

Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques

Céline Piquée, Gérard Sensevy, laboratoire CREAD, IUFM de Bretagne, université de Haute-Bretagne-Rennes 2

Cet article a pour objet d'offrir une nouvelle contribution empirique à la compréhension des effets-maitre. L'explication des différences de progressions des élèves selon l'enseignant avec lequel ils sont scolarisés a surtout porté, jusqu'à maintenant, sur des dimensions plutôt pédagogiques. Ici, c'est dans sa composante didactique (en particulier les supports utilisés et les contenus travaillés) que l'effet-maitre est exploré. Une comparaison avec l'importance de l'influence des choix pédagogiques est aussi proposée. L'analyse repose sur un échantillon de 1 300 élèves de cours préparatoire (première année primaire) répartis dans 100 classes ordinaires. Les pratiques enseignantes ont été caractérisées à partir de questionnaires. Les progrès des élèves ont été estimés à partir d'épreuves standardisées en lecture administrées en début et fin d'année scolaire 2004-2005. Le résultat majeur concerne l'importance modeste certes, mais non négligeable, de l'influence des choix didactiques, aux environs de 6 % des effets-classes, ampleur nettement supérieure à celle de l'influence des choix d'organisation pédagogiques examinés.

Introduction

Depuis une vingtaine d'années en France, la recherche sur les effets-maitres a connu un essor important. Les premiers travaux des années quatre-vingt ont d'abord eu pour objectif de quantifier la contribution des enseignants à l'explication des écarts de performances entre élèves : dans quelle mesure le fait d'être scolarisé avec tel ou tel enseignant participe à expliquer les écarts d'acquisitions entre élèves ? Un premier enseignement concerne le fait qu'à l'échelle des progrès réalisés sur une année scolaire, l'enseignant de l'école primaire joue un rôle bien plus important que la famille (respectivement 15 % contre 5 % environ). Les années quatre-vingt-dix sont ensuite davantage consacrées à l'explication de ce résultat : qu'est-ce qui distingue les enseignants entre eux et qui serait susceptible d'expliquer leurs différences d'efficacité. Rapidement,

c'est l'ancienneté des enseignants qui apparaît comme le facteur explicatif le plus solide. Mais au-delà de ce facteur, sur lequel il est évidemment impossible d'agir pour améliorer l'efficacité des enseignants, les chercheurs en éducation ont cherché à décrire et à différencier les enseignants selon les pratiques mises en œuvre dans les classes. Par « pratiques enseignantes », nous entendons « l'ensemble des activités par lesquelles le maître guide et fait travailler ses élèves en leur rendant accessibles les savoirs sur lesquels est fondée la discipline qu'il enseigne » (Attali, Bressoux, 2002, p. 5).

Nous ne pouvons ici résumer l'ensemble des travaux conduits mais deux points méritent d'être soulignés. D'une part, les écueils méthodologiques liés à l'évaluation quantitative des effets des pratiques enseignantes expliquent sans doute en partie le faible nombre de travaux français disponibles alors que les pratiques enseignantes s'appréhendent par une infinité de facettes. La recherche actuelle n'est donc pas encore en mesure de dessiner le profil de l'enseignant efficace. D'autre part, parmi les travaux existants, ce sont les choix pédagogiques, les interactions en classe et les attentes des enseignants à l'égard des élèves qui ont principalement été documentés (Altet, Bressoux, Leconte-Lambert, 1996 ; Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat, Leroy-Audoain, 1991 ; Piquée, Suchaut, 2004 ; Suchaut, Le Bastard, 2000). Les effets des choix didactiques restent largement inexplorés, alors même que les travaux en didactique, plus qualitatifs, démontrent clairement qu'à ce niveau, des choix sont sans cesse opérés par les enseignants. Par choix didactiques, nous entendons d'une façon très globale les choix relatifs aux supports utilisés en classe et les contenus enseignés.

Cet article a pour objet d'offrir une nouvelle contribution empirique à la compréhension des effets-maitres, dans sa composante didactique. Cette contribution est issue d'une recherche plus vaste (Sensevy [coord.], 2007) cherchant à articuler un premier temps d'étude plutôt qualitative des pratiques enseignantes avec un second temps quantitatif examinant le lien statistique entre pratiques enseignantes et progrès des élèves. C'est sur les résultats issus de ce second temps de la recherche que se focalise cet article. Notre propos ne se limitera pas à la seule dimension didactique de l'effet-maitre. Nous proposons également de présenter les effets d'un certain nombre de pratiques plus pédagogiques (c'est-à-dire relatives à l'organisation de la classe). L'examen de ces deux facettes, didactiques et pédagogiques¹, rend ensuite possible la comparaison de l'importance de chacun de ces deux groupes de facteurs dans l'explication des différences de performances entre élèves en lecture au cours préparatoire.

1 Les termes « didactique » et « pédagogique » sont utilisés dans cet article pour désigner directement d'une part « ce que l'on fait », le contenu spécifique de l'action (didactique), et d'autre part « la manière dont on le fait », les formes génériques de cette action (pédagogique). Bien entendu, dans l'étude de l'action effective, cette distinction, commode pour l'analyse des pratiques déclarées, devient très souvent impraticable, voire contreproductive. Cf. notamment Sensevy (2005).

1. Méthode et données

1.1. Points de méthode

L'évaluation des effets des pratiques enseignantes présente un certain nombre d'écueils méthodologiques. Tout d'abord, il convient d'être capable de déceler ce qui, dans les acquis des élèves, relève spécifiquement de l'influence des pratiques enseignantes et non d'autres facteurs personnels (niveau initial de l'élève, milieu social...) comme contextuels (taille de la classe, tonalité sociale...). Pour ce faire, une procédure expérimentale est recommandée dans laquelle il s'agit de constituer deux groupes d'élèves comparables en tout points sauf celui des pratiques enseignantes auxquelles ils sont soumis. Ce procédé est toutefois très délicat à organiser et les progrès de la statistique nous permettent une autre approche qui consiste à « apprendre de la variété » (Duru-Bellat, Mingat, 1993 ; 1998 ; Bressoux, 2000) : en travaillant sur de grands échantillons, il est possible *a posteriori* de repérer et d'évaluer une même pratique dans des contextes différents, en démêlant les liens que cette pratique peut entretenir avec d'autres facteurs explicatifs des acquis des élèves. En particulier, il convient de démêler les liens qu'entretiennent les pratiques enseignantes avec les caractéristiques des élèves. Par exemple, on peut soupçonner que la mise en œuvre de telle pratique est liée au niveau initial des élèves, à leur milieu social : un enseignant d'une classe regroupant des élèves de bon niveau afficherait des pratiques différentes d'un enseignant dont les élèves sont davantage en difficulté et il est alors nécessaire de distinguer l'effet de la pratique en question de l'effet du niveau initial des élèves. Des modélisations statistiques multivariées, les modèles multiniveaux (Bressoux, Coustère, Leroy-Audouin, 1997 ; Bressoux, Pansu, 2002), nous permettent ces opérations. L'ensemble des résultats produits ici valent alors « toutes choses égales par ailleurs »², c'est-à-dire notamment pour des élèves de caractéristiques scolaires et sociales comparables. Nous choisissons ici de ne pas présenter plus avant ces modèles statistiques ni les détails mathématiques de l'ensemble des estimations qui sont disponibles dans le rapport de recherche complet (cf. aussi Piquée, 2007) mais tous les résultats doivent s'entendre de la manière suivante : pour des élèves de caractéristiques scolaires et sociales comparables (niveau initial, retard scolaire, sexe et profession de la mère), telle pratique exerce un effet moyen, positif ou négatif, sur les progrès des élèves réalisés pendant l'année de cours préparatoire.

1.2. Données

Concrètement, les analyses sont fondées sur un échantillon de 1 300 élèves répartis dans 100 classes de cours préparatoire. Pour ces élèves, on connaît leur niveau en lecture en début et en fin de cours préparatoire (ce qui permet d'estimer leurs progressions), leur sexe, la profession des parents et leur âge (ce qui permet d'estimer un éventuel retard scolaire). La mesure des acquis des élèves

2 En utilisant cette notion avec les précautions d'usage en sciences de l'homme et de la société. Sur cette question, cf. notamment Cartwright (2002).

en début et en fin d'année (octobre 2004 et juin 2005) s'est opérée à partir d'épreuves standardisées fondées sur les exigences des programmes scolaires dans les domaines de la connaissance de l'écrit, la prélecture, la lecture, la conscience phonologie et la compréhension orale³.

Les 100 enseignants de ces 100 classes ont été amenés à répondre à un questionnaire permettant la caractérisation de leurs pratiques didactiques en lecture (en particulier autour des supports utilisés et des contenus travaillés) et de leurs pratiques pédagogiques plus générales, c'est-à-dire non spécifiquement liées à une discipline. Certes, le questionnaire n'est pas l'outil le plus approprié pour la description des pratiques enseignantes mais il reste à privilégier dès lors que les analyses portent sur de nombreuses observations. La plupart des questions posées présentaient des modalités de réponses proches. Des échelles ordinales ont été proposées permettant soit de définir une échelle de temps (de presque toujours à presque jamais par exemple) ou des degrés d'importance (de très important à peu important). Enfin, quatre scénarios ont été élaborés. Chaque scénario présente le déroulement d'une séquence de classe qui correspond à des descriptions aussi précises que possible de pratiques effectivement constatées dans les classes lors de la première année de la recherche, les descriptions produites ayant été attestées comme pertinentes par les professeurs auteurs de pratiques. Après lecture, les enseignants doivent exprimer leur sentiment de proximité par rapport à chaque scénario décrit.

2. Résultats

2.1. Attentes à l'égard du travail en classe et perception du niveau des élèves

Les attentes des enseignants à l'égard du travail scolaire s'articulent quotidiennement autour des attitudes et comportements des élèves en classe. Par exemple, un enseignant attendra de ses élèves qu'ils l'écoutent, répondent à ses questions, qu'ils aient bien appris leurs leçons... Ces attentes peuvent être plus ou moins explicitées aux élèves et surtout peuvent revêtir une importance différente selon les enseignants. Onze questions ont été posées aux enseignants afin de les situer par rapport à ces attentes quotidiennes qui orientent le déroulement des cours (quelle est l'importance que les élèves fassent leurs devoirs à la maison, qu'ils soient attentifs pendant toute la durée d'une séance, quel est le degré de priorité du respect de l'enseignant ? du gout du travail ? de la participation en classe ? etc.).

Il est en fait difficile, et relativement peu heuristique, de commenter un à un ces différents items et leur répartition. Ces questions avaient pour objectif de permettre la construction d'un indicateur global permettant de situer les objectifs de l'enseignement. Les résultats d'une analyse factorielle rendent compte d'un

3 Ces épreuves, remaniées et pré-testées à nouveau par l'équipe de recherche, sont inspirées des tests de la mesure n° 10 du *Plan de lutte contre l'illettrisme* et des documents d'évaluation du ministère de l'Éducation nationale (disponibles à la rubrique Banquoutils du site Internet : www.education.gouv.fr).

positionnement sur un axe dont une extrémité représente une centration sur les tâches scolaires (les cours sont sus, les devoirs faits, les techniques apprises sont appliquées) ; à l'autre extrémité, se situent des enseignants centrés sur le respect des normes d'attitudes en classe (les élèves doivent être attentifs, participer, être impliqués dans les tâches, manifester le goût du travail). Or, les positionnements des enseignants le long de ce continuum ne se révèlent en aucun cas liés aux progrès des élèves en cours d'année. En d'autres termes, les élèves, quel que soit leur niveau de début d'année, ne progressent pas différemment selon que leur enseignant se situe plutôt du côté de l'exécution des tâches scolaires ou du côté du respect des normes d'attitude en classe.

Toujours à propos des représentations des enseignants, de nombreux travaux (Bressoux, Pansu, 2002 ; Férouz, 1997) ont montré l'influence du regard porté par les enseignants sur le niveau et les capacités de leurs élèves. Les études pionnières américaines parlaient d'effet Pygmalion, plus récemment, on évoque plutôt des effets d'attente (Bressoux 1994 ; Bressoux, Pansu, 2002). Nos données confirment qu'un regard positif sur le niveau de la classe entraîne de meilleures progressions des élèves, même si cet effet reste ténu : pour des élèves de caractéristiques scolaires et sociales comparables, plus les enseignants jugent leur classe comme étant de bon niveau, plus les élèves progressent. Les travaux antérieurs présentaient le regard de l'enseignant comme une dimension fondamentale de l'effet-maitre. Nos résultats, comme ceux récents de Bressoux et Pansu (2002) invitent à davantage de modestie, sans doute en raison de l'utilisation de techniques statistiques nouvelles et plus appropriées.

2.2. Les effets de quelques choix pédagogiques

Une première famille d'items nous a permis de caractériser l'importance accordée, dans le quotidien des classes, aux activités de nature orales et écrites. Les réponses révèlent quatre profils d'enseignants : ceux qui accordent une grande importance principalement aux activités orales (23 %), ceux qui accordent une grande importance principalement aux activités écrites (29 %), ceux qui accordent une grande importance aux deux types d'activités (36 %) et enfin ceux qui n'accordent une grande importance ni à l'une, ni à l'autre (12 %). L'examen du lien entre chacun de ces profils et les progrès des élèves en cours de CP nous indique un léger impact positif du fait de privilégier les activités écrites, mais seulement à l'égard des élèves initialement les plus faibles. On peut penser que des pratiques insistant sur le passage à l'écrit guident mieux les élèves dans leurs apprentissages, en particulier les plus faibles, par exemple en leur permettant de disposer d'une trace, d'un résumé des leçons... En effet, nous avons aussi pu montrer, dans la recherche dont est issu cet article, que même si les élèves faibles bénéficient de plus d'interactions orales que les autres dans certaines des classes étudiées, cela ne les empêche pas de rester à une distance à la performance attendue⁴ très forte tout au long de l'année, ni de moins progresser que les autres (Maurice, 2007).

4 Définie par Jean-Jacques Maurice comme la distance existant entre le niveau cognitif de la tâche soumise à un élève et les possibilités effectives de celui-ci.

Une deuxième famille d'items devait nous permettre d'appréhender le niveau de directivité de l'enseignant. À nouveau, les enseignants enquêtés avaient pour consigne de situer l'importance accordée aux items suivants : i) être directif à l'égard du travail des élèves, ii) limiter les interventions des élèves qui prennent facilement la parole et iii) faire en sorte que les interventions des élèves ne ralentissent pas le rythme de travail. L'analyse de la combinaison des réponses obtenues nous conduit à distinguer deux groupes d'enseignants : les enseignants sont considérés comme directifs (44 %) lorsqu'ils estiment au moins deux des trois items précédents comme ayant une (très) grande importance, à l'inverse de ceux, considérés comme peu directifs, qui accordent une (très) grande importance à un des trois items au plus (56 %). Si l'on examine les progressions moyennes des classes selon la plus ou moins forte directivité de l'enseignant, les élèves ne progressent pas différemment. Toutefois, lorsque cet examen tient compte du niveau initial des élèves, on remarque que les élèves faibles seulement (et non très faibles) progressent légèrement plus lorsque l'enseignant est considéré comme directif, par rapport à des élèves faibles dont l'enseignant est peu directif, ce qui reste concordant avec les résultats positifs associés à la structuration des activités produits par ailleurs (Bressoux, 1994).

Enfin, une troisième famille d'items devait permettre de saisir la dose de « différenciation pédagogique » introduite dans l'organisation de l'enseignement. Trois items nous informent sur les pratiques différenciatrices en fonction du statut scolaire des élèves. On observe ainsi qu'une majorité d'enseignants déclare des principes d'évaluation différents selon le niveau des élèves, prenant en compte les efforts des élèves les plus en difficulté (80 % des enseignants ont déclaré cette pratique comme fréquente voire systématique). Une forte proportion d'enseignant (80 %) dit également mettre en œuvre, souvent voire systématiquement, des groupes de besoins. Enfin, plus de 80 % des enseignants déclarent concevoir des activités différentes selon le niveau scolaire des élèves. Lorsque l'on examine le lien entre ces déclarations et les progrès des élèves, à nouveau, des effets sont estimés seulement auprès de certaines catégories d'élèves. Notamment, les élèves faibles seulement affichent une légère tendance à progresser davantage lorsque leur enseignant dit prendre en compte leurs efforts dans les évaluations. Un second résultat concerne les effets différenciés de la mise en place de groupes de besoins et de la conception d'activités différenciées : si les écarts ne sont pas significatifs, on ne peut manquer de souligner qu'une tendance positive est observée, pour ces deux pratiques, seulement auprès des meilleurs élèves. Mais ces résultats n'étaient pas si inattendus (Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat, 1996 ; Duru-Bellat, Mingat, 1997 ; Ireson, Hallam, Hurley, 2005) : la différenciation de l'enseignement est soumise à des effets pervers, amenant les enseignants à de moindres exigences, des contenus appauvris, de type concret pour les élèves les plus faibles (Bautier, 2005). Cette différenciation des contenus expliquerait ainsi les meilleurs progrès des bons élèves qui seraient à l'inverse des faibles stimulés par des activités plus exigeantes, adaptées à leur bon niveau.

Il reste qu'au total, les pratiques pédagogiques ici examinées exercent des effets très ténus sur les progrès des élèves, et chaque pratique est liée uniquement aux progrès d'une petite minorité d'élèves particuliers, seulement les élèves faibles et/ou très faibles dans certains cas, les bons élèves dans d'autres. D'autres pratiques, comme le travail en groupe ou en binôme, ont été examinées mais ne se révèlent pas liées aux progrès des élèves. À un niveau pédagogique, il apparaît donc difficile d'identifier des lignes de force stables et généralisables.

2.3. Les effets de quelques choix didactiques

Notre objectif est ici de documenter l'effet-maitre dans sa composante didactique, en lecture en l'occurrence. Dans la mesure où les choix examinés ne peuvent être exhaustifs, il nous faut cerner un certain nombre d'hypothèses relatives aux choix opérés par les enseignants et aux liens que ces choix entretiennent avec les progrès des élèves. Ces hypothèses se fondent à la fois sur le dernier rapport de l'Observatoire national de la lecture (ONL, 2005) et sur les contenus des programmes 2002. Deux grands axes sont considérés : d'une part, les écrits supports utilisés et, d'autre part, les contenus travaillés en classe.

2.3.1. Les écrits supports

On peut penser que les manuels de lecture (et plus généralement les supports utilisés pour l'apprentissage) déterminent en partie les pratiques des enseignants (Spallanzani, 2001). Bien entendu, on ne peut en conclure que deux enseignants utilisant le même manuel se caractériseront par des pratiques identiques. Les recherches (Maisonneuve, 2002 ; ONL, 2003) montrent cependant qu'un manuel véhicule une conception de la lecture et de son apprentissage (réduit à sa dimension technique ou étendu à sa dimension culturelle, centré sur la seule dimension graphophonologique ou prenant en compte les aspects morphologiques, syntaxiques, etc.) qui va peser sur les pratiques effectives, et partant, sur la nature de leur efficacité. L'analyse des outils sur lesquels travaillent les élèves se centre alors sur les manuels scolaires (plus de 60 % déclarent utiliser « toujours ou presque toujours » un manuel), mais aussi l'utilisation de « textes authentiques » pris dans l'environnement (la moitié des enseignants dit y avoir recours « souvent » ou « toujours ou presque »). La nature des supports écrits est également appréhendée (récits, poèmes...).

Or, il n'existe pas de lien statistique entre les progressions en cours d'année des élèves et la fréquence d'utilisation d'un manuel ou la fréquence du recours à des « textes authentiques » pris dans l'environnement. Toutefois, lorsque l'on examine les progressions des élèves les plus faibles un premier résultat semble se dessiner : les différences ne sont certes pas significatives, mais une tendance est observée à ce que les élèves faibles et très faibles progressent davantage lorsque le manuel n'est utilisé que de temps en temps par rapport à toujours ou presque. Ils ont tendance également à davantage progresser lorsque le manuel est utilisé de temps en temps plutôt que jamais ou presque. Cette dernière tendance s'observe significativement auprès des élèves les plus faibles. Ce

résultat est évidemment à interpréter avec prudence car la variable ici analysée en masque probablement d'autres. Par exemple, au-delà de la fréquence d'utilisation du manuel, cette variable peut nous donner des indices de variété des pratiques. Ainsi, un enseignant qui utiliserait tous les jours le manuel laisserait peu de place à d'autres écrits supports. À l'inverse, les enseignants n'utilisant jamais de manuel pourraient se centrer exclusivement sur un autre type de support. Un profil d'enseignant a été construit à partir des combinaisons observées entre l'utilisation de manuels et de « textes authentiques » pris dans l'environnement, permettant de distinguer les enseignants qui utilisent uniquement un manuel de ceux qui le complètent ou le remplacent par des « textes authentiques » pris dans l'environnement. Se dessine alors une légère tendance, mais non significative statistiquement, à ce que les élèves des enseignants qui déclarent avoir recours fréquemment à la fois à un manuel et à des « textes authentiques » pris dans l'environnement progressent légèrement mieux que les autres élèves. Nous voyons ici l'indice d'un effet positif de la variété des supports sur lequel nous reviendrons.

2.3.2. Les contenus travaillés

Les travaux antérieurs convergent pour nous enseigner que la compréhension d'un texte suppose au moins de la part des élèves une triple articulation de la compréhension du mot puis de la phrase, puis du texte (cf. notamment Gaonach & Fayol, 2003). Notre objectif était alors d'examiner si les enseignants travaillent essentiellement au niveau du mot (relations graphophonologiques, discrimination entre phonèmes proches, discrimination visuelle de mots d'allure proche), au niveau de l'enchaînement et positionnement du mot dans la phrase (la syntaxe par exemple) et à un niveau plus global, au niveau du texte (identification du genre discursif, identification et caractéristiques des personnages, débats sur le texte...). À partir d'une palette de dimensions déclarées plus ou moins fréquemment travaillées en classe, nous examinons dans quelle mesure les enseignants déclarent travailler des dimensions variées et situées à chacun de ces trois niveaux.

Nos analyses nous permettent d'observer que les dimensions systématiquement travaillées par l'ensemble des professeurs de l'échantillon sont les relations graphies – phonies, la compréhension de l'intrigue (pour les récits), la discrimination auditive de phonèmes proches et enfin le lien lecture – écriture dans les activités individuelles. En revanche, la morphologie, les caractéristiques des genres, les familles de mots et la comparaison systématique du texte source et du texte dérivé sont déclarées fréquentes par une petite moitié seulement d'enseignants. Ces résultats nous permettent de constater que l'influence des programmes de 2002 (qui accordent une place importante aux textes littéraires), si elle est réelle, n'est pas encore très massive : les débats autour des textes lus, pratique qu'on peut considérer comme emblématique de certains aspects de ces programmes, ne sont pas généralisés, même s'ils sont relativement fréquents (69 %), tout comme le travail sur les caractéristiques des genres et sur la comparaison systématique entre texte-source et texte

dérivé. Pour vérifier la compréhension qu'ont les élèves de l'intrigue du texte, la pratique la plus courante consiste à demander aux élèves de reformuler oralement ou par écrit le texte ou un passage du texte (92 % de « presque toujours » et « souvent »). Cette pratique est suivie de très près par celle qui consiste à faire relire par les élèves le texte ou passage du texte à haute voix (91 % de « presque toujours » et « souvent »). Ce sont les questions portant sur les inférences à faire, de même que les questions « vrai-faux », qui sont les plus dispersées, même s'il convient de relativiser en soulignant qu'environ 80 % des enseignants disent y avoir recours.

À partir des déclarations des dimensions les plus fréquemment travaillées, la caractérisation suivante a été construite : tout d'abord, une catégorie dénommée *micro*, prenant le mot et les relations entre mots comme élément essentiel sur lequel portent les pratiques. La définition d'un enseignant de profil *micro* se base sur les trois items suivants : discrimination auditive, discrimination visuelle et relations graphie-phonie. Plus l'enseignant a déclaré ces items comme fréquents, plus le nombre de points attribués à l'indicateur d'intensité d'une pratique située au niveau *micro* est important. Ensuite, une catégorie intitulée *méso*, dans laquelle l'activité se centre principalement sur la phrase (ou le segment de phrase) et sur les relations entre ces éléments : syntaxe, familles de mots, morphologie et inférences. Enfin, la catégorie *macro* relève essentiellement d'une centration sur le texte et les relations entre textes : caractéristiques des genres, identification et caractéristiques des personnages, comparaison systématique du texte source et du texte dérivé, débats autour des textes lus.

Chaque dimension travaillée a été testée dans ses liens avec les progressions des élèves. Sauf pour ce qui concerne la discrimination visuelle, tous les coefficients associés aux pratiques déclarées sont positifs. En d'autres termes, pour toutes les dimensions proposées, les élèves ont tendance à progresser en moyenne davantage lorsque cette dimension est fréquemment travaillée (en opposition à « peu souvent » ou « rarement voire jamais »). Toutefois, ces coefficients ne sont pas tous significatifs. Lorsque c'est le cas, parfois l'effet de la fréquence des dimensions travaillées s'observe auprès de tous les élèves : morphologie et identification et caractéristiques des personnages. Dans d'autres cas, familles de mots et caractéristiques des genres, les effets s'observent auprès de tous les élèves, sauf les plus faibles. Seul le travail sur la discrimination auditive et sur la syntaxe révèle un effet d'autant plus important que les élèves sont faibles : les élèves très faibles dont l'enseignant déclare travailler souvent voire presque toujours sur la syntaxe et sur la discrimination auditive ont des progressions significativement meilleures que celles des élèves dont l'enseignant déclare travailler moins souvent, voire jamais sur ces deux dimensions. En ce qui concerne le travail spécifique réalisé autour de la vérification de la compréhension, les quatre items initiaux ne sont pas liés aux progrès moyens des élèves, même si on constate une tendance négative, non significative, d'une fréquence élevée des questions « vrai-faux » et, à l'inverse, une tendance

positive, toujours non significative, d'une fréquence élevée des inférences à faire sur un texte.

On remarquera à travers ces premières analyses que ce sont les items représentatifs des pratiques de type *méso* et *macro* qui se révèlent exercer les effets les plus significatifs. Les modèles intégrant les variables agrégées nous confirment ces premières impressions. Si l'indicateur continu de la fréquence des pratiques *micro* ne révèle pas de différence dans les progrès moyens des élèves (sans doute parce que les enseignants sont très nombreux à déclarer ce niveau de pratique comme très fréquent), plus les pratiques de type *méso* et *macro* sont fréquentes, plus les progrès des élèves sont élevés, sauf toutefois pour les élèves très faibles. Ces résultats sont néanmoins à considérer avec précaution car ils sont très dépendants des choix méthodologiques effectués pour construire les profils d'enseignants.

Afin d'assoir plus sûrement ces premiers résultats, nous avons choisi de caractériser les pratiques enseignantes d'une seconde manière. Le questionnaire comportait quatre scénarios par rapport auxquels les professeurs devaient indiquer leur degré de proximité. Le premier scénario renvoie clairement à un travail de déchiffrage classique. Il a donc été caractérisé comme révélant une pratique située au niveau *micro* des apprentissages. Le quatrième scénario est également emblématique d'une pratique située au niveau *micro*. Le deuxième scénario qui renvoie à un travail d'étude de texte a été labellisé comme révélant une pratique située au niveau *macro* des apprentissages. Le troisième scénario, *a priori* très atypique, et fondé sur des pratiques d'écriture-lecture à partir d'un compte rendu d'ateliers, n'a pas été catégorisé. A chaque enseignant, il a été demandé de situer son degré de proximité par rapport à ces quatre scénarios (échelle à quatre modalités, de très proche à très éloigné). Les réponses obtenues montrent que les scénarios proposés ne reflètent pas des pratiques très courantes dans les classes, mais tous les enseignants, sauf cinq seulement, se reconnaissent dans au moins une proposition. Les enseignants ayant déclaré se sentir proches des scénarios 1 et/ou 4 uniquement sont considérés comme affichant des pratiques plutôt de type *micro* (40 %). Les enseignants proches uniquement du scénario 2 affichent quant à eux des pratiques de type *macro* (11 %). Les enseignants proches des scénarios 2 et 4 uniquement ou 1 et 2 et 4 uniquement révèlent une approche syncrétique, combinant les niveaux *micro* et *macro* (41 %). Enfin, un dernier groupe d'enseignants (profil « autre ») ne se sent proche d'aucun scénario ou seulement du scénario 3 qui ne révèle pas d'approche particulière (8 %).

Parmi les quatre profils construits, les élèves qui affichent les meilleures progressions sont ceux dont les enseignants affichent une centration forte sur le niveau *macro* dans les apprentissages. Ces effets sont particulièrement visibles auprès des élèves très faibles et faibles qui progressent d'autant plus que l'enseignant intègre fortement le niveau *macro*. En d'autres termes, par rapport à des élèves faibles et très faibles dont l'enseignant n'intègre pas les dimensions *macro* (profil « autre » et « centration sur le niveau *micro* »), les élèves très faibles et faibles progressent mieux lorsque l'enseignant relève du

profil « syncrétique » et davantage encore lorsque l'enseignant relève du profil « centration sur le niveau *macro* ». Cette centration forte au niveau *macro* des apprentissages est aussi particulièrement propice aux progrès des élèves de niveau moyen alors que les progrès des bons élèves ne sont pas affectés par l'appartenance à une des quatre configurations construites.

De fait, la progression très significativement meilleure des élèves dont les professeurs disent se sentir proches uniquement du scénario caractéristique d'une pratique située au niveau *macro* des apprentissages, peut laisser penser que ce sont les élèves des professeurs dont les pratiques révèlent une mise en œuvre effective des programmes 2002 qui progressent le mieux. Par rapport aux instructions officielles antérieures à 2002, ces nouveaux programmes, que « *bien des maîtres n'ont pas réellement intégrés* » (ONL, 2005, p. 24), sont en effet caractéristiques d'une évolution dans l'enseignement de la lecture, témoignant d'une place importante à l'étude de textes littéraires et à un travail sur la compréhension élargi. Pour tester cette hypothèse, nous avons choisi de construire un dernier profil d'enseignant basé sur les réponses données aux items caractéristiques des dimensions novatrices des contenus des programmes 2002⁵ : le travail sur les familles de mots, sur les inférences pour la compréhension, sur la morphologie, sur les caractéristiques des genres, sur la comparaison systématique du texte source et du texte dérivé, la lecture en réseau, les débats autour des textes lus. Finalement, les analyses conduites nous révèlent un impact positif significatif de la proximité des pratiques déclarées aux orientations des programmes 2002 et ce pour tous les élèves, même s'il convient de souligner que l'effet est d'autant plus fort que les élèves sont initialement de bon niveau.

2.3.3. *Variété des pratiques*

Pour faire le lien entre contenus travaillés et supports utilisés, une autre hypothèse posée ici concerne l'influence de la variété des écrits supports sur les progrès des élèves dans la mesure où la variété des supports utilisés peut augmenter la possibilité pour les élèves de travailler sur des dimensions nombreuses et différentes de l'acte de lecture. Nous l'avons vu, chaque type d'écrit support pris un à un n'exerce pas d'effet significatif sur les progrès des élèves. Plutôt que de chercher à savoir si tel type d'écrit support est plus efficace que tel autre, on pourrait considérer que c'est la capacité des enseignants à utiliser des écrits supports nombreux et variés qui serait déterminante. Un indicateur a donc été construit permettant de rendre compte de la variété des écrits supports utilisés (récits, textes documentaires, lettres de correspondances...). L'examen du lien entre la variété des écrits supports utilisés et les progrès des élèves nous révèle que ce sont les élèves dont les enseignants déclarent des types d'écrits supports particulièrement peu variés qui affichent les progressions les plus faibles. Toutefois, il convient de préciser que cet effet n'est pas

5 L'indicateur construit repose sur la somme des réponses à ces items. Dans la mesure où tous les items ne proposent pas la même échelle de réponse et afin de donner le même poids à chaque composante de l'indicateur, les réponses ont été standardisées avant d'être sommées.

linéaire et que c'est en fait la situation « moyennement variée » qui se révèle la plus propice.

Dans le même sens, un indicateur a été construit, rendant compte de la variété des contenus déclarés travaillés en lecture par les enseignants. Il s'agit ici simplement de révéler la variété des choix didactiques déclarés, sans considérer leur contenu *a priori*. Nous avons convenu que, lorsque l'enseignant a dit travailler souvent voire toujours à au moins 8 des 10 dimensions proposées, il est considéré comme variant beaucoup sa pratique (43 % des enseignants). Lorsque 6 ou 7 dimensions sont citées « souvent voire toujours », l'enseignant est noté comme variant sa pratique moyennement (33 %). Lorsque cinq dimensions au plus sont déclarées très fréquentes, alors il est noté comme variant peu sa pratique (24 %). Les résultats sont alors très nets : plus l'enseignant déclare des contenus nombreux et variés, plus les élèves progressent, quel que soit leur niveau initial. Toutefois, on remarque que, pour les élèves très faibles, la variété des dimensions travaillées doit être relativement forte pour que ces élèves en bénéficient significativement.

Enfin, on observe une corrélation significative entre la variété déclarée des écrits supports et la variété déclarée des contenus travaillés en classe (le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson vaut .39, significatif au seuil de .01). Ceci semble accréditer notre hypothèse selon laquelle des écrits supports variés impliquent mécaniquement des contenus d'enseignement variés. Plus précisément, nous pouvons montrer que, lorsque l'on contrôle l'effet de la variété des contenus, la variété des écrits supports n'exerce plus d'effet sur les progrès des élèves. En d'autres termes, lorsque l'on examine les progrès des élèves dont les enseignants affichent le même degré de variété des contenus, on ne révèle plus de différences de progressions entre ceux dont les écrits supports sont peu variés ou très variés. C'est donc bien la variété des contenus qui est déterminante et il semblerait que les effets de la variété des écrits supports s'observent seulement parce que cette variété des écrits supports permet la variété des contenus.

Conclusion

Cet article présente des résultats nouveaux mais dont il convient de bien cerner les limites afin d'éviter une interprétation et une généralisation abusives. La principale limite tient en particulier au mode de recueil de données. Les procédures statistiques utilisées pour quantifier l'impact de telle ou telle pratique enseignante impliquent la construction d'un large échantillon d'enseignants et nous contraignent à caractériser les pratiques à partir de questionnaires. Dans ce contexte, soit l'on choisit d'examiner un nombre restreint de pratiques, mais l'examen est précis, détaillé. Soit l'on choisit de travailler sur un grand nombre de pratiques, mais alors les caractérisations obtenues sont larges et imprécises. C'est ce second choix qui a été opéré et les résultats ci-après demandent donc à être encore affinés. Mais cela ne nous semble pas

rédhibitoire, dans la mesure où, d'une part, ces études de pratiques déclarées peuvent être mises en comparaison avec des analyses de pratiques effectives, et où, d'autre part, ces catégories valent plus comme « signes » d'un certain rapport à la pratique que par leur valeur intrinsèque.

Une première conclusion concerne les effets de certaines dimensions déclarées plus ou moins fréquemment travaillées en classe. Les choix réalisés par les enseignants, regroupés sous la rubrique *micro*, c'est-à-dire prenant le mot et les relations entre mots comme élément essentiel sur lequel porte les pratiques sont peu variés. Ceci explique sans doute que les progrès des élèves ne sont pas liés à une plus ou moins forte intensité de ce type de pratique. Toutefois, nous pouvons souligner que la dimension « discrimination auditive » seule, si elle est fréquemment travaillée en classe, permet aux élèves les plus faibles de mieux progresser. Les choix opérés par les enseignants au niveau *méso*, c'est-à-dire centrés principalement sur la phrase (ou le segment de phrase) et sur les relations entre ces éléments font l'objet de davantage de variété que les choix au niveau *micro*. Ils ont une influence certaine sur les progrès des élèves, mais d'autant plus forte que les élèves sont initialement de bon niveau. Un impact positif sur les progrès des élèves est également estimé pour ce qui concerne l'intensité des pratiques au niveau *macro*, c'est-à-dire relevant essentiellement d'une centration sur le texte et les relations entre textes. Selon les différents indicateurs utilisés pour caractériser l'intensité des pratiques de niveau *macro*, on peut globalement conclure que ces effets s'observent auprès de tous les élèves, quel que soit leur niveau initial. L'analyse des effets de chaque dimension composant les indicateurs des niveaux *méso* et *macro* des apprentissages, prises isolément, apporte des résultats plus précis. Un travail fréquent sur la syntaxe est particulièrement bénéfique aux élèves les plus faibles. Un travail fréquent sur la morphologie et l'identification et les caractéristiques des personnages est associé à de meilleurs progrès des élèves, tous niveaux confondus. Le travail fréquent sur les familles de mots et sur les caractéristiques des genres est d'autant plus profitable aux élèves qu'ils sont initialement de bon niveau.

Au total, pour les élèves faibles, des pratiques ancrées aux trois niveaux étudiés, « *micro-méso-macro* », se révèlent nécessaires à leurs progrès. Les travaux de l'ONL (2005) remarquent d'ailleurs l'absence, dans les classes, d'une articulation entre identification des mots et compréhension de la phrase et entre compréhension de la phrase et compréhension du texte. Globalement, on confirme donc, par une approche différente des travaux antérieurs plutôt de type expérimentaux, que les stratégies optimales pour l'apprentissage de la lecture initient les enfants au déchiffrage certes, mais également à la morphologie, la syntaxe, la compréhension de textes et l'écriture (ONL, 2005). Cette articulation « mot-phrase-texte » est d'ailleurs très présente dans les programmes 2002 qui s'inspirent largement des derniers travaux scientifiques sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Nos analyses confirment donc à nouveau ces travaux en montrant que l'intégration, dans les pratiques de classes, des recommandations de ces programmes, est associée positivement aux progrès des élèves.

Un autre résultat, corrélé au précédent mais plus original, concerne l'effet positif associé un certain degré de variété des pratiques des enseignants. Au-delà de la variété des écrits-supports, c'est surtout la variété des contenus travaillés en classe qui est déterminante pour les progrès des élèves. En particulier, pour les élèves les plus faibles, les dimensions travaillées doivent être très nombreuses et variées.

Enfin, un dernier résultat se dessine lorsque l'on compare l'influence des choix pédagogiques à l'influence des choix didactiques. Évidemment, cette comparaison est soumise à caution puisque l'importance de la contribution de chaque groupe de facteurs, pédagogiques et didactiques, est dépendante du nombre de facteurs examinés dans chacun des deux groupes. Néanmoins, on ne peut manquer de remarquer que les résultats produits ici semblent nous indiquer que l'influence des choix didactiques, pourtant encore largement inexplorés au sein des recherches quantitatives, se révèle à la fois plus solide statistiquement et plus importante quantitativement que l'influence des choix d'organisation pédagogique. Pour le dire de façon plus simple, ce qui compte, c'est davantage ce que l'on fait que la façon dont on le fait. L'influence des choix d'organisation pédagogique ou des représentations des enseignants se révèle en effet décevante. Aucun élément ne semble réellement déterminant, sauf de façon ponctuelle auprès de certains élèves en particulier. Si nous avons choisi de ne pas présenter les détails mathématiques dans cet article, nous estimons que les choix didactiques ici examinés contribuent pour une part de 6 % environ à l'explication des différences entre élèves et c'est l'indicateur de variété des dimensions travaillées qui rend le mieux compte des différences entre élèves. Les choix pédagogiques ne contribuent quant à eux qu'à hauteur de 2 % au maximum. Ces effets peuvent apparaître modestes *a priori*, mais la comparaison de ces estimations avec celles produites dans d'autres travaux récents cherchant à quantifier l'impact de telle ou telle facette du contexte scolaire (Bressoux Pansu, 2002 ; Duru-Bellat *et al.*, 2004 ; Félouzis, 2003 ; Piquée, 2005) nous montre bien que ces effets ne sont pas tout à fait négligeables.

Bibliographie

- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LECONTE-LAMBERT C. (1996). « Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE2 : vers une meilleure connaissance de l'effet-maitre ». *Éducation et formations*, n° 46, p. 71-80.
- ATTALI A., BRESSOUX P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école (HCÉÉ).
- BAUTIER É. (2005). « L'adaptation des formes scolaires aux élèves : aide ou leurre ? ». In Talbot L., (dir.). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse : Eres.

- BRESSOUX P. (1994). « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres ». *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 91-137.
- BRESSOUX P. (2000). *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement*. Rapport d'habilitation à diriger des recherches. Grenoble : laboratoire des sciences de l'éducation, université Pierre Mendès-France-Grenoble 2.
- BRESSOUX P., COUSTÈRE P., LEROY-AUDOUIN C. (1997). « Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation ». *Revue française de sociologie*, vol. XXVIII, n° 1, p. 67-96.
- BRESSOUX P., PANSU, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- CARTWRIGHT B. (2002). « In favor of laws that are not ceteris paribus after all ». *Erkenntnis*, n° 57, p. 281-301.
- DURU-BELLAT M. (1996). « De quelques effets pervers des pédagogies différenciées ». *Éducatifs*, n° 7, p. 12-15.
- DURU-BELLAT M., DANNER M., LANDRIER-LE BASTARD S., PIQUÉE C., SUCHAUT B. (2004). « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire ». *Revue française de sociologie*, vol. XLV, n° 3, p. 441-468.
- DURU-BELLAT M., LEROY-AUDOUIN C. (1991). « Pratiques pédagogiques et acquis des élèves au CP ». *Éducation et formations*, n° 26, p. 3-13.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF, coll. L'éducateur.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1997). « La constitution des classes de niveau dans les collèges. Les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice ». *Revue française de sociologie*, vol. XXXVIII, n° 4, p. 759-789.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1998). « Vérification et falsification dans la recherche en éducation ». In Hadji C., Baillé J. (éd.), *Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance ». La démarche de la preuve en 10 questions*. Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pédagogie en développement.
- FÉLOUZIS G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- FÉLOUZIS G. (2003). « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences ». *Revue française de sociologie*, vol. 44, n° 3, p. 413-448.
- GAONACH D. et FAYOL M. (2003). *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette.
- IRESON J., HALLAM S., HURLEY C. (2005). « What are the effects of ability grouping on GCSE attainment ? ». *British Educational Research Journal*, n° 31-4, p. 443-456.
- MAISONNEUVE L. (2002). *Apprentissage de la lecture, Méthodes et Manuels*. Tome II. Paris : L'Harmattan.
- MAURICE J.-J. (2007). « La distance à la performance attendue ». In Sensevy G., (coord.). *Un essai de caractérisation des pratiques d'enseignement et de détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoires*. Rapport de recherche.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). « Programmes de l'école primaire ». *BOEN* hors-série n° 1 du 14 février 2002.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2003). *Le manuel de lecture au CP*. Paris : CNDP.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Rapport au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- PIQUÉE C. (2005). « La mixité sociale à l'école primaire : incidences sur l'expérience et la réussite scolaires des élèves ». *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 75-89.
- PIQUÉE C. (2007). « Pratiques déclarées des enseignants et progrès des élèves. Une analyse empirique des choix pédagogiques et didactiques ». In Sensevy G. (coord.). *Un essai de caractérisation des pratiques d'enseignement et de détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire*. Rapport de recherche.
- PIQUÉE C. (2007). « Lecture au cours préparatoire : effets des choix didactiques sur les progrès des élèves ». Actes du colloque « Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves », organisé par les IUFM du pôle Nord-Est, Besançon, 14 et 15 mars 2007, à paraître.
- PIQUÉE C., SUCHAUT B. (2004). « Un maître supplémentaire dans la classe : quels effets sur les progressions au cycle III ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 91-103.
- SENSEVY G. (2005). « Sur la notion de geste professionnel ». *La Lettre de l'Association Internationale de Didactique du Français (AIRDF)*, n° 36.
- SENSEVY G. (COORD.) (2007). *Un essai de caractérisation des pratiques d'enseignement et de détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoires*. Rapport de recherche.
- SUCHAUT B., LE BASTARD S. (2000). « Lecture écriture au cycle II. Évaluation d'une démarche innovante ». *Les Cahiers de l'IRÉDU*, n° 61.
- TALBOT L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse : Eres.

Annexes

I. Questionnaire pratiques en lecture

1. Utilisez-vous un manuel en classe avec vos élèves ?

1. Toujours ou presque 2. de temps en temps 3. jamais ou presque

2. Si oui, lequel ? (citez le titre, l'auteur, l'éditeur, et la date d'édition) _____

3. Recourez-vous à des textes authentiques pris dans votre environnement ?

1. Toujours ou presque 2. de temps en temps 3. occasionnellement 4. jamais ou presque

Que vous utilisiez ou non un manuel, dans quelle mesure prenez-vous en compte les critères de choix des textes-suppôts de lecture suivants ?

4. la simplicité de leur lexique et de leur syntaxe

1. très important 2. important 3. moyennement important 4. peu important

5. l'absence de problèmes de compréhension majeurs

1. très important 2. important 3. moyennement important 4. peu important

6. la présence du phonème ou du graphème que vous voulez étudier

1. très important 2. important 3. moyennement important 4. peu important

7. l'intérêt propre du texte

1. très important 2. important 3. moyennement important 4. peu important

8. la présence dans le texte d'un ou plusieurs problème(s) de compréhension ou d'interprétation que vous souhaitez aborder

1. très important 2. important 3. moyennement important 4. peu important

Que vous utilisiez ou non un manuel, quels genres d'écrits supports de lecture proposez-vous ?

9. des récits ou des poèmes

1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

10. des textes documentaires, prescriptifs (recettes, règles du jeu...), « utilitaires » (menus, tables des matières)

1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

11. des lettres lors de correspondances scolaires

1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

12. des textes écrits par vous-même

1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

13. des textes écrits par les élèves

1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

Que vous utilisiez ou non un manuel, quelles dimensions de l'acte de lecture faites-vous travailler de façon systématique ?

14. les relations graphies – phonies

1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

15. la discrimination visuelle de mots d'allure proche

1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

16. la discrimination auditive de phonèmes proches
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
17. la syntaxe de la phrase
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
18. les familles de mots
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
19. la morphologie (accords genre-nombre, terminaisons verbales, dérivations...)
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
20. Pour les récits, la compréhension de l'intrigue
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

Pour vérifier la compréhension, utilisez-vous les situations suivantes ?

21. répondre à des questions par “ vrai ” ou “ faux ”
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
22. répondre à des questions portant sur les inférences à faire
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
23. lire le texte (ou un passage du texte) à haute voix
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
24. reformuler oralement ou par écrit le texte ou un passage du texte
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

Faites-vous explicitement travailler sur les aspects suivants ?

25. les caractéristiques des genres
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
26. l'identification et les caractéristiques des personnages
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
27. la comparaison systématique du texte source et du texte dérivé (par exemple, *le Petit Chaperon Rouge* et ses dérivés)
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
28. organisez-vous des débats autour des textes lus ?
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

Dans votre classe, lisez-vous ou faites-vous lire «en réseau» :

29. Textes appartenant au même auteur
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
30. Textes rattachés à un même thème (animal, évènement du calendrier...)
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
31. Textes présentant une même technique narrative
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais
32. Liez-vous lecture et écriture dans les activités individuelles ?
1. presque toujours 2. souvent 3. peu souvent 4. presque jamais

33. Dans l'enseignement de la lecture, vous sentez-vous en général plutôt

1. très peu à l'aise 2. peu à l'aise 3. assez à l'aise 4. à l'aise

Introduction aux questions scénario

Les questions qui suivent sont des descriptions de pratiques effectivement observées dans les classes.

Pour chacune d'entre elles, nous vous demandons de procéder en 3 temps.

- 1) Indiquer le degré de proximité de votre pratique actuelle, de très proche (1), à très éloigné, (4) avec la pratique décrite considérée globalement.
- 2) Indiquer le plus précisément possible ce qui dans cette pratique, est le plus proche (le moins éloigné) de votre pratique actuelle.
- 3) Indiquer le plus précisément possible ce qui dans cette pratique, est le moins proche (le plus éloigné) de votre pratique actuelle.

Question Scénario Lecture (1)

La séance de lecture se déroule en début d'année (fin octobre), dans un CP. Elle consiste en l'étude de syllabes et d'expressions contenant [m]. Le phonème [m] a déjà été découvert et isolé à partir d'une phrase, dans une séance précédente. Les élèves disposent d'une fiche comportant les syllabes *ma, mo, mi, mé*, suivies des expressions : *maman, mémé, Marie, une moto, la mie, il a marché, le métro*. Les élèves auront cette fiche sous les yeux pendant toute la leçon. La séance se déroule en 3 phases.

Phase 1

Dans un premier temps, le professeur étudie avec les élèves les syllabes *ma-mo-mi-mé* en les écrivant au tableau une par une, et en leur demandant de les lire, (dans leur tête) puis de les dire (à sa demande). Il insiste sur la correspondance graphie-phonie (ce que je vois, ce que j'entends). A ce moment-là il sollicite plutôt, pour répondre, les élèves les moins avancés dans l'apprentissage de la lecture.

Phase 2

Dans un deuxième temps, il écrit ensuite au tableau chaque expression (*maman, mémé, mamie, une moto, etc.*), en demandant toujours un temps de silence (on lit, mais on ne dit pas), puis en interrogeant un élève. Pour chaque expression il laisse du temps pour l'identification précise des lettres et des syllabes. Il reprend parfois la main pour expliciter certaines ambiguïtés sans laisser les élèves en débattre. Par exemple :

Élève : *ça ferait une marie, c'est un mari, heu, heu...*

Professeur : *Non, Marie, c'est le prénom. D'ailleurs qu'est-ce qu'il y a au début ?...*

Le professeur évite lors du déchiffrage les remarques liées au sens, qui est éventuellement élucidé rapidement si nécessaire après la lecture du mot.

Lorsque un élève a des difficultés, le professeur sollicite un élève plus avancé, pour qu'il donne des indices graphophonologiques, sans dire le mot.

Phase 3

Les élèves doivent ensuite écrire sur leur ardoise, sous la dictée du professeur, des syllabes, puis des expressions contenant le même phonème [m], certaines identiques (*ma, mo, une moto,...*), d'autres légèrement différentes (*une marche*). Les élèves peuvent s'aider d'une liste de syllabes (fournie), quand ils ont des difficultés. L'activité est rythmée par les signaux du professeur, qui donne la syllabe, le signal pour l'écrire, et pour le lever de l'ardoise. Il n'hésite pas à donner quelques indications explicites aux élèves qui sont en difficulté, et ce avant ou après le signal de réponse.

Question Scénario Lecture (2)

La séance se déroule au mois de mars dans un CP-CE1 (l'enseignant travaille avec les 9 CP pendant que les 14 CE1 travaillent en autonomie). Il s'agit d'un travail de lecture d'album. La séance se déroule en 4 phases

Phase 1

Une première partie de la séance est consacrée au rappel collectif rapide de l'histoire déjà lue partiellement (*La soupe au caillou*, de Anaïs Vaugelade, École des Loisirs).

Ce rappel est suivi par la confrontation des propositions écrites d'élèves (chaque élève lisant sa proposition). En effet, lors de la séance précédente, chaque élève avait écrit une phrase dans laquelle il anticipait la suite de l'histoire.

Phase 2

Le professeur présente un texte constituant la suite de l'album. Ce texte présente deux parties lacunaires (où le texte est caché par une bande).

Le première partie du texte est lue d'abord individuellement, puis collectivement, et confrontée aux anticipations contenues dans les phrases des élèves produites lors de la séance précédente.

Les élèves ont ensuite pour tâche d'anticiper ce qui est caché. Après proposition des élèves, la bande est ôtée, le texte dévoilé est lu et confronté aux anticipations des élèves. Le même procédé est utilisé pour la deuxième partie lacunaire.

Phase 3

Un second texte lacunaire, qui constitue de nouveau la suite de l'histoire, est donné à lire. D'une manière similaire à la phase précédente, les élèves lisent individuellement, mettent en commun leur lecture sous la direction du professeur, puis proposent diverses anticipations concernant la partie « cachée ». Le dévoilement de la partie cachée permet de travailler de nouveau sur les anticipations.

Phase 4

La séance se termine par un exercice dans lequel 3 bandes de papier confiées aux élèves. Parmi ces 3 bandes, une seule contient le texte correspondant à l'une des parties cachées.

Les élèves doivent coller la bonne bande à la bonne place sur leur cahier, sur une fiche contenant les 2 textes lacunaires étudiés pendant la séance.

Question Scénario Lecture (4)

La séance se déroule au mois de mars dans un CP-CE1 (l'enseignant travaille essentiellement avec les 9 CP pendant que les 14 CE1 travaillent essentiellement en autonomie). Il s'agit d'un travail sur le son [ã] (par exemple dans éléphant ou dans serpent). Ce son a déjà été rencontré par les élèves, mais n'a jamais fait l'objet d'une étude systématique. La séance se déroule en 5 phases :

Phase 1

Chaque élève dispose de 4 étiquettes devant lui, sur lesquelles figurent des dessins (par exemple le dessin d'une maison, ou le dessin d'une enveloppe).

Les élèves doivent choisir une étiquette, la donner au professeur. Le professeur ne l'accepte que si le mot correspondant au dessin contient le son [ã]. Par exemple : un élève donne l'étiquette représentant la maison au professeur, et le professeur dit simplement « non, je n'en veux pas ». Un élève donne l'étiquette représentant l'enveloppe au professeur, et le professeur dit simplement, « oui, je la prends ».

Les élèves doivent ainsi comprendre que c'est ce son [ã] qui va constituer l'enjeu du travail.

Phase 2

Les élèves doivent maintenant ne donner au professeur que l'étiquette contenant le « bon son » (qu'ils ont dû identifier, « à l'oreille », à partir des choix précédents).

Après quelques minutes de travail, un élève, sur la demande du professeur, dit quel est le son cherché ([ã]).

La classe continue à travailler sur les étiquettes, le professeur demandant maintenant aux élèves d'identifier où se trouve le son [ã] à l'intérieur du mot.

Phase 3

Les élèves ont un exercice à faire sur une fiche comportant 16 dessins. Ils doivent entourer ceux de ces dessins dont le mot correspondant contient le son [ã].

Phase 4

Après correction rapide de l'exercice précédent, les élèves travaillent sur 8 étiquettes sur lesquelles des mots sont écrits (ce ne sont plus des dessins). Les 8 étiquettes contiennent les mots suivants : tenir- du jambon – le panda – le chien – un animal – manger – le serpent- le canard

Après un travail individuel, la classe travaille collectivement sur ces 8 mots écrits au tableau.

Phase 5

Comme bilan du travail, le professeur inscrit au tableau les différentes graphies de [ã], en insistant sur la disjonction graphie/phonie : les lettres qu'on peut lire [ã] ne font pas toujours le son [ã].

II. Questionnaire pratiques générales (extraits)

D'une manière générale, en ce qui concerne le travail en classe, vous cherchez à...

1. Faire participer un maximum d'élèves à l'oral

1. très grande importance 2. grande importance 3. importance moyenne 4. peu d'importance

2. Privilégier le travail écrit des élèves

1. très grande importance 2. grande importance 3. importance moyenne 4. peu d'importance

3. Être directif à l'égard du travail des élèves

1. très grande importance 2. grande importance 3. importance moyenne 4. peu d'importance

4. Limiter les interventions des élèves qui prennent facilement la parole

1. très grande importance 2. grande importance 3. importance moyenne 4. peu d'importance

5. Faire en sorte que les interventions des élèves ne ralentissent pas le rythme de travail

1. très grande importance 2. grande importance 3. importance moyenne 4. peu d'importance

En vous référant à vos élèves les plus en difficulté, quels moyens ou pratiques mettez-vous en œuvre ?

6. Évaluations prenant en compte les efforts des élèves

1. systématiquement ou presque 2. souvent 3. peu souvent 4. jamais ou presque

7. Des groupes de besoins

1. systématiquement ou presque 2. souvent 3. peu souvent 4. jamais ou presque

8. Activités différentes selon le niveau scolaire des élèves

1. systématiquement ou presque 2. souvent 3. peu souvent 4. jamais ou presque