectué par le chercheur, lors des séances de démonstration. Deux ans après l'expérimentation, les enseignants utilisent toujours la démarche proposée dans le cadre de ce dispositif : enseignement explicite et méthode de lecture phonique synthétique et analytique. Nous pouvons conclure que le paradigme de formation revêt un caractère explicite où le modelage souhaité par les enseignants fut bénéfique. Par conséquent, il serait souhaitable de le prendre en compte sur le terrain, lors des visites des conseillers pédagogiques qui traditionnellement sont observateurs et rarement acteurs dans l'accompagnement et le suivi en formation initiale ou continue. L'usage de séances vidéo filmées peut également se révéler pertinent pour expliciter ce qui est attendu.

5.3.2 Mise en œuvre des protocoles

L'enseignant 1

L'analyse des diverses séances d'observations consacrées à l'étude de pratique, de l'enseignante 1, révèle dès le départ un respect du dispositif sur la pédagogie et la méthode de lecture/écriture employées. La progression observée au cours de l'année, quant à la gestion de la classe et de l'enseignement, confirme l'analyse précédente sur l'évaluation de l'efficacité de

l'enseignement. L'enseignant tient compte des conseils et travaille sur ses manques. En effet, dès la deuxième observation d'analyse de pratique, nous observons des changements positifs aux niveaux du comportement des élèves, du déroulement de la séance avec l'étayage fourni aux élèves pour développer leur métacognition. L'enseignant choisit des activités pertinentes, en lien avec l'objectif de la séance et qui correspondent aux capacités des élèves : il s'améliore progressivement dans la mise en réflexion des élèves et l'usage pédagogique du statut de l'erreur. Cependant, malgré ses efforts, il ne parvient pas à rester détendu durant son enseignement. Malgré toute sa bonne volonté pour mener à bien sa mission de faire progresser ses élèves, certaines situations semblent remuer en lui une telle souffrance qu'il gère difficilement ses émotions. Un aspect psychologique dont on ne parle que rarement dans le milieu de l'enseignement : de nombreux enseignants font face à certaines souffrances qui les rendent indisponibles pour répondre aux difficultés que représente le métier (Basco, 2003). Même si la bienveillance est perçue comme une vertu personnelle (Giron, 2018), Shankland et al. (2018) proposent diverses pratiques qui prouvent leur efficacité et permettent de réduire les réactions automatiques de l'enseignant sous tension. Ces pratiques appelées « Présence active » visent à favoriser une meilleure gestion du stress, de l'anxiété et des émotions, pour un meilleur climat de classe.

L'enseignant 2

L'analyse des différentes séances d'observations, consacrées à l'étude de pratique de l'enseignante 2, montre un respect du dispositif, dès le départ ; et ce malgré un malentendu au niveau du modelage, qui s'éclaircit après entretien : habituellement, l'enseignant emploie la pédagogie socio-constructiviste. Pour y pallier, le chercheur propose puis effectue une séance de démonstration la semaine suivante. L'enseignant progresse rapidement à tous les niveaux, ce qui confirme l'analyse précédente sur l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement. L'enseignant tient compte des conseils et travaille sur ses manques, des changements positifs s'opèrent sur divers points : la phase du modelage, le comportement des élèves pendant cette phase, la prise en compte des élèves en difficulté, le balayage de la classe dans l'espace classe, le choix des activités en adéquation avec l'objectif de la séance et le niveau des élèves. Naturellement détendu et bienveillant, l'enseignant progresse constamment dans la mise en œuvre de l'enseignement explicite, découvre cette année, ceci dans une ambiance de travail sereine avec des élèves très motivés. En effet, les travaux de Masson (2018 ; cité par Giron, 2018) rappellent que le bien-être des élèves, leur motivation et leur réussite à l'école prennent appui sur la bienveillance de l'enseignant.

L'enseignant 3

L'analyse des différentes séances d'observations consacrées à l'étude de pratique de l'enseignant 3, montre également un respect du dispositif, avec la volonté d'améliorer sa pratique et de suivre les conseils. Malgré des difficultés familiales qui semblent empiéter sur son humeur et engendrer quelques maladresses, l'enseignant se montre très professionnel en acceptant les remarques perçues comme constructives. Ainsi il progresse rapidement à tous les niveaux, ce qui confirme l'analyse réalisée dans la partie précédente sur l'évaluation de la gestion de la classe et de l'enseignement. L'enseignant sait tenir compte des conseils et travaille sur ses manques. En effet, nous observons des changements positifs au niveau du comportement des élèves ; l'enseignant améliore la prise en compte des élèves en difficulté, la gestion des règles de communication, il prend conscience de la nécessité de développer une attitude bienveillante ... À la fin, une classe sereine, un enseignant détendu, bienveillant, encourageant, capable en situation d'agir et de réagir pour améliorer sa pratique. Ses élèves maintiennent une attention et une concentration beaucoup plus importantes qu'au début.

Cet enseignant a su particulièrement tirer profit de l'accompagnement pour gérer à la fois l'enseignement et le comportement des élèves, ce qui améliore l'ambiance de travail au sein de la classe et semble participer à la réussite de ses élèves. Ces observations corroborent les recherches menées par Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2016) sur la gestion des apprentissages et la gestion de la classe par l'enseignement explicite, pour optimiser le rendement scolaire

Conclusion

Nous constatons que l'engagement dans la mise en application du dispositif joue un rôle majeur pour un développement professionnel efficace. Richard et son équipe (2015) à travers leurs travaux le mettent en évidence et affirment qu'il est essentiel. Le volontariat des enseignants est donc primordial (Cristofari, 2017).

Dès le début, tous les enseignants montrent une réelle volonté à mettre pleinement en œuvre le dispositif. Les difficultés de mise en œuvre se résorbent au fur et à mesure, grâce aux analyses et réflexions menées sur les pratiques, suivies parfois de séances de remédiation et des séances de démonstrations réalisées par le chercheur. En effet, chez tous les enseignants, la qualité de l'enseignement et la gestion de la classe s'améliorent pour atteindre le summum en fin d'année. De ce fait, suivant les différentes observations, l'accompagnement et le suivi des enseignants semblent avoir impacté positivement la qualité de leur enseignement, en fin d'année scolaire, et par voie de conséquence la qualité de la formation. En revanche, on peut supposer que la

mise en œuvre du premier projet n'a pas été maximale, ce qui peut impacter le résultat des élèves. Par conséquent, on peut conclure que l'amélioration de la pratique des enseignants, avec le temps et l'expérience contrôlée, contribuent à de meilleurs résultats pour les élèves. Chaque enseignant, grâce à sa motivation et aux conseils prodigués, améliore nettement sa pratique en travaillant sur ses manques et dans les différents domaines de difficulté identifiés au départ.

5.3.3 Perception du dispositif d'enseignement et du dispositif de formation

Les enseignants affirment avoir participé à cette expérimentation, convaincus de l'efficacité de la méthode proposée que certains ont plus ou moins expérimentée lors des études exploratoires, avec l'envie d'enrichir leurs pratiques professionnelles. Cette expérimentation répond donc à leurs besoins et attentes, mais c'est la crédibilité de la vision stratégique qui les séduit et les motive. Stordeur (2015) parvient à la même conclusion en affirmant « c'est la cohérence d'une vision éducative qui donne de la crédibilité à une recherche. C'est cette crédibilité qui a mis en route les enseignants avec lesquels je travaille. Pas des prescriptions ! »⁹⁹. En effet, Frajerman (2013) abonde dans ce sens en précisant qu'un accompagnement fait d'injonctions est perçu comme une atteinte à la liberté pédagogique et n'aura pas l'adhésion de l'enseignant. Les enseignants se sont sentis libres et confiants de participer à cette expérimentation qui répondait à leurs besoins, dans la pratique quotidienne de la classe. Le rapport de Cristofari et ses collaborateurs (2017) insiste pour dire que les enseignants sont demandeurs de formation, pour peu que celles-ci répondent à leurs besoins en termes de pédagogie ou d'évolution professionnelle.

Le dispositif d'enseignement

Les méthodes de lecture

Les méthodes de lecture phonique synthétique et analytique sont jugées efficaces car elles allient le côté ludique au côté ritualisé qui rassure et fait adhérer les élèves, tout en captant leur attention, développant ainsi l'estime de soi grâce à leur réussite. Dans chaque classe, les enseignants notent des changements positifs chez certains élèves : ils gagnent en estime de soi et confiance en soi au cours de l'année. Ces résultats rejoignent les nombreux travaux cités précédemment, qui prouvent l'efficacité et la supériorité de la méthode de lecture phonique (Rapport du NRP, 2000 ; Synthèse de Sprenger-Charolles, 2016 ; Cnesco, 2016 ; Goigoux,

⁹⁹Extrait des cahiers pédagogiques, propos recueillis par Nicole Bouin (mars 2015)

2015 ; Deauvieu, 2013 ; Braibant et Gérard, 1996) et de la pédagogie explicite qui développe l'aspect conatif dont l'estime de soi, en particulier des élèves en difficulté (Méga-analyse de Bissonnette et al., 2010 ; projet Follow and Through, 1967).

La démarche en 3 projets

Les enseignants apprécient la progressivité de la démarche à travers les 3 projets et la manière dont elle structure l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit. Néanmoins, les trois enseignants critiquent l'introduction précoce du projet 3 au détriment de certains élèves, en particuliers ceux en difficulté et très grande difficulté qui n'ont pu bénéficier du temps nécessaire sur les projets 1 et 2. Ils soulignent leur difficulté à gérer l'hétérogénéité des élèves, en menant de front les 3 projets, pour répondre aux besoins spécifiques de tous les élèves par une pédagogie différenciée. Se pose ici la question de la gestion de l'hétérogénéité de la classe qui doit se discuter au sein de l'équipe pédagogique. L'établissement, sa direction, devient lieu de réflexion et de professionnalisation, pour élaborer et mettre en œuvre ensemble les pistes de solutions. Richard et al. (2015) affirment que le cinquième principe qui joue un rôle essentiel dans le développement professionnel efficace des enseignants est le soutien de la direction, de la hiérarchie. Les discussions favorisent une culture de la confiance, dans le respect mutuel autour du savoir. Frajerman (2013) propose des groupes d'analyses de pratique où l'exposition d'une situation professionnelle autorise une réflexion pouvant déboucher sur des solutions à la problématique. En fonction de la configuration de l'école, des propositions peuvent émerger de réflexions diverses : mettre en place des groupes de besoins afin de permettre à chacun de progresser dans sa ZPD, proposer le projet 3 en aide personnalisée, ou faire le choix de l'aborder au CE1.

Application du modèle explicite, observations et analyses de pratique

La mise en œuvre des 7 étapes du modèle de Cheek-Hunter n'est pas évidente, mais les enseignants jugent qu'elles participent aux progrès des élèves. La pratique régulière du déroulement et l'impact positif sur les élèves les encouragent. Ils reconnaissent le bénéfice de l'aide apportée grâce au temps accordé pour les observations et les analyses de pratique : temps qui leur permet de se remettre en question et de progresser. Les enseignants développent une attitude réflexive, améliorent leur pratique de certaines phases du modèle grâce à une meilleure compréhension de ce qui est attendu et en prenant conscience de leurs manques. Les comptes rendus d'observations formalisent la réflexion : ils deviennent éléments incontournables, une référence pour peaufiner leur changement de pratique et se perfectionner grâce à la rétroaction formative. La présence du formateur en classe est perçue comme formatrice, c'est une poursuite

de la formation, sur le terrain. Lorsque le formateur intervient lui-même, c'est un repère explicite et rassurant qui contribue à leur progrès par le modelage. Les enseignants perçoivent les observations et analyses de pratiques comme des moments où ils se sentent considérés. Une reconnaissance bienveillante de leurs points forts et de leurs points faibles leur permet d'assumer et de pratiquer une autocritique bénéfique. Durant les temps d'observations et d'analyses de pratique, le travail collaboratif permet de construire le lien entre théorie et pratique, développe une démarche réflexive, réactualise les croyances et remet en question certaines pratiques de façon constructive. Cette démarche est évoquée par Richard et al. (2015) dans le deuxième et le troisième principe qui contribuent à un développement professionnel efficace. Tous ces éléments abondent également dans le sens des résultats de la méta-analyse de Joyce et Shower (2002) qui identifie les 5 facteurs contribuant à l'efficacité de la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique, au sein d'une classe : Informer et expliquer la théorie sur laquelle s'appuie la méthode, la démontrer, la pratiquer, analyser la pratique et apporter une rétroaction, accompagner en situation et suivre.

L'impact perçu sur les élèves

Les enseignants soulignent d'abord l'impact positif sur les élèves en difficulté et portent un regard sur les élèves reconnus en situation de handicap, mais dont les données ne figurent pas dans l'étude. Des progrès s'observent pour tous, à des rythmes et des degrés différents en fonction de chacun. Ils notent que certains élèves en difficulté au début de l'année atteignent un niveau moyen et sortent de la difficulté scolaire. Quelques exemples de progrès fulgurants sont observés. Un des enseignants affirme en parlant d'une élève en grande difficulté au début de l'année et qui termine dans le groupe des « bons moyens » : « *ce dispositif s'est révélé être celui qu'il lui fallait* ». Par ces termes, l'enseignant souligne que le dispositif permet à certains élèves de se réconcilier avec les apprentissages, signe d'épanouissement et de bien-être à l'école.

Concernant les élèves en situation de handicap, fréquentant le dispositif Ulis-école, des progrès sont observés sur les prérequis, mais ils restent au niveau du projet 1. Le dispositif se révèle inefficace pour un élève très impacté par une pathologie pouvant représenter, selon l'enseignant, un frein à sa progression.

Concernant les bons élèves, les enseignants relèvent une bonne adaptation au dispositif dont ils tirent profit grâce aux activités différenciées proposées, adaptées à leur niveau et à leur rythme. Ces activités suscitent de l'intérêt et participent à leur épanouissement en classe.

La progression de tous les élèves, de ceux en difficulté en début d'année et de ceux qui présentent le niveau requis, peut s'expliquer par la croyance en l'éducabilité de chaque enfant. Comme le souligne (Meirieu, 2011) c'est l'un des principes fondamentaux de l'enseignement. De ce fait, la bienveillance qui en découle se concrétise à travers le soin porté à structurer l'enseignement, au respect de la progression de chaque élève en lui proposant des activités dans sa ZPD. Cette bienveillance génère de la réussite, de l'estime de soi, de la motivation, donc un engagement dans les apprentissages de tous les élèves. En effet, dans la posture qu'implique le dispositif d'enseignement, les trois besoins psychologiques auxquels les travaux de Ryan et Deci (2000) font référence, participent à ces résultats : le sentiment d'autonomie (donner du sens aux enseignements/apprentissages), le sentiment de compétence (l'élève est confiant et conscient que ses progrès sont le résultat de ses efforts), sentiment de proximité social (l'élève se sent apprécié de son enseignant et/ou de ses camarades).

Le dispositif de formation par l'accompagnement et de suivi sur le terrain

Le dispositif de formation par l'accompagnement et le suivi, tout au long de l'année scolaire, est très apprécié des enseignants qui affirment se sentir soutenus, rassurés, confiants. Bressoux (2017) affirme : « au-delà de toute prescription, formation, information, l'accompagnement dans la mise en place est une clé pour l'efficacité finale. Il ne faut pas seulement informer, mais aussi conforter, rassurer, encourager, justifier, etc. » (p.129).

Les enseignants conservent une motivation permanente grâce à la disponibilité et à l'expertise reconnue du formateur-chercheur, qui leur font estimer cette modalité de la formation. Giron (2018) fait état du manque de considération dont les enseignants français souffrent à travers une institution qu'ils qualifient de « malveillante ». Elle précise que la bienveillance, qui constitue un des points essentiels de la refondation de l'école, ne peut se faire sans le soutien bienveillant à l'égard des enseignants dans leur pratique professionnelle. L'accompagnement proposé, loin d'être passif, se veut actif, dynamique, en faisant preuve de cette bienveillance qui engendre du bien-être au travail.

La mise à disposition des outils

La mise en œuvre du dispositif est formalisée à travers 6 protocoles allant de 6 à 32 pages accompagnés des outils de base. Les enseignants reconnaissent s'y référer progressivement pour le déroulement des séances, mais ne pas avoir toujours eu le temps de le lire avec attention

dans son intégralité. C'est à travers les observations en classe, les analyses de pratiques et le modelage que le processus d'objectivation s'opère.

La mise à disposition des outils de base élaborés par le chercheur, participent à cette bienveillance. Les enseignants sont assurés que leur participation à l'expérimentation n'entraîne pas un surcroît de travail par la création d'outils spécifiques, ce qui serait rédhibitoire. Ils disent gagner du temps tout en proposant des outils de qualité aux élèves, compte tenu du travail exigé par les autres disciplines à enseigner. Toutefois, c'est aussi faire preuve de bienveillance que de développer l'autonomie, en encourageant les enseignants à produire des outils spécifiques face à certaines difficultés rencontrées par les élèves et de les mutualiser pour réduire leur charge de travail. Ainsi les outils de base servent et deviennent source d'inspiration. Cette démarche entre dans le cadre du premier principe permettant le développement professionnel des enseignants (Richard et al., 2015).

Les attentes des enseignants

Les attentes des enseignants sont satisfaites grâce à cette complémentarité entre formation théorique, le contenu en présentiel, et formation pratique, pragmatique sur la pédagogie, avec accompagnement et suivi individuel sur le terrain. Les enseignants se disent satisfaits car leurs besoins sont pris en compte par le chercheur : l'apport de réponses aux difficultés persistantes, le soutien à chaque enseignant dans la mise en place des séances et la passation des évaluations, les outils fournis... le chercheur favorise des temps d'échanges, reste à l'écoute des difficultés, en accompagnant chacun dans la résolution des problèmes.

Ainsi, les enseignants se sentent pleinement pris en considération par tous ces actes de bienveillance. Comme le soulignent Richard et son équipe (2015), le double impact de l'accompagnement est d'assurer la mise en œuvre d'un dispositif, en offrant aux apprenants un soutien cognitif, affectif et motivationnel.

Les autres disciplines

Les enseignants admettent que l'application du dispositif est chronophage par sa nouveauté et empiète parfois sur le temps d'enseignement des autres disciplines. En revanche, ils reconnaissent que les temps d'échanges dans le cadre du dispositif profitent indirectement à d'autres disciplines (grammaire, géométrie, calcul, résolution de problèmes...), pour lesquelles le modèle explicite est également mis en œuvre. Un enseignant observe que ce modèle explicite se révèle particulièrement efficace pour l'acquisition de savoir-faire ; il aide les élèves en difficulté à progresser dans d'autres disciplines, telles les mathématiques.

Ces résultats vont dans le sens des travaux du projet Follow and Through (1967) et la méta-analyse de Bissonnette et al. (2010) qui démontrent l'efficacité et la supériorité de la pédagogie explicite pour l'enseignement de nombreuses disciplines aux élèves les plus à risque et ce à tous les âges. Plus récemment, les travaux menés dans une zone de l'éducation prioritaire en Martinique, ont montré l'efficacité d'un enseignement explicite des mathématiques auprès des élèves moyens ou en difficulté (Guilmois, 2019).

La pratique professionnelle

La participation à ce travail de recherche permet de conforter les enseignants sur ce qui paraît une certitude, ou le fruit de leur intuition, ou de l'expérience professionnelle qu'ils retrouvent à travers le dispositif : annonce de l'objectif et objectivation, le modelage, la pratique guidée puis autonome, le lien entre lecture/écriture. L'enseignement explicite résulte des pratiques efficaces observées sur le terrain. Il enrichit leur pratique pédagogique et leur posture professionnelle tout en permettant de mieux comprendre le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit, particulièrement pour l'enseignant novice au CP. Un réel changement dans les pratiques s'opère grâce à l'expérimentation qui donne la preuve de l'efficacité de l'enseignement explicite. Les trois enseignants transfèrent leurs savoirs et savoir-faire de l'enseignement explicite vers d'autres disciplines. Un enseignant affirme qu'il partage son expérience avec d'autres enseignants pour faire connaître les bienfaits de l'enseignement explicite, un autre projette de poursuivre ce dispositif dans sa prochaine classe.

L'engouement de ces trois enseignants pour l'enseignement explicite est indéniable. Ils l'ont expérimenté et ils reconnaissent qu'il contribue réellement à leur développement professionnel. En effet, le dispositif proposé va dans le sens du rapport de Cristofari (2017) qui préconise pour le développement professionnel des enseignants, un modèle qui prend en compte à la fois : la formation, l'action et l'accompagnement en fonction des besoins et sur la base du volontariat.

La pratique des enseignants au-delà de l'expérimentation

Un an après l'expérimentation, deux enseignants reprennent une classe de CP et le troisième suit sa classe au CE1. Tous trois restent fidèles à l'enseignement explicite en reprenant totalement les outils du dispositif pour le CP et partiellement pour le CE1. Grâce aux résultats de l'année précédente, confiants en l'efficacité de l'enseignement explicite, le modèle pédagogique de Cheek-Hunter et la démarche en trois projets sont repris à l'identique. Mais les enseignants reconnaissent ne pas avoir exploité le projet 3 au CP. En revanche, le projet 3 est mis en œuvre au premier trimestre par l'enseignant du CE1 qui poursuit les 3 étapes de

Rosenshine. Il les applique à d'autres disciplines et les optimise avec l'enseignement réciproque. Cette démarche est préconisée par les recherches menées sur l'enseignement efficace (Bissonnette et al., 2010 ; Gauthier et al., 2013). L'enseignant reconnaît aussi ne pas utiliser l'enseignement explicite pour toutes les disciplines, ni de façon permanente, mais assez régulièrement pour aborder une nouvelle leçon. Les recherches dans l'enseignement efficace montrent que l'on aborde une nouvelle leçon de façon explicite avec les 3 phases de Rosenshine, en particulier avec des élèves en difficulté (Gauthier, 2013). Un des enseignants de CP se focalise uniquement sur l'enseignement de l'écrit afin de perfectionner sa pratique dans ce domaine.

Cette nouvelle posture adoptée par les trois enseignants bénéficie également aux nouveaux élèves qui n'ont pas bénéficié du dispositif. Les bienfaits s'observent en particulier pour des élèves arrivés au CE1, avec un faible niveau, car le fait de reprendre l'enseignement de façon explicite leur est profitable. Les enseignants n'abordent plus la difficulté scolaire comme une fatalité : l'enseignement efficace permet à tous les élèves qui n'ont pas de retard cognitif, de surmonter leurs difficultés et réhausser leur estime de soi. Le dispositif permet aux élèves en situation de handicap d'améliorer leurs performances : les difficultés liées à la mémoire s'atténuent grâce aux retours fréquents sur les prérequis ; un élève atteint d'autisme, en difficulté face au groupe classe, bénéficie d'une prise en charge individuelle.

Les enseignants gagnent en autonomie et ne ressentent plus le besoin d'être accompagnés ; toutefois, l'enseignante 1 regrette ces temps d'observations et d'analyses de pratiques, notamment pour la prise en charge des élèves en difficulté. Globalement, les enseignants se sentent armés pour prendre en charge la difficulté scolaire liée à l'écrit, mais ils souhaitent un accompagnement à l'identique pour les mathématiques. Des choix pédagogiques s'opèrent (l'abandon du projet 3 au CP, trouver des solutions pour s'adapter aux élèves à besoins éducatifs particuliers...) en fonction du profil de leur classe, ce qui améliore les résultats de leurs élèves. Les enseignants sont en mesure d'apporter des solutions de remédiation aux difficultés qui se présentent, de s'auto évaluer, de mener une réflexion sur la difficulté scolaire : l'élève qui demeure en difficulté, malgré un enseignement explicite, subit le plus souvent une problématique familiale ou cognitive qui entrave les apprentissages. Shankland et al. (2018) affirment que « les recherches en neurosciences cognitives, en psychologie et en éducation montrent que les dimensions cognitives et affectives sont si étroitement liées qu'il serait illusoire de chercher à les séparer dans le contexte de l'apprentissage scolaire » (p. 17).

Désormais plus confiants, ces enseignants s'épanouissent dans leur métier, à l'image de l'enseignant 3, peu rassuré auparavant sur le niveau CP qu'il découvrait. En effet, le développement professionnel se bonifie dans le temps.

5.3.4 Conclusion

Le programme de formation via l'accompagnement et le suivi sur le terrain fait l'unanimité auprès des enseignants participants. Ils participent pleinement à leur développement professionnel selon les cinq principes évoqués par Richard et ses collaborateurs (2015). Ce programme de formation répond à leurs attentes d'un point de vue pédagogique et professionnel ; il répond à leur besoin de reconnaissance à travers les actes de bienveillance qui les encouragent et contribuent à leur bien-être. Cette expérience qualifiée d'enrichissante a des conséquences positives tant sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit, que sur les autres disciplines, par un transfert des compétences de l'enseignement explicite, en particulier auprès des élèves en difficulté. Une nouvelle posture s'installe et perdure au-delà de l'expérimentation, grâce au sentiment d'expertise développé chez les enseignants. Cependant, c'est avec le temps que se peaufine leurs pratiques pédagogiques.

5.4 Limites et points perfectibles

5.4.1 Méthodologie

Comme pour toutes les études expérimentales effectuées sur le terrain, certains facteurs non contrôlés peuvent impacter les résultats et représenter des biais méthodologiques.

Concernant les conditions de travail : dans l'école où se situent les classes 1 et 2, des travaux se déroulent durant le mois de mai, entraînant le déménagement des deux classes, du bruit permanent et l'arrêt prématuré de l'année scolaire (1 semaine avant la date officielle). Ces perturbations privent les élèves de quelques heures d'enseignement, ce qui a pu affecter leur rendement scolaire.

Concernant la taille des échantillons : la faiblesse du nombre d'élèves impliqués, du nombre d'enseignants accompagnés et suivis, semble limiter la validité scientifique des résultats. Mais, seul à mener cette expérimentation, le chercheur aurait eu du mal à assurer la passation des différentes évaluations et tests auprès des élèves, ainsi que l'accompagnement et le suivi de leurs enseignants, si les échantillons étaient trop importants. La taille réduite des échantillons d'élèves et d'enseignants lui a donc permis de réaliser la mise en œuvre de la méthodologie du

dispositif pédagogique et du programme de formation, d'accompagnement et de suivi des enseignants, durant son congé de formation. Le chercheur a pu se libérer de ses obligations professionnelles pour se consacrer à ses travaux de thèse. Cependant, fort des résultats de ses recherches menées à petite échelle, une vision stratégique peut s'élaborer pour mener une étude de plus grande envergure, avec une équipe de recherche composée par exemple d'enseignants ayant participé à l'expérimentation. Récemment, Kraft, Blazar et Hogan (2018) réalisent une méta-analyse sur l'impact du coaching des enseignants sur l'enseignement et le rendement scolaire. Ils concluent en s'interrogeant sur son efficacité en fonction des modalités de mise en œuvre : programme ciblé à petite échelle en tenant des contextes locaux ou généralisé à grande échelle ?

Concernant l'absence d'un groupe contrôle : en l'absence d'un groupe contrôle, nous n'en prouvons pas la relation de cause à effet, ni la supériorité du dispositif d'enseignement proposé sur le rendement scolaire des élèves. Pour cause, le but recherché est simplement de rendre compte d'une expérimentation pédagogique. Néanmoins, nous pourrions envisager de comparer différents dispositifs pédagogiques associant diverses méthodes de lecture à des pédagogies différentes (G1 : méthode phonique/ pédagogie explicite, G2 méthode phonique/ pédagogie non-explicite, G3 : méthode phonique / pédagogie constructiviste... avec un groupe contrôle) et mesurer leur efficacité auprès de l'ensemble des élèves et de ceux repérés en difficulté à partir d'un échantillon plus important.

5.4.2 Dispositif d'enseignement

Dans la démarche proposée, reprendre en début d'année un enseignement des prérequis s'avère essentiel lorsque ces derniers ne sont pas installés, mais ce choix assumé ralentit le rythme de l'enseignement, par rapport au rythme classique d'une classe de CP. De ce fait, dans le dispositif proposé, plus de temps est nécessaire pour commencer et avancer dans l'enseignement proprement dit de l'écrit ; même-si certains élèves parviennent à rattraper rapidement, en termes d'acquisitions, les manques relevés en début d'année. La question de l'introduction ou non du projet 3 s'est vite posée face aux multiples rythmes d'apprentissages, observés au sein des classes : Certains élèves qui ont encore besoin de poursuivre le projet 1, d'autres qui sont entre les projets 1 et 2, d'autres abordent pleinement le projet 2 alors qu'un 4ème groupe est prêt pour le projet 3.

Nous observons que la mise en œuvre du projet 3 ne bénéficie ni aux élèves en difficulté, ni aux élèves moyens. La stratégie peut se repenser, soit en laissant ce 3ème projet pour le début

du CE1, soit en aidant chaque enseignant à mieux gérer l'hétérogénéité de la classe. Dans le cadre de l'école, un décloisonnement pourrait s'envisager : regrouper les élèves des classes de CP par groupes de besoins, au troisième trimestre, pour une prise en charge massée suivant l'importance des écarts de niveau. Les enseignants spécialisés du Rased peuvent être sollicités pour la prise en charge des groupes en co-animation dans la classe ou par petits groupes si des locaux sont disponibles. Nous constatons que la prise en charge des élèves d'une classe hétérogène demande une réelle réflexion que l'enseignant ne peut parfois pas mener seul. Il a besoin du soutien du directeur et de ses collègues, parfois des formateurs et autres collaborateurs, pour trouver des solutions qui respectent le rythme d'apprentissage et permettent la progression de chaque élève.

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) se répandent de plus en plus dans les écoles. On peut s'interroger sur ce qu'elles peuvent apporter au dispositif pour améliorer la pratique professionnelle des enseignants et les résultats des élèves. Au niveau de l'enseignant, il est montré que l'usage du numérique peut renforcer l'efficacité des gestes professionnels et participer ainsi à la différenciation pédagogique. Il peut aussi engendrer un sentiment d'efficacité qui conduit à un sentiment de bien-être (Heutte, 2008). Au niveau des élèves, il peut améliorer l'attention, la mémorisation par l'entraînement, développer la mémoire, faciliter leur autonomie et contribuer à leur motivation. Cependant, d'après les observations, une réelle plus-value du numérique ne peut exister si les élèves rencontrent trop de problèmes techniques et si l'activité proposée n'entre pas dans leur ZPD, car leur motivation diminue.

Les technologies numériques peuvent contribuer à l'amélioration des résultats scolaires mais aussi rendre les inégalités intellectuelles plus visibles et aggraver leurs conséquences (Heutte, 2008). Car si l'élève ne dispose pas des compétences pour les utiliser il ne peut pas en tirer profit. Cependant, développer une version numérique du dispositif à l'usage des enseignants et des élèves via les supports électroniques peut se révéler être un atout de plus pour améliorer les résultats des élèves, leur bien-être et celui des enseignants.

5.4.3 Dispositif de formation par accompagnement et suivi sur le terrain

Le temps accordé à la formation en présentiel est insuffisant. Les enseignants bénéficient de 3 heures de formation par trimestre, soient 9h dans le cadre des animations pédagogiques.

Richard et al. (2017) déterminent dans le quatrième principe, favorisant le développement professionnel des enseignants, des activités de formation d'une durée minimale de 20 heures réparties sur une année scolaire ou plus.

Une formation hybride, par l'usage du numérique via une plateforme de formation en ligne, peut également constituer une solution, permettant aux enseignants de se connecter à tout moment. Pour cela, la conception d'un plan de formation requiert du temps et des moyens dont le chercheur ne dispose pas, mais qui peut se concevoir dans le cadre d'une étude de plus grande envergure avec des moyens financiers et humains.

Pour les moments d'analyse de pratique, les enseignants ont volontiers accepté de prendre sur leur temps personnel. Se donner les moyens de la formation, en officialisant ces moments d'analyses de pratiques, donne aux enseignants le sentiment d'être soutenus par leur hiérarchie. C'est la question du soutien modéré qui est apporté aux chercheurs, même lorsqu'ils sont enseignants eux-mêmes qui est soulevée. C'est une démarche qui est encouragée dans les textes mais pas toujours suivie dans les faits.

Le modelage du chercheur est perçu comme essentiel, par les trois enseignants, dans l'acquisition des savoir-faire décrits dans les protocoles et du savoir-être découlant des principes de l'enseignement explicite. Or, dans l'accompagnement classique des enseignants tel, qu'il est proposé aujourd'hui, il est rare de voir les conseillers pédagogiques conduire la classe. Le conseil est la modalité la plus utilisée par le conseiller pédagogique après le questionnement (Loizon, 2008). L'approche privilégiée est constructiviste « le sujet est acteur de sa formation », des conseils lui sont prodigués à travers les visites, animations pédagogiques... mais le suivi et l'accompagnement dans la mise en œuvre de ces conseils semblent quasi-inexistants. Or, « Le développement professionnel ne peut se limiter à offrir individuellement aux enseignants des activités de perfectionnement composées d'une succession de formations ponctuelles, fragmentées et décontextualisées, sans suivi ou accompagnement » (Richard et al., 2017, p. 19).

Un enseignant soulève des difficultés de comportement des élèves, qui nuisent au climat de classe et donc à l'enseignement et aux apprentissages. Dans la littérature sur l'efficacité de l'enseignement, la gestion explicite de la classe est aussi importante que la gestion explicite de l'enseignement (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2016). De ce fait, développer dans le cadre du dispositif un volet sur l'enseignement explicite des comportements, peut optimiser les bénéfices de l'enseignement explicite par l'amélioration du climat de classe et des conséquences positives qu'elle engendre : gain de temps, bien-être...

5.4.4 Les familles

La relation avec la famille est abordée et discutée, mais la collaboration est insuffisamment prise en compte dans cette étude, compte tenu de son importance. En effet, l'apport des sciences cognitives sur les rôles essentiels que jouent, dans les apprentissages, l'attention/concentration, la mémoire, le sommeil, l'alimentation, l'usage modéré des écrans, nous invite à impliquer les parents, en les accompagnant pour qu'ils prennent part à la réussite de leur enfant. Par la vulgarisation scientifique, à travers des groupes de parole, toutes les familles sont capables d'agir pour améliorer, par exemple, la durée et la qualité du sommeil de leur enfant, surtout lorsque celui-ci rencontre des difficultés d'attention, de concentration et de mémoire. Porter à la connaissance des parents des informations sur lesquelles ils peuvent agir, ne pourra être que bénéfique à l'enfant. En revanche, pour les apprentissages, nous souhaitons à travers cette étude qu'ils soient assurés pleinement et pour tous, au sein de l'école, par l'enseignant. Même si une fiche de lecture destinée à la maison, adaptée à tous les niveaux est fournie chaque semaine lors de l'étude des différents types de syllabes, elle est reprise en APC avec les élèves qui montrent des difficultés. Nous savons que certaines familles peuvent plus ou moins aider efficacement leurs enfants. Cette situation influence les résultats scolaires et entretient les inégalités. Toutefois, les actions menées sur le terrain, avec des groupes de parents volontaires, nous encouragent à leur fournir des informations de sensibilisation ou des conseils qui semblent impacter les résultats scolaires de leur enfant en difficulté.

5.4.5 Conclusion

L'expérimentation pédagogique présentée à travers cette thèse, montre son efficacité dans l'apprentissage de l'écrit au CP en permettant la réussite des élèves, y compris certains élèves en difficulté. Les informations recueillies par la suite sur les élèves demeurant en difficulté à l'issue de l'expérimentation sont encourageantes pour une grande majorité d'entre eux et laissent à penser que le moment venu, ils seront prêts à entamer le secondaire avec une maîtrise suffisante de l'écrit. La formation des enseignants à la mise en œuvre du dispositif par l'accompagnement et le suivi sur le terrain semble avoir répondu globalement à leurs attentes. Ils ont transféré des compétences acquises vers d'autres disciplines et un changement de pratique semble se maintenir et se bonifier avec le temps. Ils ont donc gagné en expertise, ce qui réhausse leur développement professionnel et la qualité de leur enseignement. Cependant, cette expérimentation menée à petite échelle est perfectible sur de nombreux points qu'il conviendrait d'améliorer pour gagner en plus d'efficacité.

CONCLUSION GENERALE

En initiant ce travail de doctorat, notre objectif est de participer, dans une vision préventive, à la lutte contre l'illettrisme en proposant une thèse qui alimente le domaine de la recherche sur l'enseignement explicite de l'écrit et la formation des enseignants à la mise en œuvre d'un nouveau dispositif.

En France, l'illettrisme représente un fléau, notamment dans les départements d'outre-mer, où la Guadeloupe est l'un des plus touchés. La prévention, l'une des modalités de lutte contre l'illettrisme, prend son sens au sein du système scolaire : « la prévention de l'illettrisme est au cœur des missions de l'Éducation nationale » (Piguet, 2016, p. 61) et commence en particulier dès la classe de CP : « Un enseignement de la lecture de qualité dès le cours préparatoire constitue la meilleure prévention des difficultés de lecture, ce qui fait de la classe le premier lieu de cette prévention » (Viriot-Goeldel, 2017, p. 227). Or, les évaluations menées en France par la DEPP et les évaluations internationales (PIRLS, PISA) révèlent que les élèves français obtiennent des scores médiocres en lecture. Et ceux socialement défavorisés voient diminuer leurs performances d'année en année.

40 % des élèves en France se retrouvent en difficulté face à l'écrit, en sortant du primaire (Cnesco, 2016). En 2007, 31,3 % des élèves en ZEP entrent au collège sans maîtriser toutes les dimensions de la lecture, y compris l'identification des mots (Daussin et al., 2012). Bentolila (2006) affirme que chez les jeunes adultes en difficulté de lecture, la maîtrise de l'identification des mots est insuffisante, ce qui les conduit à « inventer du sens sur une base très insuffisante d'indices conventionnels » (p. 62) et cette insuffisance constitue une des causes majeures de l'illettrisme. Notre système éducatif se révèle inégalitaire dans sa capacité à enseigner la lecture à tous les élèves, de façon efficace. Force est de constater que tel qu'il existe aujourd'hui, c'est un enseignement qui creuse les inégalités et ne profite pas aux plus fragiles qui développent une estime de soi dévalorisante face aux échecs persistants.

Pour cause, la formation des enseignants est reconnue dans le monde comme un levier essentiel pour la réussite des élèves. Si en France elle semble irréprochable en matière de savoirs disciplinaires, ce n'est pas le cas des savoirs didactiques et pédagogiques.

Une grande majorité des pays industrialisés a connu une vague de réformes en éducation ces dernières décennies. L'objectif affichée est l'amélioration des performances des élèves par un développement professionnel plus efficace chez les enseignants. Cependant, la formation continue, telle que pratiquée dans de nombreux pays dont la France, revêt un caractère morcelé, ponctuel, répondant peu aux besoins et attentes des enseignants qui de manière générale les boycottent.

Dans cette recherche, l'expérimentation pédagogique que nous présentons, loin d'être exhaustive, vient enrichir celles qui se sont déjà penchées sur les interventions qui favorisent la réussite des élèves, dans leur apprentissage de la lecture-écriture. Elle propose une manière d'enseigner qui profite à tous les élèves de CP, en particulier ceux en difficulté, afin de prévenir l'illettrisme et par conséquent de limiter le risque de décrochage scolaire. Elle repose sur un dispositif d'enseignement explicite qui se décline en 3 projets : le premier vise à consolider les prérequis, puis à enseigner le décodage et l'encodage de mots simples, par une méthode phonique synthétique ; le second vise à décoder et encoder les mots complexes, par une méthode phonique analytique, travaille la fluidité du décodage, et enseigne la compréhension écrite de mots et de phrases ; le troisième projet enseigne le vocabulaire et les stratégies de compréhension écrite à partir de textes courts. Nous partons du principe d'éducabilité et avançons le postulat que tous les élèves, y compris ceux en difficulté, peuvent accéder aux aspects mécaniques de la lecture, d'ici la fin du cycle 2 (le CE2) pour éviter un décrochage précoce de la scolarité. Ainsi, nous proposons des postures et démarches pédagogiques pour y parvenir en nous intéressons à la classe de CP.

Afin de répondre à notre problématique qui vise à mesurer l'efficacité du dispositif pédagogique et de formation, nous mettons en œuvre une méthodologie qui donnent lieu à **quatre axes d'étude**.

Le premier axe d'étude examine l'efficacité du dispositif d'enseignement du projet 1, sur l'ensemble des élèves au bout de trois mois, en utilisant les évaluations scolaires élaborées par le chercheur en pré-test (T0) et post-test (T1) comme outils de mesure ; puis l'efficacité du dispositif d'enseignement des 3 projets dans leur ensemble, en utilisant le test d'Inizan, constitué d'une batterie prédictive (BP) administrée en pré-test (T0) et corrélée à une batterie de lecture (BL) en post-test (T2) au bout de neuf mois.

Le second axe se centre plus particulièrement sur l'efficacité du dispositif d'enseignement du projet 1 et de l'ensemble des 3 projets, auprès des élèves repérés en difficulté avant la mise en œuvre du dispositif. Nous utilisons les mêmes outils de mesure que précédemment.

Le troisième axe examine dans un premier temps l'efficacité du dispositif sur l'estime de soi de l'ensemble des élèves et de ceux en difficulté ; dans un deuxième temps, la relation de cause à effet, en comparant le groupe expérimental et un groupe contrôle. Ainsi, l'outil de mesure utilisé est le test d'estime de soi cognitif de Harter et Pike, qui sera administré en prétest (T0), puis en post-test (T2), à tous les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle.

Le quatrième axe se consacre à évaluer l'efficacité du dispositif de formation, d'accompagnement et de suivi des enseignants. Pour ce faire, nous utilisons différents outils de

mesure : une grille de mesure de l'enseignement efficace du groupe proxima, les comptes rendus d'analyse de pratiques sur la mise en œuvre des protocoles, un questionnaire à la fin de l'expérimentation, ainsi qu'un entretien, un an après la fin de l'étude.

Les résultats sur le rendement scolaire et cognitif, nous permettent en pré-test d'établir la liste des élèves en difficulté, de porter un regard constructif sur l'enseignement des prérequis, paraissant partiel et déstructuré à la maternelle. **Les études 1 et 2** examinent la relation entre le dispositif d'enseignement et les performances en lecture/écriture, de l'ensemble des élèves et de ceux repérés en difficulté : à travers l'analyse quantitative, elles montrent une progression significative des performances, sur les deux échantillons au bout de 3 mois. Ce qui montre l'efficacité du projet 1, consistant à consolider les prérequis, à présenter simultanément la correspondance G/P des sons simples et à étudier les différents types de syllabes et les stratégies de décodage et d'encodage du capital mot correspondant. Nous observons également que 70 % des élèves atteignent le seuil de lecture/écriture, au bout de 9 mois. Avant le dispositif, 48 % des élèves se trouvent en difficulté, au bout de 9 mois, ils sont 26 %. Le suivi de ces élèves montre, qu'à la fin du CE1, 10,2 % d'élèves restent en difficulté et à la fin du premier trimestre de CE2, 6,25 %. Les résultats semblent montrer l'efficacité du dispositif à venir en aide à certains élèves en difficulté et à inculquer les bases qui permettent aux autres de poursuivre leur progression au-delà du CP. Les 6,25 % des élèves qui demeurent en difficulté progressent, mais leurs difficultés requièrent des prises en charge spécifiques. Nous pouvons alors considérer que 94 % des élèves impliqués dans le dispositif sont entrés dans la lecture/écriture, à des rythmes différents, entre le CP et le premier trimestre du CE2.

Le point fort de cette recherche est la description détaillée des procédures à suivre, à travers les **4 protocoles**, accompagnés des **outils de base** pour leur mise en application. C'est une aide concrète apportée aux enseignants dans la didactique de l'enseignement de l'écrit. **L'originalité de l'étude 1** est de montrer, contrairement aux préconisations traditionnelles, que l'ensemble des graphèmes simples, en lien avec leur(s) phonème(s), peut s'enseigner en simultané, à partir de l'alphabet même aux élèves en difficulté. Bien que l'analyse expose une mise en œuvre approximative du **projet 3**, jugée peu pertinente par les enseignants car n'ayant bénéficié qu'aux bons élèves, son **originalité** réside dans la proposition d'une démarche qui étudie la compréhension écrite de façon explicite, tout en tenant compte de l'hétérogénéité de la classe et en consolidant les autres domaines de l'écrit.

Ce dispositif d'enseignement va dans **le sens de la littérature**. De nombreuses recherches sont menées sur l'enseignement efficace de la lecture. Les données probantes, issues de méta-analyses et de méga-analyses dans le milieu anglo-saxon, valident la supériorité de l'enseignement explicite et de la méthode de lecture phonique chez les élèves en difficulté. À

travers les consensus de 2003 et de 2016, en France, si les chercheurs ne font pas état de la supériorité de l'enseignement explicite, tel que l'entend Rosenshine, ils reconnaissent celle de la méthode de lecture phonique (analytique ou synthétique) pour l'apprentissage de la lecture. Les chercheurs mentionnent le poids du vocabulaire et de la compréhension dans la réussite de l'enseignement. Comme dans les pays anglophones, les recherches menées apportent des réponses sur le « comment enseigner la compréhension ? » mais une question divise encore, celle du : « à partir de quand ? ». Dans cette recherche, nous tentons de le mettre en évidence : au CP, en proposant un enseignement qui part des notions les plus simples pour aller vers les plus complexes, nous optimisons le potentiel de chaque élève, dans le respect de son propre rythme d'apprentissage. Nous montrons qu'une démarche progressive et structurée peut permettre la maîtrise des compétences de bas niveau, puis celles de haut niveau, durant le cycle 2, sans compromettre l'objectif final de la lecture. En l'occurrence, nous pensons qu'il est plus judicieux, pour les élèves en difficulté, que l'enseignement de la compréhension écrite s'effectue après une bonne maîtrise du décodage, et non en parallèle. En effet, comme le révèle la littérature et contrairement à la croyance populaire, nous constatons que chez les élèves en difficulté, le vrai barrage à la compréhension écrite provient du décodage, et non de la compréhension en elle-même qui est bien maîtrisée à l'oral.

L'étude 3 examine l'effet du dispositif sur l'estime de soi, pour l'ensemble des élèves, dont ceux en difficulté, et tente de montrer une relation de cause à effet, en comparant le GE à un GC, les résultats ne confirment pas notre hypothèse. En effet, ils ne sont significatifs dans aucune des situations, sauf pour la classe 3 du GE. On ne peut donc conclure à une relation positive du dispositif d'enseignement sur l'estime de soi scolaire des échantillons du groupe expérimental, tout comme on ne peut conclure à une relation de cause à effet. La littérature avance qu'il n'est pas évident d'évaluer l'estime de soi des jeunes enfants, notamment d'âge préscolaire. Ceux-ci ont tendance à surestimer leurs compétences. Ce n'est que vers l'âge de 7/8 ans que les enfants sont vraiment en mesure de s'auto évaluer avec plus de réalisme. Or, les élèves évalués en pré-test dans cette étude correspondent à ce profil, tous âgés entre 5 et 6 ans. En revanche, l'analyse des résultats des élèves en difficulté montre une capacité d'auto-évaluation en fin d'année scolaire, plus en adéquation avec la réalité, ils ont gagné en âge et en maturité, ce qui va dans le sens de la littérature.

Pour l'étude 4 qui se consacre à mesurer l'impact du dispositif de formation, d'accompagnement et de suivi, sur la pratique pédagogique des enseignants, les résultats prouvent, par l'analyse qualitative des données, une progression des trois enseignants dans la mise en œuvre de la pédagogie explicite et des protocoles. Ils révèlent également que le dispositif a répondu à leurs besoins et attentes d'un point de vue pédagogique et didactique,

qu'un changement de pratique s'est opéré dans le temps, avec un transfert vers d'autres disciplines. Nous pouvons constater que les enseignants progressent dans leur démarche de professionnalisation. Ils s'approprient les pratiques enseignées et les perpétuent dans le temps. L'accompagnement et le suivi sur le terrain que l'on peut qualifier d'explicite et collaborative, permet à chacun des enseignants de gagner en confiance en soi, en autonomie, et de maintenir sa motivation. Ils développent une expertise, adaptent les enseignements acquis lors des observations et analyses de pratique, en fonction de leurs propres besoins et de ceux de leurs élèves. L'année suivant l'expérimentation, les enseignants restés au CP n'abordent pas le projet 3 et constatent qu'un nombre plus important d'élèves que durant l'expérimentation, atteint un bon niveau dans le décodage. L'enseignant qui suit sa classe au CE1, met en œuvre le projet 3 au premier trimestre, avec plus de succès.

Les enseignants se révèlent plus opérationnels l'année suivante, grâce à une familiarisation plus importante avec les démarches et un sentiment d'expertise développé.

La littérature a longuement parlé de « l'effet enseignant », aujourd'hui, on parle de « L'efficacité des pratiques enseignantes » (Briquet-Duhazé, 2018 b) ; mais les résultats laissent entrevoir la possibilité que dans l'« effet enseignant », l'aspect lié à son comportement peut biaiser les pratiques, même si à la base elles sont jugées efficaces.

En prenant appui sur la recherche, il existe des solutions, des réponses possibles pour améliorer la maîtrise de l'écrit mais aussi la formation des enseignants. Un changement de paradigme dans la formation continue s'impose, avec de nouvelles modalités se basant sur les données probantes, au niveau du contenu et de la démarche, des institutions organisatrices jusqu'à la salle de classe. En effet, le changement de pratique s'opère par l'accompagnement et le suivi de l'enseignant par un formateur compétent, sur le terrain, dans sa salle de classe et pour une durée suffisante (Richard et al., 2017). Ainsi, grâce à un enseignement de meilleure qualité, on peut observer l'impact positif du développement professionnel sur le rendement scolaire des élèves.

La recherche pour améliorer l'efficacité des enseignants se développent. Les facteurs garantissant la réussite de la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique sont aujourd'hui mis en évidence (Bissonnette et Richard, 2010), comme ceux qui favorisent l'efficacité du développement professionnel (Richard et al., 2017). Par conséquent, chaque enseignant, formateur, équipe pédagogique, circonscription, rectorat, académie, peut s'en inspirer pour prévenir l'illettrisme et améliorer de façon significative les résultats des élèves.

Cet éclairage théorique et analytique, sur lequel se fonde l'expérimentation pédagogique, permet de se focaliser sur ce que les enseignants peuvent offrir aux élèves les plus faibles en enrichissant le champ des possibles.

En dépit de ses points perfectibles et de ses limites, elle a le mérite d'apporter des pistes de réponses aux questions concernant les modalités d'enseignement de l'écrit, en direction des élèves en tenant compte de l'hétérogénéité de la classe. Les pistes et les outils s'appliquent aussi bien en classe que dans le cadre du soutien scolaire, d'aides personnalisées ou de remédiation. Il est essentiel d'aiguiller tous les enseignants sur le comment enseigner aux élèves en difficulté, afin qu'ils orientent leur pratique d'enseignement tant en faveur des élèves en réussite qu'en faveur des élèves en difficulté (Clanet et Talbot, 2012). Leur donner ainsi les moyens de prendre en compte les besoins de tous les élèves, dans le cadre de la formation initiale et continue. En effet, Goigoux nous montre que l'efficacité d'un enseignant ne se mesure pas à son nombre d'années d'expériences, qu'il y a autant d'enseignants chevronnés efficaces, qu'inefficaces. Labov (1993) dans son article intitulé « Peut-on combattre l'illettrisme ? » affirme : « Seuls des programmes complètement revus et destinés à soutenir prioritairement ceux qui ont le plus besoin d'aide pourront inverser les taux d'échec dans l'apprentissage de la lecture » (pp. 37-50). Tous les enseignants du premier et second degré devraient bénéficier d'une formation pour comprendre l'apprentissage des compétences de base de l'écrit (Cnesco, 2016).

En effet, dans les écoles, il existe une réelle souffrance des élèves en difficulté face aux apprentissages de base, et des enseignants malmenés face à l'enseignement aux élèves en difficulté, voire très grande difficulté et/ou à besoins éducatifs particuliers. Aujourd'hui, l'institution leur demande d'inclure tous les élèves mais ils ne croient pas à la faisabilité d'une telle démarche qu'ils jugent contreproductive pour tous. Ils ont besoin d'expérimenter par l'accompagnement, pour ensuite chercher à s'informer, à s'améliorer, grâce à la motivation et au sentiment d'efficacité développés durant la formation continue sur le terrain. Faire émerger la bienveillance semble une piste à exploiter également, pour favoriser l'apprentissage et le bien-être des élèves et des enseignants, à l'heure où l'un des axes de la politique éducative tourne autour de « l'école de la bienveillance ». En effet, c'est une compétence socio-émotionnelle déterminante, à laquelle les enseignants doivent être sensibilisés (Shankland et al., 2018). En France, depuis la « loi Peillon » du 8 juillet 2013¹⁰⁰, le climat scolaire est devenu une des priorités de l'école où l'empathie et la bienveillance deviennent des compétences à développer aussi bien auprès des élèves qu'auprès des enseignants. Toutefois, les enseignants ont le sentiment d'être abandonnés par une hiérarchie qui manque elle-même de reconnaissance et de bienveillance à leur égard (Rouaux cité par Giron, 2018). Les soutenir dans leur exercice

100 La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

professionnel représente une réponse bienveillante recherchée par un grand nombre d'entre eux et dont le fruit récolté bénéficierait en premier lieu aux élèves puis à la société.

La littératie est une compétence dont on ne peut faire l'économie dans notre société démocratique actuelle pour une meilleure adaptation dans notre société démocratique future. Elle est au centre des préoccupations scolaires, professionnelles, sociétales et culturelles. Aujourd'hui, nous possédons les moyens de réduire le nombre trop important d'élèves en échec dans cet apprentissage à la fin de l'école primaire ; notre système éducatif doit accepter pleinement l'éclairage de la recherche et se donner les moyens d'une réflexion commune, permettant d'organiser une stratégie collective pour y parvenir. Dans cette perspective, le développement professionnel de l'enseignant se retrouve au cœur du système éducatif.

TABLEAUX ET FIGURES

Partie théorique

- Figure 1 Les compétences face à l'écrit en Guadeloupe **45**
- Figure 2 Gains moyens sur une année sur le rendement scolaire des élèves en difficulté dans le Tennessee **53**
- Figure 3 Classification des recherches en éducation **65**
- Figure 4 Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes **74**
- Figure 5 Modèle triangulaire de la lecture **88**
- Figure 6 Les principales stratégies de lecture-compréhension **91**
- Figure 7 Évolution des difficultés selon les secteurs et zones d'éducation **96**
- Figure 8 Schéma du cadre de référence « A » **103**
- Figure 9 Le « triangle pédagogique » illustré par Houssaye **117**
- Figure 10 Le « triangle didactique » illustré par Chevallard **117**
- Figure 11 Calcul de l'effet d'ampleur **120**
- Figure 12 Taille d'effet moyenne de différentes méthodes d'enseignement sur les progrès d'élèves en difficulté à l'école primaire **121**
- Figure 13 Synthèse 8 méta-analyses efficacité stratégies d'enseignement sur le rendement en lecture et en écriture des élèves de niveau élémentaire en difficulté et à risque d'échec **123**
- Figure 14 Graphique tiré du site APPEX **132**
- Figure 15 Les trois étapes clés de la pédagogie explicite de Rosenshine **139**
- Figure 16 Continuum de variation du niveau de soutien pédagogique **146**
- Figure 17 Modèle multidimensionnel d'Harter **150**
- Figure 18 Modèle multidimensionnel de Shaventon et al. **150**
- Figure 19 Cycle dynamique de l'apprentissage **157**
- Figure 20 Contenu de la formation initiale des enseignants (premier et second degré) et des conseillers principaux d'éducation **168**
- Figure 21 Parcours de formation au métier d'enseignant **169**
- Figure 22 Compétences attendues à la fin de la formation initiale exprimées en niveaux de Maîtrise **170**
- Figure 23 Sentiment de préparation des enseignants nouveaux et expérimentés **175**
- Figure 24 Besoins de développement professionnel des enseignants nouveaux et expérimentés **176**

- Figure 25 Représentation circulaire du processus d'un plan de formation **198**
- Figure 26 Construction du savoir enseignant **200**
- Tableau 1 Les profils de lecteurs à la JDC 2017 (en %) **35**
- Tableau 2 Évolution du score moyen et de l'écart-type de la France à l'enquête PIRLS **39**
- Tableau 3 À quelle fréquence demandez-vous aux élèves de faire les choses suivantes pour les aider à développer leurs aptitudes ou leurs stratégies de compréhension de l'écrit ? **40**
- Tableau 4 Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences en compréhension de l'écrit **41**
- Tableau 5 Évolution du score moyen de compréhension de l'écrit depuis PISA 2000 **42**
- Tableau 6 Pourcentage d'élèves aux bas et hauts niveaux de compétences en compréhension de l'écrit PISA 2000, 2009 et 2015 **43**
- Tableau 7 Pourcentage des jeunes Guadeloupéens catégorisés en profils en 2008 **46**
- Tableau 8 Proportion d'élèves de début de 6è en difficulté de lecture, par type de compétence évaluée **95**
- Tableau 9 Descriptions des 11 méta-analyses retenues (Bissonnette et al.) **122**

Partie empirique

METHODOLOGIE GENERALE

- Schéma 1 Déroulement de l'expérimentation **212**
- Tableau 1 Recueil des données sur l'année scolaire 2015/2016 **218**
- Tableau 2 Extrait de la fiche récapitulative des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives des prérequis **221**
- Tableau 3 Extrait de la fiche récapitulative des évaluations des compétences de pré-lecteurs et pré-scripteurs **222**
- Outil 1 Évaluations scolaires **223**
- Outil 2 Tableau de pondération et d'étalonnage de la BPA **228**
- Outil 3 Épreuve copie de figure de la BPA **229**
- Outil 4 Épreuve de discrimination visuelle de la BPA **230**
- Outil 5 Épreuve rythme - Copie de la BPA **231**
- Outil 6 Épreuve discrimination phonologique de la BPA **232**
- Outil 7 Tableau de pondération et d'étalonnage de la BL **233**
- Outil 8 Exemples de phrases simples de la BL **234**
- Outil 9 Exemples de phrases complexes de la BL **234**

Outil 10 Épreuve de vitesse de lecture orale de la BL **235**

Outil 11 Exemple d'item du PSPCSA **239**

METHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT

Schéma 2 Déroulement de l'enseignement **246**

Schéma 3 Répartition des protocoles suivant les 3 projets **248**

Projet 1

Tableau 4 Système phonologique français **251**

Tableau 5 Présentation des 7 étapes de Cheek Hunter **256**

Tableau 6 Récapitulatif des séquences du projet 1 **263**

Tableau 7 Extrait séance du contrat didactique pour l'enseignement des prérequis **264**

Séquences de consolidation des prérequis

Séquence 1 : Connaître les lettres de l'alphabet

Tableau 8 Extrait du protocole de la séance 1 **265**

Tableau 9 Extrait du protocole de la séance 2 **266**

Tableau 10 Extrait du protocole de la séance 3 **267**

Séquence 2 : Développer la conscience phonologique (syllabique et phonémique)

Tableau 11 Extrait du protocole de la séance 1 **269**

Tableau 12 Extrait du protocole de la séance 2 **270**

Tableau 13 Extrait du protocole de la séance 3 **270**

Tableau 14 Extrait du protocole de la séance 4 **271**

Tableau 15 Extrait du protocole de la séance 5 **272**

Tableau 16 Extrait du protocole de la séance 6 **272**

Tableau 17 Extrait du protocole de la séance 7 **273**

Tableau 18 Extrait du protocole de la séance 8 **273**

Tableau 19 Extrait du protocole de la séance 9 **274**

Séquences pour apprendre à décoder et encoder des syllabes et des mots simples

Tableau 20 Extrait du contrat didactique **275**

Exemple d'une séquence : le type de syllabe CV et les mots correspondant

Tableau 21 Extrait du protocole de la séance 1 **277**

Tableau 22 Extrait du protocole de la séance 2 **278**

Tableau 23 Extrait du protocole de la séance 3 **279**

Tableau 24 Extrait du protocole de la séance 4 **280**

Tableau 25 Les principes de la pédagogie explicite adaptés à la démarche du projet 1 **284**

Outil 12 Présentation diversifiée des lettres **265**

Outil 13 Affichage des lettres **265**

Outil 14 Exemple référent abécédaire **268**

Projet 2

Tableau 26 Compétences à travailler en fonction des différents profils et domaines **287**

Tableau 27 Extrait du contrat didactique **289**

Séquence pour installer les prérequis

Tableau 28 Extrait du protocole de la séance 1 **291**

Tableau 29 Extrait du protocole de la séance 2 **292**

Tableau 30 Extrait du protocole de la séance 3 **293**

Tableau 31 Extrait du protocole de la séance 4 **294**

Séquence mémoriser la relation graphie/phonie des graphèmes complexes pour décoder et encoder des mots complexes : L'exemple des graphèmes du phonème [ã]

Tableau 32 Extrait du protocole de la Séance 1 **297**

Tableau 33 Extrait du protocole de la séance 2 **298**

Tableau 34 Extrait du protocole de la séance 3 **299**

Tableau 35 Extrait protocole de la séance 4 **300**

Tableau 36 Extrait du protocole de la séance 5 **301**

Améliorer la fluence

Tableau 37 Présentation des activités **304**

Comprendre du mot à la phrase

Tableau 38 Extrait du protocole « Comprendre le concept de « phrase » à l'oral et à l'écrit » **313**

Tableau 39 Exemples de mises en œuvre pour apprendre à comprendre une phrase **315**

Tableau 40 Exemple de mises en œuvre pour apprendre à traiter les substituts nominaux **316**

Projet 3

Tableau 41 Présentation des séances préliminaires **322**

Tableau 42 Présentation des séances d'exploitation des 1^{ère} et 4^{ème} de couvertures **323**

Séquences autour des textes de l'album : Exemple de la séquence 1, texte 1 (p 2-3)

Tableau 43 Répartition hebdomadaire des domaines à enseigner et leur objectif **324**

Tableau 44 Tableau descriptif de la séance de compréhension de consigne et vocabulaire **325**

Tableau 45 Tableau descriptif de la séance de lecture à haute voix **328**

Tableau 46 Tableau récapitulative de la séance pour traiter les informations littérales **338**

Tableau 47 Tableau récapitulative de la séance pour traiter les inférences **341**

Outil 15 1^{ère} et 4^è de couverture **323**

Outil 16 Texte et image 1 **324**

METHODOLOGIE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Schéma 4 Déroulement de la formation de l'accompagnement et du suivi des enseignants **346**

Schéma 5 Ingénierie de la formation **350**

Tableau 48 Évolution des élèves en difficulté au CP l'année 2013/2014 **355**

Tableau 49 Résultats obtenus par les classes des deux groupes au test de lecture-écriture en juin 2015 **357**

Tableau 50 Comparaison des résultats obtenus par les classes 1 et 2 du GE et du GC au test de lecture-écriture en juin 2015 **357**

Tableau 51 Comparaison des résultats obtenus par les classes 1 et 2 du GE et du GC au test de lecture-écriture en juin 2015 **358**

Tableau 52 Informations concernant les enseignants du GC et du GE **359**

Tableau 53 Récapitulatif des formations **363**

Outil 17 Grille d'observation d'analyse de pratique **368**

ANALYSE

Étude 1 : Efficacité du dispositif d'enseignement sur le rendement scolaire en L/E pour l'ensemble des élèves

Tableau 1 Scores maximaux en fonction des épreuves d'évaluations **379**

Tableau 2 Score moyen aux évaluations au T0 et T1 **379**

Tableau 3 Score moyen aux épreuves de l'alphabet T0 et T1 **380**

Tableau 4 Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves de l'alphabet T0 et T1 **380**

Tableau 5 Score moyen aux épreuves de conscience phonologique T0 et T1 **382**

Tableau 6 Pourcentage obtenu aux épreuves de conscience phonologique T0 et T1 **382**

Tableau 7 Score moyen aux épreuves du principe alphabétique T0 et T1 **384**

Tableau 8 Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves du principe alphabétique T0 et T1 **384**

Tableau 9 Score moyen à l'épreuve de décodage de syllabes simples T0 et T1 **386**

Tableau 10 Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves de décodage des types de syllabes simples T0 et T1 **386**

Tableau 11 Score moyen à l'épreuve de décodage de mots simples T0 et T1 **387**

- Tableau 12 Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves de décodage des mots simples T0 et T1 **388**
- Tableau 13 Score moyen à l'épreuve d'encodage de syllabes simples T0 et T1 **389**
- Tableau 14 Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves d'encodage de syllabes simples au T0 et T1 **389**
- Tableau 15 Score moyen à l'épreuve d'encodage de mots simples T0 et T1 **390**
- Tableau 16 Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves d'encodage de mots simples T0 et T1 **391**
- Tableau 17 Score moyen BP au T0 et BL au T2 **392**
- Tableau 18 Notations maximales en fonction des épreuves **393**
- Tableau 19 Pourcentage du niveau obtenu à la BP en fonction des classes **393**
- Tableau 20 Score moyen aux épreuves de la BP en fonction des classes **394**
- Tableau 21 Pourcentage du niveau obtenu à la BL en fonction des classes **395**
- Tableau 22 Pourcentage du niveau obtenu à la BP et BL en fonction des classes **395**
- Tableau 23 Score obtenu aux épreuves de la BL en fonction des classes **397**
- Tableau 24 Comparaison entre les scores CLS/CLO/VLO **398**
- Tableau 25 Effectif des seuils atteints dans chaque classe **399**
- Tableau 26 Pourcentage du seuil atteint ou non atteint inter classes **399**
- Tableau 27 Pourcentage du seuil atteint ou non atteint intra classe **400**
- Tableau 28 Profil des classes en fonction des seuils atteints ou non atteints **400**

Étude 2 : Efficacité du dispositif d'enseignement sur le rendement scolaire en lecture/écriture des élèves en difficulté

- Tableau 29 Pourcentage des élèves en difficulté par classe en fonction des modalités de Repérage **402**
- Tableau 30 Score moyen aux évaluations T0 et T1 **403**
- Tableau 31 Score moyen aux épreuves de l'alphabet T0 et T1 **403**
- Tableau 32 Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves de l'alphabet T0 et T1 **403**
- Tableau 33 Score moyen aux épreuves de conscience phonologique T0 et T1 **405**
- Tableau 34 Pourcentage obtenu aux épreuves de conscience phonologique T0 et T1 **405**
- Tableau 35 Score moyen aux épreuves du principe alphabétique T0 et T1 **407**
- Tableau 36 Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves du principe alphabétique T0 et T1 **407**
- Tableau 37 Score moyen à l'épreuve de décodage de syllabes simples T0 et T1 **408**
- Tableau 38 Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves de décodage des types de syllabes simples T0 et T1 **409**

Tableau 39	Score moyen à l'épreuve de décodage de mots simples T0 et T1	410
Tableau 40	Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves de décodage des mots simples T0 et T1	410
Tableau 41	Score moyen à l'épreuve d'encodage de syllabes simples T0 et T1	411
Tableau 42	Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves d'encodage de syllabes simples T0 et T1	411
Tableau 43	Score moyen à l'épreuve d'encodage de mots simples T0 et T1	412
Tableau 44	Pourcentage du niveau obtenu aux épreuves d'encodage de mots simples T0 et T1	413
Tableau 45	Score moyen BP au T0 en prétest et BL au T2 en post-test	414
Tableau 46	Effectif des seuils atteints à la BL en fonction des classes	414
Tableau 47	Comparaison des niveaux atteints à la BP et à la BL en fonction des classes	415
Tableau 48	Pourcentage des seuils en fonction des classes	415
Tableau 49	Tableau récapitulatif du profil des élèves en difficulté à la fin du CP	417
Tableau 50	Profil et évolution l'année N+1 (fin CE1) des élèves en difficulté à la fin du CP	420

Étude 3 : Efficacité du dispositif d'enseignement sur l'estime de soi scolaire des élèves du groupe expérimental (GE) comparée au score des élèves d'un groupe contrôle (GC)

Tableau 51	Évolution du score moyen au test d'estime de soi scolaire	422
Tableau 52	Score moyen de l'estime de soi cognitive en fonction des classes T0 et T2	422
Tableau 53	Modalités d'évolution de l'estime de soi cognitive en fonction des classes	423
Tableau 54	Évolution du score moyen des élèves en difficulté au test d'estime de soi cognitif	424
Tableau 55	Score moyen de l'estime de soi cognitive en fonction des classes T0 et T2	424
Tableau 56	Évolution estime de soi cognitif des élèves repérés en difficulté en prétest	425
Tableau 57	Profil d'estime de soi cognitif des élèves en difficulté à la fin du CP en fonction des classes	425
Tableau 58	Effectifs des classes du groupe contrôle et du groupe expérimental	426
Tableau 59	Évolution du score moyen au test d'estime de soi cognitif	427
Tableau 60	Évolution de l'estime de soi cognitif par classe du GE	427
Tableau 61	Évolution de l'estime de soi cognitif par classe du GC	427
Tableau 62	Évolution estime de soi cognitif en fonction des classes	428

Étude 4 : Efficacité du dispositif de formation, d'accompagnement et de suivi sur la pratique des enseignants durant et au-delà de l'expérimentation

Tableau 63	Récapitulatif des scores	431
Tableau 64	Progression de l'efficacité de l'enseignement et de la pédagogie explicite	437
Tableau 65	Progression de l'efficacité de l'enseignement et de la pédagogie explicite	438
Tableau 66	Progression de l'efficacité de l'enseignement et de la pédagogie explicite	438
Tableau 67	Observation analyse de pratique 1	440
Tableau 68	Compte-rendu d'observation 1	440
Tableau 69	Observation analyse de pratique 2	442
Tableau 70	Compte-rendu d'observation 2	442
Tableau 71	Observation analyse de pratique 3	443
Tableau 72	Compte-rendu d'observation 3	444
Tableau 73	Observation analyse de pratique 1	444
Tableau 74	Compte-rendu d'observation 1	445
Tableau 75	Observation analyse de pratique 2	446
Tableau 76	Compte-rendu d'observation 2	446
Tableau 77	Observation analyse de pratique 3	447
Tableau 78	Compte-rendu d'observation 3	448
Tableau 79	Observation analyse de pratique 1	448
Tableau 80	Compte-rendu d'observation 1	449
Tableau 81	Observation analyse de pratique 2	450
Tableau 82	Compte-rendu d'observation 2	450
Tableau 83	Observation analyse de pratique 3	451
Tableau 84	Compte-rendu d'observation 1	452
Tableau 85	Informations générales	453
Tableau 86	Profil des classes l'année N+1 : 2016/2017	432
Tableau 87	Évolution des élèves en difficulté selon l'observation des enseignants	463

DISCUSSION

Tableau 88	Évolution du pourcentage des élèves en difficulté	498
Tableau 89	Niveau de diplôme de la mère en fonction des classes	504

REFERENCES

- Alegria, J., & Morais, J. (1979). *Le développement de l'habileté d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture*. Archives de psychologie, 183, p 251-270.
- Alegria, J., et Mousty, P. (2004). *Les troubles phonologiques et métaphonologiques chez l'enfant dyslexique*. *Enfance*, 56(3), 259-271. Récupéré sur Cairn.info : <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2004-3-page-259.htm>
- Ambroise, C., Toczek, M.-C., & Brunot, S. (2017). *Les enseignants débutants : vécu et transformations*. *Panorama des connaissances sur l'entrée dans le métier*. Récupéré sur Education et socialisation, n°46 [En ligne], consulté le 02 mai 2019. <http://journals.openedition.org/edso/2656>
- ANLCI. (2003). *Lutter contre l'illettrisme : cadre national de référence*. Paris.
- APPEX. (2009). *Le projet Follow Through : brève présentation*. Consulté en Février 2020, sur Association Pour la Pédagogie Explicite (APPEX) : 3voie.org
- Armbruster, B. B., Lehr, F., et Osborn, J. (2006). *Put reading first : The research building blocks for teaching children to read. Kindergarten through grade 3*. 3e éd. National Institute for Literacy.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck.
- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N., & Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilité scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60, pp. 435-440.
- Basco, L. (2003). *Le malaise des enseignants du premier degré*. *Éduquer*, n° 4 [En ligne], consulté le 16 septembre 2020. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.189>
- Beauvarlet, R. (2013). *Bilinguisme, créole et alphabétisation en Guadeloupe : un enseignement bilingue de la lecture au cours préparatoire*. Mémoire master 2, IUFM

de la Guadeloupe et l'Université des Antilles-Guyane. HAL Id : dumas-00995786.
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00995786>

Bentolila, A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon.

Bentolila, A. (2006). Apprendre à lire. *Orthomagazine n°62*, 19-23.

Bentolila, A. (2010). Assises de l'illettrisme. Amiens.

Bentolila, A. (2011). *Lorsque l'école ne parle pas la langue de ses élèves*. Colloque national : Enseigner l'Outre-mer, enseigner en Outre-mer, Paris.

Bentolila, A. (2016). Illettrisme : enjeux culturels et sociaux. *Les cahiers du travail social : L'illettrisme, parlons-en*(81), pp. 13-28.

Benvéniste, C. (2018). *Professionnalisation des enseignants et démocratisation scolaire : une formation initiale pensée à l'aune de la réduction des inégalités scolaires ?* Récupéré sur Education et socialisation: : <https://doi.org/10.4000/edso.5062>

Bérard, L. (1995). *20 juin 1923 : Instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires*. Institut national de recherche pédagogique, Bibliothèque de l'histoire de l'éducation. Paris : Inrp.

Bianco, M. (2015). *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ? Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite*. Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco). Récupéré sur <http://www.cnesco.fr>

Bianco, M. (2016). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : PUG.

Bianco, M. (2016). Lire pour comprendre et apprendre : Quoi de neuf ? Lyon: CNESCO-IFE.

Bianco, M. (2016). *Lire, comprendre, apprendre : Comment soutenir le développement des compétences en lecture ?* Université Grenoble-Alpes, Laboratoire des sciences de l'éducation. Lyon : CNESCO-IFE.

- Bishop, M.-F. (2013). *Les inégalités scolaires aux sources de la réflexion didactique. Le cas de la rénovation du français à l'école élémentaire*. Consulté le Septembre 2017, sur Cairn.info: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-4-page-63.htm>
- Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*. Thèse de doctorat, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Québec.
- Bissonnette, S., & Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vire le primaire*, pp. 34-36.
- Bissonnette, S., Bocquillon, M., & Gauthier, C. (2019). L'injonction à "enseigner plus explicitement " n'est pas conforme à l'enseignement explicite de Rosenshine. In " L'enseignement explicite - une approche pédagogique efficace pour favoriser la réussite du plus grand nombre". *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, pp. 57-62.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Québec: Chenelière éducation.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, pp. 87-141.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), pp. 1-35.
- Bocquillon, M., Derobertmasure, A., & Demeuse, M. (2018). "Les recherches sur l'enseignement efficace en bref" (3^e édition). Working papers de l'INAS-WP 02/2018. Version du 28 septembre 2018, pp. 1-23.
- Bois, M., & Jorro, A. (2008). *Évaluation et développement professionnel*. Récupéré sur Recherche et formation (en ligne): <http://journals.openedition.org/rechercheformation/694>

- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris: La Dispute.
- Bosse, M.-L., Boggio, C., & Pobel-Burtin, C. (2019). Enseigner le code alphabétique au CP : quelles données scientifiques pour quelles recommandations pédagogiques ? *ANAE* (160), 415-421.
- Bourdin, B., Cogis, D., & Foulin, J.-N. (2010). Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire. *Langages n°177*, pp. 57-82. DOI : 10.3917/lang.177.0057. Récupéré sur Cairn info.
- Bourny, G., Fumel, S., Keskpaik, S., & Trosseille, B. (2013). *L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit et en culture scientifique. Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2012*. Paris: DEPP. Note d'information n° 13-30.
- Boyer, C. et Bissonnette, S., (2019). Les enfants des milieux socioéconomiques défavorisés sont-ils massivement condamnés à l'échec scolaire ? *Formation et Profession*. 27(2), 115-117 <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a174>
- Braibant, J.-M., & Gérard, F.-M. (1996). Savoir lire : une question de méthodes ? *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, pp. 7-45.
- Braibant, J.-M., & Gérard, F.-M. (1996). Savoir Lire : une question de méthodes ? *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 7-45.
- Braibant, J.-M., & Gérard, F.-M. (2004). Influence des méthodes d'enseignement de la lecture sur le niveau d'acquisition des élèves en 2^e année primaire. *inédit*, 16.
- Bressoux, P. (2017). *Practice-based research: une aporie et des espoirs*. Consulté le Février 2018, sur Education et didactique (en ligne), vol 11, n°3: <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2870>
- Briquet-Duhazé, S. (2018, Décembre). L'enseignement, l'apprentissage, l'enseignement-l'apprentissage de la lecture de 1994 à 2016. *Carrefours de l'éducation / N°46*, pp. 111-131. Récupéré sur Cairn.info: <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2018-2-page-111.htm>

- Briquet-Duhazé, S. (2018a, février). *Enseignement-apprentissage de la lecture*. Consulté le février 2020, sur Cairn.info: <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2018-2-page-11.htm>
- Brissaud, C., & Fayol, M. (2018, mars). *Etude de la langue et productions d'écrits*. Paris: Cnesco. Récupéré sur <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>
- Brissaud, C., Pasa, L., Ragano, S., & Totereau, C. (2016). Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, pp. 85-100.
- Caille, J.-P., & Rosenwald, F. (2006). *Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution*. MENESR, DEPP. France, portail social.
- Carraud, F. (2010). Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner ? *Recherche et formation*, pp. 121-132.
- CESE (2017). *Effective Reading Instruction in the Early Years of School*. Sydney: Centre for Education Statistics and Evaluation.
- Chabanon, L., Rivière, J.-P., De La Haye, F., & Gombert, J.-É. (2018). Journée Défense et Citoyenneté 2017 : Plus d'un jeune français sur dix en difficulté de lecture. *Note d'information n° 18.10, MEN-DEPP*. Paris: Marc Saillard.
- Chaix, G. (2014). La formation des enseignants : enjeux et défis pour les académies. *Administration et Education N° 144*, pp. 73-78. Récupéré sur Cairn.info: <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2014-4-page-73.htm>
- Chartier, A.-M., & Hébrard, J. (2006). Chronique "Histoire de l'enseignement" . Méthode syllabique et méthode globale : Quelques clarifications historiques. *Le français aujourd'hui*, pp. 113-123. Récupéré sur Cairn.info: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-2-page-113.htm>
- Chauveau, G. (2004). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris: Retz.
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012). *Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques*. Consulté le Avril 2020, sur Phronesis, 1(3), 1-18: <https://doi.org/10.7202/1012560ar>

- Cnesco – Centre National d'Etude des Systèmes scolaire (2018). *Ecrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ?* Récupéré sur Cnesco.fr:
<https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>
- Colmant, M., & Le Cam, M. (2012). *PIRLS 2011 - Etude internationale sur la lecture des élèves au CMI. Evolution des performances à dix ans*. Note d'information n° 12-21, Ministère de l'Education Nationale, DEPP, Paris.
- Colmant, M., & Le Cam, M. (2017). *PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CMI en compréhension de l'écrit. Evolution des performances sur quinze ans*. Ministère de l'Education nationale, DEPP. Paris: Marc Saillard.
- Colognesi, S., Parmentier, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Deux portrait pour illustrer un indispensable à tout accompagnement : la relation maitre de stage - stagiaire. *Education et formation*, pp. 13-27.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. *Stratégies of information processing*, 151-216.
- Connor, C., Morrisson, F. J., & Petrella, J. N. (2004). *Effective reading comprehension instruction : examining child X instruction interactions*. Récupéré sur ResearchGate:
https://www.researchgate.net/publication/232488584_Effective_Reading_Comprehension_Instruction_Examining_Child_x_Instruction_Interactions
- Coulombe, S., Tremblay, J.-F., & Marchand, S. (2004). *Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*. Université d'Ottawa, Département de science économique. Ottawa: Statistique Canada.
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. 2^e édition revue et actualisée, Bruxelles: De Boeck.
- Cristofari, Y., Le Pivert, P., & Lussiana, P. (2017). *Evaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré*. Ministère de l'Education nationale ; Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, Inspection générale de l'Education nationale ; inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. Paris: Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports.

- Daguzon, M., & Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, 27-42. Récupéré sur Revue française de pédagogie: <http://journals.openedition.org/rfp/3898>
- Daussin, J.-M., Keskaik, S., & Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. *France, portrait social - Edition 2011*, pp. 137-152.
- De Lemos, M. (2002). *Closing the gap between research and practice : Foundations for the acquisition of literacy*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- De Lescure, E. (1999). *L'illettrisme en France*. Paris: La documentation française.
- Deauvieu, J., Espinosa, O., & Bruno, A.-M. (2013). *Lecture au CP : un effet-manuel considérable*. Rapport de recherche.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. Récupéré sur ResearchGate: <http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2013). *Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences*. Consulté le Avril 2020, sur Paris Innovation Review: <http://www.paristechreview.com/2013/11/07/apprentissage-neurosciences/>
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris: Odile Jacob.
- Dehaene, S., Cohen, L., Morais, J., & Kolinsky, R. (2015). Illiterate to literate : behavioral and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Reviews / neuroscience*, 234-244.
- Dehaene, S., Dehaene-Lambertz, G., Gentaz, E., Huron, C., & Sprenger-Charolles, L. (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris: Odile Jacob.

- Dejean, K., & Charlier, E. (2012). Dynamique transactionnelle de reconnaissance dans l'accompagnement des enseignants novices. *Recherches et éducatons*, pp. 25-42.
- Demont, E., & Gombert, J.-E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite". *Enfance*, 56, pp. 245-257.
- Desrochers, A., Kirby, J. R., Thompson, G. L., & Fréchette, S. (2009). *Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture*. Récupéré sur Erudit: <https://id.erudit.org/iderudit/038720ar>
- Développement professionnel efficace*. (s.d.). Récupéré sur TELUQ: <https://developpementprof.telug.ca/>
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions.
- Downing, J., & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse: Privat.
- Duclos, G. (2011). *L'estime de soi selon Germain Duclos*. Récupéré sur Université de Paix asbl.
- Ecalte, J., Magnan, a., & Bouchafa, H. (2002). Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture : de l'évaluation à la remédiation. *Glossa n°82*, pp. 4-12.
- Ecalte, J., Magnan, A., & Gibert, F. (2006). Class size effects on literacy skills and literacy interest in first grade : A large-scale investigation. *Journal of School Psychology*, vol. 44, pp. 191-209.
- Eduscol. (2020). *Informers et accompagner les professionnels de l'éducation*. Récupéré sur eduscol: eduscol.education.fr
- Engelmann, S. ". (2007). *Teaching needy kids in our backward system. 42 years of trying*. USA: ADI Press.
- Ernst, B. (1994). *Les compétences des élèves de 6è au début des années 90 : évolution en français et mathématiques depuis 1980 et typologie en lecture et en calcul*. Récupéré sur Persée: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_107_1_1262

- Espérandieu, V., & Vogler, J. (2000). *L'illettrisme*. Évreux: Flammarion.
- Fanchini, A. (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III. L'effet de l'accompagnement scolaire*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne Franche-Comté, Education, Besançon.
- Fayol, M. (2003). La compréhension : évaluation, difficultés et interventions. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école. Paris 4-5 Décembre 2003
- Fayol, M. (2017). *L'acquisition de l'écrit*. Paris: PUF.
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris: PUF.
- Feyfant, A. (2011, Juin). *Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire*. Récupéré sur Ifé, dossier d'actualité veille et analyses, n° 63: <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=63&lang=fr>
- Feyfant, A. (2012). *Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage)*. Récupéré sur Ifé, dossier d'actualité veille et analyses, n°80: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=80&lang=fr>
- Feyfant, A. (2013). *L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants*. (E. d. Lyon, Producteur) Consulté le Mars 2020, sur Dossiers de veille de l'IFÉ: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=87&lang=fr>
- Fijalkow, J., & Fijalkow, É. (2010). *La lecture*. Paris: Le Cavalier Bleu.
- Filâtre, D. (2018). *Améliorer la formation initiale des professeurs des écoles*. Paris: Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse.
- Filhon, A. (2014). *De la culture écrite à l'illettrisme*. Récupéré sur Cairn.info: <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2014-3-page-105.htm>
- Foucambert, J. (1976). *Apprentissage et enseignement*. In : *Communication et langages*, n°32. Récupéré sur Persée: <https://doi.org/10.3406/colan.1976.4338>

- Foulin, J.-N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostics, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie française*, vol. 52, n°4, pp. 431-444.
- Frajerman, L. (2013). *Accompagner les enseignants dans leurs pratiques*. (Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire) Consulté le mars 2020, sur Démocratisation-scolaire.fr: démocratisation-scolaire.fr
- Frayssinhes, J. (2011). *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Toulouse II. Le Mirail, Toulouse.
- Fumel, S., Keskaik, S., & Girard, J. (2010). *L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit. Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2009*. MEN, DEPP. Paris: DEPP/DVE.
- Fumel, S., Keskaik, S., Salles, F., & Verlet, I. (2016). *PISA 2015 : L'évolution des acquis des élèves en compréhension de l'écrit et en culture mathématique*. Paris: DEPP/DVE.
- Gallimore, R. G., & Tharp, R. G. (1990). *Teaching mind in society : A theory of education and schooling*. Consulté le mars 2020, sur ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/313474906_Teaching_mind_in_society_A_theory_of_education_and_schooling
- Garcia, S., & Oller, A.-C. (2015). *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. France: Seuil.
- Gaté, J. P. (2008). *Prévenir l'illettrisme. Comment la recherche peut-elle servir l'école*. Paris: Harmattan.
- Gaussel, M. (2015). *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*. Consulté le mai 2016, sur Veille et analyse de l'IFÉ, n°101: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=101&lang=fr>
- Gaussel, M. (2020). *Les pratiques enseignantes face aux recherches*. Consulté le Avril 2020, sur Dossier de veille de l'IFE, n°132: <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=132&lang=fr>

- Gaussel, M., & Reverdy, C. (2013). *Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux*. Récupéré sur Dossiers d'actualité Veille et Analyses IFE, n°86: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=86&lang=fr>
- Gaussel, M., & Rey, O. (2010). *Tendances de la recherche en éducation à travers trois revues européennes*. Récupéré sur Ifé dossier d'actualité Veille et Analyse, n°55: <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=55&lang=fr>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. (E. Education, Éd.) Saint Laurent, Québec, Canada: ERPI Education.
- Gentaz, E. (2019). *Du bon usage des recherches*. Récupéré sur Cahiers pédagogiques : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Du-bon-usage-des-recherches>
- Gentaz, E. (2020). La réforme du recrutement et de la formation initiale des enseignants en France pour 2020-2022 : vers un recul d'une formation professionnalisante ? *ANAE*, n°163.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Paris: De Boeck Université.
- Gilles, A. (2000). Le scandale de l'illettrisme. In : *Communication et langages*, n°125. *Communication et langages*, pp. 87-97. Récupéré sur Persée: <https://doi.org/10.3406/colan.2000.3028>
- Girod, R. (1998). *L'illettrisme*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Giron, C. (2018). Pour des enseignants bienveillants : étude critique de l'entrée de la notion de bienveillance dans le champ scolaire français. *Sciences et bonheur*, pp. 19-49.
- Givord, P., & Schwabe, M. (2019). *France - Note Pays - Résultat du PISA 2018*. Paris: OCDE.
- Goigoux, R. (2000). Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle. *Psychologie française*, 233-243.
- Goigoux, R. (2001a). *Enseigner la lecture à l'école primaire*. Saint-Denis: Habilitation à Diriger les Recherches. Université Paris 8.

- Goigoux, R. (2002). *Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2*. Paris: Nathan.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 37-56.
- Goigoux, R. (2011). *Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école*. Récupéré sur HAL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00595003>
- Goigoux, R. (2015). *Lire et écrire. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Récupéré sur IFE: : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport>
- Goigoux, R. (2017). *Enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire : Questions vives {vidéos}*. Récupéré sur Centre Alain Savary: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/roland-goigoux-enseigner-lire-ecrire-au-cp>
- Goigoux, R., Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2003). *Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle*. Récupéré sur Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°28: https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2003_num_28_1_2422
- Goigoux, R., Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2004). *Phono, un outil pour développer la conscience phonologique en grande section de maternelle et au début du CP*. Paris: Hatier.
- Goldberg, M. F. (1990). Portrait of Madeline Hunter. *Educational leadership*, 41-43.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). *Decoding, Reading, and Reading Disability*. Récupéré sur Remedial and Special Education: <http://dx.doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Grandière, M. (2008). CONDETTE Jean-François. Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles). *Revue française de pédagogie*, pp. 165-168.
- Guédeney, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 23 (2), pp. 129-144.

- Guibert, P. (2017). *L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et lycées français*. Récupéré sur Revue internationale d'éducation de Sèvres: <http://journals.openedition.org/ries/5824>
- Guilmois, C. (2019). Efficacité de l'enseignement socioconstructiviste et de l'enseignement explicite en éducation prioritaire : Quelles alternatives pour apprendre les mathématiques ? Fort de France, Martinique.
- Guilmois, C., Clément, C., Troadec, B., & Popa-Roch, M. (2020). Je découvre et je fais. On montre et je fais. Comment faire réussir les élèves de l'éducation prioritaire ? *Revue Suisse des Sciences de l'éducation* 42 (3), pp. 678-692.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. CA : Corwin press.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child development*, pp. 53, 87-97.
- Hattie, J.A. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hawken, J., Laplante, L., & Brodeur, M. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Ontario: Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Hempenstall, K. (1997). *The effects on the phonological processing skills of disabled readers of participating in direct instruction reading programs*. Melbourne: Royal Melbourne Institute of Technology (doctoral thesis).
- Hérould, J.-F. (2015, Mai). *De la nécessité d'intégrer véritablement la recherche en éducation dans la formation des enseignants : une approche interdisciplinaire du processus enseignement-apprentissage*. Récupéré sur HAL archives-ouvertes.fr: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01783427>
- Heutte, J. (2008). *Influence de l'habitué à l'usage de l'outil informatique sur l'apprentissage et les résultats scolaires d'élèves du cycle 3 de l'école primaire*. Consulté le Septembre 2020, sur Spiral-E. Revue de recherche en éducation,

supplément électronique au n°41 : Se former, s'orienter tout au long de sa vie:

https://www.persee.fr/doc/spira_2118-724x_2008_sup_41_1_1688

- Inizan, A. (2000). *Le temps d'apprendre à lire. Batterie Prédicative de l'apprentissage de la lecture (BP) et Batterie de Lecture (BL)*. Paris: ECPA.
- INSEE première. (2005). *Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale*. Institut National de la Statistique Et des Etudes.
- Jaffré, J.-P., & Fayol, M. (2008). *Orthographier*. Paris: Presses universitaires de France.
- Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire*. Département de l'instruction publique, Service de la recherche en éducation. Genève: SRED.
- Johannot, Y. (1994). *Illettrisme et rapport à l'écrit*. Grenoble: Presse universitaire.
- Joët, G., Nurra, C., Bressoux, P., & Pansu, P. (2007). Le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves. *Psychologie et Education*, pp. 23-40.
- Jonas, N. (2012). Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul. *Insee Première*, n°1426, 2.
- Joubaire, C. (2019). *Commencer à se former pour enseigner*. (E. d. Lyon, Producteur)
Consulté le avril 2020, sur Dossiers de veille de l'IFÉ, n° 131: <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=131&lang=fr>
- Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria: VA : Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *La lecture, moteur de changement : Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA 2000*. Paris: OCDE.
- Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. (2013). Do learners really know best ? Urban legends in education. *Educational psychologist*, 169-183. Consulté le Août 2021, sur <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). *The effect of teaching coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence*. Consulté en Avril 2021, sur

Review of educational research, 88 (4), 547-588:

<https://doi.org/10.3102%2F0034654318759268>

- Labat, H., Farhat, S.-L., Andreu, S., Rocher, T., Cros, L., Magnan, A., & Ecalle, J. (2013). *Evaluation des connaissances précoces prédictives de l'apprentissage de la lecture en grande section de maternelle*. Récupéré sur Revue française de pédagogie: <http://rfp.revues.org/4219>
- Labat, H., Magna, A., & Ecalle, J. (2011). *effet d'une exploration "multisensorielle séquentielle orientée" sur le développement de la compréhension du principe alphabétique chez les enfants de 5 ans faibles connaisseurs de lettres*. Récupéré sur Cairn.info: <https://doi.org/10.4074/S0003503311004027>
- Labov, W. (1993, décembre). *Peut-on combattre l'illettrisme ? (aspects sociolinguistiques de l'inégalité des chances à l'école)*. Consulté le septembre 2018, sur Persée: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1993_num_100_1_3071
- Lahire, B. (1994, Avril-mai-juin). Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 107, pp. 157-160.
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme*. Paris: La Découverte.
- Lamic, N., & Troadec, B. (2017). *Analyse du rôle du capital social familial dans la migration de formation universitaire de futurs bacheliers des Départements Français d'Amérique (DFA) : le cas de la Martinique*. Récupéré sur HAL archives-ouvertes: <https://hal.univ-antilles.fr/hal-01673532>
- Langenberg, D. N. (2000). *Teaching children to read : An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. National Reading Panel (NRP).
- Lberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). *Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child*. Consulté le juillet 2016, sur ScienceDirect: doi : 10.1016/0022-0965(74)90101-5
- Lee, Y. Y. (2017). Préparation au métier des nouveaux enseignants et besoins en développement professionnel. Résultats du TALIS 2013. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°74, pp. 125-137.

- Lelièvre, C. (2009). *L'axe central du contexte historique de la formation des enseignants en question*. Consulté le avril 2020, sur Cairn.info:
<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-2-page-189.htm>
- Lemaine, J.-M. (1965). Dix ans de recherche sur la désirabilité sociale. *L'année psychologique*, 65, n°1, pp. 117-130. Récupéré sur
<https://doi.org/10.3406/psy.1965.27359>
- Loizon, D. (2008). *Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche*. Récupéré sur Recherche et formation (en ligne), 59: URL :
<http://journals.openedition.org/rechercheformation/654>
- Louveaux, F. (2019). *La refonte de la formation continue des enseignants en France, un outil de qualité ?* Récupéré sur Revue internationale d'éducation de Sèvres. Colloque 2019 : Conditions de réussite des réformes en éducation: <http://journals.openedition.org/ries/7672>
- Mehta, P., Foorman, B., Branum-Martin, L., & Taylor, P. (2005). Literacy as an unidimensional construct : Validation, sources of influence, and implications in a longitudinal study in grades 1 to 4. *Scientific Studies of reading*, 85-116.
- Meirieu, P. (2011). *Lettre à un jeune professeur*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- MEN, M. d. (2014). *Refonder l'éducation prioritaire : référentiel pour l'éducation prioritaire*. Paris: Ministère de l'Education Nationale.
- Merzejewski, S., Broccolichi, S., Christophe, J., & Sinthon, R. (2018). *Apprendre à enseigner à l'école primaire. Une socialisation professionnelle paradoxale ?* Récupéré sur Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs:
<http://journals.openedition.org/cres/3763>
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Odile Jacob.
- Morais, J. (2016). Quels sont les principaux obstacles rencontrés dans l'apprentissage de la lecture. *Lire, comprendre, apprendre* (p. 17). Lyon: Cnesco.

- Morais, J., Pierre, R., & Kolinsky, R. (2003). *Du lecteur compétent au lecteur débutant : implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture*. Consulté le avril 2018, sur Revue des sciences de l'éducation: <http://dx.doi.org/10.7202/009492ar>
- Mouty, P. (2010). *Enquête Information et Vie Quotidienne. L'illettrisme, un problème préoccupant en Guadeloupe*. INSEE. INSEE Antilles-Guyane.
- Munsch, P. (2017). *Combattre l'illettrisme en lecture publique*. Mémoire d'étude, Université de Lyon, Lyon.
- Negro, I., & Genelot, S. (2009). *Les prédicteurs en Grande section maternelle de la réussite en lecture en fin de première année d'école élémentaire : l'impact du nom des lettres*. Consulté le mars 2020, sur cairn.info: <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2009-3-page-291.htm>
- OCDE – Organisation de Coopération et de Développement Economiques (2010). *Résultats du PISA 2009 : Synthèse OCDE*.
- OCDE – Organisation de Coopération et de Développement Economiques (2014). *Guide TALIS 2013 à l'intention des enseignants : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216143-fr>. Récupéré sur <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216143-fr>
- OCDE – Organisation de Coopération et de Développement Economiques (2019). *A flying start improving initial teacher systems*. Paris: OCDE.
- OCDE – Organisation de Coopération et de Développement Economiques (2019). *Guide TALIS 2018 à l'intention des enseignants : volume I*. Paris: OCDE.
- OCDE – Organisation de Coopération et de Développement Economiques (2020). *Guide TALIS 2018 à l'intention des enseignants : volume II*. Paris: OCDE.
- Oheix, G. (1981). *Contre la précarité et la pauvreté : 60 propositions*. Paris: Ministère de la Santé et de la Sécurité Sociale.
- ONL – Observatoire National de la Lecture (1998). *Apprendre à lire*. Paris: Odile Jacob-CNDP.

- ONL – Observatoire National de la Lecture (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Rapport - n° 2005-123*. Paris: MENESR - IGEN.
- ONL. (2007). *L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP*. Récupéré sur Observatoire National de la Lecture: <http://onl.inrp.fr>
- ONU – Organisation des Nations Unies. (2015). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux*. ONU.
- Paquelin, D. (2015). *La formation pratique des enseignants : le cas français*. Consulté le Avril 2020, sur Formation et profession, 23(3): <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a83>
- Pasa, L., Totereau, C., Soulé, Y., Dreyfus, M., Dupuy, C., & Chabanne, J.-C. (2015). *L'enseignement de l'écriture en CP : description des pratiques enseignantes dans 131 classes*. Récupéré sur Repères (En ligne): <http://journals.openedition.org/reperes/950>
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, pp. 91-108.
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et formation - N° 62*, pp. 91-108.
- Pérez-Roux, T. (2015). *Accompagnement des transitions professionnelles et dispositifs réflexifs en formation initiale et continue*. Récupéré sur Questions vives : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1853>
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Récupéré sur Fondation Jean Piaget: http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/index_extraits_chrono.php
- Pierre, R. (2003). L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation, XXIX, n°1*(Revue des sciences de l'éducation), pp. 3-35.
- Piguet, M. (2016). La prévention de l'illettrisme à l'école. *Les cahiers du travail social n°81 : L'illettrisme parlons-en*, pp. 61-66.

- Poullaouec, T. (2018). *Broccolichi Sylvain, Joigneaux Christophe et Mierzejewski Stéphan (dir.). Le parcours du débutant. enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*. Récupéré sur Revue française en pédagogie: <http://journals.openedition.org/rfp/8508>
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement de France, 1800-1967*. Paris, France: Armand Colin.
- Prost, a. (1999). L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990. *Recherche et formation N° 32*, pp. 9-24.
- Prost, A., & Bon, A. (2014). *La formation des maître de 1940 à 2010*. Rennes: Presses universitaires de Rennes (PUR).
- Rambaud, A. (2009). *Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : Suivi longitudinal*. Thèse de doctorat, Université de Nantes, Psychologie, Nantes.
- Ravez, C. (2018). *Que disent les recherches sur la formation continue des enseignants aux Etats-Unis ?* Récupéré sur Eduveille : Atour des recheches en éducation et formation: <https://eduveille.hypotheses.org/9151>
- Rayou, P., & Véran, J.-P. (2017). Devenir enseignant aujourd'hui : des incertitudes porteuses ? Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres n°74*, pp. 37-46.
- Reichstadt, J. (2014). *Enseigner la lecture : une question de méthode ou à chacun sa pratique ?* Récupéré sur Démocratisation-scolaire.fr: <http://www.democratisation-scolaire.fr>
- Reverdy, C. (2017). *L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves*. Récupéré sur Dossiers de veille de l'Ifé, n0 119: http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accu_eil&dossier=119&lang=fr
- Rey, O. (2006). *Qu'est-ce qu'une " bonne " recherche en éducation ?* Récupéré sur Dossier d'actualité VST-INRP, n°18: <http://www.inrp.fr/vst/>

- Rey, O. (2014). *Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation*. Récupéré sur Dossier de veille de l'IFE, n°89: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=89&lang=fr>
- Richard, M., & Bissonnette, S. (2013). Le cours en ligne L'enseignement efficace : fondements et pratiques. Vers un changement de paradigme en formation continue des enseignants ? Une étude exploratoire. *Formation et profession* 21(2), pp. 88-100.
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances*. Rapport de recherche, Université TELUQ, Québec.
- Rosenshine, B. (1976). *Recent research on teaching behaviors and student achievement*. Récupéré sur Form@pex: www.formapex.com
- Rosenshine, B. (1983). *Teaching functions in instructional programs*. Récupéré sur Form@pax: www.formapex.com
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational leadership*, pp. 60-69.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). *Handbook of research on teaching*, 3^{èd}. Récupéré sur Form@pex: www.formapex.com
- Saillot, E. (2019). Approche de la tension dialectique entre pédagogie et didactique dans les discours des enseignants sur leurs pratiques professionnelles. *Education et Formation - e-312*, pp. 13-21.
- Schlagal, B. (2002). Classroom spelling instruction : History, research, and practice. *Reading Research and Instruction*, pp. 44-57.
- Shanahan, T. (2008). *Developing early literacy : A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Maryland : National Institute for Literacy. National Early Literacy Panel (NELP).
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018, Décembre 19). *La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des*

- apprentissage ?* Consulté le avril 2019, sur Questions Vives (En ligne), n°29:
<http://journals.openedition.org/questionsvives/3601>
- Siaud-Facchin, J. (2005). Trouble des apprentissage scolaires ? Enfants surdoués ? Quels liens ? *A.N.A.E. n°81*, pp. 7-15.
- Snow, C., Burns, S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Académie Press.
- Sprenger-Charolles, L. (1986). Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage. *Pratiques*, 9-27.
- Sprenger-Charolles, L. (2016). *L'apprentissage de la lecture (du comportement aux corrélats neuronaux) : un bilan de 30 ans de recherche*. Consulté le 01 mai 2019, sur Pratiques, <http://journals.openedition.org/pratiques/2969>
- Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2013a). Quelles sont les méthodes les plus efficaces pour apprendre à lire ? Etudes avec des enfants ayant appris à lire en langue maternelle ou seconde. *A.N.A.E. N°123*, pp. 127-134.
- Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2013b). *Lecture et dyslexie. Approches cognitives*. Paris: Dunod.
- Sprenger-Charolles, L., & Serniclaes, W. (2003). *Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : revue de littérature*. Récupéré sur Cairn.info: <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2003-1-page-63.htm>
- Stordeur, J. (2015, Mars). Comprendre, apprendre, mémoriser. Les neurosciences au service de la pédagogie. (N. Bouin, Intervieweur)
- Suchaut, B. (dir.) (2007) *Éléments d'évaluation de l'école primaire française, rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation*
- Sullivan Palincsar, A., David, Y. M., Winn, J. A., & Stevens, D. D. (1991, May). *Examining the contextof strategy instruction*. Consulté le Mars 2020, sur ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/43119227_Examining_the_Context_of_Strategy_Instruction

- Suzin, K. (2012). *Apprentissage de l'encodage et du décodage de mots simples à partir de l'étude des différents types de syllabes et des capital-mots correspondant avec des élèves de CE1 en très grande difficulté en milieu plurilingue : le cas de Saint-Martin*. Écriture réflexive Master 2 recherche, Institut de Formation Continue de l'Université des Antilles et de la Guyane, Validation des Aquis de l'Expérience (VAE), Pointe-à-Pitre.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving : Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.
- Tardy, S., Canvel, A., Maestacci, V., Lhermet, P., & Gauthier, R.-F. (2018). *La formation continue des enseignants du second degré : de la formation continue au développement professionnel et personnel*. Paris: Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.
- Tardy, s., Lhermet, P., Canvel, A. ., & Gauthier, R.-F. (2018). *La formation continue des enseignants du second degré. De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants du second degré*. Rapport de l'IGEN-IGAENR, Ministère de l'Education nationale ; Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation, Inspection générale de l'Education nationale, Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche, Paris.
- Tasra, S. (2017). *Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire*. Récupéré sur HAL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01531812>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development*. Best Evidence Synthesis Iteration, University of Auckland, Wellington.
- Tremblay, K., Le donné, N., & Schwabe, M. (2019). *Résultats de TALIS 2018 : France - Note Pays*. OCDE. Paris: OCDE.
- Troseille, B., & Rocher, T. (2015). Les évaluations standardisées des élèves. Perspective historique. *Education et formations n°86-87*, pp. 15-35.
- UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'Education, le Science et la Culture (2006). *Alphabétisation, un enjeu vital*. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous.

- UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, le Science et la Culture (2009). *Le défi mondial de l'alphabétisation : Bilan de l'alphabétisation des jeunes et des adultes à mi-parcours de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation 2003-2012*. Paris: Unesco.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). *Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques*. Consulté le mai 2020, sur Revue des sciences de l'éducation, 31 (1), 133-155: <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Vallet, L.-A. (2016). L'enquête Information et vie quotidienne 2011 parmi les dispositifs nationaux et internationaux de mesure des compétences des adultes. *Economie et statistiques*, n° 490, pp. 5-15. Consulté le Septembre 2018, sur Persée: www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2016_num_490_1_10718
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec: Renouveau Pédagogique.
- Villechaise, A., & Zaffran, J. (2013). *Retour sur l'illettrisme en France : malaise politique, controverse scientifique, complément méthodologique*. Consulté le Septembre 2020, sur Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs (en ligne): <http://journals.openedition.org/cres/2308>
- Vinter, P. (2015). *Est-il possible et souhaitable d'enseigner la technique de la lecture indépendamment de sa finalité ?* Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, Laboratoire Santé-Individu-Société, Lyon.
- Viriot-Goeldel, C. (2017). *Quelles sont les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire favorables aux élèves les plus faibles ? Note de synthèse*. Récupéré sur Repères 55: <http://journals.openedition.org/reperes/1171>
- Vogler, J. (1999). *La lutte contre l'illettrisme : repères*. Consulté le 04 2018, sur Agora débats/jeunesses n°15: https://www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_1999_num_15_1_1657
- Vourc'h, R., Rivière, J.-P., De La Haye, F., & Gombert, J.-E. (2015). Journée Défense et Citoyenneté 2014 : un jeune sur dix handicapé par ses difficultés de lecture. *Note d'information n°16*. Paris, France: DEPP-MENSR.

Vygotsky, L. S. (1930). *Mind and society*. Harvard University Press.

Wiliam, D. (2010). *Teacher quality : why it matters, and how to get more of it*. Consulté le Avril 2019, sur Welcome do Dylan Wiliam's website:
<http://www.tcrecord.org.proxy.its.virginia.edu>

Wiliam, D. (2018). *Creating the schools our children need : why what we're doing right now won't help much (and what we can do instead)*. Learning Sciences International.

Willingham, D. T. (2006). The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator*, 39-50.

Willingham, D. T., & Lovette, G. (2014). Can reading comprehension be taught ? *Teachers college record*. Récupéré sur <http://www.tcrecord.org.proxy.its.virginia.edu>

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, pp. 9-36. Récupéré sur Cairn.info:
<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm>

Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G., & Pourchet, M. (2015).

"PARLER" : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue française de pédagogie*. Consulté en ligne en janvier 2020 : <http://journals.openedition.org/rfp/4890>

