HAL
open science

Quels choix des enseignants quant au niveau de difficulté des tâches prescrites à leur classe ? En lecture, au Cours Préparatoire

Audrey Murillo

To cite this version:

Audrey Murillo. Quels choix des enseignants quant au niveau de difficulté des tâches prescrites à leur classe ? En lecture, au Cours Préparatoire. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2009. Français. NNT : . tel-00475071

HAL Id: tel-00475071

https://theses.hal.science/tel-00475071v1

Submitted on 21 Apr 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par *l'Université Toulouse II-Le Mirail*
Discipline : *Sciences de l'Education*

Présentée et soutenue par *Audrey MURILLO*
Le *16 novembre 2009*

Titre :
Quels choix des enseignants
quant au niveau de difficulté des tâches prescrites à leur classe ?

En lecture, au Cours Préparatoire

JURY

Chantal AMADE-ESCOT, Professeur, Université Toulouse II-Le Mirail – IUFM Midi-Pyrénées
Pascal BRESSOUX, Professeur, Université Pierre Mendès France de Grenoble (rapporteur)
Marc BRU, Professeur, Université Toulouse II-Le Mirail (directeur de thèse)
Roland GOIGOUX, Professeur, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand – IUFM d'Auvergne (rapporteur)
Jean-Jacques MAURICE, Maître de Conférences, Université Toulouse II-Le Mirail (tuteur de thèse, membre invité)

Ecole doctorale : *Comportement, Langages, Education, Socialisation, Cognition (CLESCO)*
Unité de recherche : *Centre de Recherches en Education, Formation et Insertion de Toulouse (CREFI-T, EA 799)*
Directeur de Thèse : *Marc BRU*
Tuteur de Thèse : *Jean-Jacques MAURICE*

Quels choix des enseignants quant au niveau de difficulté
des tâches prescrites à leur classe ?
En lecture, au Cours Préparatoire

Audrey Murillo

ERRATA

Page	Localisation	Au lieu de :	Lire :
19	ligne 8	« mettre en lien les résultats des élèves aux caractéristiques personnelles des enseignants »	« mettre en lien les résultats des élèves avec les caractéristiques personnelles des enseignants »
95	troisième paragraphe	*« un détournement de l'objet par rapport aux fonctions prévues par les concepteurs à ce qu'ils imaginaient et anticipaient de l'usage »* est une définition de la catachrèse, et non de la genèse instrumentale (Rabardel, 1995, p.124).	
119	dernier paragraphe	« un indicateur complémentaire à celui de DPA, se serait basé sur les comportements en classe »	« un indicateur complémentaire à la DPA, basé sur les comportements en classe »
125	avant-dernière ligne	« un indicateur du niveau de difficulté des tâches complémentaires »	« un indicateur du niveau de difficulté des tâches complémentaire »
128	note de bas de page	« naissance en début d'année (jusqu'au 31 juillet) »	« naissance en début d'année (jusqu'au 30 juin) »
129 130	note de bas de page	« annexe 1, page 301 »	« annexe 1, page 303 »
185	ligne 3	« des séances de découverte collective en classe entière (classes A et B) »	« des séances de découverte collective en classe entière (classes D et E) »
204	- ligne 10 - légende du graphe	« moyennes des scores »	« médianes des scores »
219	dernière ligne	« des instruments de pilotage »	« des instruments de pilotage de la classe. »
236	note de bas de page	« Les travaux d'Eder »	« Les travaux d'Eder (1981) »
261	note de bas de page	« annexe 20, p. 403 »	« annexe 19, p. 400 »
321	ligne de titre du tableau	inverser A et B	

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier :

- **Marc Bru**, *pour ses précieuses remarques et questions, son soutien bienveillant et la confiance qu'il m'a accordée.*

- **Jean-Jacques Maurice**, *pour avoir apporté à cette thèse à la fois ses intuitions et sa rigueur scientifique, et pour avoir fait en sorte que ce travail se déroule dans les meilleures conditions possibles, notamment en s'étant rendu disponible même quand son statut ne l'y contraignait plus.*

- **Chantal Amade-Escot, Pascal Bressoux et Roland Goigoux**, *pour avoir accepté de contribuer à l'évaluation de cette thèse.*

- **les étudiants et enseignants-chercheurs du GPE, et plus largement du CREFI-T**, *pour leur soutien, les réponses apportées, les questions posées, leurs relectures.*

- **Nicole**, *ma camarade de route, pour les interrogations et doutes partagés, pour son soutien constant et les heures qu'elle a consacrées à des relectures minutieuses.*

- **les enseignantes** *qui m'ont acceptée dans leur classe ;* **leurs élèves**, *à qui j'ai apporté une charge de travail supplémentaire.*

- **mes parents**, *pour leur soutien sans faille et pour avoir patiemment joué le rôle de correcteurs.*

- **JP**, *pour sa présence et son soutien.*

SOMMAIRE

INTRODUCTION 7

PARTIE A. CADRE THEORIQUE 13

CHAPITRE 1. LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT : PREMIERS POSITIONNEMENTS 15

CHAPITRE 2. EXPLIQUER ET COMPRENDRE LE JEU D'UNE SEANCE DE DECOUVERTE DE TEXTE : ECLAIRAGES THEORIQUES 45

CHAPITRE 3. LES TACHES PRESCRITES AUX ELEVES : DES INSTRUMENTS DE PILOTAGE DE LA CLASSE 83

PARTIE B. VERS DES HYPOTHESES ET UNE APPROCHE METHODOLOGIQUE 101

CHAPITRE 1. PROBLEMATISATION ET PREMIERES HYPOTHESES 103

CHAPITRE 2. ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES 109

PARTIE C. ANALYSE DES DONNEES EMPIRIQUES 123

CHAPITRE 1. PRESENTATION DES CLASSES 127

CHAPITRE 2. RESULTATS ET PROGRES AUX TESTS STANDARDISES 133

CHAPITRE 3. IMPORTANTE VARIETE DES SEANCES OBSERVEES 183

CHAPITRE 4. UN INDICATEUR DU NIVEAU DE DIFFICULTE DE LA TACHE INITIALE : LA DISTANCE A LA PERFORMANCE ATTENDUE (DPA) 199

CHAPITRE 5. LES PROGRES DIFFERENCIES DES ELEVES MOYENS : DES OPPORTUNITES D'ACTIVITE DIFFERENTES 221

CHAPITRE 6. UN INDICATEUR COMPLEMENTAIRE DU NIVEAU DE DIFFICULTE DE LA TACHE : LE TAUX DE REPONSES JUSTES (TRJ) 239

CHAPITRE 7. SYNTHESE HEURISTIQUE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE 265

BIBLIOGRAPHIE 275

ANNEXES 299

INDEX DES FIGURES 407

INDEX DES TABLEAUX 411

INDEX DES AUTEURS 417

TABLE DES MATIÈRES 425

INTRODUCTION

Dans le domaine éducatif, aujourd'hui comme depuis plusieurs dizaines d'années, les discours ministériels, associatifs, syndicaux… se positionnent pour la réduction, voire la suppression de l'échec scolaire. A la date où nous rédigeons ce texte, alors que la rentrée scolaire approche, la presse titre sur les propos du ministre de l'Education Nationale récemment nommé : *« L'Education Nationale doit être un réducteur d'inégalités »*[1]. Internet se fait le relais de controverses portant sur la faible efficacité, constatée ou présumée, de dispositifs mis en place plus ou moins récemment, tels le redoublement[2], l'assouplissement de la carte scolaire[3], ou encore l'aide personnalisée aux élèves en difficulté[4]. Par ailleurs, des initiatives portées par des associations sont promues. Pour n'en citer que deux, l'AFEV (Association de la Fondation Etudiante pour la Ville) organise la seconde *« Journée du refus de l'échec scolaire »*[5], et l'opération *« Zebrock au bahut »* tente de contribuer à la réussite scolaire par l'éducation musicale et culturelle[6].

Malgré la multiplicité et la diversité des dispositifs et initiatives, les constats de difficultés d'apprentissage se répètent. Si nous nous centrons sur les performances en lecture, les évaluations dans le cadre de la Journée d'Appel de Préparation à la Défense dénombrent 18,9 % de lecteurs *« médiocres »* et *« en difficulté »* en 2008 (De La Haye, Gombert, Rivière, & Rocher, 2009). Similairement, en 2006, l'enquête PISA (Programme for International Student Assessment) conduisait à estimer à 21,7 le pourcentage de *« mauvais »* et *« très mauvais »* lecteurs de 15 ans en France (Sauvageot & Dalsheimer, 2008).

---

[1] Interview de Luc Chatel dans *Le Monde* du 25 août 2009.

[2] http://www.francesoir.fr/societe/2009/08/24/redoublement-orientation.html

[3] http://www.marianne2.fr/La-nouvelle-carte-scolaire-contre-les-classes-moyennes_a181468.html

[4] http://tempsreel.nouvelobs.com/depeches/societe/20090813.FAP8571/profs_desobeisseurs_le_tribunal_administratif_de_marsei.html

[5] http://www.refusechecscolaire.org

[6] http://www.zebrockaubahut.net

L'échec scolaire est attribuable à des facteurs externes à l'élève (sociologiques, économiques…), et internes (psychologiques, neurologiques, génétiques…). Les enseignants peuvent se sentir impuissants face à certains de ces facteurs sur lesquels ils n'ont pas prise. Heureusement, depuis les années 1970, des travaux ont montré que les élèves progressent différemment selon la classe dans laquelle ils sont scolarisés (Good, Biddle, & Brophy, 1975). L'effet-classe, ou effet-maître (cf. page 17) expliquerait entre 10 et 20 % de la variance des résultats des élèves (Mingat, 1984, 1991).

Un enseignant peut donc être plus ou moins efficace, mais cette efficacité demeure limitée, les pourcentages de variance expliqués étant relativement modestes. C'est ce double constat qui oriente nos questions de départ et notre projet de recherche. D'une part, il nous conduit à nous focaliser sur les pratiques d'enseignement, puisque ces dernières peuvent avoir des effets différents sur les apprentissages des élèves. D'autre part, nous souhaitons mieux comprendre pourquoi l'effet-maître n'est pas plus important : comment expliquer que les leviers d'action des enseignants pour réduire l'échec de leurs élèves ne soient pas plus forts, malgré les divers dispositifs mis en œuvre pour les aider dans ce sens ? Autrement dit, comment se fait-il que les enseignants puissent si difficilement contrecarrer les difficultés des élèves les moins avancés ? Les facteurs sociologiques, psychologiques, etc., existent, mais nous souhaitons ici ouvrir les portes de la classe, pour tenter de mieux expliquer les processus d'enseignement et d'apprentissage qui s'y jouent, et qui *in fine* contribuent souvent aux difficultés d'apprentissage des élèves les plus faibles.

Si les enseignants ne parviennent pas aisément à agir de façon à entraver ces difficultés d'apprentissage, nous pensons que leurs pratiques sont contraintes par la gestion d'un groupe-classe, qui plus est hétérogène[1]. *« Prendre en compte la diversité des élèves »* (Ministère de l'Education Nationale, 2007) est une des compétences que tout enseignant doit officiellement acquérir. C'est en effet une des voies pour favoriser les apprentissages de tous, et notamment des plus faibles ; mais c'est avant tout, selon nous, une nécessité pour que la classe « tourne ». En effet, si un enseignant agissait comme si tous ses élèves avaient le même niveau (sans même évoquer les autres sources de diversité), il est probable que son

[1] Chauveau et Rogovas-Chauveau (1985) mettent en évidence l'hétérogénéité des niveaux des élèves, dès le début du Cours Préparatoire, en lecture.

enseignement serait mis en échec, ne serait-ce que dans le sens où de nombreux élèves ne seraient pas enrôlés et risqueraient de se démobiliser.

Les enseignants seraient donc contraints de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, non seulement parce qu'il s'agit d'une instruction officielle, mais aussi, et peut-être surtout, par nécessité, pour pouvoir mener à bien des séances de classe en minimisant les problèmes de discipline liés à la non implication des élèves.

De précédents travaux montrent que la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves pose des difficultés à la plupart des enseignants débutants, difficultés qui sont plus rarement mentionnées par les enseignants expérimentés (Huberman, 1985 ; Guibert, Lazuech, & Rimbert, 2008). Ces derniers ont donc sûrement construit des savoir-faire qui les conduisent à gérer l'hétérogénéité des élèves, en résolvant le dilemme (Wanlin & Crahay, 2009) qui consiste à choisir entre centrer leur enseignement sur les élèves les plus faibles, en demandant aux plus performants de patienter (conduisant à un « effet Robin des bois », Arlin, 1984), ou avancer avec les élèves les plus performants, au détriment des plus faibles (conduisant à un « effet Mathieu », Stanovich, 1986). Ceci ne signifie pas nécessairement que les enseignants expérimentés sont plus efficaces ou plus équitables en termes d'acquisitions des élèves, mais plutôt qu'ils parviennent à « faire tourner » la classe avec moins de difficultés qu'un enseignant débutant.

Un des leviers d'action pour parvenir à ceci, sur lequel nous allons centrer notre travail, est le niveau de difficulté des tâches proposées aux élèves. En effet, les enseignants prescrivent de nombreuses tâches, qui doivent à la fois faire progresser les élèves dans leurs apprentissages, et participer à la viabilité des situations d'enseignement-apprentissage. Tous les choix de tâches ne seraient donc pas envisageables : un enseignant serait rapidement contraint d'ajuster les niveaux de difficultés de ces tâches au niveau de la classe en général, et sûrement au niveau de certains élèves en particulier.

L'organisation de la thèse

Notre thèse s'organise en trois parties principales. La première rend compte de la construction théorique de l'objet de recherche. La seconde partie expose la problématisation, les premières hypothèses ainsi que notre approche méthodologique. Enfin, la troisième partie est consacrée à l'analyse des données empiriques.

- **Partie A : cadre théorique**

La première partie s'ouvre sur un chapitre dans lequel nous proposons nos premiers positionnements épistémologiques et théoriques quant à l'étude des pratiques d'enseignement. Nous y présentons tout d'abord les caractéristiques des pratiques d'enseignement généralement reconnues aujourd'hui, puis développons les premières orientations que nous adoptons dans ce travail : dans une perspective heuristique, nous appréhendons les pratiques d'enseignement comme engagées dans un jeu, et cherchons plus particulièrement à identifier les règles implicites qui contribuent à maintenir un équilibre dans ce que nous nommons le jeu d'une séance de découverte de texte au Cours Préparatoire. Nous postulons que ce jeu n'existe que si la quasi-totalité des élèves y participent : un abandon d'un trop grand nombre d'élèves marquerait une rupture dans le jeu. De plus, nous supposons que tous les élèves qui participent au même jeu n'ont pas les mêmes rôles et ne réalisent pas les mêmes apprentissages.

Afin de décrire, expliquer, voire comprendre le jeu de découverte de texte, nous convoquons dans le deuxième chapitre des théories contribuant à mettre au jour les règles implicites qui permettent à ce jeu de se jouer. L'approche ergonomique nous permet tout d'abord de développer la proposition selon laquelle les tâches prescrites aux élèves sont centrales dans ce jeu. Dans un second temps, des concepts issus de la didactique contribuent à montrer que les savoirs à enseigner ont de grands risques d'être transformés lors des séances de classe. Enfin, nous nous centrons sur les apports de la didactique professionnelle et de la théorie des champs conceptuels, qui nous permettent notamment de déterminer certains types de savoir-faire que les enseignants expérimentés doivent avoir construits pour mener un jeu de découverte de texte au Cours Préparatoire.

Dans le troisième chapitre de cette partie, nous abordons des travaux qui nous conduisent à considérer que les tâches prescrites aux élèves sont pour les enseignants des instruments, c'est-à-dire des artefacts auxquels sont associés des schèmes d'utilisation. Ces instruments peuvent en partie prendre en charge la fonction de pilotage de la classe.

- **Partie B : vers des hypothèses et une approche méthodologique**

La seconde partie de ce travail est consacrée à la présentation de la problématisation, à l'élaboration de premières hypothèses, ainsi qu'à la présentation de nos orientations méthodologiques. Notre revue de question nous conduit à émettre l'hypothèse que les choix

des enseignants concernant les tâches prescrites aux élèves sont limités. Notamment, des tâches trop faciles ou trop difficiles (par exemple particulièrement adaptées aux élèves les plus faibles ou les plus forts de la classe) pourraient mettre en péril l'équilibre du jeu de découverte de texte ; afin de maintenir le plus possible d'élèves enrôlés, les enseignants seraient ainsi conduits à mener leurs séances sans se baser entièrement sur le fait que les élèves les plus faibles aient l'opportunité de mettre en œuvre une activité cognitive satisfaisante. Toutefois, si les élèves faibles étaient régulièrement mis en échec en cours de séance, ils risqueraient de se désengager, et cela pourrait conduire à une rupture de l'équilibre du jeu de découverte de texte. L'accompagnement des enseignants devrait donc leur permettre de participer à ce jeu en leur posant des questions auxquelles ils sont capables de répondre, même si ces questions ne sont pas toujours didactiquement pertinentes. Les opportunités d'apprentissage des élèves, et leurs progrès en cours d'année, seraient ainsi différenciés.

Afin d'éprouver ces hypothèses, nous basons notre méthodologie sur des modélisations de données issues d'observations. Cinq enseignantes expérimentées sont observées à sept reprises lors de séances de découvertes de textes de lecture. Les acquisitions des élèves en lecture au cours de l'année sont testées. Nous présentons également les deux indicateurs du niveau de difficulté des tâches que nous utilisons dans ce travail : la Distance à la Performance Attendue (DPA) et le Taux de Réponses Justes (TRJ).

- **Partie C : analyse des données empiriques**

Il s'agit dans cette troisième partie de mettre à l'épreuve nos premières hypothèses ; les résultats obtenus nous conduiront à en tester de nouvelles.

Dans un premier chapitre, nous présentons certaines caractéristiques des classes, des enseignantes et des élèves observés. L'enjeu de ce travail n'est pas de maîtriser l'ensemble des variables influant sur les activités des enseignantes et de leurs élèves ; toutefois, ce chapitre nous permettra de rejeter ou de renforcer des hypothèses expliquant les différences de performances inter-classes. Le second chapitre est consacré aux résultats des élèves aux tests standardisés de lecture passés en début et fin d'année scolaire. Ces résultats sont mis en relation avec les jugements que font les enseignants du niveau de leurs élèves, et sont interprétés du point de vue des progrès différenciés des élèves, et de l'hétérogénéisation de leurs performances au cours de l'année scolaire.

Avant d'aborder l'étude spécifique des choix de niveau de difficulté des tâches par les enseignantes, le troisième chapitre consiste à présenter les séances observées dans une approche à dominante descriptive. Nous montrons que ces séances s'organisent selon des modalités fortement variées, tant au niveau intra- qu'inter-classes. Les variables sur lesquelles nous portons notre attention sont la durée des séances, la nature des textes de lecture, le mode de groupement des élèves, la disponibilité des enseignantes pour chaque groupe d'élèves, les phases composant la séance, et le moment de la séance où les élèves ont accès à la solution de l'« énigme didactique » qu'est le texte de lecture.

Après avoir présenté la variété de ces dimensions, nous abordons dans le quatrième chapitre les résultats relatifs au premier indicateur du niveau de difficulté des tâches pour chaque élève : la Distance à la Performance Attendue. Il s'agit d'estimer à quelle distance de la tâche prescrite par l'enseignante se situe chaque élève ; pour ce faire, nous réalisons un test que nous proposons à chacun deux jours après la séance observée. Il permet de mesurer si les élèves ont à leur disposition des outils de lecteur utiles à l'oralisation et à la compréhension du texte auxquels ils ont été confrontés deux jours auparavant. Les résultats à ces tests nous apportent des informations sur les choix des enseignantes quant au niveau de difficulté des tâches de lecture proposées. Dans le cinquième chapitre, les progrès des élèves sont mis en relation avec leurs DPA et leur activité lors des séances observées.

Le sixième chapitre se centre sur notre second indicateur du niveau de difficulté des tâches, le Taux de Réponses Justes. Les TRJ sont analysés en fonction de la classe, de la période de l'année et du statut de l'élève. Leurs faibles variations conduisent à les mettre en relation avec l'équilibre du jeu de découverte de texte que les enseignantes doivent maintenir.

Nous concluons par une synthèse heuristique et des perspectives de recherche, qui constituent le septième chapitre de cette troisième partie. Nous y tentons de mettre en lien nos résultats avec la formation des enseignants, et sommes conduite à montrer que les implications de cette recherche sur la formation ne peuvent être directes.

PARTIE A.

CADRE THEORIQUE

Chapitre 1. Les pratiques d'enseignement : premiers positionnements

Chapitre 2. Expliquer et comprendre le jeu d'une séance de découverte de texte : éclairages théoriques

Chapitre 3. Les tâches prescrites aux élèves : des instruments de pilotage de la classe

Chapitre 1.

LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT : PREMIERS POSITIONNEMENTS

Ce chapitre liminaire aborde nos premiers positionnements épistémologiques, théoriques voire méthodologiques quant à l'étude des pratiques d'enseignement.

Dans une première partie, nous présentons les caractéristiques des pratiques d'enseignement généralement reconnues aujourd'hui, notamment dans le monde francophone par les équipes participant au réseau OPEN (Observation des Pratiques ENseignantes).

Dans une seconde partie, nous développons les premières orientations spécifiques à notre étude : avec une visée heuristique, nous montrerons que les pratiques d'enseignement peuvent être vues comme engagées dans un jeu, au sein duquel les tâches prescrites aux élèves par l'enseignant tiennent une place déterminante.

1. Caractérisation des pratiques d'enseignement

Nous retenons la définition de la pratique soutenue par Barbier (1996, p.31) : la pratique est un *« processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain »*. Les pratiques sont donc identifiables par leurs produits, ainsi que par des comportements observables, mais également par des processus, notamment cognitifs, s'avérant souvent inobservables.

Notre objet de recherche, les pratiques d'enseignement, *« qui mettent en jeu un enseignant et un groupe d'élèves au sein d'une situation pédagogique »* (Marcel, 2004, p.14) est un sous-ensemble des pratiques enseignantes, *« ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant : surveillance des récréations, enseignement en partenariat, participation aux différents conseils, etc. »* (*Ibid.*). Plus précisément, enseigner consiste à *« créer des conditions (relationnelles, sociales, spatiales, temporelles, matérielles, cognitives, émotionnelles, affectives…) auxquelles sont confrontées des personnes censées réaliser des apprentissages »* (Bru, 2007, p.139). Le but premier de l'enseignement est l'apprentissage ; cette définition nous permet cependant de concevoir qu'enseignement et apprentissage ne

coexistent pas toujours (il peut y avoir enseignement sans apprentissage, tout comme apprentissage sans enseignement).

Si l'emploi du singulier (« la pratique ») se justifie pour mettre l'accent sur les caractéristiques génériques des pratiques singulières, les approches théoriques et méthodologiques de notre équipe d'appartenance, le GPE-CREFI-T[1], nous conduisent à opter pour le pluriel afin de souligner la variabilité intra- et inter-individuelle des pratiques d'enseignement (Clanet, 2008b).

Après avoir montré que certaines dimensions des pratiques d'enseignement ont un effet sur les apprentissages, nous verrons qu'une approche dynamique (et non fixiste) des pratiques conduit à les considérer comme variables, en interaction avec l'activité des élèves, contextualisées et contextualisantes. Enfin, nous montrerons que la complexité des pratiques s'explique en partie par leur multifinalité. Ces traits caractéristiques sont pour partie présentés par Altet (2003a) et Tupin (2003).

1.1. Certaines dimensions des pratiques d'enseignement ont un effet sur les apprentissages

Le rapport Coleman (1966) s'appuie sur les acquis de 600 000 élèves scolarisés aux Etats-Unis pour montrer que l'origine socioculturelle de ces élèves est bien plus explicative de leurs acquis que l'école fréquentée. Il en a été inféré la non-existence de ce qui est aujourd'hui nommé un « effet-maître » : un élève ne progresserait pas différemment selon l'enseignant qui l'a en charge. Cette étude a eu le mérite de mettre en évidence le poids important des caractéristiques familiales (notamment ethniques) sur la réussite des élèves. Cependant, la méthodologie utilisée, basée sur des moyennes de performances par établissement, ne permettait pas d'approcher un éventuel effet-maître (Good, 2008).

En opposition au rapport Coleman, des études ont isolé la variable « classe » et se sont attachées à démontrer l'existence d'un effet-classe. Nous pouvons mentionner celle, au titre explicite, de Good, Biddle et Brophy (1975) : *« Teachers make a difference »*. Comme le note Bressoux (2002, p.200), l'effet-classe est relatif : *« il ne s'agit pas de dire si les élèves*

[1] Groupe Pratiques Enseignantes – Centre de Recherche en Education, Formation, Insertion de Toulouse.

ont beaucoup progressé ou non au cours de l'année scolaire, ce qui renverrait à un effet absolu, mais de savoir si l'on progresse plus dans certaines classes que dans d'autres, et quelle est l'ampleur de ces éventuels écarts ».

Les caractéristiques de la classe ne relevant pas de l'enseignant (nombre d'élèves, niveau moyen, tonalité sociale…) ont des effets qui sont loin d'épuiser l'ampleur de l'effet-classe (Bressoux, Bru, Altet, & Leconte-Lambert, 1999, p.98). Une conception additive de l'effet-classe conduit donc à inférer que l'effet-maître en est la principale composante (Bressoux, 2002, p.201). En France, au Cours Préparatoire, l'effet-maître explique entre 10 et 20 % de la variance des résultats des élèves[1].

Une étude récente menée aux Etats-Unis (Konstantopoulos, 2007) confirme l'existence d'un effet-maître à la fin de l'école maternelle et dans les premières années de l'école élémentaire. Notons que cette étude a été menée, pendant quatre ans, auprès de classes dans lesquelles les élèves et les enseignants ont été répartis aléatoirement[2]. Connaître l'enseignant d'un élève permet de mieux prédire les résultats de cet élève en fin d'année scolaire, mais également pendant les trois années suivantes, même si l'effet diminue année après année. Ainsi, l'effet-maître existe pour une année donnée, mais les effets-maîtres relatifs à chaque année sont également cumulatifs, et ce, plus pour la lecture que pour les mathématiques (*Ibid.*).

De nombreuses études attestent de l'existence d'un effet-maître. La question corollaire est la suivante : quelles sont les dimensions des pratiques d'enseignement qui contribuent à cet effet ? Les études de type « processus-produit » ont tenté d'y répondre.

---

[1] Mingat (1984) estime l'effet-maître, dans des classes de Cours Préparatoires situées en Zones d'Education Prioritaire, à 16,4 % pour la lecture/français et 12,1 % pour les mathématiques. Une étude non spécifiquement centrée sur les ZEP (Mingat, 1991) permet d'obtenir des pourcentages du même ordre de grandeur (13,5 % pour le français et 16,4 % pour les mathématiques). L'ampleur de l'effet-maître est ici plus faible en français qu'en mathématiques ; comme le note Mingat (1991, p.54), *« il ne s'agit toutefois que de petites différences d'intensité pour des mécanismes qui se ressemblent fortement en nature ».*

[2] Cette randomisation permet d'éviter des biais tels que la présence d'enseignants d'un certain type auprès d'élèves d'un certain type.

Dans les travaux portant sur l'enseignement, quatre types de variables ont été mises au jour (Dunkin & Biddle, 1974 ; cités par Shulman, 1986a) :

- *les variables de présage, ou « présomptives »* (Rosenshine, 1986) : caractéristiques de l'enseignant, formation, traits de personnalité…
- *les variables de contexte* : caractéristiques des élèves, de la classe, de l'école…
- *les variables de processus* : comportements des enseignants et des élèves en classe.
- *les variables de produits* : effets immédiats et à long terme sur les apprentissages et le développement des élèves.

Les études « processus-produit », très représentées aux Etats-Unis dans les années 1960 à 1980 suite à des travaux tels ceux de Gage (1963), Turner (1971) et Dunkin et Biddle (1974)[1], cherchent à *« évaluer l'efficacité [des enseignants] en étudiant les relations entre la mesure des comportements des enseignants en classe (le processus), d'une part, et de l'apprentissage des élèves (le produit) d'autre part »* (Doyle, 1986b, p.438). Les comportements des enseignants sont en effet plus fréquemment pris pour variable indépendante que les comportements des élèves ; la relation entre comportements des premiers et apprentissage des seconds est interprétée comme un lien de cause à effet.

L'approche « processus-produit » est héritière du béhaviorisme (Shulman, 1986a) : elle fonde sa démarche sur une prise en compte des comportements[2] des enseignants (voire des élèves) ; « comportement » est ici entendu selon l'approche béhavioriste, c'est-à-dire comme observable de l'activité. Il est de plus considéré qu'une activité complexe peut être décomposée en ses multiples composantes comportementales.

Sont donc observés, lors de séances de classe, les types de questions posées aux élèves, le temps d'attente entre la question de l'enseignant et la réponse d'un élève, les feedbacks apportés par les enseignants, etc. Les modalités prises par ces variables sont mises en relation avec les résultats des élèves.

---

[1] Ces travaux sont recensés par Crahay (2006b) dans son ouvrage synthétique intitulé *« Un bilan des recherches processus-produit. L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves, et si oui, comment ? ».*

[2] Une acception plus appropriée des études « processus-produit » serait en effet « comportements-produits ».

Les études « processus-produit » ont constitué une avancée dans la recherche sur l'enseignement et ses effets sur les apprentissages. En effet, elles rompent avec une approche par comparaisons de méthodes d'enseignement, en étudiant *« l'enseignement tel qu'il est et non tel que les doctrines pédagogiques supposent qu'il est ou veulent qu'il soit »* (Crahay, 2006b, p.24) ; ce sont les tenants de ce paradigme qui ont participé à *« ouvrir les portes de la classe »* afin d'observer les pratiques d'enseignement (Good, 2008), sans passer par le truchement de situations artificielles de laboratoires ou de verbalisations des enseignants. Le paradigme « processus-produit » dépasse également les recherches tentant de mettre en lien les résultats des élèves aux caractéristiques personnelles des enseignants (variables de présage), dont les conclusions se sont avérées fragiles : *« ces études ont produit des résultats décevants : les corrélations soit ne sont pas significatives, soit ne se retrouvent pas d'une étude à l'autre »* (Gage, 1963 ; cité par Rosenshine, 1986).

Des ouvrages récents recensent les résultats des études de type « processus-produit ». La revue de question de Gauthier, Desbiens et Martineau (2003) présente une classification des différentes dimensions des pratiques d'enseignement selon trois axes :

- *les variables de « gestion de la matière »* : travail individuel vs. pratique guidée, quantité de questions posées, critères de correction…
- *les variables de « gestion de la classe »* : mesures disciplinaires, enthousiasme, récompenses et sanctions…
- *les variables de « gestion du transfert des apprentissages »* : recours aux exemples, apport d'un modèle explicite…

Anderson (2004), de façon similaire, liste six catégories de variables pertinentes pour décrire les pratiques d'enseignement :

- structure des unités d'apprentissage,
- structure des cours,
- environnement, climat et culture de la classe,
- organisation et gestion de la classe,
- communication entre enseignant et élèves (notamment, façon dont l'enseignant présente les informations),
- participation des élèves.

Les méta-analyses de Gauthier, Desbiens et Martineau, et d'Anderson, présentent l'avantage de montrer que les pratiques d'enseignement sont descriptibles au moyen de dimensions variées qui sont en relation avec les résultats des élèves. Toutefois, les auteurs en infèrent directement des préconisations pour les enseignants. La finalité des recherches de type « processus-produit » est bien l'amélioration des pratiques (Crahay, 2006b, p.24). Cette finalité n'est pas, en soi, critiquable. Ce qui l'est davantage réside dans le fait que les relations entre comportements des enseignants et résultats des élèves semblent, de façon évidente, avoir des implications directes pour les décisions politiques et les pratiques enseignantes, souvent sans prise en compte du contexte (Shulman, 1986a).

Il résulte des études « processus-produit » et de celles sur l'effet-maître que les pratiques d'enseignement ont des effets (relatifs) sur les apprentissages des élèves. Toutefois, les pratiques et l'efficacité d'un enseignant ne sont pas identiques d'une année à l'autre (Good & Grouws, 1975), ce qui conduit Bressoux (2002, p.213) à proposer de considérer l'effet-maître comme un effet d'interaction avec le contexte, et non comme *« un en-soi, une sorte de variable étiquette collée à l'enseignant, une qualité intrinsèque de l'enseignant qui serait indépendante des situations rencontrées »* : si les pratiques d'enseignement ont un effet sur les activités des élèves, la réciproque est également vraie, ce qui est ignoré par l'approche « processus-produit ». Ce courant considère les liens entre enseignement et apprentissage selon une causalité linéaire (Altet, 2003a, p.33), l'apprentissage étant envisagé comme strictement dépendant de l'enseignement, ce que nous remettrons en question dans la section 1.3 de ce chapitre.

D'autres critiques ont été adressées aux recherches « processus-produit ». Bru (1991) note que les variables sont décontextualisées (les effets de dimensions telle la matière sont par exemple peu souvent prises en compte). De plus, l'approche est fixiste et très souvent cumulative (Crahay, 2006b) : lorsque plusieurs séances sont observées, les données sont généralement cumulées afin d'obtenir une somme ou une moyenne. Un tel traitement des données ne permet ni d'approcher la variabilité intra-individuelle des pratiques, ni une quelconque dynamique temporelle.

1.2. Les pratiques d'enseignement sont variables

Des travaux antérieurs, que nous allons évoquer, montrent que, selon la dimension des pratiques d'enseignement analysée, il est possible d'observer divers degrés de variété intra- et inter-individuelle.

La variété intra-individuelle des pratiques (un enseignant observé dans différentes situations) est généralement élevée. Crahay (1989, 2002) cite des études anglophones (Good & Grouws, 1975 ; Shavelson & Dempsey-Atwood, 1976 ; Bertrand & Leclerc, 1985 ; Postlethwaite, 1985) menées à différents niveaux d'enseignement (primaire, secondaire) et dans différentes disciplines (anglais, mathématiques, sciences…), montrant que les comportements d'un même enseignant varient fortement en fonction de la séance observée. Moon (1971), cité par Berliner (1976), décrivant au moyen de la grille de Flanders[1] les comportements verbaux d'enseignants de primaire lors de cours de sciences, parvient à la même conclusion. Les travaux de Wallen (1969), cités également par Berliner (1976), montrent, à l'inverse, des invariances intra-enseignants pour ce qui concerne les indicateurs des traits de personnalité (enthousiasme, chaleur…). Les enseignants se caractériseraient et se différencieraient donc notamment par ces variables de présage[2], mais comme nous l'avons déjà évoqué, ces variables sont peu liées aux apprentissages des élèves (Gage, 1963 ; cité par Rosenshine, 1986).

La variété de pratiques inter-enseignants existe, comme en attestent certains des travaux cités *supra*. Bru (1991) a observé les pratiques d'enseignants disant appliquer, en lecture, la méthode Freinet[3] : il existe de nettes différences inter-individuelles, tous les enseignants n'adaptant pas la méthode de façon identique.

---

[1] Cette grille (Flanders, 1966) permet de coder à intervalles de temps réguliers les comportements verbaux des élèves, ainsi que ceux des enseignants selon le type d'influence qu'ils ont sur les élèves (influence directe ou indirecte).

[2] Telles que les nomment Dunkin et Biddle (1974).

[3] La méthode d'enseignement de la lecture proposée par Freinet est dite *« méthode naturelle »* : elle « *fait du texte l'unité élémentaire d'étude et* (…) *accorde à l'écriture (au sens de production de mots et de textes) une importance capitale dès le début de l'apprentissage, tout en insistant sur la dimension sociale de la communication écrite* » (Goigoux, 2003b, p.12).

Toutefois, évoquons avec Crahay (1989, 2002) une étude aux résultats interpellants : tout comme Moon (1971), Bayer (1979) décrit les interactions enseignant-élèves en utilisant la grille de Flanders. Il constate une forte variété des pratiques d'un même enseignant, mais montre que la variété inter-enseignants est moins importante : *« la variabilité comportementale d'un même maître observé dans des situations différentes est plus grande que celle de plusieurs maîtres placés dans une même situation »* (Crahay, 2002, p.116). Les contraintes des situations seraient donc particulièrement fortes : dans une même situation, divers enseignants seraient conduits à mettre en œuvre, pour certaines dimensions, des conduites similaires.

Ainsi, la notion de méthode d'enseignement[1] ne s'avère pas pertinente pour rendre compte des pratiques d'enseignement (Bru, 1991 ; Fijalkow, 2000 ; Barr, 2001 ; Crahay, 2006b ; Nonnon & Goigoux, 2007 ; Paquay, 2008). Décrire des pratiques selon une méthode demanderait que ces pratiques ne soient pas variables : une telle approche *« reviendrait à considérer que l'enseignant agit toujours à partir d'un plan préalable et selon une démarche rationnelle (une méthode) relevant de sa délibération souveraine »* (Bru, 2004, p.75). Or, les dimensions des pratiques pouvant être variées, la notion de méthode s'avère trop fixiste. Elle est également trop générale et imprécise, contraignant à penser les pratiques (ou plutôt, ici, *la* pratique) comme un tout indifférencié et figé.

Dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, Goigoux (2008) note que cette approche *« laisse croire que les méthodes se distribuent sur un axe allant de la "méthode syllabique" à la "méthode globale" sur lequel s'intercaleraient les méthodes "mixtes", compromis plus ou moins heureux entre les deux extrémités jugées "pures" »*. Ceci conduit à penser que les contrastes entre pratiques d'enseignement de la lecture ne relèveraient que d'une seule dimension, définie selon *« la place qu'allouent les enseignants aux opérations d'analyse et de synthèse »*. Or il est possible de lister, avec Goigoux (2004), d'autres critères permettant de différencier les pratiques d'enseignement de la lecture : relations entre oral et

[1] A ne pas confondre avec celle de « méthode d'apprentissage » ; par exemple, une méthode d'enseignement de la lecture, une méthode d'apprentissage de la lecture et une méthode de lecture ne sont pas le même objet (Bru, 2006, p.65).

écrit, primeur accordée au signe ou au sens, importance accordée à la production de mots et de textes, etc.

Ayant montré les limites de la caractérisation des pratiques par des méthodes, Bru (1991) propose de décrire les pratiques d'enseignement en prenant en compte de multiples dimensions dénommées *« variables de l'action didactique »* ; la prise en compte simultanée des diverses modalités de chacune des onze variables permet d'obtenir un *« profil d'action didactique »* à un temps T. Les modes de variation de ces profils peuvent ainsi permettre de caractériser les pratiques autant que les modalités les plus régulièrement adoptées.

1.3. Les pratiques d'enseignement sont en interaction avec l'activité des élèves en particulier, et avec le contexte en général

Nous avons souligné que les pratiques d'enseignement ont une influence sur l'activité et les apprentissages des élèves. Cependant, la relation entre enseignant et élèves n'est pas unidirectionnelle. La prise en compte de la variabilité des pratiques permet de concevoir que l'activité des élèves influence les pratiques des enseignants. Comme le note Altet (1994, p.125), l'interaction est en grande partie verbale, mais aussi *« non verbale, latente ; elle est sous-tendue par des perceptions réciproques, des attentes, des représentations, des rôles de part et d'autre, qui interagissent mutuellement »*.

Des travaux tels ceux de Smith (1960 ; cité par Postic, 1977) conçoivent ainsi une interaction entre les perceptions et les comportements de l'enseignant et des élèves : le premier établirait un diagnostic en fonction de sa perception du comportement de l'élève, puis agirait en conséquence ; les seconds agiraient également en fonction d'un diagnostic du comportement de l'enseignant. Postic (1977, p.67) recense les conclusions de nombreuses recherches qu'il qualifie de *« recherches portant sur l'analyse des interactions en classe »*. Toutefois, notons que les résultats de ces travaux occultent souvent l'influence des élèves sur l'enseignant, pour mettre en évidence l'influence de l'enseignant sur les élèves. Par exemple :

- Anderson et Brewer (1945) montrent *« comment le comportement de l'élève dépen[d] de celui du professeur, par exemple comment une attitude dominatrice chez le professeur provoqu[e] des conduites non coopératives, distraites, voire agressives chez les enfants et restreign[ent] d'une façon générale leur activité »* (Postic, 1977, p.70).

- Cogan (1956) met en exergue le fait que *« les élèves sont portés à faire plus de travaux scolaires quand leur professeur a un comportement d'accueil »* (Postic, 1977, p.74).

Des études ont, par la suite, mis en exergue l'influence mutuelle des pratiques d'enseignement et de l'activité des élèves (Altet, 1994, 2003a ; Bru, 2006). Ces travaux ont également pris en compte le fait que les interactions enseignant-élèves ne sont pas indépendantes des conditions et circonstances dans lesquelles elles se produisent, c'est-à-dire du contexte. Le courant de l'écologie de la classe intègre théoriquement et méthodologiquement cette prise en compte du contexte. Le paradigme, initié par Doyle (1977) et surtout développé dans le domaine de l'Education Physique et Sportive (cf. la revue de question de Hastie & Siedentop, 1999), peut être caractérisé selon quatre axes (Hamilton, 1983 ; cité par Shulman, 1986a) :

- une conception de l'enseignement et de l'apprentissage comme des processus interactifs ;
- la prise en compte des interactions entre les sujets et leur environnement ;
- l'appréhension du contexte de la classe comme étant lié aux contextes de l'école, de la famille, de la société…
- l'importance accordée aux processus non observables, tels les pensées, les sentiments, les perceptions (des enseignants et des élèves).

Le paradigme écologique, dont la finalité n'est pas l'accroissement de l'efficacité des enseignants, a l'ambition d'accéder aux processus (cognitifs, affectifs…) sous-jacents aux comportements. Ainsi, ce courant s'oppose nettement à l'approche causale unidirectionnelle et béhavioriste du paradigme « processus-produit ». D'un point de vue écologique, *« les attentes de l'enseignant sont considérées comme des réponses s'adaptant aux demandes complexes de l'environnement de la classe »* (Doyle, 1977, p.54). Doyle (1986a, p.394) caractérise en effet l'environnement de classe par diverses dimensions qui participent à sa complexité :

- *la multidimensionnalité* : un même événement peut avoir de multiples conséquences.
- *la simultanéité* : plusieurs événements peuvent se produire au même moment.
- *l'immédiateté* : le flot des événements est rapide.

- *l'imprévisibilité* : il est impossible pour l'enseignant d'anticiper la totalité des événements se produisant en classe.
- *le caractère public* : un enseignant qui agit auprès d'un élève le fait généralement au vu et au su de la classe entière.
- *l'historicité* : les routines, normes, absences d'élèves… sont à prendre en compte par l'enseignant.

Ces dimensions sont de fortes contraintes pour les pratiques d'enseignement qui, nous le voyons, peuvent difficilement être conçues comme la mise en œuvre d'une rationalité résultant d'une planification. Si la phase de planification est importante, nous ne pouvons ignorer que l'enseignement se construit également en situation. Le modèle de l'enseignant tylerien (Tyler, 1950), qui serait capable de mettre en œuvre des moyens planifiés après détermination des objectifs sans avoir à s'adapter ensuite à la situation de classe, ne s'avère donc pas recevable (Dessus, 2002 ; Bru, Altet, & Blanchard-Laville, 2004).

Si les pratiques d'enseignement sont contextualisées (influencées par le contexte), elles sont également contextualisantes dans le sens où elles modifient elles-mêmes le contexte. Bru (2002a, p.69) propose d'examiner ces processus de contextualisation selon trois axes interdépendants :

- *la contextualisation interne à chaque profil de la pratique (intra-profil)* : par exemple, *« l'impossibilité non anticipée de mettre en œuvre la modalité prévue pour une composante de la pratique peut conduire à réorganiser l'ensemble des composantes »*.
- *la contextualisation temporelle (inter-profils) de la pratique* : un profil d'action à un temps T préfigure d'autres profils, et en rend impossibles certains.
- *la contextualisation externe de la pratique* : le cadre réglementaire, les locaux, les rapports aux parents… influencent les pratiques et peuvent également être modifiés par ces dernières.

Les modèles de l'interaction contextualisée accordent de l'importance aux effets du contexte sur les pratiques d'enseignement. Il ne s'agit pas pour autant de considérer que seuls ces effets guident les pratiques (Clanet, 2005b) ; nous avons en effet constaté page 21 que certains aspects des pratiques sont peu variés. Il s'agit donc de trouver un intermédiaire entre une conception des pratiques d'enseignement comme *« la réalisation d'un acte souverain*

parfaitement conscient et maîtrisé » et une approche les considérant comme *« le résultat de déterminismes qui font que celui qui agit n'est qu'un simple agent à l'intérieur d'un système qui le dépasse »* (Bru, 2002b ; Altet, 2003a).

1.4. Les pratiques d'enseignement sont multifinalisées

La complexité des pratiques d'enseignement est pour partie due à leur multifinalité ; les objectifs de l'enseignant peuvent :

- *d'une part, différer selon le moment où ils sont pris en compte.* Les buts d'un enseignant peuvent varier selon le moment de la séance : en début de séance, il peut chercher à faire participer l'ensemble des élèves alors qu'en fin de séance, le but peut s'avérer être de faire participer les plus performants afin de terminer la séance dans la durée impartie.
- *d'autre part, différer simultanément* : il s'agit par exemple pour l'enseignant à la fois de maintenir l'ordre dans la classe et de faire apprendre les élèves.

L'unique but des pratiques n'est donc pas de faciliter au mieux les apprentissages de tous. De nombreux autres critères de choix entrent en jeu, notamment chez les enseignants de Cours Préparatoire lorsqu'il s'agit d'enseigner la langue écrite : *« la charge de travail représentée par la mise en œuvre des modalités pédagogiques envisageables, la fidélité à un engagement personnel envers une orientation pédagogique, le respect d'une prescription ou d'un souhait des autorités hiérarchiques, le souci de donner une bonne image professionnelle de soi… »* (Bru, 2002b, p.153).

Les recherches sur la pensée des enseignants (Clark & Peterson, 1986) montrent en effet que les préoccupations et buts de l'enseignant ne sont pas uniquement liés aux apprentissages. Wanlin (2008b) liste divers facteurs d'influence dans sa revue de question :

- *facteurs relatifs à l'enseignant* : ses expériences professionnelles, ses croyances et intérêts, sa formation…
- *facteurs relatifs aux élèves* : leurs performances, intérêts, habiletés, motivations, engagements…
- *facteurs relatifs au contexte externe* : le curriculum, le calendrier, les opinions des collègues, les préconisations de la hiérarchie…

Dans son modèle d'analyse de l'activité des enseignants, Goigoux (2007b) montre également que les enseignants dirigent leurs pratiques vers leurs élèves (individuellement, et en tant que groupe-classe), les autres acteurs de la scène scolaire, et eux-mêmes. Il s'agit donc pour les enseignants de s'adapter à une diversité de ressources et contraintes qui peuvent engendrer des buts ou sous-buts de leurs pratiques. Goigoux (2002, p.128) analyse des séances de lecture au premier trimestre du Cours Préparatoire, et note que les six buts principaux de l'enseignante observée et interrogée peuvent être distingués selon qu'ils ont trait *« à la nature et aux enjeux du savoir-lire »*[1], ou qu'ils ne sont *« pas spécifiques à l'enseignement de la langue écrite »*[2]. L'auteur mentionne que l'enseignante *« présentait elle-même ces multiples intentions comme potentiellement contradictoires dans la mesure où la réalisation de l'une se faisait parfois au détriment d'une autre »* (*Ibid.*). Ces buts sont parfois catégorisés selon l'opposition classique *« gestion de la matière »* / *« gestion de la classe »* (Doyle, 1986a), ou dimension didactique / dimension pédagogique, et peuvent donc être contradictoires.

A titre d'illustration, Shulman (1986b) évoque deux recherches, l'une centrée sur la gestion de la matière, l'autre sur la gestion de la classe, aboutissant à des résultats divergents. Ces études portent sur le temps d'attente, durée que l'enseignant laisse entre le moment où il a terminé de poser une question et le moment où l'élève répond :

- Rowe (1974) montre que des temps d'attente longs (3 à 5 secondes) entraînent des réponses d'élèves plus élaborées que des temps d'attente courts ;
- or, les travaux de Kounin (1970) indiquent que des temps d'attente longs sont liés à des problèmes de discipline plus nombreux.

Les conséquences d'un même choix (ici le temps d'attente après une question) relèvent donc de divers registres qu'il s'agit pour l'enseignant de prendre en compte, de façon

---

[1] Les trois buts liés à cette dimension sont : faciliter l'identification des mots écrits, s'assurer de la compréhension des phrases, s'assurer de la compréhension des textes.

[2] Ces trois buts sont : faire en sorte que chaque élève participe à l'activité collective de lecture, organiser le dialogue et maintenir l'orientation des élèves sur cette activité, assurer les conditions sociales propices au travail (régulation des prises de parole, maintien d'un calme relatif).

consciente ou non : pour Robert (2001, p.60), le travail de l'enseignant s'accomplit *« entre objectifs généraux d'apprentissage et exigences du quotidien »*.

Avec un grain d'analyse très fin, Veyrunes, Gal-Petitfaux et Durand (2007, p.66) repèrent les multiples préoccupations d'une enseignante, à un moment précis d'une séance de lecture ; ses préoccupations[1] relèvent à la fois de la gestion de la matière (amener un élève à déchiffrer un mot, l'aider à repérer les phonèmes, éviter qu'il ne devine les mots en utilisant le contexte…) et de la gestion de la classe (obtenir le silence, obliger un élève à s'impliquer dans la tâche, contraindre un autre élève à être attentif…). Pour les auteurs, la multiplicité de ces préoccupations rend *« le travail coûteux en attention, en vigilance et en concentration »*. Il s'agit pour Bucheton (2009b, p.55) de *« gérer* en même temps *diverses macro-préoccupations communes en nombre limité : les contenus enseignés, le temps, les relations humaines, l'espace, le pilotage des tâches, sa propre image, et bien sûr l'avancée de la construction du sens pour les élèves le plus souvent très hétérogènes »*.

Ainsi, enseigner consiste notamment à *« gérer des logiques contradictoires et des tensions »* (Altet, 2003b, p.50), à la fois lors des moments de planification et lors des situations d'enseignement-apprentissage à proprement parler.

[1] Les auteurs, utilisant le cadre théorique du cours d'action, évoquent des « préoccupations » plutôt que des « buts » ou des « objectifs » car *« elles émergent de l'ensemble des possibles liés à l'histoire de l'acteur et sont précisées en fonction des contraintes du contexte de l'action, selon ce qui fait signe pour lui »*.

2. Premières orientations pour notre étude

Après avoir caractérisé les pratiques d'enseignement, nous allons développer ici les premières orientations qui définissent notre étude : avec une approche heuristique, nous considérerons les pratiques d'enseignement comme engagées dans un jeu, en faisant l'hypothèse que des règles implicites de ce jeu existent, et sont explicatives de régularités des pratiques : elles contribueraient à maintenir un équilibre sans lequel le jeu ne pourrait continuer à se jouer.

2.1. Décrire, expliquer, voire comprendre les pratiques d'enseignement

Bru (2002a, p.71) catégorise les études sur les pratiques enseignantes en fonction de leur objectif principal, défini selon le rapport entre la recherche et les pratiques :

- *« étudier pour évaluer, comparer et identifier les modalités les plus performantes de la pratique (la performance n'ayant pas de signification univoque : efficacité, équité, effets à court, moyen ou long terme…) ;*
- *étudier pour agir sur les pratiques, pour aider à les transformer et innover, pour expliciter les données d'un problème qui se pose à l'enseignant et contribuer à sa résolution ;*
- *étudier pour former les enseignants ; l'étude sous forme d'analyse des pratiques est alors un moyen qui permet aux enseignants de verbaliser leur façon de concevoir la pratique et sa réalisation et d'exprimer (partiellement) leurs savoirs de/sur la pratique ;*
- *étudier pour rendre compte, expliquer et comprendre l'organisation des pratiques et les processus en jeu dans leur fonctionnement. »*

Notre travail se situe principalement dans la dernière catégorie (rendre compte, expliquer et comprendre les pratiques) : notre approche est heuristique, non praxéologique, elle vise à construire des connaissances « sur » les pratiques et non « pour » les pratiques (Bru, 1998, p.55). Cette orientation n'est pas incompatible avec celle décrite dans la première catégorie, qui consiste à identifier les dimensions des pratiques qui participent à l'effet-maître ; nous nous situons de façon secondaire dans cette approche. Quant à la transformation des pratiques et la formation des enseignants (deuxième et troisième catégories), nous

pensons que notre étude ne peut y contribuer directement ; toutefois, sa prise en compte serait légitime dans le sens où une meilleure connaissance des pratiques est utile avant de tenter de les modifier.

Il s'agit donc dans ce travail de décrire (rendre compte), expliquer (identifier des liens, des relations), et comprendre (saisir le sens des pratiques en les rapportant à leur raison d'être effectuée ou dite (Clanet, 2008b, p.115)) les pratiques d'enseignement.

La dichotomie de Dilthey (1988) réservant l'explication[1] aux « sciences de la nature » et la compréhension[2] aux « sciences de l'esprit » (aujourd'hui sciences humaines et sociales) est fondée sur le postulat que les phénomènes de la nature peuvent être expliqués de façon déterministe, tandis que l'humain se caractériserait par sa liberté de décision et d'action. Selon nous, explication et compréhension sont compatibles et applicables à l'étude des sciences humaines ; en effet, nous considérons que l'activité des sujets est en partie contrainte par le milieu dans lequel ils agissent ainsi que par leurs propres limites cognitives, mais qu'ils préservent également, dans un certain cadre, une part de liberté dans leurs choix : les pratiques des enseignants ne sont ni déterminées, ni aléatoires (Bru, 2002a). Plutôt que de « lois » déterminant les pratiques, nous préférons donc parler d' « organisateurs » des pratiques (Bru, Pastré, & Vinatier, 2007).

Nous mettons avant tout l'accent sur la description et l'explication des pratiques enseignantes, en considérant que les faits, même saturés de théorie, ont une existence indépendante de cette théorie. Bien que les données auxquelles nous accédons soient construites, nous tenterons de nous doter d'instruments méthodologiques et techniques afin de tendre vers l'objectivité, c'est-à-dire la construction de savoirs indépendamment de nous-même en tant que sujet. La compréhension n'interviendra dans ce travail que de façon secondaire, quand nous tenterons d'approcher les raisons des choix et des actions des enseignants.

---

[1] L'explication répond selon Dilthey à la question « comment ? », et consiste à une mise à distance du chercheur et de l'objet de recherche.

[2] La compréhension répond quant à elle à la question « pourquoi ? », et consiste pour le chercheur à « prendre avec » lui, à s'approprier les raisons du sujet étudié.

Reprenons la quatrième catégorie d'études des pratiques enseignantes selon Bru (2002a), dans laquelle nous nous inscrivons principalement : *« étudier pour rendre compte, expliquer et comprendre l'organisation des pratiques et les processus en jeu dans leur fonctionnement »*. Il s'agit bien de ne pas se limiter à une étude des comportements (observables) des enseignants, mais d'effectuer également des inférences sur les processus[1] qui sous-tendent ces comportements.

En caractérisant les pratiques d'enseignement, nous avons vu, par de précédentes études, que ces pratiques sont en interaction avec l'activité des élèves, ainsi qu'avec le contexte de manière plus générale : comme tout professionnel, l'enseignant doit apprendre à « jouer » avec les contraintes et les résistances des situations qu'il rencontre. L'étude de ces situations et de leurs évolutions nous paraît indispensable pour inférer les processus qui sous-tendent l'activité de l'enseignant : la connaissance de l'activité des élèves apporte notamment un éclairage utile pour l'étude des pratiques enseignantes, et nous permet d'approcher « ce qui se joue » dans les interactions observées. De plus, nous cherchons à appréhender les pratiques dans leurs dynamiques, en tentant de rendre compte et d'expliquer leurs variations et leurs invariances. Ceci nous conduit à appréhender les pratiques d'enseignement comme faisant partie d'un jeu.

2.2. Appréhender les pratiques d'enseignement comme étant engagées dans un jeu

Pour Chauvier (2007), certaines situations peuvent être vues comme des jeux d'institution[2]. Chauvier précise qu'il est possible de jouer sans forcément jouer à un jeu (par exemple, jouer avec un élastique dans ses doigts ne consiste pas à jouer à un jeu ; il faudrait pour cela jouer au *« jeu du Petit élastique ® »*). L'auteur distingue donc le jeu comme activité et le jeu comme dispositif. Brousseau (1998) propose d'éclairer cette distinction au moyen des termes anglais : *« play »* (référant à l'activité) et *« game »* (référant au dispositif). Dans la suite de notre propos, « jeu » sera entendu au sens de « dispositif », c'est-à-dire *« ce qui fait l'unité et l'identité d'un jeu et ce qu'on fait dans un jeu »* (Chauvier, 2007).

---

[1] Nous nous limitons à l'étude des processus cognitifs, en laissant hors du champ de ce travail les processus affectifs, conatifs, sociaux…

[2] Les jeux d'institution sont les jeux de cartes, jeux de plateau…

Les pratiques d'enseignement peuvent être vues comme engagées dans un jeu avec les élèves. En effet, en suivant les critères de Chauvier (2007), une situation d'enseignement-apprentissage peut être appréhendée comme un jeu pour diverses raisons que nous énumérons ici.

- *Les participants à un jeu ne sont pas obligatoirement libres*. Un joueur peut demander avec insistance à un autre de participer à un jeu. Le second joueur peut se sentir contraint de jouer, ce qui ne l'empêchera pas de se « prendre au jeu ». Le cadre institutionnel contraint enseignant et élèves, parfois contre leur gré[1], de jouer au jeu qui se déroule lors d'une séance de classe. Nous considérons que ce jeu n'existe que si une grande majorité des élèves y participent : des abandons d'un trop grand nombre d'élèves marqueraient une rupture dans le jeu.
- *Les participants à un jeu ne sont pas obligatoirement dans un état d'esprit ludique.* Chauvier prend l'exemple du stress d'un joueur à la roulette russe ou d'un archer en épreuve finale d'une compétition olympique de tir à l'arc. Les enseignants et les élèves peuvent agir de façon ludique, en s'amusant, mais ces moments sont généralement peu nombreux.
- *Le jeu comprend des buts*. Idéalement, le but principal d'une situation d'enseignement-apprentissage est de favoriser les apprentissages des élèves. Cependant, nous avons vu que les buts de l'enseignant peuvent être de divers ordres (tenir la classe, terminer à l'heure…). Quant aux buts des élèves, ils peuvent parfois différer des seuls buts d'apprentissage (s'économiser, donner une certaine image de soi…).
- *Les buts doivent pouvoir être manqués*. En classe, les élèves peuvent ne pas apprendre, les enseignants ne pas arriver à tenir la classe, à permettre aux élèves d'apprendre… Pour Chauvier (*Ibid.*), le fait que les buts puissent être manqués est dû au fait que l'accès à ces buts est plus « vivant » que « procédural » : cet accès *« n'est pas balisé par une procédure qu'il suffit de suivre à la lettre pour avoir, par définition, atteint le but. L'accès au but est "vivant" s'il requiert une initiative de l'agent quant aux moyens mobilisables pour l'atteindre, que cette initiative soit*

[1] Cf. par exemple Perrenoud (1994) qui rapproche le métier d'élève de la forme juridique des travaux forcés.

un choix d'un moyen parmi plusieurs ou qu'elle soit une certaine façon d'employer l'unique moyen disponible » (Chauvier, 2007, p.41). Ceci concorde avec le fait que l'enseignant ne suit pas une méthode ni une planification qui détermine entièrement sa pratique, mais doit aussi s'adapter aux événements, à l'activité des élèves… De même, l'activité des élèves n'est pas uniquement déterminée par les demandes de l'enseignant[1].

- *Le jeu comprend des contraintes*. Nous avons vu précédemment (page 27) que les pratiques d'enseignement sont contraintes par de multiples facteurs (institutionnels, liés à la gestion de la classe, à l'avancée du savoir…). L'activité des élèves l'est également, en grande partie par les choix de l'enseignant.
- *Les joueurs entrent dans un « rôle pratique ».* Ils apportent dans le jeu leur *« personnalité intellectuelle et affective naturelle »* (Chauvier, 2007, p.48), mais y poursuivent des buts et y mobilisent des moyens propres au jeu, dont le mode d'emploi est défini par les règles du jeu.
- *Il existe des parties du jeu*. Le jeu ne peut s'observer que par les parties qui se jouent, de même qu'une œuvre musicale ne peut être écoutée que grâce à ses exécutions. Le jeu est donc *« détachable »* des personnes singulières qui y jouent : certains buts et contraintes, spécifiques au jeu, ne sont pas ceux que les joueurs ont choisi de s'imposer, mais les buts et les contraintes du jeu lui-même, *« le but qu'on doit atteindre et la contrainte qu'on doit respecter dans ce jeu »* (Chauvier, 2007, p.21). En décrivant une situation d'enseignement-apprentissage comme un jeu, nous ne nous intéressons donc qu'aux buts et contraintes que tout joueur tenant un rôle donné dans une partie de ce jeu doit prendre en compte, et non aux buts personnels, qui existent toutefois.
- *Les pratiques du jeu sont potentiellement syntaxiquement séparées du reste de la vie des joueurs*. *« Pour qu'une pratique soit vue comme un jeu, (…) il faut (…), non pas que cette pratique soit, de manière effective, syntaxiquement séparée des autres pratiques sociales ou bien du reste de la vie des agents, mais il faut que nous puissions imaginer leur séparation, concevoir, à tout le moins, que ce qui s'obtient ou se perd dans ces pratiques ne possède qu'un rapport externe avec ce*

[1] Nous développerons ceci page 52, avec une approche ergonomique.

qui s'obtient ou se perd dans le reste des pratiques ou dans le reste de la vie des agents de ces pratiques » (Chauvier, 2007, p.81). Il est en effet possible, pour un enseignant, de ne pas mener à bien les buts du jeu qui se déroule lors d'une séance de classe, mais d'avoir une vie personnelle satisfaisante. Il est également théoriquement possible que l'activité des élèves hors de la classe ne soit pas influencée par leur activité dans la classe. Ceci est notamment dû au fait que les situations d'enseignement-apprentissage ont lieu dans un espace et à des moments bien délimités.

- *Le jeu a des règles constitutives*. C'est parce que le jeu est fait de règles qu'il est « détachable » de la personne qui y joue. Pour Chauvier (2007, p.23), *« il semble requis que ce que [la personne] fait ne procède pas entièrement de son arbitre. Il faut qu'elle fasse ce qu'elle fait, non pas parce qu'elle l'a décidé mais parce que c'est comme cela qu'on doit procéder quand on joue au jeu auquel elle joue, parce que c'est là la règle du jeu »*. Cette règle, qui *constitue* la pratique qu'elle gouverne, en fixe les buts et les contraintes. L'auteur prend l'exemple des règles de la valse, qui sont à proprement parler la valse, et précise qu'une règle constitutive n'est pas nécessairement une règle rigide : le valseur *« a donc un peu de place pour y loger son style »* (Chauvier, 2007, p.36). Il existerait, au sens large, des règles constitutives des situations d'enseignement-apprentissage ; ces règles seraient notamment liées à la prise en compte des habitudes, dont celles relatives au savoir (que nous développerons page 64 avec le concept de contrat didactique). Ces règles seraient adaptables à différents contextes, de la même manière que le valseur doit s'adapter au style, à l'expertise de son partenaire, ou au sol sur lequel il danse : les règles du jeu qui se déroule lors d'une séance de classe doivent être ajustables à des contraintes telles qu'une classe de niveau faible ou fort, ou une classe qui, en cours d'année, progresse rapidement.

Une situation d'enseignement-apprentissage peut ainsi être appréhendée comme un jeu, selon les critères de Chauvier (2007). Dans la partie suivante, nous allons centrer notre propos sur les règles constitutives de ce jeu, en faisant l'hypothèse que certaines de ces règles

ne sont pas formalisées, mais permettent toutefois que le jeu puisse continuer à se jouer, c'est-à-dire que l'équilibre du jeu ne soit pas remis en cause par des ruptures[1].

2.3. Identifier les règles implicites qui contribuent à l'équilibre du jeu

Les situations d'enseignement-apprentissage peuvent, comme nous l'avons vu, être appréhendées selon leurs règles constitutives, règles plus ou moins souples. Elles sont, pour partie, explicites et formalisées. Néanmoins, notre hypothèse est qu'il est également possible d'identifier des règles implicites, dont les enseignants et les élèves n'ont pas nécessairement conscience, mais qui encadrent leurs pratiques. Nous suivons dans ce sens Wittgenstein (1961), pour qui la grammaire des jeux de langage est le plus souvent implicite (contrairement aux règles des jeux d'institution) ; pour lui, une meilleure compréhension des pratiques peut être obtenue si nous tentons de repérer les règles qui les définissent.

Sensevy (2007b), dans une perspective wittgensteinienne, propose de considérer le *« jeu didactique »* notamment dans le but de *« souligner les aspects affectifs de l'action (l'investissement dans le jeu) et ses aspects effectifs, pragmatiques (quand et comment gagne-t-on ?) ».* Bien que nous souhaitions, à l'instar de Sensevy, étudier conjointement les pratiques des enseignants et des élèves, nous nous différencions dans l'angle d'approche de la notion de jeu. Pour Sensevy (2007b), l'Elève (en tant qu'instance) gagne au jeu s'il apprend, et l'Enseignant gagne au jeu si l'Elève gagne, c'est-à-dire s'il apprend. Outre le fait qu'il est difficile de déterminer si l'enseignant a gagné lorsque seule une partie de la classe a appris, cette règle pourrait laisser penser que les enseignants et les élèves agissent de manière monofinalisée, ou tout au moins que les enjeux d'une situation d'enseignement-apprentissage sont essentiellement des enjeux liés aux apprentissages. Il ne s'agit pas pour nous de déterminer quand et comment enseignant et élèves gagnent au jeu, mais plutôt ce qui fait que le jeu peut (continuer à) se jouer sans rupture.

---

[1] Ces ruptures peuvent être, par exemple, du chahut ou du silence persistant de la part des élèves. En effet, l'enseignant doit *« assurer [à sa classe] un régime régulier reposant notamment sur des échanges oraux alertes (le silence est aussi redouté que le brouhaha) »* (Goigoux, 2006, p.24).

Nous distinguons également notre approche de celle de la théorie des jeux (Von Neumann & Morgenstern, 1967), qui tente principalement de déterminer les stratégies optimales à utiliser par les joueurs pour gagner à un jeu.

Comme nous l'avons évoqué, nous cherchons plutôt à identifier les règles implicites qui font que le jeu peut se jouer, peut se maintenir dans un certain équilibre, même si cet équilibre est instable et souvent menacé. Nous pensons en effet qu'il est difficile de déterminer, à l'issue d'une partie du jeu, quels joueurs ont gagné et lesquels ont perdu : les enjeux de paix scolaire guideraient tout autant les pratiques d'enseignement que les enjeux liés aux apprentissages des élèves. La paix scolaire est définie par Butlen, Charles-Pézard et Masselot (2008) comme *« le couple paix sociale et adhésion au projet d'enseignement du professeur ».* Nous faisons l'hypothèse qu'elle est obtenue grâce à des règles (explicites mais aussi implicites) qui, si elles n'étaient pas suivies, mettraient en péril l'équilibre du jeu. Ceci conduirait finalement à ce que ce jeu ne puisse plus continuer à être joué, à ce que la situation d'enseignement-apprentissage ne soit plus viable. Ces règles seraient organisatrices (au sens de Bru et al., 2007), explicatives des régularités observées dans les situations d'enseignement-apprentissage, et par conséquent dans les pratiques d'enseignement.

La paix scolaire et les apprentissages des élèves sont obtenus (ou non) par les joueurs, enseignant et élèves, chacun jouant un rôle dans le jeu.

2.4. Prendre en compte les rôles différenciés des joueurs

Le rôle de l'enseignant, tout d'abord, est un rôle particulier. Il est engagé dans le jeu au même titre que les élèves, mais la relation qu'il a avec eux est dissymétrique : l'enseignant en sait plus que les élèves, c'est lui qui, en grande partie, fixe l'emploi du temps, décide des tâches à proposer, évalue les élèves…, il est donc le meneur de jeu, tout en étant joueur à part entière.

Néanmoins, les marges de manœuvre de l'enseignant sont, comme nous l'avons mentionné, limitées. Les contraintes relèvent de diverses dimensions (respect des programmes, gestion du temps, rapports aux parents d'élèves…) ; une de ces dimensions a un caractère particulier, il s'agit des contraintes liées à l'activité des élèves. En effet, les élèves jouent un rôle dans le jeu qui se déroule lors d'une séance, et rendent possibles, nécessaires ou impossibles certaines actions de l'enseignant (ou certain « coups », dans le sens de Wittgenstein).

L'enseignant, pour obtenir un degré de paix scolaire convenable, est donc contraint d'adapter ses pratiques aux particularités des situations professionnelles qu'il rencontre. Il serait amené à construire des savoir-faire afin de respecter certaines règles implicites du jeu, qui font que les interactions avec les élèves restent viables.

Si la situation doit être viable pour l'enseignant, elle doit également l'être pour les élèves. Or, les élèves d'une même classe ne sont pas égaux face aux savoirs à apprendre : l'hétérogénéité de niveaux[1] face à un savoir particulier implique divers rôles d'élèves dans le jeu qui se déroule. En effet, de nombreuses études ont montré que les élèves étaient diversement impliqués (qualitativement et quantitativement) dans la relation scolaire en fonction, notamment, de leur niveau (Tobin, 1990 ; Schubauer-Leoni, 1991 ; Clanet, 2005a ; Piquée, 2007b ; Talbot, 2007 ; Raybaud-Patin, 2008...).

Les pratiques des enseignants et des élèves sont donc encadrées par des règles, dont certaines seraient implicites et détermineraient en partie leurs rôles. Nous avons également commencé à montrer que les savoirs enseignés jouent un rôle dans les situations d'enseignement-apprentissage, puisqu'ils peuvent résister aux élèves (tout comme à l'enseignant), ou au contraire leur permettre d'accéder plus facilement à une forme de paix scolaire, et à des apprentissages.

2.5. Observer des séances de classe ordinaires pour accéder aux comportements et à la cognition des joueurs

Afin d'appréhender le jeu qui se déroule en classe, nous devons accéder à des parties de ce jeu ; nous considérons qu'une partie correspond à une séance de classe.

Nous analysons ces séances à un grain microscopique, afin d'approcher les comportements des joueurs en situation, c'est-à-dire lorsqu'ils ont affaire à la multitude de ressources, contraintes, enjeux… qu'ils rencontrent quotidiennement. Nous cherchons à accéder aux comportements des joueurs, mais aussi à leur cognition : il s'agit d'inférer ce que les enseignants et les élèves ont appris, ou non, et qui leur permet de jouer au jeu en étant, ou non, cantonnés à un rôle particulier.

---

[1] Nous ne prenons pas en compte dans ce travail d'autres types d'hétérogénéités (ethniques, sociales, économiques, affectives, conatives, …).

Notre premier choix méthodologique concerne l'accès aux comportements des joueurs. Une méthode relativement peu coûteuse consisterait à interroger les enseignants et les élèves sur leurs comportements. Ces questions, par entretien ou questionnaire, permettraient d'accéder aux pratiques déclarées d'un grand nombre de sujets. De précédentes études montrent que les pratiques déclarées des enseignants ont un lien avec leurs pratiques observées (Fijalkow & Fijalkow, 1994) ; or, les enseignants ne peuvent dire tout ce qu'ils font, ni même faire tout ce qu'ils disent (Clanet, 1998), les structures du langage n'étant pas celles de l'action (Piaget, 1967)[1].

Nous choisissons donc d'observer les comportements des enseignants et des élèves *in situ*. Ce faisant, nous accédons à des « pratiques constatées », en étant toutefois consciente que :

- d'une part, ces pratiques constatées ne sont pas les pratiques effectives, elles sont une construction du chercheur à partir de théories, méthodes et techniques qu'il a choisies ;
- d'autres part, ces pratiques constatées ne sont pas toujours assimilables aux pratiques habituelles, la méthode de l'observation ne préservant pas de biais tels la désirabilité sociale.

Afin d'accéder à la cognition des joueurs, nous choisissons également comme méthode principale l'observation[2], nous différenciant ainsi d'approches telles que le paradigme de la « pensée des enseignants » (cf. notamment la revue de question de Clark & Peterson, 1986) qui utilise des méthodes basées sur les verbalisations des enseignants pour

---

[1] Une récente étude nord-américaine (Garte et al., 2008) illustre cet écart entre les connaissances déclaratives des enseignants et leurs pratiques constatées : des stages de formation continue dans le domaine de l'enseignement de la lecture ont des impacts positifs sur les connaissances des enseignants, mais n'ont que peu d'effets sur leurs pratiques constatées et sur les performances de leurs élèves.

[2] Cette observation, comme celle des comportements, est instrumentée ; nous la complétons par des questions posées aux enseignants et aux élèves, questions qui n'ont pas pour but d'obtenir un *« discours sur les pratiques »*. Nous préciserons notre méthode dans le deuxième chapitre de la partie B.

accéder à leurs pensées ; ces méthodes permettent difficilement de distinguer les pensées « rappelées » des pensées « reconstruites » (Yinger, 1986 ; Maurice, 2006). Des verbalisations ne nous permettraient pas d'accéder à des règles implicites, qu'enseignants et élèves auraient appris à suivre sans en être conscients. Il existe en effet des savoirs implicites : les sujets en savent plus que ce qu'ils ne peuvent dire (Neuweg, 2004 ; cité par Savoyant, 2008), et réussissent souvent avant même de comprendre les raisons de leur réussite (Piaget, 1974).

Enfin, nos observations concernent des séances de classe « ordinaires », dans des milieux non difficiles. Les enseignants observés sont expérimentés, nous pensons donc qu'ils ont construit les savoir-faire[1] nécessaires pour jouer au jeu qui se déroule, et le faire jouer aux élèves. Nous cherchons à identifier la complexité des situations d'enseignement-apprentissage, même dans des conditions qui ne sont pas a priori défavorables pour l'enseignant et les élèves.

2.6. Etudier les tâches prescrites aux élèves par les enseignants

Dans le but d'approcher les règles implicites du jeu, nous analysons conjointement les pratiques des enseignants et celles des élèves. Afin d'accéder à ces pratiques, nous choisissons de centrer notre analyse sur des séances où les enseignants prescrivent explicitement des tâches[2] à leurs élèves, et les accompagnent dans la réalisation de ces tâches. Ce type de séance comporte l'intérêt de donner à voir à la fois l'activité de l'enseignant et celles des élèves. A contrario, une séance sous forme d'exposé magistral (où la principale tâche des élèves est d'écouter l'enseignant) permettrait difficilement d'accéder à des observables de l'activité des élèves.

---

[1] Nous ne ferons pas de distinction entre les termes « savoir-faire », « habileté », « compétence », qui, malgré des connotations différentes, renvoient à un même noyau définitoire : *« possibilités acquises par un individu d'exécuter une classe de tâches à un niveau d'efficacité élevé »* (Leplat, 1988, p.140).

[2] Le terme « tâche » est employé dans le sens ergonomique : c'est ce qu'il y a à faire, l'activité étant ce qui est mis en œuvre pour réaliser la tâche (Leplat & Hoc, 1983). Nous développerons ces concepts page 46.

Les tâches que les enseignants prescrivent, et l'accompagnement[1] qui leur est associé, sont des moyens d'enrôler[2] les élèves, pour favoriser leurs apprentissages, mais aussi pour établir ou maintenir l'ordre dans la classe. En effet, Doyle (1986a, p.424) montre que cet ordre n'est pas une *« condition statique »* ou une *« absence d'action »*, mais est lié à la *« dynamique »* et à l'*« harmonie »* des activités de l'enseignant et des élèves. Ainsi, les tâches sont des leviers d'action importants pour tout enseignant, qui doit construire des savoir-faire (Maurice, 1996a) afin de les utiliser à bon escient, c'est-à-dire en faisant en sorte que le jeu puisse continuer à être joué avec les élèves.

Les tâches scolaires, en faisant agir les élèves relativement aux savoirs en jeu, sont aussi des moyens pour l'enseignant d'obtenir des informations sur l'activité des élèves, informations obtenues par l'activité comportementale, mais permettant de faire des inférences sur l'activité cognitive (*Ibid.*).

Les tâches s'avèrent donc être, pour le chercheur, une entrée vers :

- l'activité de l'enseignant (par ses choix de tâches et son accompagnement des élèves dans leur réalisation),
- les activités des élèves face à ces tâches,
- les savoirs en jeu.

L'étude des tâches lors d'une séance de classe permet donc d'accéder conjointement à l'activité des enseignants et à celles des élèves, en rapport avec le savoir. Nous souhaitons étudier les choix de tâches effectués par les enseignants, en faisant l'hypothèse que les marges de manœuvre de ces derniers sont limitées : les programmes, la période de l'année, le niveau des élèves… sont des éléments qui contraindraient les enseignants à choisir certaines tâches plutôt que d'autres. De plus, les tâches choisies auraient des conséquences sur l'activité des élèves, et sur leurs apprentissages. Si des règles implicites du jeu limitent les choix de tâches possibles, ces règles pourraient également avoir un effet sur les apprentissages des élèves.

---

[1] Notamment, il s'agit de la décomposition de la tâche initiale en sous-tâches, qui se déclinent en questions posées aux élèves.

[2] Pour Bruner (1983, p.277), enrôler consiste à *« engager l'intérêt et l'adhésion »* de l'élève envers les exigences de la tâche.

2.7. Se centrer sur des séances de découverte de texte, au Cours Préparatoire

Parmi les séances durant lesquelles l'enseignant prescrit une tâche à ses élèves, nous choisissons de nous centrer sur les séances de lecture, et plus précisément les séances de découverte de texte écrit, au Cours Préparatoire.

Ce choix est guidé par diverses constatations :

- Tout d'abord, il nous semble nécessaire de circonscrire notre étude à un domaine de savoir particulier. Des études comparant les pratiques en fonction de la discipline ou du domaine de savoirs tendent en effet à montrer que les jeux qui se déroulent diffèrent selon cette variable (Froissart, Bruhier, Deleplace, Philippot, & Promonet, 2009 ; Raybaud-Patin, 2009). Plus généralement, les recherches en didactique mettent l'accent sur les spécificités des situations en fonction des savoir en jeu. Notre objectif n'étant pas de comparer les pratiques d'enseignement en fonction de domaines de savoirs, nous choisissons de limiter notre étude au domaine particulier de la découverte de texte, au Cours Préparatoire. C'est donc le jeu d'une séance de découverte de texte au Cours Préparatoire dont nous cherchons à construire une intelligibilité.
- La lecture occupe une place importante au Cours Préparatoire. Les programmes en vigueur l'année de nos observations préconisent *« presque une heure chaque jour »* consacrée à la *« construction du savoir-lire »* (Ministère de l'Education Nationale, 2002, p.63). L'enjeu du savoir-lire en CP est en effet considérable : globalement, des élèves non lecteurs en début d'année doivent savoir oraliser et comprendre des textes simples en fin d'année (même si l'apprentissage de la lecture s'étend sur l'ensemble du cycle, et au-delà). La lecture sera rapidement considérée *« comme un préalable à l'enseignement et aux apprentissages dans les autres matières »* (Reuter, 2008, p.149). De plus, la réussite dans la scolarité future des élèves est fortement liée à leur réussite au CP : la corrélation entre les acquisitions des élèves en CP et en sixième est égale à 0,62 (Suchaut, 2008), et

90% des élèves qui redoublent le CP n'obtiennent pas le baccalauréat (Caille, 2004)[1].

- Concernant la lecture, la découverte de texte en est le *« temps fort »* dans *« la grande majorité des cours préparatoires de l'hexagone »* (Fijalkow & Fijalkow, 1994). Les multiples interactions entre enseignant et élèves lors d'une séance de découverte de texte contribuent, comme nous l'avons évoqué, à apporter au chercheur des informations sur les entrecroisements de l'activité de l'enseignant et de celles des élèves. L'activité de lecture des élèves y est en partie observable, surtout par la dimension « oralisation »[2]. L'oralisation est également observable par les élèves eux-mêmes, leurs camarades, même leurs parents hors de la classe, et bien sûr l'enseignant, pour qui les séances de découverte de texte permettent d'évaluer les performances des élèves (Campbell, 1981 ; cité par Veyrunes et al., 2007).

Nous cherchons donc à repérer les règles implicites du « jeu de découverte de texte », qui consiste :

- pour l'enseignant, à proposer aux élèves un texte qu'ils n'ont pas encore lu en classe, et à les accompagner dans la lecture de ce texte ;
- pour les élèves, à oraliser, et le plus souvent à comprendre ce texte.

A l'issue de ce premier chapitre, le lecteur aura compris que notre étude ne porte pas sur la recherche d'une méthode d'enseignement de la lecture plus efficace qu'une autre. Il s'agit plutôt de tenter d'expliquer le fonctionnement d'une séance de découverte de texte. En effet, *« si les discours sur la lecture abondent, l'ordinaire scolaire actuel de l'enseignement de la lecture a paradoxalement besoin d'être mieux connu, et mieux reconnu »* (Nonnon & Goigoux, 2007, p.9).

---

[1] Ces résultats ne doivent bien sûr pas laisser penser que seule l'année de Cours Préparatoire influe sur la suite de la scolarité des élèves. D'autres variables tel le niveau socio-économique des familles est par exemple primordial, et influe lui-même fortement sur les acquisitions au CP (cf. par exemple Suchaut, 2003).

[2] Plus faiblement par la dimension « compréhension », comme nous l'avons observé dans quatre classes pour notre mémoire de DEA (Murillo, 2004), ou comme l'a relevé Gomila (2004) concernant le travail lexical.

Synthèse

L'étude des pratiques d'enseignement et de leurs effets a longtemps consisté à mettre en relation des « méthodes » d'enseignement avec des résultats d'élèves : des plans expérimentaux étaient conçus afin de déterminer les méthodes les plus efficaces. Or, cette approche s'est rapidement révélée insatisfaisante. En effet, d'une part, est apparue la difficulté de la comparaison des pratiques « toutes choses étant égales par ailleurs » (le niveau initial des élèves, leur environnement socio-familial…) ; d'autre part, des observations ont montré que les enseignants n'appliquaient jamais strictement une méthode, mais se l'appropriaient. L'approche « par méthodes » s'est ainsi avérée trop générale pour rendre compte des pratiques d'enseignement.

Afin de remédier à cette approche très globale, des études de type « processus-produit » ont tenté de décomposer les pratiques et de les étudier dimension par dimension : il s'agissait de déterminer, pour chaque dimension, la modalité associée aux meilleures performances chez les élèves. Ce type d'analyse, relevant d'une approche béhavioriste, n'autorise pas l'accès aux processus cognitifs susceptibles d'expliquer les comportements observés. De plus, les questions de recherche font que la variabilité intra-individuelle est niée. Ainsi, bien que ce type d'analyse constitue une avancée suite à l'approche par méthodes, plusieurs écueils subsistent :

- La relation entre enseignement et apprentissage est envisagée comme causale et unidirectionnelle.
- Les processus cognitifs des enseignants et des élèves sont ignorés.
- L'approche est statique et ne permet pas de rendre compte de la variabilité intra-individuelle des pratiques d'enseignement.

Suite à l'analyse de ces travaux, est apparu l'intérêt de recherches rendant compte de la dynamique des pratiques d'enseignement et tentant d'expliquer et de théoriser cette dynamique : il s'agit notamment de ne pas négliger l'évolution des pratiques (au sein d'une séance, d'une année scolaire ou d'une carrière), de considérer que les buts des enseignants et des élèves ne se limitent pas aux buts relatifs à l'apprentissage, et d'étudier les processus cognitifs des enseignants en interaction avec ceux des élèves. C'est dans cette orientation que s'inscrit notre étude.

Dans une perspective heuristique, nous appréhendons les pratiques d'enseignement comme engagées dans un jeu (Chauvier, 2007). Nous cherchons particulièrement à identifier les règles implicites qui constituent le jeu d'une séance de découverte de texte au Cours Préparatoire. Ces règles contribueraient à maintenir un équilibre sans lequel le jeu ne pourrait continuer à se jouer, car la paix scolaire ne serait plus assurée. Les enseignants expérimentés auraient ainsi construit des savoir-faire leur permettant de suivre (et faire suivre) ces règles. Elles participeraient à construire différents rôles chez les élèves, tous n'étant pas égaux face aux savoirs à apprendre. Ces règles concerneraient notamment le choix des tâches par les enseignants ; elles lui permettent en effet de « faire agir » les élèves dans des buts liés à la fois à la gestion du contenu et à la gestion de la classe. Nous choisissons ainsi de centrer cette étude sur les tâches, qui sont une entrée à la fois vers la cognition de l'enseignant, celles des élèves, et les savoirs en jeu.

Afin de décrire, expliquer, voire comprendre le jeu de découverte de texte au Cours Préparatoire, nous convoquons dans le chapitre suivant des notions et concepts permettant de théoriser plus avant nos premiers positionnements.

Chapitre 2.

EXPLIQUER ET COMPRENDRE LE JEU D'UNE SEANCE DE DECOUVERTE DE TEXTE : ECLAIRAGES THEORIQUES

Dans ce chapitre, nous présentons des théories apportant un éclairage sur le jeu qui se déroule lors d'une séance de classe, et contribuant à expliquer les règles implicites qui permettent de préserver l'équilibre instable de ce jeu.

Nous avons souligné dans le chapitre précédent que la tâche prescrite aux élèves était centrale dans ce jeu : l'approche ergonomique nous permettra tout d'abord d'étayer et de développer ce propos. Nous aborderons ensuite des concepts issus de la didactique, montrant que les savoirs à enseigner ont, par divers processus (transposition didactique, négociation didactique, contrat didactique), de grands risques d'être modifiés en situation de classe. Enfin, nous nous centrerons sur la didactique professionnelle et la théorie des champs conceptuels, qui nous permettront notamment de déterminer certains types de savoir-faire que les enseignants expérimentés doivent avoir construits pour mener un jeu de découverte de texte au Cours Préparatoire.

1. L'ergonomie

Laville (1976, p.5) définit l'ergonomie comme la *« discipline scientifique qui étudie le fonctionnement de l'homme en activité professionnelle »*. Cette approche, apportant un éclairage à la fois sur l'activité de l'enseignant et sur celles des élèves, peut donc être doublement adoptée pour l'étude d'une situation d'enseignement-apprentissage.

Nous situons ce travail dans l'approche ergonomique de langue française, étudiant l'activité des sujets sur leur lieu de travail, et se différenciant du courant anglo-saxon qui cherche plutôt à concevoir des dispositifs techniques adaptés à l'homme (Daniellou, 1996 ; Baillé, 1998).

Qu'elle soit orientée vers des modifications du sujet ou de son environnement de travail, l'approche ergonomique revêt essentiellement un caractère praxéologique.

L'ergonomie trouve néanmoins ses sources dans plusieurs disciplines (biologie, physiologie, sociologie, psychologie…) qui *« concourent à la connaissance scientifique de l'homme au travail »* (Sperandio, 1980) : emprunter des concepts au champ de l'ergonomie peut donc nous permettre de développer une intelligibilité des situations d'enseignement-apprentissage tout en conservant une approche heuristique, et non praxéologique.

Ainsi, nous différencions notre étude de travaux utilisant les concepts et méthodes de l'ergonomie pour *« concevoir des situations de formation ou d'enseignement dites "ergonomiques" de façon à ce que ces situations remplissent au mieux leurs missions comme, en particulier, celle de permettre à un maximum d'élèves de s'approprier les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être »* (Delvolvé & Margot, 2001, p.44).

Parmi les différentes disciplines qui contribuent à l'ergonomie, nous nous centrerons sur les apports de la psychologie. Ombredane et Faverge (1955 ; cités par Leplat, 2000) formulent la question qui pose les fondements de l'analyse psychologique en ergonomie : *« qu'est-ce qu'il y a à faire et comment les travailleurs*[1] *le font-ils ? ».* Leplat (2000) mentionne que cette distinction entre le « quoi » et le « comment » préfigure la naissance de deux concepts fondamentaux pour la psychologie ergonomique : la tâche et l'activité.

1.1. Tâche et activité

En psychologie ergonomique, la tâche est ce qu'il y a à faire ; l'idée de prescription, voire d'obligation, est sous-jacente à ce concept (Leplat & Hoc, 1983).

Leplat (2000, p.17) met en évidence quatre types de tâches, qui sont en réalité les déclinaisons d'une même tâche, abordée de points de vue différents :

- la tâche à réaliser (ce qui est à faire),
- la tâche prescrite (ce qu'il est demandé de faire au sujet),
- la tâche redéfinie (ce que le sujet a l'intention de faire),
- la tâche effective (ce que le sujet fait réellement).

[1] Les termes « travailleur », « sujet », « opérateur »… renvoient au même objet d'étude, l'accent étant davantage mis sur le point de vue sociologique, psychologique, ou technique.

Les deux premiers types de tâches concernent l'activité du concepteur ; les deux derniers concernent l'activité du sujet qui réalise la tâche. Nous développons ici les notions de tâche prescrite et de tâche effective, ainsi que les activités correspondantes.

1.1.1. Tâche et activité prescrites

La tâche prescrite est *« celle qui figure dans les instructions, les consignes, les procédures »* (Leplat, 2000, p.17). Elle est généralement conçue et attribuée par la hiérarchie. Néanmoins, Leplat et Hoc (1983, p.53) indiquent que *« quelquefois, la tâche ne donne lieu à aucune prescription explicite, ou bien la prescription est donnée à un niveau très général »*. Ils précisent également (*Ibid.*) que différents niveaux de description de la tâche sont possibles ; en effet, pour obtenir un même résultat, une tâche effectuée par un sujet expérimenté ne demande pas le même niveau de prescription qu'une tâche effectuée par un novice (la prescription pour le sujet expérimenté peut être beaucoup plus lacunaire).

Pour les auteurs (*Ibid.*), l'activité est *« ce qui est mis en œuvre pour exécuter la tâche »*. Tout comme la tâche, elle peut être prescrite (Rabardel, Carlin, Chesnais, Lang, & Pascal, 1998, p.27). Néanmoins, Leplat note que *« ce qui reste déterminant dans la notion de tâche, c'est l'idée d'obligation de production et non l'idée de respect de la procédure »* (Leplat, 2000, p.18) : dans la prescription, l'accent est mis davantage sur le but à atteindre que sur l'activité à mettre en œuvre.

L'activité effective n'est pas influencée par les seules prescriptions ; d'autres variables entrent en jeu telles l'expérience du sujet, ses aspirations, le contexte de réalisation de la tâche… Il est donc nécessaire de différencier le travail prescrit du travail effectif.

1.1.2. Tâche et activité effectives

Rabardel, Carlin, Chesnais, Lang et Pascal (1998, p.24) attribuent plusieurs origines à l'écart entre travail prescrit et travail effectif (ou réel) :

- *« il est impossible de prescrire le travail dans tous ses détails et, de ce fait, le travail réel excède toujours le travail prescrit ;*
- *l'opérateur gère en permanence la variabilité et la diversité propres à toutes les situations de travail dans la réalisation de son travail réel qui ainsi s'éloigne de ce qui est prescrit ;*

- *l'opérateur peut avoir des difficultés pour se représenter un travail dont la prescription est parfois obscure ou très lacunaire ;*
- *l'opérateur redéfinit également le travail à partir de ses propres objectifs et systèmes de valeur. »*

L'écart entre travail prescrit et travail effectif peut donc être créé intentionnellement ou non. Notons que cet écart ne constitue pas obligatoirement une erreur dans le travail du sujet ; il est souvent nécessaire, et dû à une adaptation aux contraintes de la situation.

L'activité effective est la réalisation parfaite de la tâche effective (Leplat, 2000, p.18). On en distingue deux types, non exclusifs : l'activité physique et l'activité cognitive. La première est observable, c'est le comportement ; la seconde est inobservable, elle ne peut être qu'inférée. Par ailleurs, l'activité ne se limite pas au seul moment de réalisation de la tâche, elle existe dès la redéfinition de celle-ci (*Ibid.*).

1.2. Tâche et activité de l'enseignant : des prescriptions larges, n'influant que partiellement sur l'activité

Le travail de l'enseignant se situe dans le cas où *« la prescription est donnée à un niveau très général »* (Leplat & Hoc, 1983, p.53). En effet, « enseigner » est fondamentalement une tâche que l'enseignant doit réaliser, mais cette tâche ne donne pas lieu à des prescriptions aussi précises que dans d'autres professions dont les tâches sont parfaitement délimitées.

Rogalski (2003, p.349) note que *« pour une tâche définie à un niveau générique, portant sur un large empan temporel, avec une autonomie du sujet dans la réalisation de la tâche, on parle aussi de mission »*. Dans le cas de l'enseignement, nous pourrions aussi parler de *« tâches discrétionnaires »*[1], à l'instar de Valot (1996) et Maggi (1996), ou de prescriptions *« infinies »* en suivant Amigues et Lataillade (2007) *: « elles ne disent pas aux professeurs comment faire précisément, même si elles pointent sur ce qui est attendu, du point de vue de l'élève »*. Dans le cas de la lecture au Cours Préparatoire, les programmes en vigueur l'année de nos observations énoncent en effet les savoirs et savoir-faire attendus des

[1] Les tâches discrétionnaires sont des tâches dont le but est fixé par un prescripteur mais dont les moyens sont laissés à la discrétion du sujet.

élèves de cycle 2 : *« avoir compris le principe qui gouverne le codage alphabétique des mots », « savoir segmenter les énoncés écrits et oraux jusqu'à leurs constituants les plus simples », « identifier les mots par la voie indirecte (déchiffrer) », « identifier les mots par la voie directe », « comprendre les textes »* (Ministère de l'Education Nationale, 2002). Les moyens que les enseignants ont à mettre en œuvre pour atteindre ces buts sont peu détaillés ; autrement dit, les règles du jeu d'une découverte de texte ne sont que très peu explicitées par les prescriptions destinées aux enseignants.

Pour Goigoux (2007a, p.97), ces prescriptions sont de deux types, les premières provenant de la voie hiérarchique, les secondes de la voie formative :

- *« La prescription primaire représente tout ce qui est défini en amont par l'institution scolaire (programmes, instructions, évaluations...) et qui est communiqué à l'enseignant pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail. »*
- *« La prescription secondaire quant à elle est élaborée et diffusée par les formateurs d'enseignants qui non seulement reformulent, interprètent ou concrétisent les recommandations officielles, généralement peu opérationnelles, mais développent de surcroît un ensemble d'injonctions autonomes, parfois contradictoires avec la prescription primaire. »*

Mangiante (2007) étudie les cas de trois enseignants de primaire débutants (stagiaires) qui, pour des raisons différentes, ne mettent pas en œuvre en classe les tâches prescrites par leur formateur (prescription secondaire) :

- une stagiaire perçoit correctement la tâche prescrite, mais lorsqu'elle tente d'anticiper les difficultés des élèves, elle redéfinit sa tâche en s'écartant des prescriptions ;
- le second stagiaire *« conserve du projet initial ce qui est le moins coûteux pour lui en terme de difficultés (le plus facile à comprendre, à préparer, à mettre en œuvre…) et s'écarte du projet lorsque cela le met en difficulté et/ou lui demande un effort d'adaptation trop important »* ;
- la troisième stagiaire redéfinit la tâche en accord avec la tâche prescrite, mais s'éloigne de cette redéfinition au moment de la réalisation de la tâche, en cours de séance.

Calmettes (2008) montre similairement à quel point deux enseignantes de physique stagiaires ont des difficultés à se tenir aux prescriptions de leurs formateurs, ainsi qu'à leurs propres auto-prescriptions : elles transforment une séance basée sur une démarche d'investigation en un séance beaucoup plus *« frontale »*, *« directive »*, *« encadrée »* (Calmettes, 2008, p.23).

Ces études montrent que les enseignants débutants ont des difficultés à ne pas s'éloigner des tâches qui leur sont prescrites. Or, même les pratiques des enseignants les plus expérimentés ne peuvent se réduire à une application des prescriptions, primaires ou secondaires, de même que l'activité réelle n'est jamais le reflet exact de la tâche prescrite. En effet, cette dernière est, dans le cas du travail enseignant, doublement mise à l'épreuve : d'une part par le travail de préparation, d'autre part par le travail réel en classe (Saujat, 2002, p.69). Le regard particulier de l'ergonome réside dans l'interprétation de cet écart : pour Amigues (2003), *« là où [l'employeur] peut voir défaut, incompréhension, incompétence, formation insuffisante, [l'ergonome] voit choix, compromis, incertitude, décision, prise de risque et investissement subjectif pour faire au mieux dans la tension entre le prescrit et le réel »*. Dit autrement, *« adopter une perspective ergonomique sur le travail des enseignants et des élèves, c'est accepter au moins provisoirement de renoncer à le juger au nom de l'opinion droite*[1] *»* (Nonnon & Goigoux, 2007, p.10). Il s'agit en effet pour l'enseignant de prendre en compte des enjeux non prescrits, et pourtant essentiels, tels que *« "tenir" jusqu'en fin de journée et "durer" toute l'année »* (Saujat, 2007) : bien que ces buts ne soient pas prescrits formellement, ils font partie des buts que tout joueur engagé dans le jeu qui se déroule lors d'une séance de classe doit prendre en compte.

Goigoux (2007b) infère les tâches redéfinies par l'enseignant *« à partir d'éléments observables de l'exécution et des verbalisations de l'enseignant qui (...) permettent de cerner ses buts et les conditions d'exécution effectivement prises en compte en présence des élèves*

---

[1] Une recherche de Renard (2007) montre que dans le domaine de la lecture au Cours Préparatoire, parmi quatre enseignants observés, les deux expérimentés s'éloignent plus des horaires prescrits par les programmes que les deux débutants : les enseignants expérimentés consacrent beaucoup de temps à la lecture en début d'année, car ils anticipent sur la suite de l'année et sur ce qui sera attendu des élèves l'année suivante. L'écart aux horaires prescrits est interprété comme un savoir-faire anticipatif et adaptatif, et non comme une incompétence.

mais aussi en leur absence lors de moments de préparation ou de correction ». Il montre ainsi les compromis consentis par une enseignante de Cours Préparatoire dans son enseignement de la lecture ; elle a intégré à ses pratiques le fait que quelques années auparavant, il n'était pas acceptable de baser son enseignement sur l'unité « syllabe ». Par conséquent, l'enseignante ne prononce jamais ce terme, mais conduit tout de même efficacement les élèves à repérer des syllabes afin de localiser des phonèmes dans des mots[1].

Par ailleurs, les enseignants s'auto-prescrivent des tâches qui ne leur sont pas toujours imposées. Or, même une tâche auto-prescrite peut différer de la tâche effective. Rogalski (2003, p.351) donne l'exemple d'un enseignant qui cherche à mettre en place une situation adidactique[2], mais qui, *« sans le vouloir et sans le savoir »*, transmet lui-même la réponse aux élèves.

Selon Rogalski (*Ibid.*), *« plus on se rapproche de la situation de gestion directe de la classe, en face à face et en temps réel, plus la définition de la tâche est à la charge de l'enseignant »*. Pour étudier l'activité réelle de l'enseignant, il apparaît donc la nécessité de considérer davantage ses tâches effectives que les tâches qui lui sont prescrites.

Les tâches effectives de l'enseignant sont difficiles à circonscrire car, comme le notent Tardif et Lessard (1999, p.28), l'enseignement est à la fois un *« travail codifié »* et un *« travail flou »* : à côté de ce qui relève du prévisible et du prescrit, demeure toujours une part d'informel, d'imprévu, d'implicite, qui forge la complexité du travail enseignant. La tâche effective de l'enseignant comporte donc à la fois un aspect lisible et des facettes moins repérables, qui ne sont pas toujours explicitées (Durand, 1996, p.40) : elle est plus difficile à décrire que la tâche prescrite (Nonnon & Goigoux, 2007).

Pour Rogalski (2003, p.352), *« un des composants de l'activité de l'enseignant consiste à donner aux élèves des tâches à accomplir »*. En effet, le choix, la conception, la prescription de tâches pour les élèves constituent une part importante de la tâche effective de l'enseignant, et organisent le jeu qui se déroule lors d'une séance de classe.

---

[1] Nous développons l'analyse de cet exemple page 78.

[2] Pour une définition, voir page 63.

1.3. Tâche et activité de l'élève : des écarts avec les tâches initialement prescrites

Les tâches prescrites aux élèves sont pour la plupart choisies par l'enseignant. Elles peuvent être à caractère didactique (effectuer un exercice), organisationnel (effacer le tableau)... Elles sont généralement explicites (toutes les consignes données signalent une tâche à effectuer), mais peuvent en partie être implicites (notamment, pour certaines tâches liées au contrat didactique[1]).

Leplat et Hoc (1983, p.57) notent que la tâche peut être modifiée en cours d'activité. L'enseignant a en effet la possibilité de changer la description de la tâche prescrite (par exemple, en donnant des indications sur l'activité attendue), voire de modifier les buts de la tâche initiale (il peut revoir ses exigences à la hausse ou à la baisse).

L'activité des élèves peut être prescrite (par exemple, identifier des phonèmes, puis des syllabes, afin d'oraliser un mot) ou inversement, seul le but de la tâche peut être donné (par exemple, oraliser une phrase), sans indication sur l'activité à mettre en œuvre. Néanmoins, dans les deux cas, la tâche prescrite induit une activité chez l'élève[2].

Notons avec Rogalski (2003, p.353) que l'activité attendue des élèves peut uniquement consister à écouter le cours et essayer de le comprendre : ceci nous permet de souligner le fait que l'activité des élèves ne se réduit pas à leur seul comportement (observable).

Une différence peut exister entre l'activité attendue par l'enseignant et l'activité qu'il induit. Par exemple, pour oraliser le mot « main », l'enseignant peut penser aider à décoder en

---

[1] Pour une définition, cf. page 64.

[2] Goigoux (2000, p.100) note que la distinction entre tâche et activité de l'élève *« n'est pas habituelle dans l'univers scolaire : les maîtres – et la plupart des didacticiens – parlent volontiers des "activités" qu'ils proposent aux élèves pour évoquer ce que nous désignons ici par le terme de tâche (dans le même contexte nous parlerions de "tâches proposées aux élèves"). Cette différence terminologique masque le plus souvent une confusion entre ce que l'élève a à faire (tâche) et ce qu'il fait réellement (activité). Autrement dit, au delà d'une différence de lexique, elle révèle une différence de conceptualisation qui peut avoir des conséquences importantes sur le plan de la recherche ».*

demandant « [*m*] et [*ɛ̃*] ? », mais il prend ainsi à sa charge la segmentation en graphèmes et syllabes, ainsi que la conversion grapho-phonologique : l'élève n'a plus qu'à assembler les phonèmes entendus pour réaliser la tâche. L'activité induite n'est donc plus qu'une composante du décodage.

L'écart peut aussi être important entre l'activité induite par l'enseignant et l'activité effective de l'élève : Maurice (1996a) prend l'exemple d'une autodictée où l'élève mémorise les terminaisons des mots au moyen de leur position spatiale sur la feuille, et non à l'aide de règles grammaticales.

L'écart activité attendue / activité effective peut être créé intentionnellement[1], mais peut aussi être entièrement involontaire. Dans les deux cas, il demeure parfois inaperçu. Nous voyons donc la difficulté pour l'enseignant de prendre en compte l'activité effective de ses élèves (Rogalski, 2003, p.353), d'autant plus que tous ne mettent pas en œuvre la même activité. Perrin-Glorian et Robert (2005, p.107), suite à une analyse ergonomique et didactique des tâches et du déroulement des séances[2], constatent que les élèves peuvent avoir deux types d'activités : *«* a minima *pour ceux qui attendent toutes les indications du professeur pour démarrer et pour les autres, qui jouent le jeu de la recherche proposée par l'enseignant – des activités* a maxima *»*. Les élèves sont ainsi engagés dans divers rôles, en partie déterminés par les tâches qui leur sont prescrites. Le fait que les différents élèves de la classe ne mettent pas en œuvre la même activité face à une tâche contribue amplement à la complexité de l'environnement de l'enseignant.

---

[1] Barrère (2005) évoque *« des stratégies [d'élèves], plus ou moins maîtrisées, de freinage ou de résistance au travail »* pouvant prendre la forme de *« faire semblant d'écouter »* ou de *« faire semblant d'être actif »*. Perrenoud (2000) liste certaines de ces stratégies : terminer très rapidement sa tâche pour s'occuper à autre chose, gagner du temps pour reporter le début du travail, se dire incompétent pour obtenir de l'aide avant de commencer à chercher…

[2] L'étude porte sur des séances de mathématiques, au collège.

1.4. L'enseignant supervise un environnement dynamique

Doyle (1986a) liste six dimensions participant à la complexité de l'environnement de classe pour l'enseignant : sa multidimensionnalité, sa simultanéité, son immédiateté, son imprévisibilité, son caractère public et son historicité[1]. Selon lui, les problèmes de gestion de la classe (*« classroom management »*) sont dus au fait que les relations enseignant-élèves ne sont ni individuelles, ni privées, ni volontaires ; à l'inverse, *« les enseignants ont affaire à des groupes d'élèves, sur la base d'une journée, pendant de longues périodes, pour atteindre des buts qui ne coïncident pas nécessairement avec les centres d'intérêt immédiats des participants »* (Doyle, 1986a, p.394).

Nous pouvons considérer, en suivant Rogalski (2003) ou Dessus, Allègre et Maurice (2005), que l'environnement de l'enseignant est dynamique, c'est-à-dire qu'il *« évolu[e] au cours du temps en l'absence d'action de l'opérateur »* (Samurçay & Hoc, 1988). En effet, une classe sans enseignant ne se maintiendrait pas dans son état initial : les élèves travailleraient, s'impatienteraient, joueraient, chahuteraient… Comme le note Rogalski (2003, p.364), cet environnement *« est une catégorie bien particulière d'environnement dynamique car il implique une visée d'action sur des sujets humains (les élèves, la classe) »*.

Dessus, Allègre et Maurice (2005), suivant Shavelson et Stern (1981), considèrent ainsi qu'*« un enseignant supervise son environnement de classe à partir du moment où il s'assure que certaines variables visibles (travail des élèves, comportement, etc.) restent dans des marges compatibles avec ce qu'il en attend »*[2]. Pour Dessus (2005), *« cette supervision se réalise via certaines actions pouvant être considérées comme autant de "coups" d'un jeu. Ces coups sont à la fois polysémiques (un même coup peut avoir plusieurs fonctions) et ont des homonymes (un coup peut avoir les mêmes fonctions qu'un autre) »*.

---

[1] Nous avons détaillé ces dimensions page 24.

[2] Par exemple, Chiu (2004) observe des séances de mathématiques lors desquelles les élèves travaillent en groupes ; l'auteur montre que les enseignants ne s'approchent pas particulièrement souvent des groupes faibles, mais plutôt de ceux qui manifestent des comportements « hors-tâche ». Lorsqu'ils s'approchent d'eux, ces groupes se recentrent, au moins provisoirement, sur la tâche à effectuer.

Pour ne pas complexifier son travail, l'enseignant pourrait donc être conduit à prescrire ce que Perrenoud (2000, p.105) nomme des *« tâches traditionnelles »*, afin que le travail des élèves soit *« facile à donner, à surveiller et à corriger »* : ces tâches sont notamment fermées, fragmentées, habituelles, et quantifiables.

Afin de superviser l'environnement dynamique qu'est la classe, les enseignants doivent avoir construit des savoir-faire. Pour Cellier (1996, p.9), le superviseur doit principalement savoir utiliser des stratégies anticipatives ; s'il n'a à sa disposition que des stratégies réactives, il se trouve en difficulté[1]. La réactivité est toutefois essentielle : comme le note Woods (1988 ; cité par Leplat, 1996), les superviseurs *« devraient être opportunistes et flexibles afin de détecter [les problèmes] puis de s'adapter aux événements qui exigent une révision de l'évaluation de la situation et des plans »*. Selon Doyle (1977, p.54), les habiletés nécessaires à l'enseignant pour s'adapter à la complexité de l'environnement de classe sont :

- grouper des événements différents dans des unités plus larges (*« chunking »*),
- discriminer ces unités selon leurs conséquences immédiates et à long terme (*« differenciation »*),
- gérer plusieurs événements simultanément (*« overlap »*),
- contrôler la durée des événements (*« timing »*),
- interpréter les événements sous un délai minimal (*« rapid judgement »*).

Ces savoir-faire peuvent constituer ce que Leplat (1997) nomme des *« compétences incorporées »* (c'est-à-dire incorporées à l'action). L'auteur en énonce certaines propriétés :

- *« elles sont finalisées et se caractérisent par la mise en œuvre de connaissances en vue de la réalisation d'un but. Une compétence est toujours une compétence pour… ; elles sont donc opératives et fonctionnelles ;*

---

[1] Pastré (2005a, p.236) parvient à des conclusions similaires : *« dans la gestion de situations dynamiques (…), les novices sont ballotés par les événements. Ils sont littéralement le jouet de la situation : ils agissent à contretemps, ne savent pas anticiper ; ils ne comprennent, au mieux, le sens des événements que bien longtemps après. Les experts sont ceux qui ont su renverser cette position de dépendance par rapport à la situation : ils agissent dans le tempo du déroulement de la situation, ou juste un peu avant, ils savent anticiper, et souvent transformer les contraintes en ressources. L'action pertinente est chez eux synonyme de savoir attendre le moment favorable, le bon créneau. »*

- *elles sont apprises ; on ne naît pas compétent, mais on le devient ;*
- *elles sont organisées en unités coordonnées »* (*Ibid.*, p.141).

Certaines des compétences mises en œuvre par les enseignants pour superviser l'environnement dynamique qu'est la classe peuvent être, plus précisément, considérées comme des *« compétences complémentaires »* n'entrant pas dans le cadre des exigences officielles : Leplat note *« un écart entre la compétence acquise en formation (...) et la compétence effective »* (*Ibid.*, p.143). Selon lui, cet écart (la compétence complémentaire) est souvent une compétence incorporée, car difficilement verbalisable et donc difficilement transmissible.

En résumé, les compétences incorporées sont *« facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale, difficilement dissociables, très liées au contexte »* (*Ibid.*, p.142). Ces compétences seraient des ressources permettant à l'enseignant de faire en sorte que le jeu puisse continuer à se jouer, notamment en maintenant un équilibre se caractérisant par la paix scolaire.

Nous voyons ainsi que les tâches prescrites aux enseignants ne suffisent pas à rendre compte de leurs pratiques. En effet, les marges de manœuvre laissées par ces tâches prescrites sont importantes ; elles sont toutefois réduites par les contraintes des situations, auxquelles l'enseignant doit s'adapter afin de superviser l'environnement dynamique qu'est la classe.

L'étude des tâches prescrites aux élèves permet, quant à elle, de repérer les choix des enseignants en situation de classe. Ces tâches sont également une entrée vers l'activité des élèves. Elles intéressent l'ergonomie, mais aussi la didactique, lorsque les tâches mettent en jeu des savoirs. A titre d'exemple, Rogalski (2003, p.375) note qu'une tâche dont le niveau de difficulté serait mal calibré mettrait en péril le contrat didactique.

2. La didactique

La didactique, *« science devant étudier les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des différents savoirs disciplinaires »* (Schubauer-Leoni, 2008, p.130), apparaît dans les pays francophones au début des années 1970, en interrogeant *« les sciences du sujet et des organisations sociales sur l'"oubli" du savoir enseigné qui les caractérise »* (*Ibid.*). En effet, les sciences de l'éducation, notamment, ont souvent analysé les rapports entre enseignant et élèves sans intégrer les caractéristiques des savoirs en jeu lors des situations étudiées. C'est donc la centration sur les spécificités des savoirs à enseigner ou enseignés, et sur leurs conditions d'apprentissage, qui caractérise les recherches en didactique.

De nombreuses recherches, en didactique, ont pour visée la transformation des pratiques enseignantes en vue d'améliorer les apprentissages des élèves. Nous ne les prendrons pas en compte, et nous évoquerons plutôt les concepts permettant de développer une intelligibilité du jeu ordinaire qui se déroule lors d'une séance de classe, et, plus spécifiquement, des pratiques d'enseignement engagées dans ce jeu.

2.1. Didactique et apprentissage initial de la lecture

Dans le domaine de l'apprentissage initial de la lecture, la psychologie cognitive[1] a fortement contribué à la production de connaissances scientifiques. Ces travaux, centrés sur les processus d'apprentissage, ne sont pas situés dans le contexte scolaire, et occultent, la plupart du temps, les effets de l'enseignement. Goigoux (2008) note que lorsque l'intervention des enseignants est prise en compte, elle est généralement décrite *« de manière très sommaire, les chercheurs opposant les méthodes de manière binaire »*.

Les travaux en psychologie, tout comme ceux en linguistique ou en psycholinguistique, ne sauraient suffire à déduire, à partir des processus d'apprentissage des élèves, les caractéristiques d'un enseignement approprié[2] (Fijalkow, 2000 ; Prost, 2003 ; Bru, 2006 ; Nonnon & Goigoux, 2007). De plus, la psychologie et la linguistique, accordant généralement peu de place à l'enseignant, nous apportent des éléments d'intelligibilité limités

---

[1] Nous évoquerons certains travaux de psychologie cognitive page 199.

[2] Cette problématique relève davantage de la didactique.

pour expliquer le jeu d'une séance de découverte de texte. Certains travaux font exception : une étude proche de la didactique analyse de manière très fine les pratiques d'enseignants, mais dans le but de distinguer la pratique d'une enseignante engagée dans une recherche-action (d'approche socio-constructiviste) de celle d'une enseignante *« traditionnelle »* (Carrion, Ragano, Pasa, & Martinaud, 2009).

La didactique du Français Langue Maternelle, quant à elle, s'est développée assez tardivement, dans les années 1980, avec du retard sur la psychologie, mais aussi sur la didactique des sciences et du Français Langue Etrangère (Halté, 1992 ; Rosier, 2002 ; Schubauer-Leoni, 2008).

Au sein de la didactique du Français Langue Maternelle, la didactique de la lecture est peu développée, surtout si l'on se centre sur la période d'apprentissage initial de la lecture (Halté, 1992 ; Rosier, 2002). Par ailleurs, nous pouvons tirer deux constats des analyses de Goigoux (2000, 2002, 2007b) :

- La didactique de la lecture à l'école primaire étudie peu l'activité de l'enseignant. Goigoux (2000, 2007b) a analysé soixante-dix-huit communications issues des actes des colloques de l'AIRDF[1] ou citées dans ces actes ; il montre que *« dans la moitié des articles retenus (...), le maître de lecture est totalement absent : il s'agit soit d'études historiques à dominante épistémologique, soit d'études relatives aux apprentissages des élèves adoptant une perspective strictement psychologique »*. La méthodologie que Fijalkow (2000) a nommé *« didactique expérimentale de la lecture-écriture »*, consistant à soumettre à l'épreuve des faits des propositions didactiques, se base sur des interventions en laboratoire, afin de contrôler le plus grand nombre possible de variables liées à l'enseignement : ici non plus, ce n'est pas l'activité d'enseignement ordinaire qui est objet d'étude.
- Lorsque la didactique de la lecture étudie l'enseignement, il s'agit en grande majorité de *« comptes-rendus d'innovations qui évoquent le travail du maître sans que l'on puisse distinguer avec certitude ce qui relève de la prescription formulée par le chercheur de ce qui relève de l'activité effective de l'enseignant (qui ne fait d'ailleurs jamais l'objet d'une observation directe) »*. Ce n'est qu'après 1995 que

[1] Association Internationale de Recherche en Didactique du Français

quelques travaux en didactique du français ont cherché à *« reconstruire les logiques d'action sous-jacentes aux processus d'action des enseignants : on est donc passé d'une didactique de "l'intervention" à une didactique de "l'explication" »* (Goigoux, 2002, p.126). C'est également le constat de Garcia-Debanc (2009, p.43), qui analyse l'évolution des recherches en didactique du français : elle met en relief *« une attention de plus en plus grande portée (...) aux pratiques d'enseignement observées »* : *« l'évolution est sensible de prescriptions* a priori *à l'analyse précise des activités mises en œuvre »*. Toutefois, dans le domaine de la lecture, les quelques études s'inscrivant dans une didactique de l'explication procèdent presque toujours par enquêtes, s'appuyant sur des pratiques déclarées au moyen de questionnaires. Finalement, sur les soixante-dix-huit communications analysées par Goigoux, seules deux se basent sur des observations de l'activité des enseignants.

Complétons cette méta-analyse en portant notre attention sur deux ouvrages regroupant des travaux autour de la didactique de la lecture :

- Le livre intitulé *« Didactique de la lecture – regards croisés »* (Garcia-Debanc, Grandaty, & Liva, 1996) rassemble des textes relevant de diverses disciplines : sciences de l'éducation, psychologie, histoire, sociologie, littérature, didactique du français. Par son titre et les diverses approches de ses contributions, cet ouvrage montre que la didactique de la lecture est alimentée par de multiples disciplines, et est loin d'être limitée au cycle 2.
- Plus récemment, la revue Repères, sous-titrée *« Recherches en didactique du français langue maternelle »*, consacre en 2007 son numéro 36 au thème suivant : *« Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture »*. L'intitulé du numéro, avec la double occurrence du terme « travail », laisse percevoir l'influence de l'approche ergonomique (Nonnon et Goigoux ; Renard). Des articles apportent en effet un éclairage ergonomique ; un autre s'inscrit dans le cadre de l'anthropologie cognitive située (Veyrunes, Gal-Petitfaux & Durand) ; Simon articule une approche didactique avec un cadre théorique issu des sciences de l'éducation (Altet, 1994) ; Clanet présente une étude provenant des sciences de l'éducation, Piquée et Sensevy rassemblent dans leur titre les termes « didactique » et « pédagogie »… D'autres contributions sont plus spécifiques à la

didactique (Leclaire-Halté, Tauveron), toutefois le lecteur remarque que le champ de la didactique de la lecture, notamment pour ce qui concerne l'apprentissage initial, est largement ouvert à d'autres disciplines.

Ainsi, les travaux associés à la didactique de la lecture susceptibles de nous permettre de construire une intelligibilité du jeu d'une séance de découverte de texte au Cours Préparatoire ne sont pas constitués d'un « noyau central » conceptuel, qui apporterait une ligne directrice forte aux études de ce champ ; de plus, ils sont parfois à la marge de la didactique et plutôt portés par une autre discipline. Nous faisons donc le choix d'évoquer ces travaux, non pas dans un chapitre spécifique, mais au fur et à mesure de notre revue de question.

Contrairement à la didactique de la lecture, la didactique des mathématiques a développé des concepts centraux, dont certains nous paraissent potentiellement assez génériques[1] pour apporter un éclairage à l'analyse des séances de lecture.

2.2. Quelques concepts premiers de la didactique

Nous abordons dans cette section des concepts de didactique développés au sein de leurs théories respectives par Brousseau et Chevallard, dans des approches descriptives et explicatives des situations de classe : la transposition didactique, la négociation didactique, les situations didactiques et le contrat didactique sont des concepts qui nous permettront de mieux appréhender le jeu qui se déroule lors d'une séance de classe, et notamment les choix des tâches par les enseignants.

2.2.1. La transposition didactique

Pour Chevallard (1985, p.39), *« un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique ».*

[1] Cf. Rosier (2002) qui adopte le concept de transposition didactique pour le français, ou Bocchi (2008) qui analyse des séances de lecture au moyen du concept de contrat didactique.

Chevallard distingue la transposition externe et la transposition interne. La première concerne la transformation du savoir savant en savoir à enseigner ; ce travail est effectué par les concepteurs des prescriptions et préconisations faites aux enseignants, par le biais des programmes, des manuels scolaires… La transposition interne concerne, quant à elle, la transformation opérée par l'enseignant lors de la planification et des séances de classe : *« lorsque les programmes sont fabriqués, signés, et prennent force de loi, un autre travail commence : celui de la transposition didactique* interne. *Quelques-unes des plus belles trouvailles de la noosphère, à ce jeu-là, ne résistent pas. L'ambitieuse théorie des opérateurs, en peu de temps, est étrillée par le fonctionnement didactique. D'autres éléments, au contraire, se fondent dans le paysage comme si, de toujours, ils avaient été là »* (Chevallard, 1985, p.37). Nous pouvons dire que certains éléments s'intègrent dans le jeu, alors que d'autres, menaçant son équilibre, en sont exclus.

La transposition interne intéresse le didacticien, elle lui permet de concevoir que le savoir enseigné peut différer du savoir à enseigner, et d'en analyser les différences. L'ergonome peut, quant à lui, considérer que ces différences s'expliquent en termes d'écart entre tâche prescrite et tâche réelle de l'enseignant ; en effet, l'enseignant, en choisissant, concevant et adaptant des tâches scolaires qu'il propose à ses élèves, participe à la transposition didactique interne.

Avec une approche ergonomique, Dessus et Sylvestre (2003) donnent un exemple de transposition didactique interne : les enseignants peuvent transposer une même tâche à réaliser (par exemple, faire travailler les élèves sur les pronoms) en différentes tâches prescrites aux élèves : souligner les pronoms d'un texte, trouver l'antécédent d'un pronom donné, etc. Le choix de tâches par l'enseignant et la manière dont elles sont prescrites sont donc partie intégrante du processus de transposition didactique.

C'est sur les processus qui touchent à la transposition interne (et non externe) que nous centrerons notre étude. La négociation didactique y joue notamment un rôle.

2.2.2. La négociation didactique

Chevallard développe la notion de *« négociation didactique »* afin d'expliquer les pratiques évaluatives des enseignants. Pour Chevallard (1986, p.40), ce qui importe à l'enseignant est *« la possibilité de piloter sa classe et de conduire son enseignement »* : sous ce point de vue, le choix d'une tâche évaluative et l'attribution d'une note constituent une

« transaction ». Lorsque l'enseignant affecte une note à une copie, il ne mesure pas seulement les connaissances de l'élève en question, il s'assure aussi les moyens de conduire sa classe, de faire en sorte que le jeu qui se déroule puisse continuer à se jouer sans rupture.

La négociation se fait donc en deux temps : premièrement, pour ce qui concerne le choix de la tâche d'évaluation ; dans un second temps, pour ce qui concerne la notation, dont son barème (*Ibid.*). La tâche, tout comme la notation, doit être acceptable par l'enseignant et par les élèves, de façon à ce que ces derniers restent engagés dans le jeu.

Chevallard souligne que par la négociation, enseignant et élèves établissent un *« contrat sur le "niveau" de l'enseignement, sur les savoir-faire qu'il sera légitime d'exiger des élèves à propos de telle ou telle notion »* (*Ibid.*). Les élèves essaient généralement de négocier à la baisse la difficulté des tâches qui leur sont prescrites, tandis que l'enseignant est conduit à calibrer le niveau de difficulté des tâches évaluatives : *« trop peu d'exigence, et c'est l'annulation d'une partie du travail qu'il aura fait jusque là. Mais trop d'exigence, en sens inverse, le rendrait non crédible et susciterait de vifs conflits, au risque de rendre la classe ingouvernable »* (*Ibid.*, p.39). Ici, Chevallard traite des tâches formellement évaluatives, mais il n'est pas déraisonnable de penser que cette négociation s'inscrit dans le cadre plus large du contrat didactique (présenté ci-après), et se produit également dans le quotidien de la classe : dès que l'enseignant prescrit une tâche à ses élèves, même si ces derniers ne sont pas évalués formellement, l'enseignant est conduit à cibler et négocier le niveau de difficulté de cette tâche. Sans cela, l'équilibre du jeu serait mis en péril par les ruptures que Chevallard évoque : des tâches trop ou trop peu exigeantes menaceraient la paix scolaire, et l'enseignant ne serait plus en mesure de piloter la classe.

2.2.3. Les situations didactiques

Brousseau définit une situation didactique comme *« l'ensemble des rapports établis explicitement et/ou implicitement entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu*[1] *(comprenant éventuellement des instruments ou des objets), et un système éducatif (le*

[1] Le terme *« milieu »* est entendu dans le sens de *« tout ce qui agit sur l'élève ou sur ce quoi l'élève agit »* (Brousseau, 1998, p.32).

professeur) aux fins de faire approprier à ses élèves un savoir constitué ou en voie de constitution » (Brousseau, 1998, p.78).

Ces situations, lorsqu'elles sont spécifiques à un savoir particulier, et lorsque *« le maître se refuse à intervenir comme proposeur des connaissances qu'il veut voir apparaître »* (Brousseau, *Ibid.*), sont définies comme adidactiques ; ce n'est pas le maître qui valide ou non la réponse de l'élève, mais la situation elle-même. En effet, la dévolution[1] du problème conduit l'élève à s'adapter lui-même au milieu, en construisant ou accommodant les schèmes nécessaires à la résolution. Les contraintes de la situation imposent l'utilisation du savoir visé pour aboutir à la solution.

Pour Brousseau, une des activités principales de l'enseignant est le choix de situations qui permettront aux élèves de construire les connaissances visées. Dans toute situation didactique, une activité est attendue de l'élève ; les apprentissages sont un des buts de cette activité.

Dans le cas des situations adidactiques, l'objet de savoir n'est pas défini explicitement dans la prescription de la tâche ; l'activité de l'élève consiste à réaliser la tâche, et ce faisant, à effectuer l'apprentissage visé. Il s'agit donc pour l'enseignant de choisir la tâche en fonction de l'activité attendue de l'élève : lors d'une situation adidactique, si l'élève n'a pas mis en œuvre l'activité attendue, il n'est pas capable de réaliser la tâche[2]. Nous voyons donc que les rôles des enseignants, ainsi que ceux des élèves, diffèrent selon que la situation est, ou non, adidactique. En effet, si la situation est adidactique, l'enseignant doit pouvoir, pendant la séance, se placer en retrait relativement à la transmission des savoirs : ce « repli » le prive sans doute de moyens de piloter la classe, par les prescriptions qu'il pourrait

---

[1] Activité par laquelle le professeur cherche à impliquer l'élève dans le problème, et fait en sorte que ce dernier se sente *« seul responsable de le résoudre »* (Brousseau, 1998, p.301).

[2] Pour Brousseau (2007, p.57), toute situation présente un but, et *« la tâche est ce que le sujet doit faire en réponse à une situation »*. Il prend l'exemple d'un rat déposé dans un labyrinthe : le rat est placé dans une situation, mais il ne lui est prescrit aucune tâche. Nos observations de séances de découverte de texte nous conduisent à penser que ce type de situation (sans tâche) s'y rencontre très rarement, et qu'il est le plus souvent possible d'observer des tâches, plus ou moins explicites, que les enseignants prescrivent à leurs élèves.

donner à ses élèves. Quant aux élèves, ceux qui ne parviennent pas à construire les savoirs et savoir-faire par eux-mêmes risquent de se désengager du jeu qui se déroule. La mise en place de situations adidactiques en est rendue particulièrement périlleuse. C'est également la conclusion à laquelle on parvient si l'on prend en compte les effets du contrat didactique, que Brousseau a mis en évidence.

2.2.4. Le contrat didactique et le contrat didactique différentiel

a) Le contrat didactique

Le contrat didactique est la *« relation qui détermine – explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement – ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre »* (Brousseau, 1998, p.61) : le contrat didactique comprend donc des règles implicites qui constituent le jeu qui se déroule lors d'une séance de classe. De manière générale, il fait partie du contrat que les élèves tentent de réaliser la tâche qui leur est prescrite, et que *« le professeur assure (...) que les acquisitions antérieures et les conditions nouvelles donnent à l'élève la possibilité de l'acquisition »* (*Ibid.*, p.301). Le choix des tâches prescrites par l'enseignant ainsi que l'activité des élèves sont donc liés au contrat didactique ; il s'agit bien pour l'enseignant de choisir des tâches d'un niveau de difficulté acceptable par la classe.

A titre d'exemple, Comiti, Grenier et Margolinas (1995, p.85) évoquent le *« contrat géométrique »* dans l'enseignement secondaire : sans que cela soit précisé dans la prescription de la tâche, les élèves construisent les figures géométriques à la règle et au compas. Une partie de la tâche prescrite est donc sous-entendue : l'activité des élèves est guidée par les prescriptions (explicites) et par le contrat (surtout implicite). Ceci concorde avec la remarque de Leplat et Hoc (1983, p.53) : *« ce qui est implicite correspond à ce qu'il est jugé inutile de dire parce que déjà connu du sujet »*.

Toutefois, comme nous l'avons déjà évoqué, Leplat note que *« ce qui reste déterminant dans la notion de tâche, c'est l'idée d'obligation de production et non l'idée de respect de la procédure »* (2000, p.18). Ceci peut expliquer certains effets pervers du contrat didactique, tel l'effet Topaze (Brousseau, 1998), qui consiste à dénaturer la tâche de l'élève jusqu'à ce que celui-ci produise la réponse attendue. Cet effet du contrat didactique a lieu au détriment de l'activité cognitive de l'élève : l'effet Topaze consiste à décrire plus précisément

la tâche de l'élève, en allant parfois jusqu'à la modifier (en changeant les conditions de réalisation par exemple). Leplat et Hoc (1983, p.54) notent qu'une tâche dont la description est complète ne requiert de la part du sujet qu'une activité d'exécution (par opposition à une activité d'élaboration, de résolution de problème) : l'effet Topaze a donc pour conséquence d'induire chez les élèves une activité fort différente de celle qui aurait été nécessaire pour réaliser la tâche initiale.

Le contrat didactique montre que des règles implicites permettent de rendre compte du jeu qui se déroule lors d'une séance de classe. Or, nous avons souligné page 36 que les élèves jouent différents rôles dans ce jeu : ces règles implicites pourraient donc différer en fonction du rôle joué par l'élève.

b) Le contrat didactique différentiel

Sarrazy (2002b) montre que les élèves n'ont pas le même rapport aux divers contrats didactiques en fonction de leur environnement familial. Notamment, les élèves éduqués dans un environnement familial souplement structuré (Lautrey, 1984) sont moins sensibles au contrat didactique que ceux issus d'environnements rigidement et faiblement structurés : les premiers savent éventuellement remettre en cause ce que dit l'enseignant, et *« exhiber le "petit détail" qui n'a pas été enseigné mais par lequel [ils] montrer[ont] au professeur qu'[ils ont] appris »* (Sarrazy, 2002b). L'auteur met ainsi en évidence que les attentes des élèves diffèrent en fonction de leur environnement familial : les élèves ne sont pas identiquement sensibles aux contrats didactiques qu'ils rencontrent.

Schubauer-Leoni (1991) propose la notion de *« contrat didactique différentiel »* afin de montrer que les attentes des élèves envers les enseignants, mais également celles des enseignants envers les élèves, diffèrent en fonction de l'élève. Schubauer-Leoni observe un enseignant faisant passer le même test à tous les élèves de sa classe ; ce test, compatible avec le contrat didactique habituel de la classe, porte sur des problèmes additifs. L'enseignant attend des élèves peu performants, à faible capital culturel, qu'ils schématisent le problème avant de procéder aux calculs ; en revanche, les élèves performants, à fort capital culturel, vont pouvoir *« oublier »* de dessiner le schéma ou le faire *« a posteriori »* puisque *« les chiffres sont assez parlants pour eux »*. Ces attentes non explicitées se retrouvent effectivement dans les productions des élèves : *« la même question a pourtant été formulée pour tous les élèves et voilà que chacun interprète ce que le maître attend "vraiment" de*

lui ! » (Schubauer-Leoni, 1991, p.90). Les rôles des élèves dans le jeu diffèrent en fonction des attentes de l'enseignant (qui sont elles-mêmes fonction de certaines caractéristiques des élèves).

Suite à ces travaux, Leutenegger et Schubauer-Leoni (2002, p.75) avancent qu'il est nécessaire de distinguer des positions différentielles d'élèves, qui révèlent le fonctionnement d'une séance de classe en permettant de constater des contrats didactiques distincts. Dans le domaine de la numération à l'école primaire, elles observent des élèves *« locomotives »*, *« chronogènes »,* qui amènent *« des éléments permettant à l'enseignante de faire avancer la leçon »*. D'autres élèves participent à la leçon, à l'inverse, en ralentissant l'avancée du savoir : en faisant des erreurs, ils permettent aux enseignants de rappeler certaines règles.

Un contrat didactique différentiel peut également s'observer par des interprétations différentes que l'enseignant fait à partir de comportements d'élèves similaires :

- Dans le domaine de l'apprentissage des grands nombres, Schubauer-Leoni, Leutenegger et Mercier montrent que les doutes des élèves sont interprétés par l'enseignante comme de la prudence lorsqu'ils proviennent de certains élèves ; pour un autre élève, l'enseignante dit ne pas être étonnée, tandis que pour un troisième, elle estime qu'il *« n'avait pas bien entendu la question »* (Schubauer-Leoni, Leutenegger, & Mercier, 1999, p.307).
- En numération, au Cours Moyen, un enseignant accorde une légitimité mathématique aux questions d'un bon élève, alors qu'une *« vraie question »* posée par un élève faible n'obtient pas de réponse mathématique. Tandis que le premier élève se trompait, il lui a été laissé le temps de comprendre son erreur en lui permettant de rester au tableau, ce qui n'a pas été le cas de l'élève faible (Mercier, Sensevy, & Schubauer-Leoni, 2000).

Lors de séances de lecture, des contrats didactiques différentiels sont repérables lorsque la tâche, trop difficile pour certains élèves, conduit l'enseignant à leur donner des indications de type *« effet Topaze »* (Schubauer-Leoni, 2007), ou à leur poser des questions induisant une activité cognitive de plus faible niveau (Bocchi, 2008) : lorsqu'il est demandé aux élèves d'identifier des mots, il s'agit de *« petits mots »* et de *« mots familiers »*.

Sans évoquer explicitement un contrat didactique différentiel, Goigoux (2000) obtient des résultats similaires en lecture, en grande section de maternelle. Les quatre enseignantes observées, expérimentées, ajustent leurs interventions au niveau[1] des élèves :

- Les élèves les plus performants sont le plus souvent à l'initiative des interactions, ils obtiennent des aides centrées sur l'identification des mots.
- Les élèves moyens sont majoritairement aidés sur la mise en correspondance de la chaîne orale et de la chaîne écrite, les tâches sont pour eux découpées finement en sous-tâches, ce qui permet un guidage étroit centré sur l'activité cognitive.
- Les élèves les plus faibles obtiennent les réponses par les enseignantes ou d'autres élèves ; ils sont sollicités, mais pour *« suivre le groupe »*, pour rester attentifs, centrés sur la tâche : *« les institutrices ne parviennent pas véritablement à les rendre actifs dans les registres cognitifs pertinents »* (Goigoux, 2000, p.69).

Goigoux conclut que les enseignants adaptent efficacement leurs interventions aux deux-tiers des élèves (les plus performants), mais *« se heurtent néanmoins à un écart trop important entre les compétences nécessaires pour traiter la tâche et les capacités dont disposent [l]es élèves [les moins avancés dans l'apprentissage] »* (*Ibid.*, p.70) : nous voyons que les élèves ne sont finalement pas confrontés aux mêmes exigences, bien que la tâche initiale soit identique pour tous.

Les études évoquées ici ont en commun la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves ; elles montrent que les élèves, en fonction de leur niveau et/ou de leur environnement familial, ne jouent pas le même rôle dans le jeu qui se déroule lors d'une séance de classe. Cette différenciation des rôles semble se faire le plus souvent au détriment des élèves faibles qui, dans certains cas, n'ont pas d'autre choix que de mettre en œuvre une activité *« a minima »* (Perrin-Glorian & Robert, 2005), laissant aux autres la possibilité de faire avancer la leçon ou la résolution de la tâche.

---

[1] L'auteur mesure chez les élèves leur niveau de conceptualisation de la langue écrite au moyen d'un protocole permettant d'estimer si les élèves réussissent la tâche seuls, s'ils échouent, ou s'ils réussissent avec aide : dans le troisième cas, la tâche se situerait dans leur Zone de Proche Développement (Vygotski, 1934/1997).

L'étude de Schubauer-Leoni (1991) mettant en lumière un contrat didactique différentiel a été annonciatrice d'un courant récent au sein de la didactique, courant dont font partie certains travaux mentionnés ci-avant (Schubauer-Leoni et al., 1999 ; Leutenegger & Schubauer-Leoni, 2002 ; Schubauer-Leoni, 2007 ; Bocchi, 2008). Ce courant est celui de la didactique comparée.

2.3. La didactique comparée

La didactique comparée est issue des didactiques disciplinaires. Elle s'appuie en effet sur le principe selon lequel *« les savoirs enseignés spécifient les interactions observables dans le monde scolaire de manière irréductible »* (Mercier, Schubauer-Leoni, & Sensevy, 2002, p.7). A ce titre, les spécificités des savoirs enseignés sont toujours prises en compte ; ces spécificités sont toutefois considérées comme insuffisantes, de même qu'une description uniquement générique, de type « didactique générale », serait incomplète (Mercier et al., 2002). Il s'agit donc de confronter des *« espaces didactiques »* distincts afin d'en retirer les spécificités ainsi que les composantes génériques (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) : *« dans le travail du professeur et dans celui des élèves, qu'est-ce qui est générique et peut être rapporté à un processus d'enseignement (ou d'apprentissage), qu'est-ce qui est spécifique et doit être rapporté à tel ou tel savoir enseigné/appris ? »* (Mercier et al., 2002, p.9).

Contrairement à certains travaux issus des didactiques disciplinaires, la démarche se démarque de la prescription, et vise la description (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) : il s'agit avant tout de décrire le *« didactique ordinaire »* en contexte écologique[1], *« en considérant toute circonstance d'enseignement/apprentissage, tout objet de transmission culturelle et donc tout représentant de la situation (enseignant et élèves) comme légitime et pertinent »* (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p.228). L'enseignant et les élèves étudiés ne sont donc pas épistémiques : des problématiques telles que la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves peuvent être prises en compte.

---

[1] L'observation des pratiques *« en contexte écologique »* signifie que les situations ne sont pas *« expressément construites à des fins de recherche dans des ingénieries didactiques »* (Dugal & Amade-Escot, 2008, p.2).

Ceci conduit les didacticiens comparatistes à élargir le champ de leurs recherches *« vers un territoire en général dévolu à la "pédagogie" »* (Sensevy, Turco, Stallaerts, & Le Tiec, 2002, p.116), et à s'ouvrir au débat avec les autres sciences ayant pour objet le domaine éducatif (Mercier et al., 2002 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002).

L'approche de la didactique comparée est donc ascendante dans le sens où elle part de l'étude des pratiques ordinaires des enseignants et des élèves. La Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy & Mercier, 2007) s'intéresse ainsi aux actions effectives de l'enseignant et des élèves, contrairement à la Théorie des Situations Didactiques de Brousseau. Ces actions ne sont pas étudiées séparément, mais conjointement : un des principes premiers, que nous adoptons dans notre travail, est que l'action de l'enseignant ne peut être rendue intelligible qu'en prenant en compte celle des élèves, et réciproquement (Sensevy, 2007b).

Nous avons vu dans ce chapitre que l'activité de l'enseignant (et par conséquent les tâches qu'il prescrit à ses élèves) est guidée par divers processus qui relèvent parfois d'un *« rapport de forces »* entre les différents acteurs de la relation didactique (Chevallard, 1986, p.38). Ce rapport conduit les enseignants à adapter leur activité à celles de leurs élèves, parfois en modifiant le savoir à enseigner, de manière à ce que le jeu puisse continuer à se jouer sans rupture. Les deux sous-chapitres suivants sont centrés sur ces adaptations de l'enseignant aux situations professionnelles qu'il rencontre. Ils abordent deux approches complémentaires : la didactique professionnelle et la théorie des champs conceptuels.

3. La didactique professionnelle

La didactique professionnelle, dont le champ est la formation professionnelle des adultes, est issue de la rencontre de trois courants théoriques : la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006). Les chercheurs en didactique professionnelle considèrent que le développement ne se limite pas à la maturation ; il concerne donc les enfants, mais aussi les adultes (Rogalski, 2004). Le développement d'un adulte est examiné *« en relation avec un ou plusieurs domaines d'activité dans lesquels il doit effectivement réaliser son travail »* (Mayen, 1999, p.67).

La didactique professionnelle analyse l'activité de l'adulte en considérant la situation de travail comme une situation d'apprentissage (Dezutter & Pastré, 2008). Nous postulons pour notre part que les tentatives de maintien de l'équilibre du jeu contribuent à la formation professionnelle des enseignants : ces apprentissages informels, issus de la confrontation à des situations professionnelles, sont fortement susceptibles d'échapper aux institutions ayant en charge la formation des enseignants. A l'inverse des didactiques disciplinaires, la didactique professionnelle étudie les apprentissages *« incidents »* (de type *« apprentissage sur le tas »*) plutôt qu'*« intentionnels »* (Pastré, 2005b, p.31). L'idée sous-jacente est que les professionnels apprennent en agissant : *« on ne peut pas agir sans se construire de l'expérience, donc sans apprendre »* (*Ibid.*). Autrement dit, l'activité productive est obligatoirement accompagnée d'une activité constructive. L'activité productive est l'*« activité finalisée réalisée, orientée et contrôlée par le sujet psychologique pour réaliser les tâches qu'il doit accomplir en fonction des caractéristiques des situations »*, tandis que l'activité constructive est *« orientée et contrôlée par le sujet qui la réalise pour construire et faire évoluer ses compétences en fonction des situations et des domaines professionnels d'action. (...) Les compétences ont un statut d'objet pour l'activité constructive »* (Samurçay & Rabardel, 2004, p.166).

Dans les apprentissages incidents, dont l'étude est privilégiée par la didactique professionnelle, le but est la transformation du réel (activité productive) et non la transformation du sujet (activité constructive). La didactique professionnelle étudie donc en premier lieu l'activité constructive qui est un effet, souvent non recherché et non conscient, de l'activité productive (Pastré, 2005b). Par conséquent, les apprentissages étudiés sont moins des savoirs que des savoir-faire : comme l'écrit Pastré (*Ibid.*, p.32), c'est *« l'apprentissage*

d'activités en situation » qui intéresse la didactique professionnelle ; elle se focalise ainsi sur le *« sujet capable, pragmatique et agissant, et non sur le sujet épistémique et connaissant »* (Pastré & Rabardel, 2005, p.3).

De l'ergonomie cognitive, la didactique professionnelle a repris la distinction tâche / activité (Pastré et al., 2006). Vinatier et Pastré (2007, p.98) notent que depuis peu, l'analyse de l'activité se fait parfois sans analyse préalable de la tâche, afin que cette dernière ne joue pas le rôle de « filtre » pour l'analyse de l'activité : c'est ainsi le couple situation / activité qui est privilégié au couple tâche / activité. La situation influe en effet sur l'activité du sujet : *« elle impose ses contraintes, suscite des formes d'activité, provoque des réaménagements des formes d'organisation de l'activité »* (Mayen, 2004, p.29). Néanmoins, la situation n'est pas donnée entièrement à l'avance, elle est aussi *« structurée par l'activité du sujet qui la définit et la redéfinit »* (*Ibid.*).

L'analyse de l'activité enseignante en didactique professionnelle est récente. A la suite de Pastré, Mayen et Vergnaud (Pastré et al., 2006 ; Pastré, 2007), nous pouvons attribuer plusieurs caractéristiques à cette activité, qui concourent à la difficulté de son analyse :

- Tout d'abord, comme nous l'avons souligné page 48, la tâche prescrite à l'enseignant est très générale ; l'activité de l'enseignant est donc en grande partie indépendante des prescriptions, ce qui rend le champ d'analyse d'autant plus vaste.
- L'activité d'un enseignant est difficilement dissociable de celle de ses élèves. Sensevy (2007b) parle d'*« action conjointe »*, Pastré (2007) parle, quant à lui, de *« co-activité »* : la didactique professionnelle choisit d'entrer dans la situation d'enseignement-apprentissage par l'enseignant, mais *« sans oublier qu'il faudra le référer en permanence à l'activité des élèves »* (*Ibid.* p.82).
- L'activité enseignante porte sur des temporalités différentes : du court terme, à l'échelle d'une séance, au long terme, à l'échelle d'une année ou d'un cycle.
- L'activité productive de l'enseignant vise des transformations. Ces transformations concernent des humains, à la fois en tant qu'individus, et en tant que groupe-classe.
- Ce que l'enseignant doit transformer n'est pas directement observable. Les tâches proposées aux élèves induisent une activité productive, et indirectement, dans le

meilleur des cas, une activité constructive adéquate. Si l'enseignant ne se base que sur les performances des élèves, il risque de ne pas pouvoir évaluer cette activité constructive : *« même quand la tâche est réussie, il faut encore s'assurer qu'elle l'est pour la bonne raison, que la réussite s'adosse à une véritable mobilisation du savoir qu'on cherche à faire assimiler »* (Pastré et al., 2006, p.185). L'activité de l'enseignant qui consiste à inférer la partie inobservable de l'activité des élèves à partir de leur activité observable est donc *« subtile et aventureuse »* (Pastré, 2007, p.90), comme en attestent les exemples cités page 52, montrant des écarts entre activité attendue et activité effective. En effet, l'apprentissage ne peut être évalué que par l'intermédiaire de ses symptômes (Goigoux, 1997, p.59), et *« aucun enseignant n'a le temps ni les moyens en contexte scolaire de procéder aux tests nécessaires à l'établissement d'un "bilan cognitif" sérieux »* (Goigoux, 1998b, p.30).

Contrairement à tout autre travail habituel, l'activité productive de l'élève ne devrait donc être qu'un moyen pour la mise en œuvre d'une activité constructive (Pastré, 2005b). Or, les résultats de l'activité productive sont plus proches, plus observables, moins aléatoires que ceux de l'activité constructive ; c'est donc cette activité productive qui tend souvent à réguler les situations de classe (Pastré et al., 2006). Similairement, en suivant Pastré (2007), il est possible de distinguer le registre pragmatique (registre de la réussite de la tâche scolaire) et le registre épistémique (registre de la compréhension et de la conceptualisation) ; Clauzard et Veyrunes (2007, p.118) montrent à quel point il est difficile, pour un enseignant de cycle 2 qui mène une séance de grammaire, de *« se dégager d'un registre pragmatique pour aller vers un registre épistémique »*.

La supervision de l'environnement dynamique qu'est la classe est donc doublement complexe : il s'agit, d'une part, de contrôler la mise au travail des élèves (l'activité productive), et d'autre part leurs apprentissages (l'activité constructive). L'enseignant doit faire en sorte de diriger la situation, pour ne pas être dirigé par elle, pour ne pas être *« ballot[é] par les événements »* (Pastré, 2005a, p.236). Pour cela, il a besoin de construire des représentations fonctionnelles, lui permettant d'agir efficacement. Certaines de ces représentations sont des *« concepts pragmatiques »*, c'est-à-dire des *« représentations schématiques et opératives, élaborées par et pour l'action, qui sont le produit d'un processus*

historique et collectif, et qui sont transmises essentiellement par expérience et par compagnonnage » (Samurçay & Rogalski, 1992, p.235).

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons particulièrement aux règles implicites qu'enseignant et élèves auraient appris à suivre sans en être conscients, et qui contribueraient à faire que le jeu qui se déroule lors d'une séance de classe soit viable. Nous n'orienterons donc pas notre analyse vers les concepts pragmatiques, *« transmis par les communautés professionnelles sous des formes langagières diverses »* (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007, p.69), mais plutôt vers les concepts-en-acte que développe Vergnaud (1985) dans sa théorie des champs conceptuels.

4. La théorie des champs conceptuels

Dans le cadre de la psychologie cognitive, la théorie des champs conceptuels développée par Vergnaud (1985) se propose d'expliquer les processus sous-jacents à l'activité au moyen du concept de schème. Cette théorie permet de ne pas dissocier, théoriquement et méthodologiquement, l'activité observable et la cognition. Elle se démarque donc, comme l'écrit Maurice (2007b) :

- du paradigme « processus-produit », qui se centre sur des observables et occulte la cognition des enseignants et des élèves ;
- du paradigme de la « pensée des enseignants », qui tente d'accéder à leur cognition par des verbalisations et ce faisant, met au second plan leur comportement.

L'étude des conceptualisations en acte permet de trouver une alternative à ces deux courants ; en posant que l'action nécessite des conceptualisations, Vergnaud (1996) reconnaît la richesse de l'action tout en étant *« suffisamment béhavioriste »*[1] : il dépasse à la fois *« l'obstacle mentaliste, des concepts sans corps »*, et *« l'obstacle physiciste, des corps sans concepts »* (Sensevy, 2007d, p.43).

Vergnaud (1985) développe ainsi la théorie des champs conceptuels pour étudier la conceptualisation du réel par les sujets. Il définit un champ conceptuel comme l'ensemble des situations qui contribuent à donner du sens à un contenu[2] (*Ibid.* p.249).

Cette théorie est basée sur le concept de schème, dont Vergnaud et Récopé (2000) retracent l'historique[3]. Vergnaud définit le schème de diverses manières :

---

[1] Par *« suffisamment béhavioriste »*, Sensevy, en suivant Tiercelin (2002), indique que Vergnaud se détache du psychologisme en étudiant les significations à partir *« des comportements ou des dispositions à l'action »* et non de *« ce qui est dans la tête »*.

[2] Vergnaud a notamment précisé le champ conceptuel de l'addition, en étudiant les différents processus cognitifs mis en jeu lors de résolutions de problèmes additifs. Pastré (2004) préfère parler de « champ professionnel » lorsqu'il s'agit de situations professionnelles.

[3] Introduit par Kant (1787/1971), le concept de schème a été développé en psychologie par Revault d'Allonnes (1920) ; pour ce dernier, le schème est principalement un outil de *perception* des objets. Janet (1929) met quant à lui l'accent sur l'*action*, source du schème. Par la suite, Bartlett

- Le schème est *« une totalité dynamique fonctionnelle »* : il constitue une unité associée à un ou des buts identifiables, et qui *« se déroule selon un certain décours temporel »* (Vergnaud, 1996, p.283). Un schème est donc bien un processus, un ensemble d'éléments actif et organisé dans le temps.
- Le schème est *« une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations »* (Vergnaud, 2001, p.40). L'auteur précise que *« ce qui est invariant, c'est l'organisation, non pas l'activité et la conduite »* (Vergnaud & Récopé, 2000, p.45). La plupart des schèmes ne sont donc pas associés à des automatismes ni des routines, définies en ergonomie comme des *« séquences stéréotypiques d'actions acquises par la pratique, que l'opérateur peut mettre en œuvre sans avoir à les modifier en fonction du contexte »* (De Montmollin, 1995). En effet, les schèmes permettent *« l'adaptation de l'activité et de la conduite aux valeurs différentes prises par les variables de situation »* (Vergnaud & Récopé, 2000, p.45) : l'activité présente une certaine variabilité, contrairement à son organisation[1] (Vergnaud, 2001, p.5).
- Une définition analytique du schème consiste à le décomposer en *« quatre catégories d'éléments : des invariants opératoires, des inférences ou calculs, des*

(1932) insiste sur l'importance de la *situation*, avant que Piaget (1936/1994) ne contribue grandement au développement du concept en montrant qu'il permet d'assimiler les éléments de l'environnement, et qu'il peut également s'y accommoder.

Dans sa théorie des champs conceptuels, Vergnaud (1985) complète la construction du concept de schème en déterminant ses composantes et en y associant la notion d'invariant opératoire, qui pour Piaget est surtout liée à la conservation (par exemple, le nombre d'objets est invariant quelle que soit leur disposition). Pour Vergnaud, les invariants opératoires permettent d'identifier les propriétés pertinentes des objets, ils sont donc une composante des schèmes.

[1] Des travaux tels ceux de Borko et Livingston (1989) convoquent deux théories pour expliquer l'expertise des enseignants : la théorie des schémas (Anderson, 1984) et une théorie sur l'improvisation (Yinger, 1987). Le concept de schème permet de rassembler le cadre invariant des schémas et la marge de liberté et d'improvisation à l'intérieur de ce cadre.

règles d'action, des prédictions ou attentes » (Vergnaud, 1985, p.250). Détaillons ces quatre composantes :

- Les invariants opératoires sont des *« objets, propriétés, relations et processus que la pensée découpe dans le réel pour organiser l'action »* (*Ibid.*). Conscients ou non, ils sont construits par le sujet à travers son expérience, et lui permettent d'agir sur le réel. Ils sont de deux types :
  - les concepts-en-acte, catégorisations du réel permettant de prélever des informations ; ils ne sont pas vrais ou faux, mais pertinents ou non.
  - les théorèmes-en-acte, propositions tenues pour vraies par le sujet et lui permettant de traiter ces informations et de faire des inférences. Les théorèmes-en-acte sont donc composés de concepts-en-acte ; ils peuvent être vrais ou faux.
- Les inférences permettent aux activités de ne pas se limiter à des automatismes. Elles autorisent *« les adaptations locales, les contrôles, les ajustements progressifs »* (Vergnaud & Récopé, 2000, p.284).
- Les règles d'action engendrent à la fois les prises d'information, les contrôles, les inférences et les actions au sens strict (Vergnaud, 1996 ; Vergnaud & Récopé, 2000).
- La composante *« prédiction ou attentes »* est aussi souvent nommée *« buts et anticipations »* (Vergnaud, 1996 ; Vergnaud & Récopé, 2000). Ces buts attendus, anticipés, pouvant se décliner en sous-buts, constituent la fonctionnalité du schème. L'intentionnalité est donc toujours présente, *« même si le but n'est pas pleinement conscient, ou s'il y en a plusieurs »* (Vergnaud, 2001, p.5).

Les schèmes, qui selon Vergnaud (2001) peuvent relever du domaine de l'action gestuelle, mais aussi du raisonnement scientifique, de l'interaction sociale et langagière ou de l'affectivité, permettent donc au sujet de s'adapter aux situations rencontrées. D'après la théorie des champs conceptuels, un enseignant expérimenté serait un enseignant qui s'est adapté aux situations de classe en construisant des schèmes. Ces schèmes lui permettraient d'être efficace dans des situations habituelles (par assimilation), tout comme dans des

situations nouvelles (par accommodation) : le concept de schème permet de rendre compte des invariances des pratiques tout comme de leurs adaptations nouvelles (Pastré, 2005b).

Le schème est donc un bon candidat pour circonscrire les compétences des enseignants (Coulet, 2007). Toutefois, l'activité engendrée est *« plus ou moins pertinente »* (Vergnaud, 2007, p.28), les schèmes utilisés pouvant notamment ne pas être en adéquation avec les situations rencontrées. Si une compétence peut être décrite par un schème, tout schème n'est donc pas signe de compétence.

Comme le note Vergnaud (1985), les sujets qui ont construit des schèmes n'en sont pas nécessairement conscients. Au contraire, les schèmes seraient majoritairement non explicites et difficilement verbalisables. Vergnaud (2001, p.18) prend l'exemple notoire d'un porcher qui parvient avec son bâton à conduire calmement les porcs jusqu'à l'abattoir... parce qu'il a appris, sur le tas, à repérer les porcs susceptibles d'avoir des problèmes cardiaques, et à les guider jusqu'à l'entrée de l'abattoir avant les autres, afin que le troupeau suive leur rythme. Il ne sait toutefois expliciter ni les indices qu'il prend, ni les raisons de ses gestes. Les professionnels plus qualifiés ne sont pas plus conscients de leurs compétences : lorsqu'il est demandé à des ingénieurs experts dans la conception de lanceurs spatiaux de restituer leurs savoir-faire dans des guides méthodologiques destinés aux jeunes ingénieurs, seule une faible partie de ces savoir-faire est évoquée : il existe dans toutes les professions un décalage entre la forme prédicative et la forme opératoire de la connaissance (*Ibid.*). Il est possible de savoir dire sans savoir faire, mais aussi de savoir faire sans savoir dire : la prise de conscience et la compréhension d'une action peuvent être postérieures à sa réussite (Piaget, 1974). Ainsi, se pose la question de l'identification des schèmes des enseignants : s'ils existent, comment les repérer ?

Kuster et Lameul (2008) tentent d'accéder à des schèmes construits par des professeurs stagiaires de Sciences de la Vie et de la Terre, en analysant les propos qu'ils échangent via Internet sur un forum de discussion. Au moyen d'une telle méthode, le chercheur n'a pas accès aux situations précises dans lesquelles les schèmes sont mis en œuvre, et les verbalisations des enseignants sont également éloignées de ces situations : ils échangent à un autre moment, dans un autre lieu, sans technique élaborée en vue de rappeler l'activité effective. Si cette analyse permet de relever des *« propositions tenues pour vraies »* explicites et d'un degré de généralité assez élevé, de type *« apprendre nécessite un travail*

régulier » (Kuster & Lameul, 2008, p.9), un autre pas consiste à inférer que ces propositions sont effectivement des théorèmes-en-acte orientant l'activité des enseignants en situation.

Hors du champ de l'enseignement scolaire, Coulet et Chauvigné (2005) organisent des *« réunions participatives »* avec des directeurs d'écoles paramédicales experts, afin de réaliser un référentiel de compétences de leur fonction. Ces verbalisations, recueillies spécifiquement dans le but de faire émerger des aspects de la pratique qui ne seraient pas spontanément évoqués, conduisent à la mise au jour de schèmes des directeurs d'école ; toutefois, comme le notent les auteurs, les invariants opératoires exclusivement *« en acte »* n'ont pu être pris en compte, *« dans la mesure où seule une observation pourrait éventuellement (...) en livrer quelques aspects »* (Coulet & Chauvigné, 2005, p.104).

Des verbalisations associées à des moments précis, vécus par les sujets et observés par les chercheurs, permettent cependant de comprendre la genèse de certaines formes d'activités. Goigoux (2007a) met ainsi en évidence, à partir d'un extrait de séance de découverte de texte au Cours Préparatoire, et de l'entretien d'auto-confrontation associé, la genèse d'un schème d'une enseignante expérimentée[1]. Cette dernière rassemble dans sa pratique :

- d'une part, les anciennes préconisations de ses collègues maîtres-formateurs pour qui *« l'unité syllabique était taboue (...) car associée aux "méthodes syllabiques" honnies »* (Goigoux, 2007a, p.100) ;
- d'autre part, sa conviction (réprimée) que le découpage en syllabes est efficace pour apprendre à oraliser un mot.

Ceci permet de comprendre que cette enseignante, dans l'extrait de séance analysé, amène les élèves à repérer des syllabes, toutefois sans jamais nommer le mot « syllabe » ni les représenter graphiquement. Cette analyse a pu avoir lieu parce que le chercheur avait commencé par étudier de façon extrinsèque la séance de découverte de texte, et qu'il a su faire prendre conscience à l'enseignante de facettes de sa pratique restées jusque là implicites. L'analyse de plusieurs autres séances (préalables à l'entretien) permettrait de confirmer que l'organisation de l'activité de cette enseignante est bien invariante : nous suivons Rogalski

[1] Nous développons ici l'exemple introduit page 51.

(2007, p.164) lorsqu'elle écrit que *« pour parler d'un schème d'action d'un sujet, cela suppose qu'on ait observé son activité dans un certain nombre de situations d'une même classe et qu'on ait pu dégager un invariant dans l'organisation de cette activité »*. Nous serons ainsi conduite à observer diverses séances de découverte de texte, afin de mettre au jour d'éventuels schèmes que les enseignants auraient construits, et qui leur permettraient de maintenir le jeu d'une séance de classe en équilibre, notamment en prescrivant des tâches dont le niveau de difficulté a été (souvent implicitement) négocié.

Synthèse

Nous avons abordé dans ce chapitre quatre approches nous permettant de théoriser nos premiers positionnements, et d'expliquer le jeu d'une séance de découverte de texte :

- D'un point de vue ergonomique, les tâches prescrites aux enseignants sont larges, et ne contraignent que très partiellement leur activité effective. Une analyse de l'activité des enseignants peut cependant s'effectuer par l'analyse des tâches qu'ils prescrivent à leurs élèves. Les enseignants ont, notamment au moyen de ces tâches, à superviser l'environnement dynamique qu'est la classe, c'est-à-dire à faire en sorte que certains paramètres se maintiennent dans des marges acceptables ; pour ce faire, ils doivent avoir construit des savoir-faire. qui leur permettent de maintenir le jeu d'enseignement-apprentissage dans un certain équilibre, toutefois dynamique et donc instable.
- Les apports de la didactique montrent qu'il existe, en classe, de multiples occasions de modifier les savoirs à enseigner, par le processus de transposition didactique interne. Notamment, les effets de la négociation didactique et du contrat didactique conduisent les enseignants à introduire dans le jeu certains savoirs plutôt que d'autres, et à modifier éventuellement ces savoirs au cours du jeu. En effet, si l'enseignant a le pouvoir de choisir les tâches qu'il propose à sa classe, ce pouvoir est limité par le contre-pouvoir que forment les élèves. Les travaux de didactique comparée se centrent ainsi, avec une approche ascendante, sur l'action effective de l'enseignant et des élèves en classe. Ils confirment notamment que, relativement aux

savoirs en jeu, les rôles des élèves diffèrent fortement en fonction de leur niveau, ce qui rend l'appréhension du jeu très complexe à la fois pour l'enseignant et pour l'observateur de ce jeu.

- Les études en didactique professionnelle confirment qu'il est difficile, pour les enseignants, de privilégier le registre épistémique (sens) au registre pragmatique (performance). L'activité productive de l'élève prend donc souvent le pas sur l'activité constructive : dans le jeu d'enseignement-apprentissage, la performance visible semble compter au moins autant que l'activité cognitive. Chez l'enseignant, c'est l'activité constructive, se produisant incidemment, qui est étudiée en didactique professionnelle, et que nous tentons également de mieux cerner dans notre travail. C'est en effet grâce à cette activité constructive que les enseignants développent des savoir-faire leur permettant de préserver ou obtenir un certain degré de paix scolaire.
- Enfin, la théorie des champs conceptuels de Vergnaud propose d'appréhender ces savoir-faire, notamment lorsqu'ils sont implicites, comme des schèmes. Les schèmes sont en effet des organisations invariantes de l'activité qui se développent au moyen de conceptualisations en acte. Ils permettent d'expliquer à la fois le cadre invariant de l'activité de l'enseignant (en lien avec celles des élèves), et les variations qui ont lieu en son sein.

Ces approches tendent à confirmer le rôle central des tâches que les enseignants prescrivent aux élèves, tant d'un point de vue didactique qu'ergonomique. Nous allons montrer dans le chapitre suivant que ces tâches peuvent être appréhendées comme des instruments de pilotage de la classe.

Chapitre 3.

LES TACHES PRESCRITES AUX ELEVES : DES INSTRUMENTS DE PILOTAGE DE LA CLASSE

Les enseignants doivent superviser l'environnement dynamique qu'est la classe, c'est-à-dire s'assurer que certaines variables sont maintenues dans des marges acceptables (Dessus et al., 2005). A la supervision s'ajoute le fait que l'activité des enseignants est productive : ils doivent transformer, chez les élèves et le groupe-classe en général, des comportements et des processus inobservables. L'association de la supervision à l'accompagnement d'un point A à un point B conduit à considérer, à l'instar de Chevallard (1986), Maurice (1996a) ou Rogalski (2003), que l'enseignant doit *piloter* sa classe.

Les travaux conduits dans le champ de la didactique et de l'ergonomie nous amènent à penser que les tâches prescrites par les enseignants, associées à leurs savoir-faire, jouent un rôle majeur dans ce pilotage. En ergonomie cognitive, Rabardel (1995) a développé le concept d'*« instrument »* : plus qu'un outil, un instrument est utilisé grâce à des schèmes d'action. Nous montrerons dans ce chapitre que la tâche scolaire peut être considérée comme un instrument de pilotage de la classe.

1. Les tâches jouent un rôle dans le pilotage de la classe

Nous présentons ici une revue de travaux qui tiennent compte à la fois de l'enseignant, des élèves et de la tâche, et qui conduisent à envisager la tâche comme un instrument de pilotage de la classe.

1.1. La gestion du temps

Maurice et Allègre (2002) ont montré une spécificité temporelle de la phase de recherche[1] lors de résolutions de problèmes de mathématiques au cycle 3 : la durée concédée aux élèves pour chercher est proportionnelle à la durée globale de la séquence de résolution du problème. Chaque enseignant *« garde un rapport constant entre le temps de recherche et le temps total, mais ces rapports diffèrent d'un enseignant à l'autre »* (*Ibid.*, p.119). Toutefois, les autres phases de la séance (consigne et correction) n'ont pas cette particularité. Cette invariance temporelle relative structure donc les séances de résolution de problèmes. Les auteurs notent qu'elle va dans le sens d'une *« expérience du temps »* et d'une *« gestion implicite de certaines durées »* (Ibid., p.122), qui se retrouve également dans d'autres disciplines (français, histoire-géographie). Cette invariance est corroborée par Pons (2003) et Essabri (2004) pour les exercices de mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire, et par Murillo Lopez (2008) dans des classes de terminale et d'Instituts Universitaires de Technologie. Elle concorde également avec les résultats obtenus par Pariès et Robert (2008) : lors de cours de mathématiques au collège, les temps de recherche sont plus longs en ZEP qu'en zone ordinaire. Ceci conduit les auteurs à se demander *« s'il ne s'établit pas une régularité dans les temps de recherche et de correction qui ne sont pas forcément adaptés à chaque situation mais qui deviennent habituels pour tout le monde »* (Pariès & Robert, 2008, p.50). Ainsi, si les durées ne sont pas toujours adaptées au problème mathématique à proprement parler, nous pouvons supposer qu'elles sont adaptées à d'autres dimensions. La durée de la phase de recherche serait un compromis entre la durée nécessaire aux élèves pour avancer dans la résolution, la durée acceptable pendant laquelle les élèves ont la responsabilité de la recherche, la durée habituelle qui permet de diminuer l'incertitude quant au déroulement de la séance, etc. Des dimensions autres que strictement relatives aux apprentissages influent en effet sur les choix des enseignants.

---

[1] Lorsqu'un problème de mathématiques est posé à l'ensemble de la classe, il est généralement possible de découper une séance en trois phases :

- Phase 1 : lecture et découverte de l'énoncé.
- Phase 2 : recherche de la solution par les élèves (« phase de recherche »).
- Phase 3 : mise en commun, correction.

Les enseignants ont également développé des savoir-faire anticipatifs en ce qui concerne les temporalités : avant même le début de la séance, ils savent catégoriser leurs élèves en fonction de leur rapidité pour terminer une tâche donnée (Murillo, 2003). Ceci indique que les enseignants attribuent à chacun de leurs élèves des « caractéristiques temporelles », qui sont fonction de la tâche à réaliser : les enseignants perçoivent et anticipent l'hétérogénéité des durées des activités de leurs élèves. Lorsque plusieurs enseignants sont interrogés, ils montrent une connaissance relative des durées nécessaires à leurs élèves pour terminer le problème : plus la durée anticipée par l'enseignant est importante, plus la durée constatée l'est (*Ibid.*). Similairement, pour des durées plus longues, Delhaxhe (1997, p.122) évoque une expérience d'Evrard (1990) : *« les deux enseignants qu'elle observait pouvaient ordonner les matières selon leur importance respective sans pouvoir toutefois préciser le temps exact qu'ils leur avaient accordé ».* Ce résultat va également dans le sens d'une connaissance relative des temporalités, connaissance difficilement verbalisable en durées objectives.

Robert (2001, p.65) souligne que les enseignants décident de *« l'horloge de la classe, en estimant la résultante de différents facteurs qui dépassent encore là les stricts objectifs d'apprentissage »* : quelles informations prélèvent-ils pour décider de l'arrêt de la phase de recherche ? Essabri (2004, p.70) montre que lorsque l'enseignant passe dans les rangs, son regard se porte majoritairement sur le travail des élèves qui réussissent le mieux. Ceci irait dans le sens d'un groupe d'élèves qui auraient, plus que d'autres, une influence sur les décisions de l'enseignant. Dahllöf (1967 ; cité par Lundgren, 1972) nomme ce groupe d'élèves-repères le « *steering group* » : il jouerait un rôle important lorsque le temps disponible n'est pas suffisant pour permettre à l'ensemble des élèves d'atteindre un but fixé ; dans ce cas, l'enseignant se baserait sur les besoins temporels du steering group pour prendre ses décisions.

Les savoir-faire que nous avons abordés sont utiles aux enseignants pour la gestion temporelle d'une séance de classe, qui, nous l'avons vu, est également liée à la gestion d'une classe hétérogène. D'autres savoir-faire, également opérationnels pour la gestion d'une classe hétérogène, concernent l'anticipation du niveau de difficulté des tâches prescrites aux élèves.

1.2. La connaissance du niveau de difficulté des tâches

Si, pour faire classe, les enseignants se basent sur les besoins d'un steering group, ils devraient avoir une connaissance de ces élèves qui leur permettrait de choisir des tâches dont le niveau de difficulté leur est particulièrement adapté. Maurice (1996c) a mené des expériences lors desquelles des enseignants expérimentés ont donné leurs anticipations des performances des élèves avant que ces derniers ne commencent à travailler. Les enseignants n'étaient pas présents lorsque les élèves réalisaient la tâche, mais ils pouvaient accéder au travail d'un élève de leur choix pour, éventuellement, corriger leurs anticipations[1]. Au sujet d'une tâche donnée, chaque enseignant devait se prononcer sur les performances de ses élèves, en termes de réussite et d'échec :

- pour certains élèves, l'enseignant a une certitude de réussite ou d'échec ;
- pour les autres, il évalue ceux qui ont le plus de chances de réussir ou d'échouer.

Lorsque la tâche effectuée par les élèves est habituelle, l'enseignant a un réel pouvoir d'anticipation sur leurs performances. L'incertitude porte sur un petit nombre d'élèves ; ces élèves diffèrent selon la tâche, mais leur nombre est similaire d'un enseignant à l'autre, et d'une tâche à l'autre.

Dans le cas d'une tâche inhabituelle facile, les anticipations des enseignants sont erronées. Cependant, une modélisation de ces anticipations montre qu'elles peuvent être corrigées en cours d'action, grâce à l'accès au travail d'un élève, qui informe indirectement sur les travaux d'autres élèves (Maurice, 1996c). Le modèle utilisé met en évidence une incertitude réduite en cours d'action : dans la classe, l'enseignant prélève des informations sur le travail des élèves, et ces informations lui permettent de faire évoluer ses anticipations.

Similairement à une tâche inhabituelle facile, une tâche inhabituelle difficile ne permet pas aux enseignants d'anticiper les résultats des élèves en termes de réussite et d'échec (*Ibid.*, p.89). Toutefois, dans ce cas, l'interrogation d'un élève ne leur permet pas non plus de corriger leurs anticipations.

---

[1] En situation de classe habituelle, des prises d'informations analogues peuvent avoir lieu lorsque l'enseignant passe dans les rangs et consulte un cahier, interroge un élève, etc.

Les enseignants ont donc développé des savoir-faire qui, en situation de classe habituelle, leur permettent d'anticiper le niveau de difficulté des tâches, relativement au niveau des élèves. Ces savoir-faire semblent se construire en grande partie sur le terrain, par confrontation à des situations professionnelles. Calmettes (2008) montre en effet que des enseignants de physique novices se laissent surprendre par les performances de leurs élèves en cours de séance. Broussal (2009, p.73) met également au jour l'embarras d'un enseignant réalisant un stage en responsabilité au Cours Préparatoire, et devant choisir un exercice de lecture. L'enseignant stagiaire exprime sa méconnaissance à la fois des tâches et du niveau des élèves : *« Je ne savais pas quel niveau de difficulté j'avais dans mes exercices. (...) Je n'avais aucune idée de (...) ce qui peut être fait par des enfants à ce niveau-là »*. Nous allons voir dans le sous-chapitre suivant que le choix du niveau de difficulté est également essentiel en ce qui concerne les tâches d'évaluation formelle.

1.3. Des régularités dans les tâches évaluatives

Afin de rendre compte du caractère relatif de la notion d'échec scolaire, Crahay (1996) évoque les résultats obtenus par Posthumus (1947) : les enseignants ajustent le niveau de difficulté des tâches évaluatives pour parvenir à une distribution gaussienne des notes, similaire d'une année à l'autre. C'est « l'effet Posthumus ». Toujours pour montrer que l'échec d'un élève dépend de la classe qu'il fréquente, Crahay (*Ibid.*) cite les travaux de Grisay (1984). L'expérimentation consiste à comparer deux notes pour chaque élève :

- la première est obtenue d'après un test standardisé, identique pour toutes les classes de l'échantillon ;
- la seconde est attribuée par l'enseignant de chaque classe, d'après un test qu'il a conçu lui-même.

Les notes obtenues au test conçu par l'enseignant sont, dans chaque classe, significativement plus dispersées que celles obtenues d'après le test standardisé : Crahay (1996, p.65) note que *« tout se passe comme si l'évaluation pratiquée par les maîtres produisait une amplification de l'hétérogénéité des performances des élèves »*.

Pour l'auteur, cette hétérogénéité des notes des élèves peut s'expliquer par l'effet Posthumus ; de Landsheere (1980 ; cité par Crahay, 1996, p.76) indique que *« quand un maître sait ou croit savoir d'avance que tous ses élèves ignorent une matière, il ne pose pas*

de questions d'examen à ce propos. De même, quand il sait ou croit savoir d'avance que tous les élèves réussiront une question, il l'évite. (...) [Les maîtres] n'évaluent donc ni le déficit commun, ni l'acquis commun de leur classe, ce qui les conduit à une surestimation de l'hétérogénéité de leur classe ». Ainsi, une tâche évaluative adaptée au niveau du groupe-classe renforce les écarts entre les élèves. Pour Antibi (2003, p.22), cette *« constante macabre »* (les notes se répartiraient le plus souvent selon une courbe de Gauss, positionnant certains élèves en difficultés face à l'évaluation) relèverait d'un contrat implicite dicté par la société : l'enseignant qui attribuerait des notes correctes à tous ses élèves aurait plus facilement une réputation de professeur laxiste.

Dans l'étude de Grisay (1984), une comparaison inter-classes montre que les moyennes des notes attribuées par les enseignants sont peu dispersées, alors que le test standardisé fait apparaître d'importantes différences de niveau entre les classes. Bressoux et Pansu (2003, p.74) présentent une expérience similaire, et obtiennent des résultats comparables : *« les jugements des enseignants varient moins d'une classe à l'autre que les scores aux épreuves standardisées. Autrement dit, si l'évaluation des enseignants reflétait exactement les différences observées dans les scores aux épreuves standardisées, les écarts entre les moyennes de classes seraient nettement plus importants qu'ils ne le sont en fait ».* Les auteurs mettent ainsi en évidence un effet de contexte qui consiste pour les enseignants à adapter leurs évaluations au niveau de leur classe, et éviter les effets-plafond ou plancher (un grand nombre de notes très fortes ou très faibles qui ne permettraient pas de discriminer les élèves). L'étude de Felouzis (1997), qui relève des séries de notes dans différentes classes du secondaire en début et en fin d'année, corrobore ces résultats : bien que les élèves progressent en cours d'année, leurs notes ne varient pas, et la moyenne se situe le plus souvent autour de 10/20 quel que soit le niveau de la classe. Ainsi, pour des élèves de niveaux équivalents, les notes varient significativement selon l'enseignant, bien que les hiérarchies de notes attribuées par les enseignants soient fortement corrélées aux hiérarchies obtenues par les épreuves communes.

Bressoux et Pansu (2003) attribuent deux explications à ces types de résultats :

- d'une part, la nécessité de discriminer les élèves d'une même classe ;
- d'autre part, la nécessité d'obtenir une moyenne des notes *« socialement acceptable »* (*Ibid.*, p.74).

Selon eux, la notation permet de maintenir une *« interaction vivable en classe »* (*Ibid.*, p.25) : nous retrouvons ici les fonctions de la négociation didactique évoquée page 61.

Ces différentes expérimentations mettent en exergue l'importance du choix des tâches que les enseignants prescrivent à leurs élèves, à la fois en situation d'apprentissage et en situation d'évaluation formelle. Nous avons vu que ces choix sont guidés par les caractéristiques des tâches, le temps disponible, le niveau des élèves… les enseignants expérimentés ont construit des savoir-faire leur permettant de choisir des tâches adaptées à ces différentes contraintes.

Les régularités constatées dans ce sous-chapitre, qu'elles soient temporelles ou qu'elles concernent l'ajustement du niveau de difficulté des tâches, montrent que les enseignants ont construit des savoir-faire centrés sur l'utilisation de ces tâches ; ces dernières, nous allons le voir, possèdent les caractéristiques d'instruments de pilotage de la classe.

2. Les propriétés instrumentales des tâches

Nous allons montrer ici que la tâche prescrite aux élèves partage les mêmes propriétés qu'un instrument, tel que ce concept est défini en ergonomie cognitive. Nous exploiterons la théorie de Rabardel (1993b, 1995), qui nous semble apporter un éclairage pertinent pour l'étude des interactions enseignant-élèves.

2.1. Un artefact et des schèmes d'utilisation

Pour Rabardel, un instrument[1] est une entité mixte constituée d'un artefact (objet transformé par l'homme) et des schèmes d'utilisation qui y sont associés. Rabardel porte son

[1] Le concept d'instrument hérite de l'approche sociologique de Marx (1867/1985), pour qui le travailleur *« s'empare immédiatement, non pas de l'objet, mais du moyen de son travail. Il convertit ainsi des choses extérieures en organes de sa propre activité, organes qu'il ajoute aux siens de manière à allonger, en dépit de la Bible, sa stature naturelle ».* A la suite de Marx, Vygotski (1930/1985) propose le concept d'*« instrument psychologique »*, qui contrairement à l'instrument technique, *« ne provoque pas de changement dans l'objet même »* mais *« tend à exercer une influence*

intérêt sur *« la chose susceptible d'un usage, élaborée pour s'inscrire dans des activités finalisées »* (1995, p.59). L'artefact peut être matériel ou symbolique, produit par l'utilisateur ou par d'autres. Les tâches prescrites aux élèves, qu'elles soient ou non créées par les enseignants qui les utilisent, sont donc des artefacts.

Certains des travaux exposés précédemment ont montré que les enseignants expérimentés ont développé des schèmes liés à la mise en œuvre de ces tâches. Il est en effet possible d'y identifier les quatre catégories d'éléments qui composent un schème (cf. page 75). Pour ce qui concerne le choix des niveaux de difficulté des tâches, nous relevons (d'après Maurice, 1996a, p.168) :

- *des invariants opératoires :* la rétrodiction (révision d'une anticipation antérieure) implique des concepts-en-acte (catégories d'élèves en fonction de leurs performances) et des théorèmes-en-acte, autorisant les inférences.
- *des inférences :* l'accès à la performance d'un seul élève permet d'inférer les performances d'autres élèves.
- *des règles d'action :* ce sont des règles du type « si cet élève échoue, alors je donne un indice à la classe ».
- *des anticipations :* dans le cas d'une tâche habituelle, les enseignants ont une connaissance des performances de leurs élèves au sujet d'une tâche donnée, avant même que les élèves aient effectué la tâche.

Similairement, pour ce qui concerne la gestion du temps, nous retrouvons les éléments constitutifs des schèmes :

- *des invariants opératoires :* les catégories d'élèves, en fonction de leur rapidité, sont également des concepts-en-acte ; inférer la rapidité d'un élève dont le travail n'est pas observé revient à utiliser un théorème-en-acte.

---

sur le psychisme propre (ou celui des autres) ou sur le comportement. Il n'est pas un moyen d'agir sur l'objet ». Rabardel (1999) montre que la distinction instrument psychologique / instrument technique n'est pas toujours pertinente, un instrument pouvant agir à la fois sur le sujet qui l'utilise et sur un objet autre.

- *des inférences :* au cours de la réalisation de la tâche, en observant les productions de certains élèves, les enseignants infèrent l'avancée du travail d'autres élèves, et catégorisent ainsi en acte les élèves en fonction de leur rapidité.
- *des règles d'action :* les nombreuses prises d'information sur le travail des élèves en début et en fin de phase de recherche (Essabri, 2004, p.50) conduisent à supposer l'existence de règles d'action du type « si ces élèves-là ont terminé, il est temps de passer à la correction ».
- *des anticipations :* avant le début de la séance, les enseignants savent catégoriser les élèves en fonction de leur rapidité, et ont une connaissance relative de la durée de la séance.

En ce qui concerne les tâches d'évaluation formelle, bien que les études évoquées n'aient pas été menées dans le but de montrer des savoir-faire construits par les enseignants, nous voyons que ces derniers sont conduits à choisir les tâches en fonction des résultats attendus de leurs élèves (anticipations) ; ils s'appuieraient sur des invariants opératoires basés sur des performances d'élèves.

Ainsi, les tâches prescrites seraient bien des artefacts associés à des schèmes d'utilisation, ce qui est la caractéristique constitutive d'un instrument. Rabardel (1995, p.12) note que ces deux composantes de l'instrument (l'artefact et les schèmes associés) sont en interdépendance. En effet, d'une part, un artefact peut être lié à la mise en œuvre de plusieurs schèmes (par exemple, gestion du temps et gestion de la difficulté) ; d'autre part, un même schème d'utilisation peut s'appliquer à plusieurs artefacts appartenant à une même catégorie ou à des catégories voisines[1].

La prescription de tâches scolaires demande donc de la part de l'enseignant la construction de schèmes efficaces pour le pilotage de la classe. Les tâches peuvent ainsi être considérées comme des *« instruments de négociation didactique »* et de façon plus générale, des *« instruments de pilotage de la classe »* (Maurice, 1996a, p.9).

---

[1] Par exemple, l'invariance temporelle de la phase de recherche se retrouve dans diverses disciplines (mathématiques, français, histoire-géographie) et à divers niveaux (école élémentaire, collège, lycée, Institut Universitaire de Technologie).

Pour Rabardel, les schèmes décrits ci-avant sont des *« schèmes d'utilisation »*. En effet, ils sont liés à l'utilisation de la tâche comme instrument de pilotage de la classe. Parmi les schèmes d'utilisation, Rabardel (1995, p.113) distingue :

- *les schèmes d'usage* : ils sont orientés vers la gestion des caractéristiques de l'artefact. Pour le domaine qui nous intéresse, ces schèmes sont donc ceux qui permettent à l'enseignant de choisir ou concevoir une tâche, de la modifier, de l'adapter e cours de séance.
- *les schèmes d'action instrumentée* : ils sont orientés vers les objets de l'activité, sur lesquels l'instrument permet d'opérer ; ils incluent les schèmes d'usage.

L'utilisation des tâches pour piloter la classe demande la mise en œuvre de schèmes d'action instrumentée, participant à une situation d'activité instrumentée.

2.2. Une situation d'activité instrumentée

Le modèle des situations d'activité instrumentée, développé par Rabardel (1993b) met en jeu trois pôles :

- *« le sujet (utilisateur, opérateur, travailleur...),*
- *l'instrument (l'outil, la machine, l'ustensile, le produit...),*
- *l'objet vers lequel l'action à l'aide de l'instrument est dirigée (matière, réel, objet de l'activité du travail). »*

Dans le cas d'une situation d'enseignement-apprentissage où la tâche est considérée comme un instrument, l'utilisateur est l'enseignant, et les objets sur lesquels permet d'opérer l'instrument sont les élèves. Maurice (1996a, p.272) adapte le schéma du modèle des situations d'activité instrumentée (SAI) à l'étude de la tâche scolaire.

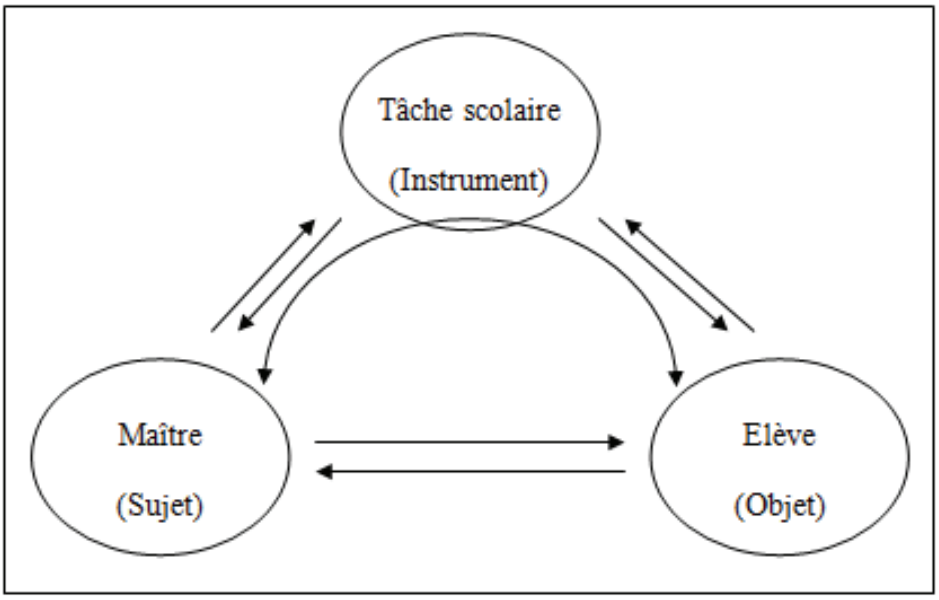

Figure 1 - Modèle SAI de Rabardel adapté à l'étude de la tâche scolaire

Ce schéma illustre les relations entre l'enseignant, la tâche et les élèves, et met en lumière différents types d'interactions :

- Les interactions sujet-instrument :
  - *du sujet vers l'instrument* : l'enseignant choisit, conçoit, modifie la tâche prescrite aux élèves.
  - *de l'instrument vers le sujet* : en se confrontant à la mise en œuvre de tâches, l'enseignant modifie son activité, construit son expérience.
- Les interactions instrument-objet :
  - *de l'instrument vers l'objet* : la tâche a une influence sur l'activité des élèves.
  - *de l'objet vers l'instrument* : les élèves, par leur activité, peuvent conduire à une modification de la tâche prescrite.
- Les interactions sujet-objet médiatisées par l'instrument :
  - *du sujet vers l'objet* : en prescrivant une tâche, en la modifiant en cours d'action, l'enseignant agit sur l'activité des élèves. C'est la médiation pragmatique : l'instrument permet une action transformatrice de l'objet.
  - *de l'objet vers le sujet* : la prescription d'une tâche permet à l'enseignant de prélever des informations sur l'activité des élèves. C'est la médiation

épistémique : l'instrument est utilisé comme un moyen qui permet la connaissance de l'objet.

La tâche scolaire, intermédiaire entre l'enseignant et les élèves, permet donc à l'enseignant de réaliser une partie de sa tâche effective. Pour Juliers (2003), qui étudie l'activité d'enseignants de Français Langue Etrangère, les enseignants délèguent diverses fonctions aux *« instruments pédagogiques »* dont les tâches font partie :

- *« délégation de fonction de prescription : ces instruments, une fois entre les mains de leurs destinataires, à savoir les apprenants, sont des prescripteurs de tâches diverses, de consignes, de travail ou d'activités que ces derniers doivent effectuer ;*
- *délégation de fonction d'allègement de charges : ces instruments endossent une partie des charges cognitives qui pèsent sur les enseignants, une part de leur fatigue aussi ;*
- *délégation de fonction de gestion temporelle : ces instruments occupent le temps du cours (ils emploient du temps) ou encore permettent à l'enseignant de procéder à des ajustements entre temps prévu et temps réel ;*
- *délégation de fonction d'ordre épistémique enfin : ces instruments sont, pour l'enseignant, des moyens de sondage auprès de son public, de prise d'informations sur la faisabilité des activités prévues ou sur l'intérêt que les étudiants y prennent ou non (par le biais de feedback de nature diverse). »*

Cette dernière fonction est permise grâce aux propriétés de transparence opérative de l'instrument, que nous allons détailler ici.

2.3. La transparence opérative de la tâche

Rabardel définit la transparence opérative comme les *« propriétés caractéristiques de l'instrument, pertinentes pour l'action de l'utilisateur, ainsi que la manière dont l'instrument les rend accessibles, compréhensibles, voire perceptibles pour l'utilisateur, afin de permettre la constitution des représentations pour l'action »* (1993b, p.109).

Puisque l'enseignant sait inférer des performances d'élèves et des temporalités à partir d'une tâche donnée, puisque ces inférences sont utiles pour l'action, une des propriétés de la tâche est bien sa transparence opérative pour l'enseignant.

Toutefois, la tâche n'est pas toujours transparente pour l'enseignant en ce qui concerne l'activité cognitive des élèves. Cette activité, inobservable, est difficilement prédictible par les enseignants : Maurice (1996b) montre que pour un problème de division, les enseignants n'anticipent pas la procédure utilisée par les élèves. D'un point de vue ergonomique, cet écart entre activité attendue et activité effective ne semble pas limiter le pilotage de la classe par l'enseignant ; ce serait principalement sur des performances et des temporalités que celui-ci se baserait.

Rabardel (1993b) note l'importance de la dimension temporelle dans la transparence opérative. En effet, cette dernière concerne à la fois le présent (car elle permet la régulation durant la situation en cours), le passé (c'est l'expérience construite avec les situations précédentes qui permet la transparence de l'instrument) et le futur (les effets des actions sont anticipés). Pour l'auteur, ces liens vers le passé et le futur sont *« la condition de la persistance des structures (invariants, catégories, schèmes) »* (Rabardel, 1993a, p.135) : c'est parce que ces structures sont opérationnelles qu'elles sont conservées, après s'être construites par un processus pouvant être la genèse instrumentale.

2.4. La genèse instrumentale : les différentes fonctions de la prescription d'une tâche

Pour Rabardel (1995, p.124), la genèse instrumentale est *« un détournement de l'objet par rapport aux fonctions prévues par les concepteurs à ce qu'ils imaginaient et anticipaient de l'usage »*. L'auteur prend l'exemple d'un sèche-cheveux qui serait utilisé pour dégivrer une serrure ou sécher un vêtement : ce ne sont pas ses fonctions premières, mais il peut être efficace pour atteindre ces buts. De la même manière, la tâche scolaire peut remplir plusieurs fonctions (simultanément ou non). Par exemple, la prescription d'une tâche, lorsque les élèves sont agités, peut avoir pour fonction un rappel à l'ordre ; dans d'autres conditions, elle peut être utilisée pour maintenir les élèves au travail en attendant la fin de la classe, etc.

Un instrument est donc un objet finalisé ; *« à chaque artefact correspondent des possibilités de transformations des objets de l'activité, qui ont été anticipées, délibérément recherchées et susceptibles de s'actualiser dans l'usage »* (Rabardel, 1995, p.60). Or, l'écart entre tâches prescrites et tâches effectives (des enseignants comme des élèves) a pour conséquence que :

- les effets recherchés ne s'actualisent pas toujours[1] ;
- des effets non recherchés peuvent avoir lieu[2].

Ces écarts entre le prévu et le réel dans l'utilisation des artefacts, que Rabardel (1995, p.123) nomme « *catachrèses* », sont parfois dus au fait que les enseignants sont contraints de privilégier le bon déroulement de la classe à des intérêts purement didactiques.

Cependant, d'autres écarts entre prévu et réel sont dus à la genèse instrumentale ; la distinction entre fonctions constituantes et fonctions constituées de l'artefact (Rabardel, 1995, p.143) permet de mieux appréhender ce processus :

- l'artefact a été élaboré pour remplir des fonctions définies ; ce sont ses *fonctions constituantes* (de la même manière qu'un sèche-cheveux a été conçu de façon évidente pour sécher des cheveux, les exercices des manuels ont été conçus pour favoriser les apprentissages chez les élèves) ;
- lors de la genèse instrumentale sont élaborées de nouvelles fonctions, dites *fonctions constituées* (le sèche-cheveux peut permettre de dégivrer une serrure, l'exercice peut permettre de maintenir le calme dans la classe pendant une certaine durée).

Ainsi, les fonctions constituantes des tâches scolaires sont généralement définies par les prescriptions primaires et secondaires. Toutefois, les processus de genèse instrumentale permettent aux enseignants d'utiliser les mêmes tâches pour remplir d'autres fonctions (fonctions constituées), pouvant être davantage liées à la gestion de la classe[3]. Ces fonctions constituées se situent du côté du *« travail flou »* de l'enseignant (Tardif & Lessard, 1999, p.28) que nous avons évoqué page 51.

---

[1] Par exemple, lorsque l'enseignant pense mettre en œuvre une situation adidactique bien que ce ne soit pas le cas, les élèves peuvent ne pas construire les connaissances visées ; il existe ici un écart entre la tâche (auto-)prescrite à l'enseignant et sa tâche effective.

[2] Cf. l'exemple d'une autodictée que nous avons cité page 53 ; l'écart est dans ce cas entre la tâche prescrite à l'élève et sa tâche effective.

[3] Notons que les fonctions de gestion de la classe peuvent aussi être des fonctions constituantes, si la tâche est conçue à cet effet.

Rabardel (1995, p.13) indique que la genèse instrumentale est la conséquence d'un double processus d'instrumentalisation et d'instrumentation :

- *« les processus d'instrumentalisation sont dirigés vers l'artefact : sélection, regroupement, production et institution de fonctions, détournements, attribution de propriétés, transformation de l'artefact, de sa structure, de son fonctionnement, etc. jusqu'à la production intégrale de l'artefact par le sujet »* ; il s'agit pour l'enseignant de la conception ou du choix de la tâche, des modifications qu'il y apporte. Par exemple, lorsqu'un enseignant estime qu'un exercice de mathématiques est trop difficile pour que la majorité de ses élèves arrive à le réaliser, il peut conserver la structure de l'exercice tout en changeant les nombres (il peut remplacer des fractions par des nombres entiers) : l'enseignant transforme ainsi l'artefact, il l'adapte à la fonction qu'il souhaite lui voir remplir.
- *« les processus d'instrumentation sont relatifs au sujet, à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée : leur constitution, leur évolution par accommodation, coordination, et assimilation réciproque, l'assimilation d'artefacts nouveaux à des schèmes déjà constitués, etc. »* ; c'est en effet la confrontation à la prescription d'une multiplicité de tâches scolaires qui permet à l'enseignant de construire ses savoir-faire.

Ce sont donc à la fois les modifications de l'artefact (tâche) et du sujet (enseignant) qui permettent la genèse instrumentale.

Synthèse

Les tâches prescrites aux élèves permettent aux enseignants de piloter leur classe. En effet, en anticipant le temps nécessaire à la classe pour réaliser une tâche, les enseignants peuvent gérer le temps restant. Ils savent également anticiper le degré de difficulté de tâches habituelles ; des études portant sur des tâches d'évaluation formelle montrent en effet que les enseignants adaptent le niveau de difficulté des évaluations au niveau de leur classe. Par leurs anticipations et par les ajustements réalisés au moment de la correction, ils font le plus souvent en sorte que la moyenne des notes attribuées ne soit ni trop faible, ni trop forte, et que les notes soient dispersées.

Les enseignants tendent à adapter les tâches à ce qui est attendu des prescriptions, des collègues, des parents d'élèves, etc. ; ils doivent surtout choisir les tâches en fonction de ce qui est nécessaire pour que le jeu d'enseignement-apprentissage puisse continuer à se jouer. Le rapport de forces entre enseignant et élèves serait déséquilibré si les tâches étaient trop faciles ou trop difficiles ; l'enseignant ne peut enrôler les élèves que si ce qu'il leur demande de réaliser est acceptable par le groupe-classe. Si ce n'est pas le cas, l'équilibre est menacé, des ruptures peuvent se produire lorsque trop d'élèves s'ennuient ou ne parviennent pas à s'engager dans les tâches, c'est-à-dire ne trouvent pas de rôle dans le jeu d'enseignement-apprentissage. Les tâches prescrites aux élèves sont donc pour les enseignants des moyens de négociation didactique, et de pilotage de la classe.

Les tâches peuvent ainsi être considérées, pour l'enseignant, comme des instruments, c'est-à-dire des artefacts associés à des schèmes d'utilisation ;

elles prennent en charge des fonctions de pilotage de la classe que l'enseignant leur délègue. Les genèses instrumentales se produisent donc à la fois par des transformations de la tâche (instrumentalisation) et des schèmes de l'enseignant (instrumentation).

Les séances de découverte de texte au Cours Préparatoire, centrées sur la tâche de lecture, sont donc des situations d'activité instrumentée. Elles comprennent deux types d'interactions enseignant-élèves médiatisées par la tâche : les médiations pragmatiques, qui permettent à l'enseignant d'agir sur les élèves, et les médiations épistémiques grâce auxquelles il peut prendre des informations sur eux. Ces informations concernent notamment leurs performances, mais plus difficilement les processus cognitifs qu'ils mettent en œuvre, la transparence opérative des tâches étant limitée.

Les tâches constituent donc des ressources qui permettent aux enseignants de piloter leur classe, et de maintenir l'équilibre du jeu d'enseignement-apprentissage. Dans la partie suivante, nous allons présenter notre problématisation et nos premières hypothèses concernant notamment les choix de niveaux de difficultés des tâches prescrites par les enseignants lors de séances de découverte de texte.

PARTIE B.
VERS DES HYPOTHESES ET UNE APPROCHE METHODOLOGIQUE

Chapitre 1. Problématisation et premières hypothèses

Chapitre 2. Orientations méthodologiques

Chapitre 1.

PROBLEMATISATION ET PREMIERES HYPOTHESES

Dans la partie précédente, nous avons vu que les tâches prescrites aux élèves pouvaient être considérées comme des instruments de pilotage de la classe, dont l'utilisation par les enseignants est contrainte par le maintien de l'équilibre du jeu d'une séance de classe. Cet équilibre se caractérise essentiellement par la paix scolaire dans la classe, entendue au sens de Butlen, Charles-Pézard et Masselot (2008), c'est-à-dire *« le couple paix sociale et adhésion au projet d'enseignement du professeur »*. Le niveau de difficulté des tâches que les enseignants prescrivent aux élèves participerait au degré de paix scolaire atteint. Par « difficulté », nous entendons, à l'instar de Savoyant (2005), *« difficulté pour l'individu »*, et non *« difficulté objective »*. Tandis que cette dernière est une *« caractéristique absolue dans le sens où elle est indépendante de l'activité du sujet »* (Genty, Deneuve, Famose, & Pichard, 2002), la difficulté pour l'individu est à rapprocher de ce que Famose (1983) nomme la *« demande de la tâche »* : elle correspond au rapport entre la difficulté objective de la tâche et les possibilités du sujet. Nous choisissons de centrer notre étude sur cette dimension, le niveau de difficulté des tâches semblant primordial, comme nous allons le montrer, à la fois pour ce qui est de la gestion des apprentissages et de la gestion de la classe.

En ce qui concerne la gestion des apprentissages, pour Vygotski, la zone de proche développement détermine les tâches bénéfiques à un élève : *« enseigner à l'enfant ce qu'il n'est pas capable d'apprendre est aussi stérile que lui enseigner ce qu'il sait déjà faire tout seul »* (Vygotski, 1934/1997, p.360). Les tâches appropriées à un élève sont celles qu'il ne sait pas réaliser seul, mais que la médiation[1] d'un adulte lui permet de réussir. Pour que l'élève apprenne, voire se développe, les tâches devraient donc n'être ni trop faciles, ni trop difficiles. Allal (1979) évoque ainsi un *« décalage optimal »* entre les structures cognitives de l'élève et la structure de la tâche : il serait présent *« lorsque les informations fournies par la*

[1] Le problème consiste bien sûr à définir ce type de médiation. En effet, des tâches réussies avec des indications de type « effet Topaze » ne sont certainement pas dans la zone de proche développement d'un élève.

tâche peuvent être assimilées par les élèves, mais font surgir en même temps des contradictions et des conflits qui sollicitent un dépassement de son mode de fonctionnement actuel » (*Ibid.*). Le degré de difficulté d'une tâche a donc des fonctions didactiques, liées aux apprentissages ; mais le choix d'un degré de difficulté est aussi en relation avec la gestion de la classe.

En effet, dans le domaine de l'Education Physique et Sportive, Martel, Brunelle et Spallanzani (1991) montrent que le degré de difficulté des tâches est un des facteurs rendant compte de l'implication des élèves et du climat de la classe. Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant (1988) considèrent ainsi que la tâche doit se situer dans une *« zone de difficulté optimale »*, qui correspond à une *« délicieuse incertitude »*. Cet espace est au-delà de la *« zone d'ennui »* (tâche trop facile), et en-deçà de *la « zone d'inquiétude et d'anxiété »* (tâche trop difficile). Il est donc différent en fonction du niveau de l'élève, et correspond à une adéquation entre ce niveau et les exigences de la tâche.

En rapprochant ces travaux de ceux d'Harter (1974), nous pouvons supposer que cette *« zone de difficulté optimale »* correspond aux tâches les plus satisfaisantes pour les élèves ; en effet, pour des résolutions d'anagrammes, Harter montre que les tâches durant lesquelles les élèves sourient le plus sont celles qui, bien qu'assez difficiles, permettent leur réussite (les sourires sont considérés comme des indicateurs du plaisir des élèves). Toutefois, si les réponses justes se renouvellent très souvent, les élèves paraissent moins satisfaits que lorsque les réussites ne sont pas constantes. La variabilité semble donc entrer en jeu. Des expériences menées par Ehrlich et Florin (1989) avec des élèves de CE2 mettent en évidence que lorsque des exercices trop difficiles et trop nombreux sont présentés aux élèves, les performances de ces derniers deviennent inférieures à ce qu'ils sont capables de faire lorsque les objectifs des exercices ne dépassent pas trop fortement leurs capacités : les performances des élèves augmentent en même temps que les objectifs, mais jusqu'à une certaine valeur-seuil, différente d'un élève à l'autre, à partir de laquelle elles commencent à baisser. Les auteurs interprètent ces résultats en termes d'acceptabilité des objectifs pour les élèves, et de découragement lorsque les objectifs sont trop élevés.

Ces éléments montrent que le niveau de difficulté des tâches qu'un enseignant prescrit à ses élèves n'est pas anodin : il est lié à la fois aux apprentissages des élèves et à leur enrôlement dans la tâche.

Les choix des enseignants concernant le niveau de difficulté des tâches seraient relativement simples si tous les élèves de leur classe avaient des niveaux identiques. Or, toute classe est, à divers degrés, hétérogène. Comme nous l'avons déjà évoqué, ceci est considéré comme un problème par la plupart des enseignants débutants (Huberman, 1985 ; Guibert et al., 2008). En Education Physique et Sportive, Amade-Escot, Verscheure et Devos (2002) ont en effet observé une enseignante débutante qui, afin de maintenir la relation didactique, doit réviser le niveau de difficulté de la tâche qu'elle prescrit car les élèves les plus performants la jugent trop simple et s'en plaignent. Sans que cela aboutisse toujours à une négociation explicite, une tâche trop facile peut démobiliser les élèves en ne leur permettant pas de jouer au jeu qui se déroule. Il en est de même pour une tâche trop difficile : pour Perrenoud (2000, p.106), *« si les tâches sont trop difficiles, la plupart des élèves seront rapidement bloqués, arrêteront de travailler, lèveront la main, s'adresseront à leurs voisins, regarderont par la fenêtre, demanderont à aller aux toilettes ou iront jeter un papier dans la corbeille… ».*

Après que Vygotski ait proposé le concept de zone de proche développement, il évoque un groupe d'élèves très hétérogène comme sujet à problèmes ; en prenant l'exemple d'un groupe d'enfants parmi lesquels certains savent lire et d'autres sont analphabètes, il montre que la progression des uns comme des autres risque d'être entravée par des tâches trop faciles ou trop difficiles (Vygotski, 1934/1997, p.360). Les préconisations de Vygotski quant à la zone de proche développement des élèves concernent en effet un enseignement individuel, et non collectif (Guk & Kellogg, 2007). Dans une analyse des travaux du psychologue russe, Mercer et Fisher (1997, p.209) concluent similairement qu'il est extrêmement difficile pour un enseignant de choisir des tâches se situant dans la zone de proche développement de chacun de ses élèves ; en effet, *« l'idée d'un quelconque groupe d'apprenants ayant une ZPD commune semble problématique ».*

Quels sont les choix des enseignants concernant le niveau de difficulté des tâches qu'ils proposent à une classe hétérogène ? Pour les tâches d'évaluation formelle, si l'on se base sur les notes obtenues par les élèves afin d'en déterminer le niveau de difficulté, l'effet Posthumus (évoqué page 87) met en évidence que les enseignants choisissent des tâches d'un niveau de difficulté moyen, et discriminantes : les tâches sont bien réussies par quelques élèves performants, en grande partie échouées par quelques élèves faibles, et moyennement réussies par la majorité de la classe.

Qu'en est-il pour les tâches dont la fonction première n'est pas l'évaluation ? Si les enseignants ont construit des schèmes liés aux instruments de pilotage de la classe que sont les tâches, quels sont leurs choix en situation habituelle de classe, notamment lors de séances de découverte de texte ? **Nous émettons l'hypothèse que leurs marges de manœuvre sont limitées. En effet, comme nous l'avons précédemment évoqué, des tâches trop faciles ou trop difficiles (par exemple particulièrement adaptées aux élèves les plus faibles ou les plus forts de la classe) pourraient mettre en péril l'équilibre du jeu d'une séance de classe.** Le niveau de difficulté des tâches doit être acceptable à la fois par l'enseignant et par la classe ; or, la classe est composée d'élèves de niveaux différents, et nous suivons Maulini (2005) qui écrit que *« rassurer les uns, c'est ennuyer les autres ; inquiéter les autres, c'est dépasser les uns »*. S'il est difficilement concevable que le niveau de difficulté des tâches soit adapté à chacun des élèves d'une classe, un niveau de difficulté globalement adapté à la classe, qui maintient un juste équilibre entre ce qui est acceptable pour l'enseignant de demander et ce qui est acceptable pour le groupe-classe de réaliser, est plus probable.

Ainsi, les enseignants choisiraient des tâches de lecture qui leur permettraient notamment d'obtenir ou de maintenir le calme, et de faire en sorte que le groupe-classe s'engage dans le jeu de découverte de texte. Toutes les tâches et tous les degrés de difficulté ne permettraient pas d'obtenir cette paix scolaire. Comme nous l'avons vu précédemment, des tâches trop faciles ou trop difficiles risqueraient de conduire à une démobilisation d'un grand nombre d'élèves. Les enseignants seraient donc conduits à faire des choix adaptés à certains plus qu'à d'autres. Ces élèves ne seraient ni les plus performants (la tâche serait trop difficile pour le groupe-classe), ni les plus faibles (il serait probable que les risques de rupture augmentent, les autres élèves s'ennuyant et sortant du jeu de découverte de texte). **Afin de maintenir le plus possible d'élèves enrôlés, les enseignants seraient ainsi conduits à mener leurs séances sans se baser entièrement sur le fait que les élèves les plus faibles de la classe aient l'opportunité de mettre en œuvre une activité constructive satisfaisante par rapport aux savoirs en jeu.** Les enseignants ajusteraient ainsi le niveau de difficulté des tâches au niveau global de leur classe, mais cet ajustement aurait pour conséquence une création d'hétérogénéité des positionnements des élèves face aux tâches choisies ; ces dernières ne permettraient pas à tous les élèves de réaliser les mêmes apprentissages.

Toutefois, si les élèves faibles étaient régulièrement mis en échec en cours de séance, ils risqueraient de se désengager, et cela pourrait conduire à une rupture de

l'équilibre du jeu de découverte de texte. L'accompagnement des enseignants devrait donc leur permettre de jouer à ce jeu, en leur posant des questions auxquelles ils sont capables de répondre… même si ces questions ne sont pas du même registre que celles posées aux autres élèves (cf. notamment les travaux sur le contrat didactique différentiel, évoqués page 65). Les rôles des élèves seraient ainsi différenciés en fonction de leur niveau : tous doivent pouvoir entrer dans le jeu, mais chacun avec ses capacités. Bien que les activités constructives des élèves soient différenciées, l'activité visible en cours de séance serait le signe d'une intégration de chacun dans le jeu et permettrait à la séance d'être viable. L'accompagnement des élèves dans la tâche devrait ainsi permettre à chacun de faire avancer l'énigme didactique en produisant des réponses justes : oralisations de certains mots, phrases, réponses à des questions de compréhension du texte… Toutefois, des succès trop fréquents pourraient conduire à un certain ennui de la part des élèves (Harter, 1974) : il serait donc important pour l'enseignant d'ajuster le niveau de difficulté de ses questions afin d'obtenir, quelle que soit la période de l'année, un degré de réussite ni trop faible ni trop élevé. En suivant Bucheton et Jorro (2009, p.15), nous pouvons dire qu'il s'agit pour l'enseignant de *« réussi[r] à construire un espace potentiel d'interactions et d'implication qui ménagera les places et faces de chacun, leur permettant d'habiter ou de jouer divers rôles »*.

Les ajustements des enseignants demandent une connaissance à la fois des tâches et des élèves. Les enseignants auraient construit des schèmes :

- d'une part, dans le but de choisir des tâches globalement adaptées au niveau de la classe,
- d'autre part, au cours de l'accompagnement dans la réalisation de la tâche, afin de choisir les questions posées en fonction des élèves (une question destinée à inquiéter un élève en difficulté afin qu'il se recentre sur le jeu ne sera pas la même que celle destinée à inquiéter un élève performant).

Les enseignants piloteraient donc leur classe en induisant chez leurs élèves des activités différenciées en fonction de leur niveau. Considérer ces activités comme intermédiaires entre enseignement et apprentissage (Perrin-Glorian & Robert, 2005 ; Masselot & Robert, 2007) nous conduit à émettre l'**hypothèse que les opportunités d'apprentissage des élèves, et donc leurs progrès en cours d'année, sont également différenciés**. Ceci nous amène à étudier l'efficacité différentielle des enseignants, c'est-à-dire leur *« capacité à faire progresser plus ou moins certains groupes d'élèves au sein d'une même classe »* (Bressoux,

2001, p.40). L'étude de l'efficacité différentielle des enseignants permet ainsi d'analyser leurs pratiques en termes d'équité, c'est-à-dire de réduction des écarts initiaux entre les niveaux des élèves (Bressoux, 2002).

Pour Bressoux (2007, p.97), l'efficacité différentielle est *« pour une part le fruit d'une conception du métier des enseignants et de leur rôle »* ; si cette dimension est explicative, les règles implicites qui permettent au jeu d'une séance de classe de se jouer ont également, selon nous, un rôle très important dans l'efficacité différentielle. Des enseignants désirant faire progresser surtout les élèves les plus faibles pourraient ne pas y parvenir pour des raisons de maintien de l'équilibre de ce jeu. Afin de mettre à l'épreuve les premières hypothèses présentées ici, nous construisons une approche méthodologique exposée ci-après.

Chapitre 2.

ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES

Nous présentons dans ce chapitre nos orientations méthodologiques, que nous préciserons au fur et à mesure de ce travail. Tout d'abord, dans la lignée de nos premiers positionnements présentés à partir de la page 29, nous montrons que notre méthodologie se base sur des modélisations de données issues d'observations. Nous présentons ensuite notre manière d'approcher l'efficacité différentielle des enseignants ainsi que le niveau de difficulté des tâches, données que nous compléterons avec les jugements que font les enseignants du niveau de leurs élèves.

1. La modélisation des règles implicites du jeu de découverte de texte

Afin d'éprouver les hypothèses présentées ci-avant, nous nous basons sur des modélisations des règles implicites du jeu de découverte de texte, modélisations nous permettant de mettre en lien énoncés théoriques et données empiriques.

A l'origine, la notion de modèle réfère à une maquette, à un *« objet réduit et maniable qui reproduit en lui, sous une forme simplifiée, "miniaturisée", les propriétés d'un objet de grandes dimensions, qu'il s'agisse d'une architecture ou d'un dispositif mécanique »* (Mouloud, 2005). L'avantage du modèle est qu'il permet alors d'effectuer aisément des mesures et des tests difficilement applicables en grandeur nature. De là, l'auteur note que le terme désigne aujourd'hui *« toutes les figurations ou reproductions qui servent les buts de connaissance »*.

En ergonomie, Leplat (2003) souligne également la polysémie du terme « modèle », jugeant comme négatives les conséquences d'une banalisation de cette notion : le modèle devenu synonyme de *« catégorie »*, *« type »* ou *« hypothèse »* perd de sa précision et conduit à *« négliger ses aspects structuraux et fonctionnels »*. Toujours en ergonomie, Sperandio (2003, p.28) note que ce que les auteurs désignent sous le nom de modèle peut prendre diverses formes d'expression : *« textes, schémas sous formes de boîtes et de flèches, organigrammes, fonctions et courbes mathématiques, bases de règles avec moteur d'inférence, réseaux*

connexionnistes, programmes divers ». A l'instar de Tiberghien (1988), il dénie à la plupart des schémas sous formes de boîtes et de flèches l'appellation de modèle : pour être des modèles, les boîtes et flèches devraient pouvoir être décrites de manière logico-mathématique, ce qui est rare pour ce type de schéma.

Tiberghien montre ainsi une conception stricte de ce qu'est pour lui un modèle formel en psychologie cognitive : un modèle n'est pas un simple discours sur le monde, c'est un discours qui obéit à des règles logico-mathématiques, ou *« une représentation logico-mathématique d'un ensemble limité de phénomènes dans des conditions soigneusement définies »* (Tiberghien, 1988, p.14). Un schéma ne peut donc être considéré comme un modèle que s'il suit de telles règles. Une théorie n'est pas non plus un modèle, dans la mesure où elle est plus générale et plus abstraite ; elle peut toutefois se décliner en modèles locaux plus spécifiques, offrant moins de possibilités de généralisation mais une plus grande prise à *« l'expérimentation décisive et critique »* (*Ibid.*). Ceci est permis par les deux versants du modèle formel, que propose Tiberghien :

- *la syntaxe* : le langage du modèle doit être une formalisation logique et/ou mathématique.
- *la sémantique* : c'est l'interprétation du langage logico-mathématique dans le langage de la théorie.

Tiberghien note que la force du modèle tient à sa syntaxe, qui lui permet d'être spécifique, explicite, condensateur par rapport à la complexité des données, et facilement modifiable. La sémantique du modèle peut être sa faiblesse : *« les aspects sémantiques du modèle pourront toujours être questionnés à un niveau qui n'est pas celui du formalisme en question »*, mais l'auteur poursuit en précisant que *« si l'interface entre la syntaxe d'un système formel et la sémantique du modèle est une source de problèmes considérables, une analyse "agrammaticale" du réel aurait des conséquences encore plus graves »* (Tiberghien, 1988, p.16).

Par sa syntaxe, le modèle est ostensif, il donne à voir ; par sa sémantique, il est théorique. Pour Bachelard (1979), cette bipolarité de l'ostensif et du théorique caractérise le modèle : il permet de réduire l'*« encore-énigmatique »* de la complexité des données en sélectionnant les propriétés pertinentes selon une approche théorique particulière. Qu'il soit

probabiliste ou déterministe (Richard, 1993), structurel ou fonctionnel (Tiberghien, 1988), le modèle remplit donc deux fonctions majeures (Mouloud, 2005) :

- *sur le versant des données, de la syntaxe* : il donne à voir clairement des *« états de choses diffus »* (*Ibid.*). Un modèle réduit toujours les données à analyser, il est donc pertinent ou non avant d'être vrai ou faux.
- *sur le versant de la théorie, de la sémantique* : il fournit à l'approche théorique des références objectives (figurations algébriques, géométriques…) à interpréter.

Gonzalez (1988) nous prévient contre un déséquilibre de ces deux facettes :

- Une hypertrophie de l'instrumentation (versant des données) aux dépens de la conceptualisation (versant de la théorie) conduirait à un *« modèle-jouet »*, si est aménagée *« une situation d'observation dont les contraintes sont telles qu'elle devient un prétexte à l'observation d'activités dont la nature est dictée par le contenu du modèle. De ce fait, les données de la situation identifiées deviennent telles que le champ d'application du modèle ne recouvre plus qu'une classe de situations extrêmement réduite, sans possibilité d'extension »*.
- A l'opposé, un *« modèle-dogme »*, avec une forte approche théorique mais faiblement alimenté par des données, ne serait plus qu'un instrument de lecture trop général et difficilement réfutable, alors qu'un modèle doit porter en lui le *« germe de sa réfutation »* (Richard, 2005).

Pour notre part, nous tenterons d'utiliser des modèles en maintenant un rapport équilibré entre les aspects théoriques et les données, recueillies dans des situations écologiques et complétées notamment par des scores rendant compte des performances des élèves à des tests.

Nous utiliserons des modèles, en les considérant comme « intermédiaires objectivants » entre théorie et données : indicateurs numériques, graphes et tests statistiques, par leur syntaxe explicite, participent à la réfutabilité des conclusions issues du traitement des données. Ces modèles ne sont pas tous des modèles statistiques au sens de Bressoux (2000, 2008), pour qui ces derniers doivent notamment comprendre un terme d'erreur stochastique, qui représente l'incertitude entre valeurs prédites et observées. Les modèles que nous utilisons sont davantage destinés à décrire et expliquer les pratiques d'enseignement observées, qu'à effectuer des généralisations ou des prédictions. Tout au

mieux, pourrons-nous déduire de nos observations des *« activités futures probables »* (Daniellou, 1996) dans des conditions données : la prévision ne pourra en aucun cas porter sur l'activité singulière, mais plutôt sur *« les marges de manœuvre à l'intérieur desquelles pourront émerger des conduites originales »* (Daniellou, 1996, p.192).

Ce sont ainsi les règles implicites du jeu de découverte de texte au CP que nous souhaitons modéliser. Il s'agit, à l'instar de Bucheton (2009b, p.51), de tenter de *« modéliser cet agir toujours situé et dynamique des maîtres, [de] théoriser le principe d'ajustements à chaque fois spécifiques »*, toutefois en essayant de rendre compte de régularités dans l'activité des enseignants en relation avec celles des élèves. Il ne s'agit donc pas, comme Bucheton (2009a, p.2), de centrer notre analyse sur *« de très courts instants pour y observer la complexité grouillante du vivant »*, mais plutôt de trouver un grain d'observation qui nous permette d'analyser conjointement plusieurs séances menées par un même enseignant, et par des enseignants différents, afin d'approcher la variabilité de leurs pratiques.

2. L'observation instrumentée de séances de découverte de texte

Comme nous l'avons vu page 77, de nombreux schèmes des enseignants ne sont pas verbalisables, et ne peuvent être étudiés indépendamment des situations dans lesquelles ils sont mis en œuvre. De plus, l'ergonomie préconise des recherches sur le terrain afin de s'approcher le plus possible des situations de travail et de prendre en compte, même indirectement, l'ensemble des facteurs ayant une influence sur l'activité des sujets (Laville, 1976, p.116). Comme nous l'avons souligné page 38, les pratiques déclarées des enseignants (par entretien ou questionnaire) n'apporteraient que peu d'informations pour mettre en lumière les règles implicites du jeu d'une séance de découverte de texte.

C'est donc vers la méthode de l'observation que nous nous tournons. Evertson et Green (1986) listent les biais qui y sont associés. Nous notons que nombreux sont ceux qui peuvent être évités si :

- d'une part, les catégorisations des comportements observés impliquent de faibles inférences[1] de la part de l'observateur ;
- d'autre part, un enregistrement offre la possibilité de revenir sur le déroulement de l'observation, et de le (re)coder en temps différé avec la précision permise par les pauses, impossibles en temps réel.

Bien que nous appliquions ces deux précautions, nous sommes consciente que les pratiques observées ne sont pas une copie des pratiques effectives : Evertson et Green (*Ibid.*, p.164) insistent à dire que *« le système perceptuel de l'observateur est son premier outil, et cet outil est influencé par les propres buts, biais, systèmes de références et capacités de l'observateur »*. De plus, l'observation ne permet pas de se prémunir de biais telle la *« stimulation expérimentale »*, ou *« effet Hawthorne »* (Van der Maren, 1995) : le fait de participer à une expérimentation stimule les sujets. D'une façon générale, Postic et De Ketele (1988, p.29) notent que *« l'observé cherche à percevoir les attentes de l'observateur et à y répondre »*. Les enseignants comme les élèves peuvent, en effet, modifier leurs conduites en présence d'un observateur, par désirabilité sociale ou par anxiété par exemple, de façon consciente ou non.

Pour ne pas accentuer ces biais, nous ne révélons pas aux enseignantes observées l'objet exact de notre travail. Nous leur disons que notre étude se centre sur les différences de niveaux de lecture des élèves. En dirigeant notre focale sur les élèves, nous espérons ainsi que les pratiques des enseignantes sont le plus habituelles possible.

Nous demandons aux enseignantes de nous permettre d'assister à des séances de lecture qu'elles considèrent comme habituelles, et qui consistent en la découverte d'un texte nouveau pour les élèves. Ni le type de texte ni le déroulement de la séance n'a été imposé. Nous nous sommes rendue dans les classes aux moments choisis par les enseignantes (le plus souvent le matin).

Afin d'approcher la variabilité intra- et inter-individuelle des pratiques, nous avons observé cinq enseignantes, à sept reprises chacune (une fois par mois, de décembre à juin, de

---

[1] Par exemple, le risque d'erreur est moindre lorsque l'observateur note que l'intervention de l'enseignant porte sur le décodage d'un mot, plutôt que s'il note que cette intervention est chaleureuse.

façon à avoir un aperçu de l'évolution des séances au cours de l'année scolaire). Ce sont ainsi trente-cinq séances de découverte de texte et cent-huit élèves qui ont été observés.

Depuis le fond de la classe, en nous déplaçant éventuellement si l'enseignante s'adressait en particulier à certains groupes ou certains élèves, nous avons enregistré chaque séance au moyen d'un dictaphone numérique. Ces enregistrements audio[1] nous ont permis d'effectuer différents codages de nos observations, et de les réviser afin de les adapter finement aux séances. Nous avons complété chaque enregistrement par une prise de notes, consignant les documents que les élèves utilisaient, les écrits au tableau, la constitution des groupes éventuellement formés, ainsi que, pour chaque prise de parole d'un élève et pour chaque intervention d'enseignant adressée à un élève en particulier, le prénom de cet élève. Des cartons préalablement posés sur les tables des élèves, mentionnant leurs prénoms, nous ont aidée dans cette tâche. Repérer l'identité de chaque élève dans la classe s'avère en effet nécessaire si l'on cherche à prendre en compte leurs rôles différenciés, en évitant ainsi des mesures globales relatives « aux élèves » de la classe (Clanet, 2007b).

Nous avons choisi d'observer des enseignants expérimentés (en l'occurrence, des enseignantes expérimentées) car nous faisons l'hypothèse qu'ils ont construit les schèmes nécessaires pour jouer et faire jouer le jeu d'une séance de classe aux élèves (cf. page 39). Les enseignantes observées ne sont pas nécessairement « expertes ». Berliner (1986) souligne en effet les difficultés de la caractérisation de l'expertise[2]. Il en est de même de Palmer, Stough,

---

[1] Pour notre mémoire de DEA, réalisé dans le cadre de l'étude *« Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité ; la lecture et les mathématiques au cours préparatoire (première primaire) »* dirigée par G. Sensevy, nous avions effectué, avec une autre étudiante, des enregistrements vidéo avec deux caméras. Pour notre travail de thèse, plusieurs éléments nous ont conduite à opter pour un enregistrement audio. D'une part, nous étions seule observatrice dans la classe (et non deux comme pour le travail de DEA), ce qui renforçait la lourdeur du dispositif avec caméras. D'autre part, nous ne souhaitions pas avoir à placer hors champ des élèves dont les parents ne nous auraient pas accordé l'autorisation de filmer. Enfin, nous avons pensé qu'un enregistrement audio accompagné de nombreuses notes était suffisant pour éprouver nos hypothèses, étant donné que nous traitons peu la dimension non verbale.

[2] L'auteur prend pour exemple le concours du « Teacher of the Year » qui a lieu tous les ans aux Etats-Unis depuis 1952 : le critère majeur du jury pour identifier l'enseignant expert de l'année est

Burdenski et Gonzales (2005) qui, dans leur revue de question, listent quatre critères utilisés en partie ou en totalité par les chercheurs anglophones pour affirmer qu'un enseignant est expert :

- le nombre d'années de pratique,
- la reconnaissance sociale,
- l'appartenance à un groupe professionnel ou social,
- et la performance (connaissances déclaratives et/ou résultats des élèves).

Similairement, à défaut de pouvoir délimiter distinctement la frontière entre les enseignants novices et les experts, Tochon (1993) liste plusieurs critères de l'expertise : la formation, le nombre d'années de pratique, l'expérience de formateur, la recommandation par des pairs, la réussite des élèves, etc. Toutefois, ces indications ne sont ni nécessaires ni suffisantes pour caractériser un enseignant expert : dans notre étude, nous nous limitons au critère du nombre d'années de pratique pour choisir des enseignantes, non pas obligatoirement expertes, mais au moins expérimentées (les enseignantes observées ont au moins onze années d'ancienneté, dont cinq en Cours Préparatoire).

3. La mesure de l'efficacité différentielle des enseignants

Mesurer l'efficacité d'un enseignant ne se fait pas sans obstacles. Berliner (1976) liste les problèmes instrumentaux, méthodologiques et statistiques qui adviennent lorsqu'on tente de le faire. Parmi les problèmes instrumentaux, se pose la question de ce qui est effectivement mesuré : il est impossible qu'un test reflète tout ce qui a été appris dans une classe pendant une année. A fortiori, comme le note Bru (1998, p.47), il est également impossible de trouver une échelle commune qui permette de comparer différents choix pédagogiques, puisque *« les épreuves standardisées ne pourraient rendre compte des objectifs qui font l'originalité de chaque pédagogie »*. De plus, ces comparaisons devraient se faire « toutes choses étant égales par ailleurs », avec des échantillons randomisés. D'autres facteurs peuvent influer sur les résultats aux tests : les élèves risquent de mieux les réussir à certains moments de la journée plutôt qu'à d'autres (Baillé, 1998), ou s'ils sont détendus plutôt

---

« son amour des enfants ». Outre la pertinence du critère, nous pouvons nous interroger sur ses indicateurs. Cf. le site Internet http://www.ccsso.org/projects/national_teacher_of_the_year.

qu'inquiets (Rand & Rand, 1978). Enfin, notamment pour les tests dont les questions sont fermées, il peut bien sûr arriver que des élèves en réussissent certaines parties alors que leurs connaissances sont fausses : soit par l'effet du hasard, soit par un raisonnement erroné[1].

Tout en étant consciente de ces divers biais, il nous semble intéressant de mesurer les progrès des élèves en cours d'année afin d'en inférer l'efficacité des enseignants. Conformément à nos hypothèses, c'est sur l'efficacité différentielle que nous allons nous centrer : il s'agit davantage d'étudier les différences de progrès[2] au sein de chaque classe, que d'effectuer des comparaisons inter-classes.

Nous sommes conduite à réaliser trois choix principaux concernant la mesure des progrès des élèves :

- Tout d'abord, bien que l'efficacité d'un enseignant puisse être jugée en fonction de diverses dimensions telles *« sa capacité au bien-être des élèves, à les motiver, à avoir une bonne estime d'eux-mêmes, à devenir de bons citoyens, à bien s'insérer sur le marché du travail, etc. »* (Bressoux, 2007, p.96), nous limitons dans ce travail la mesure de l'efficacité aux acquisitions scolaires des élèves en lecture.
- Afin d'avoir une base de comparaison des différentes classes, nous établissons les mesures des acquisitions scolaires en lecture à partir de tests standardisés, que nous faisons passer nous-même. Si les enseignants concevaient ou faisaient passer aux élèves les évaluations sur lesquelles nous nous appuyons, cette base commune serait difficilement assurée (Mingat, 1987).
- Plus que les niveaux des élèves en fin d'année, ce sont leurs progrès que nous souhaitons mesurer, afin d'estimer l'*« efficacité interne relative »* des enseignants (Bru, 1998, p.52). Ceci impose une connaissance des niveaux des élèves en début d'année ; ces niveaux sont en effet divers car dépendants de facteurs tels que la

---

[1] Bastien et Bastien-Toniazzo (2004) prennent l'exemple d'un élève qui indique que le mot « téléqhone » est mal orthographié, en expliquant que *« dans "téléphone", il faut un "f"»*.

[2] Bien sûr, ces différences de progrès ne peuvent uniquement être attribuées à l'enseignement reçu. En suivant Berliner (1976), nous concevons que les conditions « toutes choses étant égales par ailleurs » ne sont pas non plus respectées lors de la comparaison de progrès d'élèves d'une même classe, l'environnement familial notamment jouant un rôle essentiel.

scolarité antérieure et les caractéristiques individuelles et socio-démographiques des élèves (Mingat, 1991). Nous effectuerons donc deux passations d'épreuves standardisées : la première vers le début de l'année scolaire (décembre[1]), la seconde en fin d'année (juin). Comme le note Heimberg (2007, p.138), prendre pour unité de temps l'année scolaire est une limite pouvant être enfermante dans le sens où sont occultés les effets des pratiques à long terme. Goigoux (1992) montre en effet que les élèves continuent de progresser en CE1, et que ces progrès ne sont pas identiques pour tous. Par ailleurs, si les comparaisons avant/après ont l'avantage de procurer des informations sur les mêmes sujets, elles ont l'inconvénient de générer un effet d'apprentissage : si le premier test n'avait pas eu lieu, les conditions de passation au second test ne seraient pas exactement les mêmes. Les passations en début et fin d'année scolaire nous semblent cependant les plus appropriées à nos questions de recherche, et permettent d'approcher l'efficacité des enseignants selon la définition de Tupin (2003, p.8), c'est-à-dire *« [leur] capacité à faire progresser [leurs] élèves dans leurs acquisitions scolaires en termes de savoirs (-faire ; -être) et ceci dans un laps de temps donné (généralement une année scolaire) »*.

[1] Notre choix s'est porté sur le mois de décembre, pour des raisons de faisabilité ainsi que pour des raisons scientifiques. En effet, d'une part, au vu des contraintes administratives (notamment, conventions de stage à effectuer), il est difficile d'accéder aux classes en tout début d'année scolaire ; d'autre part, nous avons souhaité réaliser les tests à la même période de l'année que pour l'étude réalisée pour PIREF (Sensevy, 2007a) dans le cadre de laquelle nous avons réalisé notre DEA, afin d'autoriser d'éventuelles comparaisons.

4. Des indicateurs du niveau de difficulté des tâches : la Distance à la Performance Attendue (DPA) et le Taux de Réponses Justes (TRJ)

Afin de tester nos hypothèses, nous souhaitons estimer le niveau de difficulté[1] des tâches de découverte de texte que les enseignants prescrivent à leurs élèves. Ce niveau de difficulté étant relatif au niveau des élèves, nous devons prendre en compte l'activité des élèves face aux tâches choisies par les enseignants.

Le premier indicateur du niveau de difficulté des tâches que nous construisons est la Distance à la Performance Attendue (DPA). Nous nous basons sur la méthodologie du protocole toulousain de l'étude réalisée pour le PIREF, dans le cadre duquel nous avons réalisé notre mémoire de DEA (cf. Murillo, 2004 ; Maurice, 2007a ; Maurice & Murillo, 2008). Il s'agit d'estimer à quelle distance de la tâche prescrite par l'enseignant se situe chaque élève, le but étant d'oraliser, et le plus souvent de comprendre un texte nouveau pour l'élève.

Une observation seule des séances ne nous permettrait pas d'estimer cette distance. En effet, d'une part, tous les élèves ne prennent pas la parole lors de toutes les séances ; d'autre part, les élèves peuvent parvenir à une performance de lecture grâce à des indications de type « effet Topaze » : la sous-tâche à laquelle ils sont confrontés leur permet de répondre, mais la performance durant la séance ne nous donne pas d'indication sur la capacité de l'élève à oraliser et comprendre seul le texte à lire, et ne nous autorise pas à conclure que l'aide a permis des apprentissages.

Afin d'estimer la distance de chaque élève à la performance attendue, nous réalisons un test[2] que nous proposons à chaque élève individuellement deux jours après la séance observée. Ce test, dont nous détaillons la structure page 200, permet de mesurer si les élèves

---

[1] Nous restreignons notre approche de la difficulté des tâches aux performances des élèves (nous ne tentons pas de mesurer, par exemple, les efforts des élèves ou leur temps de réaction).

[2] Notre outil de mesure est un test très contextualisé, il ne peut donc pas avoir les qualités d'un test psychologique qui, par exemple, serait étalonné et dont on aurait testé la fidélité.

ont à leur disposition des outils de lecteur utiles à l'oralisation et à la compréhension du texte auxquels ils ont été confrontés deux jours auparavant.

Chaque séance observée donne ainsi lieu à la réalisation d'un test, voire de plusieurs si des groupes d'élèves travaillent en parallèle sur des textes différents.

Si l'élève réussit notre test, nous pouvons en conclure :

- soit qu'il était performant avant même la séance de découverte de texte ;
- soit que la séance de découverte de texte lui a permis de construire des savoirs et savoir-faire pour lire le texte, et donc être performant à notre test.

Il est également possible qu'une relecture à la maison ait contribué à améliorer le score au test de DPA.

Si l'élève échoue à ce test, nous pouvons inférer une partie de son activité cognitive durant la séance vécue deux jours plus tôt : nous postulons qu'il était à une distance au moins aussi importante de la performance attendue, et qu'il était donc très dépendant d'indications de l'enseignant ou d'autres élèves pour parvenir à cette performance. De plus, les éventuelles aides reçues lors de la séance ne se sont pas avérées efficaces à court terme.

Les DPA des élèves d'une classe, pour une séance donnée, nous apportent des informations sur le niveau de difficulté pour les élèves des tâches de lecture choisies par leur enseignant : les scores de DPA donnent une image de l'interaction enseignant-élèves. Cette image est une construction qui n'est directement observable ni par les enseignants, ni par les élèves.

Nous pensons que des indicateurs plus visibles peuvent également être importants pour estimer une autre facette du niveau de difficulté des tâches pour les élèves : il s'agit de construire un indicateur complémentaire à celui de DPA, se serait basé sur les comportements en classe. Nous avons vu page 72 que l'activité productive des élèves est largement prise en compte par l'enseignant, au détriment parfois de l'activité constructive. Notre second indicateur se base sur la seule activité productive observable des élèves lors des séances. Quelques élèves ne prenant pas la parole lors de certaines séances, cet indicateur ne peut être individuel pour une séance donnée. C'est donc un indicateur collectif, qui, contrairement à la DPA, prend en compte :

- le fait que tous les élèves ne sont pas confrontés aux mêmes questions (sous-tâches) en cours de séance ;
- le fait que des indications provenant de l'enseignante ou d'autres élèves peuvent, au vu et au su de tous, permettre à un élève de produire une réponse juste (même si ce dernier n'a pas les connaissances nécessaires pour produire seul cette réponse).

Cet indicateur collectif est le Taux de Réponses Justes (TRJ), il est une image du niveau de difficulté « visible » lors de la séance, sans présumer de l'activité cognitive des élèves. Nous décrirons plus en détail sa construction page 239.

5. Les jugements des enseignants

L'observation est la principale méthode que nous utilisons. Nous ne cherchons pas à recueillir des verbalisations des sujets qui nous apporteraient, par des entretiens ou des questionnaires, des explicitations ou explications de leurs conduites. Toutefois, nous ne nous privons pas de certains types de verbalisations de l'enseignant. De précédents travaux (Bressoux & Pansu, 2003) ont montré que, malgré certaines erreurs de jugements liées notamment au sexe des élèves, à leur origine sociale ou à leur degré d'internalité, les enseignants ont une bonne connaissance du niveau de leurs élèves. En effet, les catégorisations des élèves en fonction de leur niveau sont :

- d'une part, cohérentes avec les résultats à des tests de performances (*Ibid.*), ce qui indique que les jugements des enseignants sont globalement justes ;
- d'autre part, en lien avec les pratiques des enseignants en situation de classe (cf. par exemple Clanet, 2005a ; Lefeuvre, 2007 ; Raybaud-Patin, 2008 ; Wanlin, 2008a) : ces jugements sont donc opératifs, ils permettent à l'enseignant de conceptualiser des éléments de la situation, et d'agir en fonction de ces conceptualisations. En plus d'être globalement justes, ils sont donc utiles pour l'action.

Les conceptualisations que font les enseignants du niveau de leurs élèves pourraient être implicites et difficilement verbalisables ; au contraire, nous pensons que leur explicitation est utile voire nécessaire à l'enseignant dans son travail quotidien. Les enseignants sont notamment conduits à évaluer les élèves au moyen de notes et d'appréciations : ces actions sont des explicitations de différentes dimensions du niveau des élèves. Les enseignants sont également conduits à communiquer sur ce niveau : aux parents pour les informer de la réussite ou de l'échec de leurs enfants ; aux élèves eux-mêmes ; à l'équipe éducative pour

alerter ou demander un suivi d'élèves en difficulté ; aux collègues de la classe supérieure pour les informer du niveau des élèves qu'ils auront l'année suivante, pour répartir les élèves dans les classes… il est attendu d'un enseignant d'avoir une bonne connaissance du niveau de ses élèves, cette connaissance explicitable permettant de communiquer avec divers interlocuteurs.

Partant du constat que les enseignants connaissent assez précisément le niveau de leurs élèves, et savent le verbaliser, nous souhaitons accéder à ces conceptualisations concernant le niveau des élèves en lecture.

Pour cela, nous utilisons un support cartonné ainsi que des papiers autocollants repositionnables (de type Post-it®), sur lesquels sont inscrits les prénoms des élèves de la classe. Nous demandons à l'enseignant de hiérarchiser les élèves en fonction de leur niveau en lecture, en positionnant les autocollants sur le support : « En lecture, pouvez-vous classer les élèves, verticalement, du plus fort au moins fort ? Vous pouvez mettre des élèves que vous considérez comme ex-æquo sur le même plan horizontal. »

Ce classement est une image des niveaux des élèves en lecture perçus par l'enseignant. Ces niveaux sont relatifs ; en effet, le niveau d'un élève n'est ici représenté que par rapport au niveau des autres élèves de la même classe. De plus, ces niveaux sont hiérarchisés avec davantage de précision que ceux obtenus dans les travaux qui, plus couramment, demandent aux enseignants de situer leurs élèves selon un nombre limité de catégories (par exemple, « forts », « moyens », « faibles »).

Nous ne savons pas a priori sur quelle(s) dimension(s) de la lecture les enseignants se basent pour hiérarchiser leurs élèves (nous tenterons d'y répondre dans la suite de ce travail) ; seule une enseignante interrogée a été dérangée par la non-distinction des différentes dimensions de la lecture dans le classement demandé, lorsqu'il s'est agi de positionner un élève malentendant, dont les performances en compréhension étaient bien moindres que celles en identification de mots.

En novembre, le mois précédant la première observation, nous demandons aux enseignants de positionner les papiers autocollants sur le support cartonné. Les mois suivants, après chaque séance observée, nous leur présentons le support avec les papiers autocollants tels qu'ils étaient positionnés le mois précédent. Nous leur demandons de déplacer, si besoin, un ou plusieurs papiers.

Ainsi, au fil de l'année, nous obtenons des images de la hiérarchie des élèves en lecture, telle qu'elle est perçue par l'enseignant. Nous pourrons mettre en relation cette hiérarchie avec celles obtenues au moyen des DPA et des tests standardisés.

PARTIE C.

ANALYSE DES DONNEES EMPIRIQUES

Chapitre 1. Présentation des classes

Chapitre 2. Résultats et progrès aux tests standardisés

Chapitre 3. Importante variété des séances observées

Chapitre 4. Un indicateur du niveau de difficulté de la tâche initiale : la Distance à la Performance Attendue

Chapitre 5. Les progrès différenciés des élèves moyens : des opportunités d'activité différentes

Chapitre 6. Un indicateur complémentaire du niveau de difficulté de la tâche : le Taux de Réponses Justes

Chapitre 7. Synthèse heuristique et perspectives de recherche

Il s'agit dans cette partie de mettre à l'épreuve nos premières hypothèses ; les résultats obtenus nous conduiront à en tester de nouvelles.

Après avoir présenté certaines caractéristiques des classes, des enseignantes et des élèves observés, nous nous centrerons dans le second chapitre sur les progrès des élèves réalisés en cours d'année. Nous exposerons ensuite l'importante variété des séances observées (chapitre 3), et serons conduite à mettre en relation les progrès des élèves avec leurs Distances aux Performances Attendues (chapitres 4 et 5), puis orienterons notre analyse vers un indicateur du niveau de difficulté des tâches complémentaires, le Taux de Réponses Justes (chapitre 6).

Chapitre 1.

PRESENTATION DES CLASSES

Par des statistiques descriptives et inférentielles, l'objectif de ce chapitre est d'apporter des informations d'ordre général sur les classes étudiées. Ces analyses préalables nous permettront de juger si d'autres variables que l'effet-maître sont susceptibles d'expliquer d'éventuelles différences de progrès ou de niveaux entre classes.

1. Caractéristiques globales des classes

Notre échantillon[1] se compose de cinq classes de Cours Préparatoire. Le tableau ci-après précise les caractéristiques des écoles, des classes et de leurs enseignantes.

Classe	Quartier	Nombre de classes dans l'école	Nombre d'élèves dans la classe observée	Années d'expérience au primaire de l'enseignante	Années d'enseignement au CP de l'enseignante
A	Centre-ville	8	17	11	8
B	Centre-ville	4	19	16	9
C[2]	Centre-ville	8	22	18	5
D	Périphérie	12	25	14	7
E	Banlieue résidentielle	9	25	15	7

Tableau 1 - Caractéristiques globales des classes

Les écoles, de tailles diverses (4 à 12 classes), se situent dans différents quartiers de l'agglomération toulousaine. Ces quartiers, de centre-ville, périphérie ou banlieue

[1] Au vu du nombre de classes et de leur non représentativité, nous ne considérerons pas notre échantillon comme représentatif d'une population.

[2] Les classes A et C appartiennent à la même école.

résidentielle, ne sont pas défavorisés. Les effectifs des classes diffèrent sensiblement (de 17 à 25 élèves). Les enseignantes (toutes des femmes) sont considérées comme expérimentées à la fois dans le primaire et au Cours Préparatoire ; en effet, elles ont enseigné pendant au moins 11 ans, dont 5 en Cours Préparatoire.

Les classes observées peuvent être qualifiées d'ordinaires : ce ne sont pas des classes d'application, et les enseignantes ne sont pas non plus confrontées à des situations professionnelles particulièrement difficiles (que nous aurions certainement pu observer dans des Zones d'Education Prioritaires, des CLasses d'Intégration Scolaire, etc.).

2. Ages et sexes des élèves

L'âge et la maturité des élèves pouvant avoir une influence sur leurs apprentissages (Inizan, 1960 ; Leroy-Boussion, 1971 ; Suchaut, 2003), nous cherchons à savoir s'il existe des différences d'âge significatives entre les élèves de chaque classe. Un test de Chi2[1] permet de conclure que ce n'est pas le cas[2] (Chi2=0,1 ; p=.99). Les distributions de filles et garçons dans chaque classe sont également semblables (Chi2=1,2 ; p=.88)[3]. Ainsi, nous considérons que les répartitions d'élèves en fonction de leur sexe et âge sont similaires dans les cinq classes observées.

3. Professions et catégories socioprofessionnelles des parents

La mise en évidence des facteurs socio-économiques dans les performances scolaires et dans l'apprentissage de la lecture (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Lahire, 1993 ; Walker, Greenwood, Hart, & Carta, 1994 ; Suchaut, 2003) nous conduit à recueillir des informations sur les professions des parents des cent-huit élèves observés. Nous nous appuyons sur la

---

[1] Ce test ne peut être appliqué sur des effectifs attendus trop faibles : nous recodons les dates de naissance en deux catégories : naissance en début d'année (jusqu'au 31 juillet) et naissance en fin d'année. Les catégories « un an d'avance » et « un an de retard », peu représentées, sont exclues du test.

[2] Dans l'ensemble de ce travail, nous considérerons que le seuil de significativité des tests est égal à .05.

[3] Pour plus de détails, voir annexe 1, page 303.

typologie de l'INSEE de 1982, qui fournit sept types de *« professions et catégories socioprofessionnelles »* (PCS) :

1. Agriculteurs exploitants
2. Artisans, commerçants et chefs d'entreprise
3. Cadres et professions intellectuelles supérieures
4. Professions intermédiaires
5. Employés
6. Ouvriers
7. Sans activité professionnelle[1]

Dans un second temps, nous recodons ces catégories afin d'obtenir un indicateur de PCS composite des deux parents[2] :

- *PCS élevée* : les deux parents se situent dans la catégorie 1, 2, 3 ou 4.
- *PCS moyenne* : un parent se situe dans la catégorie 1, 2, 3 ou 4 ; l'autre est dans la catégorie 5, 6 ou 7.
- *PCS basse* : les deux parents se situent dans la catégorie 5, 6 ou 7.

Les PCS des parents des classes D et E sont plus favorisées que celles des autres classes[3]. Il n'est toutefois possible de relever qu'une tendance : les différences constatées ne sont pas significatives (Chi2=13,4 ; p=.10). Les milieux socio-économiques seront ainsi considérés comme équivalents dans l'ensemble des classes observées.

---

[1] Très peu de parents étant retraités, nous avons fusionné les catégories « retraités » et « autres inactifs » dans la catégorie « sans activité professionnelle ». Nous avons aussi inclus dans cette catégorie les parents « absents ».

[2] Nous sommes consciente des limites d'une telle typologie, qui ne tient pas compte, notamment, de grandes disparités au sein d'une même catégorie, de la précarité des emplois ou des variations en cours d'année. Toutefois, d'autres catégorisations également basées sur la typologie de l'INSEE (cf. Berthier, 2006) nous conduisent aux mêmes conclusions que les résultats présentés ici.

[3] Pour plus de détails, voir annexe 1, page 301.

4. Elèves exposés à une langue étrangère

Nous avons relevé, pour chaque élève :

- sa (ses) langue(s) native(s),
- la (les) langue(s) parlée(s) quotidiennement par la mère (si l'élève vit avec la mère),
- la (les) langue(s) parlée(s) quotidiennement par le père (si l'élève vit avec le père),
- la (les) langue(s) que l'élève parle quotidiennement chez lui.

Les élèves exposés à une langue étrangère chez eux sont au nombre de 3 dans la classe A, 6 dans B, 8 dans C, 3 dans D et 2 dans E[1].

Un Chi2 croisant la classe et la langue de l'élève (exposé à une autre langue que le français ou non) montre que les différences entre classes ne sont pas significatives (Chi2 = 8,5 ; p=.07), bien qu'une tendance puisse être notée : les classes B et C ont plus d'élèves exposés à une langue étrangère que les classes A, D et E. Nous examinerons plus loin (page 176) les liens éventuels entre l'exposition à une langue étrangère et le niveau des élèves en lecture.

5. Elèves bénéficiant d'un suivi particulier

Certains élèves des classes observées bénéficient d'un suivi particulier auprès d'un psychologue, psychomotricien, orthophoniste, maître E (aide à dominante pédagogique) et/ou maître G (aide à dominante rééducative). Un élève de la classe B, malentendant, est régulièrement accompagné par une Auxiliaire de Vie Scolaire. Le pourcentage d'élèves bénéficiant de tels suivis n'est pas significativement différent d'une classe à l'autre (Chi2 = 2,1 ; p=.73) : ceci montre que les classes ne sont pas inégalement concernées par un suivi particulier de leurs élèves[2], même si des différences qualitatives peuvent exister.

---

[1] Le tableau en annexe 1 présente plus précisément la répartition des 22 élèves non exclusivement francophones.

[2] Pour plus de détails, voir annexe 1 page 301.

Synthèse

Il serait vain de tenter de maîtriser l'ensemble des variables influant sur les activités des enseignantes et des élèves observés ; ce n'est pas l'enjeu de ce travail. Toutefois, afin d'appréhender certaines composantes du contexte d'enseignement-apprentissage, et dans le but de rejeter ou de renforcer des hypothèses expliquant des différences de performances inter-classes, nous avons présenté un certain nombre de caractéristiques des classes, des enseignantes et des élèves que nous avons observés.

Les classes ne sont pas en tous points similaires : si les répartitions en fonction du sexe et de l'âge sont semblables, les élèves de certaines classes (A, B et C) ont tendance à être issus de milieux familiaux moins favorisés, et un plus grand nombre d'élèves des classes B et C sont régulièrement exposés, chez eux, à une langue étrangère ($p=.07$). Rappelons cependant que les cinq classes observées sont ordinaires, et que leurs enseignantes sont expérimentées à la fois au niveau de l'enseignement primaire et du Cours Préparatoire en particulier.

Après avoir exposé les caractéristiques générales des classes étudiées, nous allons présenter les niveaux des élèves en lecture, obtenus en début et en fin d'année au moyen de tests standardisés : il s'agit dans la prochaine partie d'appréhender l'hétérogénéité des performances des élèves.

Chapitre 2.

RESULTATS ET PROGRES AUX TESTS STANDARDISES

Nous présentons dans cette partie les résultats des élèves aux tests standardisés passés en début et fin d'année scolaire (décembre et juin). Comme nous l'avons évoqué page 115, nous cherchons à évaluer les progrès de chaque élève au cours de l'année, afin d'appréhender l'efficacité différentielle des enseignants. En effet, nous faisons l'hypothèse que dans chaque classe, les séances de lecture profitent moins aux élèves les plus faibles qu'aux autres : les élèves peu performants réaliseraient des progrès moins importants que les autres en cours d'année, ce qui conduirait à accroître l'hétérogénéité des niveaux des élèves.

Après avoir présenté les tests de lecture choisis, nous traiterons des résultats des élèves aux tests de début d'année et de fin d'année, puis de leur évolution entre début et fin d'année. Nous mettrons ensuite en relation les caractéristiques des élèves et les jugements des enseignants avec les performances aux tests.

1. Le choix de deux tests standardisés

Nous devons choisir des tests afin de mesurer le niveau des élèves en lecture, en début et en fin d'année scolaire. Le choix de ces tests n'est pas simple, puisqu'il s'agit de se baser sur des indicateurs du savoir lire. Or, comme le note Bru (1987), *« on ne saurait évaluer le savoir lire dans l'absolu. Comment d'ailleurs pourrait-il en être autrement lorsqu'il s'agit d'une conduite aux nombreuses significations et implications psychologiques, sociales et culturelles ? »*. Les indicateurs du savoir lire sont en effet variés ; Barr (2001) montre la diversité des dimensions évaluées dans les recherches portant sur l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture. Nous choisissons dans ce travail d'utiliser des tests qui reflètent les objectifs à atteindre pour de nombreux enseignants, c'est-à-dire l'identification de mots par décodage et la compréhension (Kempf, 1990). Tout comme dans le protocole toulousain mis en place pour la deuxième année de la recherche commanditée par le PIREF déjà citée (Sensevy, 2007a), nous choisissons d'utiliser l'alouette et le E20, tests standardisés que nous présentons ici.

1.1. Le test de l'alouette : une mesure de l'assemblage

Le test de l'alouette (Lefavrais, 1965) consiste en l'oralisation d'un texte qui induit la voie indirecte (assemblage). En effet, le texte doit être oralisé sans contexte sémantique facilitateur ; la dimension de la lecture évaluée est donc principalement l'assemblage[1]. L'élève a trois minutes pour lire le texte (ou une partie seulement) ; les élèves les moins performants se contentent de lire des syllabes ou des mots fonctionnels courts (« de », « la »…). Le nombre d'erreurs ainsi que la vitesse de lecture sont pris en compte, et permettent d'obtenir un score pour chaque élève. Le test ayant été étalonné sur plus de 800 élèves de la grande section de maternelle à la quatrième, on connaît, pour un score donné, l'âge médian correspondant (par exemple, « CP décembre », « CE2 septembre »…). Cet âge chronologique médian étant obtenu à partir d'un grand nombre de sujets, il est considéré comme « âge lexique » médian. Ainsi, à chaque score correspond un âge lexique. Par exemple, pour les passations que nous avons effectuées en juin, certains élèves ont un score qui correspond à un âge lexique « CP mai » : nous pouvons considérer que, pour ce qui concerne la dimension « assemblage », l'élève a un mois de retard par rapport au niveau médian. Ce test a ainsi l'avantage :

- de situer les élèves par rapport à une norme médiane, obtenue après un grand nombre de passations ;
- et surtout, de situer les élèves les uns par rapport aux autres.

Ce test date de 1965, et comme le notent Izard, Fijalkow et Fijalkow (2008), il relève d'une conception limitée de la lecture, dans la mesure où il fait principalement appel au décodage. De plus, la situation de lecture ressemble peu à une situation écologique, puisque le sens du texte est loin d'être cohérent, et que *« ce n'est pas la même chose (…) de lire à haute voix à l'adresse de quelqu'un ou de lire "pour soi". Ce n'est pas non plus la même chose de lire pour se distraire, pour se souvenir, pour comprendre ou pour chercher une information.*

---

[1] Quelques mots peuvent toutefois être reconnus par la voie directe (certains élèves lisent « printemps », mais pas « temps »), et le sens peut aider à lire correctement d'autres mots (pour l'expression « l'écaille argentée », quelques élèves ayant lu dans un premier temps [argãte] ont corrigé en prononçant [arʒãte]).

Enfin, pour l'enfant dont l'autonomie est restreinte, il ne revient pas au même de lire seul ou en compagnie d'autres personnes. » (Weil-Barais, 2004, p.18).

Bien que la lecture ne puisse en aucun cas être réduite au décodage, cette dimension en demeure une composante essentielle (Gombert, 2003). Mesurer les performances en décodage ne signifie pas prôner une méthode phonique ou syllabique[1] ; c'est cependant prendre en compte une dimension qui, si elle fait défaut, met en difficulté les apprentis lecteurs, et est largement sollicitée chez les élèves par les enseignants, souvent de façon très explicite en début d'année (Murillo, 2004 ; Clanet, 2007a). Les performances en décodage des élèves sont en effet une facette très visible du savoir-lire : l'enseignant, ni psychologue ni didacticien, a davantage la possibilité de prendre des indices sur cette dimension que sur d'autres, moins accessibles.

Par ailleurs, les travaux d'Izard, Fijalkow et Fijalkow (2008) montrent que l'étalonnage de l'alouette datant de 1965 est tout à fait acceptable[2] aujourd'hui. Chardon (2008) a également utilisé récemment le test de l'alouette dans une classe de CP, au mois de juin ; il constate que les scores des élèves sont fortement corrélés aux jugements de l'enseignante, et que le test discrimine bien les élèves, la moitié ayant de bons scores, tout comme à la batterie d'Inizan (2002). Les scores obtenus dans le cadre de l'étude réalisée pour le PIREF (Sensevy, 2007a) corroborent l'adaptation du test au niveau des élèves de CP aujourd'hui.

1.2. Le test E20 : une mesure de la compréhension

En complément du test de l'alouette, nous utilisons le E20 (Khomsi, 1997), test de compréhension constitué de vingt items. Pour chacun, une phrase est associée à quatre images. Il s'agit pour l'élève de déterminer quelle image correspond à la phrase (ci-après, un exemple d'item).

---

[1] Rappelons que l'objet de cette thèse n'est pas de comparer l'efficacité de méthodes d'enseignement de la lecture.

[2] Les passations, effectuées en 2007 dans des classes de CP, CE1 et CE2, tendent à montrer que les performances des élèves au test se sont hétérogénéisées, et ont très faiblement baissé ; au CP en particulier, les auteurs notent que le niveau est resté stable, et que la dispersion a peu varié.

Figure 2 - Extrait du test E20

Le niveau de la plupart des élèves de CP en début d'année est tel que la compréhension écrite peut difficilement être évaluée. En décembre, nous n'évaluons donc que la compréhension orale : le test permet d'estimer si certains élèves ont, plus que d'autres, des difficultés globales de compréhension de phrases. Nous lisons les phrases une à une, les élèves doivent entourer les images correspondantes. En fin d'année, le test évalue la compréhension écrite : les élèves doivent lire les phrases eux-mêmes, silencieusement, puis entourer les images correspondantes. Un élève non lecteur ne peut donc pas réussir ce test, contrairement au début d'année.

Ces deux tests, l'alouette et le E20, ont l'avantage de ne pas être utilisés par les enseignants et d'être de forme différente des exercices que font les élèves durant l'année ; nous évitons ainsi les biais que pourraient engendrer des entraînements aux tests. Une autre qualité de ces tests, nous le verrons plus loin, est de discriminer l'ensemble des élèves sans « effet plancher » (beaucoup d'élèves auraient un score minimal) ni « effet plafond » (beaucoup d'élèves auraient un score maximal) ; ces effets empêcheraient de discerner des différences de niveaux entre élèves. Les tests sont donc adaptés pour mesurer le degré d'hétérogénéité des performances des élèves en lecture.

2. En début d'année, des classes à différents degrés d'hétérogénéité

Dans un premier temps, nous présentons les résultats des élèves aux deux tests standardisés, en début d'année ; nous mettons ensuite en relation les scores des élèves à ces deux tests.

2.1. Test d'assemblage

Toutes classes confondues, le graphe ci-après illustre les caractéristiques de la distribution des scores[1] au test de l'alouette en début d'année. Cette distribution ne peut être considérée comme gaussienne (Z de Kolmogorov-Smirnov : Z=2,5 ; p<.0001). En effet, le coefficient d'asymétrie positif (égal à 2,3) indique que la partie droite de la courbe est plus étendue que la partie gauche : les scores des élèves les plus performants sont plus éloignés de la moyenne que les scores des plus faibles. Le coefficient d'aplatissement, également positif (10,2), indique que de nombreux élèves ont des scores moyens. Ces caractéristiques sont illustrées par le graphique suivant.

[1] Les scores des élèves sont détaillés en annexe 2, page 306.

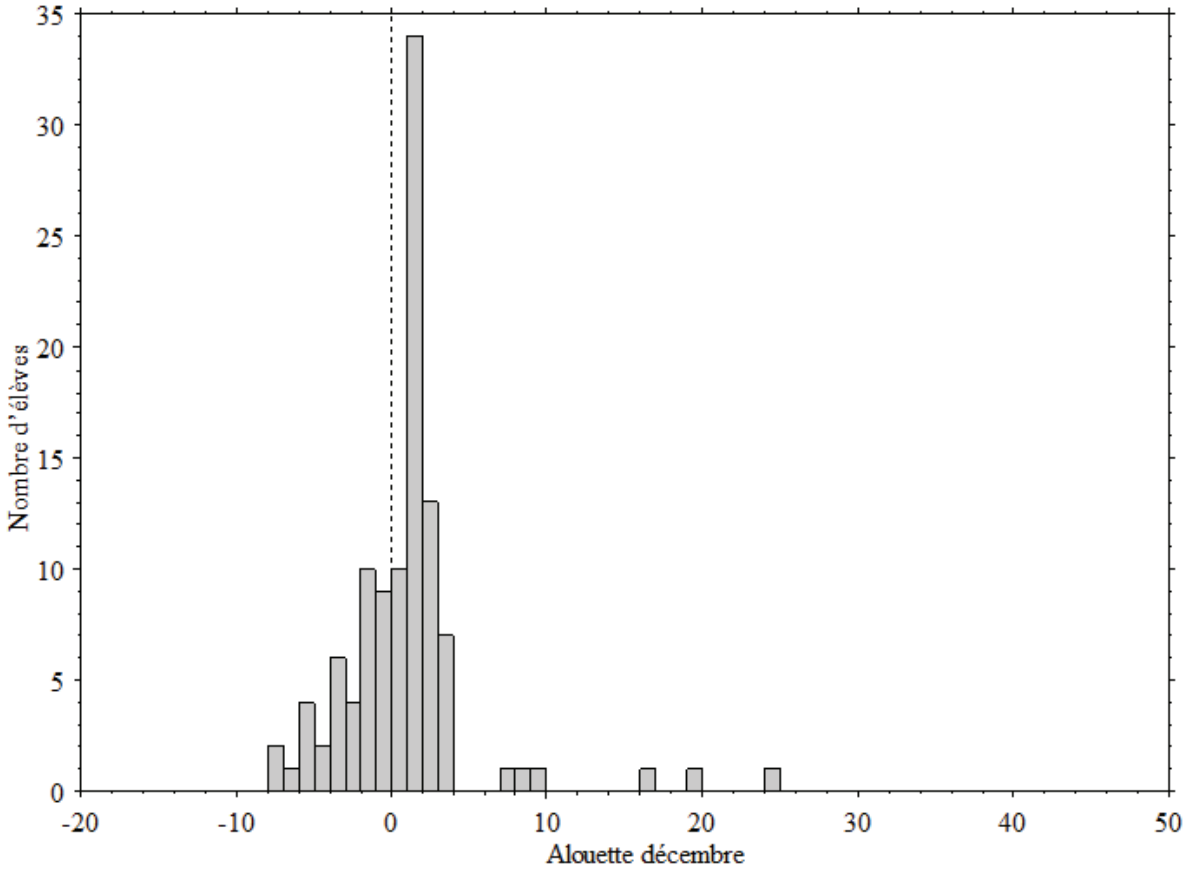

Figure 3 - Distribution des scores au test de l'alouette de début d'année

Le tableau suivant présente, classe par classe, certaines valeurs caractéristiques de la distribution des scores au test de l'alouette.

		A	B	C	D	E	Toutes classes
Indicateurs généraux	**Nombre**	17	19	22	25	25	108
	Minimum	-8	-8	-6	-7	-4	-8
	Maximum	7	3	19	3	24	24
Tendance centrale	**Moyenne**	-1,8	-0,2	1,5	0,1	1,6	0,4
	Médiane	-2	0	0	1	1	1
Dispersion	**Ecart-type**	3,9	2,9	6,3	2,5	4,9	4,4
	Etendue	15	11	25	10	28	32
	Ecart interquartile[1]	5,5	3	3	1,5	0	3

Tableau 2 - Scores au test de l'alouette de début d'année, en fonction de la classe

Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis[2] indique qu'il n'existe pas de différence significative dans les scores à l'alouette en fonction de la classe (H = 6,2 ; p=.19). Toutefois, des relations non linéaires entre classes et scores apparaissent lorsque nous recodons les résultats ainsi :

- les élèves ayant au moins deux mois de retard en âge lexique sont considérés comme faibles[3] ;
- les élèves ayant entre un mois d'avance et un mois de retard sont considérés comme moyens ;
- les élèves ayant au moins deux mois d'avance sont considérés comme forts.

Nous obtenons le tableau suivant.

---

[1] Taille de l'intervalle compris entre les données correspondant aux 25e et 75e centiles.

[2] Les conditions de normalité n'étant pas toujours respectées, nous effectuerons uniquement des tests statistiques non paramétriques pour traiter les résultats aux tests de l'alouette et E20.

[3] L'expression « élèves faibles » doit être entendue comme une simplification pour « élèves ayant des difficultés en lecture ». Il en est de même pour les élèves « moyens » et « forts » : ces adjectifs ne sont pas proprement une caractéristique des élèves, mais reflètent leurs performances à nos tests.

	Faible (<-1)	**Moyen**	**Fort (>1)**	**Totaux**
A	9	4	4	17
B	4	8	7	19
C	9	8	5	22
D	5	14	6	25
E	2	19	4	25
Totaux	29	53	26	108

Légende[1] : Contributions a posteriori :

- significativement faibles (<-1,96)
- non significatives (entre -1,96 et 1,96)
- significativement fortes (>1,96)

Tableau 3 - Scores au test de l'alouette de début d'année (faibles, moyens, forts), en fonction de la classe

Un Chi2 permet de conclure que les distributions ne sont pas équivalentes selon les classes (Chi2=19,0 ; p=.01). Les contributions a posteriori indiquent que :

- les scores de la classe A sont polarisés[2], avec beaucoup d'élèves faibles ;
- la classe E est homogène avec peu d'élèves faibles.

Les indicateurs présentés ci-avant confirment que les dispersions sont sensiblement différentes d'une classe à l'autre. Notamment, les résultats de la classe E sont plus homogènes que ceux des autres classes (écart interquartile = 0), avec une seule valeur extrême[3].

[1] Les contributions a posteriori seront également codées avec des nuances de gris dans les prochains tableaux. Les cases les plus foncées contribuent positivement à la relation significative ; les cases blanches y contribuent négativement.

[2] Par « polarisé », nous entendons que par rapport aux autres classes, beaucoup d'élèves ont des performances « extrêmes » (faibles et forts), et peu ont des performances moyennes.

[3] L'écart-type et l'étendue, mesures de dispersion, prennent en compte les valeurs extrêmes. C'est pourquoi, avec un seul élève très performant, ces deux mesures ne rendent pas compte de l'homogénéité du reste de la classe (contrairement à l'écart interquartile).

Les graphes en boîtes ci-après confirment cette interprétation. Plus la boîte centrale et les « moustaches » sont étendues verticalement, plus les données sont dispersées. Pour une illustration du principe de lecture d'un graphe en boîtes, voir annexe 3, page 313.

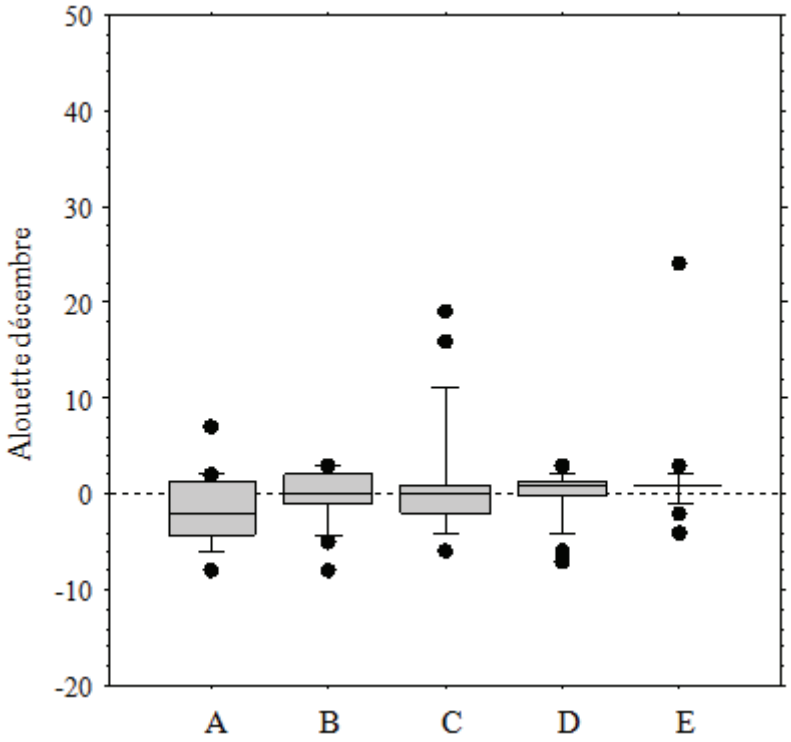

Figure 4 - Dispersion des scores au test de l'alouette de début d'année, en fonction de la classe

En résumé, chacune des cinq classes comprend des élèves faibles, moyens et forts dans la dimension assemblage, et peut ainsi être considérée comme hétérogène sur ce plan. Toutefois, la classe E est, en assemblage, moins hétérogène que les autres classes.

2.2. Test de compréhension orale

En début d'année, le test E20 mesure le niveau de compréhension orale. Comme le laisse entrevoir le graphe ci-après, toutes classes confondues, la distribution des scores n'est pas significativement différente d'une distribution normale (Z = 1,0 ; p=.30).

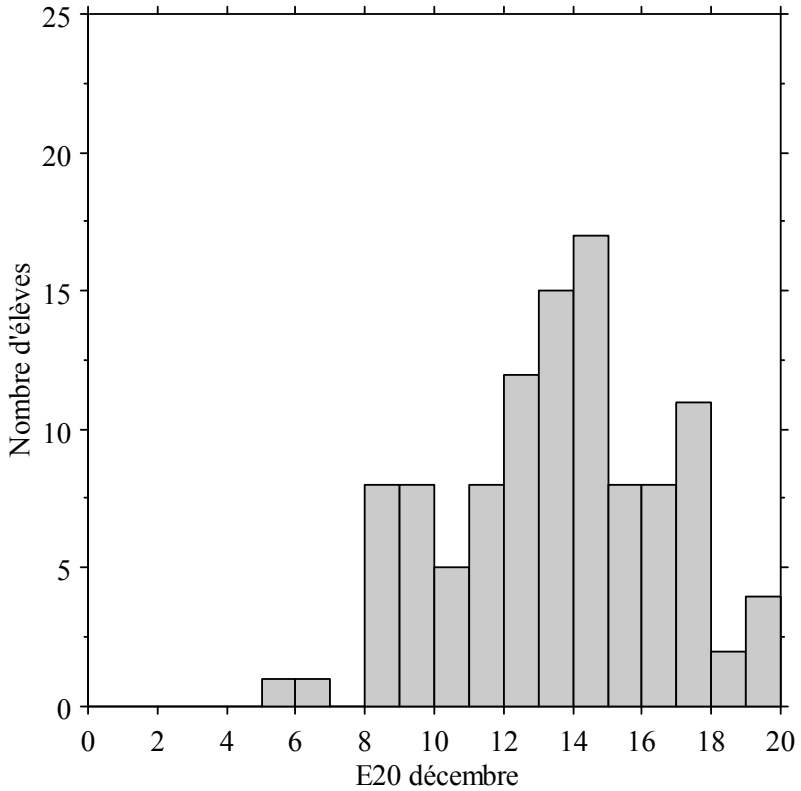

Figure 5 - Distribution des scores au test E20 de début d'année

		A	B	C	D	E	Toutes classes
Indicateurs généraux	**Nombre**	17	19	22	25	25	108
	Minimum	9	5	6	8	8	5
	Maximum	19	17	20	20	17	20
Tendance centrale	**Moyenne**	14,4	11,9	13,5	13,2	12,6	13,1
	Médiane	14	13	14	14	13	13
Dispersion	**Ecart-type**	3,0	3,2	3,7	3,2	2,4	3,1
	Etendue	10	12	14	12	9	15
	Ecart interquartile	5	4	5	4,25	3	4

Tableau 4 - Scores au test E20 de début d'année, en fonction de la classe

Le test de Kruskal-Wallis indique qu'il n'existe pas de différence significative dans les scores au E20 pour l'ensemble des classes (H = 6,0 ; p=.20). Un recodage en trois groupes

d'élèves d'effectifs quasi-équivalents[1] confirment cette différence non significative (Chi2 = 9,7; p=.29), tout comme le graphe suivant.

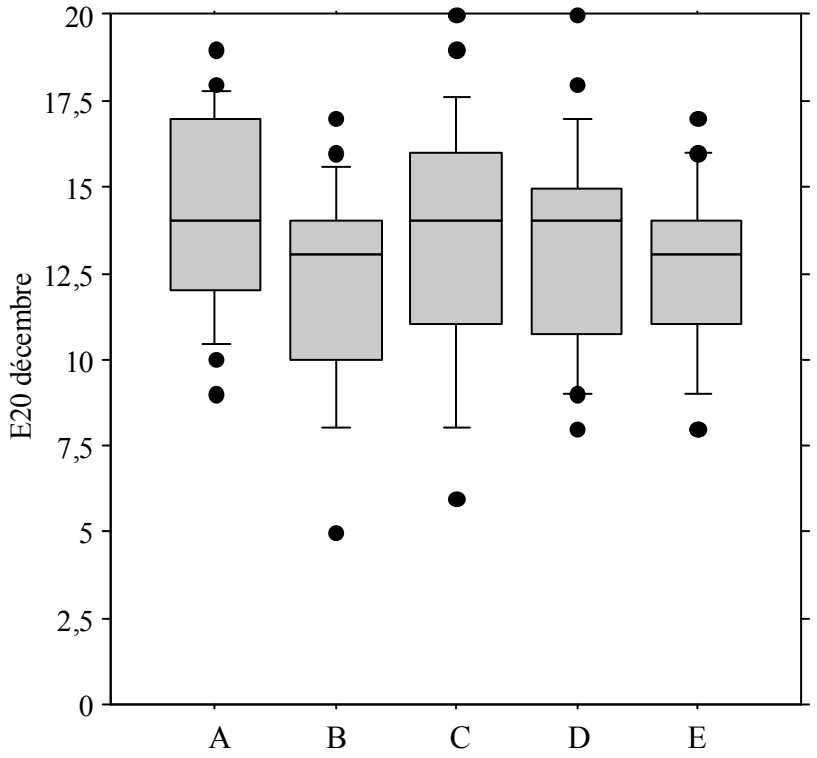

Figure 6 - Dispersion des scores au test E20 de début d'année, en fonction de la classe

Contrairement au test de l'alouette, les scores au test E20 peuvent être considérés comme équivalents pour les cinq classes. Les indicateurs de dispersion nous conduisent à considérer chaque classe comme hétérogène, relativement à la compréhension orale (en effet, parmi d'autres indicateurs, les étendues sont supérieures ou égales à 9 points).

Après avoir décrit les scores des élèves à chaque test standardisé, le sous-chapitre suivant se centre sur les relations entre les scores à ces deux tests.

2.3. Relations entre assemblage et compréhension orale

Le graphe bivarié ci-après représente les scores aux tests de l'alouette et E20 en début d'année. Une faible corrélation positive (rho de Spearman = 0,40 ; p <.001) existe entre ces deux dimensions.

[1] Faible : E20 < 12 ; moyen : 12 ≤ E20 ≤ 14 ; fort : E20 > 14

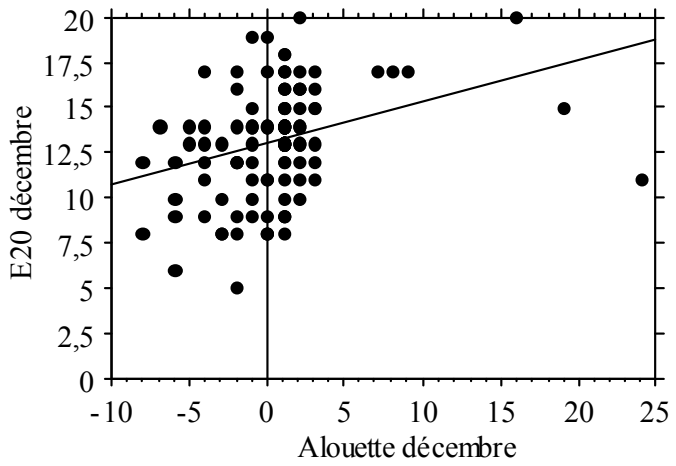

Figure 7 - Graphe bivarié : scores aux tests de l'alouette et E20 de début d'année

Ce résultat est précisé par un croisement des scores recodés en catégories (Chi2 = 15,2 ; p=.004).

	E20 faible	**E20 moyen**	**E20 fort**	**Totaux**
Alouette faible	12	14	3	29
Alouette moyen	15	23	15	53
Alouette fort	4	7	15	26
Totaux	31	44	33	108

Tableau 5 - En début d'année, scores au test E20 en fonction des scores au test de l'alouette

Nous constatons ainsi que les élèves obtenant les meilleurs scores en oralisation sont également les plus performants en compréhension orale. Toutefois, un lien de cause à effet ne saurait en être inféré ; ce sont vraisemblablement d'autres variables qui influent sur ces deux types de performances.

En résumé, les scores au test de l'alouette (voie indirecte) montrent que toutes les classes sont hétérogènes selon cette dimension ; la classe E est toutefois moins hétérogène que les autres, avec peu d'élèves faibles, et la distribution des scores de la classe A est très polarisée, avec beaucoup d'élèves faibles. Les performances des élèves au test E20 (compréhension orale) ne diffèrent pas significativement en fonction de la classe. Une relation existe entre les performances aux deux tests : les élèves qui réussissent le mieux le E20 sont ceux qui réussissent le mieux l'alouette.

Ainsi, dès le début de l'année de Cours Préparatoire, dans des classes ordinaires, les enseignantes observées sont confrontées à des classes hétérogènes. Dans la partie suivante, nous allons montrer que ces classes hétérogènes en début d'année le sont davantage encore en fin d'année.

3. En fin d'année, des classes très hétérogènes

Après avoir présenté les résultats des tests en début d'année scolaire, nous centrons notre analyse sur les résultats obtenus par les élèves en fin d'année.

3.1. Test d'assemblage

Toutes classes confondues, en fin d'année, la distribution des scores des élèves au test de l'alouette ne peut s'apparenter à une courbe gaussienne ($Z = 2,1$; $p<.0001$) : le coefficient d'asymétrie (égal à 2,3) indique que les scores positifs sont plus éloignés de la moyenne que les scores négatifs ; le coefficient d'aplatissement (égal à 8,0) montre que de nombreux scores sont proches de la moyenne. Ces caractéristiques sont illustrées par le graphique suivant.

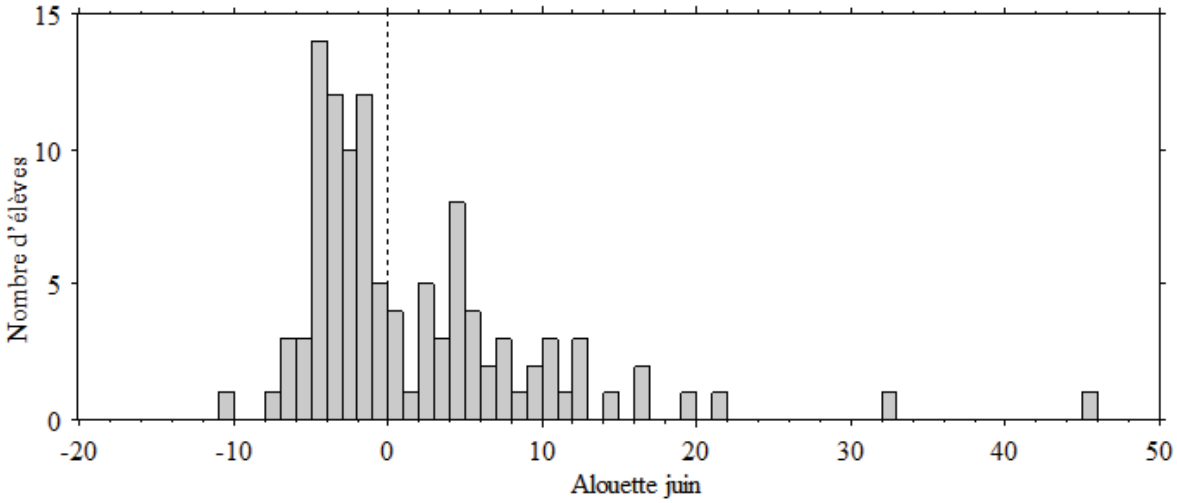

Figure 8 - Distribution des scores au test de l'alouette de fin d'année

		A	B	C	D	E	Toutes classes
Indicateurs généraux	**Nombre**	17	19	22	25	25	108
	Minimum	-6	-8	-7	-6	-11	-11
	Maximum	14	12	32	16	45	45
Tendance centrale	**Moyenne**	-1,1	0,1	2,4	1,4	2,7	1,3
	Médiane	-4	-1	-3,5	-1	-1	-2
Dispersion	**Ecart-type**	5,4	5,4	11,1	5,5	10,4	8,1
	Etendue	20	20	39	22	56	56
	Ecart interquartile	7,5	7,5	16	7,25	9	8

Tableau 6 - Scores au test de l'alouette de fin d'année, en fonction de la classe

Il n'existe pas de différence significative dans les scores à l'alouette en fonction de la classe (H de Kruskal-Wallis = 5,0 ; p=.29). Les résultats recodés (faibles, moyens, forts) confirment la non significativité des différences (Chi2 = 11,5 ; p=.17).

Ainsi, contrairement aux performances des élèves en décembre, les performances en juin ne sont pas significativement différentes en fonction de la classe. Les indicateurs de dispersion (écart-type, étendue, écart interquartile) montrent cependant que les scores des classes C et E sont plus hétérogènes que ceux des autres classes, comme l'illustre le graphe ci-après.

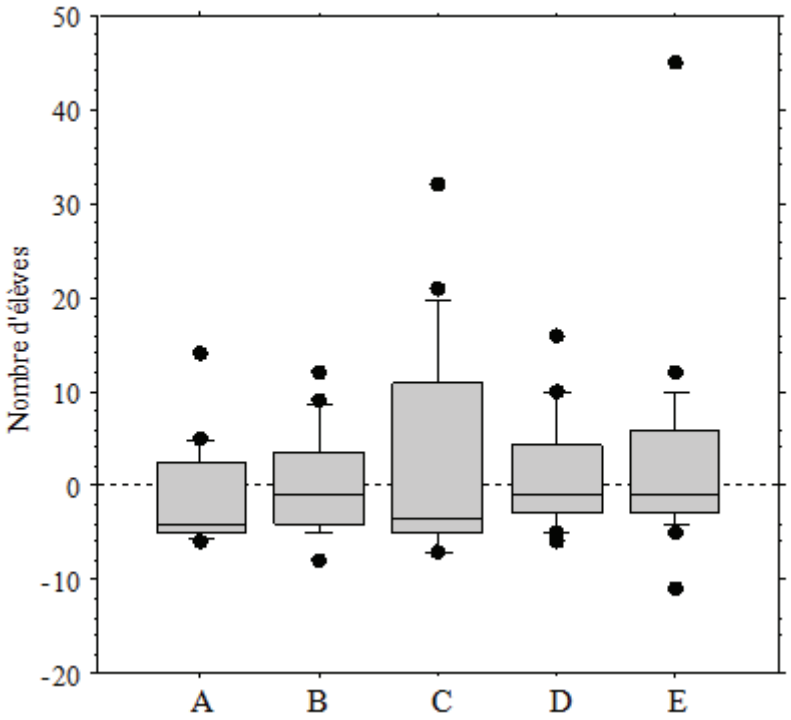

Figure 9 - Dispersion des scores au test de l'alouette de fin d'année, en fonction de la classe

3.2. Test de compréhension écrite

Toutes classes confondues, les scores au test E20 de fin d'année (compréhension écrite) ne se distribuent pas selon une loi normale (Z = 1,8 ; p<.0001). Les scores inférieurs à la moyenne sont plus dispersés que ceux supérieurs à la moyenne (le coefficient d'asymétrie est égal à -1,02).

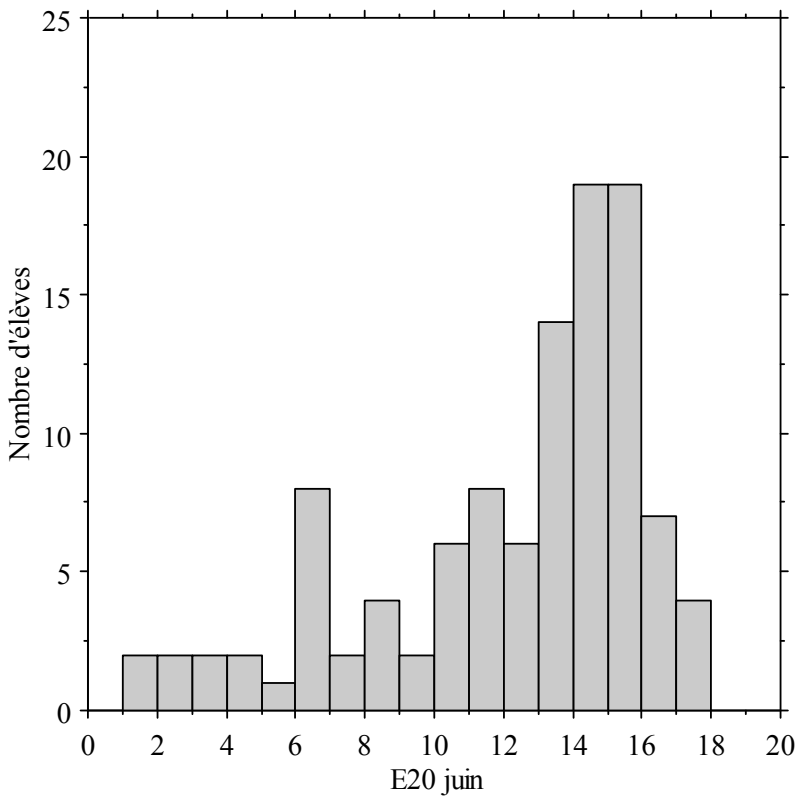

Figure 10 - Distribution des scores au test E20 de fin d'année

		A	B	C	D	E	Toutes classes
Indicateurs généraux	**Nombre**	17	19	22	25	25	108
	Minimum	2	4	1	1	6	1
	Maximum	16	17	18	16	17	18
Tendance centrale	**Moyenne**	11,6	11,6	10,8	12,0	12,6	11,8
	Médiane	14	14	12	13	13	13
Dispersion	**Ecart-type**	4,3	4,4	4,8	3,8	2,9	4,0
	Etendue	14	13	17	15	11	17
	Ecart interquartile	7,5	7,75	7	3,25	4	5

Tableau 7 - Scores au test E20 de fin d'année, en fonction de la classe

Il n'existe pas de différence significative dans les scores au E20 en fonction de la classe (H = 1,3 ; p=.86). Un recodage en trois groupes d'élèves d'effectifs équivalents[1] le confirme (Chi2 = 2,0 ; p=.98). Les dispersions des classes D et E sont toutefois légèrement moins importantes que celles des autres classes, comme le montrent les graphes suivants.

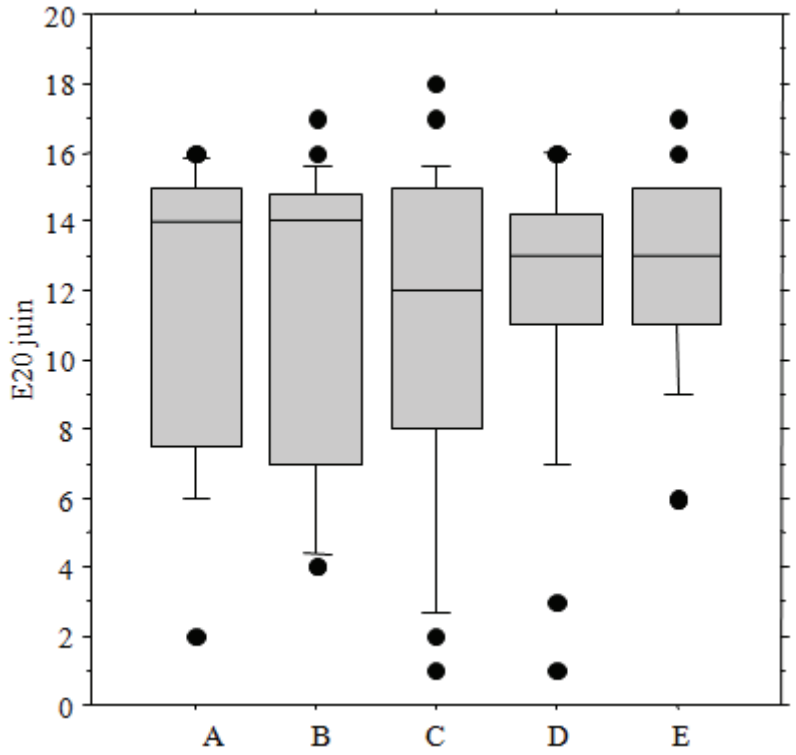

Figure 11 - Dispersion des scores au test E20 de fin d'année, en fonction de la classe

3.3. Relations entre assemblage et compréhension écrite

Une corrélation positive significative (rho de Spearman = 0,66 ; p <.0001) existe en fin d'année scolaire entre les scores en compréhension écrite et les scores en assemblage.

[1] Faible : E20 < 12 ; moyen : 12 ≤ E20 ≤ 14 ; fort : E20 > 14

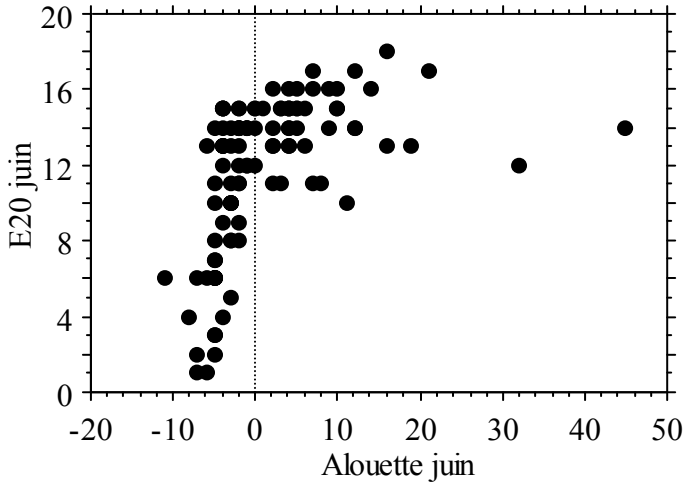

Figure 12 - Graphe bivarié : scores aux tests de l'alouette et E20 de fin d'année

Un croisement des catégories de scores corrobore ce résultat (Chi2 = 37,3 ; p<.0001).

	E20 faible	**E20 moyen**	**E20 fort**	**Totaux**
Alouette faible	34	16	6	56
Alouette moyen	0	7	3	10
Alouette fort	5	16	21	42
Totaux	39	39	30	108

Tableau 8 - En fin d'année, scores au test E20 en fonction des scores au test de l'alouette

Les élèves les plus performants en assemblage sont donc ceux qui comprennent le mieux l'écrit, comme le laissait supposer la revue de travaux de Goigoux (2000, p.28), mettant au jour des corrélations entre les performances en identification des mots et en compréhension de texte. Cependant, cette relation, qui paraît linéaire, masque des différences en fonction du niveau de l'élève au test de l'alouette.

Considérons une première partie des élèves : ceux qui n'atteignent pas le score 0 au test de l'alouette (rappelons que 0 est le score médian théorique). Pour eux, les scores à l'alouette et au E20 sont corrélés (rho de Spearman = .60 ; p<.0001).

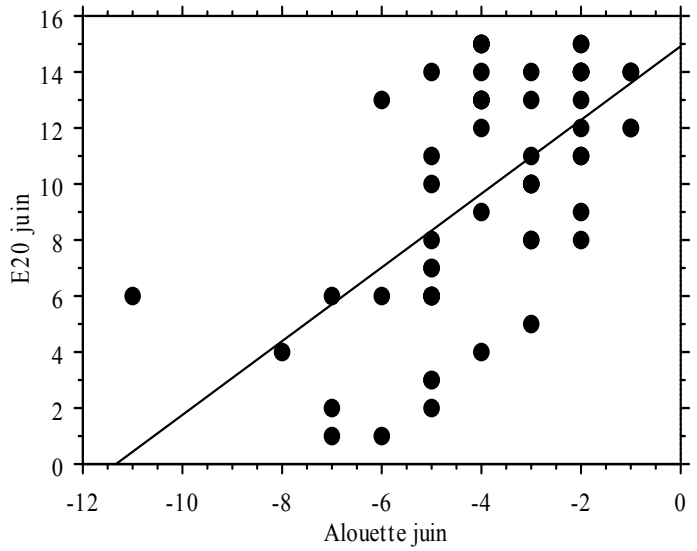

Figure 13 - Graphe bivarié et droite de régression :
scores aux tests de l'alouette et E20 de fin d'année. Score alouette < 0.

La relation mise au jour est confirmée par un test de la médiane[1] (Chi2 corrigé = 3,8 ; p=.05) :

	E20 ≤ 10	**E20 > 10**	**Totaux**
Alouette ≤ -4	21	13	34
Alouette > -4	9	18	27
Totaux	30	31	61

Tableau 9 - En fin d'année, scores au test E20 en fonction des scores au test de l'alouette : élèves dont le score au test de l'alouette est inférieur à 0

Dans le cas particulier de cette étude et au vu de la nature du test de l'alouette, durant lequel l'élève ne peut quasiment pas s'aider de la compréhension du texte ou de

[1] Pour les élèves dont le score au test de l'alouette est inférieur à 0, les scores à l'alouette (de -11 à -1) ont pour médiane -4 ; les scores au E20 (de 1 à 15) ont pour médiane 10. Ces valeurs médianes permettent de créer des groupes d'élèves en fonction de leur score aux tests alouette et E20 : supérieurs aux médianes ou non. Parmi les élèves en difficultés à l'alouette, les plus faibles réussissent moins bien le E20 que les moins faibles.

connaissances antérieures pour identifier les mots, il ne nous semble pas possible d'interpréter cette corrélation comme une influence de la compréhension écrite sur le décodage. L'inverse (influence du décodage sur la compréhension écrite) est plus plausible : le surinvestissement des ressources cognitives des élèves faibles en décodage dans les processus d'identification des mots les conduirait à des difficultés de compréhension de l'écrit (Alegria, 1991). Ces résultats ne doivent en aucun cas être interprétés comme une confirmation d'uniques processus ascendants (selon lesquels l'identification de mots permet la compréhension) ; comme le montrent les tenants de l'approche interactionniste, la lecture résulterait plutôt d'interactions entre processus descendants – les connaissances antérieures et la compréhension favorisent l'identification des mots – et ascendants – l'identification des mots favorise la compréhension (Van Dijk & Kintsch, 1983 ; Ecalle & Magnan, 2002).

La spécificité des tests utilisés ne permet pas d'approcher les processus descendants. Elle étaye toutefois l'existence de processus ascendants : un décodage plus efficace (en tant que composante de l'identification des mots) favorise une meilleure compréhension de l'écrit.

Cette relation ne concerne que les élèves peu performants en décodage ; en effet, pour les élèves dont le score à l'alouette est supérieur ou égal à 0, les résultats aux deux tests ne sont pas corrélés (rho de Spearman = .13 ; p=.89).

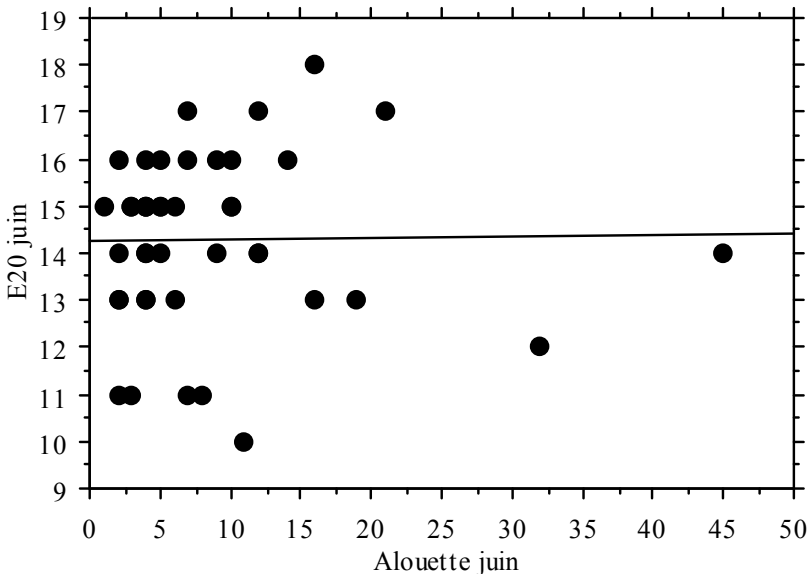

Figure 14 - Graphe bivarié et droite de régression :
scores aux tests de l'alouette et E20 de fin d'année. Score alouette ≥ 0

Un test de la médiane[1] (Chi2 corrigé = 0,0 ; p>.99) confirme l'absence de relation, pour les élèves qui réussissent le mieux le test de l'alouette, entre l'assemblage et la compréhension écrite : parmi les élèves forts à l'alouette, les plus performants ne réussissent pas mieux le test E20 que les autres, comme le laissait deviner l'absence de corrélation.

Nous pouvons ici émettre trois hypothèses explicatives, plus complémentaires que concurrentes :

- Les élèves obtenant un score supérieur à 0 au test de l'alouette sont efficaces en décodage. Cependant, cette efficacité peut cacher des efforts différentiels de la part des élèves : certains auraient à traiter consciemment les relations graphophonologiques, alors que ces procédures seraient davantage automatisées pour d'autres, leur octroyant un état de charge cognitive raisonnable (Sweller, 2003 ; Chanquoy, Tricot, & Sweller, 2007). Cette faible charge cognitive permettrait ainsi

[1] Pour les élèves dont le score au test de l'alouette est supérieur à 0, les scores à l'alouette (de 1 à 45) ont une médiane égale à 6 ; les scores au E20 (de 10 à 18) ont pour médiane 15. Deux groupes d'élèves sont ainsi créés en fonction de leur score aux tests alouette et E20 : supérieurs aux médianes ou non.

à certains élèves de dégager des ressources pour la compréhension de texte (Alegria, 1991).

- Nous empruntons également à Alegria (1991) notre seconde hypothèse explicative : les différences de compréhension constatées chez les élèves performants en décodage peuvent être attribuées à des différences de compétences dans la compréhension du langage en général.
- Une troisième hypothèse est que certains élèves ont des déficits non pas au niveau de l'identification des mots ni de la compréhension du langage en général, mais au niveau du traitement du texte écrit : leurs savoir-faire liés au lexique, à la syntaxe, aux enchaînements entre les éléments du texte ou aux stratégies de compréhension seraient peu opérationnels (Goigoux, 2003a).

En résumé, en fin d'année scolaire, les scores aux tests d'assemblage et de compréhension écrite font apparaître une forte hétérogénéité des performances dans chaque classe.

Au test de l'alouette, les scores de certaines classes (C et E) sont cependant plus hétérogènes que ceux des autres classes. Ces différences d'hétérogénéité ne sont pas anticipables à partir des dispersions de performances de début d'année (E était la classe la plus homogène et A la plus hétérogène).

Au test E20 (compréhension écrite), les scores des classes D et E sont devenus plus homogènes que ceux des autres classes : l'hétérogénéité des performances en compréhension écrite est différente de l'hétérogénéité en décodage.

Il existe toutefois une relation entre les performances aux deux tests : pour les élèves peu habiles en assemblage, mieux décoder permet de mieux comprendre l'écrit ; à partir d'un niveau moyen, un décodage plus efficace n'est pas le gage d'une meilleure compréhension.

Si nous avons émis des hypothèses explicatives relatives aux liens entre décodage et compréhension, ces liens nous intéressent moins en tant que tels, que pour approcher la diversité et la complexité des ressources des élèves auxquelles sont confrontés les enseignants. En effet, en lecture, d'une part, les relations entre différentes dimensions ne sont pas linéaires ; d'autre part, l'hétérogénéité de la classe évolue différemment selon la dimension de la lecture à laquelle on s'attache (décodage ou compréhension). Nous allons centrer la partie suivante sur l'évolution des scores entre début et fin d'année.

4. Evolution des performances

Dans un premier temps, nous présentons l'évolution des scores des élèves au test E20. Ce test mesure la compréhension orale en début d'année, et la compréhension écrite en fin d'année. La comparaison des scores de début et de fin d'année ne permet donc pas d'évoquer à proprement parler des progrès, mais apporte des informations sur les relations entre compréhension orale et écrite. Dans un second temps, nous abordons l'évolution des scores des élèves au test de l'alouette.

4.1. Compréhension : les scores de certains élèves diminuent

4.1.1. Evolution globale

Entre le début et la fin de l'année, les performances des élèves au test E20 diminuent globalement, de façon très significative (Z de Wilcoxon = 3,4 ; p=.001) : la moyenne est égale à 13,1 en début d'année et à 11,8 en fin d'année, ceci malgré un éventuel effet d'apprentissage dû au test de début d'année[1].

Ainsi, globalement, les élèves n'ont pas un niveau en lecture qui leur permet de comprendre l'écrit en fin d'année aussi bien que l'oral en début d'année : ceci corrobore les résultats obtenus dans des conditions similaires, lors de l'étude de deux autres classes de CP dans le cadre de l'étude PIREF déjà citée (Maurice, 2007a ; Maurice & Murillo, 2008). La dimension technique de la lecture demande donc encore en fin de CP des ressources cognitives importantes, entraînant des performances en compréhension inférieures à celles mesurées à l'oral en début d'année.

Si les résultats diminuent de façon globale, une analyse plus fine montre que cette diminution ne touche pas identiquement l'ensemble des élèves.

---

[1] Le fait d'avoir vu les images et entendu les phrases oralisées en début d'année peut contribuer à une amélioration des résultats en fin d'année. Toutefois, cet effet d'apprentissage est certainement limité par le fait que les élèves n'ont pas obtenu la correction du test en début d'année, et par la durée de temps importante qui sépare les deux tests (plusieurs mois).

4.1.2. Les scores des élèves forts en compréhension orale diminuent

L'ensemble des élèves est divisé en trois groupes d'effectifs quasi-équivalents, en fonction de leur score en compréhension orale de début d'année : les élèves faibles, moyens et forts. Les élèves dont les scores diminuent le plus sont les élèves forts en compréhension orale en début d'année (H de Kruskall-Wallis = 13,1 ; p=.001).

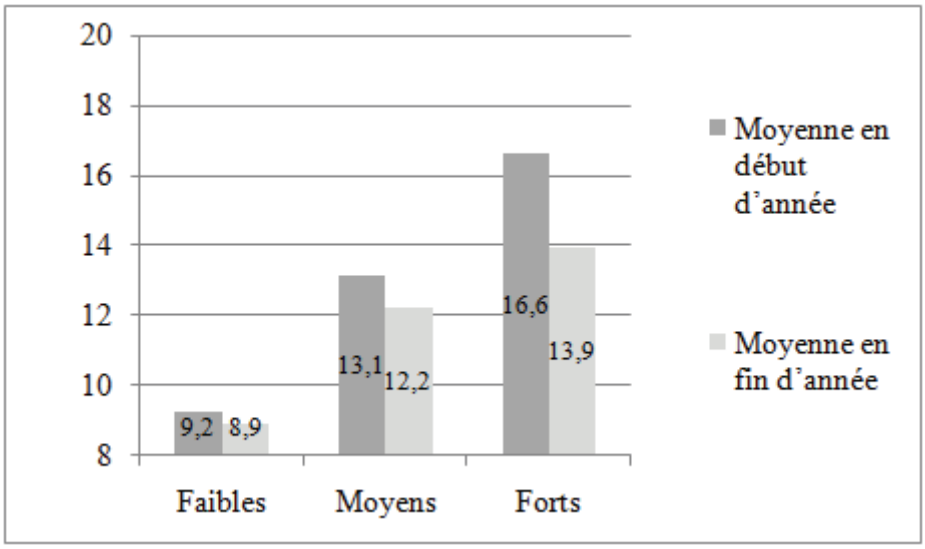

Figure 15 - Performances aux tests E20 de début et de fin d'année, en fonction du niveau des élèves au test E20 de début d'année

Ainsi, les élèves qui comprenaient le plus finement l'oral en début d'année sont ceux dont le score a le plus diminué entre le test de compréhension orale et celui de compréhension écrite : lire est une tâche ajoutée qui ne permet pas aux élèves comprenant le mieux l'oral de comprendre aussi bien l'écrit.

4.1.3. Les scores des élèves faibles en décodage diminuent

Si la diminution de performances touche les élèves qui comprennent le plus finement l'oral, nous émettons également l'hypothèse que les élèves ne sont pas également concernés par cette diminution en fonction de leur niveau en décodage en fin d'année. Nous constituons ici trois groupes d'élèves de nombre quasi-équivalent en fonction de leurs performances au test de l'alouette en juin. Seuls les élèves faibles en décodage en fin d'année ont des scores qui ont diminué aux tests E20 : pour eux, la compréhension à l'écrit est moins aisée que la compréhension à l'oral (Z = 4,9 ; p<.0001 ; Z non significatifs pour les élèves moyens et forts).

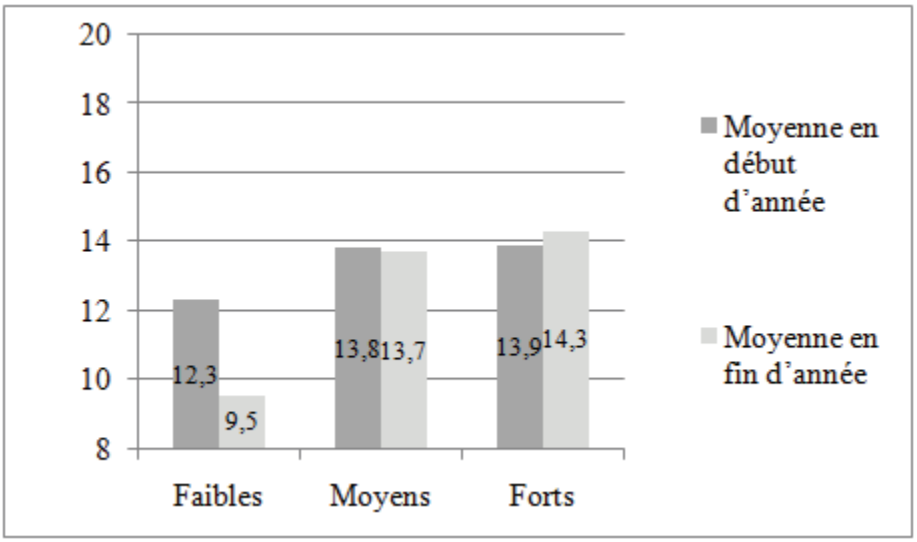

Figure 16 - Performances aux tests E20 de début et de fin d'année, en fonction du niveau des élèves au test de l'alouette de fin d'année

Ainsi, toutes les classes et tous les élèves ne sont pas similairement concernés par la diminution des scores entre compréhension orale et compréhension écrite. Les résultats présentés vont dans le sens d'une forte charge cognitive liée à l'identification des mots pour les élèves les plus faibles.

4.2. Assemblage : une forte hétérogénéisation

4.2.1. Evolution globale

Le graphe suivant met en rapport les scores au test de l'alouette en début d'année et en fin d'année, en fonction de la classe (un élève positionné à 0 en abscisse et 0 en ordonnée est un élève qui a le niveau attendu en décodage en début et en fin d'année). Nous nous attachons ici à décrire ce graphe et à l'expliquer au moyen d'indicateurs de statistiques descriptives et inférentielles.

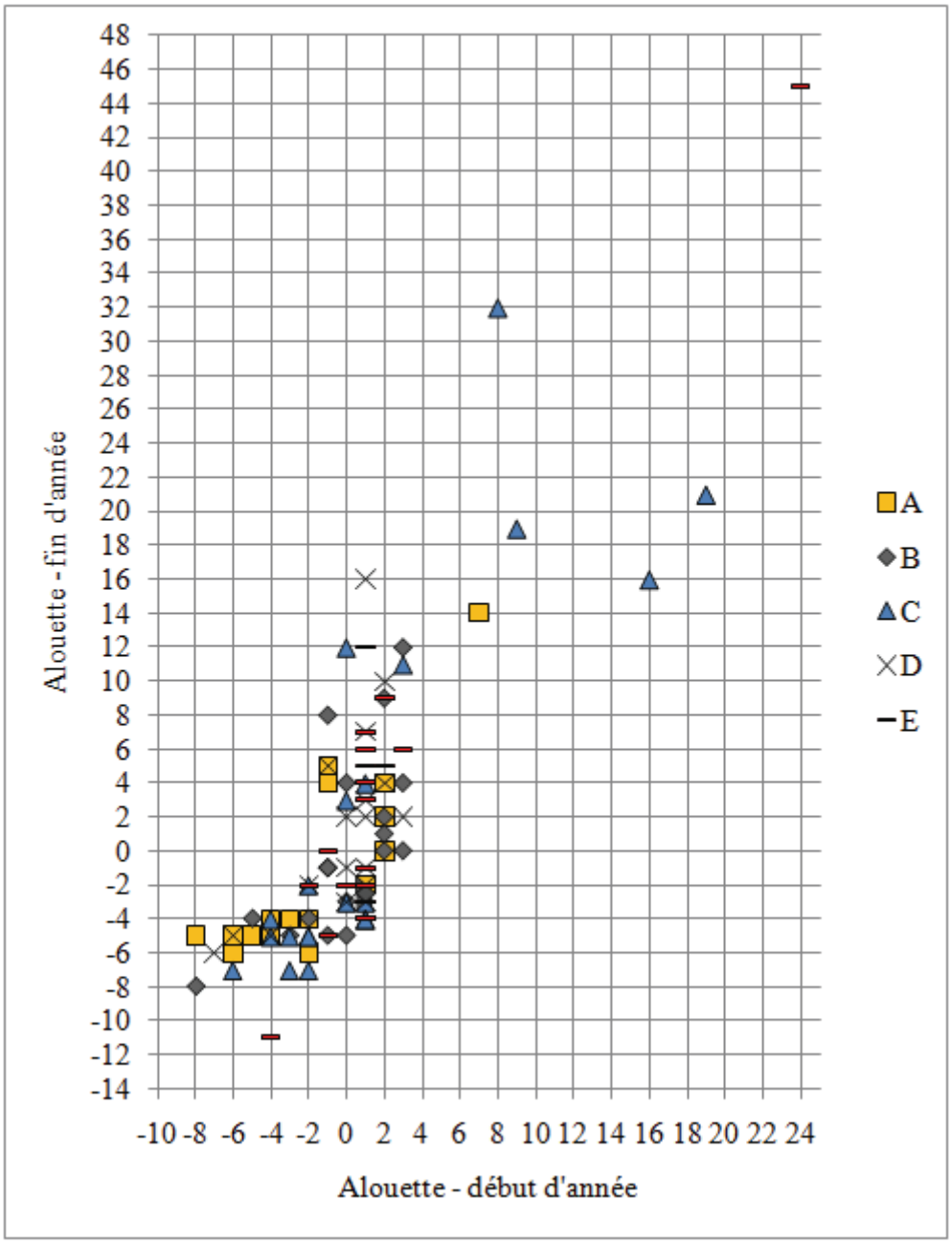

Figure 17 - Graphe bivarié : scores aux tests de l'alouette de début et de fin d'année

Le tableau ci-après constitue un aperçu descriptif de l'évolution de certaines valeurs (notamment des mesures de tendance centrale et de dispersion) entre le début et la fin de l'année.

Le tableau se lit ainsi :

- Entre le début et la fin de l'année, la moyenne des scores de la classe D a augmenté de 1,3 mois d'âge lexique[1].
- L'écart-type des scores de la classe D est 2,2 fois plus important en fin d'année qu'en début d'année.
- L'écart interquartile des scores de la classe E est égal à 0 en début d'année, et à 9 en fin d'année.

		A	**B**	**C**	**D**	**E**	**Toutes classes**
Indicateurs généraux	**Minimum**	+2	0	-1	+1	-7	-3
	Maximum	+7	+9	+13	+13	+21	+21
Tendance centrale	**Moyenne**	+ 0,7	+ 0,3	+ 0,9	+ 1,3	+ 1,1	+ 0,9
	Médiane	-2	-1	-3,5	-2	-2	-3
Dispersion	**Ecart-type**	x 1,4	x 1,9	x 1,8	x 2,2	x 2,1	x 1,8
	Etendue	x 1,3	x 1,8	x 1,6	x 2,2	x 2	x 1,8
	Ecart interquartile	x 1,4	x 2,5	x 5,3	x 4,8	0 → 9	x 2,7

Tableau 10 - Evolution des scores au test de l'alouette, en fonction de la classe

Ces mesures nous renseignent sur l'évolution des tendances centrales et de la dispersion :

- Les moyennes ont augmenté tandis que les médianes ont diminué. Ceci traduit une dispersion des valeurs supérieures à la médiane. Les valeurs inférieures à la médiane se sont, quant à elles, peu dispersées : l'hétérogénéisation des scores des élèves performants au test de l'alouette semble plus importante que celle des élèves faibles. D'autres indicateurs étayeront cette interprétation.
- Toutes les mesures de dispersion (étendues, écarts-types, écarts interquartiles) ont augmenté, montrant une forte hétérogénéisation des scores.

[1] Ceci est relatif à la période de l'année : si, entre décembre et juin, nous nous attendons à ce que les élèves acquièrent 6 mois d'âge lexique, ils ont ici acquis 6 + 1,3 mois).

Il s'agit maintenant de détailler et d'affiner ces premières interprétations. Intéressons-nous dans un premier temps aux scores dans leur globalité : peuvent-ils, en début et en fin d'année, être considérés comme similaires, montrant des progrès « normaux[1] » ? Ou, à l'inverse, peut-on repérer des progrès plus ou moins importants ? Le test non paramétrique apparié de Wilcoxon indique qu'il n'existe pas de différence significative entre les scores de début et de fin d'année ($Z = 0,6$; $p=.56$ toutes classes confondues ; pas de différence significative classe par classe). Soulignons que ceci est toujours relatif à la période de l'année : en juin, les élèves sont plus performants qu'en décembre, mais ils n'ont pas progressé plus que ce qui était attendu. Dans leur globalité, les classes ont donc progressé normalement et similairement.

Une forte corrélation (toutes classes confondues : $rho = .75$; $p<.0001$) entre les scores de début et de fin d'année indique que la hiérarchie des élèves a été peu bouleversée. C'est également le cas classe par classe (tous $rho \geq 63$; tous $p \leq .005$).

Si nous suspendions notre analyse ici, nous pourrions conclure que les élèves ont progressé normalement et de façon similaire. Or, ces tendances globales cachent des disparités en fonction des niveaux des élèves, que nous allons exposer ci-après.

4.2.2. Evolution en fonction du niveau des élèves en début d'année

Rappelons la catégorisation des les élèves en fonction de leur score au test de l'alouette en début d'année :

- Les élèves ayant plus d'un mois de retard sont considérés comme faibles.
- Les élèves ayant entre un mois de retard et un mois d'avance sont considérés comme moyens.
- Les élèves ayant plus d'un mois d'avance sont considérés comme forts.

Pour chaque groupe d'élèves, appliquons les tests effectués précédemment sur les classes dans leur globalité.

---

[1] Rappelons qu'un élève ayant le même score en début d'année et en fin d'année a progressé normalement.

a) Elèves faibles

En début d'année, la moyenne des scores des élèves faibles est égale à -3,0. En fin d'année, elle est de -5,0 : les scores ont significativement diminué (Z de Wilcoxon = 2,6 ; p=.01). Cette diminution étant relative, elle ne signifie pas que ces élèves ont régressé, mais qu'ils ont peu progressé. Une faible corrélation (toutes classes confondues : rho = .48 ; p=.02), avec une pente de la droite de régression inférieure à 1 (égale à 0,4), montre une homogénéisation des performances.

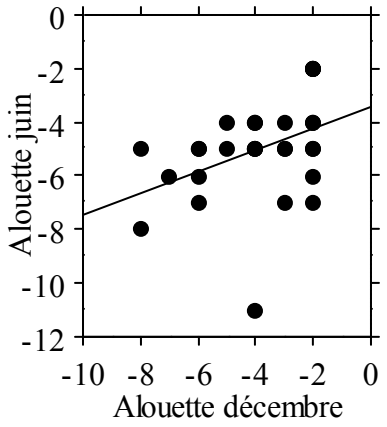

Figure 18 - Graphe bivarié : scores aux tests de l'alouette de début et de fin d'année : élèves faibles

b) Elèves forts

Les élèves forts ont un score moyen de 5,0 en début d'année et de 9,6 en fin d'année : contrairement aux élèves faibles, leurs scores ont significativement augmenté en cours d'année (Z de Wilcoxon = 3,4 ; p=.001). Ces élèves ont progressé plus que la normale. Une corrélation existe (rho = .66 ; p=.001), mais avec une pente de la droite de régression égale à 1,48 : cette pente, supérieure à 1, confirme l'hétérogénéisation des scores des élèves forts.

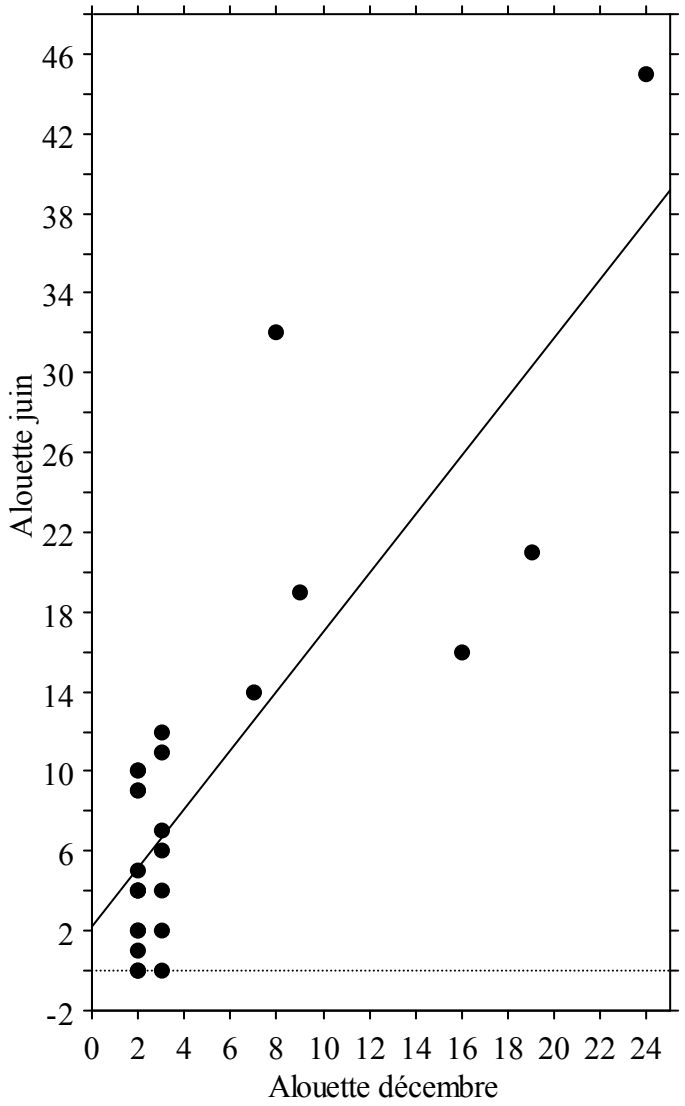

Figure 19 - Graphe bivarié : scores aux tests de l'alouette de début et de fin d'année : élèves forts

c) Elèves moyens

Les élèves moyens en début d'année ont, quant à eux, progressé normalement : il n'existe pas de différence significative entre les scores en début et en fin d'année (moyenne en début d'année : 0,5 ; moyenne en fin d'année : 0,6 ; Z de Wilcoxon = 0,3 ; p=.73). Ces scores ne sont pas corrélés (rho = -.08 ; p=.02).

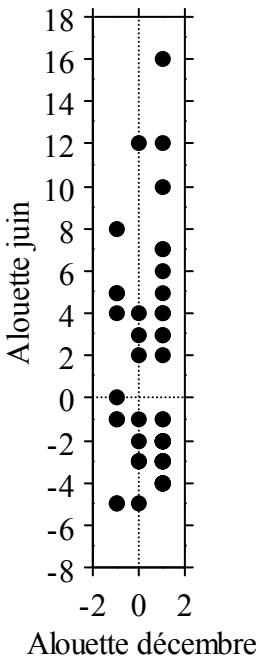

Figure 20 - Graphe bivarié : scores aux tests de l'alouette de début et de fin d'année : élèves moyens

A la suite de ces analyses, nous pouvons conclure que les élèves faibles ont peu progressé, tandis que les élèves forts ont réalisé des progrès importants entre le début et la fin de l'année. Quant aux élèves moyens, les seuls résultats obtenus pourraient laisser entrevoir une stagnation, or le graphique ci-avant nous indique que ce n'est pas le cas.

4.2.3. Centration sur les élèves moyens en début d'année

Le tableau ci-après, croisant les scores de début et de fin d'année, révèle[1] que :

- les élèves faibles n'ont aucune chance de changer de catégorie ;
- 85% des élèves forts en début d'année le sont toujours en fin d'année ;
- les élèves moyens en début d'année ont 89% de chances de ne plus être dans cette catégorie en fin d'année : ils deviennent faibles ou forts.

[1] Il n'existe pas, à notre connaissance, de Chi2 de Mac Nemar (apparié) pour tableaux de contingence de plus de quatre cases. Il ne fait toutefois aucun doute que la relation entre les scores de début et de fin d'année est significative.

Un résultat similaire avait été obtenu avec les deux classes observées la deuxième année de l'étude destinée au PIREF (Maurice, 2007a ; Maurice & Murillo, 2008).

		Fin d'année			
		Faible	**Moyen**	**Fort**	**Totaux**
Début d'année	**Faible**	29	0	0	29
	Moyen	27	6	20	53
	Fort	0	4	22	26
	Totaux	56	10	42	108

Tableau 11 - Scores au test de l'alouette de fin d'année en fonction des scores au test de l'alouette de début d'année

Ecrire que « les élèves moyens de début d'année deviennent faibles et forts » n'est correct que si sont considérés comme moyens les élèves qui n'ont pas plus d'un mois d'avance ou de retard au test de l'alouette. Cela ne signifie pas qu'il n'existe plus d'élèves moyens selon les enseignants, ou que la classe s'est parfaitement scindée en deux groupes ; ce résultat indique seulement que nos catégories donnent à voir une hétérogénéisation du groupe des élèves considérés comme moyens en début d'année.

L'analyse des progrès des élèves moyens au test de l'alouette en début d'année en fonction des progrès qu'ils ont réalisés en cours d'année (inférieurs à 0 mois d'âge lexique – relatifs – ou non) conduit à cette même conclusion : les deux graphes suivants montrent qu'en début d'année, les scores de ces deux catégories d'élèves sont similaires, et ce à chacun des deux tests (alouette : U = 255,0 ; p=.11. E20 : U = 304,5 ; p=.46). Ce n'est plus le cas en fin d'année, où les deux groupes d'élèves ont des scores significativement différents à la fois au test de l'alouette et au E20 (alouette : U = 3,0 ; p<.0001. E20 : U = 163,5 ; p=.001).

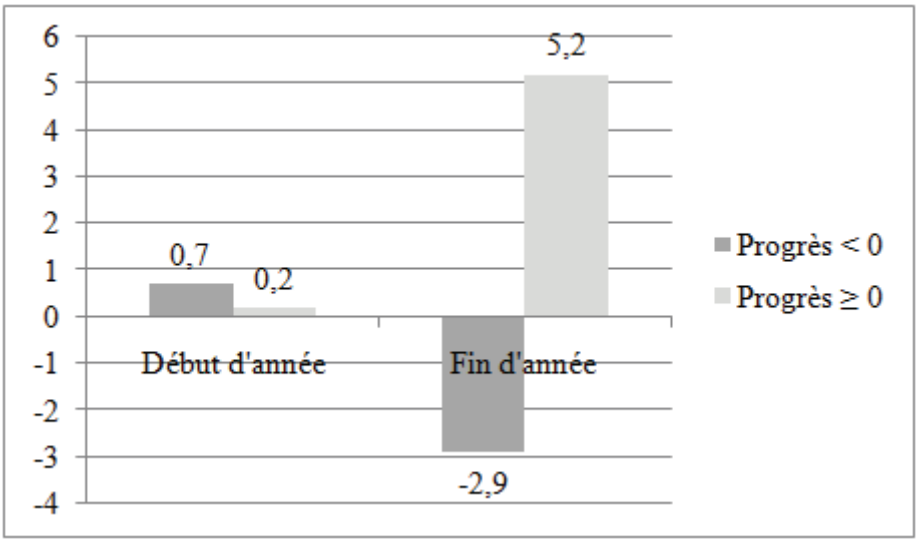

Figure 21 - Scores moyens au test de l'alouette en début et fin d'année, en fonction des progrès au test de l'alouette des élèves moyens

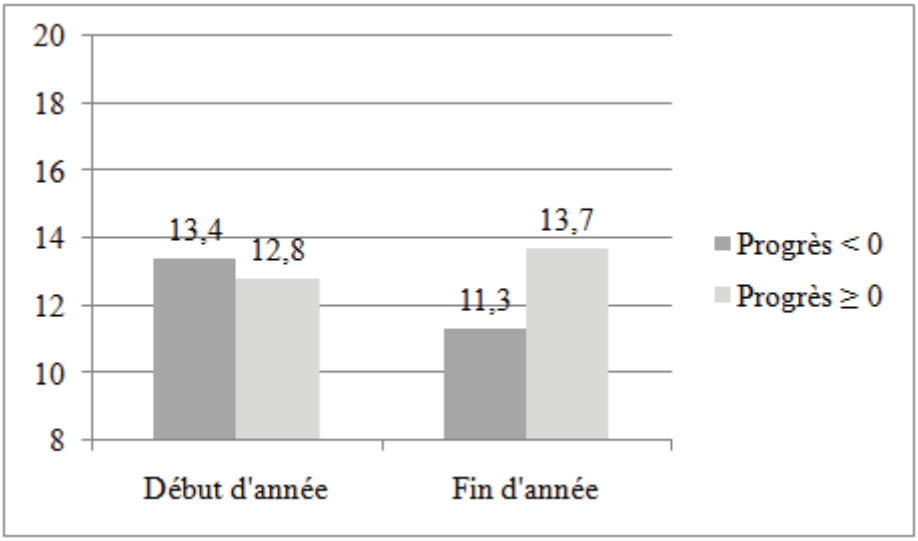

Figure 22 - Scores moyens au test E20 en début et fin d'année, en fonction des progrès au test de l'alouette des élèves moyens

Ces graphes contribuent à montrer une hétérogénéisation des performances des élèves, à la fois pour la dimension assemblage et la dimension compréhension ; ils nous conduisent à centrer notre analyse sur des indicateurs de dispersion.

4.2.4. Dispersion

Le graphe ci-après montre l'évolution de la dispersion des scores au test de l'alouette : les performances globales de chaque classe se sont fortement hétérogénéisées en cours d'année.

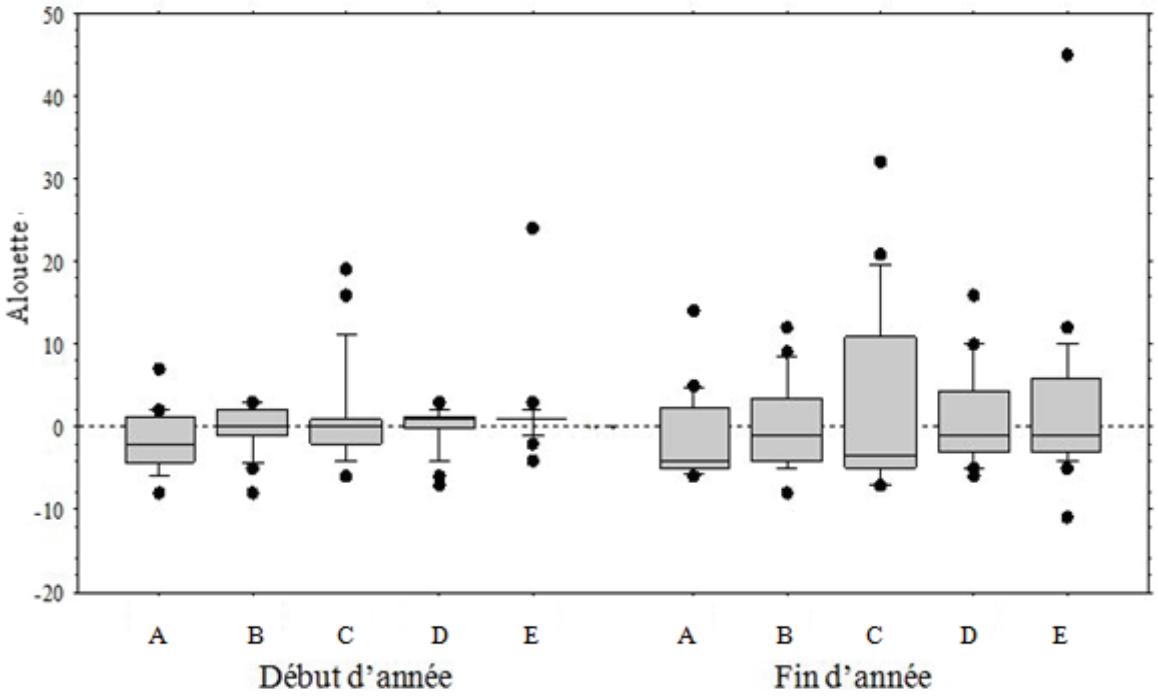

Figure 23 - Dispersion des scores aux tests de l'alouette de début et de fin d'année, en fonction de la classe

Nous avons vu page 160 que les scores supérieurs à la médiane se sont dispersés, contrairement aux scores inférieurs à la médiane. Cette interprétation est corroborée par le graphe ci-dessus. Ceci confirme l'intérêt d'étudier l'évolution des scores des élèves non pas globalement, mais en fonction du niveau des élèves. Dans le tableau suivant, les élèves sont catégorisés en fonction de leur score au test de l'alouette de début d'année (faibles/moyens/forts).

		Début d'année			Fin d'année			Evolution		
		Faibles	Moyens	Forts	Faibles	Moyens	Forts	Faibles	Moyens	Forts
Indica-teurs généraux	**Minimum**	-8	-1	2	-11	-5	0	-3	-4	-2
	Maximum	-2	1	24	-2	16	45	0	+15	+21
Tendance centrale	**Moyenne**	-3,9	0,5	5,0	-5,0	0,6	9,6	-1,1	+0,1	+4,6
	Médiane	-4	1	2,5	-5	-2	6,5	-1	-3	+4
Dispersion	**Ecart-type**	1,9	0,8	5,8	1,9	5,0	10,5	x 1	x 6,25	x 1,8
	Etendue	6	2	22	9	21	45	x 1,5	x 10,5	x 2
	Ecart inter-quartile	3,25	1	1	2	7	10	x 0,6	x 7	x 10

Tableau 12 - Scores au test de l'alouette en début / fin d'année et évolution de ces scores, en fonction du niveau des élèves en début d'année

Les indicateurs de dispersion montrent que :

- les scores des élèves faibles en début d'année s'hétérogénéisent peu ;
- les scores des élèves forts en début d'année s'hétérogénéisent moyennement ;
- les scores des élèves moyens en début d'année s'hétérogénéisent beaucoup.

Cette constatation est appuyée par une mise en relation :

- du niveau des élèves au test de l'alouette en début d'année ;
- de la variation de performances (inférieure ou supérieure à 2 mois d'âge lexique, relativement à la période de l'année).

	Progrès moyen	**Progrès faible ou fort**	**Totaux**
Faible	18	11	29
Moyen	5	48	53
Fort	6	20	26
Totaux	29	79	108

Tableau 13 - Progrès au test de l'alouette en fonction du score au test de l'alouette de début d'année

Les élèves moyens en début d'année ont des variations de performances importantes, contrairement aux élèves faibles (Chi2 = 26,7 ; p<.0001). Ceci confirme les résultats obtenus lors de l'étude de deux autres classes (Maurice, 2007a ; Maurice & Murillo, 2008).

4.2.5. Les classes où les élèves faibles progressent le moins sont celles où les élèves forts sont les plus performants

Nous avons mis au jour des régularités inter-classes, qui peuvent cependant cacher des disparités entre les élèves faibles / moyens / forts de chaque classe. Afin de travailler sur des groupes d'élèves suffisamment importants, nous choisissons ici de diviser chaque classe en trois groupes dont les effectifs sont quasi-équivalents. Nous obtenons ainsi dans chaque classe un groupe d'élèves faibles au test de l'alouette en début d'année, un groupe moyen et un fort.

a) Les tiers d'élèves faibles

Les tiers d'élèves faibles ont en début d'année des performances significativement différentes en fonction de la classe (H = 11,3 ; p=.02) : les classes D et E sont celles dont les élèves faibles sont les plus performants, tandis que les classes A et B ont les élèves faibles les moins performants. Parmi ces groupes d'élèves, ceux qui progressent le plus sont ceux des classes A et D ; ceux qui progressent le moins sont ceux des classes C et E (H = 9,4 ; p=.05).

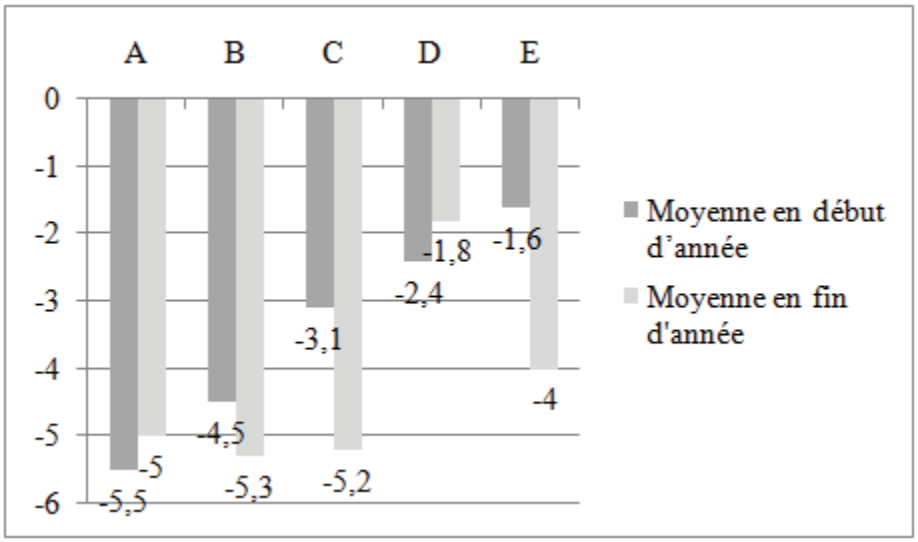

Figure 24 - Tiers d'élèves faibles au test de l'alouette :
scores moyens en début et en fin d'année, en fonction de la classe

En fonction de la classe fréquentée, il existe donc des différences de progression pour les tiers d'élèves les plus faibles. Ces différences ne sont pas liées au niveau de ces élèves (les élèves faibles de A et D progressent beaucoup, alors que les élèves faibles de A sont les moins performants des cinq classes observées, et ceux de D font partie des plus performants).

Les tiers d'élèves faibles ne sont pas différents d'une classe à l'autre en termes de PCS, langues auxquelles sont exposées les élèves, suivis, sexes et dates de naissance. Les différences de progressions de ces élèves sont donc très certainement attribuables à un effet-maître ou un effet-classe (et éventuellement à d'autres facteurs non pris en compte).

b) Les tiers d'élèves moyens

Les tiers d'élèves moyens ont des progressions similaires ($H = 1,5$; $p=.83$) malgré des niveaux de départ différents ($H = 36,6$; $p<.0001$).

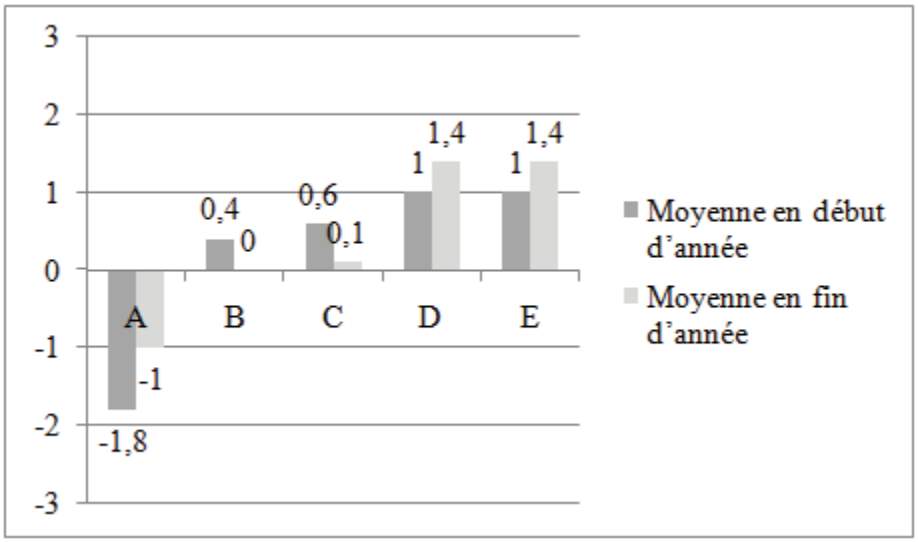

Figure 25 - Tiers d'élèves moyens au test de l'alouette :
scores moyens en début et en fin d'année, en fonction de la classe

c) Les tiers d'élèves forts

Les élèves forts des classes C et E sont les plus performants en début d'année (H = 11,9 ; p=.01). Ce sont aussi ceux qui ont tendance à progresser le plus (H = 8,6 ; p=.07).

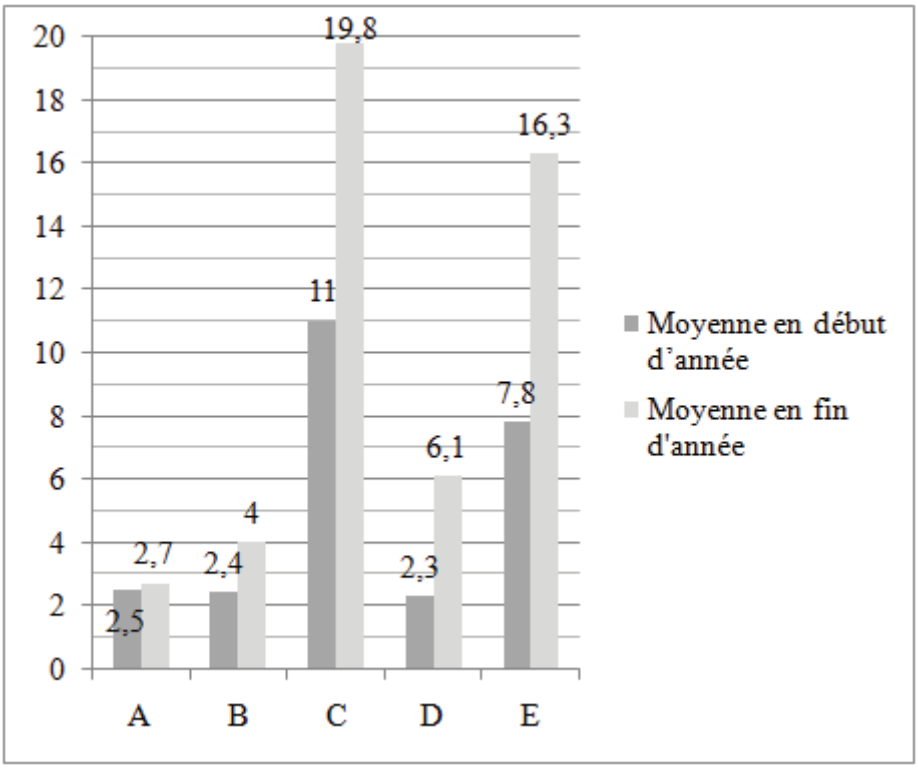

Figure 26 - Tiers d'élèves forts au test de l'alouette :
scores moyens en début et en fin d'année, en fonction de la classe

Pour les élèves forts, les différences de progressions semblent plutôt attribuables à des différences de niveau initiales entre élèves plutôt qu'à un effet-classe ou effet-maître, les groupes les plus performants étant ceux qui progressent le plus.

Ces résultats concordent avec ceux de Mingat (1984), qui montre que l'effet-maître se perçoit surtout pour les élèves faibles. Au sein de marges de progression limitées (nous avons vu précédemment que les élèves faibles en début d'année le restaient en fin d'année), les élèves faibles ont l'opportunité de progresser plus ou moins en fonction de la classe fréquentée. Ceci pourrait être dû à un effet-classe (plus qu'à un effet-maître) : les classes dans lesquelles les élèves faibles progressent le moins sont celles où les élèves forts sont les plus performants en début d'année. Une hypothèse explicative serait que des élèves particulièrement performants conduiraient les enseignants à augmenter le niveau des tâches, qui seraient moins adaptées aux élèves faibles et ne leur permettraient pas de faire des progrès importants[1].

En résumé, nous avons vu que les progressions des élèves au test de l'alouette sont contraintes par leur niveau en début d'année :

- les élèves faibles en début d'année sont, relativement à la période de l'année, encore plus faibles en fin d'année ;
- les élèves forts en début d'année progressent fortement, ils sont encore plus forts en fin d'année ;

[1] Cette interprétation est corroborée par les travaux d'Evertson, Sanford et Emmer (1981) effectués au niveau du collège. Elle va toutefois à l'encontre des études de Mingat (1984), qui montre qu'au CP, les élèves tendent à mieux réussir dans des classes hétérogènes, et de Duru-Bellat et Mingat (1997) qui, au niveau du collège, observent que les classes de niveau ne permettent pas aux élèves de progresser davantage. Slavin (1987), s'appuyant sur une revue de question, ne tranche pas à ce sujet : à l'école élémentaire, les études écologiques tendent à montrer que les classes homogènes sont favorables aux élèves forts et défavorables aux faibles. Ce n'est pas le cas pour les études mettant en œuvre des plans expérimentaux. Crahay (2006a) en conclut qu'il n'y a pas d'effet-propre du groupement des élèves par classes de niveau, et donc de l'homogénéité des classes.

- les élèves moyens, quant à eux, ont l'opportunité de faire des progrès importants et de se retrouver en fin d'année au niveau des élèves forts. Ils peuvent aussi faire de faibles progrès et avoir le même niveau que les élèves faibles en fin d'année.

Ainsi, ces trois groupes d'élèves participent, chacun à leur façon, à l'hétérogénéisation des performances de la classe :

- les performances des élèves faibles se dispersent peu mais diminuent, s'éloignant ainsi de celles des autres élèves ;
- les performances des élèves forts se dispersent et augmentent ;
- les performances des élèves moyens se dispersent.

Ces trois processus aboutissent à une dispersion globale des performances des élèves pour la dimension assemblage.

En considérant dans chaque classe trois groupes d'élèves de nombres quasi-équivalents (faibles/moyens/forts au test de l'alouette), nous remarquons que les élèves faibles des classes C et E progressent moins que ceux des autres classes. Ces classes sont également celles où les élèves forts sont les plus performants.

Globalement, les scores au E20 ont diminué entre le début de l'année (compréhension orale) et la fin de l'année (compréhension écrite). Cette diminution ne concerne que les élèves qui comprenaient le plus finement l'oral en début d'année ; en fin d'année, leur niveau en compréhension écrite n'atteint pas celui en compréhension orale. La diminution de scores entre le début et la fin de l'année n'a également touché que les élèves qui, en fin d'année, ont un faible niveau en décodage. Ces deux relations montrent qu'en fin d'année scolaire, lire est une tâche ajoutée :

- qui ne permet pas aux élèves qui comprennent le mieux l'oral de comprendre aussi bien l'écrit ;
- qui ne permet pas aux élèves faibles en décodage de comprendre l'écrit aussi bien que l'oral.

5. Caractéristiques des élèves et tests standardisés

Après avoir présenté les résultats des élèves aux tests standardisés, nous mettons en relation ces résultats avec les caractéristiques des élèves exposées page 127. Ceci nous permet d'estimer dans quelle mesure des variables externes aux séances de classe sont en relation avec les performances des élèves.

5.1. Sexe

De précédentes études montrent que les difficultés en lecture sont plus importantes chez les garçons que chez les filles (Djider, Murat, & Robin, 2003). Relativement à nos données, nous ne notons pas de différence significative dans les scores de début d'année, de fin d'année, ni dans les progrès effectués en cours d'année ; seules des tendances se dessinent, montrant des scores plus élevés pour les filles en début d'année, ainsi que des progrès supérieurs à ceux des garçons.

5.2. Age

Les élèves nés au dernier trimestre[1] tendent à être légèrement moins performants que les autres en début d'année, en compréhension orale (E20 : U = 845 ; p =.09) : la moyenne des scores des élèves nés au dernier semestre est 12,7 ; celle des autres élèves 13,2. Cette différence n'est pas significative pour les autres tests standardisés de début et de fin d'année. Les moindres performances liées au manque de maturité semblent donc s'être estompées en cours d'année : l'hétérogénéisation des performances n'est pas attribuable à l'âge.

[1] Les élèves ayant une année d'avance ou de retard étant très peu nombreux, ils sont exclus de l'analyse. Il n'existe pas de relation entre l'âge et le niveau des élèves en début d'année lorsque l'on catégorise les élèves en fonction de leur trimestre de naissance (quatre catégories) ou de leur semestre de naissance (deux catégories).

5.3. Professions et catégories socioprofessionnelles des parents

Les PCS des parents sont en relation très significative avec la réussite des élèves, tant en début qu'en fin d'année scolaire[1]. Les graphes suivants présentent les différences de scores moyens aux tests de l'alouette et du E20 en début et en fin d'année, en fonction des PCS des parents.

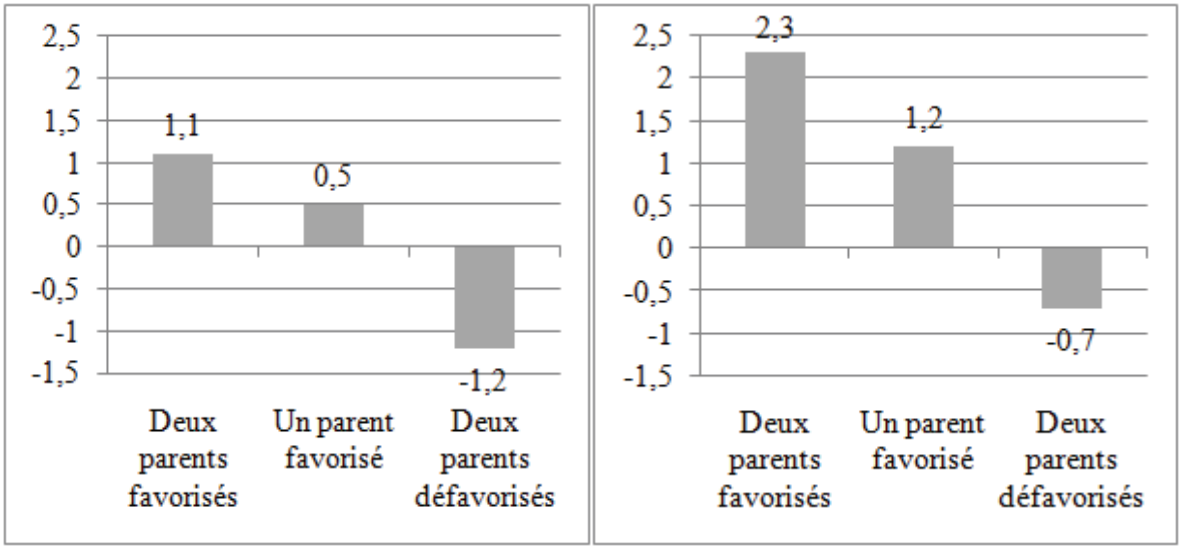

Figure 27 - Scores moyens au test de l'alouette en fonction des PCS des parents, début d'année puis fin d'année

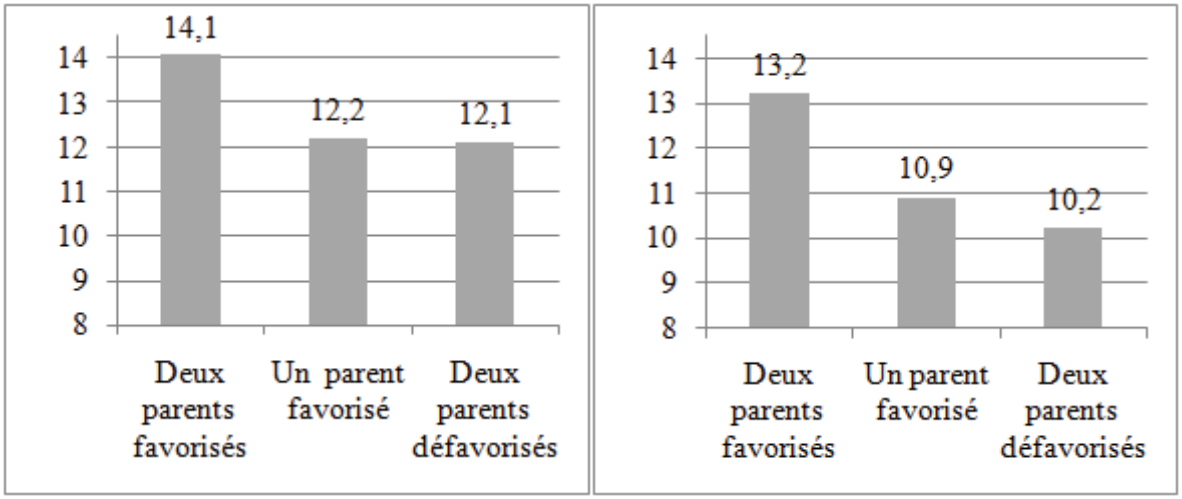

Figure 28 - Scores moyens au test E20 en fonction des PCS des parents, début puis fin d'année

[1] Début d'année : alouette : H de Kruskal-Wallis = 6,8 ; p =.03. E20 : H = 10,5 ; p =.01. Fin d'année : alouette : H = 8,6 ; p=.01. E20 : H = 13,9 ; p=.001.

En concordance avec des études antérieures préalablement citées (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Walker et al., 1994 ; Leybaert & Content, 1992 ; Suchaut, 2003), ces graphes confirment l'importance du milieu social, tant pour les performances des élèves en compréhension qu'en assemblage.

5.4. Langue

En début d'année, les élèves exposés à une autre langue étrangère n'ont pas des scores significativement différents de ceux des autres élèves. Une différence apparaît toutefois en fin d'année pour la compréhension écrite : les élèves exposés à une langue étrangère ont au test E20 de fin d'année des scores plus bas que ceux des autres élèves (moyenne de 13,3 pour les élèves non exposés à une langue étrangère ; 12,1 pour les élèves exposés à une langue étrangère. U = 1197,0 ; p =.05).

5.5. Suivi

En début d'année, les élèves bénéficiant d'un suivi particulier ont, comme nous pouvions nous y attendre, des scores inférieurs à ceux des autres élèves (alouette : U = 2132 ; p <.0001 ; E20 : U = 2013 ; p <.0001) ; ces types de remédiations (séances avec psychologue, orthophoniste, maître E, maître G…) s'adressent en effet aux élèves en difficultés.

En fin d'année, les élèves suivis sont toujours significativement plus faibles que les autres (alouette : U = 2097,0 ; p<.0001. E20 : U = 2215,0 ; p<.0001). Ce résultat ne remet pas en cause, bien sûr, la qualité du suivi de ces élèves (nous ne pouvons connaître leurs performances en fin d'année sans ce suivi) ; notons seulement qu'un suivi régulier ou ponctuel ne suffit pas à ce que les élèves faibles atteignent un niveau moyen.

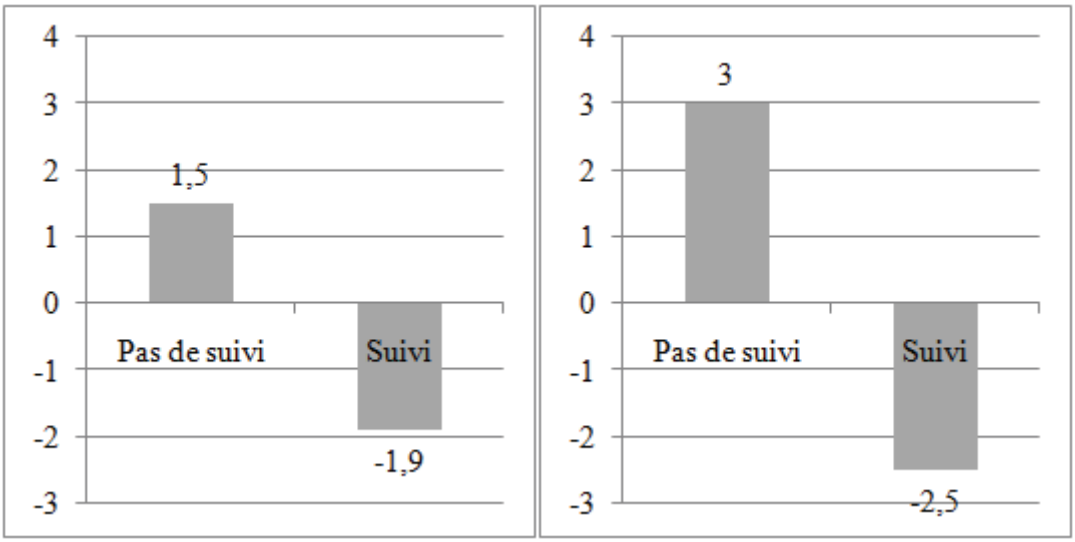

Figure 29 - Scores moyens au test de l'alouette en fonction du suivi, en début puis en fin d'année

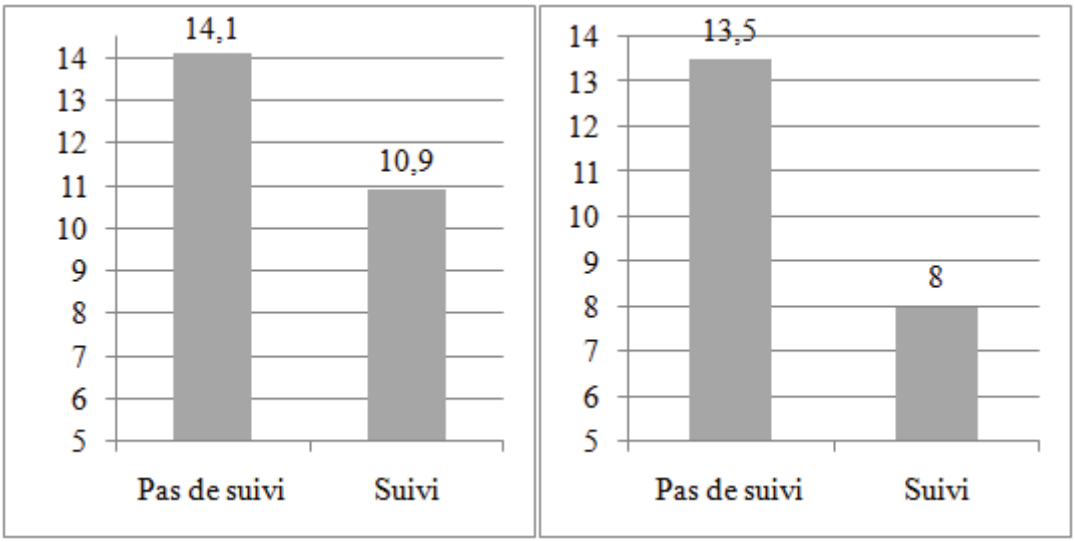

Figure 30 - Scores moyens au test E20 en fonction du suivi, en début puis en fin d'année

En résumé, l'hétérogénéité de performances, tant en début qu'en fin d'année, s'explique en partie par les PCS des parents : plus ces dernières sont favorisées, plus les élèves sont performants aux deux tests. En fin d'année, les élèves exposés à une langue étrangère sont moins performants en compréhension écrite. Notons que la classe la moins hétérogène (classe E) comporte peu d'élèves dont les parents ont des PCS défavorisées, et très peu d'élèves exposés chez eux à une langue étrangère.

D'autres facteurs, que nous n'avons pas mesurés, contribuent très certainement à l'hétérogénéité des performances des élèves à l'entrée de CP ; parmi eux, citons les apprentissages effectués à l'école maternelle (Cèbe, 2001 ; Suchaut, 2008 ; Magnuson, Meyers, Ruhm, & Waldfogel, 2004).

Dans le sous-chapitre suivant, les résultats des élèves aux tests standardisés seront mis en relation avec les jugements des enseignantes, dans le double but de renforcer ou remettre en cause la validité des tests et des jugements.

6. Jugements des enseignantes et tests standardisés : de fortes corrélations entre jugements et niveau des élèves en assemblage

Chaque mois, il est demandé aux enseignantes de classer leurs élèves en fonction de leurs performances en lecture, comme nous l'avons présenté page 120. Notre hypothèse est que les hiérarchies obtenues à partir des jugements des enseignantes sont fortement similaires aux hiérarchies obtenues au moyen des tests standardisés. De précédents travaux ont en effet mis en évidence l'adéquation des jugements des enseignants avec le niveau de leurs élèves (Hoge & Coladarci, 1989), malgré les effets de variables telles que la norme d'internalité des élèves, leur environnement socio-économique, leur sexe ou leur retard scolaire (Bressoux & Pansu, 2003).

Des tests de corrélation non paramétriques (Rho de Spearman) entre les hiérarchies des enseignants et celles obtenues au moyen des tests standardisés nous permettent d'apporter des éléments de réponse à ces interrogations.

Pour chaque classe, nous avons effectué des corrélations entre les hiérarchies[1] réalisées par les enseignantes chaque mois et les scores aux tests de lecture de début et de fin d'année. L'ensemble des corrélations[2] entre les jugements des enseignantes et le test de l'alouette sont très élevées (toujours supérieures à 0,69 en début d'année et à 0,76 en fin d'année). Les corrélations avec le test E20 de compréhension écrite (fin d'année) sont également, pour chaque classe, élevées (supérieures à 0,63). Si les corrélations avec le test E20 de compréhension orale (début d'année) sont fortes pour les classes A, B et C (supérieures à 0,63), ce n'est pas le cas pour les classes D et E ; ceci trouve une explication dans le fait que le score E20 de début d'année ne mesure pas une dimension de la lecture à proprement parler, mais la compréhension orale.

---

[1] Ces hiérarchies sont présentées en annexe 4, page 314.

[2] Voir annexe 5, page 317.

Les corrélations entre les hiérarchies effectuées par les enseignantes et celles obtenues avec un score composite[1] des deux tests ne sont globalement pas plus fortes que celles obtenues uniquement avec le test de l'alouette. Ainsi, il semble que les enseignants se basent principalement sur le décodage pour juger des performances de leurs élèves en lecture. La dimension « compréhension » ne serait prise en compte que de façon secondaire.

Les corrélations des hiérarchies établies par les enseignants avec celles obtenues par le test E20 pourraient donc surtout être dues au fait que les scores au E20 sont corrélés aux scores au test de l'alouette[2]. En début d'année, la corrélation E20 / alouette existe pour les classes A, B et C[3], elle est moindre pour les classes D et E[4]. La faible correspondance entre les hiérarchies obtenues avec l'alouette et le E20 dans ces deux dernières classes est certainement explicative de la non-correspondance entre les hiérarchies réalisées par les enseignants et celles obtenues avec le E20.

En résumé, lorsqu'il est demandé aux enseignants de classer leurs élèves selon leurs performances en lecture, ils se montrent particulièrement efficaces, dans le sens où les hiérarchies obtenues sont fortement corrélées aux tests standardisés mesurant le niveau des élèves. Les classements des enseignants seraient davantage établis à partir du décodage que de la compréhension. En effet, les indicateurs du niveau des élèves dans la première dimension paraissent, en situation de classe, plus facilement accessibles que les seconds (il est plus aisé d'estimer à quel point un élève sait oraliser un texte, que de déterminer dans quelle mesure il a compris ce texte).

Les enseignants ont ainsi construit des savoir-faire qui s'apparentent à des schèmes de perception et d'évaluation, leur permettant de situer les élèves les uns par rapport aux autres en fonction de leurs performances en lecture.

---

[1] Les scores à chacun des deux tests ont été centrés et réduits (moyenne = 0 ; écart-type = 1), puis additionnés. Voir les corrélations également en annexe 5, page 317.

[2] Rho = 0,66, p <.0001, toutes classes confondues en fin d'année

[3] Classe A : Rho = 0,54 ; p=.03. Classe B : Rho = 0,54 ; p=.02. Classe C : Rho = 0,61 ; p=.01.

[4] Classe D : Rho = 0,30 ; p=.14. Classe E : Rho = 0,40 ; p=.05.

Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons porté notre attention sur les évolutions des niveaux des élèves tels que nous les avons mesurés au moyen de tests standardisés de lecture, en assemblage et en compréhension. Les relations entre les scores à ces deux tests montrent que pour les élèves peu performants en assemblage, mieux décoder permet de mieux comprendre l'écrit ; de plus, les faibles décodeurs comprennent mieux l'oral en début d'année que l'écrit en fin d'année.

Les scores des élèves, surtout dans la dimension assemblage, sont fortement corrélés aux jugements des enseignants. Ils indiquent qu'en début d'année, les classes peuvent être considérées comme hétérogènes relativement au niveau des élèves en lecture. Cependant, cette hétérogénéité s'accroît en cours d'année :

- les élèves faibles en début d'année sont, relativement à la période de l'année, encore plus faibles en fin d'année ;
- les élèves performants en début d'année progressent fortement ;
- les élèves moyens, quant à eux, ont l'opportunité de faire des progrès importants et de se retrouver en fin d'année au niveau des élèves forts ; ils peuvent aussi faire de faibles progrès et avoir le même niveau que les élèves faibles en fin d'année.

Il est à noter que les classes dont les élèves faibles progressent le moins sont celles où les élèves forts sont les plus performants : tout se passe comme si des élèves particulièrement performants conduisaient les enseignants à proposer des tâches moins adaptées aux élèves faibles, qui ne leur permettraient pas de faire d'importants progrès.

L'efficacité différentielle constatée conduit à mettre au jour un « effet Mathieu » (cf. Stanovich, 1986, dans le domaine de la lecture) : les élèves qui progressent le plus sont les plus performants, ainsi qu'une partie des élèves moyens. Ceci peut difficilement être expliqué par le fait que les enseignantes observées souhaiteraient toutes être inéquitables, voire élitistes, et qu'elles choisiraient sciemment de faire surtout progresser les élèves les plus performants. Au contraire, nous émettons plutôt l'hypothèse que certaines formes de jeu d'enseignement-apprentissage sont plus acceptables, plus viables que d'autres, et qu'elles participent à l'hétérogénéisation des performances des élèves. Notamment, le niveau de difficulté des tâches choisies par les enseignantes conduirait à ce que les opportunités d'apprendre ne soient pas les mêmes pour tous les élèves.

Chapitre 3.

IMPORTANTE VARIETE DES SEANCES OBSERVEES

Avant d'aborder l'étude spécifique des choix de niveaux de difficulté des tâches par les enseignants, il nous paraît nécessaire de présenter les séances observées, dans une approche à dominante descriptive. En effet, ces séances s'organisent selon des modalités fortement variées, tant au niveau intra- qu'inter-classes. Les régularités que nous avons commencé à mettre au jour relativement à l'hétérogénéité des classes sont à analyser à la lumière de la variété de modalités observées lors des séances. Les variables sur lesquelles nous portons notre attention sont :

- la durée des séances ;
- la nature des textes de lecture ;
- le mode de groupement des élèves ;
- la disponibilité des enseignantes pour chaque groupe d'élève ;
- les phases composant la séance ;
- le moment de la séance où les élèves ont accès à la solution de l'énigme didactique.

1. La durée des séances

Les durées des séances observées sont variées : avec une moyenne d'environ 38 minutes, la séance la plus courte n'atteint pas 20 minutes (classe D) alors que la plus longue dépasse 1 heure (classe C).

	A	B	C	D	E
Décembre	32:50	46:08	25:10	23:16	43:13
Janvier	46:06	44:57	44:39	27:13	47:46
Février	38:57	42:06	30:14	27:30	40:51
Mars	40:10	49:36	45:10	45:22	22:52
Avril	28:03	53:00	01:03:50	19:12	41:34
Mai	32:20	39:30	30:25	25:22	25:39
Juin	35:30	45:15	53:11	44:56	30:28
Moyenne	36:17	45:47	41:48	30:24	36 :03

Tableau 14 - Durées des séances observées

Si les enseignantes des classes A et B semblent se contraindre à respecter des durées similaires tout au long de l'année, les variations intra-classes sont plus importantes dans les classes C, D et E, comme l'illustre le graphe en boîtes ci-dessous.

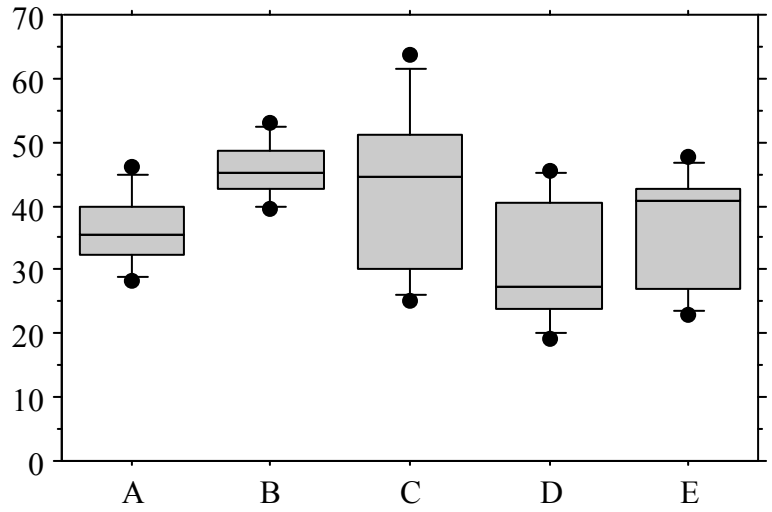

Figure 31 - Dispersion des durées des séances, classe par classe, en minutes

En moyenne, les durées des séances des classes B et C sont particulièrement longues, contrairement à celles de la classe D.

2. La nature des textes

Les textes de lecture sont, comme les durées, de natures variées (pour une liste de ces supports, voir annexe 6, page 321). La majorité des textes sont des extraits d'albums de jeunesse, parfois eux-mêmes issus de manuels[1] (classes D et E). Les textes peuvent également être des narrations rédigées par l'enseignante (classes B et E), des récits retraçant la vie de la classe rédigés par les élèves (classe C), des textes documentaires (classes A, C et E) ou fonctionnels (fiche technique dans la classe B).

[1] Les manuels proviennent de différentes approches de l'apprentissage de la lecture : notamment, certains présentent explicitement les correspondances grapho-phonologiques, alors que d'autres ne les mentionnent pas. Nous choisissons ici de ne pas développer cette analyse.

3. Le mode de groupement des élèves

Lors des séances de découverte de texte, nous n'avons observé que deux des cinq enseignantes mettre en œuvre des séances de découverte collective en classe entière (classes A et B). A notre surprise[1], les trois autres enseignantes, à l'exception d'une séance (classe C en mai), nous ont montré des séances de lecture avec groupes de niveau[2] travaillant en parallèle sur des tâches différentes. Ainsi, pour cette variable didactique (Bru, 1991), la variabilité intra-classe observée est faible : certaines enseignantes organisent les séances de lecture en classe entière, d'autres quasi-systématiquement en groupes de niveau.

Le tableau ci-après présente le nombre de groupes de niveau à chaque séance, ainsi que le nombre de textes différents, entre parenthèses. Par exemple, lors de la séance de décembre, la classe B était constituée de deux groupes de niveau travaillant sur le même texte (mais bénéficiant d'accompagnements différents de la part de l'enseignante).

---

[1] Les quatre classes de CP observées pour notre DEA fonctionnaient le plus souvent en classe entière. Au niveau du CE2, des études montrent que la majorité des séances se déroulent sans différenciation des tâches, et avec un enseignement largement frontal (Altet, Bressoux, Bru, & Leconte-Lambert, 1994 ; Bressoux et al., 1999). Plus récemment, concernant la lecture au Cours Préparatoire, Piquée (2007b) note toutefois que 78% des enseignants déclarent mettre *« souvent »* en place des *« groupes de besoin »*. Outre les significations de *« souvent »* et *« groupes de besoin »* (qui s'avèrent, dans les classes que nous avons observées, être surtout des groupes de niveaux), les déclarations des enseignants risquent d'être plus proches des préconisations de différenciation pédagogique que leurs pratiques observées.

[2] Au vu de la forte correspondance entre hiérarchies d'élèves effectuées par les enseignantes et constitution de ces groupes, nous emploierons l'expression « groupes de niveau » plutôt que « groupes de besoin ».

	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
A	2(2)	3(3)	3(3)	3(1)	3(1)	3(1)	3(1)
B	2(1)	4(3)	4(4)	5(5)	2(2)	3(2)	2(1)
C	3(3)	3(3)	3(3)	3(3)	2(1)	1(1)	3(2)
D	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)
E	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)

Tableau 15 - Nombre de groupes de niveau et de textes différents (entre parenthèses), lors de chaque séance observée

Les organisations en groupes de niveau diffèrent selon les séances observées :

- L'enseignante de la classe B forme entre deux et cinq groupes de niveau, alors que les classes A et C ne dépassent pas trois groupes.
- Sauf au mois de mai où la tâche est identique pour l'ensemble de la classe (organisation en classe entière), le groupe le plus fort de la classe C travaille toujours en autonomie : les élèves de ce groupe ne sont pas engagés dans des interactions verbales didactiques avec l'enseignante. A l'inverse, lors de certaines séances, les enseignantes interagissent tour à tour avec l'ensemble des groupes de niveau (classe A en décembre, mars et juin ; classe B en décembre, janvier, février, mars et juin).
- Il arrive que les différents groupes travaillent sur des textes identiques. Dans ce cas, c'est l'accompagnement de l'enseignante qui diffère en fonction du groupe (classe A de mars à juin ; classe B en décembre et juin ; classe C en avril).
- Lorsque les textes diffèrent en fonction du groupe, les enseignantes des classes A et C choisissent des textes variés, tandis que l'enseignante de la classe B choisit des textes relatant la même histoire et accompagnés des mêmes illustrations, avec un vocabulaire et une syntaxe plus ou moins complexes en fonction du niveau du groupe.
- Lors de certaines séances, plusieurs groupes, voire la classe entière, peuvent être rassemblés durant une ou plusieurs phases.

Cette liste, non exhaustive, rend compte de la variété des pratiques d'enseignement lorsque les élèves travaillent sur plusieurs tâches en parallèle[1]. Dans ce cas, nous nous intéressons à la disponibilité des enseignantes observées auprès de chaque groupe.

[1] Simon (2007) met également en exergue la variété des modes de gestion de l'hétérogénéité des élèves lors de séances de découverte de texte : une enseignante répartit les élèves en groupes de

4. La disponibilité de l'enseignante pour chaque groupe d'élèves

Une particularité de l'organisation en groupes de niveau est que les enseignantes ne sont pas disponibles durant la totalité de la séance pour l'ensemble des groupes. Nous considérons que l'enseignante observée est disponible auprès d'un groupe si elle est engagée dans des interactions didactiques verbales avec celui-ci. Les tableaux suivants récapitulent, en pourcentages de temps, les disponibilités des enseignantes.

	Groupes (du plus faible au plus fort)			
Décembre	Groupe 2 90 %		Groupe 1 10 %	
Janvier	Groupe 3 100 %	Groupe 2 0 %	Groupe 1 0%	
Février	Groupe 3 58 %	Groupe 2 42 %	Groupe 1 0 %	
Mars	Groupe 3 46 %	Groupe 2 19 %	Groupes 1 et 2 12 %	Groupe 1 23 %
Avril	Groupe 3 49 %	Groupe 2 35 %	Groupes 1 et 2 15 %	Groupe 1 0 %
Mai	Groupe 3 43 %	Groupe 2 33 %	Groupes 1 et 2 24 %	Groupe 1 0 %
Juin	Groupe 3 59 %	Groupe 2 30 %	Groupe 1 11 %	

Tableau 16 - Classe A : disponibilité de l'enseignante en fonction du groupe

---

niveau, et souligne dans chaque groupe les mots supposés inconnus des élèves ; une autre regroupe les élèves les plus faibles en début de séance pour contextualiser le texte à lire, et oraliser elle-même les mots qu'elle considère les plus complexes ; une dernière apporte des indications aux élèves faibles en cours de séance, pendant que les autres élèves sont autonomes. Toutefois, cette étude ne permet pas d'estimer la variabilité intra-enseignante des pratiques, car une seule séance de lecture est observée dans chaque classe.

	Groupes (du plus faible au plus fort)					
Décembre	Groupe 2 68,5 %	Groupes 1 et 2 16,5 %	Groupe 1 14,9 %			
Janvier	Groupe 4 44,4 %	Groupe 3 14,1 %	Groupe 2 19,0 %	Groupe 1 0 %	**Classe entière** 22,4 %	
Février	Groupe 4 22,1 %	Groupe 3 19,6 %	Groupe 2 7,5 %	Groupe 1 22,9 %	**Classe entière** 27,9 %	
Mars	Groupe 5 22,1 %	Groupe 4 13,0 %	Groupe 3 27,0 %	Groupe 2 14,8 %	Groupe 1 16,6 %	**Classe entière** 6,6 %
Avril	Groupe 2 51,7 %	Groupe 1 0 %	**Classe entière** 48,3 %			
Mai	Groupe 3 39,4 %	Groupe 2 0 %	Groupes 1 et 2 37,3 %	Groupe 1 0 %	**Classe entière** 23,3 %	
Juin	Groupe 2 64,8 %	Groupe 1 35,2 %				

Tableau 17 - Classe B : disponibilité de l'enseignante en fonction du groupe

<table>
<tr><th></th><th colspan="4">**Groupes** (du plus faible au plus fort)</th></tr>
<tr><td>**Décembre**</td><td>Groupe 3
73,8 %</td><td colspan="2">Groupe 2
26,2 %</td><td>Groupe 1
0 %</td></tr>
<tr><td>**Janvier**</td><td colspan="2">Groupe 3
100 %</td><td>Groupe 2
0 %</td><td>Groupe 1
0 %</td></tr>
<tr><td>**Février**</td><td>Groupe 3
45,5 %</td><td>Groupe 2 et 3
29,8 %</td><td>Groupe 2
24,7 %</td><td>Groupe 1
0 %</td></tr>
<tr><td>**Mars**</td><td>Groupe 3
0 %</td><td>Groupes 2 et 3
61,5 %</td><td>Groupe 2
38,5 %</td><td>Groupe 1
0 %</td></tr>
<tr><td>**Avril**</td><td colspan="2">Groupe 2
100 %</td><td colspan="2">Groupe 1
0 %</td></tr>
<tr><td>**Mai**</td><td colspan="4">(Classe entière)
(100 %)</td></tr>
<tr><td>**Juin**</td><td colspan="2">Groupe 2
100 %</td><td colspan="2">Groupe 1
0 %</td></tr>
</table>

Tableau 18 - Classe C : disponibilité de l'enseignante en fonction du groupe

Ces tableaux montrent que globalement, les enseignantes sont d'autant plus disponibles que les groupes sont faibles[1] : la répartition du temps peut être considérée comme équitable.

Comme nous l'avons noté précédemment, les groupes les plus forts travaillent souvent en autonomie (0% de disponibilité de l'enseignant).

[1] Ce n'est le cas ni dans la classe B en février et mars, ni dans la classe C en mars.

5. Les phases composant les séances

Classe par classe, nous procédons à un macro-découpage des séances observées en décrivant dans cette partie les phases[1] qui les composent. A l'instar de Simon (2007), nous définissons une phase comme une *« unité significative marquée par un changement de focalisation sur telle ou telle activité »* : décrire l'illustration, lire silencieusement, oraliser les phrases, répondre à des questions de compréhension…

Nous mettons ici l'accent sur les constantes plutôt que sur les évolutions. Les évolutions en cours d'année des sous-tâches qui constituent les phases seront étudiées avec plus de précision page 247.

5.1. Classe A

A chaque séance, la classe A est organisée en groupes de niveau. Lorsqu'un groupe n'est pas engagé dans des interactions didactiques avec l'enseignante, sa tâche est de lire un texte silencieusement, et de répondre par écrit à des questions sur ce texte (généralement des questions de compréhension).

Après avoir éventuellement expliqué leur tâche aux groupes les plus forts (4 séances sur 7), l'enseignante se rend systématiquement disponible auprès du groupe le plus faible ; elle interagit ensuite souvent avec les moyens (5 séances sur 7), puis lors de certaines séances avec les forts (3 séances sur 7). Cet ordre strict donne la priorité aux élèves faibles, qui bénéficient toujours d'interactions verbales didactiques avec l'enseignante.

Sauf au mois de juin, l'enseignante demande aux groupes d'élèves faibles de lire le texte silencieusement et d'oraliser les mots ou phrases composant le texte. Ces élèves ont souvent à décrire les illustrations et à émettre des hypothèses sur le texte (4 séances sur 7), mais des questions de compréhension leur sont rarement posées oralement (seulement 2 séances sur 7). A partir du mois d'avril, lorsque l'enseignante interagit avec les groupes d'élèves moyens, elle leur demande de répondre à des questions de compréhension sur ce qu'ils ont lu silencieusement. Ce n'est qu'ensuite qu'ils oralisent les phrases du texte et répondent à de nouvelles questions de compréhension.

---

[1] L'ensemble des phases ainsi que leurs durées sont répertoriées en annexe 7, page 321.

5.2. Classe B

La classe B est également organisée en groupes de niveau à chaque séance. Tout groupe non engagé dans des interactions didactiques avec l'enseignante doit lire un texte silencieusement et répondre par écrit à des questions sur ce texte.

Sauf en mars et juin, les séances débutent par une phase de courte durée rassemblant l'ensemble des groupes de niveau. Lors de cette phase, les élèves ont à rappeler le début de l'histoire[1] ou à lire leurs textes respectifs silencieusement. L'enseignante interagit ensuite avec les élèves les plus faibles (6 séances sur 7).

Lors de l'ensemble des séances observées, les groupes d'élèves faibles ont à oraliser des phrases et à répondre à des questions de compréhension. Jusqu'au mois d'avril, il leur est demandé d'oraliser des mots avant de débuter l'oralisation de phrases.

Quant aux groupes d'élèves moyens, il ne leur est jamais demandé d'oraliser des mots isolément ; leur tâche consiste à oraliser directement les phrases, et à répondre à des questions de compréhension.

Tout comme pour la classe A, les élèves des groupes les plus performants doivent lire le texte silencieusement et répondre à des questions écrites. Ils n'ont l'occasion d'oraliser le texte avec l'enseignante que lors de deux des séances observées (février et mars).

5.3. Classe C

Dans les séances de la classe C organisées en groupes de niveau (toutes à l'exception de celle du mois de mai), les élèves du groupe fort travaillent toujours en autonomie : ils lisent les textes silencieusement et répondent à des questions écrites.

Lorsque les élèves faibles interagissent verbalement avec l'enseignante, il leur est demandé d'oraliser des mots et phrases du texte, de re-oraliser les phrases (6 séances sur 7), et souvent de répondre à des questions de compréhension (4 séances sur 7). Contrairement aux classes A et B où le rappel du début du texte se fait par remémoration, il est souvent demandé

---

[1] Ceci est possible car les groupes de cette classe lisent des textes relatant la même histoire, même si les degrés de précision et de complexité sont plus ou moins élevés.

aux groupes faibles d'oraliser à nouveau des phrases lues lors des séances précédentes (4 séances sur 7).

5.4. Classe D

La classe D est organisée en classe entière à chaque observation. Les phases récurrentes consistent à lire le texte silencieusement, puis l'oraliser (éventuellement en répondant à des questions de compréhension) et le re-oraliser (6 séances sur 7). Jusqu'au mois de mars, les questions de compréhension ont pour objet les extraits de texte qui ont été précédemment oralisés. A partir d'avril apparaissent des phases où il est demandé aux élèves de comprendre ce qu'ils n'ont pas encore oralisé, mais seulement lu silencieusement.

5.5. Classe E

Dans la classe E, l'enseignante débute les séances en demandant aux élèves de décrire les illustrations accompagnant le texte (6 séances sur 7). Les élèves doivent ensuite lire le texte silencieusement, éventuellement en demandant publiquement de l'aide pour oraliser des mots leur posant problème. Il est toujours demandé aux élèves d'oraliser les phrases et de répondre à des questions de compréhension. Des questions de compréhension portant sur ce qui n'a pas encore été oralisé ne sont posées qu'au mois de juin.

6. Le moment de la séance où les élèves ont accès à la solution de l'énigme didactique

Nous allons dans cette partie tenter d'approcher le moment de la séance où les élèves ont accès à la solution de l'énigme didactique. Nous considérons qu'une partie de l'énigme de découverte de texte est dévoilée à chaque fois qu'une question de compréhension est publiquement résolue, et à chaque fois qu'un mot du texte est oralisé publiquement, et validé, implicitement ou non, par l'enseignante. Les phases durant lesquelles les élèves doivent lire silencieusement, ou celles durant lesquelles ils doivent oraliser à nouveau une partie de texte déjà oralisé ne constituent pas, à notre sens, une avancée dans le dévoilement de l'énigme didactique. A la fin de la séance, l'ensemble des mots du texte ont été oralisés, et le groupe-classe (ou l'enseignante) a répondu à l'ensemble des questions de compréhension posées. Notre analyse porte sur les deux classes où l'ensemble des élèves doit résoudre la même tâche de lecture (classes D et E).

Le découpage des séances en phases (cf. annexe 7, page 322) nous conduit à déterminer, pour chaque séance, le moment où la totalité de l'énigme de découverte de texte a été dévoilée. Généralement, l'ensemble de l'énigme didactique n'est dévoilé que tardivement dans la séance. Dans l'exemple ci-après (séance observée au mois de février dans la classe D), l'énigme est entièrement dévoilée après la vingtième minute (à la fin de la phase 3), soit à 75% de la durée de la séance.

Fin de la phase (en minutes)	Durée (en minutes)	Phase
04:39	04:39	**1 :** Lire silencieusement
10:43	06:04	**2 :** Oraliser phrases
20:38	09:55	**3 :** Répondre à des questions de compréhension
27:30	06:52	**4 :** Re-oraliser phrases

Tableau 19 - Phases de la séance de découverte de texte – classe D, février

En moyenne, le moment où l'ensemble de l'énigme didactique est dévoilé tardivement, à 85% de la séance pour la classe D, et 95% pour la classe E. Nous interprétons ceci comme étant un moyen pour les enseignantes de maintenir l'attention des élèves une longue partie de la séance (nous supposons en effet que les élèves sont moins enrôlés dans la tâche une fois l'énigme publiquement résolue).

Cette considération nous conduit toutefois à envisager le groupe-classe comme un collectif hétérogène : seuls les élèves les plus faibles ont besoin que le savoir soit rendu public pour résoudre l'énigme didactique. Pour eux, la solution provient en grande partie des autres élèves et de l'enseignante. Nous pouvons parler ici, à l'instar de Perrin-Glorian et Robert (2005, p.107), d'activité *a minima « pour ceux qui attendent toutes les indications du professeur pour démarrer »*, et d'activité *a maxima « pour les autres, qui jouent le jeu de la recherche proposée par l'enseignant »*. La suite de cette étude montrera en effet que les élèves faibles sont peu autonomes face aux tâches prescrites, et n'ont pas la possibilité de « jouer le jeu de la recherche », contrairement aux élèves les plus performants.

Considérons qu'à chaque séance, l'activité des élèves ne va pas à l'encontre des tâches prescrites par l'enseignante (par exemple, si l'enseignante demande aux élèves de lire silencieusement la première phrase du texte, nous présumons que les élèves ne tentent pas de

lire la totalité du texte). Considérons également que l'élève le plus faible de la classe a besoin que le savoir soit rendu public pour en prendre connaissance, alors que l'élève le plus fort n'en a pas besoin (cette position sera étayée par la suite de ce travail, notamment dans le prochain chapitre). Selon ces postulats, il résulte que les élèves faibles doivent quasiment attendre la fin de la séance pour avoir accès à l'ensemble des informations découvertes par la classe.

Qu'en est-il des élèves les plus performants ? S'ils suivent les consignes de l'enseignant, à quel moment disposent-ils potentiellement l'ensemble des informations qui, en fin de séance, ont été rendues publiques ? Nous considérons que les enseignantes, en demandant aux élèves de lire l'ensemble du texte silencieusement dès le début de la séance, donnent aux plus performants l'opportunité de résoudre très tôt le problème qu'est la découverte du texte. A l'inverse, demander aux élèves de lire les phrases du texte au fur et à mesure de l'avancement de la séance n'a pas les mêmes effets, puisque l'ensemble des élèves reçoit des informations environ au même moment (ces informations proviennent majoritairement du texte pour les élèves forts, des autres élèves pour les élèves faibles). Ainsi, ces deux alternatives ont pour conséquence de rendre plus ou moins hétérogènes, à un moment donné de la séance, les connaissances des élèves au sujet du texte support de lecture.

Dans l'exemple pris précédemment (séance de la classe D au mois de février), l'élève très performant en lecture peut avoir résolu l'énigme à la cinquième minute de la séance, alors que le plus faible doit attendre plus de vingt minutes avant d'avoir pris connaissance de l'ensemble des informations tirées du texte.

Les graphes[1] ci-après représentent, pour chaque séance observée, le moment de la séance (en pourcentage de temps écoulé) où les élèves les plus faibles et les plus forts ont potentiellement résolu l'énigme de découverte de texte. Par exemple, lors de la séance observée en décembre pour la classe D, nous estimons que les élèves les plus forts ont accès à la solution de l'énigme didactique après 45,4% de la séance, tandis que les plus faibles doivent attendre 91,7% de la séance.

---

[1] Les traits reliant les points ne représentent pas une continuité ; ils n'ont pour fonction que de faciliter la lecture du graphe.

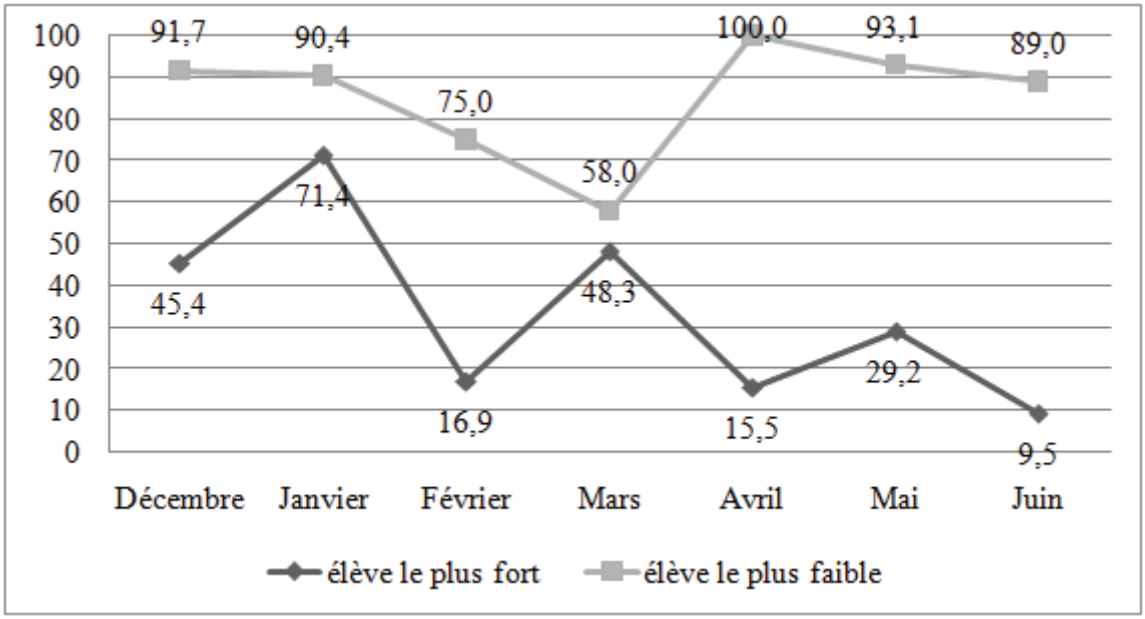

Figure 32 - Classe D : moment de la séance (en pourcentage de temps) où l'élève le plus faible/fort a potentiellement accès à la solution de l'énigme de découverte de texte

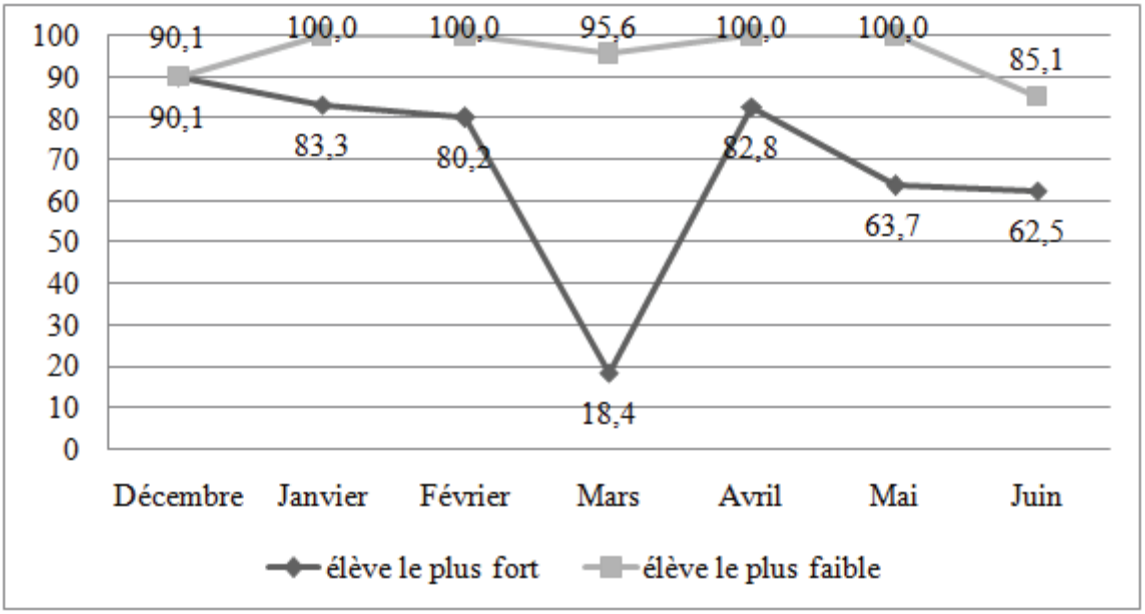

Figure 33 - Classe E : moment de la séance (en pourcentage de temps) où l'élève le plus faible/fort a potentiellement accès à la solution de l'énigme de découverte de texte

Ces graphes nous permettent de constater qu'à l'exception du mois de mars, les élèves les plus performants de la classe E doivent attendre une grande partie de la séance avant d'avoir à leur portée l'ensemble des connaissances qui seront dévoilées. A l'inverse, dans la classe D, les élèves les plus forts détiennent potentiellement l'ensemble des informations durant la première moitié de la séance (6 fois sur 7). Ainsi, les différences entre le moment où un élève très performant dispose de toutes les informations et le moment où un élève très faible les détient sont plus faibles dans la classe E (27% de la séance en moyenne) que dans la classe D (52% de la séance en moyenne).

Ces résultats mettent en exergue différents modes de gestion de l'hétérogénéité de la classe : l'enseignante E fait en sorte (consciemment ou non) que tous les élèves avancent dans la résolution de l'énigme à des rythmes assez proches, tandis que l'enseignante D permet aux élèves les plus forts de résoudre le problème de découverte de texte dès la première moitié de la séance. Les élèves les plus faibles doivent, quant à eux, attendre la quasi-totalité de la séance avant de disposer des informations permettant de résoudre l'énigme.

Synthèse

Dans cette partie, nous avons montré l'importante variété intra- et inter-classes des séances de découverte de texte observées : les séances ne semblent pas relever du même jeu de découverte de texte. Leurs durées varient du simple au triple (de moins de vingt minutes à plus d'une heure). Les textes, souvent issus d'albums de jeunesse, peuvent aussi être des textes documentaires, des récits écrits par les élèves ou les enseignants, des fiches techniques, des poésies… Certaines enseignantes mettent l'accent sur les phases de compréhension du texte, contrairement à d'autres ; les phases de rappel, de lecture silencieuse et de re-oralisation sont inégalement privilégiées selon la classe observée.

Concernant la gestion de l'hétérogénéité de la classe, nous avons observé des modes de groupement des élèves également variés. Si deux enseignantes (classes D et E) organisent toujours les séances en classe entière, les trois autres mettent en place des groupes de niveau. De plus, les types d'organisation en groupes de niveau ne sont pas similaires ; notamment, les enseignantes peuvent se rendre disponibles tour à tour auprès de l'ensemble des groupes, ou inciter les groupes les plus performants à travailler en autonomie durant toute la séance. Toutefois, un point commun aux séances organisées en groupes de niveau relève de la disponibilité des enseignantes : les groupes faibles sont ceux qui bénéficient de plus de temps avec l'enseignante. Enfin, nous notons que dans la classe D, l'enseignante permet aux élèves les plus performants en lecture de résoudre rapidement l'énigme de découverte de texte, tandis que l'enseignante de la classe E découpe la tâche de façon à ce que l'ensemble des élèves progresse dans le dévoilement de l'énigme quasiment au même rythme.

En termes d'attribution du temps, les enseignantes des classes A, B et C sont donc plus équitables que les autres. Toutefois, nous avons constaté dans la partie précédente des progrès différentiels bénéficiant à une partie des élèves

moyens ainsi qu'aux plus performants. Malgré la variété des pratiques constatée lors des séances, ces progrès sont similaires d'une classe à l'autre. Nous émettons l'hypothèse que ces progrès pourraient en grande partie être expliqués par une dimension variant moins que les précédentes : le niveau de difficulté des tâches prescrites aux élèves. L'étude de cette dimension pourrait conduire à mettre au jour des éléments constituants du jeu de découverte de texte.

Chapitre 4.

UN INDICATEUR DU NIVEAU DE DIFFICULTE DE LA TACHE INITIALE : LA DISTANCE A LA PERFORMANCE ATTENDUE (DPA)

Nous présentons dans ce chapitre les résultats relatifs à un premier indicateur du niveau de difficulté des tâches pour chaque élève : la Distance à la Performance Attendue (DPA). Rappelons que nous concevons des tests afin de mesurer cette distance (cf. page 118). Ces tests, contextualisés, diffèrent en fonction de la séance observée. Il s'agit d'évaluer les performances de chaque élève face au texte choisi par l'enseignante, afin d'en inférer son activité cognitive. Selon notre hypothèse, les marges de manœuvre des enseignants sont restreintes quant au choix du niveau de difficulté des tâches qu'ils prescrivent : ils auraient construit des schèmes leur permettant de choisir des tâches acceptables par la classe, ni trop faciles ni trop difficiles, qui font que le jeu de découverte de texte peut continuer à se jouer sans rupture. Cette hypothèse est mise à l'épreuve dans ce chapitre.

1. Eléments de méthodologie et détour théorique par la psychologie cognitive de la lecture

Pour faciliter les comparaisons entre les DPA associées à différentes séances, la structure des tests est toujours la même[1] ; elle est construite à partir de stratégies et ressources que les élèves sont susceptibles d'utiliser pour lire le texte. Nous nous basons sur des études de psychologie cognitive de la lecture pour définir ces stratégies.

---

[1] Nous avons pris pour base la structure du test utilisée pour le rapport destiné au PIREF (Maurice, 2007a ; Maurice & Murillo, 2008), et l'avons légèrement modifiée : les items concernant la lecture de graphèmes et la lecture de syllabes donnant des résultats très proches, nous avons supprimé la lecture de graphèmes. Nous avons modifié la manière d'évaluer la conscience phonologique, et des items de compréhension ont été ajoutés. Ces choix sont détaillés ci-après.

Le modèle développemental de Frith (1985) est, avec quelques variantes, majoritairement reconnu comme une des bases d'étude de la psychologie cognitive de la lecture. Ce modèle d'acquisition de la lecture comporte trois phases :

- *la phase logographique* : le mot est vu comme une image, il est reconnu au moyen de traits saillants, de lettres ou de configurations de lettres. L'ordre des lettres n'est pas pris en compte.
- *la phase alphabétique* : les mots sont identifiés grâce aux correspondances graphophonologiques. Il s'agit d'un décodage séquentiel, de gauche à droite.
- *la phase orthographique* : la séquentialité de l'écriture est toujours respectée, mais l'analyse des mots est orthographique, et non phonologique : l'unité de base est le morphème (plus petite unité de sens).

Ce modèle, étapiste et linéaire, ne prend pas en compte les stratégies liées au contexte sémantique, ni à la compréhension de manière générale. Des modèles interactifs, plus récents, considèrent qu'un lecteur, même expert, peut utiliser diverses stratégies de lecture complémentaires lorsqu'il lit un texte (Gombert, 1993). Parmi ces stratégies, deux procédures d'identification des mots, issues du modèle de la double voie (Coltheart, 1978), sont généralement reconnues :

- *« La voie directe (ou d'adressage) permettrait la reconnaissance des mots bien connus du lecteur par appariement direct de la configuration écrite du mot avec sa représentation visuelle en mémoire.*
- *La voie indirecte (ou d'assemblage) permettrait le traitement des mots inconnus du lecteur par transformation de l'information visuelle en information phonologique et par application des règles de correspondance entre graphies et phonies »* (Gombert, 2002).

Bien que le modèle à double voie soit en partie dépassé par l'approche connexioniste, pour laquelle les savoirs et savoir-faire du lecteur sont difficilement dissociables, il demeure facilement opérationnalisable, et est donc toujours utilisé par des psychologues (Goigoux, 2000, p.23) ; il est également repris par les programmes en vigueur lors de nos observations (Ministère de l'Education Nationale, 2002).

Partant de cette base, nous distinguons trois types de stratégies utilisables par les élèves, que nous induisons dans les tests de Distance à la Performance Attendue :

- *la voie directe (adressage)*, induite par l'oralisation de mots isolés présentés rapidement à l'élève (une seconde), afin d'éviter des stratégies basées sur le décodage. Les mots sont issus du texte étudié lors de la séance observée ;
- *la voie indirecte (assemblage)*, induite par l'oralisation de syllabes issues du texte ;
- nous demandons également à l'élève de lire des phrases composées de mots ou groupes de mots du texte étudié de la séance. L'élève peut ici s'aider du contexte, et utiliser les voies directe et/ou indirecte : la voie est indéterminée.

Pour l'utilisation de la voie indirecte, notons l'importance de la conscience phonologique, définie par Tunmer (1989, p.198) comme *« la capacité à manipuler et à réfléchir sur les unités phonémiques de la langue »*. Des études considèrent cette dimension comme prédictrice des performances en lecture (Langenberg, 2000). D'autres, constatant que le niveau en lecture a également une influence sur la conscience phonologique, estiment plutôt que la relation est interactive (Stanovich, Cunningham, & Cramer, 1984 ; Perfetti, 1985 ; Fijalkow, 1999). Nous mesurons le degré de conscience phonologique des élèves, relativement à des mots du texte étudié, en leur demandant de déterminer s'ils entendent un phonème donné dans un mot donné.

Enfin, comme lire est une *« construction de significations »* (Goigoux, 2003b) et consiste à *« interpréter convenablement »* (Fijalkow, 2000), nous testons également la compréhension des élèves quant à des extraits de texte qu'ils ont lu lors de la séance observée. La compréhension testée est ici orale : nous lisons des extraits de texte à l'élève, et lui posons des questions de compréhension, qui correspondent dans la mesure du possible à des questions posées en classes.

En résumé, cinq dimensions composent le test de Distance à la Performance Attendue :

- la lecture de mots (voie directe),
- la lecture de syllabes (voie indirecte),
- la lecture de phrases (voie indéterminée),
- la conscience phonologique,
- la compréhension.

Ces tests sont construits en correspondance avec les textes étudiés, et sont proposés aux élèves, individuellement, deux jours après la séance observée[1]. Si des groupes d'élèves ont eu à lire des textes différents durant la séance, les tests qu'ils passent sont également différents. L'ensemble des tests est présenté en annexe 8, page 343. Lorsque certains groupes travaillent en autonomie sur des exercices écrits, nous ne prenons en compte ces exercices dans les tests que pour déterminer les questions de compréhension.

Pour chacune des cinq dimensions, un score de 0 à 1 est attribué à l'élève : le score est égal à 0 si l'élève est à une distance nulle de la performance attendue (il est très performant), le score est égal à 1 si l'élève a échoué l'ensemble des items.

Nous présentons dans les prochains sous-chapitres les Distances aux Performances Attendues (DPA) obtenues.

[1] Nous ne faisons pas passer le test de DPA aux élèves absents le jour de la séance. Si des élèves sont présents le jour de la séance mais absents lors qu'ils doivent passer le test, ils ne sont pas pris en compte dans les distributions de DPA.

2. Des DPA variées

Dans un premier temps, nous montrons que les DPA[1] des élèves sont variées :

- selon la dimension mesurée,
- selon la classe,
- et enfin, selon la période de l'année.

2.1. Variations selon la dimension mesurée : le décodage et le contexte sémantique facilitateurs

Concernant les trois DPA mesurant l'oralisation proprement dite (lecture de mots, de phrases et de syllabes), le test le mieux réussi par les élèves est celui de la lecture de phrases ; vient ensuite la lecture de syllabes, puis la lecture de mots isolés[2]. Ce résultat apparaît quelle que soit la période de l'année. Il montre, comme l'ont notamment souligné Ragano (1999) et Goigoux (2001), à quel point le contexte littéral est facilitateur pour l'oralisation, chez les lecteurs débutants.

La lecture de syllabes, tâche moins complexe puisqu'elle ne fait appel qu'à l'assemblage, est toutefois moins bien réussie : même en fin d'année, les performances en lecture de syllabes n'atteignent pas celles en lecture de phrases, où le sens permet d'oraliser des syllabes qui, isolées, ne sont pas reconnues.

Le test de DPA auquel les élèves se montrent les moins performants est la lecture rapide de mots isolés. Rappelons que le temps laissé aux élèves pour oraliser ces mots ne permet pas un déchiffrage hésitant. Les élèves qui réussissent ce test ne font pas appel à la médiation phonologique, ou le font de manière véloce et très efficace. Ce test étant moins réussi que les autres, il montre l'utilité du décodage et du sens pour le lecteur débutant qui n'a

---

[1] L'ensemble des scores de DPA, élève par élève, est présenté en annexe 2, page 306. Les principales caractéristiques des distributions de DPA à chaque séance sont exposées en annexe 9, page 374.

[2] Voir annexe 10, page 378.

pas automatisé les stratégies orthographiques : ne pouvoir ni décoder ni s'appuyer sur le sens provoque de moindres performances.

Les tests de DPA portant sur la compréhension orale sont globalement mieux réussis que les tests d'oralisation. Nous nous garderons toutefois d'interpréter cette comparaison, les tests étant de nature considérablement différente. Le test de conscience phonologique est également mieux réussi que les tests d'oralisation, mais cela n'aurait peut-être pas été le cas avec un test différent mesurant également la conscience phonologique, tel que ceux basés sur la segmentation de mots, le repérage de la syllabe initiale ou finale, etc.

Le graphe suivant présente les moyennes[1] des scores aux différents types de tests de DPA, chaque mois. Rappelons que les élèves les plus performants ont des DPA proches de 0.

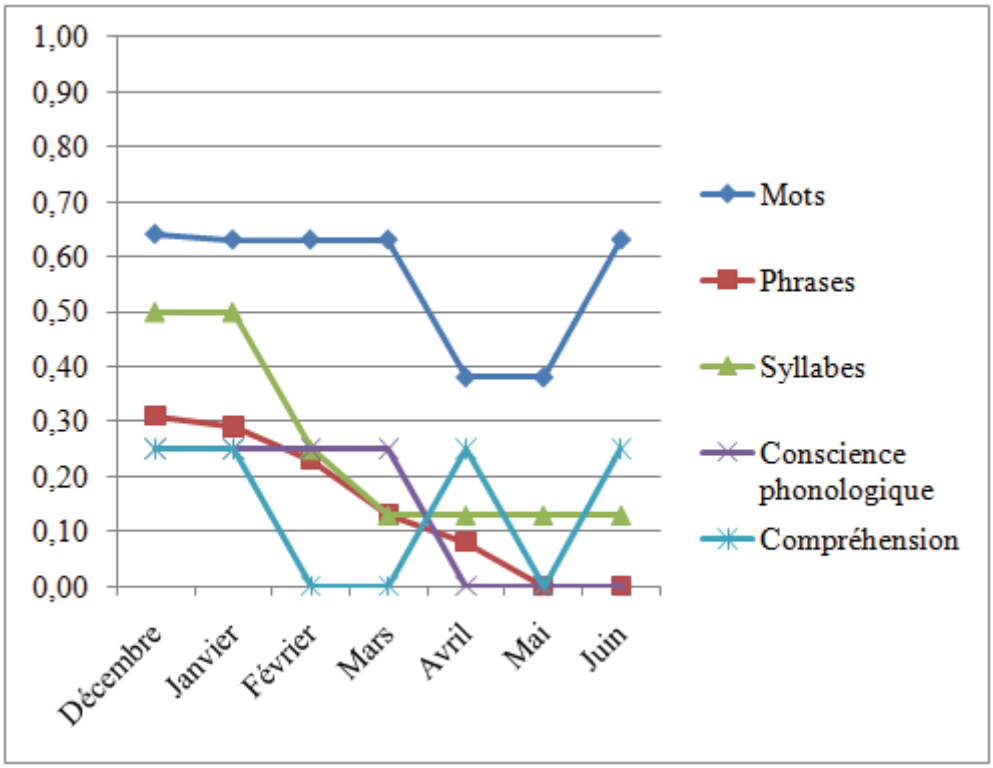

Figure 34 - Moyennes des DPA chaque mois, toutes classes confondues

Ces résultats, détaillés en annexe 9, page 374, sont obtenus tous élèves confondus.

---

[1] Nous avons conscience que les moyennes n'ont pas de validité mathématique sur des variables se distribuant sur une échelle ordinale. Nous utilisons toutefois ces moyennes comme des indicateurs de tendance centrale, sensibles aux valeurs extrêmes à l'inverse des médianes.

Lorsque chaque classe est étudiée séparément, nous constatons que la lecture de mots est toujours le test le moins bien réussi. C'est également le cas quel que soit le niveau de départ des élèves en décodage (pour plus de détails, cf. également annexe 9, page 374).

Quant à la lecture de syllabes, elle est généralement moins réussie que la lecture de phrases. Toutefois, une évolution apparaît dans les classes B et E : à partir du mois de mars pour B, février pour E, la lecture de syllabes n'est pas moins bien réussie que la lecture de phrases[1]. Ces résultats conduisent à nous intéresser aux différences de réussite aux tests de DPA en fonction de la classe.

2.2. Variations selon la classe : des DPA plus faibles dans la classe la plus performante et la moins hétérogène

Chaque mois, nous comparons les réussites aux tests de DPA dans chaque classe (nous effectuons 35 comparaisons : 5 DPA pour chacun des 7 mois). Les comparaisons (H de Kruskall-Wallis) sont présentées en annexe 11, page 384. Sur les 35 comparaisons effectuées, la classe E a 24 fois des DPA significativement plus faibles que celles des autres classes : les élèves réussissent mieux les tests dans cette classe que dans les autres. Leurs ressources sont plus proches de la tâche prescrite par leur enseignante que dans les autres classes.

Ce constat pourrait trouver une explication dans le fait que les élèves de la classe E ont, en début d'année, des niveaux en lecture peu hétérogènes ; de plus, la classe E comporte peu d'élèves faibles (cf. page 137). Ces deux caractéristiques contribuent très probablement à prescrire des tâches pour lesquelles les DPA sont peu élevées. En effet, si des tâches dont le niveau de difficulté est adapté aux élèves de la classe se traduisent par de faibles DPA, il semble plus réalisable pour un enseignant d'adapter ses tâches de lecture à une classe peu hétérogène et de bon niveau qu'à une classe très hétérogène avec de nombreux élèves de faible niveau. Si l'avancée du temps didactique dans l'année doit tenir compte d'éléments externes à la classe tels que les Instructions Officielles, un enseignant dont la classe comporte

---

[1] Nous pouvons avancer plusieurs hypothèses explicatives, non exclusives :

- dans ces deux classes, les enseignantes incitent davantage les élèves à utiliser la voie indirecte ;
- dans ces deux classes, les textes choisis comportent des syllabes moins complexes à lire ;
- dans ces deux classes, les élèves s'aident peu du contexte sémantique pour oraliser un texte…

peu d'élèves faibles pourra certainement plus facilement qu'un autre faire concorder des objectifs tels « faire suffisamment avancer le temps didactique pour couvrir le programme » et « faire avancer le temps didactique sans laisser certains élèves de côté ».

Dans la partie suivante, nous nous attachons à décrire l'évolution des scores aux tests de DPA au cours de l'année scolaire.

2.3. Variations selon la période de l'année : globalement, des DPA de plus en plus faibles

Des tests appariés de Friedman, présentés en annexe 12, page 386, montrent, pour chaque type de DPA, qu'il existe des différences significatives en fonction du mois.

Une diminution des DPA est nette pour la lecture de phrases, de syllabes et la conscience phonologique : les élèves sont globalement de plus en plus performants face aux textes qui leur sont proposés.

La diminution existe également pour la DPA « lecture de mots », mais avec un accroissement au mois de juin. Cet accroissement peut s'expliquer par des choix de textes, par les enseignants, particulièrement difficiles pour le dernier mois de l'année. La fin de l'année scolaire serait l'occasion de confronter les élèves à des textes dont les mots sont plus complexes, mais dont l'oralisation est facilitée par un décodage et une utilisation du contexte efficaces, comme le montrent les faibles DPA en lecture de syllabes et de phrases au mois de juin.

La DPA « compréhension », quant à elle, n'évolue pas de façon régulière au fur et à mesure de l'année. Les niveaux de difficulté des tâches concernant cette dimension ne semblent pas guidés par une progression linéaire.

Nous voyons donc que d'une séance à l'autre, les distributions de DPA sont variées : elles sont dépendantes de la classe, de la période de l'année et, bien sûr, de la dimension mesurée. Cependant, ces variations s'inscrivent dans un cadre que nous allons mettre en évidence dans le sous-chapitre suivant : quelle que soit la séance observée, la distribution des DPA est hétérogène.

3. Un invariant : l'hétérogénéité des DPA

Dans ce chapitre, nous montrons dans un premier temps que les DPA des élèves sont, à chaque séance, hétérogènes. Dans un second temps, nous traiterons du fait que cette hétérogénéité existe toujours lorsque des groupes de niveau ont été formés lors de la séance observée.

3.1. Les DPA sont, à chaque séance, hétérogènes

Les graphes suivants rendent compte de la forte dispersion des DPA des élèves. Chaque graphe en boîtes représente la dispersion des DPA lors d'une séance observée. Les écarts-types et écarts interquartiles sont exposés en annexe 9, page 374.

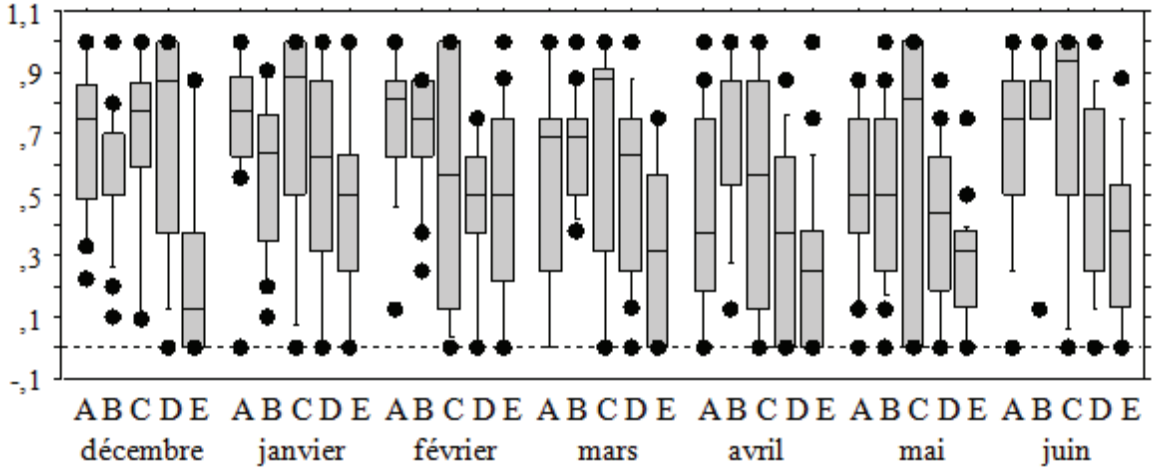

Figure 35 - Dispersion des DPA lecture de mots, pour chaque mois et chaque classe

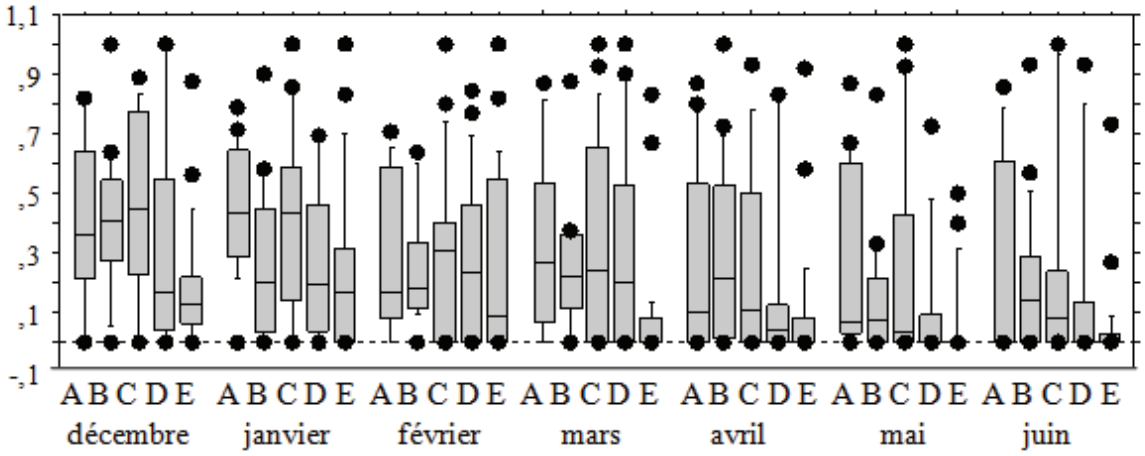

Figure 36 - Dispersion des DPA lecture de phrases, pour chaque mois et chaque classe

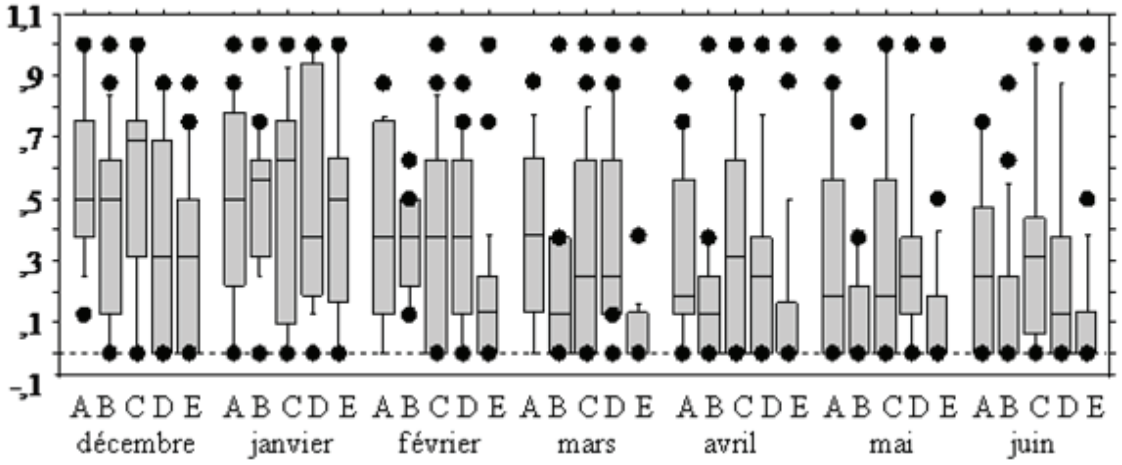

Figure 37 - Dispersion des DPA lecture de syllabes, pour chaque mois et chaque classe

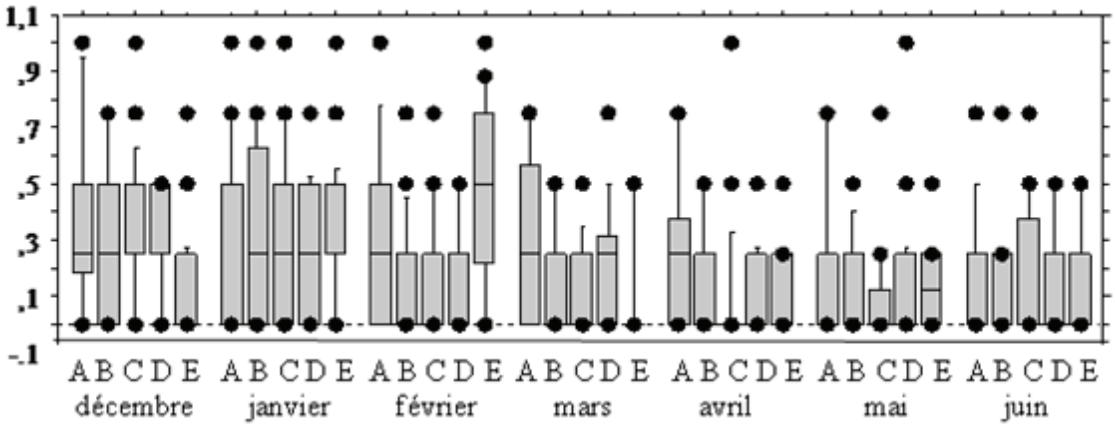

Figure 38 - Dispersion des DPA conscience phonologique, pour chaque mois et chaque classe

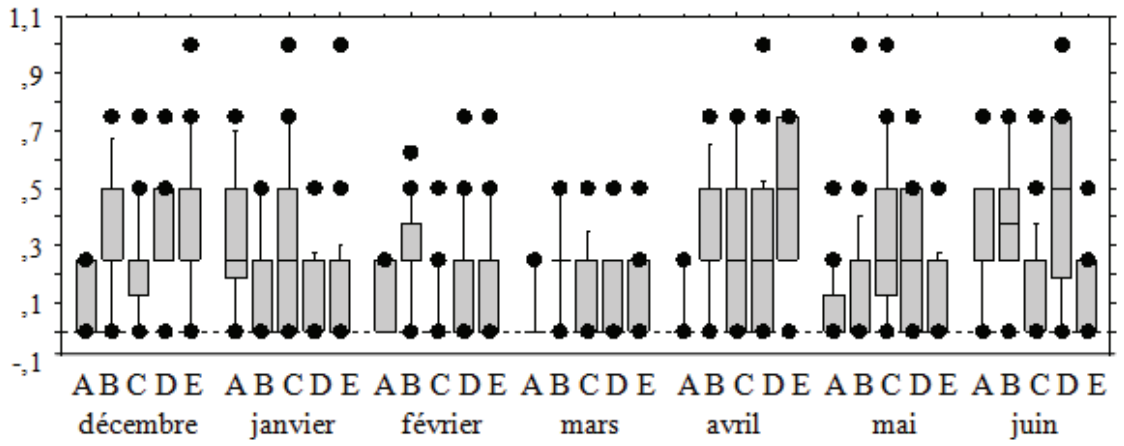

Figure 39 - Dispersion des DPA compréhension, pour chaque mois et chaque classe

Si nous centrons notre analyse sur la DPA en lecture de phrases (la plus proche de la situation de classe), les graphes suivants confirment que dans chaque classe, le pourcentage d'élèves réussissant le test n'est jamais nul (DPA inférieures ou égales à 0,1, premier graphe), tout comme le pourcentage d'élèves échouant le test (DPA supérieures ou égales à 0,5, second graphe).

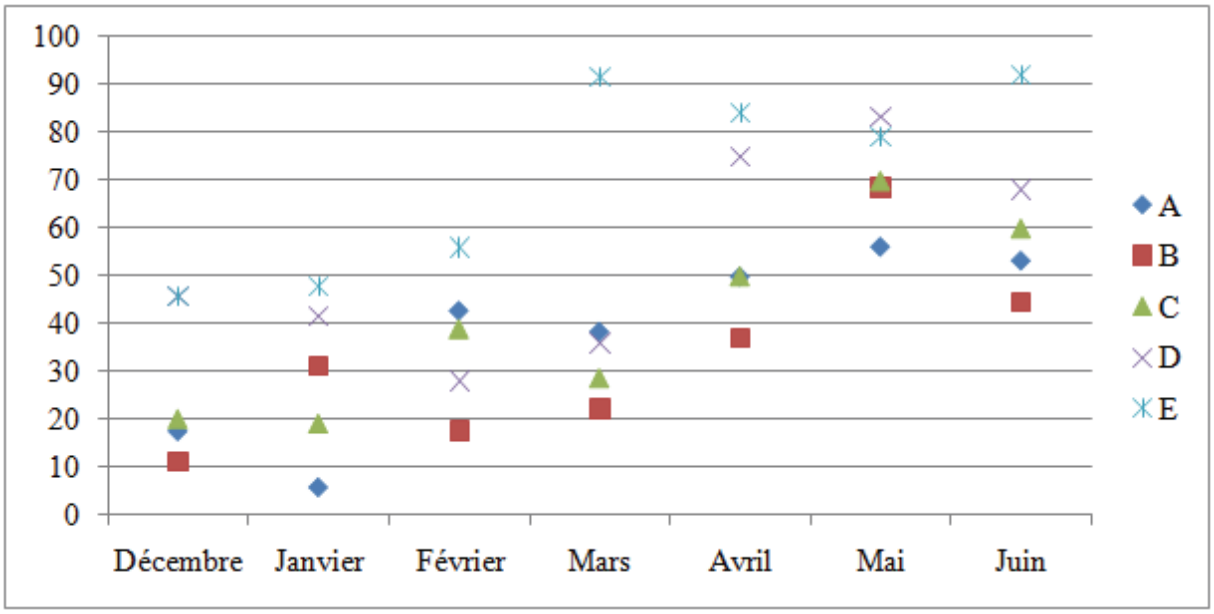

Figure 40 - Mois par mois et classe par classe, pourcentages d'élèves dont la DPA en lecture de phrases est inférieure ou égale à 0,1

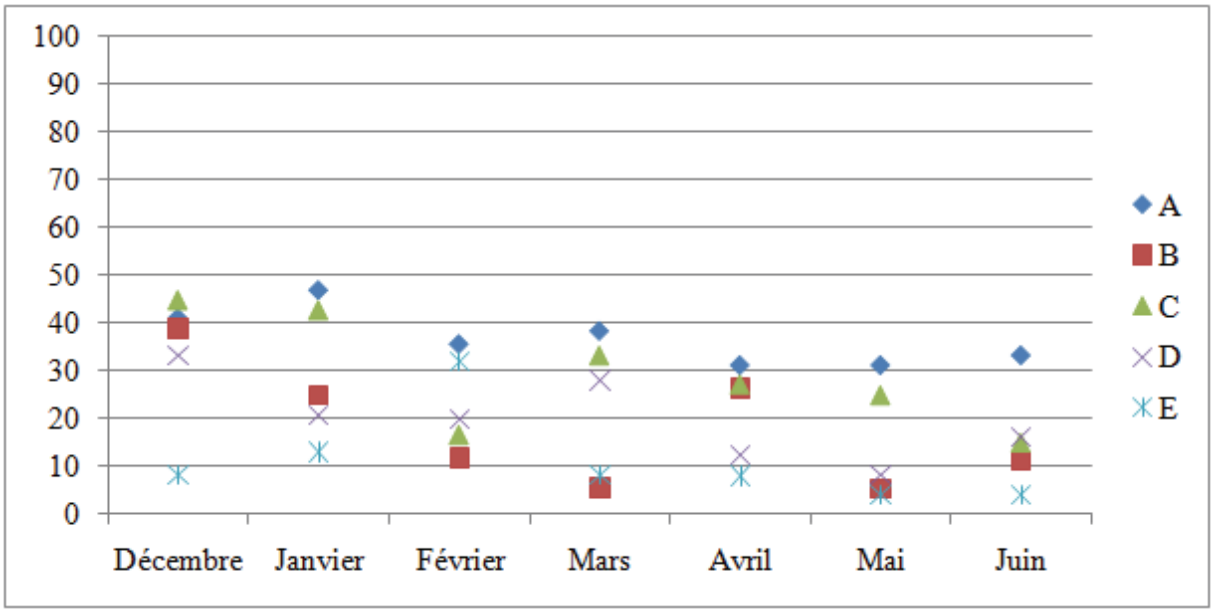

Figure 41 - Mois par mois et classe par classe, pourcentages d'élèves dont la DPA en lecture de phrases est supérieure ou égale à 0,5

De façon complémentaire, les réponses aux questions suivantes apportent des indicateurs de la forte hétérogénéité des DPA :

- Pour une séance donnée, dans quelle mesure l'élève le moins performant à un test de DPA peut-il réussir ce test ?
- Pour une séance donnée, dans quelle mesure l'élève le plus performant à un test de DPA peut-il ne pas réussir ce test ?

Nous nous intéressons ici aux valeurs extrêmes : tous mois confondus, nous relevons la DPA minimale qu'ont pu avoir les élèves les plus faibles, ainsi que la DPA maximale qu'ont pu obtenir les élèves les plus forts.

	Mots	**Phrases**	**Syllabes**	**Conscience phonologique**	**Compréhension**
Minimum le plus élevé	0,38	0,00	0,13	0,00	0,00
Maximum le moins élevé	0,75	0,50	0,63	0,50	0,25

Tableau 20 - Minima les plus élevés et maxima les moins élevés des DPA, tous mois confondus

Quelles que soient la classe et période de l'année, les élèves les plus forts[1] réussissent systématiquement la totalité des tests de DPA mesurant la conscience phonologique, la compréhension et la lecture de phrases. Ils réussissent également presque parfaitement les tests de lecture de syllabes (la DPA minimale la plus élevée est 0,13, soit un seul item échoué sur huit). La lecture rapide de mots pose parfois problème aux élèves les plus performants, puisqu'ils ne sont parvenus qu'à une DPA de 0,38 dans la classe B au mois de mars.

Concernant les élèves les plus faibles, ils ont l'opportunité d'être performants en compréhension (orale) : par exemple, dans la classe A, jusqu'en avril, les élèves les plus faibles ont une DPA de 0,25 (ils n'ont échoué qu'un item sur quatre). Toutefois, pour les quatre autres types de DPA, ils ne parviennent jamais à réussir plus de la moitié des items.

Ces résultats contribuent à montrer que les situations d'apprentissage créent une nette hétérogénéité didactique (Sarrazy, 2002a) : les tâches choisies par les enseignants placent invariablement certains élèves en difficulté, alors que les élèves les plus forts sont quasi-systématiquement très performants.

L'hétérogénéité des DPA est-elle similaire quelle que soit la classe observée ? Nous utilisons deux indicateurs de dispersion : l'écart-type et l'écart interquartile. Un test non paramétrique apparié (test de Friedman) nous permet de comparer les indicateurs de dispersion des DPA en fonction de la classe, pour chacun des cinq types de DPA. Les résultats, présentés en annexe 13, page 387, montrent que B et E sont les classes aux DPA les plus homogènes (classe B : 5 fois de façon significative sur les 10 tests effectués ; classe E : 7 fois de façon significative sur les 10 tests effectués).

Ceci s'explique certainement par des facteurs différents pour chaque classe :

- En début d'année, les performances des élèves de la classe E sont, au test de l'alouette, très homogènes ; la classe comprend peu d'élèves faibles (cf. page 140). Ceci est très probablement à l'origine des DPA peu dispersées dans cette classe.

[1] Ce ne sont pas systématiquement les mêmes élèves qui sont les plus performants / les plus faibles à tous les tests.

- Comme nous l'avons présenté page 185, la classe B est celle qui donne le plus de textes différents à lire en parallèle lors d'une même séance[1] ; nous allons voir dans le sous-chapitre suivant que cette organisation de classe a tendance à modifier la hiérarchie des élèves. En effet, la hiérarchie des élèves en fonction de leur potentiel face aux tâches proposées (DPA) diffère de la hiérarchie des élèves selon les jugements des enseignantes.

3.2. Le cas des classes avec groupes de niveau

Comme nous l'avons évoqué précédemment, lors de certaines séances, les textes proposés à divers groupes d'élèves sont différents et nous conduisent à réaliser des tests de mesure de DPA spécifiques à chaque groupe.

Classe par classe et mois par mois, le tableau suivant présente le nombre de tests de DPA réalisés dans chaque classe, correspondant aux nombres de groupes de la classe ayant des textes de lecture différents.

	Décembre	**Janvier**	**Février**	**Mars**	**Avril**	**Mai**	**Juin**
A	2	3	3	1	1	1	1
B	1	3	4	5	2	2	1
C	3	3	3	3	1	1	2
D	1	1	1	1	1	1	1
E	1	1	1	1	1	1	1

Tableau 21 - Nombre de tests de DPA réalisés pour chaque séance observée

[1] C'est la seule classe qui propose simultanément au moins quatre textes différents, et ce à deux reprises lors des séances observées.

3.2.1. Les DPA des groupes de niveau lisant des textes différents sont rarement similaires

Lors d'une même séance de lecture, lorsque des groupes d'élèves lisent des textes différents, les DPA de ces groupes sont-elles similaires ? Plus le groupe est performant[1], plus les DPA devraient être faibles. Toutefois, les tâches des groupes plus performants étant plus complexes, les DPA des différents groupes pourraient être équivalentes…

Lorsque les textes travaillés en parallèle diffèrent, globalement, les DPA sont d'autant plus faibles que les groupes sont performants (cf. annexe 14, page 388). Ceci est surtout vrai pour les DPA qui mesurent l'oralisation (lecture de mots, phrases et syllabes). Des exceptions apparaissent pour les DPA en lecture de phrases et de syllabes lorsque le nombre de textes différents est égal à 4 ou 5 (classe B en février et mars) : des tâches plus finement adaptées au niveau de chaque élève peuvent amoindrir les différences de DPA entre forts et faibles, et placer ainsi les élèves à des potentiels non significativement différents par rapport aux tâches à effectuer. Ceci n'apparaît toutefois qu'à deux reprises, et jamais sur l'ensemble des DPA testées (la DPA en lecture de mots est toujours mieux réussie par les groupes les plus performants).

3.2.2. Les DPA issues de séances avec différentes tâches simultanées sont souvent autant corrélées aux jugements que lorsqu'un texte unique est proposé

Nous faisons l'hypothèse que dans le cas de différents textes de lecture donnés en parallèle, les hiérarchies des élèves obtenues avec les mesures de DPA sont moins corrélées aux hiérarchies effectuées par les enseignantes que lorsque le test de DPA est identique pour la classe entière. En effet, les distances des élèves aux tâches devraient être bouleversées.

Les résultats des tests U de Mann-Whitney présentés dans le tableau suivant montrent que les DPA en lecture de mots sont moins corrélées aux jugements des enseignants lorsque les textes à lire diffèrent selon le groupe d'élèves : les textes proposés aux groupes faibles présentent plus de mots connus et/ou ceux proposés aux forts comprennent plus de

[1] Les jugements des enseignantes nous permettent de hiérarchiser les groupes du plus performant au moins performant en lecture.

mots inconnus et complexes. Ainsi, les potentiels des élèves face aux tâches ne suivent pas exactement la hiérarchie des élèves : les tâches proposées modifient cette hiérarchie. La modification constatée n'est toutefois pas un bouleversement : comme en attestent les valeurs présentées dans le tableau, les coefficients de corrélation moyens lors de séances avec plusieurs textes proposés en parallèle sont très élevés pour ce qui concerne l'oralisation proprement dite : 0,72 en moyenne pour la lecture de mots, 0,77 pour les phrases et 0,78 pour les syllabes[1].

Moyennes des corrélations DPA / jugements des enseignants	**Mots**	**Phrases**	**Syllabes**	**Conscience phonologique**	**Compré-hension**
Séances avec texte commun	0,82	0,81	0,79	0,49	0,27
Séances avec textes différents	0,72	0,77	0,78	0,36	0,27
U de Mann-Whitney	U = 77,5 ; p=.02	U=123,0 ; p=.42	U=137,0 ; p=.74	U=104,0 ; p=.15	U=143 ; p=.89

Tableau 22 - Moyennes des corrélations DPA / jugements des enseignants (Rho de Spearman) selon que tous les élèves de la classe sont confrontés au même texte ou non – comparaison avec U de Mann-Whitney

Ainsi, lorsque des tâches différentes sont proposées simultanément à divers groupes d'une même classe, plus les groupes sont performants, plus les tâches sont complexes (*objectivement* difficiles). Or, plus les groupes sont performants, plus les tâches sont *relativement* faciles : le potentiel des élèves forts face aux tâches qui leur sont proposées est plus important que le potentiel des élèves faibles face à leurs tâches. Des exceptions existent toutefois quand le nombre de textes différents prescrits au sein d'une même classe est supérieur à trois (c'est le cas pour la classe B en milieu d'année scolaire) : les DPA en lecture de phrases et de syllabes ne diffèrent pas significativement en fonction du groupe. Des tâches

[1] En annexe 15, page 389, sont présentées les corrélations détaillées.

diversifiées sont donc un levier d'action pour homogénéiser les potentiels des élèves face aux tâches proposées, mais ce levier d'action est rarement suffisant.

Dans le sous-chapitre suivant, nous mettons en relation les DPA avec les progrès des élèves étudiés dans le chapitre 2 de la partie C, page 133.

4. DPA et progrès des élèves moyens

Tandis que les élèves faibles et forts en assemblage conservent leur statut toute l'année scolaire, nous avons vu dans le chapitre 2 de la partie C que ce n'est pas le cas des élèves moyens : certains progressent plus que d'autres.

Les progrès différenciés au test de l'alouette des élèves moyens en début d'année[1] peuvent-ils être expliqués par leur potentiel face aux tâches prescrites ? Notre hypothèse est que les tâches prescrites seraient davantage adaptées aux élèves qui progressent le plus, se traduisant pour eux par des DPA plus faibles que les élèves qui progressent le moins.

Nous considérons que les élèves moyens en début d'année qui deviennent faibles en fin d'année (plus d'un mois de retard sur l'âge lexique attendu) ont peu progressé, contrairement à ceux qui restent moyens ou atteignent le niveau des élèves forts.

Les tests U de Mann-Whitney présentés dans le tableau ci-après montrent que dès décembre, les élèves qui vont le plus progresser sont ceux dont les DPA en lecture de syllabes sont les plus faibles. Ce n'est qu'à partir de février que, systématiquement, les trois DPA concernant la lecture proprement dite (lecture de mots, phrases, syllabes) sont en relation avec les progrès des élèves : entre décembre et février, une évolution s'est avérée positive pour certains élèves moyens, négative pour d'autres.

[1] Rappelons que leur score au test de l'alouette en décembre est compris entre -1 et 1.

	Mots	**Phrases**	**Syllabes**	**Conscience phonologique**	**Compréhension**
Décembre	U = 324,5 ; p=.99	U = 268,0 ; p=.28	U = 210,5 ; p=.03	U = 304,0 ; p=.69	U = 315,5 ; p=.86
Janvier	U = 272,5 ; p=.44	U = 253,5 ; p=.26	U = 403,5 ; p=.07	U = 251,0 ; p=.23	U = 359,0 ; p=.36
Février	U = 197,5 ; p=.02	U = 152,5 ; p=.001	U = 448,0 ; p=.02	U = 259,5 ; p=.22	U = 280,5 ; p=.40
Mars	U = 217,0 ; p=.06	U = 426,5 ; p=.02	U = 222,0 ; p=.07	U = 335,0 ; p=.66	U = 312,5 ; p>.99
Avril	U = 117,0 ; p=.002	U = 178,5 ; p=.001	U = 565,5 ; p<.0001	U = 409,0 ; p=.24	U = 270,5 ; p=.14
Mai	U = 137,5 ; p=.0006	U = 207,5 ; p=.03	U = 445,0 ; p=.008	U = 293,0 ; p=.67	U = 318,5 ; p=.89
Juin	U = 170,0 ; p=.005	U = 170,0 ; p=.001	U = 85,0 ; p<.0001	U = 210,0 ; p=.02	U = 244,0 ; p=.16

Légende :

	$p \leq .05$
	$.05 < p \leq .10$
	$p > .10$

Tableau 23 - Relations entre DPA et progrès des élèves au test de l'alouette, toutes classes comprises, chaque mois

Ces résultats vont dans le sens d'une différenciation progressive, au fur et à mesure de l'année scolaire, des potentiels des élèves face aux tâches prescrites par les enseignants. Les élèves moyens qui progressent le moins finissent par être davantage mis en difficulté que ceux qui progressent le plus.

Synthèse

Nous avons émis l'hypothèse que, pour maintenir le plus grand nombre possible d'élèves enrôlés, les tâches de découverte de texte prescrites par les enseignants ne pouvaient être de niveaux de difficultés fortement variés ; de plus, les enseignants seraient conduits à mener la séance sans se baser entièrement sur le fait que les élèves faibles aient l'opportunité de mettre en œuvre une activité cognitive aussi importante que celle des autres élèves.

Les distributions des indicateurs de Distance à la Performance Attendue montrent que, de façon globale, les tâches sont de plus en plus faciles pour les groupes-classes : au fur et à mesure de l'année, les élèves réussissent de mieux en mieux nos tests de DPA. Toutefois, cette évolution masque une invariance : quelle que soit la séance observée, les DPA sont toujours hétérogènes. Certains élèves ne réussissent pas nos tests : nous en inférons qu'ils étaient à une forte distance de la lecture du texte lors de la séance observée. Une observation seule de la séance ne nous aurait pas permis de parvenir à cette conclusion ; nous verrons en effet dans les chapitres suivants que ces élèves produisent des réponses justes lors des séances (il faudra alors étudier la nature des questions posées). Après chaque séance, d'autres élèves se montrent performants à nos tests : qu'ils aient acquis les savoirs et savoir-faire nécessaires pendant la séance observée ou auparavant, nous en déduisons que les tâches étaient pour eux soit faciles, soit d'un niveau de difficulté acceptable qui leur a permis d'apprendre.

Ces résultats, relatifs à l'activité des élèves, nous renseignent surtout sur les choix des tâches par les enseignantes : alors que les situations ne sont pas à visée formellement évaluative (ce sont des situations d'apprentissage), les enseignantes choisissent des tâches qui discriminent les élèves selon leur potentiel. D'autres choix pourraient être envisageables : des tâches très faciles ou très difficiles provoqueraient dans les résultats à nos tests de DPA un « effet

plafond » ou un « effet plancher ». Or, tout se passe comme si, face à une classe hétérogène, les enseignantes n'avaient pas d'autre choix que de choisir des tâches dont le niveau de difficulté est tel qu'il discrimine les élèves, comme l'avait montré Posthumus (1947) pour des tâches d'évaluation formelle.

Il est important de distinguer l'hétérogénéité de la classe aux tests standardisés et celle aux tests de DPA. Selon les définitions de Sarrazy (2002b), la première est *« péri-didactique »*, la seconde *« didactique »*, c'est-à-dire *« créée par le système didactique »*, due aux différences de niveaux entre élèves, mais également aux choix des enseignants qui, par les tâches proposées et le moment où ils choisissent de « passer à l'étape suivante », donnent à voir ces différences de potentiels. Nos distributions de DPA mettent ici en exergue ce qu'écrivent Chopin et Sarrazy (2009, p.4) dans le domaine des mathématiques, au sujet de l'hétérogénéité didactique : *« si trop peu d'élèves peuvent s'inscrire dans les situations proposées, ne peuvent répondre aux demandes du professeur, l'enseignement, pour fondé qu'il soit, n'est pas tenable ; si, au contraire, une grande majorité d'élèves identifie trop facilement ce qu'il s'agit de faire, l'enseignement est réalisable certes, mais s'avère pas ou peu fondé »*.

L'hétérogénéité constante des DPA est une première indication d'une règle implicite constitutive du jeu de découverte de texte : les élèves n'ont pas les mêmes potentiels face à la tâche prescrite, et la séance se termine sans que ces potentiels se soient homogénéisés.

Cette règle serait suivie par les enseignants en réponse à l'obstacle de la gestion d'une classe hétérogène. Afin d'obtenir une forme de paix scolaire tout en favorisant les apprentissages de la plupart des élèves, les enseignants seraient amenés à construire des schèmes, qui leur permettraient d'anticiper le niveau de difficulté d'une tâche, de prendre des informations en cours de séance sur l'activité des élèves, de réguler leurs médiations… Ces schèmes, inférés à partir de la stabilité de l'activité des enseignantes dans leurs choix de tâches, conduisent à considérer les tâches de découverte de texte comme des instruments de pilotage

Les distributions hétérogènes de DPA, associées aux progrès différenciés des élèves, montrent que l'action enseignante est sélective : les enseignants sont contraints de cibler, par le niveau de difficulté des tâches, certains élèves plus que d'autres. Ces choix conduisent ainsi à une *« différenciation didactique passive »* (Sensevy, 2007c ; Sensevy, Maurice, Clanet, & Murillo, 2008), *« didactique, puisqu'elle est le résultat d'un rapport différencié des élèves et du professeur aux objets de savoir ; (...) passive, dans la mesure où elle ne constitue pas le résultat d'un projet explicite et déterminé »* (Sensevy et al., 2008).

Or, nos résultats montrent qu'une différenciation « active », observée auprès de trois enseignantes qui forment des groupes de niveau, ne résout ni le problème de l'hétérogénéité didactique ni celui de l'hétérogénéité des résultats en fin d'année scolaire (péri-didactique). Nous tenterons d'analyser dans la suite de ce travail les différences d'opportunités d'activité selon le niveau des élèves.

Chapitre 5.

LES PROGRES DIFFERENCIES DES ELEVES MOYENS : DES OPPORTUNITES D'ACTIVITE DIFFERENTES

Nous avons montré dans le quatrième chapitre de cette partie que les progrès différenciés des élèves moyens en décodage sont liés à leurs DPA face aux tâches prescrites. Pour chacune des classes observées, nous allons tenter de mettre en relation ces progrès différenciés avec la nature de l'activité des élèves durant les séances. Des différences d'activité pourraient en effet être explicatives de différences de DPA entre élèves moyens qui progressent beaucoup et élèves moyens qui progressent peu.

Parmi les cinq enseignantes, deux (classes D et E) prescrivent à chaque séance observée des tâches identiques pour l'ensemble du groupe-classe. Les trois autres (classes A, B et C), à l'exception d'une séance, prescrivent des tâches en parallèle à des groupes de niveau (une forme de « différenciation pédagogique simultanée »[1]).

Nous nous centrerons tout d'abord sur les classes A, B et C, et montrerons que les élèves moyens qui progressent le plus sont placés dans des groupes de niveau plus élevé que les autres élèves moyens. Dans un second temps, nous porterons notre analyse sur les classes D et E, et constaterons que les élèves moyens interviennent différemment lors des séances en fonction de leurs progrès.

1. Classes A, B, C : les élèves moyens qui progressent sont dans des groupes de plus haut niveau

Pour les classes A, B et C, il s'agit de savoir si les élèves moyens qui progressent le plus en décodage sont placés dans les mêmes groupes que les élèves moyens qui progressent le moins. Les groupes sont toujours formés selon les niveaux des élèves, travaillant sur des

[1] L'organisation en groupes de niveaux n'est bien sûr pas la seule modalité de différenciation pédagogique simultanée. Rey, Descampe, Robin et Tremblay (2008) évoquent par exemple les groupes de besoin, de remédiation, les ateliers, le tutorat, etc.

textes différents ou non. Si les textes sont identiques, l'accompagnement de l'enseignante diffère.

Afin de réduire les informations à traiter, à chaque séance, nous posons une limite entre les « groupes faibles » et les « groupes forts » ; cette limite est arbitraire, nous la plaçons entre les groupes susceptibles de scinder en deux les élèves moyens. Le tableau suivant indique la délimitation, à chaque séance, entre ce que nous considérons comme les groupes forts et les groupes faibles (par exemple, en janvier, pour la classe A, les groupes 1 et 2 sont considérés comme forts, le groupe 3 est considéré comme faible). Les groupes considérés comme forts sont, selon la séance, les 1, 2 ou 3 premiers groupes.

	Classe A		**Classe B**		**Classe C**	
	Groupes forts	**Groupes faibles**	**Groupes forts**	**Groupes faibles**	**Groupes forts**	**Groupes faibles**
Décembre	1	2	1	2	1 et 2	3
Janvier	1 et 2	3	1,2 et 3	4	1 et 2	3
Février	1 et 2	3	1,2 et 3	4	1	2 et 3
Mars	1	2 et 3	1 et 2	3,4 et 5	1	2
Avril	1	2 et 3	1	2	1	2
Mai	1	2 et 3	1	2 et 3	classe entière	
Juin	1	2 et 3	1	2	1	2

Tableau 24 - Limites entre groupes forts et groupes faibles lors des séances avec groupes de niveau

Les diagrammes suivants présentent, classe après classe :

- le nombre d'élèves moyens qui progressent peu (M-) et beaucoup (M+) dans les groupes considérés comme faibles ;
- le nombre d'élèves moyens qui progressent peu (M-) et beaucoup (M+) dans les groupes considérés comme forts.

Par exemple, dans la classe A, lors de la séance observée au mois de janvier, les deux élèves M- étaient dans les groupes faibles (premier graphe), et les deux élèves M+ dans les groupes forts (second graphe).

1.1. Classe A

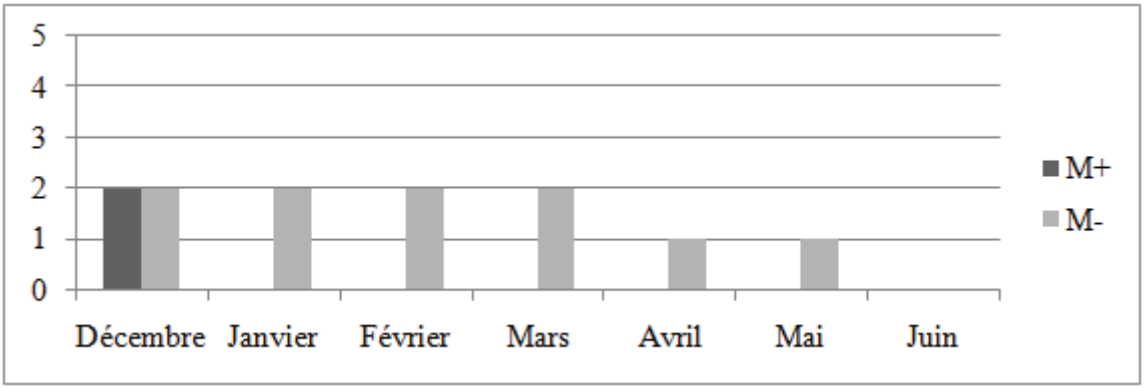

Figure 42 - Classe A - Nombre d'élèves moyens dans les groupes faibles

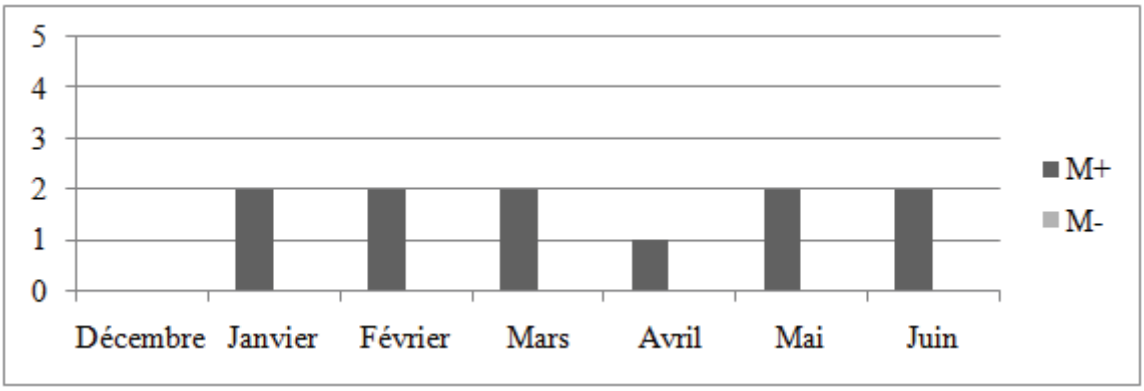

Figure 43 - Classe A – Nombre d'élèves moyens dans les groupes forts

Comme le montrent les graphes ci-avant, ce n'est qu'à deux reprises qu'un élève moyen ayant beaucoup progressé est observé dans un groupe considéré comme faible (cela a lieu en décembre, où l'ensemble des élèves moyens était dans ce groupe). Il existe à partir du mois de janvier une réelle scission entre les élèves moyens qui progressent beaucoup et ceux qui progressent peu : les enseignantes ne les placent pas dans les mêmes groupes.

Les fréquences cumulées sont résumées dans le tableau[1] suivant.

[1] Les élèves étant représentés plusieurs fois dans le même tableau, un Chi2 montrant la relation entre le groupe et les progrès ne serait pas valide. La significativité de la relation ne fait toutefois ici pas de doute.

Classe A	Groupes forts	Groupes faibles	Totaux
Moyens+	11 84,6%	2 15,4%	13 100%
Moyens-	0 0%	10 100%	10 100%
Totaux	11	12	23

Tableau 25 - Classe A – Placement des élèves moyens dans les groupes en fonction de leur progrès

1.2. Classe B

Dans la classe B, les diagrammes en bâtons et les tableaux de contingence montrent également que dès janvier, les élèves moyens qui progressent beaucoup sont plus souvent placés dans les groupes forts que les élèves moyens qui progressent peu.

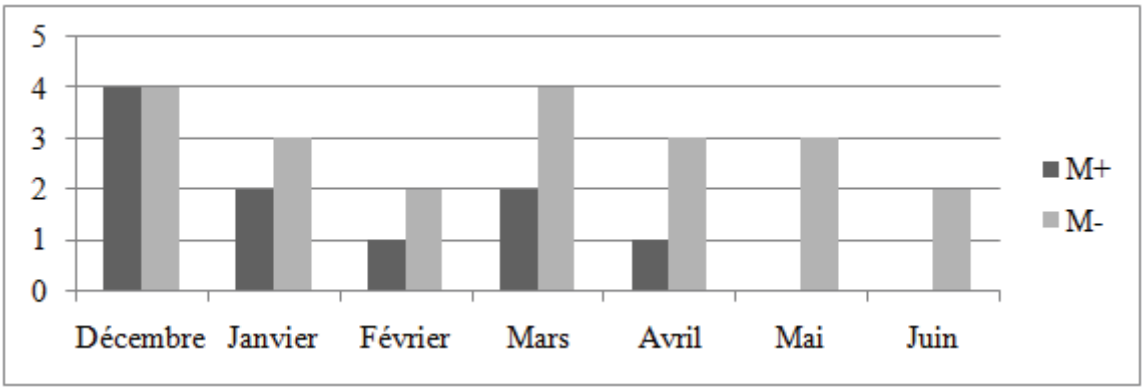

Figure 44 - Classe B – Nombre d'élèves moyens dans les groupes faibles

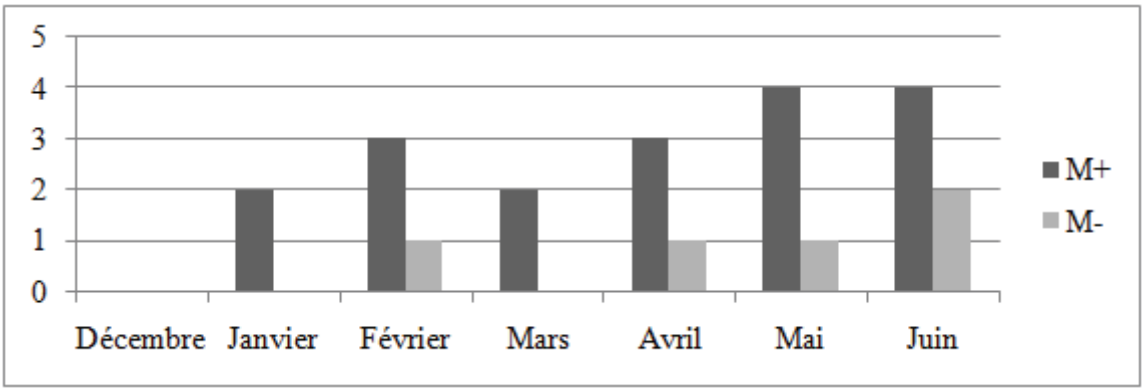

Figure 45 - Classe B – Nombre d'élèves moyens dans les groupes forts

	Groupes forts	Groupes faibles	Totaux
Moyens+	18 78,3%	10 32,3%	28 100%
Moyens-	5 21,7%	21 67,7%	26 100%
Totaux	23	31	54

Tableau 26 - Classe B - Placement des élèves moyens dans les groupes en fonction de leur progrès

1.3. Classe C

La différenciation est similaire dans la classe C : de décembre à avril[1], les élèves moyens qui progressent le plus sont davantage placés dans les groupes forts.

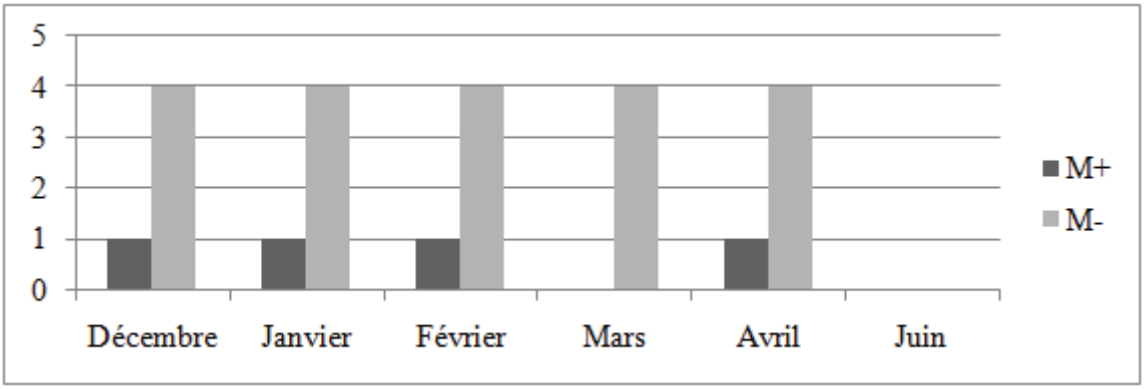

Figure 46 - Classe C – Nombre d'élèves moyens dans les groupes faibles

[1] En mai, la classe entière travaille simultanément sur la même découverte de texte.

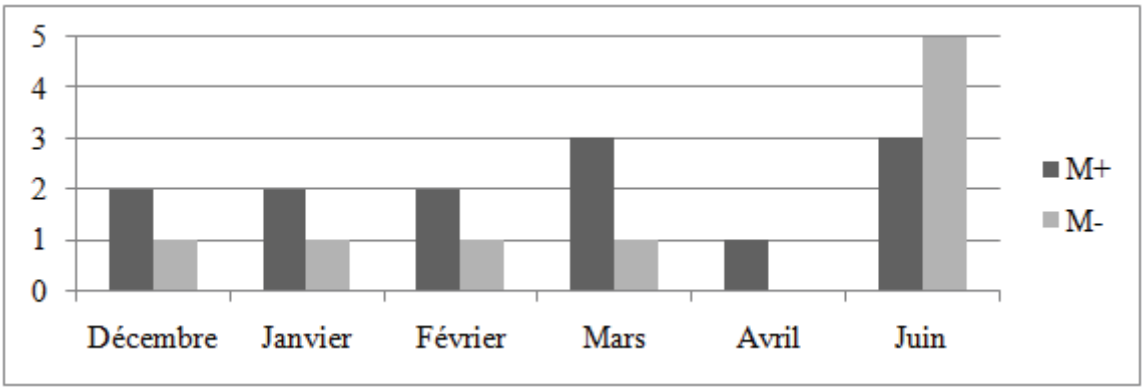

Figure 47 - Classe C – Nombre d'élèves moyens dans les groupes forts

	Groupes forts	Groupes faibles	Totaux
Moyens+	13 76,5%	4 23,5%	17 100%
Moyens-	9 31,0%	20 69,0%	29 100%
Totaux	22	24	46

Tableau 27 - Classe C - Placement des élèves moyens dans les groupes en fonction de leur progrès

Il existe bien, dès décembre ou janvier selon la classe, une différenciation des tâches en fonction des progrès des élèves moyens en décodage : ceux qui progressent le plus sont placés dans des groupes de niveaux plus élevés que ceux qui progressent le moins. Dans ces classes, les progrès en cours d'année sont donc liés non seulement aux DPA des élèves, mais aussi aux opportunités d'activité que ces derniers ont eues durant les séances.

Dans les classes D et E, ces différences d'opportunités ne se traduisent pas par des groupes de niveau. Elles peuvent toutefois être repérables dans les différences d'interventions entre les deux groupes d'élèves (M- et M+) : nous faisons l'hypothèse que les élèves moyens qui progressent le plus sont conduits à davantage « entrer dans le jeu » que les autres élèves moyens, c'est-à-dire qu'ils prennent plus souvent la parole pour participer à la résolution de l'énigme didactique.

2. Classe D : les élèves moyens qui progressent sont quantitativement plus sollicités

A chacune de nos observations, les séances de découverte de texte de la classe D sont collectives, en classe entière. Nous faisons toutefois l'hypothèse que les élèves sont inégalement sollicités, notamment en fonction de leurs niveaux et progrès au test standardisé de décodage :

- faibles en début d'année (et en fin d'année),
- moyens en début d'année et faibles en fin d'année (Moyens -),
- moyens en début d'année et moyens ou forts en fin d'année (Moyens +),
- forts en début d'année (et majoritairement forts en fin d'année)[1].

L'hypothèse nulle est que le nombre d'interventions didactiques[2] des élèves ne diffère pas en fonction de leur niveau et progrès en décodage. 24% des élèves de la classe D sont des élèves moyens qui progressent peu. Théoriquement, les interventions didactiques de ces élèves devraient représenter 24% de l'ensemble des interventions observées.

Le calcul du Chi2 d'ajustement nous permet de déterminer si les différences entre les pourcentages d'élèves et les pourcentages d'interventions didactiques observées sont significatives. Dans le cas de différences significatives, nous retenons les cases qui contribuent pour plus de 15% à la valeur totale du Chi2.

Le tableau suivant indique que, toutes séances confondues, le nombre d'interventions des élèves diffère en fonction de leurs niveaux et progrès au test de l'alouette (Chi2=30,6 ; $p<.0001$).

---

[1] Bien que ce soient les différences entre les deux groupes d'élèves moyens qui nous intéressent particulièrement ici, nous incluons dans l'analyse les élèves faibles et les forts afin de contextualiser les résultats obtenus avec les moyens. Seules les interventions publiques, pouvant être entendues par l'ensemble de la classe ou d'un groupe d'élèves, sont prises en compte.

[2] Elève par élève, le nombre de prises de paroles relatives au texte de lecture est exposé en annexe 16, page 391.

	Faibles	**Moyens -**	**Moyens +**	**Forts**	**Total**
Nombre d'élèves *Pourcentage d'élèves*	**5** *20%*	**6** *24%*	**8** *32%*	**6** *24%*	**25** *100%*
Nombre d'interventions observées *Pourcentage d'interventions*	**46** *11%*	**104** *25%*	**177** *42%*	**97** *23%*	**424** *100%*
Nombre théorique d'interventions	20%x424= **85**	**102**	**136**	**102**	**424**
Chi2 partiels *Contributions au Chi2 total*	**17,8** *58,0%*	**0,0** *0,2%*	**12,6** *41,1%*	**0,2** *0,7%*	

Légende : Contributions des Chi2 partiels :

- significativement faibles (≥15%, valeurs observées < valeurs théoriques)
- non significatives (<15%)
- significativement fortes (≥15%, valeurs observées > valeurs théoriques)

Tableau 28 - Classe D – Nombre d'élèves et d'interventions observées en fonction des scores au test de l'alouette

Toutes séances confondues :

- Les élèves faibles de la classe D interviennent significativement peu (11% des interventions didactiques, alors qu'ils représentent 20% des élèves).
- Les élèves moyens qui progressent peu ainsi que les élèves forts interviennent proportionnellement à leur nombre (les pourcentages observés et théoriques ne diffèrent que de 1%).
- Les élèves moyens qui progressent beaucoup interviennent significativement plus que ce qui est théoriquement attendu (42% des interventions didactiques, alors qu'ils ne représentent que 32% de l'effectif).

Des résultats similaires ont été mis en évidence par Clanet (2008a) : pour l'une des classes toulousaines étudiées dans le cadre du rapport précédemment cité (Sensevy, 2007a), il montre une participation importante, sur diverses dimensions, des élèves moyens qui progressent le plus.

Il est nécessaire de s'assurer que les différences observées à l'échelle de l'année (les données de toutes les séances sont additionnées) ne masquent pas des disparités selon les séances (une seule séance dont les pourcentages d'interventions seraient très « déséquilibrés » pourrait avoir une influence sur le pourcentage global d'interventions).

Le tableau suivant récapitule les nombres et les pourcentages d'interventions didactiques observées chaque mois dans la classe D. La régularité inter-séances est nette : le pourcentage d'interventions des élèves faibles est toujours inférieur au pourcentage d'élèves faibles, tandis que le pourcentage d'interventions des élèves moyens qui progressent le plus est toujours supérieur au pourcentage d'élèves correspondant.

		Faibles	**Moyens -**	**Moyens +**	**Forts**	**Totaux**
Pourcentage d'élèves		**20%**	**24%**	**32%**	**24%**	**100%**
Interventions observées	**Décembre**	2 *7%*	8 *30%*	12 *44%*	5 *19%*	27 *100%*
	Janvier	0 *0%*	11 *32%*	16 *47%*	7 *21%*	34 *100%*
	Février	8 *17%*	9 *19%*	20 *42%*	11 *23%*	48 *100%*
	Mars	11 *11%*	18 *18%*	37 *37%*	34 *34%*	100 *100%*
	Avril	0 *0%*	20 *46%*	21 *48%*	3 *7%*	44 *100%*
	Mai	10 *18%*	12 *22%*	18 *33%*	15 *27%*	55 *100%*
	Juin	15 *13%*	25 *22%*	54 *47%*	22 *19%*	116 *100%*

Tableau 29 - Classe D – Nombres et pourcentages d'interventions observées en fonction des scores au test de l'alouette – mois par mois

Les graphes en boîtes ci-dessous représentent la dispersion des interventions didactiques, chaque mois, en fonction du groupe d'élèves. Les étoiles correspondent au pourcentage d'élèves de chaque groupe.

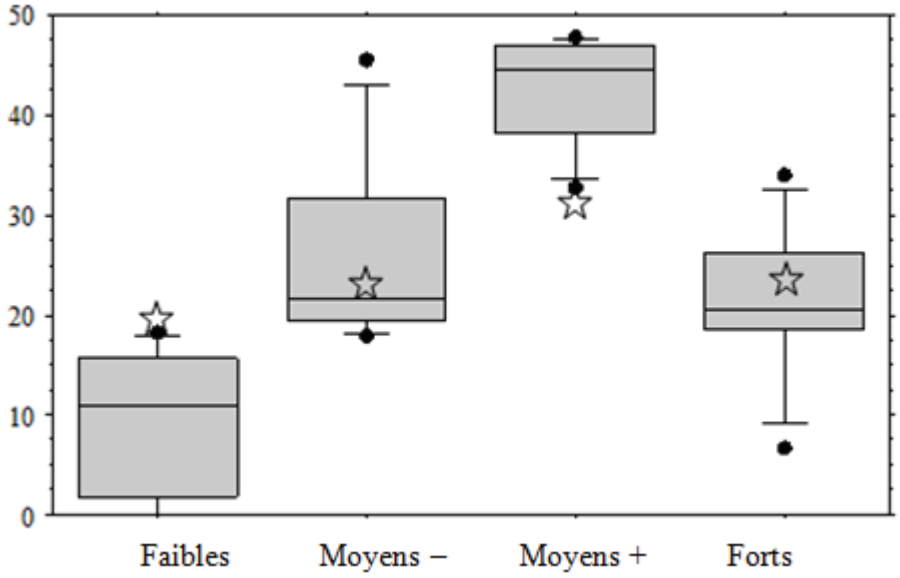

Figure 48 - Classe D – Nombre d'interventions observées à chaque séance, en fonction des scores au test de l'alouette

Les progrès des élèves moyens en début d'année sont, dans cette classe, en lien avec le nombre d'interventions didactiques : les élèves qui progressent le plus sont ceux qui interviennent le plus. Il est important de préciser que cette différence quantitative d'interventions ne s'accompagne pas d'une différence qualitative : les élèves moyens qui progressent peu ou beaucoup interviennent en réponse à des types de sous-tâches similaires[1] (Chi2 = 9,8 ; p=.13), comme le montre le tableau suivant.

[1] Les sous-tâches sont catégorisées en fonction de leur but ; lorsque le nombre d'occurrences de sous-tâches est faible, nous le regroupons avec une catégorie proche. Par exemple, « oraliser un mot » et « travailler sur un mot » (l'épeler, le décomposer en syllabes…).

	Rappel Décrire illustration Hypothèses	**Oraliser mot Travail sur mot**	**Oraliser phrase**	**Comprendre le non encore oralisé**	**Comprendre l'oralisé**	**Grammaire-syntaxe**	**Re-oraliser**	**Totaux**
Moyens -	9	0	18	32	32	2	10	103
Moyens +	7	4	23	48	66	1	28	177
Totaux	16	4	41	80	98	3	38	280

Tableau 30 - Classe D - Nombre d'interventions des élèves moyens selon le type de sous-tâche

La différence quantitative entre le nombre d'interventions des deux groupes d'élèves moyens semble expliquer leurs différences de progrès en cours d'année ; toutefois, nous allons voir avec l'étude de la classe E que cette analyse doit être modulée.

3. Classe E : les élèves moyens qui progressent sont qualitativement plus sollicités

Nous testons dans ce sous-chapitre si les élèves de la classe E participent similairement en fonction de leurs niveaux et progrès. Tout comme pour la classe D, il existe une différence significative en fonction du groupe d'élèves (Chi2 = 32,1 ; p<.0001). Cependant, le sens de cette différence n'est pas identique à celui de la classe D ; ici, ce sont les élèves forts qui interviennent moins qu'attendu, tandis que les élèves moyens qui progressent peu interviennent proportionnellement plus que les autres[1].

	Faibles	**Moyens -**	**Moyens +**	**Forts**	**Total**
Nombre d'élèves *Pourcentage d'élèves*	**2** *8%*	**10** *40%*	**9** *36%*	**4** *16%*	**25** *100%*
Nombre d'interventions observées *Pourcentage d'interventions*	**46** *8%*	**301** *49%*	**206** *34%*	**56** *9%*	**609** *100%*
Nombre théorique d'interventions	8% x 609 = **49**	**244**	**219**	**97**	**609**
Chi2 partiels *Contributions au Chi2 total*	**0,2** *0,5%*	**13,5** *42,1%*	**0,8** *2,5%*	**17,6** *54,9%*	

Légende : Contributions des Chi2 partiels :

- significativement faibles (≥15%, valeurs observées < valeurs théoriques)
- non significatives (<15%)
- significativement fortes (≥15%, valeurs observées > valeurs théoriques)

Tableau 31 - Classe E – Nombre d'élèves et d'interventions observées en fonction des scores au test de l'alouette

[1] Les prises de parole élève par élève sont détaillées en annexe 16, page 391.

Il est à noter que ces résultats globaux se retrouvent dans des régularités inter-séances, comme l'indique le tableau suivant.

		Faibles	**Moyens -**	**Moyens +**	**Forts**	**Totaux**
Pourcentage d'élèves		**8%**	**40%**	**36%**	**16%**	**100%**
Interventions observées	**Décembre**	4 *4%*	48 *47%*	44 *43%*	6 *6%*	102 *100%*
	Janvier	18 *13%*	63 *44%*	48 *33%*	15 *10%*	144 *100%*
	Février	3 *5%*	26 *44%*	21 *36%*	9 *15%*	59 *100%*
	Mars	0 *0%*	27 *79%*	7 *21%*	0 *0%*	34 *100%*
	Avril	9 *7%*	73 *59%*	31 *25%*	12 *10%*	125 *100%*
	Mai	7 *11%*	31 *48%*	22 *34%*	5 *8%*	65 *100%*
	Juin	5 *6%*	33 *41%*	33 *41%*	9 *11%*	80 *100%*

Tableau 32 - Classe E – Nombres et pourcentages d'interventions observées en fonction des scores au test de l'alouette – mois par mois

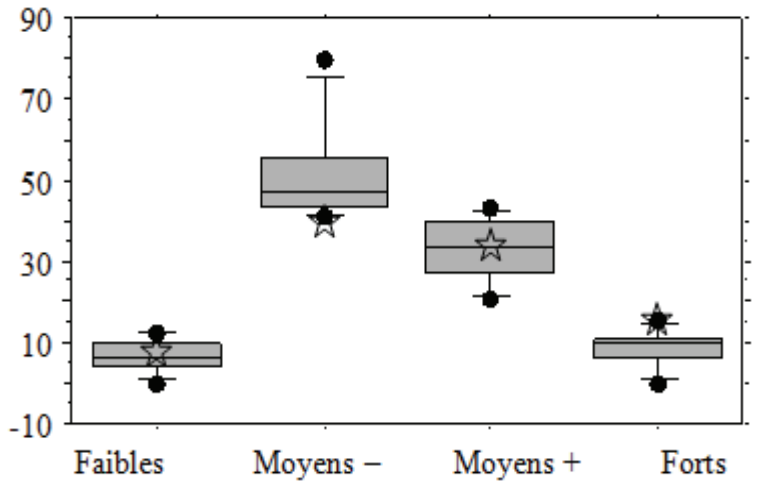

Figure 49 - Classe E – Nombre d'interventions observées à chaque séance, en fonction des scores au test de l'alouette

Rappelons que les étoiles de ce graphe correspondent au pourcentage d'élèves de chaque groupe. Sauf à envisager que de forts progrès peuvent être dus à une faible participation en classe, les progrès importants et les faibles DPA d'une partie des élèves moyens ne peuvent ici être expliqués par le nombre d'interventions de ces derniers.

Tout comme pour la classe D, il nous semble important de ne pas nous arrêter à la quantité d'interventions des élèves moyens, mais de les décrire qualitativement. En effet, la nature des sous-tâches au sujet desquelles les élèves moyens interviennent diffère en fonction de leurs progrès (Chi2=35,6 ; p<.0001).

	Rappel Décrire illustration Hypothèses	**Travail sur mot Oraliser mot**	**Oraliser phrase**	**Comprendre le non encore oralisé**	**Comprendre l'oralisé**	**Grammaire-syntaxe**	**Re-oraliser**	**Totaux**
M-	87 *29,0%*	70 *23,3%*	35 *11,7%*	1 *0,3%*	84 *28,0%*	14 *4,7%*	9 *3,0%*	300 *100%*
M+	83 *40,3%*	15 *7,3%*	29 *14,1%*	8 *3,9%*	48 *23,3%*	12 *5,8%*	11 *5,3%*	206 *100%*
Totaux	110	485	64	9	132	26	20	506

Tableau 33 - Classe E – Nombre d'interventions des élèves moyens selon le type de sous-tâche

Les élèves moyens qui progressent le plus interviennent davantage que les autres pour rappeler le début du texte, décrire les illustrations, émettre des hypothèses sur le texte à lire et répondre à des questions de compréhension sur des parties du texte non encore oralisées. Quant aux élèves moyens qui progressent peu, ils sont très souvent conduits à travailler sur les mots (les épeler, les oraliser partiellement ou dans leur totalité).

Les sous-tâches « comprendre le non encore oralisé » et « oraliser un mot / travailler sur un mot » semblent particulièrement liées aux différences d'interventions des élèves moyens. « Oraliser un mot » est une sous-tâche d'assez bas niveau, nous verrons aux pages 249 et 255 qu'elle apparaît principalement en début d'année, et/ou à destination d'élèves peu performants. A l'inverse, la sous-tâche « comprendre le non encore oralisé » demande aux élèves d'avoir lu silencieusement une partie du texte, et de l'avoir comprise sans passer par le biais d'une oralisation préalable : la sous-tâche est donc particulièrement difficile pour des élèves en début d'apprentissage de la lecture.

Dans les cinq classes observées, les élèves moyens progressent différemment en fonction de leurs opportunités d'activité, et de leurs DPA. Les travaux sur l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968) et les prophéties auto-réalisatrices conduisent à s'interroger sur les relations entre les différentes variables en jeu :

- Nous pouvons envisager un premier cas, où les élèves moyens sont de performances et de potentialités similaires en début d'année scolaire. Or, les jugements des enseignants sur la valeur scolaire de ces élèves ne sont pas justes : certains élèves sont considérés comme plus prometteurs que d'autres. Ces attentes différenciées pourraient amener les enseignants à ne pas se comporter également avec l'ensemble des élèves moyens : certains élèves sont placés dans des groupes de niveaux plus élevés[1], sont davantage sollicités, ou questionnés sur des sous-tâches de plus haut niveau. Dans ce cas, ce seraient les jugements différenciés des enseignants qui seraient à l'origine de progrès différenciés des élèves, les sollicitations des enseignants et les DPA des élèves étant des variables intermédiaires. Les prophéties auto-réalisatrices joueraient un rôle important dans les progressions des élèves.
- Un second cas envisageable serait celui où les enseignants perçoivent finement, dès le début d'année et à juste titre, des différences de potentiels entre les élèves moyens[2] : ce ne seraient pas des attentes erronées qui conduiraient les enseignants à se comporter différemment envers les élèves moyens qui progressent beaucoup et ceux qui progressent peu, mais plutôt un schème de perception très fin qui leur permettrait d'adapter leurs conduites aux potentiels des élèves. Dans ce cas, ce seraient les niveaux des élèves et leurs potentiels face aux tâches prescrites (DPA) qui conduiraient les enseignants à différencier leurs jugements et leurs comportements.

---

[1] Les travaux d'Eder ainsi que ceux de Smith et al. (1998) tendent, de plus, à montrer que l'organisation de classe en groupes de niveau amplifie les effets des prophéties auto-réalisatrices.

[2] Ces différences de potentiels n'ont pas été mises au jour par les tests standardisés ; seule la DPA « lecture de syllabes » tend à montrer que les élèves moyens ont des potentiels différents en début d'année.

Ces deux hypothèses, stéréotypées, ne sont pas exclusives et ne doivent pas laisser penser que les relations entre jugements et performances ne peuvent être qu'unidirectionnelles. Les travaux de Jussim (1989) montrent en effet que les jugements des enseignants sont à la fois un *« reflet »* de la réalité et une *« construction »* qui a une influence sur les performances des élèves. Selon les auteurs, la part de construction (et de prophéties auto-réalisatrices) serait de 20%, dans des conditions où les jugements des enseignants ne sont pas volontairement induits en erreur par les chercheurs en début d'année, comme dans l'étude princeps de Rosenthal et Jacobson.

Même si nos données ne nous permettent pas d'analyser finement les effets d'attente des enseignantes observées, les résultats présentés en annexe 17, page 392, vont dans le sens de ceux de Jussim (1989) : les jugements des enseignantes observées seraient plus influencés par le niveau des élèves que la réciproque. Comme en attestent partiellement les fortes corrélations des jugements avec les tests standardisés et les DPA, les enseignantes, afin de s'adapter au niveau de leurs élèves, seraient amenées à développer des schèmes de perception leur permettant d'avoir une connaissance très fine de ce niveau.

Synthèse

Nous avons vu que la différenciation des progrès des élèves moyens passe par une différenciation de leurs potentiels (DPA) face aux tâches qui leur sont prescrites. Ces différences de progressions se retrouvent dans l'analyse des modalités d'accompagnement des enseignants :

- Dans les classes A, B et C, les élèves moyens qui progressent beaucoup sont placés dans des groupes de niveaux plus élevés que les élèves moyens qui progressent le moins.
- Dans la classe C, les élèves moyens qui progressent beaucoup interviennent significativement plus souvent que les autres élèves moyens : la différenciation est quantitative.
- Dans la classe D, les élèves moyens qui progressent beaucoup interviennent sur des sous-tâches de niveau plus élevé que les autres élèves moyens : la différenciation est qualitative.

L'analyse de l'évolution des jugements des enseignantes en cours d'année ne permet pas de conclure à des prophéties auto-réalisatrices qui influeraient majoritairement sur les opportunités d'activité des élèves. Il semble plutôt que les enseignantes adaptent leurs conduites au potentiel de leurs élèves, et sont amenées à offrir des opportunités d'activité plus importantes (qualitativement ou quantitativement) à certains élèves moyens. Ces élèves réalisant de forts progrès en cours d'année, ils pourraient constituer ce que Dahllöf (1967 ; cité par Lundgren, 1972, p.26) nomme le steering group, groupe d'élèves sur les besoins duquel l'enseignant se baserait particulièrement pour prendre ses décisions.

Chapitre 6.

UN INDICATEUR COMPLEMENTAIRE DU NIVEAU DE DIFFICULTE DE LA TACHE : LE TAUX DE REPONSES JUSTES (TRJ)

Même si tous les élèves n'ont pas des opportunités d'activité identiques et que leurs rôles diffèrent, nous avons émis l'hypothèse que tous doivent pouvoir, en cours de séance, entrer dans le jeu de découverte de texte. L'accompagnement des élèves dans la tâche devrait ainsi leur permettre de participer à l'avancement de l'énigme didactique en produisant des réponses justes ; un degré de réussite ni trop faible ni trop important serait le gage d'une implication de tous dans la réalisation de la tâche.

1. Eléments de méthodologie

L'indicateur de DPA, présenté précédemment, est une mesure individuelle : à chaque séance, une DPA est attribuée à chaque élève. Ceci est possible car le test de DPA se fait hors du contexte de la classe, où chaque élève peut être interrogé individuellement par l'expérimentateur. A l'inverse, le Taux de Réponses Justes (TRJ) est une mesure globale, qui s'applique à l'ensemble du groupe-classe pour une séance. Il reflète le niveau de difficulté de la tâche observable lors d'une séance.

Pour obtenir le TRJ, nous relevons, durant la séance de classe, la succession des sous-tâches qui composent la tâche globale de lecture de texte. Elles correspondent à des questions ou des injonctions « publiques » des enseignantes[1]. Par exemple :

- « Rappelez-moi le début de l'histoire. »
- « Le titre. Léa, qu'est-ce qu'il y a écrit ? »
- « De quoi ça va parler, ce texte ? »
- « On essaie de lire la première ligne. Théo.»
- « Qu'est-ce que ça veut dire ? »
- etc.

[1] Lorsque des échanges privés existent, nous ne les prenons pas en compte dans l'analyse.

Pour chaque sous-tâche, nous notons si l'élève a su la réaliser sans intervention supplémentaire (réponse juste) ou non. Les sous-tâches qui ne donnent pas lieu à une performance observable ne sont pas prises en compte[1]. Pour déterminer si la réponse est juste ou non, nous nous basons sur le niveau d'exigence des enseignantes : nous considérons que la réponse est juste si l'enseignant la valide (explicitement, ou implicitement en passant à la sous-tâche suivante). Le Taux de Réponses Justes est donc le pourcentage de sous-tâches réalisées sans indication supplémentaire et validées par l'enseignant.

Cet indicateur prend donc en compte certains effets Topaze et Jourdain[2], où l'enseignant effectue la plus grande partie du travail à la place de l'élève, mais où l'élève produit une réponse validée par l'enseignant.

Notre analyse se centre sur les sous-tâches « de premier niveau ». Prenons un exemple : l'enseignante demande à un élève d'oraliser une phrase. Celui-ci ne parvient à en oraliser qu'une partie. Elle demande alors à un autre élève d'oraliser la partie de phrase restante (tâche enchâssée, de second niveau). Ce dernier réussit. Dans ce cas, nous ne comptons pas une sous-tâche échouée et une réussie, mais une seule échouée (celle de premier niveau). L'oralisation de la fin de la phrase par le second élève est prise en compte en tant qu'intervention de cet élève, mais ne participe pas à la construction du Taux de Réponses Justes.

---

[1] Par exemple : « Vous allez chacun regarder cette phrase et repérer les mots que vous arrivez à lire » n'est pas pris en compte, contrairement à la sous-tâche suivante : « Thomas, dis-moi quels mots tu as reconnus dans cette phrase. »

[2] Par exemple, lorsqu'un élève produit une réponse qui n'est pas complètement juste, l'enseignant peut la valider en la reformulant très légèrement, *« de manière à rapprocher cet énoncé de ce qu'il veut entendre, c'est-à-dire de la connaissance qu'il veut voir produire par l'élève »* (Sensevy et al., 2002).

2. Retour sur notre hypothèse : des Taux de Réponses Justes peu variés

Rappelons notre hypothèse, formulée page 107 : il serait important pour l'enseignant d'ajuster le niveau de difficulté de ses questions afin d'obtenir, quelle que soit la période de l'année, un Taux de Réponses Justes ni trop faible ni trop élevé. Des travaux antérieurs portant sur des indicateurs proches du TRJ conduisent à développer cette hypothèse.

Fisher (1978), cité par Crahay (2006a), faisait l'hypothèse qu'un taux de réussite faible serait associé à des questions de haut niveau taxonomique, et donc à de meilleurs apprentissages. Son expérimentation le conduisit à rejeter cette hypothèse. Par la suite, les auteurs évoquant des pourcentages de réponses exactes, lors d'exercices oraux ou écrits, ont préconisé de faire réussir les élèves le plus possible. Pour Skinner, cité par Crahay (*Ibid.*), la totalité des réponses des élèves devraient être justes. Plus récemment, Gauthier, Bissonnette et Richard (2007, p.113) conseillent que *chaque* élève obtienne un *« niveau de performance élevé »* lors de la *« pratique guidée »* (80 %) avant de commencer une *« pratique autonome »*.

D'autres auteurs préconisent également un taux de réussite élevé, après avoir mis en relation ce taux avec les résultats des élèves à des évaluations :

- Berliner et Tikunoff (1976 ; cités par Crahay, 2007) concluent de leurs expérimentations que plus les élèves sont performants aux exercices écrits en classe, meilleurs sont leurs scores de fin d'année. Toutefois, comme le note Crahay (*Ibid.*), l'indicateur de performance aux exercices écrits est fruste et insensible aux fluctuations : une prise d'information par élève toutes les quatre minutes permet d'aboutir à un score global pour chaque élève sur une journée.
- Anderson, Evertson et Brophy (1979) constatent que leur groupe expérimental, qui obtient de meilleurs résultats en fin d'année que le groupe témoin, a également un taux de réponses correctes plus élevé.
- Gersten, Carnine et Williams (1982), ainsi que Good et Grouws (1977), cités par Rosenshine et Stevens (1986) parviennent à des conclusions similaires : les enseignants les plus efficaces sont ceux dont les élèves répondent le plus souvent correctement lors des séances de classe.

Ainsi, les corrélations entre pourcentages de réussite en classe et scores aux épreuves finales sont interprétées comme des rapports de cause à effet. De là, il n'y a qu'un pas à préconiser de hauts pourcentages de réussite, que certains auteurs n'hésitent pas à franchir. Or, nous rejoignons Shulman (1986a) dans sa critique de certains des travaux précédemment cités : la relation réussite en classe / réussite aux épreuves signifie simplement que les élèves performants (et les classes performantes) font moins d'erreurs que les autres. Ce seraient donc les capacités des élèves en lecture qui auraient un effet à la fois sur la réussite en classe et sur la réussite aux épreuves.

Ajoutons que les préconisations en faveur d'un taux de réussite élevé sont susceptibles de provoquer des effets pervers : faut-il parvenir à un taux de réussite élevé coûte que coûte, même avec de nombreux effets Topaze, ou même en n'interrogeant pas les élèves les plus faibles, qui risqueraient de faire chuter ce taux ? S'il s'agit d'obtenir un taux de réussite élevé pour chaque élève de la classe concernant une tâche donnée (Gauthier et al., 2007), attendre que les élèves les plus faibles parviennent à ce taux est-il favorable à l'enrôlement et aux apprentissages du plus grand nombre ?

Les calculs des taux de réussite ne sont pas toujours explicités, et pas toujours obtenus de la même manière. Lorsque les valeurs de ces taux sont présentées par les auteurs, il nous semble possible d'en faire une analyse différente de la leur :

- Le taux de réussite moyen obtenu par Anderson, Evertson et Brophy (1979) est égal à 69 %. Le taux de réussite du groupe expérimental (enseignants les plus efficaces) est égal à 66 %, celui du groupe témoin à 73 %.
- Dans l'étude de Good et Grouws (1977), l'enseignant le moins efficace obtient dans sa classe un taux de réussite de 76 %, le plus efficace de 82 %.

Les moyennes des indicateurs qui s'apparentent à notre Taux de Réponses Justes sont, dans ces deux études, très peu variées. Il est possible que ces moyennes cachent de fortes variations, mais elles nous conduisent à maintenir notre hypothèse selon laquelle les Taux de Réponses Justes des séances que nous étudions pourraient être quasi-invariants, malgré la diversité des séances observées.

3. Des Taux de Réponses Justes quasi-invariants

Pour chacune des trente-cinq séances observées, nous analysons les interactions didactiques verbales enseignant-élèves et relevons le Taux de Réponses Justes.

Le tableau et le graphe ci-après présentent les pourcentages obtenus.

	A	**B**	**C**	**D**	**E**
Décembre	56 %	59 %	48 %	58 %	61 %
Janvier	61 %	62 %	62 %	46 %	64 %
Février	60 %	69 %	59 %	47 %	72 %
Mars	57 %	59 %	43 %	47 %	50 %
Avril	48 %	47 %	47 %	61 %	63 %
Mai	41 %	44 %	44 %	67 %	64 %
Juin	46 %	63 %	50 %	57 %	52 %

Tableau 34 - Taux de Réponses Justes, en fonction de la classe et du mois

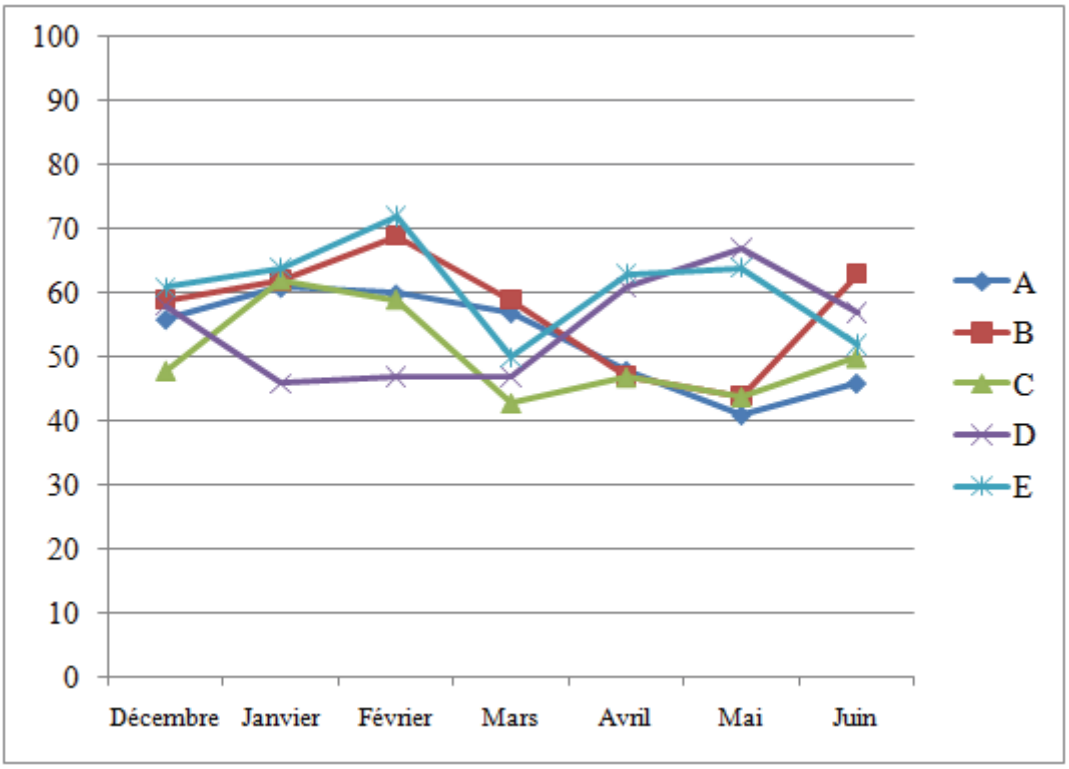

Figure 50 - Taux de Réponses Justes, en fonction de la classe et du mois

Nous constatons que les Taux de Réponses Justes (TRJ) sont peu variés, quels que soient la classe, la période de l'année, le mode de groupement des élèves, l'accompagnement de l'enseignant, etc. Ils se situent dans un cadre n'excédant pas 16% autour de la médiane, égale à 57% : dans aucune des séances observées le TRJ n'est inférieur à 41% ou supérieur à 72% (valeurs extrêmes).

Comme indiqué dans les tableaux ci-après, les différences de TRJ ne sont significatives ni en fonction du mois (test classe par classe), ni de la classe (test mois par mois) : il n'est pas relevé une variété intra- ou inter-classe significative[1].

[1] Des tendances (seuil de significativités égaux à .10 et .08) peuvent être relevées pour les différents TRJ de la classe B et les différents TRJ du mois de mai. Cependant, isolés, ils ne sont l'image ni d'une évolution sur l'année, ni de différences significatives stables entre les classes.

A	Chi2=5,3 ; p=.51
B	Chi2=10,7 ; p=.10
C	Chi2=5,1 ; p=.52
D	Chi2=5,7 ; p=.46
E	Chi2=4,8 ; p=.57

Tableau 35 - TRJ en fonction du mois (tests de Friedman), classe par classe

Décembre	Chi2=3,5 ; p=.48
Janvier	Chi2=3,2 ; p=.52
Février	Chi2=6,4 ; p=.17
Mars	Chi2=2,8 ; p=.59
Avril	Chi2=6,0 ; p=.20
Mai	Chi2=8,2 ; p=.08
Juin	Chi2=2,4 ; p=.66

Tableau 36 - TRJ en fonction de la classe (tests de Friedman), mois par mois

Par les questions qu'elles posent (découpage de la tâche globale de lecture en sous-tâches) et les élèves qu'elles choisissent d'interroger, les enseignantes parviennent donc à maintenir un TRJ quasi-constant au fur et à mesure de l'année scolaire : bien que les élèves soient de plus en plus performants en lecture, les questions qui leur sont posées ne provoquent pas de plus en plus de réussite. Ce résultat confirme que les enseignants savent anticiper et ajuster le niveau de difficulté des tâches (Maurice, 1996c) : ils ont construit des savoir-faire nécessaires à la conduite de la classe.

S'il existe une régularité des TRJ à l'échelle de l'année, il en est de même à une échelle plus fine : au cours des séances observées dans les classes D et E (organisation en classe entière), le TRJ ne varie pas en fonction de l'avancée dans la séance (début, milieu et fin[1]) ; le maintien de cet équilibre est donc constant (classe D : Chi2=1,2 ; p=.53. classe E : Chi2=2,2 ; p=.32), comme en attestent les tableaux ci-après.

[1] La durée totale de la séance a été divisée en tiers d'égale durée.

	Début	**Milieu**	**Fin**	**Totaux**
Juste	60 *58,3%*	36 *52,2%*	55 *50,9%*	151
Faux	43 *41,7%*	33 *47,8%*	53 *49,1%*	129
Totaux	103 *100%*	69 *100%*	108 *100%*	280

Tableau 37 - Classe D – Nombre et taux de réponses justes et fausses en fonction du moment de la séance

	Début	**Milieu**	**Fin**	**Totaux**
Juste	92 *64,8%*	62 *56,4%*	95 *64,2%*	249
Faux	50 *35,2%*	48 *43,6%*	53 *35,8%*	151
Totaux	142 *100%*	110 *100%*	148 *100%*	400

Tableau 38 - Classe E – Nombre et taux de réponses justes et fausses en fonction du moment de la séance

Nous émettons l'hypothèse que les TRJ sont quasi-invariants grâce à deux niveaux de régulation, que nous allons présenter dans le chapitre suivant.

4. Deux niveaux de régulation des Taux de Réponses Justes

Nous proposons ici de tester deux niveaux de régulation des Taux de Réponses Justes.

- **Premier type de régulation (différenciation inter-séances)** : une adaptation de la complexité des sous-tâches au niveau de la classe à un moment précis de l'année scolaire. La décomposition de la tâche initiale (lire un texte) en sous-tâches (questions auxquelles les élèves ont à répondre) ne serait pas de même type au fur et à mesure de l'année. La complexité des sous-tâches augmenterait avec le niveau des élèves en lecture.
- **Deuxième type de régulation (différenciation intra-séance)** : une adaptation du niveau de difficulté des sous-tâches au niveau de chaque élève interrogé. Lors d'une même séance, si les sous-tâches étaient adressées indifféremment aux élèves de divers niveaux, l'hétérogénéité des DPA nous indiquerait que les élèves les plus faibles auraient peu d'opportunités de réussir (répondre juste), tandis que les élèves forts répondraient quasi-systématiquement correctement. Afin que la séance soit viable pour l'ensemble de la classe, les enseignants n'interrogeraient pas les élèves au hasard pour répondre à une sous-tâche donnée. Les sous-tâches les plus complexes s'adresseraient aux élèves les plus performants. Le processus serait similaire lors de tâches prescrites en parallèle : les sous-tâches adressées aux groupes de niveau les plus performants seraient les plus complexes.

4.1. Premier niveau de régulation : différenciation inter-séances

Notre hypothèse est que dans chaque classe, la nature des sous-tâches posées diffère en fonction de la période de l'année. Afin d'analyser des effectifs assez importants, nous cumulons pour les classes D et E les données des séances de début (décembre, janvier), milieu (février, mars, avril) et fin d'année (mai, juin). Nous ne traitons pas ici les données issues des classes A, B et C. En effet, l'organisation en groupes de niveau permet plus difficilement d'approcher une évolution dans l'année.

Le premier tableau représente les occurrences de sous-tâches[1] observées lors des séances de la classe D, à ces trois périodes de l'année. Le second tableau représente les sous-tâches de la classe E.

	Rappel Décrire illustration Hypothèses	**Travail sur mot Oraliser mot**	**Oraliser phrase**	**Comprendre le non encore oralisé**	**Comprendre l'oralisé**	**Grammaire-syntaxe**	**Re-oraliser**	**Totaux**
Décembre-Janvier	6 9,8%	4 6,6%	12 19,7%	1 1,6%	19 31,1%	5 8,2%	14 23,0%	61 100%
Février-Avril	23 12,0%	0 0%	27 14,1%	32 16,7%	79 41,1%	0 0%	31 16,1%	192 100%
Mai-Juin	7 4,1%	0 0%	20 11,7%	74 43,3%	59 34,5%	0 0%	11 6,4%	171 100%
Totaux	36	4	59	107	157	5	56	424

Tableau 39 - Classe D – Evolution des sous-tâches dans l'année

[1] Sont prises en compte ici l'ensemble des sous-tâches et non uniquement les sous-tâches de premier niveau, utilisées pour calculer le Taux de Réponses Justes.

	Rappel Décrire illustration Hypothèses	**Travail sur mot Oraliser mot**	**Oraliser phrase**	**Comprendre le non encore oralisé**	**Comprendre l'oralisé**	**Grammaire-syntaxe**	**Re-oraliser**	**Totaux**
Décembre-Janvier	59 23,8%	56 22,7%	25 10,1%	6 2,4%	53 21,5%	30 12,1%	18 7,3%	247 100%
Février-Avril	78 35,8%	39 17,9%	34 15,6%	0 0%	60 27,6%	3 1,4%	4 1,8%	218 100%
Mai-Juin	81 56,3%	0 0%	12 8,3%	9 6,3%	35 24,3%	0 0%	7 4,9%	144 100%
Totaux	218	95	71	15	148	33	29	609

Tableau 40 - Classe E – Evolution des sous-tâches dans l'année

Précisons tout d'abord que les distributions en sous-tâches ne sont pas similaires pour ces deux classes (l'enseignante de la classe D pose souvent des questions de compréhension sur ce qui n'est pas encore oralisé, demande souvent de re-oraliser une partie du texte ; l'enseignante de la classe E consacre beaucoup de questions au rappel du début de l'histoire, à la description des illustrations et à l'émission d'hypothèses sur le texte).

Toutefois, il est important de noter que les évolutions sont significatives (classe D : Chi2=116,8 ; p<.0001. classe E : Chi2= 120,2 ; p<.0001) et particulièrement proches pour ces deux classes :

- Le travail sur la grammaire et la syntaxe, l'oralisation de mots et la re-oralisation apparaissent davantage en début d'année.
- Les questions de compréhension sur des parties de texte non encore oralisées apparaissent davantage en fin d'année.
- L'oralisation de phrases et la compréhension de parties de texte oralisées apparaissent selon des proportions similaires tout au long de l'année.

Ces différences d'accompagnement en fonction de la période de l'année mettent en exergue :

- une importante réduction des degrés de liberté (Bruner, 1983) en début d'année : les sous-tâches consistent à oraliser des mots, re-oraliser, repérer la structure du texte, le sens de la ponctuation…
- une moindre réduction des degrés de liberté en fin d'année : le fait de questionner sur le sens de ce qui n'a pas encore été oralisé demande aux élèves d'avoir lu silencieusement et compris une partie du texte.

Cette régulation inter-séances, par déplacement des modalités d'accompagnement, se traduit par de faibles différences du Taux de Réponses Justes associé à chaque sous-tâche, toutes séances confondues.

Pour la classe D, tous les types de sous-tâches ne sont pas réussis également (Chi2=12,9 ; p=.05), mais la différence n'est significative que du fait de la sous-tâche « oralisation de phrase », moins bien réussie que les autres sous-tâches.

	Rappel Décrire illustration Hypothèses	**Travail sur mot Oraliser mot**	**Oraliser phrase**	**Comprendre le non encore oralisé**	**Comprendre l'oralisé**	**Grammaire-syntaxe**	**Re-oraliser**	**Totaux**
Juste	16 70,0%	2 50,0%	18 34,0%	36 62,1%	49 57,6%	1 50,0%	29 52,7%	151
Faux	7 30,0%	2 50,0%	35 66,0%	22 37,9%	36 42,4%	1 50,0%	26 47,3%	129
Totaux	23 100%	4 100%	53 100%	58 100%	85 100%	2 100%	55 100%	280

Tableau 41 - Classe D – Réussite en fonction de la sous-tâche, toutes séances confondues

Les résultats sont équivalents pour la classe E : seule l'oralisation de phrases provoque significativement plus d'échecs que les autres sous-tâches (Chi2=16,8 ; p=.01), comme l'indique le tableau suivant.

	Rappel Décrire illustration Hypothèses	**Travail sur mot Oraliser mot**	**Oraliser phrase**	**Comprendre le non encore oralisé**	**Comprendre l'oralisé**	**Grammaire-syntaxe**	**Re-oraliser**	**Totaux**
Juste	81 65,0%	58 69,9%	19 41,3%	2 29,6%	60 63,8%	9 50,0%	20 71,4%	249
Faux	43 35,0%	25 30,1%	27 58,7%	5 71,4%	34 36,2%	9 50,0%	8 28,6%	151
Totaux	124 100%	83 100%	46 100%	7 100%	94 100%	18 100%	28 100%	400

Tableau 42 - Classe E – Réussite en fonction de la sous-tâche, toutes séances confondues

Ainsi, les TRJ associés à chaque sous-tâche varient relativement peu[1]. Ces régularités montrent que les enseignantes ont su adapter leur accompagnement (les sous-tâches proposées) en fonction de l'évolution du niveau de la classe. En effet, demander aux élèves de comprendre un extrait de texte non encore oralisé en début d'année provoquerait certainement beaucoup d'échecs, tout comme une oralisation de mots isolés en fin d'année engendrerait un fort taux de réussite.

[1] Ils varient entre 50,0 et 71,4%, si l'on exclut l'oralisation de phrases et la compréhension du non encore oralisé dans la classe E, dont les nombres d'occurrences sont très bas.

4.2. Deuxième niveau de régulation : différenciation intra-séances

Au sein d'une même séance, nous montrons dans ce sous-chapitre les régulations du Taux de Réponses Justes :

- en fonction du niveau des élèves, pour les classes D et E organisées en « classe entière » ;
- en fonction du groupe de niveau, pour les classes A, B et C.

4.2.1. En classe entière

Les résultats des élèves aux tests standardisés sont corrélés à leurs résultats aux tests de DPA[1] : deux jours après la séance, les élèves sont d'autant plus performants à nos tests que leur niveau en lecture est bon. Lors de la séance, si les enseignantes posaient indifféremment leurs questions aux élèves, nous devrions donc constater des Taux de Réponses Justes d'autant plus importants que les élèves interrogés ont un bon niveau en lecture.

Dans la classe D, comme le montre le tableau suivant, les TRJ sont significativement différents en fonction du groupe d'élèves (Chi2=11,7 ; p=.01) : les élèves forts sont ceux qui répondent le plus souvent juste. Toutefois, les élèves faibles n'échouent pas plus souvent dans leurs réponses que les élèves moyens (la tendance serait plutôt inverse).

Rappelons que nous avons mis en évidence quatre groupes d'élèves, en fonction de leur niveau en décodage en début et en fin d'année :

- les élèves faibles en début et fin d'année,
- les élèves moyens en début d'année devenant faibles en fin d'année (Moyens -),
- les élèves moyens en début d'année restant moyens ou devenant forts en fin d'année (Moyens +),
- les élèves forts en début d'année, majoritairement forts en fin d'année.

[1] Cf. annexe 20, page 403 : c'est principalement le cas des DPA consistant à oraliser des syllabes, mots ou phrases, en corrélation avec le test de décodage.

	Faibles	**Moyens -**	**Moyens +**	**Forts**	**Totaux**
Juste	16 *59,3%*	32 *47,1%*	59 *47,6%*	44 *72,1%*	151
Faux	11 *40,7%*	36 *52,9%*	65 *52,4%*	17 *27,9%*	129
Totaux	27 *100%*	68 *100%*	61 *100%*	61 *100%*	280

Tableau 43 - Classe D – Réussite en fonction du niveau de l'élève en assemblage, toutes séances confondues

Dans la classe E, des différences de taux de réussite en fonction du niveau de l'élève existent, mais ne sont pas strictement significatives (Chi2=6,4 ; p=.09) : les élèves faibles ont tendance à répondre juste moins souvent que les autres élèves. La différence est toutefois minime : les élèves faibles comptent 4,7 % de réponses justes de moins que les élèves moyens qui progressent le mieux.

	Faibles	**Moyens -**	**Moyens +**	**Forts**	**Totaux**
Juste	19 *57,6%*	129 *64,5%*	81 *62,3%*	25 *67,6%*	249
Faux	14 *42,4%*	71 *35,5%*	49 *37,7%*	12 *32,4%*	151
Totaux	33 *100%*	200 *100%*	130 *100%*	37 *100%*	400

Tableau 44 - Classe E – Réussite en fonction du niveau de l'élève en assemblage, toutes séances confondues

Les croisements ne sont pas plus significatifs[1] lorsque le niveau de l'élève pris en compte est le score au test E20 (trois catégories d'élèves en fonction du niveau en début d'année ; idem en fonction du niveau en fin d'année).

[1] Classe D : E20 début d'année : Chi2=1,8 ; p=.40 ; E20 fin d'année : Chi2=3,7 ; p=.16. Classe E : E20 début d'année : Chi2=4,6 ; p=.10 ; E20 fin d'année : Chi2=4,8 ; p=.09.

Ainsi, selon le niveau des élèves, les différences de performances aux sous-tâches en cours de séance sont relativement faibles, contrairement aux différences de DPA qui, elles, sont très marquées. En effet, si les tâches globales (« lecture de texte ») sont loin d'être également adaptées à l'ensemble de la classe, comme le montre l'hétérogénéité des DPA, les enseignantes n'interrogent pas les élèves indépendamment de leur niveau : elles parviennent à poser aux élèves les plus faibles des questions qui provoquent chez eux un TRJ tout à fait « acceptable » (59,3% pour la classe D, 57,6% pour la classe E).

4.2.2. Lors de séances avec groupes de niveau

Dans les classes A et B[1], les enseignantes font travailler les élèves en parallèle, sur des tâches différentes. A chaque séance, nous relevons le TRJ de chacun de ces groupes. Les TRJ sont présentés dans les tableaux ci-après. Pour chaque séance, chaque case correspond à un groupe (du plus faible au plus fort). Nous avons barré les cases des groupes n'ayant pas eu d'interactions didactiques publiques avec l'enseignante.

	Groupes (du plus faible au plus fort)		
Décembre	56 %		
Janvier	61 %		
Février	60 %		
Mars	58 %	33 %	
Avril	39 %	55 %	
Mai	35 %	50 %	
Juin	39 %	80 %	33 %

Tableau 45 - Classe A : TRJ en fonction du groupe de niveau

[1] La classe C n'est pas prise en compte dans ces analyses car lors de chaque séance, l'enseignante n'est pas engagée dans des interactions verbales didactiques avec les élèves du groupe dont le niveau est le plus élevé ; de plus, en mars, la séance est organisée en classe entière.

	Groupes (du plus faible au plus fort)					**Classe entière**
Décembre	59 %					
Janvier	70 %	38 %	25 %			
Février	81 %	50 %	70 %	27 %		83 %
Mars	50 %	67%	62 %	57 %	56 %	100 %
Avril	46 %					56 %
Mai	11 %					63 %
Juin	63 %					

Tableau 46 - Classe B : TRJ en fonction du groupe de niveau

Les TRJ ne sont pas invariants d'un groupe à l'autre. Selon nous, les valeurs extrêmes sont en grande partie dues à de faibles occurrences[1]. Nous notons cependant que les relations entre TRJ et niveau des groupes ne sont pas linéaires : les groupes d'élèves les plus performants ne sont pas toujours ceux qui répondent le plus souvent juste aux sous-tâches.

Ce résultat va, une fois encore, dans le sens d'une adaptation du niveau de difficulté des tâches et sous-tâches au niveau des élèves : lors des séances, les élèves les plus faibles ne sont pas systématiquement mis en situation d'échec, et les plus forts en situation de réussite. Ceci est obtenu par des sous-tâches différenciées en fonction du groupe de niveau. Lors des séances où plusieurs groupes de niveau sont impliqués dans des interactions didactiques publiques avec les enseignantes, les tableaux présentés en annexe 18, page 396, permettent de comparer les sous-tâches auxquelles répondent les élèves des différents groupes. Bien que les effectifs soient peu importants, les Chi2 sont, à chaque séance, significatifs : les sous-tâches sont de nature plus complexe dans les groupes de niveaux plus élevés.

En effet, les sous-tâches consistant à se centrer sur un mot en particulier (l'oraliser, l'épeler…), ainsi que les sous-tâches dont le but est de rappeler le début de l'histoire, décrire l'illustration et émettre des hypothèses sur la suite du texte, sont particulièrement destinées

[1] Par exemple, en mars, la classe E a un TRJ de 100% lors du groupement en classe entière ; il s'agit d'une réponse juste à une seule sous-tâche.

aux groupes les plus faibles. A l'inverse, les sous-tâches consistant à lire des phrases entières ou à répondre à des questions de compréhension portant sur ce qui n'a pas encore été oralisé sont adressées plus souvent aux groupes les plus forts.

Ceci confirme que les interactions enseignant-élèves ne sont pas de même nature selon les groupes de niveau : les enseignantes tendent à adapter leur accompagnement au niveau de leurs élèves. L'analyse des sous-tâches auxquelles sont confrontées les élèves faibles, associées à leurs fortes DPA, montre que les gestes d'ajustement (Jorro, 2007), bien que nécessaires, se révèlent correspondre à un *« sur-ajustement aux difficultés et aux caractéristiques des élèves »* (Bautier & Rochex, 2004, p.14) ; avec une méthodologie différente, nous parvenons aux mêmes conclusions que ces derniers auteurs, qui écrivent que les enseignants sont conduits, *« par souci de faciliter leur réussite et de préserver leur image de soi, à proposer [aux élèves] des tâches simplifiées à l'excès, morcelées et ne faisant appel qu'à des compétences cognitives "de bas niveau" et à des situations "fermées", dans lesquelles l'activité des élèves est pour l'essentiel déterminée et contrôlée de l'extérieur, par les procédures et les consignes et/ou par l'enseignant »* (*Ibid.*). Goigoux (1998a) effectue des observations comparables lors de séances de lecture en SEGPA[1] : les enseignants permettent aux élèves *« de préserver une image acceptable d'eux-mêmes en valorisant leurs productions et en procédant à de très nombreux feed-back positifs. Ils les encouragent et évitent de les accabler, quitte à simplifier les tâches pour permettre à chacun d'obtenir des résultats honorables »*.

Nous centrons notre étude, dans la partie suivante, sur l'accompagnement spécifique des élèves faibles à fortes DPA qui progressent peu au test de décodage.

[1] Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

5. Les opportunités d'activité des élèves à fortes DPA qui progressent peu

Dans cette partie, nous cherchons à mieux comprendre pourquoi certains élèves sont constamment situés à de fortes DPA et progressent peu : nous nous centrons sur les élèves faibles au test de l'alouette (en début et en fin d'année), dont les DPA en lecture de phrases sont fortes[1]. Ceci concerne :

- 5 élèves de la classe A (Han, Ken, Lei, Luc, Mer),
- 1 élève de la classe B (JulA),
- 4 élèves de la classe C (Kha, Lea, Tho, Yae),
- 4 élèves de la classe D (Ely, Kem, Lea, Wal),
- 1 élève de la classe E (Bap).

Le Taux de Réponses Justes de ces groupes d'élèves, toutes séances confondues, est loin d'être excessivement bas. En effet, comme le montre le tableau ci-dessous, le TRJ le plus faible est égal à 40% (pour le groupe d'élèves de la classe C), alors que le TRJ le plus faible constaté lors d'une séance, tous élèves confondus, est égal à 41%.

	Taux de Réponses Justes
A	43 %
B	50 %
C	40 %
D	56 %
E	67 %

Tableau 47 - TRJ, toutes séances comprises, des élèves faibles à fortes DPA

Notre hypothèse est que ces élèves répondent, lors de la séance, à des sous-tâches de très bas niveau : ce ne seraient pas eux qui permettent de dévoiler rapidement une grande partie de l'énigme didactique. De façon à préserver un TRJ acceptable, les enseignantes seraient contraintes de n'interroger ces élèves qu'à propos de sous-tâches simples, qui ne reflèteraient pas le niveau de complexité de la tâche globale de découverte de texte.

[1] Nous limitons notre analyse aux élèves dont la moyenne des DPA en lecture de syllabes est supérieure ou égale à 0,50. L'élève Elo de la classe C est exclue de l'analyse car souvent absente lors des séances et/ou aux tests de DPA.

Notons que les TRJ de ces élèves en difficulté sont les plus élevés dans les classes D et E, toujours organisées en « classe entière ». Notre hypothèse explicative est que si les élèves faibles font partie d'un groupe de niveau (classes A, B et C), ils sont davantage confrontés à des questions complexes qu'en classe entière. En effet, dans un groupe de niveau faible, les élèves performants ne sont pas présents pour faire avancer l'énigme didactique. Ce serait donc aux faibles de le faire, même avec de nombreuses indications des enseignantes : leurs TRJ seraient ainsi légèrement plus bas que ceux relevés en classe entière.

Nous avons vu précédemment que les tests de DPA en compréhension (orale) étaient assez bien réussis par l'ensemble des élèves, contrairement aux tests de DPA demandant une oralisation de la part des élèves : les enseignants pourraient, en classe entière, maintenir les élèves faibles dans des tâches ne nécessitant pas d'oraliser une partie du texte. En groupes de niveau, les élèves faibles auraient plus d'opportunités d'être interrogés sur des sous-tâches d'oralisation, sans ralentir l'avancée didactique de la classe entière. Une première catégorisation des sous-tâches est donc la dichotomie « demander à l'élève d'oraliser une partie du texte » vs. « demander à l'élève autre chose qu'oraliser une partie du texte ».

Le tableau ci-après présente le pourcentage de séances où un élève faible et à forte DPA a eu à oraliser une partie du texte, ou à répondre à un autre type de sous-tâche.

	Oralisation	**Autre sous-tâche qu'oralisation**
A	80% [1]	69%
B	71%	29%
C	92%	92%
D	7%	39%
E	0%	100%

Tableau 48 - Pourcentages de séances où un élève faible à forte DPA a oralisé une partie de texte, ou répondu à un autre type de sous-tâche

[1] 80% = 28/35.

- 35 correspond au nombre de séances observées, multiplié par le nombre d'élèves faibles à fortes DPA.
- 28 correspond au nombre de séances où nous au moins un élève faible à forte DPA est intervenu pour oraliser une partie du texte.

Nous constatons que dans les classes organisées sans groupes de niveau (classes D et E), les élèves faibles à fortes DPA sont très rarement confrontés à des sous-tâches d'oralisation. Dans les classes A, B et C, ils sont confrontés à de telles sous-tâches dans au moins 71% des cas.

Les autres types de sous-tâches (en grande majorité des sous-tâches de compréhension du texte précédemment oralisé) sont posés à ces élèves faibles dans des proportions variables. Notons que l'élève de la classe E, jamais interrogé afin d'oraliser une partie du texte, est à chaque séance interrogé pour répondre à un autre but.

Il existe donc une différence de sollicitations dans les élèves les plus en difficulté, selon le mode de groupement des élèves.

Dans un second temps, nous nous interrogeons sur les sous-tâches d'oralisation : lorsqu'il est demandé à ces élèves d'oraliser une partie du texte, à quoi correspond-elle ? Ont-ils à oraliser un seul mot, un groupe de mots, une phrase entière ? Dans le cas de l'oralisation d'une phrase entière, est-ce une phrase qui avait été précédemment oralisée (lors d'une séance précédente, ou en début de séance), ou est-ce une phrase non encore oralisée, dont la lecture permet de dévoiler une partie de l'énigme didactique ?

Le graphe ci-après récapitule ces catégories de sous-tâches.

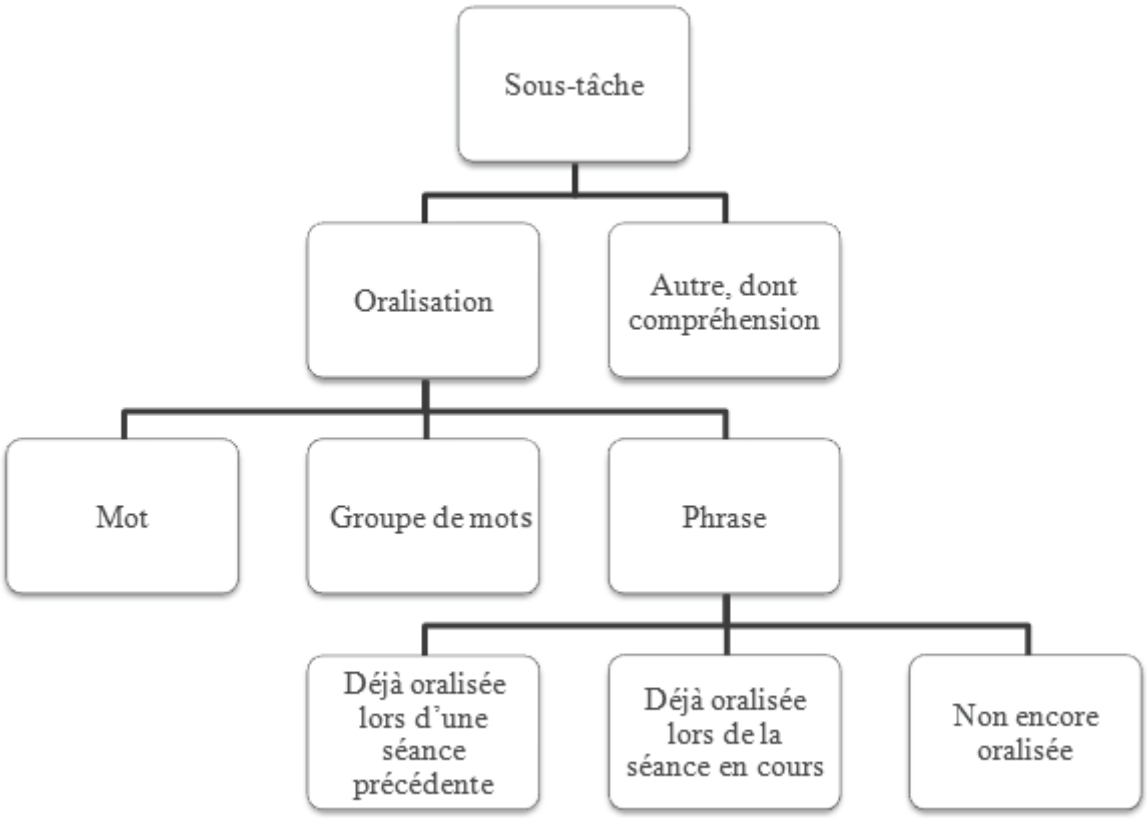

Figure 51 - Catégorisation des sous-tâches

Les pourcentages de séances où les élèves faibles à fortes DPA ont à effectuer une sous-tâche d'oralisation sont présentés dans le tableau suivant[1].

[1] Pour plus de détails, cf. annexe 19, page 400.

Classe	Mot	Groupe de mots	Phrase déjà oralisée lors de la séance	Phrase déjà oralisée lors d'une séance précédente	Phrase non encore oralisée
A	51%	14%	28%	0%	54%
B	14%	0%	14%	0%	43%
C	64%	24%	0%	52%	28%
D	0%	71%	0%	0%	4%
E	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 49 - Pourcentages de séances où un élève faible à forte DPA a oralisé une partie de texte

Nous observons ainsi que, dans les classes non organisées en groupes de niveau (D et E), il n'a été demandé qu'une seule fois à un élève faible à forte DPA d'oraliser une phrase complète (cela correspond aux 4% de la classe D).

Dans les trois autres classes, ces élèves ont parfois à oraliser des phrases non encore dévoilées. Il est toutefois intéressant de noter qu'ils ne découvrent pas la totalité de ces phrases par eux-mêmes. En effet, certains mots ont souvent été préalablement identifiés lors de la séance, et/ou l'enseignante apporte des indications supplémentaires afin d'oraliser des mots. En moyenne, ces élèves ont oralisé seuls :

- 50% des mots de ces phrases dans la classe A[1],
- 41% des mots de ces phrases dans la classe B,
- 33% des mots de ces phrases dans la classe C.

Ces résultats indiquent que les enseignantes semblent contraintes, afin de ne pas placer ces élèves en situation d'échec en cours de séance, de leur poser des questions de bas niveau (comparativement aux questions posées aux autres élèves). Il paraît donc cohérent que ces élèves progressent peu et ne réussissent pas nos tests de DPA, les tâches initiales étant loin de leur portée.

[1] Les données détaillées sont présentées en annexe 20, page 403.

Synthèse

Nous avons, dans ce chapitre, développé les résultats relatifs aux Taux de Réponses Justes (TRJ) lors des séances observées. Ces TRJ, comme nous en avions fait l'hypothèse, ont peu variés, quelles que soient la classe et la période de l'année. Tout se passe comme si les marges de manœuvre des enseignantes étaient limitées dans le choix des sous-tâches qui décomposent la tâche globale de découverte de texte.

Par les sous-tâches de plus en plus complexes qu'elles posent à leurs élèves, les enseignantes régulent le TRJ à l'échelle de l'année scolaire. Un second type de régulation a lieu au niveau de la séance : les sous-tâches les plus complexes sont destinées aux élèves les plus performants. Ainsi, les TRJ des élèves faibles ne sont pas inférieurs à ceux des autres élèves.

Ce TRJ constant, ni très faible ni très élevé, répondrait à la nécessité de maintenir les élèves dans la relation didactique (Amade-Escot, 2007) ; les enseignants auraient appris à interroger les élèves en fonction de la réponse attendue. L'ajustement des sous-tâches au niveau des élèves et à la période de l'année conduit à considérer les sous-tâches comme instruments de pilotage de la classe. Elles auraient notamment pour fonction de maintenir un climat propice à la participation de chacun dans le jeu d'enseignement-apprentissage.

Si tous les élèves participent, leurs rôles ne sont pas pour autant identiques. Nous avons vu que les élèves les plus faibles répondaient à des questions plus fermées que les autres élèves. Une analyse des sous-tâches prescrites aux élèves faibles, qui progressent peu et sont positionnés à de fortes DPA en cours d'année, montre que lors des séances en classe entière (classes D et

E), ils ne sont quasiment jamais interrogés pour oraliser un extrait du texte, alors que leurs savoir-faire en identification de mots sont très limités. Lors des séances observées, ils sont presque *« abandonnés didactiquement »* (Bucheton, 2009b, p.62), mais cet abandon est masqué par un sur-ajustement des sous-tâches qui leur sont destinées, les conduisant à un TRJ similaire à ceux des autres groupes d'élèves.

Les élèves faibles à fortes DPA des classes organisées en groupes de niveau ont un TRJ légèrement plus faible que ceux des autres classes. En effet, les enseignantes ne peuvent faire appel aux élèves plus avancés pour faire progresser l'énigme didactique, et même les élèves les plus en difficultés sont confrontés à des sous-tâches d'oralisation (ce qui est rare en classe entière).

Chapitre 7.

SYNTHESE HEURISTIQUE

ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Nous avons montré dans ce travail que lors des séances de découverte de texte observées, les marges de manœuvre des enseignantes paraissent limitées quant au choix du niveau de difficulté des tâches prescrites aux élèves :

- D'une part, les indicateurs de DPA donnent à voir que les élèves ont globalement des potentiels de plus en plus élevés face aux tâches prescrites, au fur et à mesure de l'année scolaire ; toutefois, les tâches choisies contribuent à chaque séance à la création d'une hétérogénéité didactique, certains élèves étant très démunis alors que d'autres possèdent des savoirs et savoir-faire leur permettant de réaliser ces tâches.
- D'autre part, cette hétérogénéité n'est pas observable en classe si l'on se limite à une analyse du TRJ des élèves : le TRJ n'est pas plus bas pour les élèves faibles que pour les autres, et est quasi-invariant quelle que soit la période de l'année ou la classe. Les TRJ observés, ni très faibles ni très élevés, répondraient à un compromis acceptable dans la tension entre *« l'insécurité du contexte questionnant »* et la *« réassurance »* apportée par l'enseignant (Altet, 2008).

Alors que de nombreuses dimensions des séances observées sont variées (durée des séances, nature des textes de lecture, mode de groupement des élèves, disponibilité de l'enseignante pour chaque groupe d'élèves, phases composant la séance, moment où les élèves ont accès à la solution de l'énigme didactique), nous avons mis en exergue que le niveau de difficulté des tâches prescrites aux élèves comporte de forts éléments d'invariance. A la suite de Chauvier (2007), nous considérons que ceci révèle des règles constitutives du jeu de découverte de texte. En effet, tout se passe comme si certaines règles implicites encadraient les interactions enseignant-élèves, alors qu'elles n'ont pas été définies préalablement.

L'enseignant est celui qui choisit les textes de lecture, les questions qu'il pose pour faire avancer l'énigme didactique… mais ces choix sont fortement contraints. Roditi (2003) classe ces contraintes en trois catégories :

- *les contraintes liées à l'institution (programmes, durées…)* : la contrainte du temps qui reste (lors d'une séance, d'une année) peut en effet conduire l'enseignant à abaisser le niveau de ses exigences (Musard, Poggi, & Wallian, 2007) ou à *« renoncer à attendre que tous les élèves aient fini »* (Perrin-Glorian & Robert, 2005). Perrenoud (2000) compare ainsi l'avancée didactique à une gestion *« à flux tendus »* plutôt qu'*« à flux poussés »*. A titre d'illustration, Calmettes, Venturini, Amade-Escot et Terrisse (2007) rapportent les propos d'une enseignante expérimentée de lycée : *« Si je suis pressée je fais passer un bon, si j'ai une heure je fais passer un élève faible pour bien expliquer »*.
- *les contraintes liées aux attentes des autres professionnels de l'établissement, des parents…*
- *les contraintes liées aux « exigences du métier »* : elles sont relatives à l'économie propre de la séance de classe. Roditi (2005) met par exemple en évidence que les enseignants ne peuvent laisser longtemps les élèves sans réponse, et doivent marquer régulièrement des *« succès d'étape »* (c'est-à-dire formuler de nouvelles connaissances, éventuellement intermédiaires). Il s'agit notamment de ne pas décourager les élèves et de maintenir leur engagement.

Nous pensons que les contraintes mises au jour dans notre travail relèvent de la catégorie des *« exigences du métier »* : notre hypothèse, étayée notamment par les travaux de Chopin (2007), est que les invariances liées au niveau de difficulté des tâches ne seraient pas gommées si le temps d'enseignement était plus important et/ou les programmes moins exigeants. Si des questions trop difficiles induisent des perturbations dans le climat de la classe (Doyle & Ponder, 1975 ; cités par Crahay, 1989), si le degré de réussite des élèves affecte l'image qu'ils ont d'eux-mêmes (Berliner, 1985 ; cité par Bressoux, 1994), alors il est très probable que les invariances liées au niveau de difficulté des tâches soient en grande partie dépendantes d'une économie interne à la classe. Des tâches plus faciles ou plus difficiles mettraient en péril l'équilibre instable qui se traduit par un certain degré de paix scolaire.

C'est en étudiant l'activité des élèves (notamment, par le biais de leurs performances en classe et aux tests de DPA) que des régularités ont pu être mises au jour, de manière indirecte, dans les choix des enseignants. Une centration exclusive sur l'activité enseignante n'aurait pas permis de les révéler. Par leurs choix de tâches, et la décomposition de ces tâches en une succession de sous-tâches, les enseignantes observées parviennent à maintenir un équilibre, pourtant toujours instable. Cet équilibre tient à une organisation invariante de l'activité enseignante qui s'ajuste, quelle que soit la période de l'année, à celle des élèves.

Les enseignants construiraient ainsi des schèmes liés au niveau de difficulté des tâches qu'ils proposent à leur classe. Ces schèmes d'utilisation des tâches scolaires sont d'une part des schèmes d'usage (Rabardel, 1995) : les enseignants choisissent, modifient, ajustent des tâches. Ce sont d'autre part des schèmes d'action instrumentée, permettant d'agir sur l'activité des élèves, et de piloter ainsi l'environnement dynamique qu'est la classe, en régulant certaines variables telles le Taux de Réponses Justes des élèves.

Le choix de tâches serait donc guidé par des règles implicites, qui relèveraient du contrat didactique. Une étude unique des TRJ pourrait laisser penser que tous les élèves sont engagés dans le même contrat, puisque les TRJ diffèrent peu. Or, l'analyse des DPA des élèves, ainsi que des sous-tâches auxquelles ils sont confrontés, montre que le contrat est différentiel en fonction du niveau de l'élève, même lors des séances en classe entière : la différenciation pédagogique simultanée n'est pas la condition nécessaire pour créer un contrat différentiel (Schubauer-Leoni, 1991).

Toutes les tâches et sous-tâches ne seraient pas acceptables par l'enseignant/le groupe-classe/chacun des élèves de la classe. Les savoirs en jeu passent par ce filtre, le contrat n'est donc pas que didactique : s'il concerne bien les attentes réciproques des enseignants et des élèves au sujet du savoir, des dimensions telles que le maintien de l'ordre dans la classe entrent en jeu. Nous suivons en ce sens Bucheton (2009b, p.39), pour qui *« les gestes purement didactiques du maître n'existent pas »*. Il ne s'agit pour nous ni de *« minor[er] une préoccupation majeure des enseignants : permettre aux élèves d'apprendre »*, ni de considérer *« l'activité d'enseignement comme exclusivement orientée par la visée d'un savoir à faire acquérir aux élèves »* (Goigoux, 2007a, p.101).

Les enseignantes observées sont ainsi conduites à ajuster leurs demandes à chaque élève ; ces ajustements, nécessaires d'un point de vue de maintien de l'ordre et de facilitation

des apprentissages, n'ont toutefois pas que des effets positifs, comme l'indiquent les scores de DPA et les progressions des élèves dans l'année. En effet, les élèves les plus faibles se trouvent confrontés à des sous-tâches très simplifiées, comme l'ont montré Goigoux et Thomazet (1999) ou Bautier et Rochex (2004) dans d'autres contextes. Pourtant, leurs TRJ acceptables, ainsi que la résolution de l'énigme didactique en fin de séance, justifient le « passage à l'étape suivante ». C'est ainsi une *« exclusion de l'intérieur »*, ou une *« exclusion par l'interaction »* (Sensevy, 2007c ; Sensevy et al., 2008) qui se produit pour les élèves les plus faibles.

Ces choix conduisent à une *« différenciation didactique passive »* (*Ibid.*). En effet, certains élèves ont des opportunités d'activité plus importantes que d'autres, et progressent plus que d'autres en cours d'année ; ces élèves, de niveau moyen, constitueraient un steering group qui guiderait particulièrement les choix des enseignants. L'efficacité des enseignants est donc différentielle : les élèves les plus faibles ainsi qu'une partie des moyens sont ceux qui progressent le moins en décodage[1]. Comme l'a mis en évidence Sarrazy (2002a, p.12) dans le domaine des mathématiques, *« l'enseignement n'est efficace qu'à partir d'un seuil de compétence initial (...) ; ce seuil (...) est fixé par le professeur »*. Ce seuil est certes fixé par les choix des enseignants, mais cela ne signifie pas pour autant que les enseignantes observées soient toutes volontairement inéquitables ; au contraire, il est très improbable que ces enseignantes choisissent sciemment de faire progresser les élèves les plus performants davantage que les autres. Les discussions informelles que nous avons eues avec elles vont dans ce sens, tout comme leur grande disponibilité auprès des groupes les plus faibles, lors d'organisations en groupes de niveau (cf. le chapitre 3 de la partie C). L'inéquité observée serait donc la résultante de fortes contraintes principalement liées au maintien de l'implication d'un groupe-classe hétérogène dans une tâche.

L'organisation en groupes de niveau (une forme de différenciation pédagogique simultanée) n'est pas liée à des progrès d'élèves plus importants, ou à une hétérogénéisation des niveaux des élèves plus faible que ceux des autres classes. D'autres études et revues de question corroborent ce résultat (Eder, 1981 ; cité par Bressoux, 1994 ; Sorensen, 1986 ;

[1] Nous avons montré que les performances en décodage sont fortement liées à celles en compréhension.

Duru-Bellat & Leroy-Audouin, 1990 ; Slavin, 1990 ; Chorzempa & Graham, 2006 ; Piquée, 2007a). Selon Bressoux (1994), seuls Kulik et Kulik (1982) accordent des effets positifs aux groupements homogènes en leur sein ; ces effets sont toutefois faibles, et concernent les élèves les plus avancés. Finalement, comme le note Bocchi (2008), la différenciation pédagogique pose des problèmes d'efficacité, mais aussi des problèmes techniques pour l'enseignant ; Meirieu (2000) ne néglige pas non plus les difficultés de maintien de l'ordre, qui peuvent être accrues[1].

Si nos résultats montrent que la différenciation pédagogique n'est pas la solution-miracle aux problèmes d'efficacité et d'équité, ils indiquent également que l'organisation de type « cours dialogué »[2], en classe entière, n'est pas moins efficace concernant les progrès des élèves en lecture[3]. Si les qualités du cours dialogué sont rarement reconnues (Doyle, 1986a), notons avec Doyle que ce format a l'avantage de maintenir les élèves enrôlés dans la tâche, notamment parce qu'ils sont susceptibles d'être interrogés à tout moment. Plus récemment, Robert et Rogalski (2005) constatent également qu'une fragmentation de la tâche globale en sous-tâches favorise l'enrôlement des élèves. Bellack, Hyman, Smith et Kliebard (1966), cités par Hoetker et Ahlbrand (1969) observent ainsi que malgré les injonctions à ne pas recourir

---

[1] Concernant les cinq classes observées, nous n'avons pas recensé les interventions des enseignants visant à maintenir ou rétablir le calme ; nous pensons cependant qu'elles sont plus fréquentes lors des séances organisées en groupes de niveau (ces interventions sont surtout adressées aux élèves des groupes devant travailler en autonomie, pendant que l'enseignante est engagée dans des interactions didactiques avec un autre groupe).

[2] Doyle (1986a, p.403) donne la définition du cours dialogué. Il s'agit d'une organisation en classe-entière caractérisée par des questions-réponses portant sur le contenu ; les élèves sont sollicités individuellement, et les réponses sont données devant le reste de la classe ; chaque contact entre enseignant et élève est bref. Nous l'avons observé lors des séances organisées en classe entière. Notons également que lorsque l'enseignante est disponible auprès d'un groupe alors que les autres élèves travaillent en autonomie, elle reproduit une situation de type cours dialogué avec le groupe avec lequel elle interagit.

[3] Nos résultats ne permettent toutefois pas de dire que la différenciation pédagogique n'est pas plus efficace si l'on se base sur d'autres dimensions, comme par exemple l'estime de soi des élèves.

au cours dialogué, les enseignants recourent très souvent à cette organisation ; ils en déduisent qu'elle doit répondre à des *« survival needs »*. Pour Veyrunes, Gal-Petitfaux et Durand (2007), *« malgré ses limites et les critiques dont elle a fait l'objet, elle répond partiellement, même de façon pas vraiment satisfaisante, à certaines contraintes ergonomiques (elle peut fonctionner comme preuve de l'effectuation de la lecture, paraît un moyen économique pour l'enseignant de voir où en sont ses élèves, de concilier le collectif et un certain enrôlement des individus à travers l'exercice du relais) »*. Comme le note Goigoux (1998a) au sujet de classes de SEGPA, les enseignants ont à maintenir la classe *« en vie »*, et certaines de leurs décisions semblent davantage destinées à favoriser un certain engagement des élèves, même au détriment de principes didactiques.

Ainsi, que la différenciation des opportunités d'activité des élèves soit consciemment recherchée par l'enseignant ou non, elle est à mettre en relation avec des progrès également fortement différenciés, et une hétérogénéisation des niveaux des élèves au cours de l'année.

L'efficacité d'un enseignement devrait donc, selon nous, être mise en regard avec le coût pour l'enseignant (Nonnon, 2008). Ce coût est élevé, en temps de préparation et lors de la séance, pour une organisation en groupes homogènes en leur sein. L'organisation en classe entière, si elle est au moins aussi efficace que celle en groupes, est donc plus efficiente. En ergonomie, Hoc et Amalberti (2003) écrivent qu'*« afin de préserver une capacité d'activités parallèles (préoccupations de travail ou pensées privées) et un travail efficace dans la durée (économie de ressources) »*, la performance doit être *« réglée (...) à un niveau sous-optimal (par rapport à un potentiel cognitif sur un sujet donné) »*. Il s'agirait donc pour tout professionnel d'effectuer un *« compromis cognitif »* entre coût et efficacité. Si, en ce qui concerne l'enseignement, il est loin d'être certain qu'un coût supplémentaire soit associé à une efficacité plus importante, nous comprenons toutefois que les enseignants, pour pouvoir tenir dans la durée, ne fournissent pas constamment le maximum d'effort possible pour optimiser les apprentissages des élèves. De plus, « efficacité » pour le chercheur n'est pas toujours synonyme d' « efficacité » pour l'enseignant. En effet, les enseignants *« peuvent souvent se satisfaire à bon droit de situations de classe qu'ils perçoivent comme réussies parce que les élèves y sont calmes et participent activement »* (Veyrunes, 2008) : cette *« efficacité expériencée »* par les enseignants concerne davantage l'activité productive des élèves que leurs apprentissages.

A la suite de ce travail, nous apercevons deux types de perspectives que nous allons développer ici. La question qui guide ces deux points est celle des conditions où les régularités observées se produisent, ou non. En premier lieu, il nous semble important d'effectuer des observations dans d'autres contextes et en recueillant des indicateurs complémentaires, afin d'accroître la validité externe et interne de notre étude. Dans un second temps, nous pensons qu'il serait intéressant d'examiner dans quelle mesure une intervention extérieure pourrait conduire les enseignants à effectuer des choix différents concernant le niveau des tâches qu'ils prescrivent à leurs élèves.

Le premier type de prolongement de cette étude pourrait résider dans la confrontation de nos résultats à de nouveaux contextes. Les régularités que nous avons mises au jour sont-elles repérables pour d'autres sortes de tâches ou dans d'autres disciplines ? Des travaux déjà cités (Froissart et al., 2009 ; Raybaud-Patin, 2009) tendent à montrer que les fonctionnements de classe peuvent varier selon les champs disciplinaires et la valence scolaire de ces champs. Qu'en est-il à d'autres niveaux d'enseignement ? Talbot (2008) compare par exemple les pratiques d'enseignants de primaire et de collège, et montre que les seconds tendent à agir davantage en direction des élèves les plus performants. Les Distances aux Performances Attendues sont-elles dans ce cas encore plus hétérogènes ? Les Taux de Réponses Justes des élèves en difficulté sont-ils toujours aussi élevés ? Répondre à ces questions nous permettrait de modaliser nos conclusions, ou d'en accroître les contextes de validité.

Par ailleurs, nous émettons l'hypothèse que les régularités observées lors de ce travail ne se retrouveraient pas avec des enseignants débutants. En effet, les schèmes des enseignants se seraient construits en grande partie par la multiplicité des rencontres avec des élèves et avec des tâches. Un enseignant débutant, qui aurait eu peu d'occasions de prescrire des tâches à des élèves, n'aurait pas développé les schèmes lui permettant d'en ajuster le degré de difficulté au niveau de sa classe. Un enseignant expérimenté qui n'aurait pas eu l'opportunité de prendre des informations sur ses élèves, en début d'année par exemple, pourrait également prescrire des tâches qui ne provoquent pas des DPA et TRJ

« habituelles »[1]. Si de telles hypothèses se vérifiaient, la validité interne de notre travail en serait accrue, dans le sens où l'explication de régularités dans les choix du niveau de difficulté des tâches par la construction de schèmes serait renforcée.

Le second type de prolongement que nous envisageons consiste à saisir dans quelle mesure une intervention extérieure pourrait conduire des enseignants à effectuer des choix de niveau de difficulté des tâches différents de ceux observés dans cette étude. L'ajustement des tâches au niveau de la classe peut être considéré comme un savoir-faire, avec ses aspects positifs, qui consistent principalement à maintenir l'équilibre du jeu d'une séance de classe sans rupture. Or, nous ne pouvons que regretter que l'hétérogénéisation des performances des élèves semble être le corollaire de ce savoir-faire. Comme le précise Vergnaud (2007), la conduite engendrée par les schèmes est *« plus ou moins pertinente »* ; nous pensons que dans le cas des observations effectuées, les conduites des enseignantes n'étaient pas (et peut-être ne pouvaient pas) être pertinentes sur tous les plans, et notamment sur le plan didactique.

Se pose alors la question de la possibilité pour les enseignants de modifier leurs pratiques. Une prise de conscience des résultats de notre étude pourrait-elle y contribuer ? Nous ne sommes pas certaine qu'elle serait suffisante, notamment parce que, comme le montre Crahay (1989), vouloir n'est pas toujours pouvoir, et les situations de classe collectives portent en elles des contraintes qui rendent souvent très difficile une centration sur les savoirs à transmettre[2]. Selon nous, des éléments de solution seraient plutôt à rechercher dans une modification des formats de classe ; Sensevy (2008) propose par exemple d'anticiper le contenu des séances de classe avec les élèves faibles, plutôt que d'être dans une logique de rattrapage. Si les élèves faibles ont préalablement travaillé le contenu des séances avant les autres élèves, nous pouvons faire l'hypothèse que leurs opportunités d'activité

---

[1] Cf. les travaux d'Allègre (2001), qui montre que l'invariance temporelle de la phase de recherche lors d'une résolution de problème (cf. page 84) subit des fluctuations en début d'année scolaire et après les vacances scolaires.

[2] Dans l'étude de Crahay, alors que les chercheurs demandent aux enseignants de donner aux élèves des feedbacks riches (ce qui implique de poser des questions complexes), les enseignants n'y parviennent qu'en début de séance, et sont rapidement aspirés par le *« feu roulant »* de questions rapides, nécessaire pour enrôler les élèves dans la tâche.

diffèreront pendant la séance, voire que leurs DPA seront moindres et leurs progrès plus importants. Reste à savoir si un tel dispositif est tenable dans la durée, et efficace.

Répondre à ces questions nécessiterait une étude complète, à la fois pour imaginer des dispositifs novateurs, s'assurer qu'ils soient efficaces au-delà d'un effet-expérimentation, et appropriables par les enseignants dans divers contextes. Il se peut également que les schèmes construits par les enseignants expérimentés, qui permettent de réaliser des séances satisfaisantes sous de nombreux angles, soient des obstacles à la création de nouveaux schèmes. Quant à la formation des enseignants débutants, il ne faudrait pas tomber dans le piège de se centrer exclusivement sur les aspects didactiques (sans souci du maintien de l'équilibre du jeu d'une séance de classe) ou exclusivement sur les aspects de gestion de la classe (auquel cas il serait certainement possible de former à des TRJ stables et des DPA hétérogènes, mais sans garantie quant à l'équité des pratiques). Il nous semble toutefois fondé d'avancer que cette formation pourrait avoir des effets importants si elle se basait sur un renforcement de l'accompagnement des débutants lors de leurs premières expériences d'enseignement. En effet, si ces derniers sont amenés à construire des connaissances en acte, c'est alors en se plaçant au plus près de leurs situations de travail qu'il serait notamment possible de participer à leur développement professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

Alegria, J. (1991). Mécanismes spécifiques de la lecture : l'identification des mots écrits. *Les Entretiens Nathan, Actes I*, 51-67.

Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Eds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 130-156). Berne: Peter Lang.

Allègre, E. (2001). Le temps en acte II. Mémoire de DEA en sciences de l'éducation. Non publié. Université de Toulouse-le Mirail.

Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie, 107*, 123-139.

Altet, M. (2003a). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 10*, 31-43.

Altet, M. (2003b). L'analyse plurielle du processus enseignement-apprentissage. In J.-F. Marcel (Ed.), *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline* (pp. 43-52). Paris: L'Harmattan.

Altet, M. (2008). Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes : analyse de la dynamique des interactions maître-élèves observées dans un "débat scientifique" en cycle 3. In I. Vinatier & M. Altet (Eds.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (pp. 47-56). Rennes: PUR.

Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Leconte-Lambert, C. (1994). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les dossiers d'éducation et formations, 44*.

Amade-Escot, C. (2007). Les savoirs au cœur du didactique. In C. Amade-Escot (Ed.), *Le didactique* (pp. 11-30). Paris: Revue EPS.

Amade-Escot, C., Verscheure, I., & Devos, O. (2002). "Milieu didactique" et "régulations" comme outils d'analyse de l'activité du professeur en éducation physique. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 8*, 87-98.

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, Hors série 1*, 5-16.

Amigues, R., & Lataillade, G. (2007). Le "travail partagé" des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. In *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Strasbourg.

Anderson, H., & Brewer, J. (1945). Studies of Teachers' Classroom Personalities. *Applied Psychology Monographs, 6*.

Anderson, L. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants* (2 éd.). Paris: Institut international de planification de l'éducation, UNESCO.

Anderson, L., Evertson, C., & Brophy, J. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. *The Elementary School Journal, 79*, 193-222.

Anderson, R. (1984). Some reflections on the acquisition of knowledge. *Educational Researcher, 13*(10), 5-10.

Antibi, A. (2003). *La constante macabre, ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Toulouse: Math'Adore.

Arlin, M. (1984). Time variability in mastery learning. *American Educational Research Journal, 21*, 103-120.

Bachelard, S. (1979). Quelques aspects historiques des notions de modèle et de justification des modèles. In P. Delattre & M. Thellier (Eds.), *Élaboration et justification des modèles* (pp. 3-19). Paris: Maloine.

Baillé, J. (1998). Que prouve-t-on dans la recherche empirique en éducation ? In C. Hadji & J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation : vers une nouvelle alliance* (pp. 191-221). Bruxelles: De Boeck.

Barbier, J.-M. (1996). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 29-49). Paris: L'Harmattan.

Barr, R. (2001). Research on the Teaching of Reading. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4e ed., pp. 390-415). Washington, DC: American Educational Research Association.

Barrère, A. (2005). L'activité des élèves : une approche par le travail. *Les Cahiers Théodile, 6*, 11-18.

Bartlett, F. (1932). *Remembering a study in experimental and social psychogy*. New York & London: Cambridge University Press.

Bastien, C., & Bastien-Toniazzo, M. (2004). *Apprendre à l'école*. Paris: Armand Colin.

Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro & R. Rickenmann (Eds.), *Situation éducative et significations* (pp. 199-220). Bruxelles: De Boeck.

Bayer, E. (1979). Sources de variance de l'indice d'influence de Flanders. *Scientia Paedagogica Experimentalis, 3*, 5-21.

Bellack, A., Hyman, R., Smith, F., & Kliebard, H. (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.

Berliner, D. (1976). Impediments to the Study of Teacher Effectiveness. *Journal of Teacher Education, 27*, 5-13.

Berliner, D. (1985). Effective Classroom Teaching : The Necessary but not Sufficient Condition for Developing Exemplary Schools. In G. Austin & H. Garber (Eds.), *Research on Examplary Schools* (pp. 127-154). Orlando: Academic Press.

Berliner, D. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher, 15*(7), 5-13.

Berliner, D., & Tikunoff, W. (1976). The California Beginning teacher Evaluation Study : Overview of the ethnographic study. *Journal of Teacher Education, 27*, 5-13.

Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris: Armand Colin.

Bertrand, R., & Leclerc, M. (1985). Reliability of Observational Data on Teaching Practices in Secondary School Mathematics. *Teaching and Teacher Education, 1*, 187-199.

Bocchi, P. C. (2008). Questions d'efficacité et d'équité : vers une approche socio-historique des pratiques d'enseignement/apprentissage de l'entrée dans l'écrit ? In *Actes du colloque "Efficacité et équité en éducation"*. Rennes.

Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and Improvisation : Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. *American Educational Research Journal, 26*(4), 473-498.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Editions de Minuit.

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie, 108*, 91-137.

Bressoux, P. (2000). *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement.* Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en sciences de l'éducation. Non publié. Université Pierre Mendès France, Grenoble.

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 5*, 35-52.

Bressoux, P. (2002). Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. In J. Fijalkow & T. Nault (Eds.), *La gestion de la classe* (pp. 199-214). Bruxelles: De Boeck Université.

Bressoux, P. (2007). Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant efficace ? In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 95-106). Paris: PUF.

Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles: De Boeck.

Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie, 126*, 97-110.

Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: PUF.

Broussal, D. (2009). Comment ça s'appelle le "u" ? Rapport au savoir et pouvoir de la question. In D. Bucheton (Ed.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 73-80). Toulouse: Octarès.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques, textes rassemblés par Balacheff N. et al.* Grenoble: La Pensée Sauvage.

Brousseau, G. (2007). Introduction à une étude des situations et des champs conceptuels. In M. Merri (Ed.), *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud* (pp. 49-62). Toulouse: PUM.

Bru, M. (1987). Définition et évaluation du savoir lire au cours préparatoire. In *A propos des objectifs en pédagogie* (pp. 161-170). Toulouse: Service des publications de l'Université de Toulouse-Le Mirail.

Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: EUS.

Bru, M. (1998). Qu'y a-t-il à prouver, quand il s'agit d'éducation ? In C. Hadji & J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation : vers une nouvelle alliance* (pp. 45-65). Bruxelles: De Boeck.

Bru, M. (2002a). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie, 138*, 63-73.

Bru, M. (2002b). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? In J. Donnay & M. Bru (Eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 133-154). Bruxelles: De Boeck.

Bru, M. (2004). La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement. In J.-F. Marcel & P. Rayou (Eds.), *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 63-76). Paris: INRP.

Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris: PUF.

Bru, M. (2007). Table ronde. Quel est l'intérêt du concept d' "organisateur des pratiques enseignantes" pour la formation des enseignants ? avec M. Altet, M. Bru, P. Pastré, A. Robert, F. Tupin, animée par L. Paquay. *Recherche et formation, 56*, 139-153.

Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie, 148*, 75-88.

Bru, M., Pastré, P., & Vinatier, I. (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées (Editorial). *Recherche et formation, 56*, 5-14.

Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., & Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activite physique*. Montréal: Gaetan Morin.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.

Bucheton, D. (2009a). Avant-propos. Une belle équipe et ses travaux. In D. Bucheton (Ed.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 1-4). Toulouse: Octarès.

Bucheton, D. (2009b). Le modèle de "l'agir enseignant et ses ajustements". In D. Bucheton (Ed.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 25-68). Toulouse: Octarès.

Bucheton, D., & Jorro, A. (2009). Une posture de "chercheur en lien avec la formation". La quête d'un ethos scientifique. In D. Bucheton (Ed.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 7-24). Toulouse: Octarès.

Butlen, D., Charles-Pézard, M., & Masselot, P. (2008). Que nous apprend l'évaluation d'un dispositif de formation de type accompagnement en mathématiques des professeurs des écoles débutants nommés en ZEP sur la formation des pratiques ? In *Actes du colloque "Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation"*. Bordeaux.

Caille, J.-P. (2004). Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire. *Education et formations, 69*, 79-88.

Calmettes, B. (2008). Des références pour la démarche d'investigation. Analyse de cas : séances de classe avec des professeurs stagiaires. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 20*, 13-28.

Calmettes, B., Venturini, P., Amade-Escot, C., & Terrisse, A. (2007). Analyse didactique des pratiques effectives d'une enseignante expérimentée, en physique, en 1ère S, dans un Lycée de "centre ville". In *Actes des cinquièmes Rencontres de l'ARDIST*. La Grande Motte.

Campbell, R. (1981). An approach to analysing teacher verbal moves in hearing children read. *Journal of Research in Reading, 4*(1), 43-56.

Carrion, Y., Ragano, S., Pasa, L., & Martinaud, J.-P. (2009). L'accompagnement d'élèves du primaire et d'adultes en reprise d'études dans l'apprentissage de la langue écrite. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 21*.

Cèbe, S. (2001). Apprends-moi à comprendre tout seul. *X. Y. Zep, 11*, 1-6.

Cellier, J.-M. (1996). Exigences et gestion temporelle dans les environnements dynamiques. In J.-M. Cellier, V. De Keyser & C. Valot (Eds.), *La gestion du temps dans les environnements dynamiques* (pp. 19-47). Paris: PUF.

Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive. Théorie et applications*. Paris: Armand Colin.

Chardon, S.-C. (2008). Parcours d'apprentissage de la lecture au cours préparatoire : le point de vue d'une enseignante expérimentée. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 19*, 41-59.

Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1985). Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire. *Revue Française de Pédagogie, 70*, 5-10.

Chauvier, S. (2007). *Qu'est-ce qu'un jeu ?* Paris: Vrin.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In J. M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive* (pp. 31-59). Bruxelles: De Boeck.

Chiu, M. (2004). Adapting Teacher Interventions to Student Needs During Cooperative Learning : How to Improve Student Problem Solving and Time On-Task. *American Educational Research Journal, 41*(2), 365-399.

Chopin, M.-P. (2007). *Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques. Approche des phénomènes de régulation des hétérogénéités didactiques.* Thèse en sciences de l'éducation. Non publié. Université Bordeaux 2.

Chopin, M.-P., & Sarrazy, B. (2009). Apports du modèle d'hétérogénéisation didactique à l'étude des pratiques d'enseignement en mathématiques. Perspectives théoriques et praxéologiques. In *Actes du quatrième congrès international "Espace Mathématique Francophone"*. Dakar.

Chorzempa, B., & Graham, S. (2006). Primary-Grade Teachers' Use of Within-Class Ability Grouping in Reading. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 529–541.

Clanet, J. (1998). Les compétences de l'enseignant - Entre pratiques déclarées et pratiques effectives. In *Actes du colloque REF 98. "Savoirs, rapports au savoir et professionnalisation"*. Toulouse.

Clanet, J. (2005a). Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève. In L. Talbot (Ed.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 35-48). Ramonville Saint-Agne: Erès.

Clanet, J. (2005b). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 14*, 11-28.

Clanet, J. (2007a). Éléments organisateurs de séances de lecture en cours préparatoire. *Repères, 36*, 211-230.

Clanet, J. (2007b). Une compétence pour enseigner : gérer et organiser les interactions maître-élève(s). In L. Talbot & M. Bru (Eds.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 135-150). Rennes: PUR.

Clanet, J. (2008a). Éléments organisateurs de séances de lecture en cours préparatoire. *Repères, 36*, 211-230.

Clanet, J. (2008b). *Que se passe-t-il en classe ? Eléments pour une intelligibilité des pratiques d'enseignement.* Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en sciences de l'éducation. Non publié. Université de Toulouse-Le Mirail.

Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3e ed., pp. 255-296). New-York: McMillan.

Clauzard, P., & Veyrunes, P. (2007). "Analyse croisée" d'une séance de grammaire au cycle 2. *Recherche et formation, 56*, 109-120.

Cogan, M. (1956). Theory and Design of a Study of Teacher Pupil Interaction. *Harvard Educational Review, 26*(4), 315-342.

Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C.: Government Printing Office.

Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (Vol. 151-216). London: Academic Press.

Comiti, C., Grenier, D., & Margolinas, C. (1995). Niveaux de connaissances en jeu lors d'interactions en situation de classe et modélisation de phénomènes didactiques. In G. Arsac, J. Gréa, D. Grenier & A. Tiberghien (Eds.), *Différents types de savoirs et leur articulation*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Coulet, J.-C. (2007). Caractérisation des schèmes des enseignants : étude empirique des formes d'intervention au regard des apprentissages des élèves. In *Actes du colloque international des IUFM du Pôle Nord-Est "Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves"*. Besançon.

Coulet, J.-C., & Chauvigné, C. (2005). Passer d'un référentiel de compétences à une ingénierie de formation. *Education Permanente, 165*, 101-113.

Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue Française de Pédagogie, 88*, 67-94.

Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles: De Boeck Université.

Crahay, M. (2002). Enseigner, entre réussir et comprendre. Théories implicites de l'éducation et pensée des enseignants experts. Essai de recadrage socio-constructiviste. In J. Donnay & M. Bru (Eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 107-132). Bruxelles: De Boeck.

Crahay, M. (2006a). Quelle pédagogie pour les élèves en difficulté scolaire ? In G. Chapelle & D. Meuret (Eds.), *Améliorer l'école* (pp. 243-254). Paris: PUF.

Crahay, M. (2006b). *Un bilan des recherches processus-produit. L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment ?* Genève: Université de Genève.

Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves. In L. Allal & L. Mottier-Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck.

Dahllof, U. (1967). *Ability grouping and the teacher process*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Daniellou, F. (1996). Questions épistémologiques soulevées par l'ergonomie de conception. In F. Daniellou (Ed.), *L'ergonomie en quête de ses principes : débats épistémologiques* (pp. 183-200). Toulouse: Octarès.

De La Haye, F., Gombert, J. E., Rivière, J.-P., & Rocher, T. (2009). *Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense. Année 2008. Note d'information*: Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance.

De Landsheere, G. (1980). *Examens et évaluation continue : précis de docimologie*. Bruxelles, Paris: Labor, Nathan.

Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue Française de Pédagogie, 118*, 107-125.

Delvolvé, N., & Margot, A. (2001). Le travail de l'enseignant, du point de vue de l'ergonomie. *Psychologie et Education, 44*, 43-54.

Dessus, P. (2002). Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe. In P. Bressoux (Ed.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (pp. 19-33). Grenoble: Université Pierre Mendès-France.

Dessus, P. (2005). Quels sont les soubassements cognitifs de l'activité d'enseignement ? *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 14*, 111-122.

Dessus, P., Allègre, E., & Maurice, J.-J. (2005). L'enseignement en tant que supervision d'un environnement dynamique : une analyse de situations-problèmes de mathématiques. *Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 149-162.

Dessus, P., & Sylvestre, E. (2003). Transposition d'une tâche en activité. *Résonances, 5*, 8-9.

Dezutter, O., & Pastré, P. (2008). Didactiques des disciplines scolaires et didactique professionnelle: de l'émergence à l'institutionnalisation, histoires croisées. In Y. Lenoir & P. Pastré (Eds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 269-284). Toulouse: Octarès.

Dilthey, W. (1988). *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*. Paris: Editions du Cerf.

Djider, Z., Murat, F., & Robin, I. (2003). Motivation et performances scolaires : les filles creusent l'écart. *INSEE Première, 886*.

Doyle, W. (1977). Learning the Classroom Environment : An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education, 28*(6), 51-55.

Doyle, W. (1986a). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3e ed., pp. 392-431). New York: McMillan.

Doyle, W. (1986b). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 435-482). Bruxelles: Labor.

Doyle, W., & Ponder, G. (1975). Classroom Ecology : Some Concerns About a Neglected Dimension of Research on Teaching. *Contemporary Education, 46*, 183-188.

Dugal, J.-P., & Amade-Escot, C. (2008). Les enseignants peuvent-ils observer le didactique ? In *Actes du colloque international "Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation"*. Bordeaux.

Dunkin, M., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New-York: Holt, Rinehart & Winston.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.

Duru-Bellat, M., & Leroy-Audouin, C. (1990). Les pratiques enseignantes au CP. Structure et incidence sur les acquisitions des élèves. *Revue Française de Pédagogie, 93*, 5-16.

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, 38*(4), 759-789.

Ecalle, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture, fonctionnement et développement cognitifs*. Paris: Armand Colin.

Eder, D. (1981). Ability Grouping as a Self-Fulfilling Prophecy : a Micro-Analysis of Teacher-Student Interaction. *Sociology of Education, 54*(3), 151-162.

Ehrlich, S., & Florin, A. (1989). Etude sur l'échec de fonctionnement des élèves en classe. *Revue Française de Pédagogie, 86*, 35-48.

Essabri, F. (2004). Eclairage sur les habiletés implicites organisant l'activité enseignante : outils pour la gestion du temps et de la classe. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. Non publié. Université de Toulouse-le Mirail.

Evertson, C., & Green, J. (1986). Observation as inquiry and method. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3e ed., pp. 162-213). New York: McMillan.

Evertson, C., Sanford, J., & Emmer, E. (1981). Effects of Class Heterogeneity in Junior High School. *American Educational Research Journal, 18*(2), 219-232.

Evrard, G. (1990). Gestion de la classe et théories implicites de l'enseignement chez deux instituteurs primaire. Mémoire de licence. Non publié. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Liège.

Famose, J.-P. (1983). Relations pédagogiques et tâches motrices. "Vers une science de la conception en éducation physique et sportive". *Sport et Sciences, numéro spécial*, 41-95.

Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris: PUF.

Fijalkow, E., & Fijalkow, J. (1994). Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux. *Revue Française de Pédagogie, 107*, 63-79.

Fijalkow, J. (1999). Un coup pour rien. Note critique sur le livre de l'observatoire national de la lecture : apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1).

Analyses, réflexions et propositions. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 1*, 137-155.

Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-Les-Moulineaux: ESF.

Fisher, C., Filby, N., Marliave, R., Cahen, L., Dishaw, M., Moore, J., et al. (1978). *Teaching and learning in the elementary school : A summary of the beginning teacher evaluation study. Study report*. San Fransisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.

Flanders, N. (1966). *Subscription interaction analysis categories : a 22 category system*. Michigan: Abore.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia - Neuropsychological and cognitive studies or phonological reading* (pp. 301-330). Hillsdale: Erlbaum.

Froissart, T., Bruhier, C., Deleplace, M., Philippot, T., & Promonet, A. (2009). De l'analyse des traces écrites à celle des pratiques professionnelles dans quatre disciplines scolaires. In *Actes du premier colloque international de l'ARCD "Où va la didactique comparée ?"* Genève.

Gage, N. (1963). Paradigms for research on teaching. In N. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3e ed., pp. 94-141). Chicago: Rand McNally.

Garcia-Debanc, C. (2009). L'articulation entre recherche en didactique du français et formation des enseignants du premier degré de 1970 à nos jours. In J. Clanet (Ed.), *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations ?* (pp. 33-44). Rennes: PUR.

Garcia-Debanc, C., Grandaty, M., & Liva, A. (1996). *Didactique de la lecture - regards croisés*. Toulouse: PUM / CRDP Midi-Pyrénées.

Garte, M., Cronen, S., Eaton, M., Kurki, A., Ludwig, M., Jones, W., et al. (2008). *The Impact of Two Professional Development Interventions on Early Reading Instruction and Achievement*: Institute of Education Science, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 106-116). Paris: PUF.

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., & Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Genty, J., Deneuve, P., Famose, J.-P., & Pichard, J.-F. (2002). Approche multidimensionnelle de la difficulté objective dans une tâche d'anticipation coïncidence. *Revista motricidad, 8*, 175-195.

Gersten, R., Carnine, D., & Williams, P. (1982). Measuring implementation of a structured educational model in an urban school district. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 4*(1), 67-79.

Goigoux, R. (1992). La lecture au cycle II : variété des itinéraires d'apprentissage. In M. Lebrun & M.-C. Paret (Eds.), *Actes du cinquième colloque international de Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM)*. Montréal: Delachaux et Niestlé.

Goigoux, R. (1997). La psychologie cognitive ergonomique : un cadre d'étude des compétences professionnelles des enseignants de Français. In E. Bautier & D. Bucheton (Eds.), *Pratiques enseignantes / activités des élèves dans la classe de Français, Didactique du Français Langue Maternelle (Lettre DFLM), la Lettre de l'Association, n° 21* (pp. 56-61).

Goigoux, R. (1998a). *Apprentissage et enseignement de la lecture en SEGPA. Synthèse de l'étude "Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés"*: Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie.

Goigoux, R. (1998b). Les interactions de tutelle dans le processus de conceptualisation de la langue écrite. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Eds.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 23-47). Berne: Peter Lang.

Goigoux, R. (2000). *Enseigner la lecture à l'école primaire.* Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en sciences de l'éducation. Non publié. Université de Paris 8, Saint-Denis.

Goigoux, R. (2001). De l'importance du contexte littéral pour l'identification des mots écrits au début de l'apprentissage de la lecture. In G. Chauveau (Ed.), *Comprendre l'apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp. 45-63). Paris: Retz.

Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie, 138*, 125-134.

Goigoux, R. (2003a). Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation. In D. Gaonac'h & M. Fayol (Eds.), *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia* (pp. 182-204). Paris: Hachette.

Goigoux, R. (2003b). *Réponse à la seconde question de la conférence de consensus. Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire ? Comment doser les différentes composantes de cet ensemble ? Quelle est la pertinence des diverses méthodes ?* Paris: Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003.

Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 1*, 37-56.

Goigoux, R. (2006). Ressources et contraintes dans l'enseignement de la lecture au cours préparatoire. In B. Schneuwly & T. Thevenaz-Christen (Eds.), *Analyses des objets enseignés ; le cas du français* (pp. 67-91). Bruxelles: De Boeck.

Goigoux, R. (2007a). Rien de plus pratique qu'une bonne théorie ? Si, deux ! Les concepts de schème et de genre au service d'une analyse didactique de l'activité d'enseignement. In M. Merri (Ed.), *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud* (pp. 91-102). Toulouse: PUM.

Goigoux, R. (2007b). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education & Didactique, 3*, 19-41.

Goigoux, R. (2008). Lecture (Méthodes de). Comment décrire les méthodes de lecture ? In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Quadrige / PUF.

Goigoux, R., & Thomazet, S. (1999). Pratiques et conceptions de l'enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté. *Actes de lecture, 67*, 53-62.

Gombert, J.-E. (1993). L'apprentissage de la lecture : apports de la psychologie cognitive. In G. Chauveau, M. Remond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti-lecteur : l'entrée dans le système écrit* (pp. 123-131). Paris: INRP, L'Harmattan.

Gombert, J.-E. (2002). Préface. In J. Ecalle & A. Magnan (Eds.), *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris: Armand Colin.

Gombert, J.-E. (2003). *Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture*. Paris: Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003.

Gomila, C. (2004). Le traitement du lexique dans la leçon de lecture au CP. In E. Calaque & J. David (Eds.), *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports* (pp. 157-170). Bruxelles: De Boeck.

Gonzalez, M. (1988). Sur les pratiques de validation de modèles en psychologie cognitive. In J.-P. Caverni, C. Bastien, P. Mendelsohn & G. Tiberghien (Eds.), *Psychologie cognitive, modèles et méthodes* (pp. 443-464). Grenoble: PUG.

Good, T. (2008). *Is anything new concerning research on teaching and the effects of teaching ?* Communication orale. La recherche en éducation dans le monde anglo-saxon : what's new ?, Genève.

Good, T., Biddle, B., & Brophy, J. (1975). *Teachers make a difference*. New York: Holt Rinehart and Winston.

Good, T., & Grouws, D. (1975). Teacher rapport : Some Stability Data. *Journal of Educatlonal Psychology, 67*, 179-182.

Good, T., & Grouws, D. (1977). Teaching effects : Process-product study in fourth-grade mathematics classrooms. *Journal of Teacher Education, 28*, 49-54.

Grisay, A. (1984). Les mirages de l'évaluation scolaire. Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire. *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes, 5*, 29-42.

Guibert, P., Lazuech, G., & Rimbert, F. (2008). *Enseignant débutant : "faire ses classes"*. Rennes: PUR.

Guk, I., & Kellogg, D. (2007). The ZPD and whole class teaching: Teacher-led and student-led interactional mediation of tasks. *Language Teaching Research, 11*(3), 281-299.

Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris: PUF.

Hamilton, S. (1983). The social side of schooling : ecological studies of classrooms and schools. *Elementary School Journal, 83*(4), 313-334.

Harter, S. (1974). Pleasure Derived by Children from Cognitive Challenge and Mastery. *Child Development, 45*, 661-669.

Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review, 5*(1), 9-29.

Heimberg, C. (2007). Comment mesurer la construction effective de la pensée historique chez les élèves de fin de scolarité obligatoire ? In D. Lahanier-Reuter & E. Roditi (Eds.),

Questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactique (pp. 131-140). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Hoc, J.-M., & Amalberti, R. (2003). Adaptation et contrôle cognitif : supervision de situations dynamiques complexes. In *Actes des Deuxièmes Journées d'étude en Psychologie ergonomique, EPIQUE*. Boulogne-Billancourt.

Hoetker, J., & Ahlbrand, P. (1969). The Persistence of the Recitation. *American Educational Research Journal, 6*(2), 145-167.

Hoge, R. D., & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement : a review of literature. *Review of Educational Research, 59*(3), 297-313.

Huberman, M. (1985). What knowledge is of most worth to teachers? A knowledge-use perspective. *Teaching and Teacher Education, 1*, 251-262.

Inizan, A. (1960). Opportunité pour un jeune enfant d'apprendre à lire. *Psychologie française, 5*(3), 224-238.

Inizan, A., Inizan, A., & Bartout, D. (2002). *Echelle composite, évaluation du savoir lire au cours préparatoire. Révision 2002*. Paris: EAP.

Izard, A., Fijalkow, E., & Fijalkow, J. (2008). Quarante ans plus tard, où en est la lecture !? Comparaison des résultats au test de l'Alouette d'enfants de 6 à 9 ans. *Caractères, 31*, 37-53.

Janet, P. (1929). *L'évolution psychologique de la personnalité*. Paris: Société Pierre Janet, CNRS.

Jorro, A. (2007). L'évaluation, génératrice de développement professionnel ? In A. Jorro (Ed.), *Evaluation et développement professionnel* (pp. 11-31). Paris: L'Harmattan.

Juliers, S. (2003). Ebauche d'une modélisation du travail de l'enseignant de FLE abordé comme une activité instrumentée. In *Actes du colloque International de l'ADCUEFE*. Pau.

Jussim, L. (1989). Teacher expectations : self-fuIfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(3), 469-480.

Kant, I. (1787/1971). *Critique de la raison pratique*. Paris: PUF.

Kempf, M. (1990). Relativité de la réussite en lecture au CP. *Revue Française de Pédagogie, 91*, 69-80.

Konstantopoulos, S. (2007). *How Long Do Teacher Effects Persist ?* Bonn: Institute for the Study of Labor.

Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New-York: Holt, Rinehard & Winston.

Kulik, C., & Kulik, J. (1982). Effects of Ability Grouping on Secondary School Students : A Metaanalysis of Evaluation Findings. *American Educatlonal Research Journal, 19*(3), 415-428.

Kuster, Y., & Lameul, G. (2008). Croisement d'approches pour repérer les traces de construction de compétences professionnelles. Analyse d'un forum débat en formation initiale d'enseignants. In *Actes du colloque international "Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation"*. Bordeaux.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Langenberg, D. (2000). *Report of the national reading panel : Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Bethesda MD: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Lautrey, J. (1984). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: PUF.

Laville, A. (1976). *L'ergonomie*. Paris: PUF.

Leclaire-Halté, A. (2008). Un impensé didactique : la mise en espace de l'exercice de lecture au CP. *Repères, 36*, 101-120.

Lefavrais, P. (1965). *Test de l'Alouette*. Paris: E.C.P.A.

Lefeuvre, G. (2007). *Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement. Le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire.* Thèse en sciences de l'éducation. Non publié. Université de Toulouse-Le Mirail.

Leplat, J. (1988). Les habiletés cognitives dans le travail. In P. Perruchet (Ed.), *Les automatismes cognitifs* (pp. 139-172). Paris: Pierre Mardaga.

Leplat, J. (1996). Quelques aspects de la complexité en ergonomie. In F. Daniellou (Ed.), *L'ergonomie en quête de ses principes : débats épistémologiques* (pp. 57-76). Toulouse: Octarès.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris: PUF.

Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie : aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse: Octarès.

Leplat, J. (2003). La modélisation en ergonomie à travers son histoire. In J. C. Sperandio & M. Wolff (Eds.), *Formalismes de modélisation pour l'analyse du travail et l'ergonomie* (pp. 1-26). Paris: PUF.

Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 3*(1), 49-63.

Leroy-Boussion, A. (1971). Maturité mentale et apprentissage de la lecture. *Enfance, 3*, 153-208.

Leutenegger, F., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 8*, 73-87.

Leybaert, J., & Content, A. (1992). L'acquisition de la lecture : influence des méthodes d'apprentissage. In P. Lecocq (Ed.), *La lecture : Processus, apprentissage, troubles* (pp. 181-208). Lille: Presses Universitaires de Lille.

Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Maggi, B. (1996). Coopération et coordination : enjeux pour l'ergonomie. In J. C. Sperandio (Ed.), *L'ergonomie face aux changements technologiques et organisationnels du travail humain* (pp. 11-25). Toulouse: Octarès.

Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in Preschool Education and School Readiness. *American Educational Research Journal, 41*(1), 115–157.

Mangiante, C. (2007). Etude des effets potentiels des pratiques d'enseignants novices sur les apprentissages scolaires. In *Actes du colloque international des IUFM du Pôle Nord-Est "Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves"*. Besançon.

Marcel, J.-F. (2004). Recherches contextualisées et pratiques enseignantes. In J.-F. Marcel & P. Rayou (Eds.), *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 13-26). Paris: INRP.

Martel, D., Brunelle, J., & Spallanzani, C. (1991). La détermination du degré d'implication des participants : un indice significatif du climat d'apprentissage. *Revue des sciences et techniques des activités physiques et sportives, 24*(12), 37-50.

Marx, K. (1867/1985). *Le capital. Livre I. Sections 1 à 4*. Paris: Flammarion.

Masselot, P., & Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. *Recherche et formation, 56*, 15-31.

Maulini, O. (2005). L'union des travailleurs de la question. Contrôle de l'apprentissage et institution des problèmes à l'école élémentaire. *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle, 38*(3), 11-32.

Maurice, J.-J. (1996a). *Modélisation du savoir-faire de l'enseignant expérimenté : adaptation aux contraintes, anticipation, négociation, pilotage de la classe par les tâches scolaires.* Thèse en sciences de l'éducation. Non publié. Université Pierre Mendès-France, Grenoble II.

Maurice, J.-J. (1996b). Problèmes multiplicatifs : l'expérience de l'enseignant, l'action effective de l'élève. *Recherches en didactiques des mathématiques, 16*(3), 323-348.

Maurice, J.-J. (1996c). Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. *Revue Française de Pédagogie, 114*, 85-96.

Maurice, J.-J. (2006). L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 3*, 53-67.

Maurice, J.-J. (2007a). La Distance à la Performance Attendue. In G. Sensevy (Ed.), *Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire (Première primaire). Programme Incitatif de Recherche en Education et Formation.* (pp. 189-215).

Maurice, J.-J. (2007b). Modélisations de conceptualisations en acte des enseignants : une genèse instrumentale. In M. Merri (Ed.), *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud. CD-Rom* (pp. 783-792). Toulouse: PUM.

Maurice, J.-J., & Allègre, E. (2002). Invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donné aux élèves pour chercher. *Revue Française de Pédagogie, 138*, 115-124.

Maurice, J.-J., & Murillo, A. (2008). La Distance à la Performance Attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève. *Revue Française de Pédagogie, 162*, 67-80.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente, 139*, 65-86.

Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité. Sa mise en oeuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In J.-F. Marcel & P. Rayou (Eds.), *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 29-39). Paris: INRP.

Meirieu, P. (2000). *L'école mode d'emploi : des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF.

Mercer, N., & Fisher, E. (1997). The importance of talk. In R. Wegerif & P. Scrimshaw (Eds.), *Computers and talk in the primary classroom* (pp. 13–21). Clevedon: Multilingual Matters.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée *Revue Française de Pédagogie, 141*, 5-16.

Mercier, A., Sensevy, G., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). How social interactions within a class depend on the teacher's assessment of the various pupil's mathematical capabilities, a case study. *International review of Mathematics Education, 32*(6), 126-130.

Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences ? *Revue Française de Pédagogie, 69*, 49-64.

Mingat, A. (1987). Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie, 79*, 5-14.

Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue Française de Pédagogie, 95*, 47-63.

Ministère de l'Education Nationale. (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. Paris: CNDP / XO Editions.

Ministère de l'Education Nationale. (2007). Bulletin officiel n° 9 du 1er mars 2007.

Moon, T. C. (1971). A Study of Verbal Behavior Patterns in Primary Grade Classrooms during Science Activities. *Journal of Research in Science Teacher, 8*, 171-177.

Mouloud, N. (2005). Modèles, prise de vue. In *Encyclopaedia Universalis*.

Murillo, A. (2003). Temporalités d'une séquence de résolution de problème au cycle III : anticipations des enseignants et durées effectives. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. Non publié. Université de Toulouse-le Mirail.

Murillo, A. (2004). La Distance à la Performance Attendue : un indicateur pour l'étude des interactions enseignants-élèves médiatisées par la tâche scolaire. Mémoire de DEA en sciences de l'éducation. Non publié. Université de Toulouse-Le Mirail.

Murillo Lopez, S. (2008). *Etude d'une pratique ordinaire face à un obstacle didactique : La correction en classe de mathématiques dans le cas de la fonction réciproque.* Thèse en sciences de l'éducation. Non publié. Université Paul Sabatier, Toulouse.

Musard, M., Poggi, M.-P., & Wallian, N. (2007). Un outil pour analyser les interactions d'enseignement-apprentissage : le concept de contrat didactique. In *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Strasbourg.

Neuweg, G. (2004). Tacit Knowing and implicit learning. In M. Fischer, N. Boreham & B. Nyhan (Eds.), *European perspectives on learning at work : the acquisition of work process knowledge* (pp. 130-147). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Nonnon, E. (2008). Communication dans le symposium "Pratiques d'enseignement : efficacité et équité dans la façon d'interagir avec les élèves". In *Actes du colloque "Efficacité et équité en éducation"*. Rennes.

Nonnon, E., & Goigoux, R. (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. *Repères, 36*, 5-36.

Ombredane, A., & Faverge, J. M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris: PUF.

Palmer, D., Stough, L., Burdenski, T., & Gonzales, M. (2005). Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making *Educational Psychologist, 40*(1), 13-25.

Paquay, L. (2008). Y a-t-il UNE bonne façon d'enseigner ? Mise en questions de la thèse de C. Gauthier. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 19*, 157-169.

Pariès, M., & Robert, A. (2008). Des pratiques des enseignants aux activités des élèves : insertion dans les analyses de la prise en compte d'actions langagières de l'enseignant – mise en regard de deux séances portant sur un exercice de géométrie analogue, en troisième. In *Actes du colloque "Efficacité et Equité en Education"*. Rennes.

Pastré, P. (2004). Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion de situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 17-48). Toulouse: Octarès.

Pastré, P. (2005a). Genèse et identité. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 231-260). Toulouse: Octarès.

Pastré, P. (2005b). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Education Permanente, 165*, 29-46.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation, 56*, 81-93.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie, 154*, 145-198.

Pastré, P., & Rabardel, P. (2005). Présentation. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 1-10). Toulouse: Octarès.

Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy les Moulineaux: ESF.

Perrenoud, P. (2000). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Issy les Moulineaux: ESF.

Perrin-Glorian, M.-J., & Robert, A. (2005). Analyse didactique de séances de mathématiques au collège : pratiques d'enseignants et activités mathématiques d'élèves. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 14*, 95-110.

Piaget, J. (1936/1994). *La naissance de t'intelligence chez l'enfant*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1967). *Six études de psychologie*. Genève: Gonthier.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF.

Piquée, C. (2007a). Effets des pratiques à l'égard des élèves en difficulté au cours préparatoire. In *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Strasbourg.

Piquée, C. (2007b). Pratiques déclarées des enseignants et progrès des élèves au cours préparatoire. In G. Sensevy (Ed.), *Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire (Première primaire). Programme Incitatif de Recherche en Education et Formation.* (pp. 16-136).

Piquée, C., & Sensevy, G. (2008). Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques. *Repères, 36*, 231-252.

Pons, O. (2003). Contribution à la découverte et à l'étude d'aspects implicites organisant l'action enseignante. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. Non publié. Université de Toulouse-le Mirail.

Posthumus, K. (1947). *Levensgehell en school*. La Haye.

Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris: PUF.

Postic, M., & De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF.

Postlethwaite, T. (1985). *Teacher effectiveness research.* Communication orale. Université de Bangkok, Thailande.

Prost, A. (2003). Recommandations du jury. In PIREF (Ed.), *Conférence de consensus : L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent*. Paris.

Rabardel, P. (1993a). Micro-genèse et fonctionnalité des représentations dans une activité avec instrument. In A. Weill-Fassina, P. Rabardel & D. Dubois (Eds.), *Représentations pour l'action* (pp. 113-137). Toulouse: Octarès.

Rabardel, P. (1993b). Représentations dans des situations d'activités instrumentées. In A. Weill-Fassina, P. Rabardel & D. Dubois (Eds.), *Représentations pour l'action* (pp. 97-111). Toulouse: Octarès.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.

Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 241-265). Paris: La Dispute.

Rabardel, P., Carlin, N., Chesnais, M., Lang, N., & Pascal, M. (1998). *Ergonomie: concepts et méthodes*. Toulouse: Octarès.

Ragano, S. (1999). Le rôle du contexte dans l'apprentissage de la lecture : étude expérimentale longitudinale. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 1*, 53-68.

Rand, G., & Rand, P. (1978). The effects of working atmospheres on creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research, 22*, 91-106.

Raybaud-Patin, N. (2008). Efficacité et équité selon le chercheur / efficacité et équité selon l'enseignant. In *Actes du colloque "Efficacité et équité en éducation"*. Rennes.

Raybaud-Patin, N. (2009). Approche comparatiste de pratiques d'enseignement selon la discipline enseignée et le statut des élèves : généricité et spécificité de pratiques évaluatives informelles chez un professeur d'école. In *Actes du premier colloque international de l'ARCD "Où va la didactique comparée ?"* Genève.

Renard, P. (2007). Gestion du temps d'enseignement de l'écrit à différentes échelles temporelles dans quatre CP de ZEP. *Repères, 36*, 37-58.

Reuter, Y. (2008). Didactique du français. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 147-149). Paris: Quadrige / PUF.

Revault d'Allonnes, G. (1920). Le mécanisme de la pensée : 1. Les schèmes mentaux. *Revue philosophique, XC*, 161-202.

Rey, B., Descampe, S., Robin, F., & Tremblay, P. (2008). *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire*: Ministère de la communauté française (Belgique).

Richard, J.-F. (1993). Le rôle de la modélisation dans la simulation des comportements et l'analyse des données expérimentales. In M. Denis & G. Sabah (Eds.), *Modèles et concepts pour la science cognitive, hommage à J.-F. Le Ny* (pp. 25-35). Grenoble: PUG.

Richard, J.-F. (2005). Le modèle en psychologie. In *Encyclopaedia Universalis*.

Robert, A. (2001). Les recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant. *Recherches en Didactique des Mathématiques, 21*(1-2), 57-80.

Robert, A., & Rogalski, J. (2005). A cross-analysis of the mathematics teacher's activity. An example in a french 10th-grade class. *Educational Studies in Mathematics, 59*, 269–298.

Roditi, E. (2003). Régularité et variabilité des pratiques ordinaires d'enseignement, le cas de la multiplication des nombres décimaux en sixième. *Recherches en Didactique des Mathématiques, 23*(2), 183-216.

Roditi, E. (2005). *Les pratiques enseignantes en mathématiques. Entre contraintes et liberté pédagogique*. Paris: L'Harmattan.

Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques, 23*(3), 343-388.

Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de "cognition située" et "cognitiviste" en psychologie des acquisitions. *@ctivités, 1*(2), 103-120.

Rogalski, J. (2007). Situations et schèmes. Action et connaissance. In M. Merri (Ed.), *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud* (pp. 161-178). Toulouse: PUM.

Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 81-96). Liège: Labor.

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3e ed., pp. 376-391). New York: McMillan.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom ; teacher expectations and pupils' intellectual deveIopment*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français*. Paris: PUF.

Rowe, M. B. (1974). Wait-time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic, and fate control. Part one. Wait-time. *Journal of Research in Science Teaching, 11*(81-94).

Samurçay, R., & Hoc, J.-M. (1988). De l'analyse du travail à la spécification d'aides à la décision dans des environnements dynamiques. *Psychologie Française, 33*(3), 187-196.

Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-181). Toulouse: Octarès.

Samurçay, R., & Rogalski, J. (1992). Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes. *Education Permanente, 111*, 227-242.

Sarrazy, B. (2002a). Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques. *Educational Studies in Mathematics, 49*, 89-117.

Sarrazy, B. (2002b). Pratiques d'éducation familiale et sensibilité au contrat didactique dans l'enseignement des mathématiques chez des élèves de 9-10 ans. *Revue Internationale de l'Education Familiale, 6*(1), 103-130.

Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'enseignant et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du savoir du professeur.* Thèse en sciences de l'éducation. Non publié. Université Aix-Marseille I.

Saujat, F. (2007). Enseigner, un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 179-188). Paris: PUF.

Sauvageot, C., & Dalsheimer, N. (2008). La situation éducative de la France comparée à celle d'autres pays de l'Union européenne ou de l'OCDE. *Education & formations, 78*, 23-61.

Savoyant, A. (2005). Les problèmes de la transmission des savoirs professionnels en entreprise. In *Actes du séminaire "Vieillissement et Travail"* (pp. 9-28): CREAPT / EPHE.

Savoyant, A. (2008). Quelques réflexions sur les savoirs implicites. *Travail et apprentissages, 1*, 92-100.

Schubauer-Leoni, M.-L. (1991). L'évaluation didactique : une affaire contractuelle. In J. Weiss (Ed.), *L'évaluation : problème de communication* (pp. 79-95). Cousset et Neuchâtel: DelVal et IRDP.

Schubauer-Leoni, M.-L. (2007). Mathématiques et lecture. In G. Sensevy (Ed.), *Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire (Première primaire). Programme Incitatif de Recherche en Education et Formation.* (pp. 247-284).

Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). Didactique. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 129-133). Paris: Quadrige / PUF.

Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique "ordinaire". In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles: De Boeck.

Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., & Mercier, A. (1999). Interactions didactiques dans l'apprentissage des "grands nombres". In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques* (pp. 301-328). Nancy: Presses universitaires de Nancy.

Sensevy, G. (2007a). *Caractérisations des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au Cours Préparatoire (Première primaire), rapport de recherche pour le Programme Incitatif de Recherche en Education & Formation*. Rennes: CREAD.

Sensevy, G. (2007b). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 9-51). Rennes: PUR.

Sensevy, G. (2007c). Synthèse et perspectives. In G. Sensevy (Ed.), *Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire (Première primaire). Programme Incitatif de Recherche en Education et Formation.* (pp. 347-364).

Sensevy, G. (2007d). Vergnaud, un pragmatiste ? In M. Merri (Ed.), *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud.* (pp. 41-48). Toulouse: PUM.

Sensevy, G. (2008). Efficacité et équité en éducation. In *Actes du colloque "Efficacité et équité en éducation"*. Rennes.

Sensevy, G., Maurice, J.-J., Clanet, J., & Murillo, A. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 20*, 105-122.

Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.

Sensevy, G., Turco, G., Stallaerts, M., & Le Tiec, M. (2002). Prise en compte de l'hétérogénéité : le travail de régulation du professeur. Le cas de l'étude d'une fourmilière en découverte du monde au cycle 2. *ASTER*(35), 85-122.

Shavelson, A., & Dempsey-Atwood, N. (1976). Generalizability of measures of teaching behavior. *Review of Educational Research, 46*, 553-611.

Shavelson, R., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research, 51*(4), 455-498.

Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching : A Contemporary Perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3e ed., pp. 3-36). New-York: McMillan.

Shulman, L. S. (1986b). Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

Simon, F. (2007). Gérer l'hétérogénéité des savoirs des élèves dans une activité de lecture collective de texte au cours préparatoire. *Repères, 36*, 77-99.

Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in Elementary schools : A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research, 57*(3), 293-336.

Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools : a best evidence synthesis. *Review of Educational Research, 60*(3), 471-499.

Smith, B. O. (1960). A concept of teaching. *Teachers' College Record, 5*, 229-241.

Smith, J., Jussim, L., Eccles, J., Vannoy, M., Madon, S., & Palumbo, P. (1998). Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy at the individual and group levels. *Journal of Experimental Social Psychology, 34*(6), 530-561.

Sorensen, A. B. (1986). Effects of Ability Grouping on Growth in Academic Achievement. *American Educational Research Journal, 23*(4), 519-542.

Sperandio, J. C. (1980). *La psychologie en ergonomie*. Paris: PUF.

Sperandio, J. C. (2003). Modèles et formalismes, ou le fond et la forme. In J. C. Sperandio & M. Wolff (Eds.), *Formalismes de modélisation pour l'analyse du travail et l'ergonomie* (pp. 27-75). Paris: PUF.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360-407.

Stanovich, K. E., Cunningham, A., & Cramer, B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children : Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology, 38*, 175-190.

Suchaut, B. (2003). La lecture au CP. Les déterminants de la réussite. In APFEE (Ed.), *Vers la maîtrise de l'écrit, par tous* (pp. 29-39). Lyon: Aléas.

Suchaut, B. (2008). *Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves.* Communication orale. A.G.E.E.M., Bourges.

Sweller, J. (2003). *Evolution of Human Cognitive Architecture* (Vol. 43). San Diego: Academic Press.

Talbot, L. (2007). Pratiques d'enseignement au CP et élèves en difficulté. In *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Strasbourg.

Talbot, L. (2008). Etudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 19*, 81-101.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Laval: Presses de l'Université de Laval.

Tauveron, C. (2008). Lecture d'un même texte au même moment dans trois CP différents : analyse comparative. *Repères, 36*, 121-148.

Tiberghien, G. (1988). Introduction : modèles de l'activité cognitive. In J.-P. Caverni, C. Bastien, P. Mendelsohn & G. Tiberghien (Eds.), *Psychologie cognitive, modèles et méthodes* (pp. 13-26). Grenoble: PUG.

Tiercelin, C. (2002). *Hilary Putnam, l'héritage pragmatiste*. Paris: PUF.

Tobin, K. (1990). *Target students. What research says to the science and mathematics teacher*. Perth: Curtin University of Technology.

Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.

Tunmer, W. E. (1989). Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp. 197-220). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 10*, 7-15.

Turner, R. L. (1971). Conceptual foundations of research in teacher education. In B. O. Smith (Ed.), *Research in teacher education : a symposium*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Tyler, R. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: Chicago UP.

Valot, C. (1996). Gestion du temps, gestion du risque (à travers quelques situations aéronautiques). In J.-M. Cellier, V. De Keyser & C. Valot (Eds.), *La gestion du temps dans les environnements dynamiques*. Paris: PUF.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 254-251.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: PUF.

Vergnaud, G. (2001). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. In J. Portugais (Ed.), *Actes du Colloque GDM-2001. La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation*. Montréal.

Vergnaud, G. (2007). Héritages. In M. Merri (Ed.), *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud.* (pp. 28-37). Toulouse: PUM.

Vergnaud, G., & Récopé, M. (2000). De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui. *Psychologie française, 45*(1), 35-50.

Veyrunes, P. (2008). Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire. In *Actes du colloque "Efficacité et Equité en Education"*. Rennes.

Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2007). La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe. *Repères, 36*, 59-76.

Vidal-Gomel, C., & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *@ctivités, 4*(1), 49-84.

Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Autour des mots "organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante". *Recherche et formation, 56*, 95-108.

Von Neumann, J., & Morgenstern, O. (1967). *Theory of games and economic behavior*. Princeton: Princeton University Press.

Vygotski, L. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-47). Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute.

Walker, D., Greenwood, C., Hart, B., & Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development, 65*(2), 606-621.

Wallen, N. E. (1969). *Sausalito Teacher Education Project. Annual Report*. San Francisco: Division of Compensatory Education, Bureau of Professional Development.

Wanlin, P. (2008a). Elèves forts ou faibles : qui donne le tempo ? In *Actes du vingtième colloque de l'ADMEE-Europe*. Genève.

Wanlin, P. (2008b). *La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement.* Communication orale. La recherche en éducation dans le monde anglo-saxon : what's new ?, Genève.

Wanlin, P., & Crahay, M. (2009). Hétérogénéité des élèves et gestion de la classe : quels dilemmes et comment les surmonter ? Communication dans le symposium "Les pratiques d'enseignement et la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves" coordonnée par L. Talbot. In *Actes du colloque Recherche en Education et Formation*. Nantes.

Weil-Barais, A. (2004). Concepts et modèles fondamentaux. In A. Weil-Barais (Ed.), *Les apprentissages scolaires* (pp. 14-45). Rosny-sous-Bois: Bréal.

Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus logico-philosophicus ; suivi de Investigations philosophiques*. Paris: Gallimard.

Woods, D. (1988). Coping with complexity : the psychology of human behavior in complex systems. In L. Goodstein, H. Andersen & S. Olsen (Eds.), *Tasks, Errors and Mental Models. A Festschrift to celebrate the 60th birthday of Professor Jens Rasmussen* (pp. 128-148). Londres: Taylor & Francis.

Yinger, R. (1986). Examining thought in action : a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education, 2*(3), 263-282.

Yinger, R. (1987). *By the seat of your pants : An inquiry into improvisation and teaching.* Communication orale. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C.

ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE 1. COMPOSITION DES CLASSES : AGES, SEXES, PCS DES PARENTS, LANGUES, SUIVI DES ELEVES 303
ANNEXE 2. DONNEES ELEVE PAR ELEVE 306
ANNEXE 3. PRINCIPE DE LECTURE D'UN GRAPHE EN BOITES 313
ANNEXE 4. JUGEMENTS DES ELEVES PAR LES ENSEIGNANTES : RANGS ESTIMES 314
ANNEXE 5. JUGEMENTS DES ENSEIGNANTES ET TESTS STANDARDISES : CORRELATIONS 317
ANNEXE 6. NATURE DES TEXTES DE LECTURE 321
ANNEXE 7. PHASES DES SEANCES OBSERVEES 322
ANNEXE 8. TESTS DE DISTANCE A LA PERFORMANCE ATTENDUE 343
ANNEXE 9. INDICATEURS DE DPA : TENDANCES CENTRALES ET DISPERSIONS 374
ANNEXE 10. VARIATIONS DE DPA SELON LA DIMENSION MESUREE 378
ANNEXE 11. VARIATIONS DE DPA SELON LA CLASSE 384
ANNEXE 12. VARIATIONS DE DPA SELON LA PERIODE DE L'ANNEE 386
ANNEXE 13. DISPERSION DES DPA SELON LA CLASSE 387
ANNEXE 14. RELATIONS ENTRE LES DPA CORRESPONDANT AUX DIFFERENTS TEXTES DE CHAQUE SEANCE 388
ANNEXE 15. CORRELATIONS DPA/JUGEMENTS 389
ANNEXE 16. NOMBRE D'INTERVENTIONS DIDACTIQUES DES ELEVES DANS LES CLASSES D ET E 391
ANNEXE 17. DES PROPHETIES AUTO-REALISATRICES ? 392
ANNEXE 18. NATURE DES SOUS-TACHES EN FONCTION DU GROUPE DE NIVEAU 396
ANNEXE 19. INTERVENTIONS DIDACTIQUES DES ELEVES FAIBLES A FORTES DPA, QUI PROGRESSENT PEU 400
ANNEXE 20. CORRELATIONS DPA / TESTS STANDARDISES 403

ANNEXE 1. COMPOSITION DES CLASSES : AGES, SEXES, PCS DES PARENTS, LANGUES, SUIVI DES ELEVES

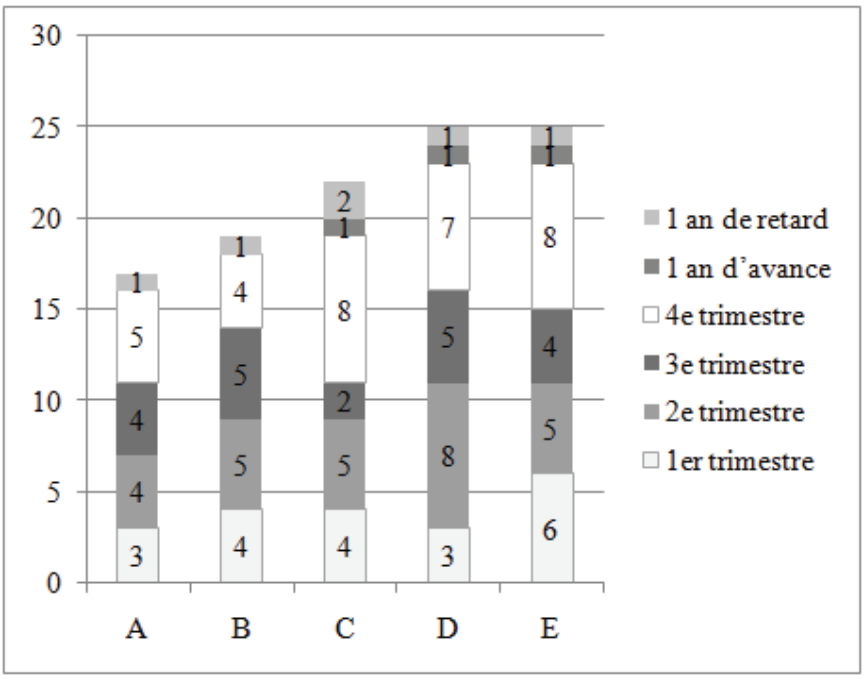

Figure 52 - Nombre d'élèves selon leur date de naissance, dans chaque classe

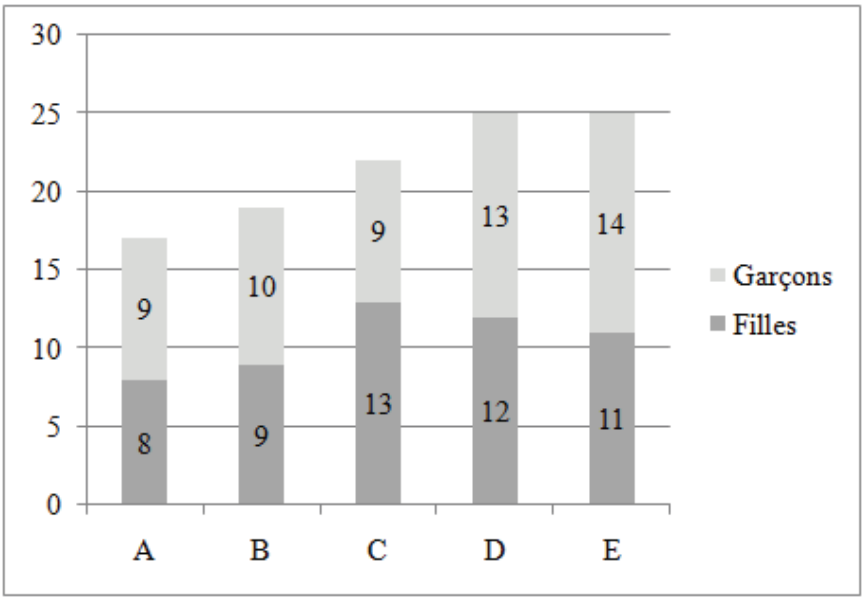

Figure 53 - Nombre d'élèves selon leur sexe, dans chaque classe

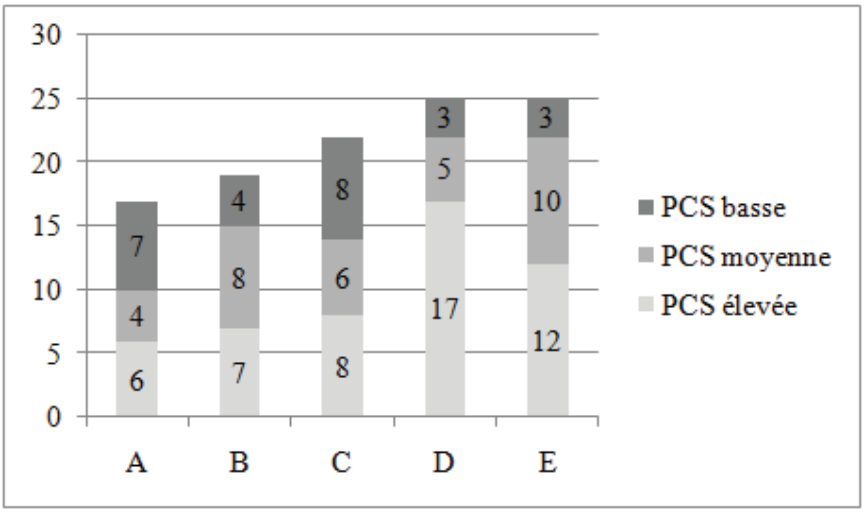

Figure 54 - Nombre d'élèves selon les PCS de leurs parents, dans chaque classe

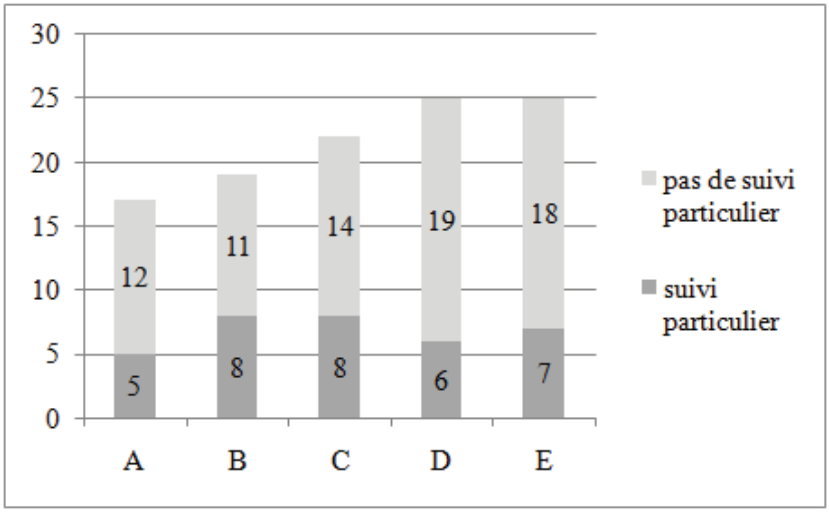

Figure 55 - Nombre d'élèves selon leur suivi, dans chaque classe

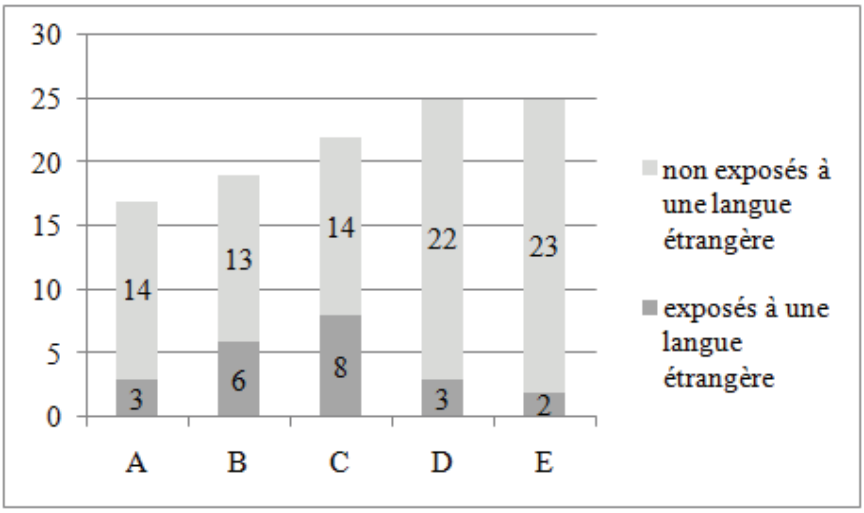

Figure 56 - Nombre d'élèves selon leur exposition à une langue étrangère, dans chaque classe

Classe	Elève	Langue native	Langue parlée quotidiennement par la mère	Langue parlée quotidiennement par le père	Langue parlée quotidiennement par l'élève chez lui
A	Hel	français	français	autre	français
	Lei	français	autre	autre	français et autre
	Mer	français	autre	autre	français
B	Abd	autre	autre	autre	français et autre
	Alb	autre	autre	autre	français
	Dja	français	autre	autre	français
	JulA	autre	français	autre	français et autre
	Oai	français	autre	autre	français et autre
	Wal	français	français et autre	français et autre	français et autre
C	AdrA	français	français et autre	français et autre	français et autre
	AdrE	français	français et autre	français	français
	Ama	autre	autre	autre	français et autre
	Ass	français	autre	autre	français
	Kha	français et autre	français et autre	autre	français et autre
	Sak	français	français et autre	français et autre	français et autre
	San	autre	français et autre	français et autre	autre
	Yae	français	français et autre	français et autre	français et autre
D	Sof	français	autre	autre	français et autre
	Wal	autre	autre	autre	autre
	Was	autre	autre	autre	français
E	MarO	autre	autre	français	français
	Nai	français et autre	autre	français	français et autre

Tableau 50 - Langues des élèves
(si l'élève est exposé à une ou plusieurs autres langues que le français)

ANNEXE 2. DONNEES ELEVE PAR ELEVE

Classe	Elève	Sexe	Nai-ssance	Suivi	Langue naissance	Langue mère	Langue père	Langue maison	PCS père mère	E20 déc	Alouette déc	E20 juin	Alouette juin
A	Adr	G	09/00	non	fr	fr	fr	fr	DD[1]	16	1	8	-2
A	Ali	F	05/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	12	2	13	2
A	Amj	G	01/00	non	fr	fr	fr	fr	DD	13	-3	14	-4
A	Han	G	11/00	oui	fr	fr	fr	fr	DD	10	-6	6	-6
A	Hel	F	05/00	non	fr	fr	autre	fr	FF	17	-4	15	-4
A	Jea	G	02/00	non	fr	fr	fr	fr	FD	16	2	14	0
A	JuE	G	04/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	17	2	14	4
A	JuI	F	11/00	non	fr	fr	fr	fr	DD	12	-2	15	-4
A	Ken	F	11/00	oui	fr	fr	fr	fr	FF	17	-2	13	-6
A	Lei	F	09/00	oui	fr	autre	autre	fr et autre	FD	12	-8	6	-5
A	Luc	G	12/99	oui	fr	fr	fr	fr	FD	9	-4	2	-5
A	Meh	G	07/00	non	fr	fr	fr	fr	DD	14	-5	6	-5
A	Mer	F	12/00	oui	fr	autre	autre	fr	DD	12	-6	11	-5
A	Nat	F	05/00	non	fr	fr	fr	fr	FD	14	-1	15	4
A	Pab	G	03/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	19	-1	16	5
A	Sar	F	08/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	17	7	16	14
A	Yan	G	11/00	non	fr	fr	fr	fr	DD	18	1	14	-2
B	Abd	G	06/00	oui	autre	autre	autre	fr et autre	FD	10	-1	11	8
B	AdB	F	10/00	non	fr	fr	fr	fr	DD	13	2	13	2
B	AdC	F	06/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	17	3	17	12
B	Alb	G	04/99	oui	autre	autre	autre	fr	FF	5	-2	4	-4
B	Ali	F	10/00	non	fr	fr	fr	fr	FD	11	0	14	4
B	Ann	F	08/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	14	-1	14	-1
B	Cha	F	02/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	12	3	16	4
B	Cyr	G	05/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	15	2	15	0
B	Did	G	10/00	non	fr	fr	fr	fr	FD	14	1	10	-3
B	Dja	G	09/00	oui	fr	autre	autre	fr	FD	8	-3	6	-5
B	JuE	G	03/00	oui	fr	fr	fr	fr	FF	13	-5	13	-4
B	JuA	F	05/00	oui	autre	fr	autre	fr et autre	FD	8	-8	4	-8
B	Lor	G	08/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	16	3	15	0
B	Luc	G	02/00	non	fr	fr	fr	fr	FD	14	2	14	9
B	Mar	F	08/00	non	fr	fr	fr	fr	FD	10	2	15	1
B	Oai	G	01/00	oui	fr	autre	autre	fr et autre	DD	13	-1	14	-1
B	Oce	F	12/00	oui	fr	fr	fr	fr	DD	8	0	5	-3
B	Sop	F	06/00	non	fr	fr	fr	fr	DD	15	-1	14	-5
B	Wal	G	09/00	oui	fr	fr et autre	fr et autre	fr et autre	FD	11	0	6	-5
C	AdA	F	11/00	non	fr	fr et autre	fr et autre	fr et autre	FD	16	1	15	4
C	AdE	G	01/01	non	fr	fr et autre	fr	fr	FF	15	19	17	21
C	Ama	G	07/99	non	autre	autre	autre	fr et autre	DD	8	0	15	3
C	Ass	F	06/00	non	fr	autre	autre	fr	DD	15	3	10	11
C	Aud	F	09/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	17	9	13	19

[1] F = favorisé; D = défavorisé. Par exemple, "FD" signifie que le père de l'élève est de PCS favorisée et la mère de PCS défavorisée.

C	Cha	F	04/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	20	16	18	16
C	Elo	F	02/99	oui	fr	fr	fr	fr	DD	14	-4	7	-5
C	Idr	F	10/00	oui	fr	fr et autre	fr	fr	DD	9	-2	8	-5
C	Kha	G	11/00	oui	fr et autre	fr et autre	autre	fr et autre	DD	8	-3	1	-7
C	Lea	F	12/00	oui	fr	fr	fr	fr	FD	10	-3	3	-5
C	Lou	F	06/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	17	0	14	12
C	LoI	F	09/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	19	0	10	-3
C	Max	G	01/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	16	-2	14	-2
C	Nic	G	03/00	non	fr	fr	fr	fr	FD	11	1	8	-3
C	Pau	G	03/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	14	1	15	-4
C	Sak	F	02/00	non	fr	fr et autre	fr et autre	fr et autre	DD	13	1	12	-4
C	Sal	F	11/00	oui	fr	fr	autre	fr	FD	12	-2	10	-5
C	San	F	12/00	non	autre	fr et autre	fr et autre	Autre	DD	17	8	12	32
C	Tho	G	06/00	oui	fr	fr	fr	fr	DD	6	-6	6	-7
C	Tom	G	10/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	13	-4	15	-4
C	Vic	G	10/00	oui	fr	fr	fr	fr	FD	14	1	13	-4
C	Yae	F	04/00	oui	fr	fr et autre	fr et autre	fr et autre	FD	12	-2	2	-7
D	Ann	F	02/01	non	fr	fr	fr	fr	FF	11	2	16	10
D	Ant	G	06/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	10	1	8	-3
D	Eli	F	05/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	17	1	14	-3
D	Ely	G	05/00	oui	fr	fr	fr	fr	FF	11	-4	3	-5
D	Eti	G	08/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	14	0	13	-3
D	Gui	G	09/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	9	0	14	2
D	Hug	G	07/00	non	fr	fr	fr	fr	FD	16	2	13	4
D	Ima	F	10/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	8	1	11	7
D	Isa	F	02/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	15	3	16	7
D	JuI	F	11/00	non	fr	fr	fr	fr	FD	14	-2	14	-2
D	JuN	G	12/00	oui	fr	fr	fr	fr	FD	9	1	11	3
D	JuT	F	06/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	15	1	10	-3
D	Kem	G	12/00	oui	fr	fr	fr	fr	FF	12	-2	12	-2
D	Lea	F	11/00	oui	fr	fr	fr	fr	FF	14	-7	1	-6
D	Lor	F	03/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	18	1	15	-2
D	Mat	F	04/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	17	1	12	-1
D	Mic	F	05/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	12	-1	14	5
D	Nat	G	12/00	oui	fr	fr	fr	fr	FF	14	0	14	-1
D	Ser	F	03/00	non	fr	fr	fr	fr	DD	9	1	13	16
D	Sof	G	05/00	non	fr	autre	autre	fr et autre	DD	15	1	11	-2
D	The	G	09/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	14	1	11	2
D	Vin	G	11/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	20	2	15	4
D	Wal	G	09/99	oui	autre	autre	autre	Autre	DD	9	-6	7	-5
D	Was	G	09/00	non	autre	autre	autre	fr	FD	13	2	15	10
D	Yas	F	06/00	non	fr	fr	fr	fr	FD	13	3	16	2
E	All	F	04/00	oui	fr	fr	fr	fr	FD	12	1	12	-1
E	Ame	F	10/00	non	fr	fr	fr	fr	FD	13	1	10	-3
E	Ant	G	11/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	13	1	14	-2
E	Bap	G	12/99	oui	fr	fr	fr	fr	DD	12	-4	6	-11
E	Cam	F	11/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	13	1	17	7
E	Cha	G	01/00	non	fr	fr	fr	fr	FD	14	1	13	-4
E	Emm	F	02/00	oui	fr	fr	fr	fr	FF	8	-2	9	-2
E	Flo	G	11/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	14	2	16	9
E	Hug	G	09/00	non	fr	fr	fr	fr	FD	13	1	15	10
E	Jul	F	04/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	14	1	15	-2
E	Jul	F	02/00	non	fr	fr	fr	fr	FD	16	1	13	4
E	Lau	G	12/00	oui	fr	fr	fr	fr	FD	11	24	14	45
E	Lio	F	07/01	non	fr	fr	fr	fr	FD	9	1	13	-2
E	MaC	G	05/00	oui	autre	autre	fr	fr	FD	13	1	11	-3

E	MaI	F	09/00	non	fr	fr	fr	fr	DD	15	1	15	3
E	Mar	G	10/00	oui	fr	fr	fr	fr	FF	11	-1	12	0
E	Mau	F	09/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	17	1	14	12
E	Max	G	02/00	oui	fr	fr	fr	fr	FF	13	1	9	-4
E	Nai	F	11/00	non	fr et autre	autre	fr	fr et autre	FD	16	2	15	5
E	Nao	F	07/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	14	1	15	5
E	NiD	G	06/00	non	fr	fr	fr	fr	DD	8	0	11	-2
E	NiM	G	06/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	12	1	13	-4
E	Pau	G	01/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	11	3	15	6
E	The	G	03/00	non	fr	fr	fr	fr	FF	13	1	13	6
E	Tho	G	12/00	non	fr	fr	fr	fr	FD	9	-1	6	-5

Classe	Elève	DPA déc direct	DPA déc indét.	DPA déc syll	DPA déc phono	DPA déc comp	DPA jan direct	DPA jan indét.	DPA jan syll	DPA jan phono	DPA jan comp	DPA fév direct	DPA fév indét.	DPA fév syll	DPA fév phono	DPA fév comp	DPA mar direct	DPA mar indét.	DPA mar syll	DPA mar phono	DPA mar comp
A	Adr	,75	,36	,50	1	,25	,89	,29	,75	,75	,50						,75	,53	,63	,50	,00
A	Ali	,42	,00	,38	1	,00	,63	,29	,00	,25	,25	,63	,00	,00	,25	,00	,38	,13	,50	,00	,00
A	Amj	,58	,45	,50	,25	,25	,78	,21	,25	,50	,00	,75	,29	,38	,25	,25	,75	,80	,63	,75	,00
A	Han	,83	,73	,75	,50	,00	1	,79	,88	,75	,75	1	,65	,88	,50	,25	,63	,36	,25	,25	,00
A	Hel	,58	,18	,50	,00	,25	,63	,43	,25	,00	,25	,88	,08	,13	,00	,00					
A	Jea	,33	,36	,13	,00	,00	,63	,29	,38	,00	,00	,75	,08	,38	,50	,00	,25	,53	,38	,25	,00
A	JuE	,44	,22	,25	,00	,00	,63	,21	,13	,00	,25	,63	,08	,38	,25	,00	,88	,87	,88	,75	,25
A	JuI	,83	,55	,63	,50	,25	,56	,50	,38	,50	,50						1				
A	Ken	,58	,36	,38	,25	,25	,89	,71	,88	,50	,25	,88	,71	,75	,25	,00	,75	,27	,75	,75	,00
A	Lei	1	,82	1	,50	,00	,89	,71	,75	1	,50						1	,53	,50	,25	,00
A	Luc	1	,64	1	,00	,00	,78	,64	,75	,50	,75	,88	,53	,75	1	,25	,75	,07	,13	,00	,00
A	Meh	1	,64	1	,50	,25	1	,50	1	,00	,25	1	,65	,75	,00	,00					
A	Mer	,92	,64	,75	,25	,25	1	,64	,88	,50	,50	,88	,59	,63	,75	,25	,38	,07	,00	,25	,00
A	Nat	,50	,09	,63	,50	,00	,63	,29	,00	,25	,00	,50	,00	,00	,50	,25	,00	,00	,13	,25	,25
A	Pab	,83	,82	,63	,25	,00	,88	,57	,50	,00	,50	,63	,17	,25	,00	,00	,25	,07	,13	,00	,00
A	Sar	,22	,00	,25	,25	,00	,00	,00	,13	,00	,00	,13	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
A	Yan	,75	,27	,50	,75	,25	,78	,36	,50	,50	,25	,88	,18	,38	,25	,25					
B	Abd	,70	,64	,50	,75	,25	,64	,30	,50	,75	,25	,25	,18	,38	,00	,38	,50	,00	,13	,50	,25
B	AdB	,50	,18	,00	,25	,00	,50	,08	,38	,00	,00	,75	,13	,25	,00	,50	,50	,36	,13	,50	,25
B	AdC	,20	,00	,00	,00	,25	,20	,00	,00	,00	,00	,38	,09	,13	,25	,00	,50	,00	,00	,00	,00
B	Alb	,70	,36	,50	,50	,75						,63	,64	,50	,75	,38	,50	,00	,00	,25	,25
B	Ali	,70	,36	,13	,25	,25	,70	,50	,75	,75	,50	,88	,33	,38	,25	,63	,50	,36	,13	,25	,50
B	Ann	,60	,36	,38	,00	,00	,80	,17	,63	,25	,25	,75	,00	,38	,00	,25					
B	Cha	,10	,00	,00	,00	,25	,10	,00	,25	,25	,00	,50	,27	,13	,00	,25	,38	,11	,00	,00	,25
B	Cyr	,40	,27	,13	,00	,25	,30	,15	,25	,50	,00	,88	,09	,50	,25	,25	,75	,11	,13	,25	,25
B	Did	,70	,55	,63	,75	,50	,73	,20	,63	,50	,25	,63	,27	,38	,50	,38	,88	,25	,00	,25	,25
B	Dja	,70	,55	,50	,25	,50	,64	,40	,63	1	,00	,75	,64	,63	,00	,25	,75	,25	,38	,25	,25
B	JuE	,70	,64	,75	,50	,00	,50	,58	,75	,00	,25	,88	,33	,38	,00	,25	,75	,38	,38	,00	,00
B	JuA	1	1	1	,75	,75	,91	,90	1	,50	,50						1	,88	1	,25	,50
B	Lor	,40	,18	,13	,25	,25	,30	,00	,25	,25	,00	,75	,18	,25	,25	,25	,63	,00	,13	,00	,50
B	Luc	,50	,27	,00	,00	,50	,40	,31	,38	,00	,25	,63	,13	,13	,25	,50	,38	,18	,13	,50	,25
B	Mar											,75	,11	,13	,25	,38	,63	,36	,00	,00	,25
B	Oai	,80	,55	,88	,00	,25	,82	,20	,63	,25	,25	,88	,11	,50	,00	,38	,75	,25	,38	,50	,25
B	Oce	,70	,45	,63	,75	,25	,64	,00	,50	,00	,25	,88	,44	,50	,00	,00	,88	,13	,00	,25	,25
B	Sop	,70	,64	,50	,00	,00											,75	,13	,00	,00	,00

B	Wal	,80	,45	,50	,25	,25	,91	,50	,63	,75	,00	,63	,27	,38	,00	,00	,88	,38	,38	,00	,00
C	AdA	,64	,44	,25	,25	,25	,88	,43	,63	,25	,50	,38	,00	,13	,00	,00	,38	,15	,13	,50	,25
C	AdE						,13	,00	,00	,00	,50	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
C	Ama	,55	,44	,50	,00	,25	,78	,14	,63	,00	,50	,13	,08	,13	,00	,50	,88	,38	,00	,25	,25
C	Ass	,09	,00	,00	,25	,50	,50	,14	,00	,00	,50	,13	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,25
C	Aud	,09	,00	,13	,25	,00	,13	,00	,00	,00	,00	,13	,00	,00	,00	,00	,13	,00	,00	,25	,00
C	Cha	,09	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,13	,00	,00						,00	,00	,00	,00	,00
C	Elo																1	,77	,88	,50	,50
C	Idr	,73	,44	,63	,25	,00	1	,57	,63	,50	,50						,75	,24	,25	,25	,25
C	Kha	1	,78	1	,50	,25	,89	,86	1	,50	,50	1	,40	,88	,75	,00	1	,92	,75	,00	,00
C	Lea	,73	,67	,75	1	,75	1	,57	,75	,25	,75	,88	,40	,75	,50	,00	,88	,62	,75	,25	,25
C	Lou	,73	,11	,38	,25	,25	,50	,00	,00	,00	,25	,38	,00	,00	,00	,00	,38	,00	,00	,00	,25
C	LoI	,73	,33	,75	,50	,00	,89	,43	,63	,75	,00	,75	,31	,63	,25	,00	1	,46	,38	,25	,00
C	Max	1	,89	1	,25	,25	1	,50	,75	,25	,00	1	,30	,38	,00	,00	,88	,15	,25	,25	,00
C	Nic	,82	,44	,75	,00	,25	,78	,21	,50	,50	,00	,63	,31	,38	,00	,00	,63	,24	,38	,00	,00
C	Pau	,82	,67	,50	,25	,25	,89	,50	,63	,00	,00	1	,38	,38	,25	,00	,88	,41	,13	,00	,00
C	Sak	,82	,67	,63	,25	,00	1	,64	,50	,00	,50	,50	,31	,38	,25	,25	,63	,12	,25	,25	,00
C	Sal	,82	,78	,75	,50	,25	1	,43	,88	,75	,00	1	,60	,63	,00	,00	,88	,77	,50	,00	,00
C	San	,18	,00	,00	,50	,25	,00	,14	,00	,00	,25	,00	,00	,00	,00	,25	,00	,00	,00	,00	,25
C	Tho	1	,89	1	,75	,50	1	1	1	,75	,75	1	1	1	,50	,00	1	1	1	,25	,50
C	Tom	,91	,78	,75	,25	,25	1	,64	,63	,50	,00						,88	,53	,63	,25	,00
C	Vic	,82	,44	,75	,00	,25	,89	,29	,38	,00	,00	,50	,31	,25	,25	,00					
C	Yae	1	,78	,88	,50	,25	1	,86	,88	1	1	1	,80	,75	,25	,00	1	,77	,63	,00	,00
D	Ann	,13	,00	,00	,25	,25	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,25	,00	,00	,13	,00	,25
D	Ant						,63	,31	,38	,25	,25	,63	,23	,63	,25	,25	,75	,60	,63	,50	,25
D	Eli	,50	,17	,13	,00	,00	,38	,00	,13	,00	,00	,50	,23	,13	,00	,00	,50	,20	,25	,00	,00
D	Ely	1	1	,88	,50	,25	1	,62	1	,50	,25	,75	,77	,50	,50	,50	,88	,90	,88	,50	,50
D	Eti	1	,25	,88	,50	,50	,88	,62	1	,50	,00	,50	,23	,38	,00	,00	,75	,40	,38	,00	,25
D	Gui	,88	,08	,38	,50	,25	,63	,08	,38	,00	,00	,63	,23	,00	,25	,25	,63	,10	,38	,00	,00
D	Hug	,38	,00	,00	,00	,25	,25	,00	,25	,00	,00	,13	,00	,00	,00	,25	,25	,00	,13	,25	,25
D	Ima	,50	,17	,00	,00	,25	,13	,00	,25	,00	,00	,38	,00	,13	,00	,00	,13	,00	,13	,00	,25
D	Isa	,13	,00	,00	,25	,25	,00	,08	,13	,25	,00	,38	,15	,25	,00	,00	,25	,00	,13	,25	,00
D	JuI	1	,92	,75	,50	,50	,75	,46	1	,75	,25	,63	,38	,75	,00	,00	,75	,50	,63	,00	,00
D	JuN	,88	,42	,38	,25	,25	1	,46	,88	,75	,25	,63	,46	,75	,50	,75	,88	,00	,38	,50	,25
D	JuT	,75	,50	,25	,50	,25	,63	,15	,75	,00	,25	,63	,46	,50	,00	,25	,63	,40	,50	,50	,00
D	Kem	1	,67	,88	,25	,50	1	,69	1	,00	,25	,63	,69	,75	,50	,25	,75	,80	,63	,00	,00
D	Lea	1	1	,88	,50	,75	,88	,69	1	,50	,50	,63	,85	,88	,25	,25	1	,90	,88	,25	,00
D	Lor	,88	,08	,38	,25	,50	,50	,15	,38	,50	,00	,63	,23	,50	,25	,25	,63	,40	,63	,25	,25
D	Mat	,88	,50	,38	,25	,25	,88	,38	,88	,00	,25	,75	,54	,75	,50	,25	,88	,60	,75	,00	,25
D	Mic	,88	,08	,00	,25	,25	,63	,00	,13	,00	,00	,50	,00	,00	,25	,25	,50	,20	,13	,00	,00
D	Nat	1	,58	,63	,50	,25	,88	,38	,38	,50	,00	,63	,15	,38	,00	,50	,75	,40	,25	,25	,25
D	Ser	,38	,00	,00	,25	,50	,38	,08	,13	,50	,25	,00	,00	,25	,00	,00	,50	,00	,13	,25	,00
D	Sof	,50	,08	,25	,25	,50	,38	,08	,75	,00	,25	,50	,38	,38	,00	,25	,13	,20	,13	,00	,25
D	The	,88	,17	,63	,25	,25	,88	,46	,75	,50	,50	,50	,15	,25	,25	,00	,75	,40	,25	,75	,00
D	Vin	,25	,00	,00	,25	,25						,38	,00	,50	,25	,25	,38	,00	,00	,25	,25
D	Wal	1	1	,88	,25	,50	1	,69	1	,25	,00	,75	,62	,63	,50	,00	1	1	1	,75	,50
D	Was	,00	,08	,00	,00	,50	,00	,00	,13	,25	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,13	,00	,13	,25	,25
D	Yas	,25	,00	,00	,50	,25	,25	,23	,38	,00	,00	,50	,23	,25	,00	,00	,13	,00	,25	,25	,25
E	All	,25	,19	,38	,25	,75						,75	,64	,38	,75	,50	,50	,08	,00	,25	,00
E	Ame	,38	,25	,38	,25	1	,63	,42	,63	,25	,25	,63	,09	,00	,63	,00	,50	,08	,13	,00	,00
E	Ant	,38	,13	,13	,25	,50	,38	,08	,50	,50	,25	,38	,27	,00	,38	,25	,38	,00	,13	,00	,25
E	Bap	,88	,88	,88	,00	,75	1	,83	1	,50	,00	1	1	1	1	,50	,75	,83	1	,50	,00
E	Cam	,00	,06	,00	,00	,25	,25	,00	,13	,00	,25	,25	,00	,00	,25	,00	,13	,00	,00	,00	,00
E	Cha	,25	,31	,50	,25	,00	,50	,17	,75	,50	,00	,50	,55	,25	,50	,00	,25	,08	,13	,00	,25
E	Emm	,38	,19	,50	,75	,75	1	1	1	1	1	,00	,09	,00	,00	,00	,50	,08	,13	,00	,00
E	Flo	,13	,00	,00	,00	,25	,00	,00	,00	,00	,25	,25	,00	,00	,25	,00	,00	,00	,00	,00	,25

E	Hug	,00	,19	,25	,00	,50	,38	,00	,50	,50	,00	,38	,09	,00	,38	,00	,00	,00	,00	,00	,00
E	Jul	,00	,19	,63	,00	,25	,50	,17	,50	,50	,00	,88	,09	,13	,88	,00	,38	,00	,00	,00	,25
E	Jul	,00	,06	,00	,00	,25	,13	,00	,13	,25	,00	,13	,00	,00	,13	,00	,00	,00	,00	,00	,25
E	Lau	,00	,00	,25	,50	,50	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
E	Lio	,13	,06	,38	,00	,25	,50	,00	,63	,50	,00	,63	,55	,25	,63	,00	,13	,00	,13	,00	,25
E	MaC	,25	,06	,63	,00	,25	,63	,42	,63	,75	,00	,63	,27	,25	,63	,25	,63	,08	,13	,00	,25
E	MaI						,50	,00	,38	,00	,00	,75	,64	,25	,75	,25	,00	,00	,13	,25	,00
E	Mar	,88	,38	,75	,25	,50	,88	,33	,88	,50	,00	,88	,55	,25	,88	,00	,75	,00	,00	,00	,00
E	Mau	,00	,00	,00	,25	,25						,13	,00	,00	,13	,00	,00	,00	,00	,00	,00
E	Max	,50	,56	,50	,25	,25	,63	,25	,63	,50	,00	,75	,55	,38	,75	,00	,63	,00	,13	,50	,00
E	Nai	,00	,00	,00	,00	,00	,25	,00	,25	,50	,00	,13	,00	,00	,13	,00	,00	,00	,00	,00	,00
E	Nao	,00	,06	,00	,00	,25	,25	,17	,13	,25	,25	,50	,00	,00	,50	,00	,13	,00	,00	,00	,00
E	NiD	,13	,13	,13	,00	,50	,38	,17	,50	,00	,00	,63	,09	,25	,63	,25	,38	,00	,00	,00	,00
E	NiM	,00	,06	,25	,00	,00	,50	,08	,38	,50	,25	,63	,27	,13	,63	,00	,25	,00	,00	,00	,00
E	Pau	,00	,06	,00	,00	,25	,00	,00	,00	,25	,00	,00	,00	,00	,00	,25					
E	The	,25	,13	,38	,00	,50	,50	,17	,50	,25	,00	,25	,00	,13	,25	,00	,63	,00	,13	,00	,00
E	Tho	,88	,44	,75	,00	,25	1	,67	1	,50	,50	,88	,82	,75	,88	,75	,75	,67	,38	,50	,50

Classe	Elève	DPA avr direct	DPA avr indét.	DPA avr syll	DPA avr phono	DPA avr comp	DPA mai direct	DPA mai indét.	DPA mai syll	DPA mai phono	DPA mai comp	DPA juin direct	DPA juin indét.	DPA juin syll	DPA juin phono	DPA juin comp
A	Adr	,38	,13	,50	,00	,00	,50	,33	,50	,25	,00					
A	Ali	,38	,07	,00	,25	,00	,38	,07	,00	,25	,50	,38	,00	,00	,00	,50
A	Amj	,38	,00	,13	,00	,00	,50	,07	,25	,00	,00	,63	,00	,25	,00	,25
A	Han	,25	,53	,38	,25	,00	,75	,60	,75	,00	,00	,88	,64	,75	,75	,25
A	Hel						,50	,07	,00	,00	,00	,88	,00	,25	,00	,00
A	Jea	,13	,00	,13	,00	,00	,38	,00	,13	,00	,00	,75	,00	,00	,00	,00
A	JuE	,00	,00	,13	,25	,25	,13	,00	,00	,00	,00	,25	,00	,00	,25	,00
A	JuI	,63	,33	,25	,25	,00						,75	,29	,25	,00	,50
A	Ken	,75	,80	,63	,75	,00	,88	,67	,88	,00	,25	,88	,86	,75	,00	,25
A	Lei	,88	,87	,88	,75	,25	,88	,87	1	,75	,00	,88	,79	,50	,25	,75
A	Luc	,75	,53	,63	,50	,00	,75	,60	,50	,75	,00	1	,64	,63	,50	,25
A	Meh	,75	,27	,75	,75	,00	,63	,33	,63	,50	,25	1	,36	,38	,25	,25
A	Mer	1	,53	,50	,25	,00	,75	,60	,38	,25	,00	,88	,50	,38	,50	,50
A	Nat	,00	,00	,00	,00	,00	,38	,00	,00	,00	,00	,50	,00	,13	,00	,25
A	Pab	,25	,07	,13	,00	,00	,63	,07	,00	,00	,00	,50	,00	,00	,25	,25
A	Sar	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,50
A	Yan	,75	,07	,13	,00	,00	,50	,07	,13	,00	,25					
B	Abd	,50	,45	,25	,00	,50	,25	,00	,13	,25	,00	,75	,14	,00	,00	,25
B	AdB	,50	,00	,00	,25	,00	,13	,00	,00	,25	,00	,88	,00	,00	,00	,50
B	AdC	,13	,00	,00	,25	,00	,00	,00	,00	,00	,25	,13	,00	,00	,00	,50
B	Alb	,88	,55	,25	,50	,50	,88	,00	,13	,25	1	1	,36	,25	,75	,75
B	Ali	,63	,21	,00	,25	,25	,25	,00	,13	,25	,00	,88	,00	,00	,25	,50
B	Ann	,88	,00	,13	,25	,00	,50	,08	,00	,00	,25	,75	,00	,00	,00	,25
B	Cha	,13	,00	,00	,00	,25	,25	,00	,00	,00	,25	,88	,14	,00	,00	,25
B	Cyr	,88	,21	,00	,00	,25	,50	,08	,00	,00	,00	,75	,00	,13	,00	,75
B	Did	,88	,09	,13	,25	,25	,63	,17	,25	,25	,00	,88	,29	,25	,00	,00
B	Dja	,75	,64	,38	,50	,50	,75	,33	,38	,25	,00	,88	,29	,63	,25	,25
B	JuE	1	,73	,25	,00	,25	,88	,25	,25	,25	,00	1	,29	,00	,00	,25
B	JuA	1	1	1	,50	,50	,88	,83	,75	,50	,50	1	,93	,88	,25	,50

B	Lor	,63	,11	,13	,00	,00	,38	,08	,00	,00	,00	,88	,00	,00	,00	,25
B	Luc	,50	,00	,00	,00	,50	,25	,00	,00	,50	,25	,75	,00	,00	,00	,75
B	Mar	,88	,37	,00	,00	,75	,50	,00	,00	,00	,00	,88	,14	,00	,00	,50
B	Oai	,88	,05	,13	,00	,75	,50	,00	,00	,00	,25	,88	,00	,00	,00	,50
B	Oce	,75	,42	,13	,00	,50	,75	,23	,00	,25	,00					
B	Sop	1	,64	,25	,50	,25	1	,08	,13	,25	,00	1	,36	,13	,25	,25
B	Wal	1	,36	,38	,25	,50	,63	,33	,38	,00	,00	,88	,57	,38	,00	,25
C	AdA	,13	,00	,13	,00	,00	,00	,00	,25	,00	,25	,63	,00	,00	,25	,25
C	AdE	,00	,00	,00	,00	,00	,13	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
C	Ama	,38	,07	,00	,00	,00						,88	,33	,38	,00	,25
C	Ass	,00	,00	,00	,00	,25	,00	,00	,00	,00	,25	,38	,00	,00	,50	,00
C	Aud	,00	,00	,00	,00	,25	,00	,00	,00	,25	,00					
C	Cha	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,13	,00	,13	,00	,00
C	Elo	,88	,71	,75	,50	,50										
C	Idr	,50	,07	,50	,00	,00	,75	,08	,38	,00	,75	1	,25	,50	,00	,00
C	Kha	,88	,64	,88	,25	,75	,88	,92	1	,00	,75	1	,92	,88	,50	,25
C	Lea	,88	,50	,63	,00	,50	1	,92	,88	,25	,00	1	,23	,63	,00	,00
C	Lou	,13	,00	,00	,00	,25	,00	,00	,00	,00	,25	,25	,00	,00	,00	,00
C	LoI	,50	,00	,13	,00	,00	,50	,08	,38	,00	,25	1	,08	,38	,50	,25
C	Max	,88	,36	,25	,00	,00	1	,00	,00	,00	,25	1	,08	,38	,50	,00
C	Nic	,75	,29	,13	,00	,25	,88	,00	,38	,25	,50	1	,08	,38	,00	,00
C	Pau	,75	,14	,50	,00	,00	1	,08	,13	,00	,00	,88	,17	,13	,00	,00
C	Sak	,38	,00	,50	,25	,25	,88	,08	,13	,00	,50	,75	,00	,25	,75	,00
C	Sal	1	,57	,63	,00	,25	1	,62	,50	,00	,50	,88	,23	,13	,00	,00
C	San	,00	,00	,00	,00	,50	,00	,00	,00	,00	,25	,00	,00	,00	,25	,00
C	Tho	1	,93	1	1	,75	1	1	1	,75	1	1	1	1	,25	,75
C	Tom	,88	,29	,38	,00	,75	,88	,23	,63	,25	,25	1	,08	,13	,00	,25
C	Vic	,63	,36	,63	,00	,00	,75	,00	,13	,00	,75	1	,08	,38	,25	,00
C	Yae	1	,93	,88	,25	,75	1	,85	1	,00	,25	1	1	1	,00	,50
D	Ann	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,13	,00	,50	,00	,00	,00	,00	,50
D	Ant	,75	,17	,38	,25	,25	,50	,00	,38	,00	,25	,88	,13	,38	,00	,75
D	Eli	,38	,00	,13	,00	,25	,25	,09	,13	,00	,00	,50	,00	,50	,00	,00
D	Ely	,88	,83	,50	,25	,50	,75	,27	,50	,25	,00	,88	,73	,75	,00	,50
D	Eti	,38	,08	,75	,00	1	,50	,09	,25	,25	,50	,63	,07	,38	,00	,75
D	Gui	,00	,00	,25	,25	,00	,25	,09	,38	,00	,25	,38	,00	,13	,00	,25
D	Hug	,00	,00	,00	,00	,00	,25	,00	,00	,25	,25	,25	,00	,00	,00	,00
D	Ima	,00	,08	,00	,25	,25	,00	,00	,25	,00	,25	,13	,00	,00	,00	,00
D	Isa	,00	,00	,00	,00	,00	,13	,00	,00	,25	,00	,38	,13	,00	,00	,25
D	JuI	,63	,17	,38	,25	,50	,63	,09	,63	,25	,25	,63	,13	,38	,25	,50
D	JuN	,63	,00	,25	,50	,50	,25	,09	,25	,25	,00	,88	,07	,00	,00	,50
D	JuT	,50	,08	,25	,00	,25	,38	,09	,38	,25	,00	,50	,00	,00	,00	,00
D	Kem						,63	,45	,75	,50	,50	,88	,80	1	,50	,75
D	Lea	,88	,83	1	,50	,75	,88	,73	1	1	,25	1	,93	,88	,50	,50
D	Lor	,50	,17	,38	,25	,50						,75	,27	,25	,25	,50
D	Mat	,38	,08	,25	,00	,25	,50	,09	,25	,25	,25	,75	,00	,13	,00	,25
D	Mic	,13	,00	,00	,25	,00	,00	,00	,13	,00	,00	,50	,00	,00	,00	,75
D	Nat	,63	,00	,00	,00	,25	,63	,00	,25	,25	,50	,50	,00	,00	,25	,50
D	Ser	,13	,00	,00	,25	,25	,00	,00	,00	,00	,25	,25	,00	,00	,00	,75
D	Sof	,25	,08	,13	,25	,00	,38	,00	,13	,00	,50	,50	,07	,25	,25	,50
D	The	,38	,00	,38	,25	,00	,63	,09	,38	,00	,00	,13	,07	,13	,00	,00
D	Vin	,00	,00	,13	,00	,00	,50	,00	,13	,25	,50	,25	,00	,00	,00	,50
D	Wal	,75	,83	1	,25	,50	,75	,73	1	,25	,75	1	,93	1	,50	1
D	Was	,00	,00	,00	,00	,25	,00	,00	,00	,00	,25	,00	,00	,00	,00	,00
D	Yas	,50	,08	,25	,00	,00	,63	,09	,38	,00	,50	,50	,00	,13	,25	,75
E	All	,63	,17	,38	,00	,00	,38	,00	,00	,25	,00	,63	,09	,00	,00	,25
E	Ame	,38	,00	,00	,00	,75	,25	,00	,13	,00	,25	,38	,00	,13	,00	,25

E	Ant	,13	,08	,13	,25	,75	,13	,00	,13	,25	,00	,13	,00	,13	,50	,00
E	Bap	1	,92	1	,50	,50	,75	,50	1	,25	,00	,88	,73	1	,50	,25
E	Cam	,00	,00	,00	,00	,00	,13	,00	,00	,25	,00	,13	,00	,00	,00	,00
E	Cha	,38	,25	,50	,25	,75	,38	,30	,38	,00	,00	,63	,09	,50	,25	,00
E	Emm	,38	,08	,13	,00	,50	,50	,00	,13	,25	,50	,63	,00	,00	,25	,50
E	Flo	,00	,00	,00	,25	,50	,13	,00	,00	,00	,25	,00	,00	,00	,00	,00
E	Hug	,25	,00	,00	,00	,25	,13	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
E	Jul	,13	,00	,00	,25	,25	,38	,00	,00	,00	,25	,50	,00	,00	,00	,00
E	Jul	,00	,00	,00	,00	,50	,13	,00	,00	,25	,25	,38	,00	,00	,00	,00
E	Lau	,00	,00	,00	,25	,50	,00	,00	,00	,00	,00	,13	,00	,00	,00	,00
E	Lio	,63	,08	,13	,00	,50	,38	,00	,00	,25	,00	,38	,09	,13	,00	,25
E	MaC	,38	,00	,13	,25	,25	,38	,00	,25	,50	,25	,50	,00	,00	,00	,25
E	MaI	,00	,00	,00	,25	,25						,00	,00	,00	,00	,00
E	Mar	,63	,08	,00	,00	,75	,25	,10	,00	,25	,00	,38	,00	,00	,00	,25
E	Mau	,00	,00	,00	,00	,25	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,25
E	Max	,25	,08	,25	,25	,50	,38	,30	,25	,25	,00	,75	,09	,38	,50	,00
E	Nai	,00	,00	,00	,00	,50	,00	,00	,00	,00	,00	,13	,00	,00	,00	,00
E	Nao	,00	,00	,00	,00	,50	,38	,00	,00	,00	,00	,13	,00	,00	,25	,00
E	NiD	,38	,08	,25	,25	,75	,38	,00	,00	,00	,00	,50	,00	,00	,50	,00
E	NiM	,25	,08	,13	,00	,50	,38	,00	,25	,00	,00	,38	,00	,13	,25	,00
E	Pau	,00	,00	,00	,00	,75	,00	,00	,13	,00	,00	,13	,00	,00	,25	,00
E	The	,13	,08	,00	,00	,75	,13	,00	,13	,25	,50	,38	,00	,13	,25	,25
E	Tho	,75	,58	,88	,25	,50	,38	,40	,50	,25	,00	,88	,27	,38	,50	,25

ANNEXE 3. PRINCIPE DE LECTURE D'UN GRAPHE EN BOITES

La ligne centrale horizontale représente la médiane. Les lignes aux extrémités de la boîte grise représentent les 25e et 75e centiles. Les moustaches sont placées au niveau des 10e et 90e centiles. Les valeurs situées au-dessous et au-dessus des 10e et 90e centiles sont représentées par des points.

Le graphe ci-dessous est constitué à partir des scores fictifs de 18 élèves au test de l'alouette, listés dans la colonne de gauche.

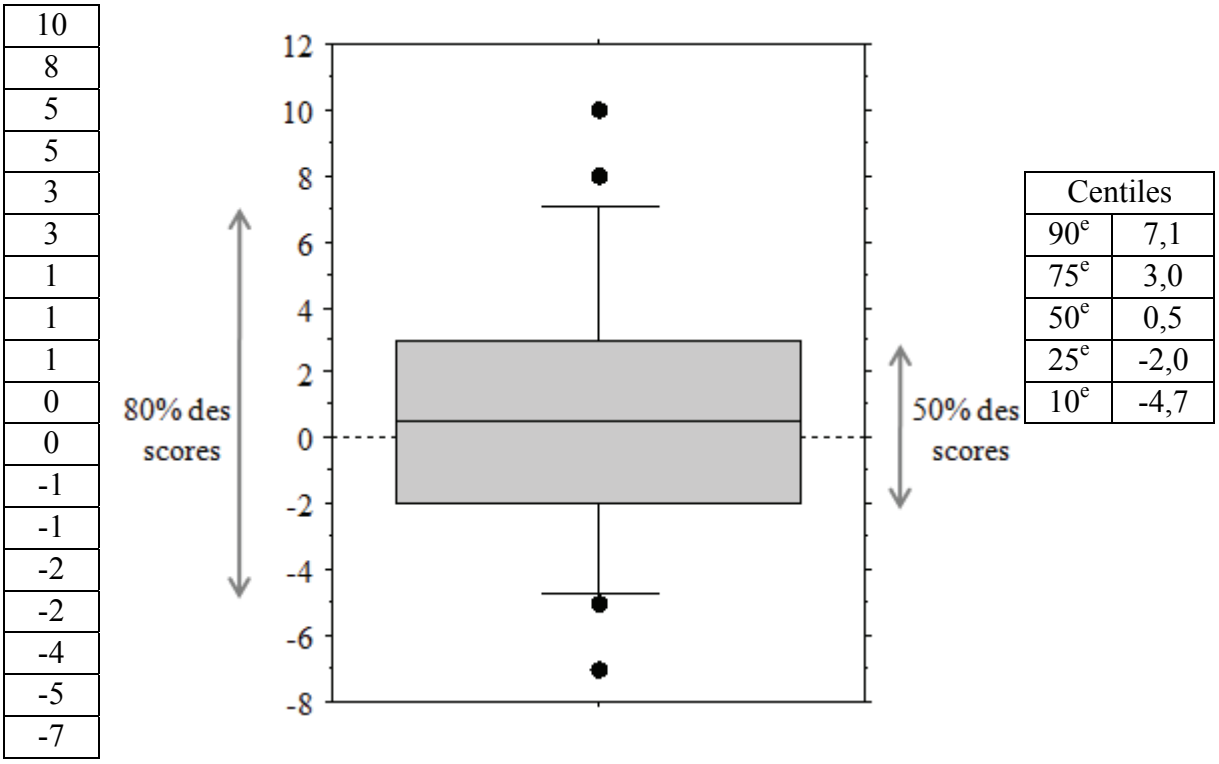

Figure 57 - Principe de lecture d'un graphe en boîtes : un exemple

ANNEXE 4. JUGEMENTS DES ELEVES PAR LES ENSEIGNANTES : RANGS ESTIMES

L'élève jugé comme étant le plus performant en lecture est classé en rang 1. Il peut y avoir des ex-aequo.

Classe	Elève	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
A	Adr	8,5	8,5	9,5	9,5	9,5	10	10	10
A	Ali	5,5	5,5	5,5	5,5	6	5,5	6,5	7
A	Amj	11	11	9,5	9,5	9,5	5,5	8	7
A	Han	15,5	15,5	15	16	16	16,5	15,5	15,5
A	Hel	5,5	5,5	3,5	3,5	6	5,5	6,5	7
A	Jea	3	3	3,5	5,5	3	3	3,5	3,5
A	JuE	2	2	2	2	3	3	3,5	3,5
A	JuI	13,5	13,5	12,5	9,5	9,5	10	10	10
A	Ken	11	11	9,5	13	13	13	14	14
A	Lei	15,5	15,5	15	16	16	16,5	17	17
A	Luc	17	17	17	16	16	15	15,5	15,5
A	Meh	11	11	15	13	13	13	12,5	12,5
A	Mer	13,5	13,5	12,5	13	13	13	12,5	12,5
A	Nat	5,5	5,5	5,5	3,5	3	3	3,5	3,5
A	Pab	8,5	8,5	7	7	6	5,5	3,5	3,5
A	Sar	1	1	1	1	1	1	1	1
A	Yan	5,5	5,5	9,5	9,5	9,5	10	10	10
B	Abd	17,5	18	16,5	12	12,5	10,5	9	9
B	AdB	5,5	4	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	5,5
B	AdC	2	2	1	1	1	2	2	2
B	Alb	13	13,5	12,5	12	17,5	13	14	14
B	Ali	11	9,5	8,5	8,5	8,5	8	9	9
B	Ann	7	7,5	2,5	2,5	2,5	2	2	2
B	Cha	1	1	2,5	2,5	2,5	2	2	2
B	Cyr	3	4	5	5	5	4,5	4,5	5,5
B	Did	15	16	16,5	16	15,5	18	14	14
B	Dja	15	16	12,5	16	17,5	16,5	18	17,5
B	JuE	8	7,5	16,5	18	15,5	16,5	14	11
B	JuA	19	19	19	19	19	19	19	19
B	Lor	5,5	4	4	4	4	4,5	4,5	5,5
B	Luc	4	6	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	5,5
B	Mar	11	9,5	8,5	8,5	8,5	10,5	9	9
B	Oai	9	11	10	10	12,5	10,5	11,5	12
B	Oce	17,5	13,5	12,5	16	10	10,5	11,5	14
B	Sop	11	12	16,5	14	12,5	14,5	16	16
B	Wal	15	16	12,5	12	12,5	14,5	17	17,5
C	AdA	6	6	5	5	4,5	5	5	5
C	AdE	2,5	2,5	2,5	2,5	1,5	1,5	1,5	1,5

C	Ama	15	17	10	10	8,5	7,5	7,5	8
C	Ass	4,5	4,5	5	5	4,5	5	5	5
C	Aud	2,5	2,5	2,5	2,5	4,5	3	3	3
C	Cha	1	1	1	1	1,5	1,5	1,5	1,5
C	Elo	19,5	19,5	20,5	21	21,5	21,5	21,5	21,5
C	Idr	17,5	14	16,5	10	14	15	16	17
C	Kha	21	21	20,5	19	17	20	18	20
C	Lea	17,5	17	18	17,5	19,5	19	19,5	18,5
C	Lou	7	7,5	5	5	4,5	5	5	5
C	LoI	10,5	11	13	10	8,5	11,5	11,5	12
C	Max	15	11	15	16	17	15	10	12
C	Nic	9	9	10	13,5	14	11,5	11,5	12
C	Pau	15	14	13	13,5	11,5	11,5	11,5	12
C	Sak	8	7,5	7,5	7,5	8,5	7,5	7,5	8
C	Sal	10,5	17	16,5	17,5	17	17	17	16
C	San	4,5	4,5	7,5	7,5	8,5	9	9	8
C	Tho	22	22	22	22	21,5	21,5	21,5	21,5
C	Tom	12,5	14	13	13,5	14	11,5	11,5	12
C	Vic	12,5	11	10	13,5	11,5	15	15	15
C	Yae	19,5	19,5	19	20	19,5	18	19,5	18,5
D	Ann	3	4	4	4	5	6	6,5	7
D	Ant	17	15	15	15	15,5	15,5	17	19,5
D	Eli	9	10	9	9	10	6	6,5	7
D	Ely	23,5	22	22,5	22,5	22,5	23,5	23,5	23,5
D	Eti	17	15	15	15	15,5	15,5	17	19,5
D	Gui	9	10	11,5	11,5	12	6	6,5	7
D	Hug	3	4	4	4	5	6	6,5	7
D	Ima	9	10	9	9	5	6	6,5	7
D	Isa	3	4	4	4	5	6	6,5	7
D	JuI	17	19	19	19	20	20,5	17	15,5
D	JuN	17	19	19	19	18	15,5	17	19,5
D	JuT	17	19	19	19	20	15,5	17	19,5
D	Kem	23,5	22	22,5	22,5	22,5	22	23,5	23,5
D	Lea	23,5	24,5	24,5	24,5	24,5	23,5	23,5	23,5
D	Lor	17	15	15	15	15,5	15,5	17	15,5
D	Mat	17	15	15	15	15,5	20,5	17	15,5
D	Mic	3	4	4	4	5	6	6,5	7
D	Nat	21	22	21	21	20	15,5	17	15,5
D	Ser	9	4	4	4	5	6	6,5	7
D	Sof	9	10	11,5	11,5	12	15,5	6,5	7
D	The	13	15	15	15	12	15,5	17	7
D	Vin	3	4	4	4	5	6	6,5	7
D	Wal	23,5	24,5	24,5	24,5	24,5	25	23,5	23,5
D	Was	9	4	4	4	5	6	6,5	7
D	Yas	9	10	9	9	5	6	6,5	7
E	All	17,5	17,5	17	19	19	19,5	19,5	19,5
E	Ame	12	17,5	17	14,5	15	15,5	16,5	17
E	Ant	17,5	17,5	17	14,5	15	15,5	13,5	13,5
E	Bap	23,5	23,5	23,5	25	25	25	25	25
E	Cam	2,5	2,5	2,5	3,5	5	5,5	5,5	6
E	Cha	17,5	17,5	17	23	23,5	22,5	23	23

E	Emm	17,5	17,5	17	19	19	15,5	13,5	13,5
E	Flo	6,5	8,5	8,5	3,5	5	5,5	5,5	6
E	Hug	17,5	17,5	17	11	11,5	12	11	6
E	Jul	12	12	17	19	19	19,5	19,5	19,5
E	Jul	6,5	8,5	8,5	8	5	5,5	5,5	6
E	Lau	2,5	2,5	2,5	3,5	5	5,5	5,5	6
E	Lio	17,5	12	11,5	14,5	15	15,5	16,5	17
E	MaC	23,5	23,5	23,5	19	19	19,5	22	21,5
E	MaI	6,5	6	6	8	5	5,5	5,5	6
E	Mar	23,5	23,5	23,5	23	22	22,5	19,5	17
E	Mau	6,5	6	6	8	5	5,5	5,5	6
E	Max	17,5	17,5	17	19	19	19,5	19,5	21,5
E	Nai	2,5	2,5	2,5	3,5	5	5,5	5,5	6
E	Nao	6,5	6	6	3,5	5	5,5	5,5	6
E	NiD	12	12	11,5	11	11,5	12	13,5	13,5
E	NiM	6,5	10	10	14,5	11,5	12	13,5	13,5
E	Pau	2,5	2,5	2,5	3,5	5	5,5	5,5	6
E	The	17,5	17,5	17	11	11,5	5,5	5,5	6
E	Tho	23,5	23,5	23,5	23	23,5	24	24	24

ANNEXE 5. JUGEMENTS DES ENSEIGNANTES ET TESTS STANDARDISES : CORRELATIONS

Classe A	Décembre			Juin		
	Alouette	**E20**	**Score composite**	**Alouette**	**E20**	**Score composite**
Novembre	Rho = 0,85 ; p =.001	Rho = 0,70 ; p=.01	Rho = 0,87 ; p =.001	Rho = 0,81 ; p =.001	Rho = 0,66 ; p =.01	Rho = 0,82 ; p =.001
Décembre	Rho = 0,85 ; p =.001	Rho = 0,70 ; p =.01	Rho = 0,87 ; p =.001	Rho = 0,81 ; p =.001	Rho = 0,66 ; p =.01	Rho = 0,82 ; p =.001
Janvier	Rho = 0,78 ; p =.002	Rho = 0,59 ; p =.02	Rho = 0,75 ; p =.003	Rho = 0,80 ; p =.002	Rho = 0,75 ; p =.003	Rho = 0,88 ; p =.0004
Février	Rho = 0,75 ; p =.003	Rho = 0,59 ; p =.02	Rho = 0,75; p =.003	Rho = 0,87 ; p =.001	Rho = 0,81 ; p =.001	Rho = 0,91 ; p =.0003
Mars	Rho = 0,82 ; p =.001	Rho = 0,58 ; p =.02	Rho = 0,77 ; p =.002	Rho = 0,90 ; p =.0003	Rho = 0,81 ; p =.001	Rho = 0,94 ; p =.0002
Avril	Rho = 0,80 ; p =.001	Rho = 0,55 ; p =.03	Rho = 0,74 ; p =.003	Rho = 0,88 ; p =.0004	Rho = 0,80 ; p =.0001	Rho = 0,91 ; p =.0003
Mai	Rho = 0,79 ; p =.002	Rho = 0,58 ; p =.02	Rho = 0,75 ; p =.003	Rho = 0,92 ; p =.0002	Rho = 0,83 ; p =.001	Rho = 0,94 ; p =.0002
Juin	Rho = 0,78 ; p =.002	Rho = 0,58 ; p =.02	Rho = 0,74 ; p =.003	Rho = 0,91 ; p =.0003	Rho = 0,83 ; p =.001	Rho = 0,93 ; p =.0002

Tableau 51 - Tests de corrélation (Rho de Spearman) entre les hiérarchies des enseignantes et celles obtenues avec les tests standardisés – classe A

Légende :

	Rho ≥ 80
	70 ≥ Rho > 80
	60 ≥ Rho > 70
	50 ≥ Rho > 60
	Rho < 50

Classe B	Décembre			Juin		
	Alouette	**E20**	**Score composite**	**Alouette**	**E20**	**Score composite**
Novembre	Rho = 0,66 ; p=.01	Rho = 0,70 ; p =.003	Rho = 0,77 ; p =.001	Rho = 0,59 ; p =.01	Rho = 0,83 ; p =.0004	Rho = 0,76 ; p =.001
Décembre	Rho = 0,71 ; p =.001	Rho = 0,63 ; p =.01	Rho = 0,72 ; p =.002	Rho = 0,62 ; p =.01	Rho = 0,82 ; p =.001	Rho = 0,75 ; p =.002
Janvier	Rho = 0,74 ; p =.002	Rho = 0,50 ; p =.04	Rho = 0,64 ; p =.01	Rho = 0,66 ; p =.01	Rho = 0,76 ; p =.001	Rho = 0,72 ; p =.002
Février	Rho = 0,75 ; p =.001	Rho = 0,55 ; p =.02	Rho = 0,70 ; p =.003	Rho = 0,73 ; p =.002	Rho = 0,80 ; p =.001	Rho = 0,80 ; p =.001
Mars	Rho = 0,81 ; p =.001	Rho = 0,61 ; p =.01	Rho = 0,73 ; p =.002	Rho = 0,73 ; p =.002	Rho = 0,82 ; p =.001	Rho = 0,80 ; p =.001
Avril	Rho = 0,71 ; p =.003	Rho = 0,50 ; p =.04	Rho = 0,62 ; p =.01	Rho = 0,76 ; p =.001	Rho = 0,75 ; p =.001	Rho = 0,77 ; p =.001
Mai	Rho = 0,74 ; p =.002	Rho = 0,54 ; p =.02	Rho = 0,67 ; p =.01	Rho = 0,82 ; p =.001	Rho = 0,78 ; p =.001	Rho = 0,80 ; p =.001
Juin	Rho = 0,69 ; p =.01	Rho = 0,56 ; p =.02	Rho = 0,66 ; p =.01	Rho = 0,83 ; p =.0004	Rho = 0,78 ; p =.001	Rho = 0,82 ; p =.001

Tableau 52 - Tests de corrélation (Rho de Spearman) entre les hiérarchies des enseignantes et celles obtenues avec les tests standardisés – classe B

Classe C	Décembre			Juin		
	Alouette	**E20**	**Score composite**	**Alouette**	**E20**	**Score composite**
Novembre	Rho = 0,87 ; p <.0001	Rho = 0,73 ; p =.001	Rho = 0,87 ; p <.0001	Rho = 0,88 ; p <.0001	Rho = 0,63 ; p =.004	Rho = 0,84 ; p =.0001
Décembre	Rho = 0,89 ; p <.0001	Rho = 0,77 ; p =.0004	Rho = 0,89 ; p <.0001	Rho = 0,90 ; p <.0001	Rho = 0,62 ; p =.004	Rho = 0,83 ; p =.0001
Janvier	Rho = 0,89 ; p <.0001	Rho = 0,68 ; p =.002	Rho = 0,83 ; p =.0001	Rho = 0,90 ; p <.0001	Rho = 0,73 ; p =.001	Rho = 0,88 ; p <.0001
Février	Rho = 0,84 ; p =.0001	Rho = 0,66 ; p =.001	Rho = 0,78 ; p =.0003	Rho = 0,87 ; p <.0001	Rho = 0,68 ; p =.002	Rho = 0,85 ; p =.0001
Mars	Rho = 0,86 ; p <.0001	Rho = 0,66 ; p =.002	Rho = 0,81 ; p =.0002	Rho = 0,86 ; p <.0001	Rho = 0,72 ; p =.001	Rho = 0,86 ; p <.0001
Avril	Rho = 0,84 ; p =.0001	Rho = 0,63 ; p =.004	Rho = 0,78 ; p =.0003	Rho = 0,89 ; p <.0001	Rho = 0,76 ; p =.001	Rho = 0,88 ; p <.0001
Mai	Rho = 0,82 ; p =.0002	Rho = 0,66 ; p =.003	Rho = 0,78 ; p =.0003	Rho = 0,91 ; p <.0001	Rho = 0,78 ; p =.0004	Rho = 0,89 ; p <.0001
Juin	Rho = 0,84 ; p =.0001	Rho = 0,68 ; p =.002	Rho = 0,81 ; p =.0002	Rho = 0,92 ; p =.0001	Rho = 0,78 ; p =.0004	Rho = 0,91 ; p <.0001

Tableau 53 - Tests de corrélation (Rho de Spearman) entre les hiérarchies des enseignantes et celles obtenues avec les tests standardisés – classe C

Classe D	Décembre			Juin		
	Alouette	**E20**	**Score composite**	**Alouette**	**E20**	**Score composite**
Novembre	Rho = 0,73 ; p =.0004	Rho = 0,16 ; p =.44	Rho = 0,45 ; p =.05	Rho = 0,76 ; p =.0002	Rho = 0,64 ; p =.002	Rho = 0,79 ; p =.0001
Décembre	Rho = 0,73 ; p =.0003	Rho = 0,12 ; p =.55	Rho = 0,39 ; p =.05	Rho = 0,79 ; p =.0001	Rho = 0,64 ; p =.002	Rho = 0,83 ; p <.0001
Janvier	Rho = 0,75 ; p =0002	Rho = 0,13 ; p =.53	Rho = 0,40 ; p =.05	Rho = 0,80 ; p <.0001	Rho = 0,66 ; p =.001	Rho = 0,84 ; p <.0001
Février	Rho = 0,75 ; p =0002	Rho = 0,13 ; p =.53	Rho = 0,40 ; p =.05	Rho = 0,80 ; p <.0001	Rho = 0,66 ; p =.001	Rho = 0,84 ; p <.0001
Mars	Rho = 0,77 ; p =.0001	Rho = 0,6 ; p =.76	Rho = 0,36 ; p =.08	Rho = 0,83 ; p <.0001	Rho = 0,64 ; p =.002	Rho = 0,84 ; p <.0001
Avril	Rho = 0,71 ; p =.0005	Rho = 0,01 ; p =.96	Rho = 0,30 ; p =.14	Rho = 0,77 ; p =.0002	Rho = 0,67 ; p =.001	Rho = 0,86 ; p <.0001
Mai	Rho = 0,70 ; p =.0006	Rho = 0,08 ; p =.70	Rho = 0,35 ; p =.09	Rho = 0,74 ; p =.0003	Rho = 0,64 ; p =.002	Rho = 0,80 ; p <.001
Juin	Rho = 0,68 ; p =.001	Rho = 0,14 ; p =.48	Rho = 0,40 ; p =.05	Rho = 0,76 ; p =.0002	Rho = 0,63 ; p =.001	Rho = 0,79 ; p =.0001

Tableau 54 - Tests de corrélation (Rho de Spearman) entre les hiérarchies des enseignantes et celles obtenues avec les tests standardisés – classe D

Classe E	Décembre			Juin		
	Alouette	**E20**	**Score composite**	**Alouette**	**E20**	**Score composite**
Novembre	Rho = 0,70 ; p =.0006	Rho = 0,37 ; p =.07	Rho = 0,59 ; p =.004	Rho = 0,61 ; p =.003	Rho = 0,71 ; p =.001	Rho = 0,72 ; p =.001
Décembre	Rho = 0,69 ; p =.0008	Rho = 0,35 ; p =.09	Rho = 0,58 ; p =.005	Rho = 0,66 ; p =.001	Rho = 0,75 ; p =.0002	Rho = 0,76 ; p =.0002
Janvier	Rho = 0,68 ; p =.0008	Rho = 0,32 ; p =.12	Rho = 0,55 ; p =.007	Rho = 0,66 ; p =.001	Rho = 0,71 ; p =.001	Rho = 0,75 ; p =.0002
Février	Rho = 0,71 ; p =.0005	Rho = 0,35 ; p =.08	Rho = 0,57 ; p =.005	Rho = 0,81 ; p <.0001	Rho = 0,76 ; p =.0002	Rho = 0,84 ; p <.0001
Mars	Rho = 0,67 ; p =.001	Rho = 0,42 ; p =.04	Rho = 0,61 ; p =.003	Rho = 0,79 ; p =.0001	Rho = 0,74 ; p =.0003	Rho = 0,82 ; p <.0001
Avril	Rho = 0,63 ; p =.002	Rho = 0,39 ; p =.05	Rho = 0,57 ; p =.005	Rho = 0,80 ; p <.0001	Rho = 0,70 ; p =.0006	Rho = 0,80 ; p <.0001
Mai	Rho = 0,59 ; p =.004	Rho = 0,38 ; p =.06	Rho = 0,56 ; p =.006	Rho = 0,84 ; p <.0001	Rho = 0,72 ; p =.0005	Rho = 0,83 ; p <.0001
Juin	Rho = 0,55 ; p =.007	Rho = 0,36 ; p =.08	Rho = 0,53 ; p =.01	Rho = 0,88 ; p <.0001	Rho = 0,74 ; p =.0003	Rho = 0,86 ; p <.0001

Tableau 55 - Tests de corrélation (Rho de Spearman) entre les hiérarchies des enseignantes et celles obtenues avec les tests standardisés – classe E

Résumé des corrélations en début et fin d'année :

		Alouette	**E20**	**Score composite**
Test de décembre et hiérarchie de décembre	**A**	Rho = 0,85 ; p =.001	Rho = 0,70 ; p =.01	Rho = 0,87 ; p =.001
	B	Rho = 0,71 ; p =.001	Rho = 0,63 ; p =.01	Rho = 0,72 ; p =.002
	C	Rho = 0,89 ; p <.0001	Rho = 0,77 ; p =.0004	Rho = 0,89 ; p <.0001
	D	Rho = 0,73 ; p =.0003	Rho = 0,12 ; p =.55	Rho = 0,39 ; p =.05
	E	Rho = 0,69 ; p =.0008	Rho = 0,35 ; p =.09	Rho = 0,58 ; p =.005
Test de juin et hiérarchie de juin	**A**	Rho = 0,91 ; p =.0003	Rho = 0,83 ; p =.001	Rho = 0,93 ; p =.0002
	B	Rho = 0,83 ; p =.0004	Rho = 0,78 ; p =.001	Rho = 0,82 ; p =.001
	C	Rho = 0,92 ; p =.0001	Rho = 0,78 ; p =.0004	Rho = 0,91 ; p <.0001
	D	Rho = 0,76 ; p =.0002	Rho = 0,63 ; p =.001	Rho = 0,79 ; p =.0001
	E	Rho = 0,88 ; p <.0001	Rho = 0,74 ; p =.0003	Rho = 0,86 ; p <.0001

Tableau 56 - Tests de corrélation (Rho de Spearman) entre les hiérarchies des enseignantes et celles obtenues avec les tests standardisés : décembre et juin

ANNEXE 6. NATURE DES TEXTES DE LECTURE

	A	B	C	D	E
Décem-bre	Ecrit fonctionnel (fiche technique pour réaliser une carte de vœu)	- Extraits d'album de jeunesse - Phrases isolées rédigées par l'enseignante	- Texte écrit par la classe - Phrases isolées et illustrées - Extrait d'album de jeunesse	Extrait d'album de jeunesse	Extrait d'album de jeunesse issu d'un manuel de lecture
Janvier	Texte narratif rédigé par l'enseignante (décliné selon trois degrés de difficultés)	Trois extraits d'albums de jeunesse	Trois extraits d'albums de jeunesse	Extrait d'album de jeunesse issu d'un manuel de lecture	Extrait d'album de jeunesse issu d'un manuel de lecture
Février	Extrait d'album de jeunesse (décliné selon quatre degrés de difficulté)	- Texte rédigé par l'enseignante, sur le thème d'un album de jeunesse - Deux albums de jeunesse	Extrait d'album de jeunesse	Extrait d'album de jeunesse issu d'un manuel de lecture	Texte documentaire issu d'un manuel de lecture
Mars	Extrait d'album de jeunesse (décliné selon cinq degrés de difficulté)	Extrait d'album de jeunesse	- Extrait d'album de jeunesse - Texte documentaire sous forme narrative	Extrait d'album de jeunesse issu d'un manuel de lecture	Texte narratif rédigé par l'enseignante
Avril	Poésie	Extrait d'album de jeunesse	Texte documentaire	Extrait d'album de jeunesse issu d'un manuel de lecture	Extrait d'album de jeunesse issu d'un manuel de lecture
Mai	Extrait d'album de jeunesse (décliné selon trois degrés de difficulté)	Extrait d'album de jeunesse	Texte documentaire	Extrait d'album de jeunesse	Extrait d'album de jeunesse issu d'un manuel de lecture
Juin	Extrait d'album de jeunesse (décliné selon trois degrés de difficulté)	Texte documentaire	- Phrases isolées et illustrées - Extrait d'album de jeunesse	Extrait d'album de jeunesse	Extrait d'album de jeunesse

ANNEXE 7. PHASES DES SEANCES OBSERVEES

Chaque séance observée est découpée en phases. Lorsque des groupes travaillent en parallèle, chaque groupe correspond à une colonne (les groupes de niveaux les plus bas sont à gauche du tableau, ceux de niveaux plus élevés à droite).

Les phases grisées sont celles durant lesquelles l'enseignante est disponible, c'est-à-dire engagée dans des interactions verbales didactiques avec les élèves du groupe correspondant.

CLASSE A

Séance 1 - décembre

Fin de la phase	**Durée**	**Groupe faible** (Adr, Ali, Amj, Han, Hel, Jea, JulI, Ken, Lei, Luc, Meh, Mer, Nat, Pab, Yan)	**Groupe fort** (Sar, JulE)
03:36	03:36	*(installation)*	1. Lire silencieusement, répondre à des questions écrites.
08:25	04:49	1. oraliser phrases d'un texte déjà travaillé	
10:10	01:45	2. oraliser mots d'un texte déjà travaillé	
20:00	09:50	3. lire silencieusement et colorier mots lus	
31:52	11:52	4. oraliser mots	
35:30	03:38	5. oraliser phrases	
Disponibilité		31:54	03:36

Séance 2 - janvier

Fin de la phase	**Durée**	**Groupe faible** (Adr, Amj, Han, JulI, Ken, Lei, Luc, Meh, Mer, Yan)	**Groupe moyen** (Ali, Hel, JulE, Jea, Nat, Pab)	**Groupe fort** (Sar)
11:18	11:18	1. décrire illustration, émettre hypothèses sur le texte, oraliser titre et auteur	1. lire silencieusement, répondre à des questions écrites.	1. lire silencieusement, répondre à des questions écrites.
21:50	10:32	2. lire silencieusement et surligner mots lus		
24 :35	02:45	3. dégager la structure du texte		
32:20	07:45	4. oraliser mots		
Disponibilité		32:20	00:00	00:00

Séance 3 – février

Fin de la phase	**Durée**	**Groupe faible** (Adr, Amj, Han, JulI, Ken, Lei, Luc, Meh, Mer, Yan)	**Groupe moyen** (Hel, JulE, Jea, Nat, Pab)	**Groupe fort** (Sar)
11:27	11:27	1. lire silencieusement et surligner mots lus	1. lire silencieusement, répondre à des questions écrites.	1. lire silencieusement, répondre à des questions écrites.
16:07	04:40	2. oraliser phrases		
28:03	11:56	3. répondre à des questions écrites		
Disponibilité		16:07	11:56	00:00

Séance 4 – mars

<table>
<tr><th>Fin de la phase</th><th>Durée</th><th>Groupe faible
(Han, Lei, Luc, Mer)</th><th>Groupe moyen
(Adr, JulI, Ken, Meh, Yan)</th><th>Groupe fort
(Ali, Amj, Jea, JulE, Nat, Pab, Sar)</th></tr>
<tr><td>04:40</td><td>04:40</td><td>1. lire silencieusement</td><td rowspan="4">1. lire silencieusement, répondre à des questions écrites.</td><td rowspan="7">1. lire silencieusement, répondre à des questions écrites.</td></tr>
<tr><td>07:04</td><td>02:24</td><td>2. oraliser mots</td></tr>
<tr><td>10:38</td><td>03:34</td><td>3. dégager la structure du texte</td></tr>
<tr><td>23:16</td><td>12:38</td><td>4. oraliser phrases, répondre à des questions de compréhension</td></tr>
<tr><td>24:35</td><td>01:19</td><td rowspan="3">5. répondre à des questions écrites</td><td>2. dégager la structure du texte</td></tr>
<tr><td>31:05</td><td>06:30</td><td>3. oraliser phrases, répondre à des questions de compréhension</td></tr>
<tr><td>40:10</td><td>09:05</td><td>4. lire silencieusement, répondre à des questions écrites</td><td>2. oraliser phrases individuellement</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Disponibilité</td><td rowspan="2">18:36</td><td>07:49</td><td>09:05</td></tr>
<tr><td colspan="2">04:40</td></tr>
</table>

Séance 5 – avril

<table>
<tr><th>Fin de la phase</th><th>Durée</th><th>Groupe faible
(Han, Lei, Luc, Mer)</th><th>Groupe moyen
(Ken, Meh, Yan)</th><th>Groupe fort
(Ali, Amj, Jea, JulE, Nat, Sar)</th></tr>
<tr><td>05:55</td><td>05:55</td><td>1. lire silencieusement</td><td rowspan="2">1. lire silencieusement,</td><td rowspan="2">1. lire silencieusement,</td></tr>
<tr><td>10:52</td><td>04:57</td><td>2. décrire l’illustration, émettre des hypothèses sur le texte</td><td rowspan="4">répondre à des questions écrites.</td><td rowspan="6">répondre à des questions écrites.</td></tr>
<tr><td>19:23</td><td>08:31</td><td>3. oraliser phrases, répondre à des questions de compréhension</td></tr>
<tr><td>25:10</td><td>05:47</td><td>4. écouter l’enseignante relire</td></tr>
<tr><td>27:57</td><td>02:47</td><td rowspan="2">5. répondre à des questions écrites</td><td>2. répondre à des questions de compréhension</td></tr>
<tr><td>38:57</td><td>11:00</td><td>3. oraliser phrases, répondre à des questions de compréhension</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Disponibilité</td><td rowspan="2">19:15</td><td>13:47</td><td>00:00</td></tr>
<tr><td colspan="2">05:55</td></tr>
</table>

Séance 6 – mai

<table>
<tr><th>Fin de la phase</th><th>Durée</th><th>Groupe faible

(Han, Lei, Luc, Mer)</th><th>Groupe moyen

(Ken, Meh, Yan)</th><th>Groupe fort

(Ali, Amj, Jea, JulE, Nat, Sar)</th></tr>
<tr><td>10:53</td><td>10:53</td><td>1. lire silencieusement</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>20:44</td><td>09:51</td><td>2. décrire illustration, émettre hypothèses sur le texte</td><td rowspan="4">1. lire silencieusement, répondre à des questions écrites.</td><td rowspan="7">1. lire silencieusement, répondre à des questions écrites.</td></tr>
<tr><td>25:15</td><td>04:31</td><td>3. dégager la structure du texte</td></tr>
<tr><td>29:51</td><td>04:36</td><td>4. oraliser phrases</td></tr>
<tr><td>30:39</td><td>00:48</td><td>5. écouter l’enseignante relire</td></tr>
<tr><td>40:08</td><td>09:29</td><td rowspan="3">6. répondre à des questions écrites</td><td>2. répondre à des questions de compréhension</td></tr>
<tr><td>44:53</td><td>04:45</td><td>3. oraliser phrases, répondre à des questions de compréhension</td></tr>
<tr><td>46:06</td><td>01:13</td><td>4. écouter l’enseignante relire</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Disponibilité</td><td rowspan="2">19:46</td><td>15:27</td><td>00:00</td></tr>
<tr><td colspan="2">10:53</td></tr>
</table>

Séance 7 - juin

<table>
<tr><th>Fin de la phase</th><th>Durée</th><th>Groupe faible

(Han, Lei, Luc, Mer)</th><th>Groupe moyen

(Adr, JulI, Ken, Meh)</th><th>Groupe fort

(Ali, Amj, Jea, JulE, Nat, Pab, Sar)</th></tr>
<tr><td>05:57</td><td>05:57</td><td>1. décrire illustration</td><td rowspan="5">1. lire silencieusement, répondre à des questions écrites.</td><td rowspan="7">1. lire silencieusement, répondre à des questions écrites.</td></tr>
<tr><td>11:55</td><td>05:58</td><td>2. oraliser phrases</td></tr>
<tr><td>12:55</td><td>01:00</td><td>3. écouter l’enseignante relire</td></tr>
<tr><td>17:01</td><td>04:06</td><td>4. oraliser phrases</td></tr>
<tr><td>19:30</td><td>02:29</td><td>5. écouter l’enseignante relire</td></tr>
<tr><td>21:16</td><td>01:46</td><td rowspan="3">6. colorier les images</td><td>2. répondre à des questions de compréhension</td></tr>
<tr><td>29:22</td><td>08:06</td><td>3. oraliser phrases, répondre à des questions de compréhension</td></tr>
<tr><td>32:50</td><td>03:28</td><td>4. colorier les images</td><td>2. oraliser phrases</td></tr>
<tr><td colspan="2">Disponibilité</td><td>19:30</td><td>09:52</td><td>03:28</td></tr>
</table>

CLASSE B

<u>Séance 1 - décembre</u>

<table>
<tr><th>Fin de la phase</th><th>Durée</th><th>Groupe faible

(Abd, Alb, Ali, Ann, JulA, JulE, Did, Dja, Mar, Oai, Oce, Sop, Wal)</th><th>Groupe fort

(Ade B, Ade C, Cha, Cyr, Lor, Luc)</th></tr>
<tr><td>07:30</td><td>07:30</td><td colspan="2">1. lire silencieusement, surligner mots (non) lus*</td></tr>
<tr><td>19:59</td><td>12:29</td><td>2. oraliser mots jusqu’à obtenir des phrases complètes</td><td rowspan="2">1. lire silencieusement, répondre à des questions écrites</td></tr>
<tr><td>26:43</td><td>06:44</td><td>3. oraliser (seuls) des mots</td></tr>
<tr><td>37:55</td><td>11:12</td><td>4. répondre à des questions de compréhension et oraliser des mots jusqu’à obtenir des phrases</td></tr>
<tr><td>45:15</td><td>07:20</td><td>5. oraliser phrases</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Disponibilité</td><td>31:01</td><td>06:44</td></tr>
<tr><td colspan="2">07:30</td></tr>
</table>

* Certains élèves (les plus performants) surlignent les mots qu’ils ne parviennent pas à lire ; les autres surlignent les mots qu’ils parviennent à lire.

Séance 2 - janvier

<table>
<tr><th>Fin de la phase</th><th>Durée</th><th>Groupe faible

(Abd, Alb, Did, Dja, JulA, Oai, Oce, Wal)</th><th>Groupe moyen-faible

(Ali, Ann, JulE)</th><th>Groupe moyen-fort

(Ade B, Cyr ; Lor, Luc)</th><th>Groupe fort

(Ade C, Cha)</th></tr>
<tr><td>08:52</td><td>08:52</td><td colspan="4">1. lire silencieusement, colorier mots non lus</td></tr>
<tr><td>14:27</td><td>05:35</td><td></td><td>2. oraliser phrases et répondre à des questions de compréhension</td><td rowspan="3">2. lire silencieusement et répondre à des questions écrites</td><td rowspan="4">2. lire silencieusement et répondre à des questions écrites</td></tr>
<tr><td>22:42</td><td>08:15</td><td>2. oraliser mots jusqu’à obtenir des phrases complètes</td><td rowspan="3">3. lire silencieusement et répondre à des questions écrites</td></tr>
<tr><td>32:00</td><td>09:18</td><td>3. oraliser phrases et répondre à des questions de compréhension</td></tr>
<tr><td>39:30</td><td>07:30</td><td>4. lire silencieusement et répondre à des questions écrites</td><td>3. oraliser phrases</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Disponibilité</td><td>17:33</td><td>05:35</td><td>07:30</td><td>00:00</td></tr>
<tr><td colspan="4">08:52</td></tr>
</table>

Séance 3 - février

<table>
<tr><th>Fin de la phase</th><th>Durée</th><th>Groupe faible

(Abd, Alb, Did, Dja, JulA, Sop, Wal)</th><th>Groupe moyen-faible

(Ali, Jul, Mar, Oce, Oai)</th><th>Groupe moyen-fort

(Ade B, Ann, Luc)</th><th>Groupe fort

(Ade B, Cha, Cyr, Lor)</th></tr>
<tr><td>06:14</td><td>06:14</td><td colspan="4">1. rappeler le début de l’histoire</td></tr>
<tr><td>14:47</td><td>08:33</td><td colspan="4">2. lire silencieusement</td></tr>
<tr><td>24:41</td><td>09:54</td><td>3. oraliser mots et phrases</td><td rowspan="3"></td><td rowspan="4"></td><td rowspan="5"></td></tr>
<tr><td>25:20</td><td>00:39</td><td>4. oraliser phrases et répondre à des questions de compréhension</td></tr>
<tr><td>26:30</td><td>01:10</td><td>5. lire silencieusement</td></tr>
<tr><td>36:53</td><td>10:23</td><td rowspan="4">et répondre à des questions écrites</td><td>4. oraliser phrases et répondre à des questions de compréhension</td></tr>
<tr><td>40:53</td><td>04:00</td><td rowspan="2">5. lire silencieusement et répondre à des questions écrites</td><td>4. oraliser phrases et répondre à des questions de compréhension</td></tr>
<tr><td>53:00</td><td>12:07</td><td>5. lire silencieusement et répondre à des questions écrites</td><td>4. oraliser phrases et répondre à des questions de compréhension</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Disponibilité</td><td>11:43</td><td>10:23</td><td>04:00</td><td>12:07</td></tr>
<tr><td colspan="4">14 :47</td></tr>
</table>

Séance 4 - mars

<table>
<tr><th>Fin de la phase</th><th>Durée</th><th>Groupe très faible

(Alberto)</th><th>Groupe faible

(Abd, Dja, JulA, Sop)</th><th>Groupe moyen-faible

(Did, JulE, Oai, Oce, Wal)</th><th>Groupe moyen-fort

(Ade B, Ali, Luc, Mar)</th><th>Groupe fort

(Ade C, Ann, Cha, Cyr, Lor)</th></tr>
<tr><td>10:57</td><td>10:57</td><td>1. oraliser mots et phrases, répondre à des questions de compréhen-sion</td><td colspan="3">1. lire silencieusement</td></tr>
<tr><td>14:08</td><td>03:11</td><td></td><td colspan="3">et répondre</td></tr>
<tr><td>20:36</td><td>06:28</td><td rowspan="6">2. lire silencieu-sement et répondre à des questions écrites</td><td>2. oraliser phrases et répondre à des questions de compréhen-sion</td><td colspan="2">à des questions écrites</td></tr>
<tr><td>23:55</td><td>03:19</td><td rowspan="5">3. lire silencieu-sement et répondre à des questions écrites</td><td>2. répondre à des questions de compréhen-sion</td><td></td></tr>
<tr><td>26:14</td><td>02:19</td><td rowspan="2">3. lire silencieu-sement</td><td>2. répondre à des questions de compréhen-sion</td><td></td></tr>
<tr><td>34:29</td><td>08:15</td><td rowspan="2">3. lire silencieu-sement</td><td>2. oraliser phrases et répondre à des questions de compréhen-sion</td></tr>
<tr><td>37:14</td><td>02:45</td><td>4. répondre à des questions de compréhen-sion</td><td>3. lire silen-cieusement et répondre à des questions écrites</td></tr>
</table>

44:35	07:21			5. oraliser phrases et répondre à des questions de compréhen-sion		
49:36	05:01			6. lire silencieuse-ment et répondre à des questions écrites	4. oraliser phrases et répondre à des questions de compréhen-sion	
Disponibilité		10:57	06:28	13:25	07:20	08:15
		03:11				

Séance 5 - avril

<table>
<tr><th>Fin de la phase</th><th>Durée</th><th>Groupe faible

(Abd, Alb, Did, Dja, JulA, JulE, Soph, Wal)</th><th>Groupe fort

(Ade B, Ade C, Ali, Ann, Cha, Cyr, Lor, Luc, Mar, Oce, Oai)</th></tr>
<tr><td>12:59</td><td>12:59</td><td colspan="2">1. lire silencieusement, colorier mots non lus</td></tr>
<tr><td>17:35</td><td>04:36</td><td colspan="2">2. définir le type de texte (poésie)</td></tr>
<tr><td>21:04</td><td>03:29</td><td>3. oraliser les mots terminant les vers</td><td>3. lire silencieusement et répondre à des questions écrites</td></tr>
<tr><td>23:50</td><td>02:46</td><td colspan="2">4. expliquer comment reconnaître une poésie</td></tr>
<tr><td>32:19</td><td>08:29</td><td>5. oraliser phrases et répondre à des questions de compréhension</td><td rowspan="4">5. lire silencieusement et répondre à des questions écrites</td></tr>
<tr><td>35:23</td><td>03:04</td><td>6. répondre à des questions de compréhension</td></tr>
<tr><td>39:10</td><td>03:47</td><td>7. oraliser phrases et répondre à des questions de compréhension</td></tr>
<tr><td>42:06</td><td>02:56</td><td>8. répondre à des questions de compréhension</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Disponibilité</td><td>21:45</td><td>00:00</td></tr>
<tr><td colspan="2">20:21</td></tr>
</table>

Séance 6 - mai

<table>
<tr><th>Fin de la phase</th><th>Durée</th><th>Groupe faible

(Alb, JulA)</th><th>Groupe moyen

(Dja, Did, JulE, Sop, Wal)</th><th>Groupe fort

(Abd, Ade B, Ade C, Ali, Ann, Char, Cyr, Lor, Luc, Mar, Oai, Oce)</th></tr>
<tr><td>04:16</td><td>04:16</td><td colspan="3">1. écouter l’enseignante relire le début de l’histoire</td></tr>
<tr><td>21:59</td><td>17:43</td><td>2. oraliser phrases et répondre à des questions de compréhension</td><td>2. lire silencieusement et répondre à</td><td>2. lire silencieusement et répondre à</td></tr>
<tr><td>32:27</td><td>10:28</td><td>3. lire silencieusement</td><td>des questions écrites</td><td>des questions écrites</td></tr>
<tr><td>44:57</td><td>12:30</td><td colspan="3">4. oraliser phrases et répondre à des questions de compréhension</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="3">Disponibilité</td><td rowspan="2">17:43</td><td>00:00</td><td>00:00</td></tr>
<tr><td colspan="2">10:28</td></tr>
<tr><td colspan="3">16:46</td></tr>
</table>

Séance 7 - juin

Fin de la phase	**Durée**	**Groupe faible** (Alb, Dja, JulA, Sop, Wal)	**Groupe fort** (Abd, Ade B, Ade C, Ali, Ann, Did, Cha, Cyr, JulE, Lor, Luc, Mar, Oai, Oce)
10:17	10:17	1. oraliser phrases et répondre à des questions de compréhension	1. lire silencieusement et répondre à des questions écrites
12:12	01:55	2. re-oraliser phrases	
16:38	04:26	3. répondre à des questions de compréhension	
19:31	02:53	4. oraliser phrases et répondre à des questions de compréhension	
23:46	04:15	5. répondre à des questions de compréhension	
26:37	02:51	6. oraliser phrases et répondre à des questions de compréhension	
27:18	00:41	7. écouter l'enseignante lire la fin du texte	
29:54	02:36	8. répondre à des questions de compréhension	
46:08	16:14	9. lire silencieusement et répondre à des questions écrites	
Disponibilité		29:54	16:14

CLASSE C

Séance 1 - décembre

Fin de la phase	**Durée**	**Groupe faible** (Ama, Idr, Kha, Lea, LouI, Max, Nic, Sal, Tho, Tom, Pau, Vic, Yae)	**Groupe moyen** (AdrI, Lou, Sak, San)	**Groupe fort** (AdrE, Aud, Cha)
13:55	13:55	1. lire silencieusement	1. lire silen-	
21:21	07:26	2. oraliser phrases d'un texte déjà travaillé	cieusement, répondre à des questions écrites.	1. lire silen-cieusement, répondre à des questions écrites.
45:00	23:39	3. oraliser mots jusqu'à obtenir des phrases complètes		
53:11	08:11	4. re-oraliser phrases		
Disponibilité		39:16	13:55	00:00

Séance 2 - janvier

Fin de la phase	**Durée**	**Groupe faible** (Ama, Ass, Elo, Idr, Kha, Lea, LouI, Max, Nic, Pau, Sal, Tho, Tom, Vic, Yae)	**Groupe moyen** (AdrA, AdrE, Aud, Lou, Sak, San)	**Groupe fort** (Cha)
10:04	10:04	1. décrire illustration, émettre hypothèses sur le texte		
11:50	01:46	2. oraliser une phrase		
22:34	10:44	3. oraliser mots jusqu'à obtenir des phrases complètes	1. lire silencieusement, répondre à des questions écrites.	1. lire silencieusement, répondre à des questions écrites.
23:46	01:12	4. re-oraliser phrases		
26:48	03:02	5. oraliser mots jusqu'à obtenir des phrases complètes		
30:25	03:37	6. re-oraliser phrases		
Disponibilité		30:25	00:00	00:00

Séance 3 - février

<table>
<tr><th>Fin de la phase</th><th>Durée</th><th>Groupe faible

(Lea, Kha, Max, Sal, Tho, Yae)</th><th>Groupe moyen

(Ama, Idr, LouI, Nic, Pau, Tom, Vic)</th><th>Groupe fort

(AdrE, AdrA, Ass, Aud, Cha, Lou, Sak, San)</th></tr>
<tr><td>19:01</td><td>19:01</td><td colspan="2">1. oraliser phrases d’un texte déjà travaillé</td><td rowspan="3">1. lire silencieusement, répondre à des questions écrites.</td></tr>
<tr><td>48:05</td><td>29:04</td><td>2. oraliser phrases, répondre à des questions de compréhension</td><td>2. lire silencieusement</td></tr>
<tr><td>63:50</td><td>15:45</td><td>3. colorier les images</td><td>3. oraliser phrases (individuellement)</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Disponibilité</td><td>29:04</td><td>15:45</td><td rowspan="2">00:00</td></tr>
<tr><td colspan="2">19:01</td></tr>
</table>

Séance 4 - mars

<table>
<tr><th>Fin de la phase</th><th>Durée</th><th>Groupe faible

(Kha, Lea, Max, Sal, Tho, Yae)</th><th>Groupe moyen

(Idr, Tom, Nic, Pau, Sak, Vic)</th><th>Groupe fort

(AdrA, AdrE, Ama, Ass, Aud, Cha, Lou, LouI, San)</th></tr>
<tr><td>17:38</td><td>17:38</td><td colspan="2">1. oraliser phrases d’un texte déjà travaillé</td><td rowspan="3">1. lire silencieusement, répondre à des questions écrites.</td></tr>
<tr><td>27:48</td><td>10:10</td><td colspan="2">2. oraliser et re-oraliser phrases</td></tr>
<tr><td>45:10</td><td>17:22</td><td>3. relire silencieusement</td><td>3. oraliser et re-oraliser phrases (suite du texte)</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Disponibilité</td><td>00:00</td><td>17:22</td><td rowspan="2">00:00</td></tr>
<tr><td colspan="2">27:48</td></tr>
</table>

Séance 5 - avril

Fin de la phase	**Durée**	**Groupe faible** (Ama, Ass, Elo, Idr, Lea, LouI, Pau, Sak, San, Tom, Vic)	**Groupe fort** (AdrE, AdrI, Aud, Cha)
04:52	04:52	1. oraliser phrases d'un texte déjà travaillé	1. lire silencieusement, répondre à des questions écrites.
10:04	05:12	2. oraliser phrases, répondre à des questions de compréhension	
12:44	02:40	3. re-oraliser phrases	
21:13	08:29	4. oraliser phrases	
26:15	05:02	5. répondre à des questions de compréhension	
30:14	03:59	6. oraliser phrases, répondre à des questions de compréhension	
Disponibilité		30:14	00:00

Séance 6 – mai

Fin de la phase	**Durée**	**Classe entière**
44:39	44:39	1. oraliser et re-oraliser phrases, répondre à des questions de compréhension
Disponibilité		44:39

Séance 7 – juin

Fin de la phase	**Durée**	**Groupe faible** (Elo, Kha, Lea, Sal, Tho, Yae)	**Groupe fort** (AdriA, AdriE, Ama, Ass, Aud, Cha, Idr, Lou, LouI, Max, Nic, Pau, Sak, San, Tom, Vic)
25:10	25:10	1. oraliser et re-oraliser phrases, répondre à des questions de compréhension	1. lire silencieusement, répondre à des questions écrites.
Disponibilité		25:10	00:00

CLASSE D

Fin de la phase	**Durée**	**Séance 1 – décembre**
04:30	04:30	1. Rappeler le début de l'histoire
10:34	06:04	2. Lire silencieusement
21:20	10:46	3. Oraliser phrases, répondre à des questions de compréhension
23:16	01:56	4. Re-oraliser phrases

Fin de la phase	**Durée**	**Séance 2 – janvier**
01:29	01:29	1. Rappeler le début de l'histoire
06:00	04:31	2. Lire silencieusement la 1re partie
14:21	08:21	3. Oraliser phrases, répondre à des questions de compréhension sur la 1re partie
16:25	02:04	4. Re-oraliser la 1re partie
17:45	01:20	5. Répondre à des questions de compréhension sur la 1re partie
19:26	01:41	6. Lire silencieusement la 2e partie
24:36	05:10	7. Oraliser phrases, répondre à des questions de compréhension sur la 2e partie
27:13	02:37	8. Re-oraliser la 2e partie puis l'ensemble du texte

Fin de la phase	**Durée**	**Séance 3 – février**
04:39	04:39	1. Lire silencieusement
10:43	06:04	2. Oraliser phrases
20:38	09:55	3. Répondre à des questions de compréhension
27:30	06:52	4. Re-oraliser phrases

Fin de la phase	**Durée**	**Séance 4 – mars**
06:17	06:17	1. Décrire l'illustration
08:26	02:09	2. Oraliser les phrases de la 1re partie
11:51	03:25	3. Répondre à des questions de compréhension sur la 1re partie
12:49	00:58	4. Oraliser les phrases de la 2e partie
14:59	02:10	5. Répondre à des questions de compréhension sur la 2e partie
16:32	01:33	6. Oraliser les phrases de la 3e partie
20:43	04:11	7. Répondre à des questions de compréhension sur la 3e partie
21:54	01:11	8. Oraliser les phrases de la 4e partie
26:20	04:26	9. Répondre à des questions de compréhension sur la 4e partie
31:25	05:05	10. Lire l'ensemble du texte silencieusement
45:22	13:57	11. Re-oraliser phrases

Fin de la phase	**Durée**	**Séance 5 – avril**
02:59	02:59	1. Lire silencieusement
17:17	14:18	2. Répondre à des questions de compréhension en citant quelques passages du texte
19:12	01:55	3. Oraliser phrases

Fin de la phase	**Durée**	**Séance 6 – mai**
02:03	02:03	1. Emettre hypothèses
07:25	05:22	2. Lire silencieusement
13:35	06:10	3. Répondre à des questions de compréhension
23:37	10:02	4. Oraliser et répondre à des questions de compréhension
25:22	01:45	5. Re-oraliser phrases

Fin de la phase	**Durée**	**Séance 7 – juin**
04:16	04:16	1. Lire silencieusement
23:10	18:54	2. Répondre à des questions de compréhension
39:59	16:49	3. Oraliser et répondre à des questions de compréhension
44:56	04:57	4. Re-oraliser phrases

CLASSE E

Fin de la phase	**Durée**	**Séance 1 – décembre**
11:07	11:07	1. Décrire l'illustration
38:55	27:48	2. Phrase par phrase. lire silencieusement, épeler et oraliser mots posant problème, oraliser phrases et répondre à des questions de compréhension
43:11	04:16	3. Re-oraliser phrases

Fin de la phase	**Durée**	**Séance 2 – janvier**
11:57	11:57	1. Décrire l'illustration
18:04	06:07	2. Oraliser le titre et répondre à des questions de compréhension
25:00	06:56	3. Dégager la structure du texte (paragraphes, dialogues…)
39:48	14:48	4. Lire silencieusement, épeler et oraliser mots posant problème
41:26	01:38	5. Répondre à des questions de compréhension
46:55	05:29	6. Oraliser et re-oraliser phrases
47:46	00:51	7. Répondre à des questions de compréhension

Fin de la phase	**Durée**	**Séance 3 – Février**
14:26	14:26	1. Décrire l'illustration et oraliser certains mots
32:46	18:20	2. Lire silencieusement une partie du texte
39:54	07:08	3. Oraliser phrases
40:51	00:57	4. Répondre à des questions de compréhension

Fin de la phase	**Durée**	**Séance 4 – Mars**
04:13	04:13	1. Lire silencieusement
05:30	01:17	2. Repérer certains mots connus (prénoms de la classe)
07:06	01:36	3. Oraliser 1ère phrase
07:22	00:16	4. Répondre à des questions de compréhension sur la 1re phrase
07:47	00:25	5. Oraliser 2e phrase
10:00	02:13	6. Répondre à des questions de compréhension sur la 2e phrase
21:51	11:51	7. Oraliser les dernières phrases
22:52	01:01	8. Ecouter l'enseignante relire

Fin de la phase	**Durée**	**Séance 5 – Avril**
05:03	05:03	1. Oraliser titre, émettre hypothèses
08:26	03:23	2. Décrire l'illustration, émettre des hypothèses
13:56	05:30	3. Oraliser et comprendre les informations de la couverture
18:05	04:09	4. Lire silencieusement la 1re phrase, épeler et oraliser mots posant problème
19:57	01:52	5. Oraliser la 1re phrase
22:29	02:32	6. Lire silencieusement la 2e phrase, épeler et oraliser mots posant problème
23:52	01:23	7. Oraliser la 2e phrase
29:54	06:02	8. Lire silencieusement la 3e phrase, épeler et oraliser mots posant problème
31:12	01:18	9. Oraliser la 3e phrase
33:51	02:39	10. Lire silencieusement la 3e phrase, épeler et oraliser mots posant problème
34:26	00:35	11. Oraliser la 4e phrase
35:16	00:50	12. Ecouter l'enseignante relire
41:34	06:18	13. Répondre à des questions de compréhension

Fin de la phase	**Durée**	**Séance 6 – mai**
06:24	06:24	1. Rappeler le début de l'histoire
10:06	03:42	2. Décrire l'illustration
10:46	00:40	3. Lire la 1re partie silencieusement
13:15	02:29	4. Oraliser et re-oraliser phrases
14:13	00:58	5. Répondre à des questions de compréhension
14:59	00:46	6. Oraliser et re-oraliser phrases
15:48	00:49	7. Répondre à des questions de compréhension
16:20	00:32	8. Lire 2e partie silencieusement
18:32	02:12	9. Oraliser et re-oraliser phrases
20:47	02:15	10. Répondre à des questions de compréhension
21:26	00:39	11. Oraliser et re-oraliser phrases
25:39	04:13	12. Répondre à des questions de compréhension et anticiper la suite

Fin de la phase	**Durée**	**Séance 7 – Juin**
08:41	08:41	1. Rappeler le début de l'histoire
13:08	04:27	2. Emettre des hypothèses
19:02	05:54	3. Décrire l'illustration
20:30	01:28	4. Lire silencieusement
23:06	02:36	5. Répondre à des questions de compréhension
25:56	02:50	6. Oraliser et répondre à des questions de compréhension
30:28	04:32	7. Ecouter l'enseignante relire

ANNEXE 8. TESTS DE DISTANCE A LA PERFORMANCE ATTENDUE

Les supports de tests présentés ci-après sont destinés à l'expérimentateur ; les élèves ont d'autres supports, sur lesquels seuls les syllabes, mots et phrases à lire sont inscrits, en caractères de taille plus grande.

Classe A – décembre – Groupe faible

A. Lecture rapide de mots

monsieur – des vers – un lapin – un cochon – il aime – une mouche – quoi – des larves

B. Lecture de phrases

- Monsieur Lapin aime les mouches.
- Un cochon a vu une grenouille.

C. Lecture de syllabes

vu – un – ça – pas – chon – ver – gre – mou

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **monsieur** », est-ce qu'on entend le son [**z**] ?
- Dans le mot « **cochon** », est-ce qu'on entend le son [**k**] ?
- Dans le mot « **grenouille** », est-ce qu'on entend le son [**n**] ?
- Dans le mot « **larve** », est-ce qu'on entend le son [**f**] ?

E. Compréhension

1. Montre-moi les larves (3 images : ver, larmes et larves)
2. Montre-moi la grenouille (3 images : libellule, lézard et grenouille)
3. Montre-moi la mouche (3 images : abeille, mouche et moustique)
4. Montre-moi le cochon (3 images : mouton, cochon et sanglier)

Classe A – décembre – Groupe fort

A. Lecture rapide de mots

un chat – mercredi – une dame – une douche – une cheminée – une salade – une buche – une radio

B. Lecture de phrases

- La dame fait du judo.
- Le chien est dans la niche.
- Deux dauphins ont des dents.

C. Lecture de syllabes

che – dra – cor – chou – den – tru – do - des

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **branche** », est-ce qu'on entend le son [**p**] ?
- Dans le mot « **dentelle** », est-ce qu'on entend le son [**d**] ?
- Dans le mot « **mange** », est-ce qu'on entend le son [**ʃ**] ?
- Dans le mot « **médaille** », est-ce qu'on entend le son [**t**] ?

E. Compréhension

1. Montre-moi la niche (3 images : igloo, cabane, niche)
2. Montre-moi la corde (3 images : ficelle, câble, corde)
3. Montre-moi « dix » (3 nombres : 100, 10, 01)
4. Montre-moi les dominos (3 images : sudoku, dominos, dés)

Classe A – Janvier – Groupe faible

A. Lecture rapide de mots
un monsieur - coucher – son – peur – revenu – un loup – un lapin – terrifiante

B. Lecture de phrases
- Monsieur Lapin est revenu, il a peur de lire son journal.
- La nouvelle est terrifiante.

C. Lecture de syllabes
li – lou – jour – son – nal – ve – soir – pin

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **terrifiante** », est-ce qu'on entend le son **[r]** ?
- Dans le mot « **coucher** », est-ce qu'on entend le son **[ʒ]** ?
- Dans le mot « **journal** », est-ce qu'on entend le son **[y]** ?
- Dans le mot « **nouvelle** », est-ce qu'on entend le son **[f]** ?

E. Compréhension

1. Si on parle de moi dans le journal, c'est parce que…
- on parle de tout le monde
- je suis partie en vacances
- j'ai fait quelque chose d'important

2. Le titre d'un journal, il est :
- au milieu du journal
- sur la première page
- sur la dernière page

3. Dans le journal, il y a des nouvelles, ça veut dire :
- qu'il y a de nouvelles personnes
- qu'il y a de nouvelles choses qui se sont passées

4. Une chose terrifiante :
- elle fait rire
- elle fait peur
- elle rend triste.

Classe A – Janvier – Groupe moyen

A. Lecture rapide de mots
un professeur – des enfants – disparu – il retourne – Jeanne – la musique – l'opéra – un hall

B. Lecture de phrases
- Professeur Jeanne emmène ses enfants au ballet.
- En haut, l'ouvreuse installe les élèves, Jeanne s'inquiète.

C. Lecture de syllabes
fan – hau – ta – cri – tour – que – pro – mar

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **entrée** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?
- Dans le mot « **emmène** », est-ce qu'on entend le son **[ɛ]** ?
- Dans le mot « **professeur** », est-ce qu'on entend le son **[v]** ?
- Dans le mot « **opéra** », est-ce qu'on entend le son **[r]** ?

E. Compréhension
« Jeanne, le professeur de musique, emmène ses élèves à l'opéra pour voir un ballet. Dans le hall, les enfants disent : « C'est beau ! ». Puis l'ouvreuse installe les enfants. »

1. Un ballet, ici, c'est :
- un spectacle de cirque
- un spectacle de danse
- pour faire le ménage

2. Jeanne, c'est :
- une élève
- un professeur
- une danseuse

3. L'ouvreuse, c'est :
- une dame qui ouvre les portes
- une dame qui fait payer le ticket pour voir le spectacle
- une dame qui place les gens qui vont voir un spectacle

4. Un hall, c'est :
- une salle de spectacle
- une salle par laquelle on entre
- une salle où se préparent les danseurs.

Classe A – Janvier –Groupe fort

A. Lecture rapide de mots

un garçon – un loup – une forêt – une habitude – doucement – une étoile – il réveille –
ils hurlaient

B. Lecture de phrases

Un petit garçon se dirige doucement vers une maison.
La nuit, des loups hurlaient mais il avait l'habitude.

C. Lecture de syllabes

hur – çon – vai – foi – ti – bon – toi - heu

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **habiter** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?
- Dans le mot « **garçon** », est-ce qu'on entend le son **[r]** ?
- Dans le mot « **réveiller** », est-ce qu'on entend le son **[f]** ?
- Dans le mot « **doucement** », est-ce qu'on entend le son **[z]** ?

E. Compréhension

« Un jour, c'était un mercredi, le petit garçon se réveille à cinq heures du matin. Il ouvre la fenêtre : le ciel était clair, la lune, les étoiles, pas de nuages. »

1. Le petit garçon se réveille : tôt ? tard ?
2. C'est : la semaine ? le week-end ?
3. Il va faire beau ? Il va pleuvoir ?
4. Il fait nuit ? Il fait jour ?

Classe A – Février – Groupe faible

A. Lecture rapide de mots
un lapin – rentrer – des chevreaux – un cochon – il frappe – ouvrir – ils cachent – une chèvre
B. Lecture de phrases
Monsieur Lapin ouvre à la chèvre, il fait rentrer les chevreaux et le cochon.
Ils pensent que le loup frappe. Ils ont peur.
C. Lecture de syllabes
chè – pin – vreau – chon – fra – lou – ti – tour
D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **chevreaux** », est-ce qu'on entend le son **[f]** ?
- Dans le mot « **lapin** », est-ce qu'on entend le son **[p]** ?
- Dans le mot « **frappe** », est-ce qu'on entend le son **[b]** ?
- Dans le mot « **cochons** », est-ce qu'on entend le son **[ʒ]** ?

E. Compréhension
« Les trois petits cochons pensent que le loup frappe. Ils se cachent. Monsieur Lapin va ouvrir, mais ce sont la chèvre et les chevreaux, ils ont peur du loup. Ils veulent rentrer chez Monsieur Lapin. »
1. De qui la chèvre a-t-elle peur ?
- de Monsieur Lapin
- du loup
- des trois petits cochons
2. Qui va ouvrir la porte ?
- le loup
- la chèvre
- Monsieur Lapin
3. Qui se cache ?
- la chèvre
- Monsieur Lapin
- les trois petits cochons
4. Qui frappe ?
- le loup
- les trois petits cochons
- la chèvre et les chevreaux

Classe A – Février – Groupe moyen

A. Lecture rapide de mots

un géant – Dinomir – un vélo – un parapluie – des enfants – une place – effrayés – il invite

B. Lecture de phrases

- Dinomir le géant accroche son parapluie au vélo.
- Les enfants crient. Ils sont effrayés.

C. Lecture de syllabes

mir – fan – cri – plui – yé – vi – reu – pla

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **Dinomir** », est-ce qu'on entend le son **[m]** ?
- Dans le mot « **parapluie** », est-ce qu'on entend le son **[b]** ?
- Dans le mot « **effrayés** », est-ce qu'on entend le son **[v]** ?
- Dans le mot « **bicyclette** », est-ce qu'on entend le son **[k]** ?

E. Compréhension

« Dinomir et le petit garçon vont au parc. Dina et la petite fille les attendent. Dinomir agrandit sa bicyclette, quatre places apparaissent. Ils font une promenade tous les quatre sur la bicyclette. Dinomir conduit en parlant à Dina. Ils montent la colline et la descendent très vite, les enfants sont effrayés. »

1. Dinomir et ses amis sont… (en voiture, en bicyclette, en trotinette)
2. Combien y a-t-il de places sur le vélo de Dinomir ? (1, 2, 4)
3. Est-ce que Dinomir fait très attention en conduisant ? (oui, non)
4. Est-ce que les enfants ont peur ? (oui, non)

Classe A – Février – Groupe fort

A. Lecture rapide de mots

un garçon – des cendres – il dormait – une cheminée – une forêt – Poucet – un côté – une visite

B. Lecture de phrases

Il était une fois un garçon qui dormait dans les cendres de la cheminée, de l'autre côté de la forêt.

C. Lecture de syllabes

cen – foi – che – tre – mai – ha – fi – pou

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **habitait** », est-ce qu'on entend le son **[p]** ?
- Dans le mot « **garçon** », est-ce qu'on entend le son **[ɑ̃]** ?
- Dans le mot « **Poucet** », est-ce qu'on entend le son **[p]** ?
- Dans le mot « **forêt** », est-ce qu'on entend le son **[v]** ?

E. Compréhension

1. Le personnage principal, c'est (un garçon, une fille)
2. Où habite-t-il ? (de l'autre côté de la forêt, juste à côté de la forêt)
3. C'est le Petit Poucet ? (oui, non)
4. Il dort dans les cendres de la cheminée ? (oui, non)

Classe A – mars

A. Lecture rapide de mots
Trognon – un pommier – petites – une branche – Pépin – heureux – deux – folles
B. Lecture de phrases
Pépin et Trognon font les folles, dans un vieux pommier heureux.
Elles sont petites et vertes, elles habitent sur leur branche.
C. Lecture de syllabes
pin – po – ha – tro – reu –ver – bran – beau
D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **habitent** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?
- Dans le mot « **beaucoup** », est-ce qu'on entend le son **[õ]** ?
- Dans le mot « **pommier** », est-ce qu'on entend le son **[o]** ?
- Dans le mot « **branche** », est-ce qu'on entend le son **[ʒ]** ?

E. Compréhension
« Trognon et Pépin sont deux petites pommes vertes. Elles habitent dans un vieux pommier. Le pommier est heureux d'avoir beaucoup de petites pommes sur ses branches. Trognon et Pépin font les folles sur leur branche. »

1. Trognon et Pépin sont des…
- pommes vertes ?
- pommes rouges ?
- pommiers ?

2. Le pommier est…
- triste ?
- content ?
- ni triste ni content ?

3. Pourquoi le pommier est content ?
- parce qu'il fait soleil
- parce qu'il a deux grosses pommes
- parce qu'il a beaucoup de petites pommes

4. Trognon et Pépin…
- s'ennuient
- dorment
- s'amusent

Classe A – avril

A. Lecture rapide de mots
Trognon – des passants – des mains – cueillies – envie – pourries – mauvaises – un pommier
B. Lecture de phrases
Pépin et Trognon disent aux passants : « Nous sommes de mauvaises pommes pourries ».
Les fières petites pommes ont envie d'être choisies et cueillies par des mains.
C. Lecture de syllabes
pin – po – choi – tro – vai – vieu – fiè – mau
D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **mauvaise** », est-ce qu'on entend le son **[f]** ?
- Dans le mot « **choisies** », est-ce qu'on entend le son **[ʒ]** ?
- Dans le mot « **pommier** », est-ce qu'on entend le son **[i]** ?
- Dans le mot « **intéresser** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?

E. Compréhension
« Les passants commencent à s'intéresser aux fruits du vieux pommier, et toutes les petites pommes sont fières d'être choisies. Seules Pépin et Trognon n'ont pas envie d'être cueillies. « Nous sommes très mauvaises et toutes pourries » disent-elles aux mains qui se tendent.

1. Trognon et Pépin…
- ont envie d'être cueillies ?
- n'ont pas envie d'être cueillies ?
- ça leur est égal.

2. Les autres petites pommes…
- ont envie d'être cueillies ?
- n'ont pas envie d'être cueillies ?
- ça leur est égal.

3. Les passants, ce sont des gens…
- qui réfléchissent ?
- qui se baladent ?
- qui mangent ?

4. Pourquoi les passants cueillent les pommes ?
- parce qu'elles sont petites ?
- parce qu'elles sont vertes ?
- parce qu'elles sont mûres ?

Classe A – mai

A. Lecture rapide de mots
Trognon – il pousse – il réveille – il reconnaît – le temps – la tienne – une copine – la tête
B. Lecture de phrases
Trognon se réveille en même temps que sa copine.
« Je vois ce que tu as sur ta tête, on pousse ! » s'écrie-t-elle.
Elle ne la reconnaît plus.
C. Lecture de syllabes
ce – tro – vei – voi – pou – cri – nai – jour
D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **réveille** », est-ce qu'on entend le son **[f]** ?
- Dans le mot « **reconnaît** », est-ce qu'on entend le son **[ə]** ?
- Dans le mot « **tienne** », est-ce qu'on entend le son **[a]** ?
- Dans le mot « **pousse** », est-ce qu'on entend le son **[b]** ?

E. Compréhension
Trognon se réveille, elle ne reconnaît plus sa copine. « Tu as vu ce que tu as sur ta tête ? » lui dit-elle. « Non, mais je vois ce que tu as sur la tienne. » « On pousse ! » s'écrient-elles en même temps.

1. Quand est-ce que ça se passe ?
- Le matin
- L'après-midi
- Le soir
2. Est-ce que Trognon voit ce qu'elle a sur sa tête ?
- Oui
- Non
- On ne peut pas savoir.
3. Que se passe-t-il ?
- Trognon et Pépin sont en train de devenir un arbre.
- Trognon et Pépin sont en train de pourrir.
- Trognon et Pépin sont en train de mûrir.
4. Quelque chose pousse…
- Par terre ?
- Sur Pépin ?
- Sur Pépin et Trognon ?

Classe A – juin

A. Lecture rapide de mots

un pépin – germer – une tige – les feuilles – transformé – couvert – minuscule – profondément

B. Lecture de phrases

Le pépin commence à germer et la tige s'est transformée en grand pommier.
Au bout de quelques années, il deviendra couvert de ses premières feuilles.

C. Lecture de syllabes

pin – ge – for – bou – quel – pre – feu – plan

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **commence** », est-ce qu'on entend le son **[ɑ̃]** ?
- Dans le mot « **enfonce** », est-ce qu'on entend le son **[v]** ?
- Dans le mot « **première** », est-ce qu'on entend le son **[b]** ?
- Dans le mot « **apparaissent** », est-ce qu'on entend le son **[r]** ?

E. Compréhension

« Si tu plantes un pépin, il se réveille et se met à germer. Puis une tige commence à pousser vers le ciel tandis que les racines s'enfoncent. Au bout de quelques semaines, de petites feuilles apparaissent. Quelques années plus tard, le pépin s'est transformé en un bel arbuste. »

1. Sur le dessin, montre-moi la tige.
2. Sur le dessin, montre-moi les racines.
3. Sur le dessin, montre-moi à quel moment le pépin se met à germer.
4. A ce moment là (montrer la tige avec des petites feuilles), c'est :
- Quelques jours après qu'on ait planté le pépin ;
- Quelques semaines après qu'on ait planté le pépin ;
- Quelques années après qu'on ait planté le pépin ;

Classe B – Décembre

A. Lecture rapide de mots

sur – la pipe – colle – plie – dessine – du coton – un bonhomme – un bouton

B. Lecture de phrases

- Dessine un bonhomme.
- Colle un bouton sur le carton.
- Plie la pipe.

C. Lecture de syllabes

la – de – cha – pi – car – peau – ton – bou

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **pour** », est-ce qu'on entend le son **[u]** ?
- Dans le mot « **ton** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?
- Dans le mot « **sur** », est-ce qu'on entend le son **[t]** ?
- Dans le mot « **chapeau** », est-ce qu'on entend le son **[ʒ]** ?

E. Compréhension

1. Parmi ces 3 feuilles, laquelle est une feuille Canson ? [montrer bristol – calque - canson]
2. Montre-moi la pipe. (pile, pipe, cigare)
3. Montre-moi le disque de coton (boule de coton, disque de coton, CD)
4. Montre-moi le rectangle (carré, rectangle, triangle)

Classe B – Janvier – Groupe faible

A. Lecture rapide de mots

Noël – très – un frère – dehors – Amanda – un enfant

B. Lecture de phrases

- Amanda et son frère jouent.
- Dehors il neige, c'est Noël.

C. Lecture de syllabes

oh – les – fan – nei – beau – son – ge – dit

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **joue** », est-ce qu'on entend le son **[ʃ]** ?
- Dans le mot « **frère** », est-ce qu'on entend le son **[v]** ?
- Dans le mot « **Noël** », est-ce qu'on entend le son **[ɛ]** ?
- Dans le mot « **très** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?

E. Compréhension

Amanda et Antoine jouent dehors. Il neige.
« C'est un beau Noël ! » dit Amanda.
« Oh oui ! » dit son frère.

1. Le frère dit « Oh oui ! », on pourrait le remplacer par :
   - Oh oui, il neige !
   - Oh oui, c'est un beau Noël !
   - Oh oui, on s'amuse bien !

2. Qui joue dehors ?
   - Amanda
   - Antoine
   - Amanda et Antoine

3. Qui dit « Amanda et Antoine jouent dehors » ?
   - la personne qui raconte l'histoire
   - la maman
   - le papa

4. Quel temps fait-il ?
   - il pleut
   - il neige
   - il fait beau

Classe B – Janvier – Groupe moyen

A. Lecture rapide de mots
Noël – la neige – répond – un bonhomme – énorme – la fenêtre – Amanda
B. Lecture de phrases
- Amanda regarde la neige, c'est Noël.
- Son frère va faire un énorme bonhomme.

C. Lecture de syllabes
oh – lui – ge – son – nei – beau – fai – nor
D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **joue** », est-ce qu'on entend le son **[ʃ]** ?
- Dans le mot « **frère** », est-ce qu'on entend le son **[v]** ?
- Dans le mot « **Noël** », est-ce qu'on entend le son **[ɛ]** ?
- Dans le mot « **très** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?

E. Compréhension
Antoine regarde par la fenêtre, il neige.
Il demande à Amanda de sortir avec lui pour faire un gros bonhomme de neige.
« C'est un beau Noël ! » dit Amanda.
« Oh oui ! » lui répond son frère.
1. Le frère dit « Oh oui ! », on pourrait le remplacer par :
   - Oh oui, il neige !
   - Oh oui, c'est un beau Noël !
   - Oh oui, on s'amuse bien !
2. Qui fait un bonhomme de neige ?
   - Amanda
   - Antoine
   - Amanda et Antoine
3. Qui dit « Antoine regarde par la fenêtre, il neige » ?
   - Une personne qui raconte l'histoire
   - La maman
   - Amanda
4. Quel temps fait-il ?
   - Il pleut
   - Il neige
   - Il fait beau

Classe B – Janvier – Groupe fort

A. Lecture rapide de mots
Noël – magnifique – Amanda – la neige – répond – un bonhomme – seulement
B. Lecture de phrases
- Amanda regarde seulement la neige.
- Son frère va faire un magnifique bonhomme de neige.

C. Lecture de syllabes
oh – son – nei – gni – fai – ge – nor – lui
D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **joue** », est-ce qu'on entend le son **[ʃ]** ?
- Dans le mot « **frère** », est-ce qu'on entend le son **[v]** ?
- Dans le mot « **Noël** », est-ce qu'on entend le son **[ɛ]** ?
- Dans le mot « **très** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?

E. Compréhension
Antoine regarde par la fenêtre, il neige.
Il demande à Amanda de sortir avec lui pour faire un gros bonhomme de neige.
« C'est un Noël magnifique ! » dit Amanda.
« Oh oui ! » lui répond son frère. « Dommage que ce ne soit qu'une fois par an ! »
1. Le frère dit « Oh oui ! », on pourrait le remplacer par :
   - Oh oui, il neige !
   - Oh oui, c'est un Noël magnifique !
   - Oh oui, on s'amuse bien !
2. Qui fait un bonhomme de neige ?
   - Amanda
   - Antoine
   - Amanda et Antoine
3. Qui dit « Antoine regarde par la fenêtre, il neige » ?
   - Une personne qui raconte l'histoire
   - La maman
   - Amanda
4. Quel temps fait-il ?
   - Il pleut
   - Il neige
   - Il fait beau

Classe B – Février – Groupe 4 (faible)

A. Lecture rapide de mots
un – car – est – une sorcière – il arrive – il tape – un client – trompée

B. Lecture de phrases
En colère, un client arrive et tape la sorcière. Elle s'est trompée.

C. Lecture de syllabes
cli – sor – trom – lè – co – pe – car - ta

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **trompée** », est-ce qu'on entend le son **[r]** ?
- Dans le mot « **sorcière** », est-ce qu'on entend le son **[z]** ?
- Dans le mot « **tape** », est-ce qu'on entend le son **[b]** ?
- Dans le mot « **arrive** », est-ce qu'on entend le son **[f]** ?

E. Compréhension

1. Est-ce que le monsieur et la sorcière s'étaient déjà vus avant ?
- oui
- non

2. Qui n'est pas content ?
- le client ?
- la sorcière ?

3.
La sorcière avait vendu quelque chose au client ?
Ou ils étaient amis ?

4.
La sorcière frappe le client ?
Ou le client frappe la sorcière ?

Classe B – Février – Groupe 3

A. Lecture rapide de mots
un poing – colère – une sorcière – effet – un coup – il hurlait – il arriva – il donna

B. Lecture de phrases
D'un poing, un client en colère donna un coup à la sorcière. Elle hurlait.

C. Lecture de syllabes
poin – sor – cou – lai – do – ri – il – na

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **colère** », est-ce qu'on entend le son **[g]** ?
- Dans le mot « **sorcière** », est-ce qu'on entend le son **[z]** ?
- Dans le mot « **hurlait** », est-ce qu'on entend le son **[l]** ?
- Dans le mot « **arriva** », est-ce qu'on entend le son **[f]** ?

E. Compréhension
1. Est-ce que le monsieur et la sorcière s'étaient déjà vus avant ?
- oui
- non
2.
Elle lui avait vendu quelque chose ?
Ou ils étaient amis ?

3. Qui hurlait ?
- le client ?
- la sorcière ?

4. Le client donne un coup de poing à la sorcière ?
Ou la sorcière donne un coup de poing au client ?

Classe B – Février – Groupe 2

A. Lecture rapide de mots
un poing – colère – une sorcière – magique – une punition – mécontent – mauvaise – il mérite

B. Lecture de phrases
D'un poing, un client mécontent donna un coup à la mauvaise sorcière.

C. Lecture de syllabes
poin – gi – gran – sor – cli – ten – tai – cou

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **mécontent** », est-ce qu'on entend le son **[a]** ?
- Dans le mot « **sorcière** », est-ce qu'on entend le son **[z]** ?
- Dans le mot « **punition** », est-ce qu'on entend le son **[b]** ?
- Dans le mot « **grand** », est-ce qu'on entend le son **[g]** ?

E. Compréhension

1. Quelle est la punition de la sorcière ?

2. C'était un client mécontent. Le client est…
- très content ?
- pas content ?

3. Qu'est-ce qu'une potion ?
- une part de quelque chose
- un mélange de plusieurs choses
- une citrouille

4. Est-ce que le monsieur et la sorcière s'étaient déjà vus avant ?
- oui
- non

Classe B – Février – Groupe 1 (fort)

A. Lecture rapide de mots
le royaume – un poing – une sorcière – une potion – réveillée – une punition – des ordres – jamais

B. Lecture de phrases
Avec colère, de son poing vengeur, l'envoyé du royaume asséna un coup à la sorcière encombrante.

C. Lecture de syllabes
yau – bran – geur – poin – vai – ven – jus – gran

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **royaume** », est-ce qu'on entend le son **[ɔ̃]** ?
- Dans le mot « **sorcière** », est-ce qu'on entend le son **[z]** ?
- Dans le mot « **punition** », est-ce qu'on entend le son **[b]** ?
- Dans le mot « **ordre** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?

E. Compréhension
1. Est-ce que l'envoyé du royaume et le messager sont la même personne ?
- oui
- non

2. A quoi devait servir la potion ?
- A réveiller la princesse
- A endormir la princesse
- A rendre la princesse plus forte

3. Que veut dire asséner un coup de poing ?

4. La princesse était encombrante, ça veut dire…
- qu'elle est lourde ?
- qu'elle est grosse ?
- qu'elle est embêtante ?

Classe B – Mars – Groupe 5 (faible)

A. Lecture rapide de mots

des échasses – un fou – un garde – marcher – rire – un roi – il donne – des amis

B. Lecture de phrases

Le Fou fait marcher les gardes sur des échasses.
Le Fou et le roi sont amis.

C. Lecture de syllabes

cha – gar – fou – son – fai – sur – re – mi

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **échasses** », est-ce qu'on entend le son **[ʒ]** ?
- Dans le mot « **marcher** », est-ce qu'on entend le son **[r]** ?
- Dans le mot « **rire** », est-ce qu'on entend le son **[i]** ?
- Dans le mot « **garde** », est-ce qu'on entend le son **[t]** ?

E. Compréhension

« Le Fou apporte des échasses. Il donne des échasses aux gardes. Les gardes marchent sur les échasses. Le Fou fait rire le roi. Le Roi et le Fou sont amis. »

1. Des échasses, qu'est-ce que c'est ?
- Des bâtons pour marcher haut ?
- Des skis
2. Je t'apporte quelque chose, c'est ça ou ça ?
(lui donner et lui reprendre quelque chose)
3. Dans ce texte, qui marche sur des échasses ?
4. Pourquoi le roi et le Fou sont amis ?

Classe B – Mars – Groupe 4

A. Lecture rapide de mots

des échasses – un fou – un garde – marcher – rire – un roi – il apprend – des amis

B. Lecture de phrases

Le Fou fait marcher les gardes sur des échasses.
Le Fou et le roi sont amis.

C. Lecture de syllabes

cha – gar – fou – son – fai – sur – re – mi

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **échasses** », est-ce qu'on entend le son **[ʒ]** ?
- Dans le mot « **marcher** », est-ce qu'on entend le son **[r]** ?
- Dans le mot « **rire** », est-ce qu'on entend le son **[i]** ?
- Dans le mot « **apprend** », est-ce qu'on entend le son **[b]** ?

E. Compréhension

« Le Fou fait rire le roi. Le Fou apprend aux gardes à marcher sur des échasses. Le roi et le Fou sont amis. »

1. Des échasses, qu'est-ce que c'est ?

2. Dans ce texte, qui marche sur des échasses ?

3. Donner des échasses aux gardes…
- C'est une bonne idée ?
- C'est une bêtise ?

4. Pourquoi le roi et le Fou sont amis ?

Classe B – Mars – Groupe 3

A. Lecture rapide de mots

des échasses – un fou – un garde – des mètres – marcher – des mains – rire – trois

B. Lecture de phrases

Le Fou faisait marcher les gardes sur des échasses.
Le Fou et le roi devinrent amis.

C. Lecture de syllabes

cha – gar – tre – tou – vin – nai – sur – re

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **échasses** », est-ce qu'on entend le son **[ʒ]** ?
- Dans le mot « **marcher** », est-ce qu'on entend le son **[r]** ?
- Dans le mot « **mètres** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?
- Dans le mot « **apprenait** », est-ce qu'on entend le son **[ɛ]**?

E. Compréhension

« Le jour, il apprenait aux gardes à marcher sur les mains ou sur des échasses de trois mètres !
Tout cela faisait rire le roi, et ils devinrent amis. »

1. Quelles sont les deux bêtises que le Fou a faites ?

2. Des échasses, qu'est-ce que c'est ?

3. Des échasses de 3 mètres, qu'est-ce que ça veut dire ?

4. « Ils devinrent amis », qu'est-ce que ça veut dire ?

Classe B – Mars – Groupe 2

A. Lecture rapide de mots
des échasses – le carnaval – un fou – royale – un garde – des mètres – des bêtises – marcher

B. Lecture de phrases
La garde royale apprenait à marcher sur des échasses.
Le fou devint le meilleur ami du roi, qui riait.

C. Lecture de syllabes
cha – gar – hau – tre – mei - tou – man – val

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **échasses** », est-ce qu'on entend le son **[ʒ]** ?
- Dans le mot « **carnaval** », est-ce qu'on entend le son **[r]**?
- Dans le mot « **bêtise** », est-ce qu'on entend le son **[d]**?
- Dans le mot « **apprenait** », est-ce qu'on entend le son **[ɛ]** ?

E. Compréhension

« Le fou apprenait à la garde royale à marcher sur les mains ou sur des échasses hautes de trois mètres ! Tout marchait de travers sur l'île et on se demandait si on pourrait fêter Carnaval. Sauf le roi qui riait des bêtises du Fou et qui devint son meilleur ami. »

1. Dans ce texte, quelles sont les deux bêtises que fait le Fou ?

2. La garde royale, c'est :
- Une dame qui garde le château du roi
- Plusieurs gardiens qui gardent le roi
- Un gardien qui garde le roi

3. Pourquoi on se demandait si on pourrait fêter Carnaval ?

4. Pourquoi le fou et le roi deviennent amis ?

Classe B – Mars – Groupe 1 (fort)

A. Lecture rapide de mots
des échasses – le carnaval – un fou – royale - péril – une célébration – un garde – des mètres

B. Lecture de phrases
Le fou et la garde royale marchaient sur des échasses.
La célébration du carnaval était en péril.

C. Lecture de syllabes
cha – gar – hau – tre – bra – ble – mei – mon

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **échasses** », est-ce qu'on entend le son **[ʒ]** ?
- Dans le mot « **carnaval** », est-ce qu'on entend le son **[r]** ?
- Dans le mot « **pitrerie** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?
- Dans le mot « **apprenait** », est-ce qu'on entend le son **[ɛ]**?

E. Compréhension
« Le fou apprenait à la garde royale à marcher sur les mains ou sur des échasses de trois mètres de haut.
Un véritable vent de folie s'était emparé de l'île, mettant en péril la célébration du carnaval. Mais le roi riait des pitreries de son Fou et ils devinrent les meilleurs amis du monde. »

1. La garde royale, c'est :
- Une dame qui garde le château du roi
- Plusieurs gardiens qui gardent le roi
- Un gardien qui garde le roi
2. Que veut dire « un vent de folie s'était emparé de l'île » ?
- Il y avait une tempête
- Tout le monde était fou
3. Que veut dire « mettre en péril » ?
4. Pourquoi le fou et le roi deviennent amis ?

Classe B – Avril – Groupe faible

A. Lecture rapide de mots
Mémère – une femme – des cheveux – bonne – derrière – des doigts – ajouter – un chapeau

B. Lecture de phrases
La bonne femme a un long chapeau grisâtre,
un derrière jusqu'à terre et des gros doigts sales.

C. Lecture de syllabes
lon – doi – re – niè – pou – gro – che – bo

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **manières** », est-ce qu'on entend le son **[n]** ?
- Dans le mot « **crapaud** », est-ce qu'on entend le son **[g]** ?
- Dans le mot « **poussière** », est-ce qu'on entend le son **[o]** ?
- Dans le mot « **préfère** », est-ce qu'on entend le son **[v]** ?

E. Compréhension

1. Marie-Mémère a des cheveux longs jusqu'à terre, ça veut dire…
- Qu'elle a des cheveux qui touchent le sol ?
- Qu'elle a des cheveux qui font le tour de la Terre ?
- Qu'elle a des cheveux jusqu'en bas du dos ?
2. Marie-Mémère a des sales manières, ça veut dire…
- Qu'elle n'est pas propre ?
- Qu'elle n'est pas polie ?
- Qu'elle n'est pas jolie ?
3. Le lierre, c'est…
- Une fleur
- Une petite plante
- Une plante qui monte
4. Marie-mémère, c'est…
- Une grand-mère
- Une fée
- Une sorcière

Classe B – Avril – Groupe fort

A. Lecture rapide de mots
Mémère – une femme – des cheveux – bonne – derrière – des doigts – une commère – un balai

B. Lecture de phrases
La bonne femme a un long chapeau grisâtre, un derrière jusqu'à terre et des gros doigts sales.
Loin d'ici, Mémère marche avant-arrière pour voir les commères.

C. Lecture de syllabes
lon – doi – re – niè – pou – gro – sor – van

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **manières** », est-ce qu'on entend le son **[n]** ?
- Dans le mot « **crapaud** », est-ce qu'on entend le son **[g]** ?
- Dans le mot « **poussière** », est-ce qu'on entend le son **[o]** ?
- Dans le mot « **préfère** », est-ce qu'on entend le son **[v]** ?

E. Compréhension
1. Marie-Mémère a des sales manières, ça veut dire…
- Qu'elle n'est pas propre ?
- Qu'elle n'est pas polie ?
- Qu'elle n'est pas jolie ?
2. Le lierre, c'est…
- Une fleur
- Une petite plante
- Une plante qui monte
3. Marie-Mémère va voir les commères, ça veut dire…
- Qu'elle va discuter avec des copines
- Qu'elle va faire les magasins
- Qu'elle va faire la cuisine
4. Le balai de Marie-Mémère fend les airs, ça veut dire…
- Qu'il coupe, qu'il taille
- Qu'il vole vite
- Qu'il nettoie bien

Classe B – Mai – Groupe faible

A. Lecture rapide de mots
une ficelle – un monstre – un enfant – revenir – il trompe – couper – impossible – un cheval

B. Lecture de phrases
Le monstre veut un enfant à manger.
Le roi promet de revenir avec un enfant.
Une ficelle impossible à couper l'attache au monstre.

C. Lecture de syllabes
ble – moi – fan – par – val – sor – veu – cou

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **ficelle** », est-ce qu'on entend le son **[s]** ?
- Dans le mot « **monstre** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?
- Dans le mot « **attache** », est-ce qu'on entend le son **[ʒ]** ?
- Dans le mot « **premier** », est-ce qu'on entend le son **[i]** ?

E. Compréhension
Le monstre dit au roi : « Ramène-moi un enfant. » Le roi promet de revenir avec le premier enfant qu'il verra. Le monstre l'attache à une ficelle et lui dit : « Si tu me trompes, je tire la ficelle et je te ramène ici. » Le roi part sur son cheval.
1. Qui a une ficelle attachée à la jambe ?
- Le roi
- Le monstre
- Un enfant
2. Qui va chercher un enfant ?
- Le roi
- Le monstre
- Un enfant
3. Qui veut manger l'enfant ?
- Le roi
- Le monstre
- Un enfant

4. Si le monstre tire sur la ficelle, que se passe-t-il ?
- Le roi tombe
- Le roi est ramené près du monstre
- Le roi revient avec un enfant

Classe B – Mai – Groupe fort

A. Lecture rapide de mots
une ficelle – un monstre – un gamin – il reviendrait – compris – des ciseaux – impossible – manger
B. Lecture de phrases
Le monstre voulait un gamin à manger.
S'il pouvait, le roi reviendrait avec un enfant.
Une ficelle impossible à couper le rattachait au monstre.
C. Lecture de syllabes
ga – ci – pri – poi – gran – chai – ble – tre
D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **ficelle** », est-ce qu'on entend le son **[s]** ?
- Dans le mot « **monstre** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?
- Dans le mot « **attache** », est-ce qu'on entend le son **[ʒ]** ?
- Dans le mot « **premier** », est-ce qu'on entend le son **[i]** ?

E. Compréhension
Le monstre attacha une ficelle à la jambe du roi et dit qu'il pouvait bien le laisser partir s'il pouvait lui ramener un enfant à manger. Le roi promit qu'il reviendrait avec le premier gamin qu'il rencontrerait.
- Attention, ajouta le monstre poilu, si tu essaies de me tromper, je tire sur la ficelle et je te ramène ici. Compris ?
- Compris, dit le roi.
Il monta sur son cheval et galopa jusqu'à l'orée de la forêt.

1. Qui a une ficelle attachée à la jambe ?
Le roi, Le monstre, Un enfant
2. Qui va chercher un enfant ?
Le roi, Le monstre, Un enfant
3. Qui veut manger l'enfant ?
Le roi, Le monstre, Un enfant
4. Si le monstre tire sur la ficelle, que se passe-t-il ?
- Le roi tombe
- Le roi est ramené près du monstre
- Le roi revient avec un enfant

Classe B – Juin

A. Lecture rapide de mots
père – étonnant – secret – s'appelait – soulever – balance – immeuble - galoper
B. Lecture de phrases
Mon père, il sait soulever un immeuble sans faire de bruit.
Mon grand-père s'appelait Tarzan, pas étonnant ! C'est un secret, chut.
C. Lecture de syllabes
lai – meu – sou – nan – gran – bri – for – ble
D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **étonnant** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?
- Dans le mot « **immeuble** », est-ce qu'on entend le son **[b]** ?
- Dans le mot « **galoper** », est-ce qu'on entend le son **[k]** ?
- Dans le mot « **balance** », est-ce qu'on entend le son **[ɛ̃]** ?

E. Compréhension
« Mon père, il grimpe aux arbres, il se balance de branche en branche en poussant de grands cris. Pas étonnant, mon grand-père s'appelait Tarzan ! Mais chut, c'est un secret. »

1. Qui est le fils de Tarzan ?
- le petit garçon qui parle
- le père du petit garçon
- le grand-père du petit garçon
2. Le petit garçon…
- dit la vérité
- dit des bêtises
- on ne sait pas s'il dit la vérité ou s'il dit des bêtises
3. Le père du petit garçon se balance de branche en branche.
Qu'est-ce que ça veut dire ?
- Il monte dans un arbre
- Il se déplace dans un arbre
- Il fait de la balançoire dans un arbre
4. Un autre petit garçon dit : « Mon père, c'est le plus fort, pas étonnant, mon arrière grand-père, c'est Superman ! » Qui est Superman ?
- le grand-père du petit garçon
- le père du petit garçon
- le grand-père du papa du petit garçon

Classe C – Décembre – Groupe faible

A. Lecture rapide de mots

nous avons – un portrait – Aulus – partis – ensuite – nous sommes – les thermes - notre

B. Lecture de phrases

- Nous avons goûté à Aulus.
- Notre portrait a ensuite été fait.

C. Lecture de syllabes

por – au – ti – tre – des – nous – en – dans

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **thermes** », est-ce qu'on entend le son « **d** » **[d]** ?
- Dans le mot « **Aulus** », est-ce qu'on entend le son « **r** » **[r]** ?
- Dans le mot « **ensuite** », est-ce qu'on entend le son « **ou** » **[u]** ?
- Dans le mot « **portrait** », est-ce qu'on entend le son « **t** » **[t]** ?

E. Compréhension

1. Montre-moi le parc (parking, parc, plage)
2. Montre-moi le portrait (portrait, enfants qui jouent, paysage)
3. Montre-moi les thermes (église, ferme, thermes)
4. A Aulus, on y va : à pieds, en bus, en avion.

Classe C – Décembre – Groupe moyen

A. Lecture rapide de mots

maman – une balle – un chien – un tableau – une fille – il saute – un jardinier – des fleurs

B. Lecture de phrases

- Aline saute à la corde.
- Luc arrose des fleurs.

C. Lecture de syllabes

sau – ro – cor – dans – jar – voi – des – la

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **joue** », est-ce qu'on entend le son **[y]** ?
- Dans le mot « **ronge** », est-ce qu'on entend le son **[ʃ]** ?
- Dans le mot « **tableau** », est-ce qu'on entend le son **[b]** ?
- Dans le mot « **voiture** », est-ce qu'on entend le son **[f]** ?

E. Compréhension

1. Montre-moi la niche (cabane, niche, igloo)
2. Montre-moi l'image où on saute à la corde (marelle, billes, saut à la corde)
3. Avec quoi arrose-t-on ? (images : pelle, arrosoir, tondeuse)
4. Avec quoi ronge-t-on un os ? (la langue, les dents, les mains)

Classe C – Décembre – Groupe fort

A. Lecture rapide de mots

Coline – un grand-père – une fusée – un secret – battre – marcher – un clown - superwoman

B. Lecture de phrases

- Le grand-père de Coline sait faire le clown.
- Son papa se balance.

C. Lecture de syllabes

se – en – fai – dui – con – dent – pré - qui

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **battre** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?
- Dans le mot « **éléphant** », est-ce qu'on entend le son **[l]** ?
- Dans le mot « **vrai** », est-ce qu'on entend le son **[f]** ?
- Dans le mot « **possible** », est-ce qu'on entend le son **[i]** ?

E. Compréhension

1. Montre-moi Tarzan (Mowgli, Robin des Bois, Tarzan)
2. Montre-moi Zorro (Batman, Zorro, Superman)
3. Murmurer, c'est : parler fort, caresser, parler à voix basse
4. L'arrière-grand père de Max, c'est : Le grand-père de Max, le père du père de Max, le père du grand-père de Max

Classe C – Janvier – Groupe faible

A. Lecture rapide de mots
monsieur - coucher – son – la peur – revenu – un loup – un lapin – terrifiante
B. Lecture de phrases
- Monsieur Lapin est revenu, il a peur de lire son journal.
- La nouvelle est terrifiante.

C. Lecture de syllabes
li – lou – jour – son – nal – ve – soir – pin
D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **terrifiante** », est-ce qu'on entend le son **[r]** ?
- Dans le mot « **coucher** », est-ce qu'on entend le son **[ʒ]** ?
- Dans le mot « **journal** », est-ce qu'on entend le son **[u]** ?
- Dans le mot « **nouvelle** », est-ce qu'on entend le son **[f]** ?

E. Compréhension
1. Si on parle de moi dans le journal, c'est parce que…
- on parle de tout le monde
- je suis partie en vacances
- j'ai fait quelque chose d'important
2. Le titre d'un journal, il est :
- au milieu du journal
- sur la première page
- sur la dernière page
3. Dans le journal, il y a des nouvelles, ça veut dire :
- qu'il y a de nouvelles personnes
- qu'il y a de nouvelles choses qui se sont passées
4. Une chose terrifiante :
- elle fait rire
- elle fait peur
- elle rend triste.

Classe C – Janvier – Groupe moyen

A. Lecture rapide de mots
un professeur – des enfants – disparu – il retourne – Jeanne – la musique – l'opéra - un hall
B. Lecture de phrases
Professeur Jeanne emmène ses enfants au ballet.
En haut, l'ouvreuse installe les élèves, Jeanne s'inquiète.
C. Lecture de syllabes
fan – hau – ta – cri – tour – que – pro – mar
D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **entrée** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?
- Dans le mot « **emmène** », est-ce qu'on entend le son **[ɑ̃]** ?
- Dans le mot « **professeur** », est-ce qu'on entend le son **[v]** ?
- Dans le mot « **opéra** », est-ce qu'on entend le son **[r]** ?

E. Compréhension
« Jeanne, le professeur de musique, emmène ses élèves à l'opéra pour voir un ballet. Dans le hall, les enfants disent : « C'est beau ! ». Puis l'ouvreuse installe les enfants. »

1. Un ballet, ici, c'est :
- un spectacle de cirque
- un spectacle de danse
- pour faire le ménage

2. Jeanne, c'est :
- une élève
- un professeur
- une danseuse

3. L'ouvreuse, c'est :
- une dame qui ouvre les portes
- une dame qui fait payer le ticket pour voir le spectacle
- une dame qui place les gens qui vont voir un spectacle

4. Un hall, c'est :
- une salle de spectacle
- une salle par laquelle on entre
- une salle où se préparent les danseurs.

Classe C – Janvier – Groupe fort

A. Lecture rapide de mots
un animal – une balle – un chat – mordu – Bucho – Lila – chassé – rigolo
B. Lecture de phrases
- Bucho est un animal rigolo, il joue avec la balle.
- Il a chassé et mordu le chat.

C. Lecture de syllabes
cha – mal – go – jou – mor – la – vec – cri
D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **attrape** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?
- Dans le mot « **Bucho** », est-ce qu'on entend le son **[ʒ]** ?
- Dans le mot « **rigolo** », est-ce qu'on entend le son **[g]** ?
- Dans le mot « **mordu** », est-ce qu'on entend le son **[u]** ?

E. Compréhension
« Lila a un animal, Bucho. Elle joue avec lui, il attrape la balle, elle rit. »

1. Qui est l'animal ?
- Lila
- Bucho
- Tous les deux

2. Qui joue ?
- Lila
- Bucho
- Tous les deux

3. Qui attrape la balle ?
- Lila
- Bucho

4. Qui rit ?
- Lila
- Bucho
- Tous les deux

Classe C – Février – Groupe faible

A. Lecture rapide de mots

un sapin – un lapin – un loup – revenu – un journal – retenu – monsieur – coucher

B. Lecture de phrases

Monsieur Lapin vient d'aller se doucher.
Il a peur de se coucher, le loup est revenu.

C. Lecture de syllabes

cou – pin – peu – jou – vi – nal – ce – son

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **journal** », est-ce qu'on entend le son **[ʃ]** ?
- Dans le mot « **lapin** », est-ce qu'on entend le son **[b]** ?
- Dans le mot « **terrifiante** », est-ce qu'on entend le son **[r]** ?
- Dans le mot « **coucher** », est-ce qu'on entend le son **[g]** ?

E. Compréhension

Ce soir, Monsieur Lapin a peur d'aller se coucher. Il vient de lire dans son journal une nouvelle terrifiante : le loup est revenu.

On parle de…

1. Monsieur Sapin ou Monsieur Lapin ?
2. Le loup est revenu ou Le loup est retenu ?
3. Une nouvelle qui fait peur ou qui rend content ?
4. Monsieur lapin a peur de se doucher ou de se coucher ?

Classe C – Février – Groupe moyen

A. Lecture rapide de mots

réchauffer – un lapin – un agneau – monsieur – petit – moi – un ruisseau – viens

B. Lecture de phrases

Petit Agneau vient se réchauffer chez Monsieur Lapin.
Il était près du ruisseau mais le loup est revenu.

C. Lecture de syllabes

rui – pin – lou – vi – tai – chau – peu – je

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **ruisseau** », est-ce qu'on entend le son **[y]** ?
- Dans le mot « **rentrer** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?
- Dans le mot « **réchauffer** », est-ce qu'on entend le son **[ʃ]** ?
- Dans le mot « **revenu** », est-ce qu'on entend le son **[f]** ?

E. Compréhension

« C'est moi, Petit Agneau. J'étais en bas près du ruisseau. Mais je ne peux pas rentrer chez moi. Le loup est revenu ! Entre vite, Petit Agneau, lui dit Monsieur Lapin. Viens te réchauffer ! »

1. Quels sont les deux animaux qui parlent ?
2. Pourquoi l'agneau ne peut pas rentrer chez lui ?
3. Où était l'agneau avant de venir chez Monsieur Lapin ?
4. Montre-moi l'agneau (chèvre, veau, agneau)

Classe C – Février – Groupe fort

A. Lecture rapide de mots

réchauffer – un lapin – un agneau – monsieur – petit – moi – un ruisseau – viens

B. Lecture de phrases

Petit Agneau vient se réchauffer chez Monsieur Lapin.
Il était près du ruisseau mais le loup est revenu.

C. Lecture de syllabes

rui – pin – lou – vi – tai – chau – peu – je

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **ruisseau** », est-ce qu'on entend le son **[y]** ?
- Dans le mot « **rentrer** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?
- Dans le mot « **réchauffer** », est-ce qu'on entend le son **[ʃ]** ?
- Dans le mot « **revenu** », est-ce qu'on entend le son **[f]** ?

E. Compréhension

Dans l'histoire « Le loup est revenu »…

1. Combien y a-t-il de cochons ?

2. La chèvre vient chez Monsieur Lapin. Avec qui vient-elle ?

3. Que veut dire « se réfugier » ?
   - Aller chez quelqu'un pour avoir chaud
   - Aller chez quelqu'un pour se protéger de quelque chose
   - Aller chez quelqu'un pour manger

4. Où était Petit Agneau avant d'aller chez Monsieur Lapin ?

Classe C – Mars – Groupe faible

A. Lecture rapide de mots
un grand-père – vous savez – un agneau – un loup – Pierre – chasser – soudain – petit

B. Lecture de phrases
Soudain, Pierre a désobéi, il chasse le loup.
Savez-vous que Petit Agneau est près du feu ?

C. Lecture de syllabes
sa – feu – gran – vou – prè – sou – foi – cha

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **chasser** », est-ce qu'on entend le son **[ʒ]** ?
- Dans le mot « **agneau** », est-ce qu'on entend le son **[ɛ̃]** ?
- Dans le mot « **désobéi** », est-ce qu'on entend le son **[z]** ?
- Dans le mot « **revenu**», est-ce qu'on entend le son **[f]** ?

E. Compréhension
Petit Agneau s'installe près du feu, mais soudain TOC TOC TOC. C'est moi, Petit Pierre, j'ai désobéi à grand-père, je vais chasser le loup.

1. Ca se passe…
   - chez Monsieur Lapin ?
   - chez Petit Agneau ?
   - dans le bois ?
2. Petit Agneau est…
   - près de la cuisinière ?
   - près de la cheminée ?
   - près du four ?
3. Petit Pierre cherche…
   - Petit Agneau ?
   - Monsieur Lapin ?
   - le loup ?
4. Petit Pierre est un garçon…
   - qui obéit toujours à son grand-père ?
   - qui n'obéit pas toujours à son grand-père ?

Classe C – Mars – Groupe moyen

A. Lecture rapide de mots
un grand-père – le Chaperon – un agneau – un loup – Pierre – chasser – soudain – une maison
B. Lecture de phrases
Soudain, Pierre a désobéi, il chasse le loup. Savez-vous que Petit Agneau est près du feu ? Le Chaperon Rouge se trompe de maison.
C. Lecture de syllabes
sa – feu – gran – vou – prè – sou – foi – cha
D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **chasser** », est-ce qu'on entend le son **[ʒ]** ?
- Dans le mot « **agneau** », est-ce qu'on entend le son **[ɑ̃]** ?
- Dans le mot « **désobéi** », est-ce qu'on entend le son **[z]** ?
- Dans le mot « **revenu**», est-ce qu'on entend le son **[f]** ?

E. Compréhension
Petit Agneau s'installe près du feu, mais soudain TOC TOC TOC. « C'est moi, Petit Pierre, j'ai désobéi à grand-père, je vais chasser le loup ». Petit Pierre se joint aux autres et soudain TOC TOC TOC. « C'est peut-être le loup » s'écrie Pierre avec enthousiasme. « C'est moi, Petit Chaperon Rouge. Ouvre-moi, grand-mère, je t'apporte des galettes et un petit pot de beurre. » « Tu te trompes de maison petit Chaperon Rouge » lui dit Monsieur Lapin. « Ta grand-mère a déménagé. »

1. Ca se passe…
- chez Monsieur Lapin ?
- chez Petit Agneau ?
- dans le bois ?

2. Petit Pierre a…
- très envie de voir le loup ?
- pas du tout envie de voir le loup ?

3. Petit Pierre est un garçon…
- qui obéit toujours à son grand-père ?
- qui n'obéit pas toujours à son grand-père ?

4. Monsieur Lapin habite dans une maison…
- Ca a toujours été la maison de Monsieur Lapin ?
- Avant c'était la maison du Petit Chaperon Rouge ?
- Avant, c'était la maison de la grand-mère du Petit Chaperon Rouge ?

Classe C – Mars – Groupe fort

A. Lecture rapide de mots
Pikou – une année – il aime – il porte – le muguet – le premier – le bonheur – attention
B. Lecture de phrases
Pikou offre du muguet le premier mai. Le muguet porte bonheur.
Les clochettes blanches vont repousser l'année prochaine.
C. Lecture de syllabes
mu – pro – von – chai – clo – dan – sou – ce
D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **muguet** », est-ce qu'on entend le son **[k]** ?
- Dans le mot « **dangereux**», est-ce qu'on entend le son **[ʃ]** ?
- Dans le mot « **feuilles** », est-ce qu'on entend le son **[f]** ?
- Dans le mot « **clochettes** », est-ce qu'on entend le son **[ɛ̃]** ?

E. Compréhension
Le premier mai, on offre du muguet, ça porte bonheur. Il vaut mieux cueillir le muguet sans les feuilles. Ce sont elles qui permettront à la plante de repousser l'année prochaine. Les clochettes blanches deviennent des fruits rouges.

1. Pourquoi est-ce qu'on offre du muguet le 1er mai ?
- pour faire une surprise
- parce que ça porte bonheur
- parce que c'est le printemps

2. Qu'est-ce qui va permettre au muguet de repousser l'année prochaine ?
- les clochettes blanches
- les feuilles
- les fruits rouges

Les clochettes blanches deviennent des fruits rouges. Attention, ils sont très dangereux pour la santé. Le muguet pousse dans les sous-bois mais est aussi cultivé en serre. Comme ça, on est sûr d'en avoir le premier mai.

3. Qu'est-ce qui est dangereux ?
- les clochettes blanches
- les feuilles
- les fruits rouges

4. Le muguet pousse…
- dans les sous-bois et en serre
- seulement dans les sous-bois
- seulement en serre

Classe C – Avril

A. Lecture rapide de mots

une patte – ronger – un lapin – une carotte – l'herbe – la naissance – une incisive – longue

B. Lecture de phrases

Le lapin bondit avec ses pattes musclées. Pendant trois semaines, le lapereau est nourri avec du lait. La lapine ronge les carottes avec ses incisives.

C. Lecture de syllabes

lai – reau – ron – ci – gue – cor – che – san

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **allongé** », est-ce qu'on entend le son **[ʃ]** ?
- Dans le mot « **naissance** », est-ce qu'on entend le son **[a]** ?
- Dans le mot « **carotte** », est-ce qu'on entend le son **[g]** ?
- Dans le mot « **lapereau** », est-ce qu'on entend le son **[b]** ?

E. Compréhension

« Le lapin mange de l'herbe, des carottes, de la salade, des racines qu'il ronge avec ses incisives. Il ne marche pas, il ne court pas, il bondit. La lapine fait son nid avec de l'herbe et des poils, elle nourrit ses lapereaux avec son lait. Le lapin sauvage vit dans un terrier. Il creuse sous le sol des tunnels ayant plusieurs sorties de secours. Le lapin domestique vit dans un clapier. »

1. Le lapin se sert de ses incisives pour : ronger ? bondir ? faire son nid ?
2. Que fait le lapin avec les racines ? Il les mange ? Il en fait son nid ? Il les donne aux lapereaux ?
3. Un terrier, c'est… une cage ? une maison ? un trou dans la terre ?
4. Un clapier, c'est… une maison ? un trou ? une cage ?

Classe D – Mai

A. Lecture rapide de mots

une araignée – un abdomen – des yeux – des insectes – venimeux – il comprend – carnivore – une toile

B. Lecture de phrases

Avec ses crochets venimeux, l'araignée tue des insectes.
On peut voir l'abdomen, les yeux, la bouche et le thorax de l'araignée velue.

C. Lecture de syllabes

cro – meu – rai – peu – tho – car – toi – gue

D. Conscience phonologique

1. Dans le mot « **abdomen** », est-ce qu'on entend le son **[t]** ?
2. Dans le mot « **araignée** », est-ce qu'on entend le son **[r]** ?
3. Dans le mot « **crochet** », est-ce qu'on entend le son **[ʒ]** ?
4. Dans le mot « **insecte** », est-ce qu'on entend le son « **è** » **[ɛ]** ?

E. Compréhension

« Avec ses crochets venimeux, l'araignée tue ses proies ; elle mange des insectes. Sous l'abdomen, on peut voir des filières qui donnent du fil de soie. L'araignée tisse des toiles. En automne, elle pond ses œufs dans un cocon. Au printemps, des petites araignées sortiront. »

1. Les crochets de l'araignée sont venimeux, ça veut dire…
   - Qu'ils sont crochus
   - Qu'ils donnent du fil de soie
   - Qu'ils contiennent du poison
2. L'araignée tue ses proies. Une proie, qu'est-ce que c'est ?
   - Un insecte
   - Un animal qui est mangé par un autre animal
   - Une petite araignée
3. D'où vient le fil des toiles d'araignée ?
   - De l'abdomen de l'araignée
   - De la bouche de l'araignée
   - Du cocon de l'araignée
4. A quoi sert le cocon de l'araignée ?
   - Elles y dorment dedans
   - Elles y prennent le fil de soie
   - Elles y mettent leurs œufs

Classe D – Juin – Groupe faible

A. Lecture rapide de mots
voiture – roule – autocar – tunnel – train – course – apporte – agent

B. Lecture de phrases
La voiture de course roule plus vite que l'autocar.
Le train apporte du charbon et passe sous un tunnel.

C. Lecture de syllabes
nel – rou – voi – por – char – cour – bon – gen

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **course** », est-ce qu'on entend le son **[r]** ?
- Dans le mot « **voiture** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?
- Dans le mot « **charbon** », est-ce qu'on entend le son **[ʒ]** ?
- Dans le mot « **autocar** », est-ce qu'on entend le son **[u]** ?

E. Compréhension
« Les enfants vont à l'école en autocar. Le camion apporte du charbon. Le bateau à voiles fait une course. L'agent est dans la rue. La voiture de police roule. »

1. Comment les enfants vont-ils à l'école ?
- En autocar
- En voiture
- En camion

2. Qu'est-ce qui apporte du charbon ?
- La voiture
- L'autocar
- Le camion

3. Qu'est-ce qui fait une course ?
- L'autocar
- Le camion
- Le bateau à voiles

4. Où est l'agent de police ?
- Dans l'autocar
- Dans la rue
- Sur le bateau

Classe C – Juin – Groupe fort

A. Lecture rapide de mots
Lionel – haricots – vert – joueur – télévision – gagnent – commentateur – assiette

B. Lecture de phrases
A la télévision, le commentateur dit que les joueurs verts gagnent le match.
Lionel mange des haricots verts dans son assiette.

C. Lecture de syllabes
teur – jou – ga – man – gne – son – dre - cri

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **commente** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?
- Dans le mot « **haricot** », est-ce qu'on entend le son **[u]** ?
- Dans le mot « **match** », est-ce qu'on entend le son **[t]** ?
- Dans le mot « **télévision** », est-ce qu'on entend le son **[f]** ?

E. Compréhension
« Lionel mange des haricots verts. Il regarde un match à la télévision, les joueurs verts gagnent. A chaque but, Lionel mange ses haricots verts. Mais quand les joueurs verts se mettent à perdre, Lionel ne mange plus, et les haricots verts s'ennuient. »

1. Où est-ce que ça se passe ?
- Chez Lionel
- Au stade
- Au marché

2. Quand est-ce que les haricots s'ennuient ?
- Quand les joueurs verts gagnent
- Quand les joueurs verts perdent
- Tout le temps

3. Qu'est-ce qui est vert ?
- Les haricots
- Les joueurs
- Les deux

4. Lionel…
- Mange ?
- Regarde la télévision ?
- Mange et regarde la télévision en même temps ?

Classe D – Décembre

A. Lecture rapide de mots
Loup – un repas – un plat – mais – pour – des œufs – il mangera – il aime

B. Lecture de phrases
- Les voilà autour d'un bon repas.
- Mais Loup mangera les œufs au plat.

C. Lecture de syllabes
de – pas – bon – voi – man – que – non – pla

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **plat** », est-ce qu'on entend le son **[p]** ?
- Dans le mot « **réuni** », est-ce qu'on entend le son **[u]** ?
- Dans le mot « **repas** », est-ce qu'on entend le son **[b]** ?
- Dans le mot « **mangera** », est-ce qu'on entend le son **[ʃ]** ?

E. Compréhension
1. Des œufs au plat…
- On les fait cuire dans de l'eau bouillante
- On les fait cuire à la poêle
- Ce sont des œufs sur un plat
2. Les animaux font un repas de gala. Ca veut dire…
- qu'ils font la fête
- qu'ils mangent de bons plats
- qu'ils ne mangent pas beaucoup
3. « Les animaux et le loup font un repas. Mangera, mangera pas ? Le loup n'aime que les œufs. » Par quoi peut-on remplacer « Mangera, mangera pas ? »
- Est-ce que les animaux vont manger le repas ?
- Est-ce que le loup va manger les œufs ?
- Est-ce que le loup va manger les animaux ?
4. « Le loup n'aime que les œufs ». Ca veut dire…
- qu'il peut manger les amis du cochon ?
- qu'il ne peut pas manger les amis du cochon ?

Classe D – Janvier

A. Lecture rapide de mots
cela – des dents – un éléphant – Pierre – il attend – courageux – un battement – besoin

B. Lecture de phrases
- Un éléphant a besoin de deux dents.
- Pierre attend le dragon, il est courageux.

C. Lecture de syllabes
qui – phan – sou - lan – flon - ment – han - gue

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **dragon** », est-ce qu'on entend le son **[t]** ?
- Dans le mot « **battement** », est-ce qu'on entend le son **[m]** ?
- Dans le mot « **courageux** », est-ce qu'on entend le son **[ʃ]** ?
- Dans le mot « **besoin** », est-ce qu'on entend le son **[s]** ?

E. Compréhension
1. Un battement d'aile, c'est quand…
- Un oiseau vole
- Des oiseaux se battent
2. Quelqu'un dit : « Cela suffit ! ». Ca veut dire…
- qu'il est énervé
- qu'il est fatigué
- qu'il est triste
3. Un drôle de dragon…
- C'est un dragon qui fait rire ?
- C'est un dragon qui est bizarre ?
4. Un dragon arrive. « Cela suffit ! dit Pierre. Va-t-en, langue de serpent. J'attends la souris blanche. »
Pierre dit « va-t-en, langue de serpent ». A qui parle-t-il ?
- A la souris
- Au serpent
- Au dragon

Classe D – Février

A. Lecture rapide de mots
planter – curieux – en retard – une souris – quelque – important – Pierre – une dent

B. Lecture de phrases
La souris, pressée et en retard, s'en va planter la dent.
Pierre est curieux, c'est important.
C. Lecture de syllabes
ri – den – rieu – por – sou – mon – blan – sui
D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **retard** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?
- Dans le mot « **quartier** », est-ce qu'on entend le son **[r]** ?
- Dans le mot « **planter** », est-ce qu'on entend le son **[ɔ̃]** ?
- Dans le mot « **suffit** », est-ce qu'on entend le son **[v]** ?

E. Compréhension
1. « Il y a un monde fou ». Ca veut dire :
- qu'il y a beaucoup de monde ?
- que les gens sont fous ?

(Lire le texte, page 1)
2. Dans le texte, on nous parle de Marie Retard et de la souris blanche…
- c'est le même personnage ?
- ce sont deux personnages différents ?

(Lire le texte, page 2)
3. Est-ce que :
- la souris prend la dent de Pierre ?
- Pierre donne la dent à la souris ?

4. Est-ce que Pierre a envie que la souris parte avec la dent ?
- il en a très envie
- il n'en a pas du tout envie
- il ne sait pas trop, ça dépend de ce que la souris va faire de sa dent

Classe D – Mars

A. Lecture rapide de mots
du bruit – Arlequin – un chapiteau – la ville – il écoute – il augmente – le carnaval – la décoration
B. Lecture de phrases
Arlequin se réveille, on entend du bruit.
Dehors, l'animation augmente, les uns installent des baraques et les autres le chapiteau.
C. Lecture de syllabes
vei – un – char – cou – ge – nu – quin – teau
D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **Arlequin** », est-ce qu'on entend le son **[g]** ?
- Dans le mot « **carnaval** », est-ce qu'on entend le son **[r]** ?
- Dans le mot « **baraque** », est-ce qu'on entend le son **[p]** ?
- Dans le mot « **réveille** », est-ce qu'on entend le son **[ɛ̃]** ?

E. Compréhension
(Lire le 1er paragraphe)
1. Dans le texte, c'est quel moment de la journée ?
- Le matin
- L'après-midi
- Le soir
- La nuit

(Lire le 2e paragraphe)
2. L'animation augmente de minute en minute. Ca veut dire :
- Que les gens font de plus en plus de choses.
- Toutes les minutes, les gens font quelque chose.

3. Dans le texte on parle de baraques, qu'est-ce que c'est ?
- De vieilles maisons
- Des petits bateaux
- Des petites cabanes

(Lire le 3e paragraphe)
4. Où Arlequin habite-t-il ?
- Près de l'endroit où on fête Carnaval ?
- Loin de l'endroit où on fête Carnaval ?

Classe D – Avril

A. Lecture rapide de mots
une farandole – il embrasse – Arlequin – le monde – il reconnaît – un costume – un prince – un masque

B. Lecture de phrases
Arlequin danse, tout le monde le reconnaît, l'embrasse.
La fête endiablée commence, c'est la farandole du carnaval.

C. Lecture de syllabes
quin – cour – pla – mon – rai – peu – miè – pion

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **Arlequin** », est-ce qu'on entend le son **[r]** ?
- Dans le mot « **carnaval** », est-ce qu'on entend le son **[g]** ?
- Dans le mot « **commence** », est-ce qu'on entend le son **[a]** ?
- Dans le mot « **lumière** », est-ce qu'on entend le son **[ɛ̃]** ?

E. Compréhension
1. La fête bat son plein. Ca veut dire…
   - qu'il y a plein de monde
   - que les gens s'amusent beaucoup
   - que les gens se battent
2. Tout le monde s'arrête net. Ca veut dire…
   - que les gens s'arrêtent d'un seul coup
   - que les gens s'arrêtent les uns après les autres, petit à petit
   - que les gens ne s'arrêtent pas
3. Des lampions, ça sert…
   - à coudre des vêtements
   - à éclairer
   - à danser
4. La danse est endiablée, ça veut dire…
   - que les gens sont déguisés en diables
   - que les gens bougent beaucoup
   - que les gens dansent mal

Classe D – Mai

A. Lecture rapide de mots
maman – Kifédébuldanlo – des roseaux – un câlin – un cœur – dévorer – Maki – le premier
B. Lecture de phrases
L'hippopotame Kifédébuldanlo a bâillé. Il a fini de dévorer les roseaux.
La maman de Maki lui a fait un gros câlin.
C. Lecture de syllabes
hi – gueu – gro – tra – dor – con – chan – vail
D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **dévorer** », est-ce qu'on entend le son **[f]** ?
- Dans le mot « **ressorti** », est-ce qu'on entend le son **[ə]** ?
- Dans le mot « **village** », est-ce qu'on entend le son **[ʃ]** ?
- Dans le mot « **deuxième** », est-ce qu'on entend le son **[s]** ?

E. Compréhension
1. « L'hippopotame a recraché Maki tout gluant, qui avait bien mal au cœur. » Qui est gluant ?
   - L'hippopotame
   - Maki
   - Mala
2. Que veut dire « gluant » ?
   - Sale
   - Collant
   - Malade
3. « L'hippopotame a grogné : Bon, je veux bien vos roseaux. Il a ouvert sa gueule rose, il a bâillé et il a recraché Maki. » Comment l'hippopotame a fait pour recracher Maki ?
   - Il a bâillé
   - Il a grogné
   - Il a mangé des roseaux
4. « L'hippopotame a recraché Maki. Les gens du village ont coupé des roseaux pendant trois jours et trois nuits. Quand le travail a été fini, les gens du village se sont assis par terre en disant : - Oulala, ouf ! » Pourquoi les gens du village disent « ouf » ?
   - Parce qu'ils ont fini de travailler
   - Parce que l'hippopotame a recraché Maki
   - Parce que l'hippopotame a mangé les roseaux.

Classe D – Juin

A. Lecture rapide de mots
un berger – une grotte – ils ouvraient – un troupeau – chercher – rassurés – un agnelet – Akli
B. Lecture de phrases
Le berger Akli cachait les agnelets des loups.
Lorsqu'il frappait à la porte avec sa cruche remplie, les moutons du troupeau, rassurés, ouvraient.
C. Lecture de syllabes
chai – gne – cru – peau – tran – por – pli – jeu
D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **troupeau** », est-ce qu'on entend le son **[b]** ?
- Dans le mot « **agnelet** », est-ce qu'on entend le son **[ə]** ?
- Dans le mot « **protéger** », est-ce qu'on entend le son **[ʃ]** ?
- Dans le mot « **frapper** », est-ce qu'on entend le son **[v]** ?

E. Compréhension
1. Le père d'Akli a confié ses moutons à Akli, ça veut dire :
- Que le père d'Akli a prêté ses moutons à Akli
- Que le père d'Akli a donné ses moutons à Akli
- Que le père d'Akli a demandé à Akli de s'occuper de ses moutons

2. Les loups rôdent autour des moutons, ça veut dire :
- Que les loups marchent tranquillement autour des moutons
- Que les loups marchent autour des moutons en préparant quelque chose de mal
- Que les loups regardent les moutons méchamment

3. Les loups sont attirés par les moutons, ça veut dire :
- Que les loups ont envie d'aller voir les moutons ?
- Que les moutons ont envie d'aller voir les loups ?
- Que les loups font des signes aux moutons ?

4. Akli est berger, ça veut dire :
- Qu'il vit en Algérie ?
- Qu'il s'occupe des moutons ?
- Qu'il s'occupe de tous les animaux ?

Classe E – Décembre

A. Lecture rapide de mots
qui – dans – un château – une montagne – Pablo – un enfant – un oiseau – le soleil

B. Lecture de phrases
- Des oiseaux et Pablo vivaient dans la montagne.
- Ils avaient une reine qui admirait le soleil.

C. Lecture de syllabes
la - foi – blo – vai – per – rei – tou - cha

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **oiseau** », est-ce qu'on entend le son **[z]** ?
- Dans le mot « **lever** », est-ce qu'on entend le son **[f]** ?
- Dans le mot « **montagne** », est-ce qu'on entend le son **[ɛ̃]** ?
- Dans le mot « **château** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?

E. Compréhension
1. Je rentre tristement à la maison car les oiseaux s'arrêtent de chanter. Ca veut dire que…
- je suis triste quand les oiseaux chantent
- je suis content quand les oiseaux ne chantent pas
- je suis triste quand les oiseaux ne chantent pas

2. J'admire une fleur, ça veut dire que…
- je la sens
- je la prends dans mes mains
- je la trouve jolie

3. Le lever du soleil, c'est…
- à midi, quand le soleil est en haut dans le ciel
- le matin, quand le soleil est en bas
- le soir, quand le soleil est en bas

4. Un château perdu dans la montagne, ça veut dire que…
- c'est un château avec rien autour
- quelqu'un ne trouve pas le château
- c'est un château qui a perdu son chemin

Classe E - Janvier

A. Lecture rapide de mots

amis – la peine – longtemps – petit – des enfants – très – Arlequin – des déguisements

B. Lecture de phrases

- Le petit Arlequin a de la peine.
- Ses amis ont préparé les déguisements.

C. Lecture de syllabes

gui – car – quin – çon – coin – rai – fan – moi

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **carnaval** », est-ce qu'on entend le son **[l]** ?
- Dans le mot « **arlequin** », est-ce qu'on entend le son **[g]** ?
- Dans le mot « **magicien** », est-ce qu'on entend le son **[ʃ]** ?
- Dans le mot « **longtemps** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?

E. Compréhension

1. Montre-moi le costume d'Arlequin (fée, magicien, Arlequin)
2. L'Italie, c'est :
- une ville ?
- un pays ?
- un fleuve ?
3. A la fin du carnaval, qu'est-ce qu'on fait avec Monsieur Carnaval ?
- on le met à la poubelle
- on lui donne à manger
- on le brûle
4. Arlequin a de la peine, ça veut dire :
- qu'il est triste
- qu'il est énervé
- qu'il est content

Classe E - Février

A. Lecture rapide de mots

un écran – un ordinateur – un cédérom – un lecteur – une souris – tu tapes – des ordres – des informations

B. Lecture de phrases

- L'unité centrale nous permet de mémoriser les informations de l'ordinateur.
- L'image du cédérom apparaît à l'écran.

C. Lecture de syllabes

ma – for – cé – cla – ge – cran – rai – veau

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **ordinateur** », est-ce qu'on entend le son **[i]** ?
- Dans le mot « **cédérom** », est-ce qu'on entend le son **[t]** ?
- Dans le mot « **clavier** », est-ce qu'on entend le son **[f]** ?
- Dans le mot « **souris** », est-ce qu'on entend le son **[ɔ̃]** ?

E. Compréhension

1. Montre-moi le lecteur de cédérom
2. Montre-moi le clavier
3. Montre-moi le cerveau de l'ordinateur, qui stocke et mémorise les informations.
4. Montre-moi la machine qui reproduit sur le papier ce qui apparaît à l'écran

Classe D – Mars

A. Lecture rapide de mots
Camille – Emma – la tête – les épaules – il joue – assise – saute-mouton – la récréation

B. Lecture de phrases
Charles joue à saute-mouton. Camille et Amélie baissent les épaules et la tête. Chaque enfant se retrouve sur le dos de Charles.

C. Lecture de syllabes
mou – cha – sau – ton – que – jou – trou – cré

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **épaule** », est-ce qu'on entend le son **[p]** ?
- Dans le mot « **récréation** », est-ce qu'on entend le son **[ɑ̃]** ?
- Dans le mot « **Charles** », est-ce qu'on entend le son **[ʒ]** ?
- Dans le mot « **mouton** », est-ce qu'on entend le son **[d]** ?

E. Compréhension

A la récréation, Alice joue à saute-mouton avec Benoît, Jules et Louise. Elle va sauter au-dessus de chaque enfant.

1. Qui est-ce qui va sauter au-dessus de chaque enfant ? (relire le texte)
2. La récréation, ça se passe dans quel endroit ?
3. A quoi jouent les enfants ?
4. Jouer à saute-mouton, c'est quoi ?

- Des enfants sont alignés et baissent leur dos, un autre enfant saute par-dessus.
- Un enfant est baissé, un autre enfant saute par-dessus.
- Des enfants sautent tous ensemble comme des moutons.

Classe E – Avril

A. Lecture rapide de mots

maman – l'huile – Poulou – une roulotte – il berce – Sébastien – un appartement – l'électricité

B. Lecture de phrases

La maman de Poulou déshabille le petit garçon, l'embrasse, le berce.
Il dort dans l'appartement sans électricité.

C. Lecture de syllabes

che – gar – pou – ci – jour – bra – noir – çon

D. Conscience phonologique

- Dans le mot « **garçon** », est-ce qu'on entend le son **[k]** ?
- Dans le mot « **retourne** », est-ce qu'on entend le son **[y]** ?
- Dans le mot « **déshabille** », est-ce qu'on entend le son **[b]** ?
- Dans le mot « **embrasse** », est-ce qu'on entend le son **[p]** ?

E. Compréhension

1. Montre-moi la roulotte (cabane, immeuble, roulotte)

Voici la photocopie d'une couverture de livre. Montre-moi :

2. L'illustrateur du livre
3. L'illustration de la couverture
4. L'éditeur du livre

Classe E - Mai

A. Lecture rapide de mots
maman – l'huile – Poulou – une roulotte – il berce – Sébastien – un appartement – l'électricité

B. Lecture de phrases
La maman de Poulou déshabille le petit garçon, l'embrasse, le berce.
Il dort dans l'appartement sans électricité.

C. Lecture de syllabes
che – gar – pou – ci – jour – bra – noir – çon

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **garçon** », est-ce qu'on entend le son **[k]** ?
- Dans le mot « **retourne** », est-ce qu'on entend le son **[y]** ?
- Dans le mot « **déshabille** », est-ce qu'on entend le son **[b]** ?
- Dans le mot « **embrasse** », est-ce qu'on entend le son **[p]** ?

E. Compréhension
1. Ca se passe à quel moment ?
- Le matin ?
- L'après-midi ?
- La nuit ?
2. Est-ce qu'on sait si Poulou est dans son lit ?
- Oui, Poulou est dans son lit
- Non, Poulou n'est pas dans son lit
- On ne peut pas savoir
3. A quoi sert l'huile, dans la roulotte ?
- A faire la cuisine
- A nettoyer la lampe
- A allumer la lampe
4. Dans l'appartement, pourquoi il fait noir ?
- Parce que l'électricité ne marche pas
- Parce que la maman n'a pas envie d'allumer la lumière
- Parce qu'il n'y a pas d'huile

Classe E - Juin

A. Lecture rapide de mots
une femme – un ballon – un message – un bateau – il hisse – il atterrit – il dessine – le temps

B. Lecture de phrases
La femme dessine un ballon. Il atterrit sur la voile du bateau.
Le petit garçon prend le message à temps.

C. Lecture de syllabes
lon – voi – teau – gar – pren – çon – jau – hi

D. Conscience phonologique
- Dans le mot « **dessine** », est-ce qu'on entend le son **[t]** ?
- Dans le mot « **garçon** », est-ce qu'on entend le son **[s]** ?
- Dans le mot « **atterrit** », est-ce qu'on entend le son **[r]** ?
- Dans le mot « **message** », est-ce qu'on entend le son **[ʃ]** ?

E. Compréhension
1. La femme dessine un bateau à la hâte. Qu'est-ce que ça veut dire ?
- qu'elle dessine un bateau en s'appliquant ;
- qu'elle dessine un bateau en allant vite ;
- qu'elle dessine un bateau avec des couleurs.
2. Le petit garçon sort de la cabine du bateau. La cabine, qu'est-ce que c'est ?
- l'endroit où on peut s'habiller ;
- l'endroit où on conduit le bateau ;
- l'endroit où on hisse les voiles.
3. Le bateau a une voile. A quoi sert la voile ?
- à faire avancer le bateau quand il y a du vent ;
- à tenir le bateau en équilibre ;
- à couvrir le bateau quand il fait mauvais temps.
4. Le petit garçon hisse la voile. Qu'est-ce que ça veut dire ?
- il baisse la voile ;
- il monte la voile ;
- il enlève la voile.

ANNEXE 9. INDICATEURS DE DPA :

TENDANCES CENTRALES ET DISPERSIONS

Mois	Classe	DPA	mots	phrases	syllabes	conscience phonologique	compréhension
Décembre	A	Moyenne	0,68	0,42	0,57	0,38	0,12
		Médiane	0,75	0,36	0,50	0,25	0,00
		Ecart-type	0,25	0,27	0,27	0,32	0,13
		Interquartile	0,37	0,42	0,38	0,31	0,25
	B	Moyenne	0,61	0,41	0,40	0,29	0,29
		Médiane	0,70	0,41	0,50	0,25	0,25
		Ecart-type	0,22	0,25	0,32	0,30	0,23
		Interquartile	0,20	0,27	0,50	0,50	0,25
	C	Moyenne	0,68	0,48	0,57	0,33	0,24
		Médiane	0,77	0,44	0,69	0,25	0,25
		Ecart-type	0,31	0,31	0,34	0,26	0,19
		Interquartile	0,27	0,56	0,44	0,25	0,13
	D	Moyenne	0,67	0,32	0,35	0,18	0,16
		Médiane	0,88	0,16	0,31	0,25	0,25
		Ecart-type	0,34	0,36	0,35	0,18	0,16
		Interquartile	0,63	0,50	0,69	0,25	0,25
	E	Moyenne	0,23	0,18	0,32	0,13	0,38
		Médiane	0,13	0,13	0,31	0,00	0,25
		Ecart-type	0,29	0,21	0,28	0,20	0,26
		Interquartile	0,38	0,16	0,50	0,25	0,25
Janvier	A	Moyenne	0,24	0,22	0,34	0,32	0,25
		Médiane	0,78	0,43	0,50	0,50	0,25
		Ecart-type	0,24	0,22	0,34	0,32	0,25
		Interquartile	0,26	0,36	0,56	0,50	0,31
	B	Moyenne	0,57	0,27	0,51	0,36	0,17
		Médiane	0,64	0,20	0,56	0,25	0,25
		Ecart-type	0,25	0,26	0,25	0,33	0,18
		Interquartile	0,41	0,41	0,31	0,63	0,25
	C	Moyenne	0,73	0,40	0,50	0,29	0,31
		Médiane	0,89	0,43	0,63	0,25	0,25
		Ecart-type	0,36	0,31	0,35	0,33	0,32
		Interquartile	0,50	0,45	0,66	0,50	0,50
	D	Moyenne	0,58	0,28	0,54	0,25	0,14
		Médiane	0,63	0,19	0,38	0,25	0,00
		Ecart-type	0,35	0,26	0,37	0,27	0,17
		Interquartile	0,56	0,42	0,75	0,50	0,25

	E	Moyenne	0,47	0,21	0,48	0,37	0,13
		Médiane	0,50	0,17	0,50	0,50	0,00
		Ecart-type	0,31	0,28	0,32	0,26	0,24
		Interquartile	0,38	0,31	0,47	0,25	0,25
Février	**A**	Moyenne	0,74	0,29	0,40	0,32	0,11
		Médiane	0,81	0,17	0,38	0,25	0,00
		Ecart-type	0,23	0,28	0,31	0,30	0,13
		Interquartile	0,25	0,51	0,63	0,50	0,25
	B	Moyenne	0,69	0,25	0,35	0,16	0,29
		Médiane	0,75	0,18	0,38	0,00	0,25
		Ecart-type	0,18	0,18	0,17	0,22	0,18
		Interquartile	0,25	0,22	0,28	0,25	0,13
	C	Moyenne	0,58	0,29	0,37	0,17	0,06
		Médiane	0,56	0,31	0,38	0,00	0,00
		Ecart-type	0,39	0,29	0,33	0,23	0,14
		Interquartile	0,88	0,40	0,63	0,25	0,0
	D	Moyenne	0,49	0,28	0,38	0,17	0,19
		Médiane	0,50	0,23	0,38	0,00	0,25
		Ecart-type	0,23	0,26	0,28	0,20	0,20
		Interquartile	0,25	0,46	0,50	0,25	0,25
	E	Moyenne	0,48	0,26	0,18	0,18	0,12
		Médiane	0,50	0,09	0,13	0,50	0,00
		Ecart-type	0,31	0,31	0,25	0,31	0,21
		Interquartile	0,53	0,55	0,25	0,53	0,25
Mars	**A**	Moyenne	0,56	0,33	0,38	0,31	0,04
		Médiane	0,69	0,27	0,38	0,25	0,00
		Ecart-type	0,34	0,30	0,29	0,29	0,09
		Interquartile	0,50	0,46	0,50	0,56	0,00
	B	Moyenne	0,66	0,23	0,18	0,21	0,24
		Médiane	0,69	0,22	0,13	0,25	0,25
		Ecart-type	0,19	0,21	0,25	0,20	0,16
		Interquartile	0,25	0,25	0,38	0,25	0,00
	C	Moyenne	0,63	0,36	0,33	0,16	0,13
		Médiane	0,88	0,24	0,25	0,25	0,00
		Ecart-type	0,39	0,34	0,33	0,17	0,17
		Interquartile	0,59	0,65	0,63	0,25	0,25
	D	Moyenne	0,56	0,32	0,39	0,23	0,17
		Médiane	0,63	0,20	0,25	0,25	0,25
		Ecart-type	0,30	0,33	0,29	0,24	0,16
		Interquartile	0,50	0,53	0,50	0,31	0,25
	E	Moyenne	0,32	0,08	0,11	0,08	0,09
		Médiane	0,32	0,00	0,00	0,00	0,00
		Ecart-type	0,28	0,21	0,21	0,18	0,14
		Interquartile	0,57	0,08	0,13	0,00	0,25

Avril	**A**	Moyenne	0,45	0,26	0,32	0,25	0,03
		Médiane	0,38	0,10	0,19	0,25	0,00
		Ecart-type	0,34	0,30	0,29	0,29	0,09
		Interquartile	0,56	0,53	0,44	0,38	0,00
	B	Moyenne	0,72	0,31	0,18	0,18	0,34
		Médiane	0,88	0,21	0,13	0,25	0,25
		Ecart-type	0,27	0,30	0,24	0,20	0,24
		Interquartile	0,34	0,51	0,25	0,25	0,25
	C	Moyenne	0,52	0,27	0,36	0,10	0,27
		Médiane	0,56	0,11	0,31	0,00	0,25
		Ecart-type	0,39	0,32	0,34	0,24	0,29
		Interquartile	0,75	0,50	0,63	0,00	0,50
	D	Moyenne	0,36	0,15	0,27	0,16	0,26
		Médiane	0,38	0,04	0,25	0,25	0,25
		Ecart-type	0,31	0,27	0,30	0,16	0,27
		Interquartile	0,63	0,13	0,38	0,25	0,50
	E	Moyenne	0,27	0,10	0,16	0,12	0,48
		Médiane	0,25	0,00	0,00	0,00	0,50
		Ecart-type	0,28	0,21	0,27	0,15	0,23
		Interquartile	0,38	0,08	0,16	0,25	0,50
Mai	**A**	Moyenne	0,53	0,27	0,32	0,17	0,08
		Médiane	0,50	0,07	0,19	0,00	0,00
		Ecart-type	0,25	0,30	0,35	0,27	0,15
		Interquartile	0,38	0,57	0,56	0,25	0,13
	B	Moyenne	0,52	0,13	0,13	0,17	0,15
		Médiane	0,50	0,08	0,00	0,25	0,00
		Ecart-type	0,29	0,21	0,20	0,17	0,25
		Interquartile	0,50	0,22	0,22	0,25	0,25
	C	Moyenne	0,58	0,24	0,34	0,09	0,34
		Médiane	0,81	0,04	0,19	0,00	0,25
		Ecart-type	0,44	0,38	0,37	0,19	0,30
		Interquartile	1,00	0,42	0,56	0,13	0,38
	D	Moyenne	0,39	0,13	0,32	0,18	0,27
		Médiane	0,44	0,09	0,25	0,25	0,25
		Ecart-type	0,27	0,21	0,29	0,23	0,22
		Interquartile	0,44	0,09	0,25	0,25	0,50
	E	Moyenne	0,26	0,07	0,14	0,14	0,09
		Médiane	0,32	0,00	0,00	0,13	0,00
		Ecart-type	0,19	0,15	0,23	0,15	0,16
		Interquartile	0,25	0,00	0,19	0,25	0,25

Juin	**A**	Moyenne	0,68	0,27	0,28	0,18	0,30
		Médiane	0,75	0,00	0,25	0,00	0,25
		Ecart-type	0,29	0,33	0,27	0,24	0,22
		Interquartile	0,38	0,61	0,47	0,25	0,25
	B	Moyenne	0,83	0,19	0,15	0,10	0,40
		Médiane	0,88	0,14	0,00	0,00	0,38
		Ecart-type	0,20	0,25	0,25	0,19	0,21
		Interquartile	0,13	0,29	0,25	0,25	0,25
	C	Moyenne	0,74	0,23	0,33	0,19	0,13
		Médiane	0,94	0,08	0,31	0,00	0,00
		Ecart-type	0,37	0,34	0,33	0,24	0,21
		Interquartile	0,50	0,24	0,38	0,38	0,25
	D	Moyenne	0,52	0,17	0,25	0,11	0,43
		Médiane	0,50	0,00	0,13	0,00	0,50
		Ecart-type	0,30	0,31	0,33	0,18	0,30
		Interquartile	0,53	0,13	0,38	0,25	0,56
	E	Moyenne	0,36	0,05	0,12	0,16	0,11
		Médiane	0,38	0,00	0,00	0,00	0,00
		Ecart-type	0,28	0,15	0,23	0,20	0,15
		Interquartile	0,40	0,02	0,13	0,25	0,25

Tableau 57 - DPA : indicateurs de tendance centrale et de dispersion

ANNEXE 10. VARIATIONS DE DPA

SELON LA DIMENSION MESUREE

Nous comparons ici les cinq types de DPA, mois par mois :

- tout d'abord, toutes classes confondues,
- puis en fonction de la classe,
- et enfin, en fonction du niveau des élèves.

	Test de Friedman	DPA les plus fortes
Décembre	Chi2 = 81,4 ; p<.0001	- mots - syllabes
Janvier	Chi2 = 164,4 ; p<.0001	- mots - syllabes
Février	Chi2 = 149,8 ; p<.0001	- mots - syllabes
Mars	Chi2 = 124,3 ; p<.0001	- mots - syllabes
Avril	Chi2 = 91,9 ; p<.0001	- mots - compréhension - syllabes
Mai	Chi2 = 113,2 ; p<.0001	- mots - syllabes
Juin	Chi2 = 173,0 ; p<.0001	- mots - compréhension - syllabes

Tableau 58 - Relations entre les différents types de DPA chaque mois, toutes classes confondues

Classe A	Test de Friedman	DPA les plus fortes
Décembre	Chi2 = 42,9 ; p<.0001	- mots - syllabes
Janvier	Chi2 = 34,0 ; p<.0001	- mots
Février	Chi2 = 37,5 ; p<.0001	- mots - syllabes
Mars	Chi2 = 21,3 ; p=.0003	- mots
Avril	Chi2 = 26,0 ; p<.0001	- mots - syllabes
Mai	Chi2 = 32,2 ; p<.0001	- mots - syllabes
Juin	Chi2 = 28,0 ; p<.0001	- mots

Tableau 59 - Relations entre les différents types de DPA chaque mois, classe A

Classe B	Test de Friedman	DPA les plus fortes
Décembre	Chi2 = 21,9 ; p<.0001	- mots
Janvier	Chi2 = 34,6 ; p<.0001	- mots - syllabes
Février	Chi2 = 32,1 ; p<.0001	- mots - syllabes
Mars	Chi2 = 35,4 ; p<.0001	- mots
Avril	Chi2 = 37,8 ; p<.0001	- mots
Mai	Chi2 = 30,2 ; p<.0001	- mots
Juin	Chi2 = 47,8 ; p<.0001	- mots - compréhension - phrases

Tableau 60 - Relations entre les différents types de DPA chaque mois, classe B

Classe C	Test de Friedman	DPA les plus fortes
Décembre	Chi2 = 32,5 ; p<.0001	- mots - syllabes
Janvier	Chi2 = 35,8 ; p<.0001	- mots - syllabes
Février	Chi2 = 41,3 ; p<.0001	- mots - syllabes
Mars	Chi2 = 31,2 ; p<.0001	- mots
Avril	Chi2 = 36,0 ; p<.0001	- mots - syllabes
Mai	Chi2 = 26,7 ; p<.0001	- mots - compréhension - syllabes
Juin	Chi2 = 37,7 ; p<.0001	- mots - syllabes

Tableau 61 - Relations entre les différents types de DPA chaque mois, classe C

Classe D	Test de Friedman	DPA les plus fortes
Décembre	Chi2 = 29,2 ; p<.0001	- mots
Janvier	Chi2 = 51,2 ; p<.0001	- mots - syllabes
Février	Chi2 = 39,6 ; p<.0001	- mots - syllabes
Mars	Chi2 = 29,1 ; p<.0001	- mots - syllabes
Avril	Chi2 = 20,4 ; p=.0004	- mots - syllabes - compréhension
Mai	Chi2 = 31,8 ; p<.0001	- mots - syllabes
Juin	Chi2 = 53,6 ; p<.0001	- mots - compréhension

Tableau 62 - Relations entre les différents types de DPA chaque mois, classe D

Classe E	Test de Friedman	DPA les plus fortes
Décembre	Chi2 = 22,4 ; p=.0002	- compréhension - syllabes
Janvier	Chi2 = 37,4 ; p<.0001	- mots - syllabes
Février	Chi2 = 66,2 ; p<.0001	- mots - conscience phonologique
Mars	Chi2 = 28,0 ; p<.0001	- mots
Avril	Chi2 = 40,4 ; p<.0001	- compréhension - mots
Mai	Chi2 = 23,2 ; p<.0001	- mots
Juin	Chi2 = 42,5 ; p<.0001	- mots

Tableau 63 - Relations entre les différents types de DPA chaque mois, classe E

Elèves faibles au test de l'alouette de début d'année	Test de Friedman	DPA (de la plus forte à la moins forte)
Décembre	Chi2 = 66,5 ; p<.0001	- mots - syllabes - phrases - conscience phonologique et compréhension
Janvier	Chi2 = 59,7 ; p<.0001	- mots - syllabes - phrases - conscience phonologique et compréhension
Février	Chi2 = 57,2 ; p<.0001	- mots - syllabes - phrases - conscience phonologique - compréhension
Mars	Chi2 = 67,6 ; p<.0001	- mots - syllabes et phrases - conscience phonologique - compréhension
Avril	Chi2 = 57,1 ; p<.0001	- mots - syllabes et phrases - conscience phonologique et compréhension
Mai	Chi2 = 49,4 ; p<.0001	- mots - syllabes - phrases - conscience phonologique et compréhension
Juin	Chi2 = 64,4 ; p<.0001	- mots - syllabes et phrases - conscience phonologique et compréhension

Tableau 64 - Relations entre les différents types de DPA chaque mois, élèves faibles au test de l'alouette de décembre

Elèves moyens au test de l'alouette de début d'année	Test de Friedman	DPA (de la plus forte à la moins forte)
Décembre	Chi2 = 41,6 ; p<.0001	- mots - syllabes - phrases et compréhension - conscience phonologique
Janvier	Chi2 = 105,7 ; p<.0001	- mots - syllabes - conscience phonologique - phrases et compréhension
Février	Chi2 = 83,8 ; p<.0001	- mots - syllabes et conscience phonologique - phrases - compréhension
Mars	Chi2 = 76,4 ; p<.0001	- mots - syllabes, phrases, compréhension, conscience phonologique
Avril	Chi2 = 61,9 ; p<.0001	- mots - compréhension - syllabes - phrases et conscience phonologique
Mai	Chi2 = 63,5 ; p<.0001	- mots - syllabes - conscience phonologique et compréhension - phrases
Juin	Chi2 = 95,1 ; p<.0001	- mots - compréhension - syllabes et conscience phonologique - phrases

Tableau 65 - Relations entre les différents types de DPA chaque mois, élèves moyens au test de l'alouette de décembre

Elèves forts au test de l'alouette de début d'année	Test de Friedman	DPA (de la plus forte à la moins forte)
Décembre	Chi2 = 20,2 ; p=.0005	- mots, compréhension - conscience phonologique - phrases, syllabes
Janvier	Chi2 = 12,2 ; p=.02	- mots - syllabes - conscience phonologique, phrases et compréhension
Février	Chi2 = 35,6 ; p<.0001	- mots - compréhension, syllabes et conscience phonologique - phrases
Mars	Chi2 = 13,8 ; p=.01	- mots - conscience phonologique et compréhension - syllabes et phrases
Avril	Chi2 = 15,2 ; p=.004	- mots et compréhension - conscience phonologique, syllabes et phrases
Mai	Chi2 = 22,8 ; p=.0001	- mots et compréhension - conscience phonologique, syllabes et phrases
Juin	Chi2 = 40,4 ; p<.0001	- mots - syllabes, conscience phonologique, phrases et compréhension

Tableau 66 - Relations entre les différents types de DPA chaque mois, élèves forts au test de l'alouette de décembre

ANNEXE 11. VARIATIONS DE DPA SELON LA CLASSE

		A	B	C	D	E	Kruskall-Wallis corrigé
Décembre	**Mots**	0,68	0,61	0,68	0,67	0,23	H = 26,9 ; p<.0001
	Phrases	0,42	0,41	0,48	0,32	0,18	H = 13,1 ; p=.01
	Syllabes	0,57	0,40	0,57	0,35	0,32	H = 11,2 ; p=.02
	Consc. phono.	0,38	0,29	0,33	0,29	0,13	H = 13,5 ; p=.01
	Compré-hension	0,12	0,29	0,24	0,34	0,38	H = 19,2 ; p=.0007
Janvier	**Mots**	0,74	0,57	0,73	0,58	0,47	H = 11,7 ; p=.02
	Phrases	0,44	0,27	0,40	0,28	0,21	H = 10,8 ; p=.03
	Syllabes	0,49	0,51	0,50	0,54	0,48	H = 0,3 ; p=.99
	Consc. phono.	0,35	0,36	0,29	0,25	0,37	H = 2,9 ; p=.58
	Compré-hension	0,32	0,17	0,31	0,14	0,13	H = 11,6 ; p=.02
Février	**Mots**	0,74	0,69	0,58	0,49	0,48	H = 12,5 ; p=.01
	Phrases	0,29	0,25	0,29	0,28	0,26	H = 0,7 ; p=.95
	Syllabes	0,40	0,35	0,37	0,38	0,18	H = 10,5 ; p=.03
	Consc. phono.	0,32	0,16	0,17	0,17	0,48	H = 19,9 ; p=.0005
	Compré-hension	0,11	0,29	0,06	0,19	0,12	H = 20,4 ; p=.0004

Mars	**Mots**	0,56	0,66	0,63	0,56	0,32	H = 15,4 ; p=.004
	Phrases	0,33	0,23	0,36	0,32	0,08	H = 16,8 ; p=.002
	Syllabes	0,38	0,18	0,33	0,39	0,11	H = 17,8 ; p=.001
	Consc. phono.	0,31	0,21	0,16	0,23	0,08	H = 10,9 ; p=.03
	Compré-hension	0,04	0,24	0,13	0,17	0,09	H = 15,7 ; p=.004
Avril	**Mots**	0,45	0,72	0,52	0,36	0,27	H = 20,1 ; p=.0005
	Phrases	0,26	0,31	0,27	0,15	0,10	H = 8,3 ; p=.08
	Syllabes	0,32	0,18	0,36	0,27	0,16	H = 6,9 ; p=.14
	Consc. phono.	0,25	0,18	0,10	0,16	0,12	H = 6,4 ; p=.17
	Compré-hension	0,03	0,34	0,27	0,26	0,48	H = 30,2 ; p<.0001
Mai	**Mots**	0,53	0,52	0,58	0,39	0,26	H = 12,3 ; p=.02
	Phrases	0,27	0,13	0,24	0,13	0,07	H = 8,9 ; p=.06
	Syllabes	0,32	0,13	0,34	0,32	0,14	H = 10,0 ; p=.04
	Consc. phono.	0,17	0,17	0,09	0,18	0,14	H = 4,7 ; p=.32
	Compré-hension	0,08	0,15	0,34	0,27	0,09	H = 20,3 ; p=.0004
Juin	**Mots**	0,68	0,83	0,74	0,52	0,36	H = 26,0 ; p<.0001
	Phrases	0,27	0,19	0,23	0,17	0,05	H = 9,0 ; p=.06
	Syllabes	0,28	0,15	0,33	0,25	0,12	H = 9,4 ; p=.05
	Consc. phono.	0,18	0,10	0,19	0,11	0,16	H = 3,0 ; p=.56
	Compré-hension	0,30	0,40	0,13	0,43	0,11	H = 30,5 ; p<.0001

Tableau 67 - Moyennes des DPA ; comparaisons inter-classes

ANNEXE 12. VARIATIONS DE DPA SELON LA PERIODE DE L'ANNEE

	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin	Test de Friedman
Mots	0,56	0,61	0,57	0,53	0,45	0,44	0,60	Chi2 = 79,2 ; p<.0001
Phrases	0,35	0,31	0,27	0,26	0,21	0,16	0,17	Chi2 = 114,2 ; p<.0001
Syllabes	0,43	0,51	0,32	0,27	0,25	0,25	0,22	Chi2 = 150,4 ; p<.0001
Conscience phonologique	0,27	0,32	0,27	0,19	0,16	0,15	0,15	Chi2 = 49,5 ; p<.0001
Compréhension	0,28	0,21	0,15	0,14	0,30	0,19	0,27	Chi2 = 141,4 ; p<.0001

Tableau 68 - Moyennes des DPA chaque mois, toutes classes confondues

Ces tests portent sur 80 élèves, et non sur les 108 élèves suivis ; en effet, 28 élèves ont été absents au moins une fois dans l'année lors de notre venue dans les classes (lors de l'observation de la séance ou lors des tests de DPA) : ils ne peuvent être pris en compte dans les tests statistiques.

ANNEXE 13. DISPERSION DES DPA SELON LA CLASSE

DPA	Ecart-type		Ecart interquartile	
	Test de Friedman	**Classes aux DPA les plus homogènes**	**Test de Friedman**	**Classes aux DPA les plus homogènes**
Mots	Chi2 = 18,3 ; p=.001	A, B, E	Chi2 = 12,8 ; p=.01	A, B, E
Phrases	Chi2 = 13,1 ; p=.01	B, E	Chi2 = 1,5 ; p=.04	E
Syllabes	Chi2 = 20,5 ; p=.0004	B, E	Chi2 = 14,9 ; p=.01	B, E
Conscience phonologique	Chi2 = 10,8 ; p=.03	D, E	Chi2 = 5,6 ; p=.23	-
Compréhension	Chi2 = 6,4 ; p=.17	-	Chi2 = 5,7 ; p=.22	-

Tableau 69 - Dispersion des DPA en fonction de la classe

(deux indicateurs : écart-type et écart interquartile)

ANNEXE 14. RELATIONS ENTRE LES DPA CORRESPONDANT AUX DIFFERENTS TEXTES DE CHAQUE SEANCE

Chaque ligne correspond à une séance lors de laquelle plusieurs textes de lecture ont été proposés en parallèle à des groupes de niveau. Pour chaque type de DPA (en colonne), un test U de Mann-Whitney indique s'il existe une différence significative entre les scores obtenus par les différents groupes d'élèves. Les différences significatives (à .05 et .10) sont grisées.

		Mots	**Phrases**	**Syllabes**	**Conscience phonologique**	**Compré-hension**
Décembre	**A**	U = 2,0 ; p=.05	U = 3,5 ; p=.08	U = 2,0 ; p=.05	U = 6,5 ; p=.21	U = 7,0 ; p=.23
	C	H = 9,3 ; p=. 01	H = 9,3 ; p=.01	H = 12,2 ; p=.002	H = 1,7 ; p=.43	H = 4,6 ; p=.10
Janvier	**A**	H = 7,6 ; p=.02	H = 5,8 ; p=.05	H = 9,1 ; p=.01	H = 9,8 ; p=.01	H = 4,8 ; p=.09
	B	H = 10,7 ; p=. 01	H = 5,8 ; p=.05	H = 11,7 ; p=.003	H = 3,9 ; p=.14	H = 6,6 ; p=.04
	C	H = 9,8 ; p=.01	H = 7,9 ; p=.02	H = 11,6 ; p=.003	H = 8,4 ; p=.02	H = 1,4 ; p=.49
Février	**A**	H = 8,5 ; p=.01	H = 10,3 ; p=.01	H = 9,0 ; p=.01	H = 2,4 ; p=.30	H = 4,4 ; p=.11
	B	H = 8,2 ; p=.04	H = 6,6 ; p=.09	H = 4,7 ; p=.20	H = 1,2 ; p=.76	H = 4,0 ; p=.27
	C	H = 12,5 ; p=.002	H = 12,5 ; p=.002	H = 12,8 ; p=.002	H = 5,0 ; p=.08	H = 1,7 ; p=.42
Mars	**B**	H = 10,0 ; p=.04	H = 9,2 ; p=.06	H = 3,4 ; p=.49	H = 3,6 ; p=.47	H = 2,4 ; p=.65
	C	H = 10,5 ; p=.01	H = 12,5 ; p=.002	H = 14,7 ; p=.001	H = 0,2 ; p=.88	H = 1,5 ; p=.48
Avril	**B**	U = 16,5 ; p=.02	U = 7,0 ; p=.002	U = 2,0 ; p=.001	U = 19,0 ; p=.03	U = 31,5 ; p=.30
Mai	**B**	U = 10,0 ; p=.01	U = 17,0 ; p=.02	U = 1,5 ; p=.0001	U = 23,0 ; p=.06	U = 40,0 ; p=.70
Juin	**C**	U = 19,0 ; p=.08	U = 4,0 ; p=.003	U = 8,5 ; p=.01	U = 34,0 ; p=.74	U = 21,0 ; p=.15

Tableau 70 - Relations entre les DPA des différents groupes de lecture de chaque séance

ANNEXE 15. CORRELATIONS DPA/JUGEMENTS

Le tableau suivant présente, pour chaque mois et chaque classe, les corrélations entre les hiérarchies d'élèves obtenues d'après les jugements des enseignants et celles obtenues d'après les DPA.

Légende :

	Rho ≥ 80
	70 ≥ Rho > 80
	60 ≥ Rho > 70
	50 ≥ Rho > 60
	Rho < 50

Mois	Classe	mots	phrases	syllabes	conscience phono-logique	compré-hension
Décembre	A	Rho = 0,86 ; p=.001	Rho = 0,80 ; p=.001	Rho = 0,82 ; p=.001	Rho = 0,13 ; p=.59	Rho = 0,18 ; p=.47
	B	Rho = 0,86 ; p=.0004	Rho = 0,83 ; p=.001	Rho = 0,76 ; p=.002	Rho = 0,68 ; p=.01	Rho = 0,44 ; p=.07
	C	Rho = 0,71 ; p=.002	Rho = 0,79 ; p=.0005	Rho = 0,78 ; p=.001	Rho = 0,48 ; p=.04	Rho = 0,40 ; p=.08
	D	Rho = 0,86 ; p<.0001	Rho = 0,92 ; p<.0001	Rho = 0,90 ; p<.0001	Rho = 0,52 ; p=.01	Rho = 0,30 ; p=.15
	E	Rho = 0,86 ; p<.0001	Rho = 0,80 ; p=.0001	Rho = 0,85 ; p<.0001	Rho = 0,17 ; p=.40	Rho = 0,42 ; p=.04
Janvier	A	Rho = 0,69 ; p=.01	Rho = 0,75 ; p=.003	Rho = 0,77 ; p=.002	Rho = 0,68 ; p=.01	Rho = 0,70 ; p=.01
	B	Rho = 0,60 ; p=.02	Rho = 0,69 ; p=.01	Rho = 0,71 ; p=.01	Rho = 0,36 ; p=.16	Rho = 0,52 ; p=.04
	C	Rho = 0,81 ; p=.0003	Rho = 0,85 ; p=.0002	Rho = 0,90 ; p<.0001	Rho = 0,76 ; p=.001	Rho = 0,30 ; p=.18
	D	Rho = 0,86 ; p<.0001	Rho = 0,89 ; p<.0001	Rho = 0,88 ; p<.0001	Rho = 0,43 ; p=.04	Rho = 0,49 ; p=.02
	E	Rho = 0,83 ; p<.0001	Rho = 0,80 ; p=.0002	Rho = 0,88 ; p<.0001	Rho = 0,65 ; p=.002	Rho = 0,02 ; p=.94
Février	A	Rho = 0,80 ; p=.004	Rho = 0,88 ; p=.001	Rho = 0,86 ; p=.002	Rho = 0,45 ; p=.11	Rho = 0,49 ; p=.08
	B	Rho = 0,24 ; p=.37	Rho = 0,70 ; p=.005	Rho = 0,58 ; p=.02	Rho = -0,14 ; p=.57	Rho = 0,04 ; p=.89
	C	Rho = 0,87 ; p=.0003	Rho = 0,92 ; p=.0001	Rho = 0,90 ; p=.0002	Rho = 0,64 ; p=.01	Rho = -0,20 ; p=.42
	D	Rho = 0,86 ; p<.0001	Rho = 0,85 ; p<.0001	Rho = 0,77 ; p=.0002	Rho = 0,51 ; p=.01	Rho = 0,32 ; p=.12
	E	Rho = 0,70 ; p=.001	Rho = 0,82 ; p<.0001	Rho = 0,73 ; p=.0003	Rho = 0,70 ; p=.001	Rho = 0,30 ; p=.13

Mars	**A**	Rho = 0,55 ; p=.05	Rho = 0,88 ; p=.002	Rho = 0,84 ; p=.003	Rho = 0,36 ; p=.19	Rho = 0,47 ; p=.09
	B	Rho = 0,57 ; p=.02	Rho = 0,42 ; p=.08	Rho = 0,38 ; p=.12	Rho = 0,19 ; p=.43	Rho = -0,01 ; p=.97
	C	Rho = 0,82 ; p=.0003	Rho = 0,86 ; p=.0001	Rho = 0,89 ; p<.0001	Rho = 0,23 ; p=.30	Rho = 0,18 ; p=.41
	D	Rho = 0,86 ; p<.0001	Rho = 0,87 ; p<.0001	Rho = 0,88 ; p<.0001	Rho = 0,28 ; p=.18	Rho = 0,08 ; p=.70
	E	Rho = 0,83 ; p<.0001	Rho = 0,70 ; p=.001	Rho = 0,59 ; p=.005	Rho = 0,41 ; p=.05	Rho = 0,27 ; p=.20
Avril	**A**	Rho = 0,78 ; p=.003	Rho = 0,93 ; p=.0003	Rho = 0,86 ; p=.001	Rho = 0,70 ; p=.01	Rho = 0,06 ; p=.81
	B	Rho = 0,67 ; p=.004	Rho = 0,78 ; p=.001	Rho = 0,75 ; p=.001	Rho = 0,42 ; p=.07	Rho = 0,50 ; p=.03
	C	Rho = 0,90 ; p<.0001	Rho = 0,91 ; p<.0001	Rho = 0,90 ; p<.0001	Rho = 0,56 ; p=.01	Rho = 0,50 ; p=.02
	D	Rho = 0,83 ; p<.0001	Rho = 0,75 ; p=.0003	Rho = 0,79 ; p=.0002	Rho = 0,41 ; p=.05	Rho = 0,68 ; p=.001
	E	Rho = 0,88 ; p<.0001	Rho = 0,70 ; p=.001	Rho = 0,73 ; p=.0003	Rho = 0,40 ; p=.05	Rho = 0,09 ; p=.65
Mai	**A**	Rho = 0,88 ; p=.001	Rho = 0,94 ; p=.0003	Rho = 0,90 ; p=.001	Rho = 0,60 ; p=.02	Rho = 0,18 ; p=.50
	B	Rho = 0,79 ; p=.001	Rho = 0,64 ; p=.01	Rho = 0,84 ; p=.0004	Rho = 0,52 ; p=.03	Rho = -0,14 ; p=.55
	C	Rho = 0,77 ; p=.001	Rho = 0,82 ; p=.0003	Rho = 0,87 ; p=.0001	Rho = 0,28 ; p=.23	Rho = 0,55 ; p=.02
	D	Rho = 0,78 ; p=.0002	Rho = 0,74 ; p=.0004	Rho = 0,80 ; p=.0001	Rho = 0,67 ; p=.001	Rho = 0,04 ; p=.85
	E	Rho = 0,75 ; p=.0003	Rho = 0,68 ; p=.001	Rho = 0,58 ; p=.01	Rho = 0,39 ; p=.06	Rho = -0,09 ; p=.66
Juin	**A**	Rho = 0,82 ; p=.002	Rho = 0,91 ; p=.001	Rho = 0,91 ; p=.001	Rho = 0,53 ; p=.05	Rho = 0,32 ; p=.24
	B	Rho = 0,67 ; p=.01	Rho = 0,80 ; p=.001	Rho = 0,78 ; p=.001	Rho = 0,58 ; p=.02	Rho = -0,17 ; p=.49
	C	Rho = 0,83 ; p=.0003	Rho = 0,87 ; p=.0002	Rho = 0,84 ; p=.0002	Rho = 0,01 ; p=.95	Rho = 0,37 ; p=.11
	D	Rho = 0,87 ; p<.0001	Rho = 0,70 ; p=.001	Rho = 0,61 ; p=.003	Rho = 0,43 ; p=.04	Rho = 0,40 ; p=.05
	E	Rho = 0,86 ; p<.0001	Rho = 0,72 ; p=.0004	Rho = 0,61 ; p=.003	Rho = 0,36 ; p=.08	Rho = 0,41 ; p=.04

Tableau 71 - Corrélations DPA / jugements des enseignants (Rho de Spearman)

ANNEXE 16. NOMBRE D'INTERVENTIONS DIDACTIQUES DES ELEVES DANS LES CLASSES D ET E

Classe	Elève	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
D	Ann	2	2	1	8	1	5	8
D	Ant	3	1	3	4	9	3	13
D	Eli	1	0	0	7	4	1	2
D	Ely	1	0	5	5	0	2	8
D	Eti	0	3	4	2	3	4	7
D	Gui	2	1	3	4	2	0	9
D	Hug	0	0	3	3	0	3	1
D	Ima	0	3	3	5	0	2	7
D	Isa	2	1	1	16	2	6	5
D	JuI	0	0	0	5	0	5	7
D	JuN	3	2	0	5	4	3	9
D	JuT	1	5	2	2	1	0	0
D	Kem	1	0	2	1	0	0	0
D	Lea	0	0	0	0	0	3	0
D	Lor	3	2	0	2	3	0	2
D	Mat	3	5	1	4	3	4	4
D	Mic	1	1	1	5	1	1	4
D	Nat	2	2	7	2	2	2	5
D	Ser	0	2	1	3	2	1	4
D	Sof	0	0	0	1	0	4	1
D	The	2	0	3	9	7	5	12
D	Vin	0	1	1	5	0	1	4
D	Wal	0	0	1	0	0	0	0
D	Was	1	1	4	1	0	0	1
D	Yas	0	2	1	1	0	0	3
E	All	4	0	2	0	2	2	2
E	Ame	4	5	4	4	6	3	2
E	Ant	5	1	0	1	1	5	3
E	Bap	4	11	1	0	4	2	3
E	Cam	5	10	4	0	4	2	7
E	Cha	5	12	0	1	13	6	4
E	Emm	0	7	2	0	5	5	2
E	Flo	1	3	1	0	3	0	3
E	Hug	4	4	3	3	6	3	4
E	Jul	3	11	1	6	2	2	0
E	Jul	8	10	5	0	6	0	9
E	Lau	1	5	5	0	1	0	2
E	Lio	8	9	8	5	8	3	2
E	MaC	3	5	0	1	4	1	3
E	MaI	3	3	0	0	1	0	4
E	Mar	7	11	5	3	2	2	4
E	Mau	4	3	1	0	3	5	0
E	Max	6	5	4	1	24	5	9
E	Nai	2	4	3	0	6	3	2
E	Nao	2	3	0	0	2	4	0
E	NiD	4	7	3	3	4	2	2
E	NiM	8	8	3	5	8	1	3
E	Pau	2	3	0	0	2	2	2
E	The	7	4	1	1	5	4	3
E	Tho	2	0	3	0	3	3	5

ANNEXE 17. DES PROPHETIES AUTO-REALISATRICES ?

Nous nous intéressons ici à l'évolution des jugements des enseignants portant sur les élèves moyens qui progressent peu et beaucoup. Ces jugements sont-ils peu différenciés en début d'année, et s'amplifient-ils en cours d'année ? Dans ce cas, la part de prophéties auto-réalisatrices serait minime. Si, à l'inverse, les jugements sont fortement différenciés dès le début de l'année, des effets d'attente ne seraient pas à exclure.

Dès novembre, les enseignantes ont été interrogées chaque mois sur les performances de leurs élèves en lecture. Ainsi, nous connaissons l'évolution des rangs de chaque élève dans la hiérarchie effectuée par son enseignante. Les graphes ci-après représentent les moyennes des rangs des élèves considérés comme moyens, en fonction de leurs progrès au test de l'alouette (forts : M+ ou faibles : M-).

Le rang 1 est attribué à l'élève le plus performant ; il peut y avoir des ex-æquo.

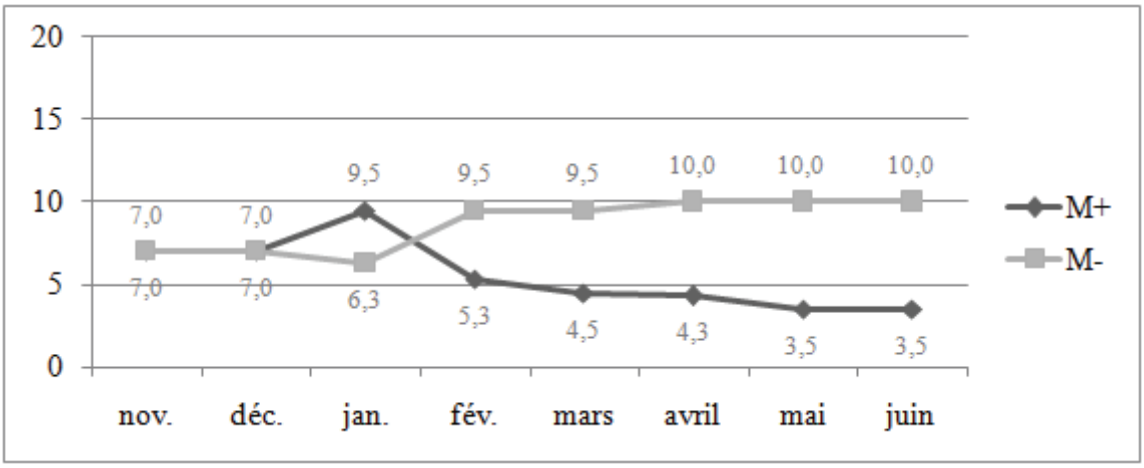

Figure 58 - Classe A – Evolution des jugements des enseignantes portant sur les élèves moyens

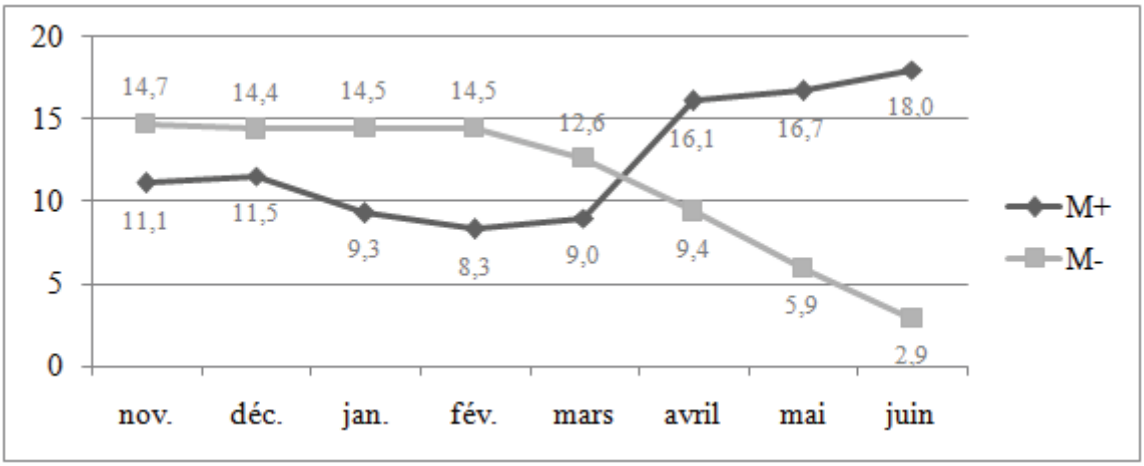

Figure 59 - Classe B – Evolution des jugements des enseignantes portant sur les élèves moyens

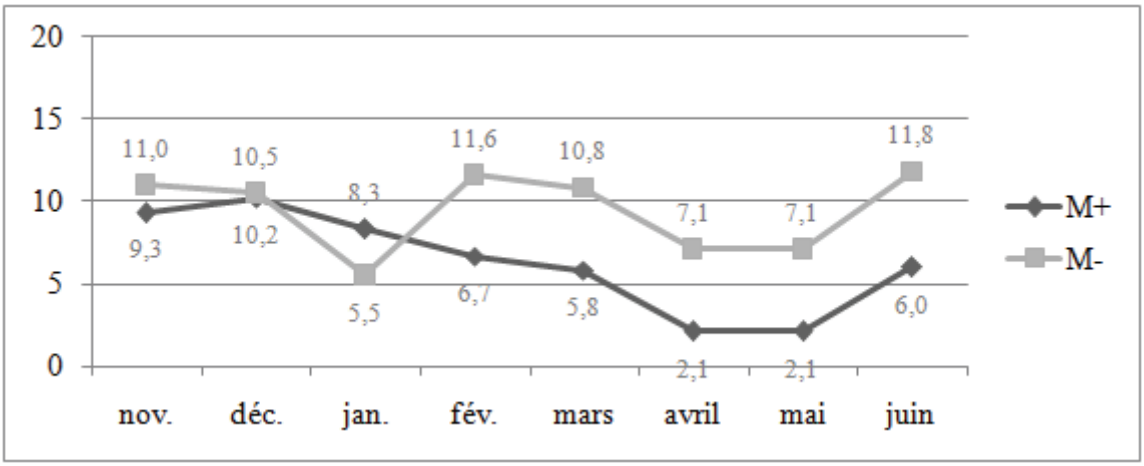

Figure 60 - Classe C – Evolution des jugements des enseignantes portant sur les élèves moyens

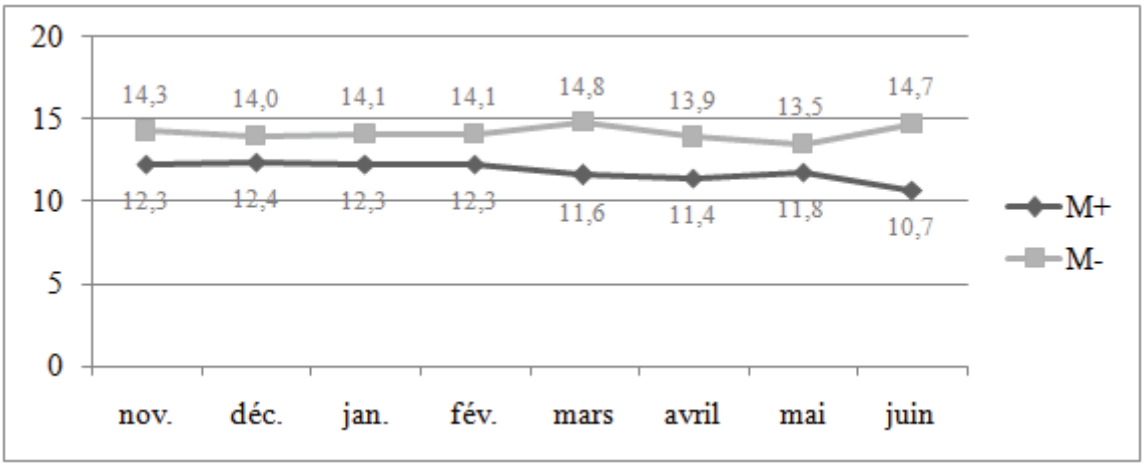

Figure 61 - Classe D – Evolution des jugements des enseignantes portant sur les élèves moyens

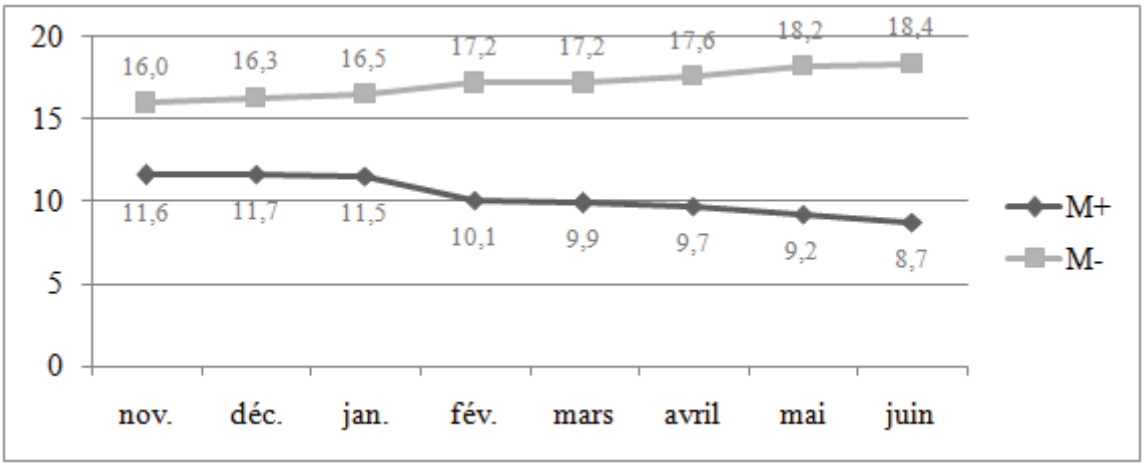

Figure 62 - Classe E – Evolution des jugements des enseignantes portant sur les élèves moyens

Ces graphes mettent en évidence que globalement (35 occurrences sur 40), les jugements des enseignantes sont plus souvent positifs pour les élèves moyens qui progressent beaucoup, que pour ceux qui progressent peu[1]. Toutefois, l'évolution des jugements diffère sensiblement en fonction de la classe :

- Classe D : les jugements sont stables, la différence entre les deux groupes d'élèves moyens est constante mais peu marquée.
- Classes A, C et E : la différenciation des deux groupes s'accentue au fur et à mesure de l'année. Dans le cas des classes A et C, cette différence est quasi-nulle en début d'année.
- Classe B : il est surprenant de constater que les écarts de début d'année s'inversent en milieu d'année ; le groupe des moyens progressant le plus termine l'année en étant globalement moins bien jugé par l'enseignante que les moyens qui progressent le moins.

Si notre analyse se limitait aux classes A, C et E, nous conclurions à un effet inexistant, ou minime, des attentes des enseignantes sur les progrès des élèves. En effet, les enseignantes de ces classes ont des attentes peu différenciées (ou non différenciées) en début

[1] Nous n'avons pas effectué de test statistique pour attester de la significativité des différences, les tailles des échantillons étant réduites (classe A : 2 M+ et 2 M- ; classe B : 4 M+ et 4 M- ; classe C : 5 M+ et 3 M- ; classe D : 6 M+ et 8 M- ; classe E : 10 M+ et 9 M-).

d'année, en fonction des deux groupes d'élèves moyens. Les jugements de la classe B ne nous permettent pas de conclure non plus en faveur de prophéties auto-réalisatrices, puisque les jugements s'inversent en cours d'année. Quant à la constance des jugements de la classe D, elle ne nous autorise pas à trancher dans le sens d'effets d'attentes (ou non) sur les performances des élèves.

ANNEXE 18. NATURE DES SOUS-TACHES EN FONCTION DU GROUPE DE NIVEAU

	Travail sur mot Oraliser mot	Oraliser phrase	Comprendre l'oralisé	Grammaire-syntaxe	Totaux
Groupe 3 (faible)	23 53,5%	9 20,9%	3 7,0%	8 18,6%	43 100%
Groupe 2 (moyen)	1 7,7%	4 30,8%	1 7,7%	7 53,8%	13 100%
Totaux	24	13	4	15	56

Tableau 72 - Mars – Classe A – nature des sous-tâches en fonction du groupe de niveau – Chi2=9,9 ; p=.02

	Rappel Décrire illustration Hypothèses	Travail sur mot Oraliser mot	Oraliser phrase	Comprendre le non encore oralisé	Comprendre l'oralisé	Grammaire-syntaxe	Totaux
Groupe 3 (faible)	18 46,2%	7 17,9%	10 25,6%	0 0%	4 10,3%	0 0%	39 100%
Groupe 2 (moyen)	0 0%	2 6,9%	9 31,0%	11 37,9%	5 17,2%	2 6,9%	29 100%
Totaux	18	9	19	11	9	2	68

Tableau 73 - Avril – Classe A – nature des sous-tâches en fonction du groupe de niveau – Chi2=33,2 ; p<.0001

	Rappel Décrire illustration Hypothèses	Travail sur mot Oraliser mot	Oraliser phrase	Comprendre le non encore oralisé	Comprendre l'oralisé	Grammaire-syntaxe	Totaux
Groupe 3 (faible)	15 33,3%	9 20,0%	10 22,2%	0 0%	1 2,2%	10 22,2%	45 100%
Groupe 2 (moyen)	0 0%	2 14,3%	5 35,5%	5 35,7%	0 0%	2 14,3%	14 100%
Totaux	15	11	15	5	1	12	59

Tableau 74 - Mai – Classe A – nature des sous-tâches en fonction du groupe de niveau – Chi2=22,3 ; p=.0005

	Rappel Décrire illustration Hypothèses	Travail sur mot Oraliser mot	Oraliser phrase	Comprendre le non encore oralisé	Totaux
Groupe 3 (faible)	16 69,6%	1 4,3%	6 26,1%	0 0%	23 100%
Groupe 2 (moyen)	0 0%	0 0%	5 100%	0 0%	5 100%
Groupe 1 (fort)	0 0%	0 0%	5 83,3%	1 16,7%	6 100%
Totaux	16	1	16	1	34

Tableau 75 - Avril – Classe A – nature des sous-tâches en fonction du groupe de niveau – Chi2=19,6 ; p=.003

	Oraliser mot	Oraliser phrase	Comprendre l'oralisé	Re-oraliser	Totaux
Groupe 4 (faible)	32 64,0%	2 4,0%	7 14,0%	9 18,0%	50 100%
Groupe 3 (moyen-faible)	0 0%	5 71,4%	2 28,6%	0 0%	7 100%
Groupe 2 (moyen-fort)	1 11,1%	8 88,9%	0 0%	0 0%	9 100%
Totaux	33	15	9	9	66

Tableau 76 - Janvier – Classe B – nature des sous-tâches en fonction du groupe de niveau – Chi2 = 45,8 ; p<.0001

	Travail sur mot Oraliser mot	Oraliser phrase	Comprendre l'oralisé	Re-oraliser	Totaux
Groupe 4 (faible)	43 84,3%	1 2,0%	6 11,8%	1 2,0%	51 100%
Groupe 3 (moyen-faible)	25 73,5%	4 11,8%	3 8,8%	2 5,9%	34 100%
Groupe 2 (moyen-fort)	1 9,1%	5 45,5%	5 45,5%	0 0%	11 100%
Groupe 1 (fort)	1 6,7%	5 33,3%	8 53,3%	1 6,7%	15 100%
Totaux	70	15	22	4	111

Tableau 77 - Février – Classe B – nature des sous-tâches en fonction du groupe de niveau – Chi2 = 52,2 ; p<.0001

	Travail sur mot Oraliser mot	**Oraliser phrase**	**Comprendre l'oralisé**	**Comprendre le non oralisé**	**Re-oraliser**	**Totaux**
Groupe 5 (très faible)	5 50,0%	4 40,0%	1 10,0%	0 0%	0 0%	10 100%
Groupe 4 (faible)	8 42,1%	2 10,5%	8 42,1%	0 0%	1 5,3%	19 100%
Groupe 3 (moyen-faible)	0 0%	9 42,9%	6 28,6%	6 28,6%	0 0%	21 100%
Groupe 2 (moyen-fort)	0 0%	3 33,3%	0 0%	6 66,7%	0 0%	9 100%
Groupe 1 (fort)	0 0%	5 23,8%	8 38,1%	6 28,6%	2 9,5%	21 100%
Totaux	13	23	23	18	3	80

Tableau 78 - Mars – Classe B – nature des sous-tâches en fonction du groupe de niveau – Chi2 = 51,6 ; p<.0001

ANNEXE 19. INTERVENTIONS DIDACTIQUES DES ELEVES FAIBLES A FORTES DPA, QUI PROGRESSENT PEU

La colonne « oralisation de phrase » concerne les phrases n'ayant pas été entièrement lues préalablement. Si l'élève n'a pas eu à oraliser de phrase, nous indiquons « non » ; s'il a eu à oraliser une phrase, nous indiquons le pourcentage de mots de cette phrase qu'il a oralisés seul (c'est-à-dire, sans indication supplémentaire, et sans que ces mots aient été préalablement oralisés lors de la séance).

Mois	Classe	Prénom	Orali-sation	Autre (notamment compré-hension)	Orali-sation de mot	Orali-sation de groupe de mots	Oralisation de phrase	Re-orali-sation de phrase	Oralisation de phrase lue dans séance précédente
Déc	C	Kha	oui	non	oui	non	non	non	oui
Déc	C	Yae	oui	non	oui	non	non	non	oui
Déc	C	Lea	oui	non	oui	non	non	non	oui
Déc	C	Tho	oui	non	oui	non	non	non	oui
Jan	C	Kha	non	non	non	non	non	non	non
Jan	C	Yae	oui	non	oui	non	non	oui	oui
Jan	C	Lea	oui	oui	oui	non	non	oui	non
Jan	C	Tho	oui	non	oui	non	0	non	non
Fév	C	Kha	oui	non	oui	non	non	non	oui
Fév	C	Yae	oui	non	oui	oui	non	non	oui
Fév	C	Lea	oui	non	oui	oui	non	non	oui
Fév	C	Tho	oui	non	oui	non	non	non	oui
Mars	C	Kha	oui	non	non	non	non	non	oui
Mars	C	Yae	oui	non	non	non	non	non	oui
Mars	C	Lea	oui	non	non	non	non	non	oui
Mars	C	Tho	oui	non	non	non	non	non	oui
Avril	C	Lea	oui	non	non	non	0,71	oui	non
Mai	C	Kha	oui	oui	non	oui	non	non	non
Mai	C	Yae	oui	non	oui	oui	0	non	non
Mai	C	Lea	oui	non	oui	non	0,63	non	non
Mai	C	Tho	non	non	non	non	non	non	non
Juin	C	Kha	oui	non	non	oui	0,33	oui	non
Juin	C	Yae	oui	non	oui	oui	0,33	oui	non
Juin	C	Lea	oui	non	oui	non	0,71	oui	non
Juin	C	Tho	oui	non	oui	non	non	oui	non
Déc	D	Ely	non	oui	non	non	non	non	non
Déc	D	Kem	non	oui	non	non	non	non	non
Déc	D	Lea	non	non	non	non	non	non	non
Déc	D	Wal	non	non	non	non	non	non	non
Janvier	D	Ely	non	non	non	non	non	non	non
Janvier	D	Kem	non	non	non	non	non	non	non
Janvier	D	Lea	non	non	non	non	non	non	non
Janvier	D	Wal	non	non	non	non	non	non	non

Février	D	Ely	oui	oui	non	oui	0,1	non	non
Février	D	Kem	non	oui	non	non	non	non	non
Février	D	Lea	non	non	non	non	non	non	non
Février	D	Wal	non	oui	non	non	non	non	non
Mars	D	Ely	non	oui	non	non	non	non	non
Mars	D	Kem	non	oui	non	non	non	non	non
Mars	D	Lea	non	non	non	non	non	non	non
Mars	D	Wal	non	non	non	non	non	non	non
Avril	D	Ely	non	oui	non	non	non	non	non
Avril	D	Kem	non	non	non	non	non	non	non
Avril	D	Lea	non	non	non	non	non	non	non
Avril	D	Wal	non	non	non	non	non	non	non
Mai	D	Ely	non	oui	non	non	non	non	non
Mai	D	Kem	non	non	non	non	non	non	non
Mai	D	Lea	non	oui	non	non	non	non	non
Mai	D	Wal	non	non	non	non	non	non	non
Juin	D	Ely	oui	oui	non	oui	non	non	non
Juin	D	Kem	non	non	non	non	non	non	non
Juin	D	Lea	non	non	non	non	non	non	non
Juin	D	Wal	non	non	non	non	non	non	non
Décembre	E	Bap	non	oui	non	non	non	non	non
Janvier	E	Bap	non	oui	non	non	non	non	non
Février	E	Bap	non	oui	non	non	non	non	non
Mars	E	Bap	non	oui	non	non	non	non	non
Avril	E	Bap	non	oui	non	non	non	non	non
Mai	E	Bap	non	oui	non	non	non	non	non
Juin	E	Bap	non	oui	non	non	non	non	non
Décembre	A	Luc	oui	oui	non	non	0,14	non	non
Décembre	A	Lei	oui	non	oui	non	non	non	non
Décembre	A	Ken	oui	non	oui	non	non	non	non
Décembre	A	Mer	oui	non	oui	non	non	non	non
Décembre	A	Han	oui	non	oui	non	non	non	non
Janvier	A	Luc	oui	oui	oui	oui	0	non	non
Janvier	A	Lei	non	oui	non	non	non	non	non
Janvier	A	Ken	oui	non	oui	oui	non	non	non
Janvier	A	Mer	oui	non	oui	non	non	non	non
Janvier	A	Han	non	oui	non	non	non	non	non
Février	A	Luc	non	non	non	non	non	non	non
Février	A	Lei	non	non	non	non	non	non	non
Février	A	Ken	oui	non	non	non	0,5	non	non
Février	A	Mer	non	non	non	non	non	non	non
Février	A	Han	non	non	non	non	non	non	non
Mars	A	Luc	oui	oui	oui	non	0,63	non	non
Mars	A	Lei	oui	oui	oui	non	0,58	non	non
Mars	A	Ken	non	oui	non	non	non	non	non
Mars	A	Mer	oui	oui	oui	non	0,17	non	non
Mars	A	Han	oui	oui	oui	oui	0,44	non	non
Avril	A	Luc	oui	oui	oui	non	0,35	non	non
Avril	A	Lei	oui	oui	oui	non	non	non	non
Avril	A	Ken	oui	oui	oui	non	0,62	non	non
Avril	A	Mer	oui	oui	non	non	0,4	non	non
Avril	A	Han	oui	oui	oui	non	0,46	non	non
Mai	A	Luc	oui	oui	non	non	0,36	non	non
Mai	A	Lei	oui	oui	non	oui	non	non	non
Mai	A	Ken	oui	oui	non	non	0,72	non	non
Mai	A	Mer	oui	oui	oui	oui	0,67	non	non

Mai	A	Han	oui	oui	oui	non	non	non	non
Juin	A	Luc	oui	oui	oui	non	0,93	non	non
Juin	A	Lei	oui	oui	non	non	0,22	non	non
Juin	A	Ken	oui	oui	non	non	0,91	non	non
Juin	A	Mer	oui	oui	non	non	0,82	non	non
Juin	A	Han	oui	oui	non	non	0,56	non	non
Décembre	B	JuA	non	non	non	non	non	non	non
Janvier	B	JuA	non	non	non	non	non	non	non
Février	B	JuA	oui	non	oui	non	non	non	non
Mars	B	JuA	oui	oui	non	non	0,5	non	non
Avril	B	JuA	oui	non	non	non	0,17	non	non
Mai	B	JuA	oui	non	non	non	0,57	non	non
Juin	B	JuA	oui	oui	non	non	non	oui	non

ANNEXE 20. CORRELATIONS DPA / TESTS STANDARDISES

Les tableaux suivants présentent les corrélations (rho de Spearman) entre les DPA des élèves et les scores aux tests standardisés de début et de fin d'année.

Légende :

	Rho ≥ 80
	70 ≥ Rho > 80
	60 ≥ Rho > 70
	50 ≥ Rho > 60
	Rho < 50

Classe	mots	phrases	syllabes	conscience phonologique	compréhension
A	Rho = 0,81 ; p=.001	Rho = 0,72 ; p=.004	Rho = 0,84 ; p=.001	Rho = 0,01 ; p=.97	Rho = 0,27 ; p=.29
B	Rho = 0,78 ; p=.001	Rho = 0,84 ; p=.001	Rho = 0,77 ; p=.002	Rho = 0,42 ; p=.09	Rho = 0,72 ; p=.002
C	Rho = 0,72 ; p=.002	Rho = 0,81 ; p=.0004	Rho = 0,81 ; p=.0004	Rho = 0,54 ; p=.02	Rho = 0,39 ; p=.09
D	Rho = 0,92 ; p<.0001	Rho = 0,82 ; p<.0001	Rho = 0,81 ; p=.0001	Rho = 0,44 ; p=.03	Rho = 0,40 ; p=.05
E	Rho = 0,63 ; p=.003	Rho = 0,69 ; p=.001	Rho = 0,61 ; p=.003	Rho = 0,07 ; p=.73	Rho = 0,40 ; p=.06

Tableau 79 - Corrélations DPA décembre / test de l'alouette de début d'année

Classe	mots	phrases	syllabes	conscience phonologique	compréhension
A	Rho = 0,44 ; p=.08	Rho = 0,36 ; p=.15	Rho = 0,56 ; p=.02	Rho = 0,18 ; p=.48	Rho = 0,15 ; p=.56
B	Rho = 0,58 ; p=.02	Rho = 0,40 ; p=.10	Rho = 0,44 ; p=.07	Rho = 0,61 ; p=.01	Rho = 0,43 ; p=.07
C	Rho = 0,51 ; p=.03	Rho = 0,62 ; p=.01	Rho = 0,57 ; p=.01	Rho = 0,22 ; p=.95	Rho = 0,41 ; p=.07
D	Rho = 0,15 ; p=.46	Rho = 0,16 ; p=.45	Rho = 0,08 ; p=.72	Rho = 0,08 ; p=.72	Rho = 0,10 ; p=.63
E	Rho = 0,40 ; p=.05	Rho = 0,32 ; p=.12	Rho = 0,41 ; p=.05	Rho = 0,14 ; p=.52	Rho = 0,44 ; p=.03

Tableau 80 - Corrélations DPA décembre / test E20 de début d'année

Mois	Classe	mots	phrases	syllabes	conscience phono-logique	compré-hension
Décembre	**A**	Rho = 0,65 ; p=.01	Rho = 0,56 ; p=.03	Rho = 0,56 ; p=.03	Rho = 02 ; p=.92	Rho = 0,40 ; p=.11
	B	Rho = 0,69 ; p=.004	Rho = 0,66 ; p=.006	Rho = 0,73 ; p=.003	Rho = 0,36 ; p=.14	Rho = 0,15 ; p=.54
	C	Rho = 0,77 ; p=.001	Rho = 0,79 ; p=.001	Rho = 0,79 ; p=.001	Rho = 0,47 ; p=.04	Rho = 0,26 ; p=.26
	D	Rho = 0,73 ; p=.001	Rho = 0,76 ; p=.0003	Rho = 0,81 ; p=.0001	Rho = 0,49 ; p=.02	Rho = 0,25 ; p=.22
	E	Rho = 0,64 ; p=.002	Rho = 0,67 ; p=.001	Rho = 0,68 ; p=.001	Rho = 0,01 ; p=.96	Rho = 0,02 ; p=.91
Janvier	**A**	Rho = 0,68 ; p=.01	Rho = 0,77 ; p=.002	Rho = 0,78 ; p=.002	Rho = 0,60 ; p=.02	Rho = 0,50 ; p=.05
	B	Rho = 0,64 ; p=.01	Rho = 0,47 ; p=.07	Rho = 0,66 ; p=.01	Rho = 0,31 ; p=.23	Rho = 0,14 ; p=.58
	C	Rho = 0,85 ; p=.0001	Rho = 0,89 ; p<.0001	Rho = 0,85 ; p=.0002	Rho = 0,70 ; p=.002	Rho = 0,33 ; p=.14
	D	Rho = 0,62 ; p=.003	Rho = 0,66 ; p=.002	Rho = 0,73 ; p=.001	Rho = 0,18 ; p=.38	Rho = 0,33 ; p=.11
	E	Rho = 0,77 ; p=.0003	Rho = 0,71 ; p=.001	Rho = 0,75 ; p=.0004	Rho = 0,57 ; p=.01	Rho = 0,13 ; p=.55
Février	**A**	Rho = 0,90 ; p=.001	Rho = 0,87 ; p=.002	Rho = 0,85 ; p=.002	Rho = 0,37 ; p=.18	Rho = 0,34 ; p=.22
	B	Rho = 0,34 ; p=.17	Rho = 0,52 ; p=.04	Rho = 0,69 ; p=.01	Rho = 0,18 ; p=.48	Rho = 0,35 ; p=.16
	C	Rho = 0,87 ; p=.0004	Rho = 0,96 ; p<.0001	Rho = 0,94 ; p=.0001	Rho = 0,79 ; p=.001	Rho = 0,24 ; p=.32
	D	Rho = 0,76 ; p=.0002	Rho = 0,82 ; p<.0001	Rho = 0,62 ; p=.002	Rho = 0,34 ; p=.10	Rho = 0,17 ; p=.40
	E	Rho = 0,67 ; p=.001	Rho = 0,75 ; p=.0002	Rho = 0,68 ; p=.001	Rho = 0,67 ; p=.001	Rho = 0,37 ; p=.07
Mars	**A**	Rho = 0,87 ; p=.001	Rho = 0,79 ; p=.001	Rho = 0,68 ; p=.001	Rho = 0,45 ; p=.03	Rho = 0,37 ; p=.18
	B	Rho = 0,79 ; p=.0004	Rho = 0,43 ; p=.08	Rho = 0,35 ; p=.15	Rho = 0,21 ; p=.39	Rho = 0,11 ; p=.65
	C	Rho = 0,84 ; p=.0002	Rho = 0,91 ; p<.0001	Rho = 0,89 ; p<.0001	Rho = 0,18 ; p=.43	Rho = 0,06 ; p=.78
	D	Rho = 0,67 ; p=.001	Rho = 0,85 ; p<.0001	Rho = 0,81 ; p<.0001	Rho = 0,20 ; p=.34	Rho = 0,11 ; p=.58
	E	Rho = 0,69 ; p=.001	Rho = 0,62 ; p=.003	Rho = 0,66 ; p=.002	Rho = 0,45 ; p=.03	Rho = 0,30 ; p=.16
Avril	**A**	Rho = 0,72 ; p=.005	Rho = 0,83 ; p=.001	Rho = 0,82 ; p=.002	Rho = 0,70 ; p=.007	Rho = 0,04 ; p=.87
	B	Rho = 0,83 ; p=.0004	Rho = 0,69 ; p=.003	Rho = 0,82 ; p=.0001	Rho = 0,53 ; p=.02	Rho = 0,26 ; p=.27
	C	Rho = 0,88 ; p=<.0001	Rho = 0,85 ; p=.0001	Rho = 0,95 ; p<.0001	Rho = 0,63 ; p=.004	Rho = 0,47 ; p=.03
	D	Rho = 0,80 ; p=.0001	Rho = 0,75 ; p=.0003	Rho = 0,82 ; p<.0001	Rho = 0,23 ; p=.27	Rho = 0,59 ; p=.005

	E	Rho = 0,73 ; p=.0003	Rho = 0,67 ; p=.001	Rho = 0,79 ; p=.0001	Rho = 0,42 ; p=.04	Rho = 0,22 ; p=.28
Mai	**A**	Rho = 0,84 ; p=.001	Rho = 0,86 ; p=.001	Rho = 0,87 ; p=.001	Rho = 0,38 ; p=.14	Rho = 0,16 ; p=.53
	B	Rho = 0,92 ; p<.0001	Rho = 0,82 ; p=.001	Rho = 0,68 ; p=.004	Rho = 0,22 ; p=.36	Rho = 0,05 ; p=.84
	C	Rho = 0,78 ; p=.001	Rho = 0,88 ; p=.0001	Rho = 0,90 ; p<.0001	Rho = 0,19 ; p=.42	Rho = 0,57 ; p=.01
	D	Rho = 0,78 ; p=.0002	Rho = 0,72 ; p=.001	Rho = 0,73 ; p=.001	Rho = 0,45 ; p=.03	Rho = 0,07 ; p=.75
	E	Rho = 0,79 ; p=.0002	Rho = 0,59 ; p=.01	Rho = 0,75 ; p=.0003	Rho = 0,33 ; p=.11	Rho = -0,01 ; p=.94
Juin	**A**	Rho = 0,87 ; p=.001	Rho = 0,88 ; p=.001	Rho = 0,95 ; p=.0004	Rho = 0,44 ; p=.10	Rho = 0,10 ; p=.72
	B	Rho = 0,71 ; p=.003	Rho = 0,75 ; p=.002	Rho = 0,78 ; p=.001	Rho = 0,49 ; p=.04	Rho = 0,30 ; p=.22
	C	Rho = 0,78 ; p=.001	Rho = 0,83 ; p=.0003	Rho = 0,80 ; p=.001	Rho = 0,01 ; p=.98	Rho = 0,41 ; p=.08
	D	Rho = 0,79 ; p=.0001	Rho = 0,61 ; p=.003	Rho = 0,82 ; p<.0001	Rho = 0,46 ; p=.02	Rho = 0,22 ; p=.27
	E	Rho = 0,81 ; p<.0001	Rho = 0,60 ; p=.004	Rho = 0,70 ; p=.001	Rho = 0,54 ; p=.01	Rho = 0,27 ; p=.19

Tableau 81 - Corrélations DPA / test de l'alouette de fin d'année

Mois	**Classe**	**mots**	**phrases**	**syllabes**	**conscience phono-logique**	**compré-hension**
Décembre	**A**	Rho = 0,59 ; p=.02	Rho = 0,47 ; p=.06	Rho = 0,52 ; p=.04	Rho = 0,21 ; p=.41	Rho = 0,04 ; p=.88
	B	Rho = 0,75 ; p=.002	Rho = 0,62 ; p=.01	Rho = 0,66 ; p=.01	Rho = 0,78 ; p=.001	Rho = 0,43 ; p=.08
	C	Rho = 0,38 ; p=.10	Rho = 0,30 ; p=.19	Rho = 0,54 ; p=.02	Rho = 0,64 ; p=.01	Rho = 0,28 ; p=.23
	D	Rho = 0,57 ; p=.01	Rho = 0,70 ; p=.001	Rho = 0,58 ; p=.01	Rho = 0,13 ; p=.53	Rho = 0,22 ; p=.30
	E	Rho = 0,78 ; p=.0002	Rho = 0,66 ; p=.002	Rho = 0,72 ; p=.001	Rho = 0,30 ; p=.15	Rho = 0,41 ; p=.05
Janvier	**A**	Rho = 0,70 ; p=.01	Rho = 0,53 ; p=.04	Rho = 0,67 ; p=.01	Rho = 0,58 ; p=.02	Rho = 0,53 ; p=.03
	B	Rho = 0,69 ; p=.007	Rho = 0,54 ; p=.04	Rho = 0,65 ; p=.01	Rho = 0,32 ; p=.22	Rho = 0,38 ; p=.14
	C	Rho = 0,46 ; p=.04	Rho = 0,57 ; p=.01	Rho = 0,50 ; p=.03	Rho = 0,62 ; p=.01	Rho = 0,44 ; p=.05
	D	Rho = 0,61 ; p=.003	Rho = 0,53 ; p=.01	Rho = 0,63 ; p=.003	Rho = 0,17 ; p=.42	Rho = 0,65 ; p=.002
	E	Rho = 0,79 ; p=.0002	Rho = 0,81 ; p=.0002	Rho = 0,80 ; p=.0002	Rho = 0,48 ; p=.03	Rho = 0,05 ; p=.81
Février	**A**	Rho = 0,73 ; p=.01	Rho = 0,68 ; p=.01	Rho = 0,80 ; p=.004	Rho = 0,54 ; p=.05	Rho = 0,33 ; p=.24
	B	Rho = 0,04 ; p=.87	Rho = 0,69 ; p=.01	Rho = 0,64 ; p=.01	Rho = 0,15 ; p=.55	Rho = 0,03 ; p=.91

	C	Rho = 0,51 ; p=.04	Rho = 0,66 ; p=.01	Rho = 0,70 ; p=.004	Rho = 0,58 ; p=.02	Rho = 0,21 ; p=.86
	D	Rho = 0,54 ; p=.01	Rho = 0,60 ; p=.004	Rho = 0,52 ; p=.01	Rho = 0,45 ; p=.03	Rho = 0,24 ; p=.24
	E	Rho = 0,44 ; p=.03	Rho = 0,60 ; p=.004	Rho = 0,62 ; p=.003	Rho = 0,44 ; p=.03	Rho = 0,34 ; p=.09
Mars	**A**	Rho = 0,71 ; p=.01	Rho = 0,64 ; p=.01	Rho = 0,73 ; p=.01	Rho = 0,53 ; p=.05	Rho = 0,16 ; p=.57
	B	Rho = 0,51 ; p=.04	Rho = 0,34 ; p=.17	Rho = 0,31 ; p=.20	Rho = 0,35 ; p=.15	Rho = 0,09 ; p=.71
	C	Rho = 0,58 ; p=.01	Rho = 0,63 ; p=.01	Rho = 0,72 ; p=.001	Rho = 0,02 ; p=.92	Rho = 0,23 ; p=.29
	D	Rho = 0,63 ; p=.002	Rho = 0,61 ; p=.003	Rho = 0,56 ; p=.01	Rho = 0,39 ; p=.06	Rho = 0,13 ; p=.53
	E	Rho = 0,78 ; p=.0002	Rho = 0,68 ; p=.001	Rho = 0,60 ; p=.004	Rho = 0,45 ; p=.03	Rho = 0,01 ; p=.96
Avril	**A**	Rho = 0,60 ; p=.02	Rho = 0,69 ; p=.01	Rho = 0,77 ; p=.003	Rho = 0,67 ; p=.01	Rho = 0,15 ; p=.57
	B	Rho = 0,42 ; p=.07	Rho = 0,59 ; p=.01	Rho = 0,73 ; p=.002	Rho = 0,46 ; p=.05	Rho = 0,42 ; p=.08
	C	Rho = 0,57 ; p=.01	Rho = 0,61 ; p=.01	Rho = 0,67 ; p=.002	Rho = 0,58 ; p=.01	Rho = 0,63 ; p=.004
	D	Rho = 0,57 ; p=.01	Rho = 0,55 ; p=.01	Rho = 0,53 ; p=.01	Rho = 0,56 ; p=.01	Rho = 0,47 ; p=.02
	E	Rho = 0,80 ; p<.0001	Rho = 0,69 ; p=.001	Rho = 0,71 ; p=.001	Rho = 0,21 ; p=.30	Rho = 0,28 ; p=.18
Mai	**A**	Rho = 0,64 ; p=.01	Rho = 0,78 ; p=.003	Rho = 0,82 ; p=.002	Rho = 0,76 ; p=.003	Rho = 0,17 ; p=.51
	B	Rho = 0,60 ; p=.01	Rho = 0,53 ; p=.03	Rho = 0,68 ; p=.004	Rho = 0,63 ; p=.01	Rho = 0,02 ; p=.94
	C	Rho = 0,43 ; p=.06	Rho = 0,62 ; p=.01	Rho = 0,68 ; p=.003	Rho = 0,23 ; p=.31	Rho = 0,54 ; p=.02
	D	Rho = 0,45 ; p=.03	Rho = 0,48 ; p=.02	Rho = 0,56 ; p=.01	Rho = 0,30 ; p=.15	Rho = 0,16 ; p=.45
	E	Rho = 0,65 ; p=.002	Rho = 0,55 ; p=.01	Rho = 0,60 ; p=.004	Rho = 0,50 ; p=.02	Rho = 0,10 ; p=.62
Juin	**A**	Rho = 0,72 ; p=.01	Rho = 0,74 ; p=.01	Rho = 0,72 ; p=.01	Rho = 0,63 ; p=.02	Rho = 0,14 ; p=.59
	B	Rho = 0,49 ; p=.04	Rho = 0,68 ; p=.01	Rho = 0,67 ; p=.01	Rho = 0,49 ; p=.05	Rho = 0,13 ; p=.59
	C	Rho = 0,59 ; p=.01	Rho = 0,59 ; p=.01	Rho = 0,69 ; p=.01	Rho = 0,21 ; p=.36	Rho = 0,24 ; p=.30
	D	Rho = 0,54 ; p=.01	Rho = 0,46 ; p=.02	Rho = 0,44 ; p=.03	Rho = 0,12 ; p=.55	Rho = 0,07 ; p=.74
	E	Rho = 0,83 ; p<.0001	Rho = 0,54 ; p=.01	Rho = 0,53 ; p=.01	Rho = 0,46 ; p=.02	Rho = 0,64 ; p=.002

Tableau 82 - Corrélations DPA / test E20 de fin d'année

INDEX DES FIGURES

Figure 1 - Modèle SAI de Rabardel adapté à l'étude de la tâche scolaire 93

Figure 2 - Extrait du test E20 136

Figure 3 - Distribution des scores au test de l'alouette de début d'année 138

Figure 4 - Dispersion des scores au test de l'alouette de début d'année, en fonction de la classe 141

Figure 5 - Distribution des scores au test E20 de début d'année 142

Figure 6 - Dispersion des scores au test E20 de début d'année, en fonction de la classe 143

Figure 7 - Graphe bivarié : scores aux tests de l'alouette et E20 de début d'année 144

Figure 8 - Distribution des scores au test de l'alouette de fin d'année 146

Figure 9 - Dispersion des scores au test de l'alouette de fin d'année, en fonction de la classe 148

Figure 10 - Distribution des scores au test E20 de fin d'année 149

Figure 11 - Dispersion des scores au test E20 de fin d'année, en fonction de la classe 150

Figure 12 - Graphe bivarié : scores aux tests de l'alouette et E20 de fin d'année 151

Figure 13 - Graphe bivarié et droite de régression : scores aux tests de l'alouette et E20 de fin d'année. Score alouette < 0. 152

Figure 14 - Graphe bivarié et droite de régression : scores aux tests de l'alouette et E20 de fin d'année. Score alouette ≥ 0 154

Figure 15 - Performances aux tests E20 de début et de fin d'année, en fonction du niveau des élèves au test E20 de début d'année 157

Figure 16 - Performances aux tests E20 de début et de fin d'année, en fonction du niveau des élèves au test de l'alouette de fin d'année 158

Figure 17 - Graphe bivarié : scores aux tests de l'alouette de début et de fin d'année 159

Figure 18 - Graphe bivarié : scores aux tests de l'alouette de début et de fin d'année : élèves faibles 162

Figure 19 - Graphe bivarié : scores aux tests de l'alouette de début et de fin d'année : élèves forts..... 163

Figure 20 - Graphe bivarié : scores aux tests de l'alouette de début et de fin d'année : élèves moyens 164

Figure 21 - Scores moyens au test de l'alouette en début et fin d'année, en fonction des progrès au test de l'alouette des élèves moyens 166

Figure 22 - Scores moyens au test E20 en début et fin d'année, en fonction des progrès au test de l'alouette des élèves moyens 166

Figure 23 - Dispersion des scores aux tests de l'alouette de début et de fin d'année, en fonction de la classe 167

Figure 24 - Tiers d'élèves faibles au test de l'alouette : scores moyens en début et en fin d'année, en fonction de la classe 170

Figure 25 - Tiers d'élèves moyens au test de l'alouette : scores moyens en début et en fin d'année, en fonction de la classe 171

Figure 26 - Tiers d'élèves forts au test de l'alouette : scores moyens en début et en fin d'année, en fonction de la classe 171

Figure 27 - Scores moyens au test de l'alouette en fonction des PCS des parents, début d'année puis fin d'année 175

Figure 28 - Scores moyens au test E20 en fonction des PCS des parents, début puis fin d'année 175

Figure 29 - Scores moyens au test de l'alouette en fonction du suivi, en début puis en fin d'année 177

Figure 30 - Scores moyens au test E20 en fonction du suivi, en début puis en fin d'année .. 177

Figure 31 - Dispersion des durées des séances, classe par classe, en minutes..... 184

Figure 32 - Classe D : moment de la séance (en pourcentage de temps) où l'élève le plus faible/fort a potentiellement accès à la solution de l'énigme de découverte de texte 195

Figure 33 - Classe E : moment de la séance (en pourcentage de temps) où l'élève le plus faible/fort a potentiellement accès à la solution de l'énigme de découverte de texte 195

Figure 34 - Moyennes des DPA chaque mois, toutes classes confondues 204

Figure 35 - Dispersion des DPA lecture de mots, pour chaque mois et chaque classe 207

Figure 36 - Dispersion des DPA lecture de phrases, pour chaque mois et chaque classe..... 208

Figure 37 - Dispersion des DPA lecture de syllabes, pour chaque mois et chaque classe..... 208

Figure 38 - Dispersion des DPA conscience phonologique, pour chaque mois et chaque classe 208

Figure 39 - Dispersion des DPA compréhension, pour chaque mois et chaque classe 209

Figure 40 - Mois par mois et classe par classe, pourcentages d'élèves dont la DPA en lecture de phrases est inférieure ou égale à 0,1 209

Figure 41 - Mois par mois et classe par classe, pourcentages d'élèves dont la DPA en lecture de phrases est supérieure ou égale à 0,5 210

Figure 42 - Classe A - Nombre d'élèves moyens dans les groupes faibles 223

Figure 43 - Classe A – Nombre d'élèves moyens dans les groupes forts 223

Figure 44 - Classe B – Nombre d'élèves moyens dans les groupes faibles 224

Figure 45 - Classe B – Nombre d'élèves moyens dans les groupes forts 224

Figure 46 - Classe C – Nombre d'élèves moyens dans les groupes faibles 225

Figure 47 - Classe C – Nombre d'élèves moyens dans les groupes forts 226

Figure 48 - Classe D – Nombre d'interventions observées à chaque séance, en fonction des scores au test de l'alouette 230

Figure 49 - Classe E – Nombre d'interventions observées à chaque séance, en fonction des scores au test de l'alouette 234

Figure 50 - Taux de Réponses Justes, en fonction de la classe et du mois 244

Figure 51 - Catégorisation des sous-tâches 260

Figure 52 - Nombre d'élèves selon leur date de naissance, dans chaque classe 303

Figure 53 - Nombre d'élèves selon leur sexe, dans chaque classe 303

Figure 54 - Nombre d'élèves selon les PCS de leurs parents, dans chaque classe 304

Figure 55 - Nombre d'élèves selon leur suivi, dans chaque classe 304

Figure 56 - Nombre d'élèves selon leur exposition à une langue étrangère, dans chaque classe 305

Figure 57 - Principe de lecture d'un graphe en boîtes : un exemple 313

Figure 58 - Classe A – Evolution des jugements des enseignantes portant sur les élèves moyens 392

Figure 59 - Classe B – Evolution des jugements des enseignantes portant sur les élèves moyens 393

Figure 60 - Classe C – Evolution des jugements des enseignantes portant sur les élèves moyens 393

Figure 61 - Classe D – Evolution des jugements des enseignantes portant sur les élèves moyens 393

Figure 62 - Classe E – Evolution des jugements des enseignantes portant sur les élèves moyens 394

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 - Caractéristiques globales des classes 127

Tableau 2 - Scores au test de l'alouette de début d'année, en fonction de la classe 139

Tableau 3 - Scores au test de l'alouette de début d'année (faibles, moyens, forts), en fonction de la classe 140

Tableau 4 - Scores au test E20 de début d'année, en fonction de la classe 142

Tableau 5 - En début d'année, scores au test E20 en fonction des scores au test de l'alouette 144

Tableau 6 - Scores au test de l'alouette de fin d'année, en fonction de la classe 147

Tableau 7 - Scores au test E20 de fin d'année, en fonction de la classe 149

Tableau 8 - En fin d'année, scores au test E20 en fonction des scores au test de l'alouette.. 151

Tableau 9 - En fin d'année, scores au test E20 en fonction des scores au test de l'alouette : élèves dont le score au test de l'alouette est inférieur à 0 152

Tableau 10 - Evolution des scores au test de l'alouette, en fonction de la classe 160

Tableau 11 - Scores au test de l'alouette de fin d'année en fonction des scores au test de l'alouette de début d'année 165

Tableau 12 - Scores au test de l'alouette en début / fin d'année et évolution de ces scores, en fonction du niveau des élèves en début d'année 168

Tableau 13 - Progrès au test de l'alouette en fonction du score au test de l'alouette de début d'année 168

Tableau 14 - Durées des séances observées 183

Tableau 15 - Nombre de groupes de niveau et de textes différents (entre parenthèses), lors de chaque séance observée 186

Tableau 16 - Classe A : disponibilité de l'enseignante en fonction du groupe 187

Tableau 17 - Classe B : disponibilité de l'enseignante en fonction du groupe 188

Tableau 18 - Classe C : disponibilité de l'enseignante en fonction du groupe 189

Tableau 19 - Phases de la séance de découverte de texte – classe D, février 193

Tableau 20 - Minima les plus élevés et maxima les moins élevés des DPA, tous mois confondus 210

Tableau 21 - Nombre de tests de DPA réalisés pour chaque séance observée 212

Tableau 22 - Moyennes des corrélations DPA / jugements des enseignants (Rho de Spearman) selon que tous les élèves de la classe sont confrontés au même texte ou non – comparaison avec U de Mann-Whitney 214

Tableau 23 - Relations entre DPA et progrès des élèves au test de l'alouette, toutes classes comprises, chaque mois..... 217

Tableau 24 - Limites entre groupes forts et groupes faibles lors des séances avec groupes de niveau 222

Tableau 25 - Classe A – Placement des élèves moyens dans les groupes en fonction de leur progrès..... 224

Tableau 26 - Classe B - Placement des élèves moyens dans les groupes en fonction de leur progrès..... 225

Tableau 27 - Classe C - Placement des élèves moyens dans les groupes en fonction de leur progrès..... 226

Tableau 28 - Classe D – Nombre d'élèves et d'interventions observées en fonction des scores au test de l'alouette..... 228

Tableau 29 - Classe D – Nombres et pourcentages d'interventions observées en fonction des scores au test de l'alouette – mois par mois 229

Tableau 30 - Classe D - Nombre d'interventions des élèves moyens selon le type de sous-tâche 231

Tableau 31 - Classe E – Nombre d'élèves et d'interventions observées en fonction des scores au test de l'alouette..... 232

Tableau 32 - Classe E – Nombres et pourcentages d'interventions observées en fonction des scores au test de l'alouette – mois par mois 233

Tableau 33 - Classe E – Nombre d'interventions des élèves moyens selon le type de sous-tâche 235

Tableau 34 - Taux de Réponses Justes, en fonction de la classe et du mois 243

Tableau 35 - TRJ en fonction du mois (tests de Friedman), classe par classe 245

Tableau 36 - TRJ en fonction de la classe (tests de Friedman), mois par mois 245

Tableau 37 - Classe D – Nombre et taux de réponses justes et fausses en fonction du moment de la séance 246

Tableau 38 - Classe E – Nombre et taux de réponses justes et fausses en fonction du moment de la séance 246

Tableau 39 - Classe D – Evolution des sous-tâches dans l'année 248

Tableau 40 - Classe E – Evolution des sous-tâches dans l'année 249

Tableau 41 - Classe D – Réussite en fonction de la sous-tâche, toutes séances confondues . 250

Tableau 42 - Classe E – Réussite en fonction de la sous-tâche, toutes séances confondues . 251

Tableau 43 - Classe D – Réussite en fonction du niveau de l'élève en assemblage, toutes séances confondues 253

Tableau 44 - Classe E – Réussite en fonction du niveau de l'élève en assemblage, toutes séances confondues 253

Tableau 45 - Classe A : TRJ en fonction du groupe de niveau 254

Tableau 46 - Classe B : TRJ en fonction du groupe de niveau 255

Tableau 47 - TRJ, toutes séances comprises, des élèves faibles à fortes DPA 257

Tableau 48 - Pourcentages de séances où un élève faible à forte DPA a oralisé une partie de texte, ou répondu à un autre type de sous-tâche 258

Tableau 49 - Pourcentages de séances où un élève faible à forte DPA a oralisé une partie de texte 261

Tableau 50 - Langues des élèves (si l'élève est exposé à une ou plusieurs autres langues que le français) 305

Tableau 51 - Tests de corrélation (Rho de Spearman) entre les hiérarchies des enseignantes et celles obtenues avec les tests standardisés – classe A 317

Tableau 52 - Tests de corrélation (Rho de Spearman) entre les hiérarchies des enseignantes et celles obtenues avec les tests standardisés – classe B 318

Tableau 53 - Tests de corrélation (Rho de Spearman) entre les hiérarchies des enseignantes et celles obtenues avec les tests standardisés – classe C 318

Tableau 54 - Tests de corrélation (Rho de Spearman) entre les hiérarchies des enseignantes et celles obtenues avec les tests standardisés – classe D 319

Tableau 55 - Tests de corrélation (Rho de Spearman) entre les hiérarchies des enseignantes et celles obtenues avec les tests standardisés – classe E 319

Tableau 56 - Tests de corrélation (Rho de Spearman) entre les hiérarchies des enseignantes et celles obtenues avec les tests standardisés : décembre et juin 320

Tableau 57 - DPA : indicateurs de tendance centrale et de dispersion 377

Tableau 58 - Relations entre les différents types de DPA chaque mois, toutes classes confondues 378

Tableau 59 - Relations entre les différents types de DPA chaque mois, classe A 379

Tableau 60 - Relations entre les différents types de DPA chaque mois, classe B 379

Tableau 61 - Relations entre les différents types de DPA chaque mois, classe C 379

Tableau 62 - Relations entre les différents types de DPA chaque mois, classe D 380

Tableau 63 - Relations entre les différents types de DPA chaque mois, classe E 380

Tableau 64 - Relations entre les différents types de DPA chaque mois, élèves faibles au test de l'alouette de décembre 381

Tableau 65 - Relations entre les différents types de DPA chaque mois, élèves moyens au test de l'alouette de décembre 382

Tableau 66 - Relations entre les différents types de DPA chaque mois, élèves forts au test de l'alouette de décembre 383

Tableau 67 - Moyennes des DPA ; comparaisons inter-classes 385

Tableau 68 - Moyennes des DPA chaque mois, toutes classes confondues 386

Tableau 69 - Dispersion des DPA en fonction de la classe (deux indicateurs : écart-type et écart interquartile) 387

Tableau 70 - Relations entre les DPA des différents groupes de lecture de chaque séance .. 388

Tableau 71 - Corrélations DPA / jugements des enseignants (Rho de Spearman) 390

Tableau 72 - Mars – Classe A – nature des sous-tâches en fonction du groupe de niveau – Chi2=9,9 ; p=.02 396

Tableau 73 - Avril – Classe A – nature des sous-tâches en fonction du groupe de niveau – Chi2=33,2 ; p<.0001 396

Tableau 74 - Mai – Classe A – nature des sous-tâches en fonction du groupe de niveau – Chi2=22,3 ; p=.0005 397

Tableau 75 - Avril – Classe A – nature des sous-tâches en fonction du groupe de niveau – Chi2=19,6 ; p=.003 397

Tableau 76 - Janvier – Classe B – nature des sous-tâches en fonction du groupe de niveau – Chi2 = 45,8 ; p<.0001 398

Tableau 77 - Février – Classe B – nature des sous-tâches en fonction du groupe de niveau – Chi2 = 52,2 ; p<.0001 398

Tableau 78 - Mars – Classe B – nature des sous-tâches en fonction du groupe de niveau – Chi2 = 51,6 ; p<.0001 399

Tableau 79 - Corrélations DPA décembre / test de l'alouette de début d'année 403

Tableau 80 - Corrélations DPA décembre / test E20 de début d'année 403

Tableau 81 - Corrélations DPA / test de l'alouette de fin d'année 405

Tableau 82 - Corrélations DPA / test E20 de fin d'année 406

INDEX DES AUTEURS

A

Ahlbrand, 269
Alegria, 153, 155
Allal, 103
Allègre, 54, 84, 272
Altet, 16, 17, 20, 23, 24, 25, 26, 28, 59, 185, 265
Amade-Escot, 68, 105, 262, 266
Amalberti, 270
Amigues, 48, 50
Anderson, H., 23
Anderson, L., 19, 20, 242
Anderson, R., 75
Antibi, 88
Arlin, 9

B

Bachelard, 110
Baillé, 45, 115
Barbier, 15
Barr, 22, 133
Barrère, 53
Bartlett, 74
Bastien, 116
Bastien-Toniazzo, 116
Bautier, 256, 268
Bayer, 22
Bellack, 269
Berliner, 21, 115, 116, 266
Berthier, 129
Bertrand, 21
Biddle, 8, 16, 18, 21
Bissonnette, 241
Blanchard-Laville, 25
Bocchi, 60, 66, 68, 269
Borko, 75
Bourdieu, 128, 176
Bressoux, 16, 17, 20, 88, 108, 111, 116, 120, 179, 185, 266, 269
Brewer, 23
Brophy, 8, 16, 241, 242
Broussal, 87
Brousseau, 31, 60, 62, 63, 64, 69
Bru, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 36, 57, 115, 116, 133, 185
Bruhier, 41
Brunelle, 104
Bruner, 40
Bucheton, 28, 107, 112, 263, 267
Burdenski, 115
Butlen, 36, 103

C

Caille, 42
Calmettes, 50, 87, 266
Campbell, 42
Carlin, 47
Carnine, 241
Carrion, 58

Carta, 128
Cèbe, 178
Cellier, 55
Chanquoy, 154
Chardon, 135
Charles-Pézard, 36, 103
Chauveau, 8
Chauvier, 31, 32, 33, 34, 44, 265
Chauvigné, 78
Chesnais, 47
Chevallard, 60, 61, 62, 69, 83
Chiu, 54
Chopin, 219, 266
Chorzempa, 269
Clanet, 16, 25, 30, 37, 38, 59, 114, 120, 135, 220, 228
Clark, 26, 38
Clauzard, 72
Cogan, 24
Coladarci, 179
Coleman, 16
Coltheart, 200
Comiti, 64
Content, 176
Coulet, 77, 78
Crahay, 9, 18, 19, 20, 21, 22, 87, 172, 241, 266, 272
Cramer, 201
Cunningham, 201

D

Dahllöf, 85, 238
Dalsheimer, 7
Daniellou, 45, 112
De Ketele, 113
De La Haye, 7
De Landsheere, 87
De Montmollin, 75
Deleplace, 41
Delhaxhe, 85
Delvolvé, 46
Dempsey-Atwood, 21
Deneuve, 103
Desbiens, 19, 20
Descampe, 221
Dessus, 25, 54, 61, 83
Devos, 105
Dezutter, 70
Dilthey, 30
Djider, 174
Doyle, 18, 24, 27, 40, 54, 55, 266, 269
Drouin, 104
Dugal, 68
Dunkin, 18, 21
Durand, 28, 51, 59, 270
Duru-Bellat, 172, 269

E

Ecalle, 153
Eder, 236, 269
Ehrlich, 104
Emmer, 172
Essabri, 84, 85
Evertson, 112, 113, 172, 241, 242
Evrard, 85

F

Famose, 103
Faverge, 46
Felouzis, 88
Fijalkow, E., 38, 42, 134, 135
Fijalkow, J., 22, 38, 42, 57, 58, 134, 135, 201
Fisher, 105, 241
Flanders, 21, 22
Florin, 104
Frith, 200
Froissart, 41, 271

G

Gage, 18, 19, 21
Gal-Petitfaux, 28, 59, 270
Garcia-Debanc, 59
Garte, 38
Gauthier, 19, 20, 241, 242
Genty, 103
Gersten, 241
Godbout, 104
Goigoux, 21, 22, 27, 35, 42, 49, 50, 51, 52, 57, 58, 59, 67, 72, 78, 117, 151, 155, 200, 201, 203, 256, 267, 268, 270
Gombert, 7, 135, 200
Gomila, 42
Gonzales, 115
Gonzalez, 111
Good, 8, 16, 19, 20, 241, 242
Graham, 269
Grandaty, 59
Green, 112, 113
Greenwood, 128
Grenier, 64
Grisay, 87
Grouws, 20, 241, 242
Guibert, 105

H

Halté, 58
Hamilton, 24
Hart, 128
Harter, 104, 107
Hastie, 24
Heimberg, 117
Hoc, 39, 46, 47, 48, 52, 54, 64, 65, 270
Hoetker, 269
Hoge, 179
Huberman, 105
Hyman, 269

I

Inizan, 128, 135
Izard, 134, 135

J

Jacobson, 236, 237
Janet, 74
Jorro, 107, 256
Juliers, 94
Jussim, 237

K

Kant, 74

Kempf, 133
Khomsi, 135
Kintsch, 153
Kliebard, 269
Konstantopoulos, 17
Kounin, 27
Kulik, C., 269
Kulik, J., 269
Kuster, 77

L

Lahire, 128
Lameul, 77
Lang, 47
Langenberg, 201
Lataillade, 48
Lautrey, 65
Laville, 45, 112
Lazuech, 105
Le Tiec, 69
Leclaire-Halté, 60
Leclerc, 21
Leconte-Lambert, 17, 185
Lefavrais, 134
Lefeuvre, 120
Leplat, 39, 46, 47, 48, 52, 55, 56, 64, 109
Leroy-Audouin, 269
Leroy-Boussion, 128
Lessard, 51, 96
Leutenegger, 66, 68, 69
Leybaert, 176
Liva, 59
Livingston, 75
Lundgren, 85, 238

M

Maggi, 48
Magnan, 153
Magnuson, 178
Mangiante, 49
Marcel, 15
Margolinas, 64
Margot, 46
Martel, 104
Martinaud, 58
Martineau, 19, 20
Marx, 89
Masselot, 36, 103, 107
Maulini, 106
Maurice, 39, 40, 53, 54, 74, 83, 84, 86, 90, 91, 92, 95, 118, 156, 165, 169, 199, 220, 245
Mayen, 70, 71
Meirieu, 269
Mercer, 105
Mercier, 66, 68, 69
Meyers, 178
Mingat, 8, 17, 116, 117, 172
Ministère de l'Education Nationale, 8, 41, 49, 200
Moon, 21, 22
Morgenstern, 36
Mouloud, 111
Murat, 174
Murillo, 42, 85, 118, 135, 156, 165, 169, 199, 220

Murillo Lopez, 84
Musard, 266

N

Neuweg, 39
Nonnon, 22, 42, 50, 51, 57, 59

O

Ombredane, 46

P

Palmer, 114
Pansu, 88, 120, 179
Paquay, 22
Pariès, 84
Pasa, 58
Pascal, 47
Passeron, 128, 176
Pastré, 30, 55, 70, 71, 72, 74, 77
Perfetti, 201
Perrenoud, 32, 53, 55, 105, 266
Perrin-Glorian, 53, 67, 107, 193, 266
Peterson, 26, 38
Philippot, 41
Piaget, 38, 39, 75, 77
Pichard, 103
Piquée, 37, 59, 185, 269
Poggi, 266
Ponder, 266
Pons, 84
Posthumus, 87, 105, 219
Postic, 23, 113
Postlethwaite, 21
Promonet, 41
Prost, 57

R

Rabardel, 47, 70, 71, 83, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 267
Ragano, 58, 203
Rand, G., 116
Rand, P., 116
Raybaud-Patin, 37, 41, 120, 271
Récopé, 74, 75, 76
Renard, 50, 59
Reuter, 41
Revault d'Allonnes, 74
Rey, 221
Richard, 111, 241
Rimbert, 105
Rivière, 7
Robert, 28, 53, 67, 84, 85, 107, 193, 266, 269
Robin, 174, 221, 360
Rocher, 7
Rochex, 256, 268
Roditi, 266
Rogalski, 48, 51, 52, 53, 54, 56, 70, 73, 79, 83, 269
Rogovas-Chauveau, 8
Rosenshine, 18, 19, 21, 241
Rosenthal, 236, 237
Rosier, 58, 60
Rowe, 27
Ruhm, 178

S

Samurçay, 54, 70, 73
Sanford, 172
Sarrazy, 65, 211, 219, 268
Saujat, 50
Sauvageot, 7
Savoyant, 39, 103
Schubauer-Leoni, 37, 57, 58, 65, 66, 68, 69, 267
Sensevy, 35, 59, 68, 69, 71, 74, 114, 117, 133, 135, 220, 228, 240, 268, 272
Shavelson, A., 21
Shavelson, R., 54
Shulman, 18, 20, 24, 27, 242
Siedentop, 24
Simon, 59, 186, 190
Skinner, 241
Slavin, 172, 269
Smith, 23, 236, 269
Sorensen, 269
Spallanzani, 104
Sperandio, 46, 109
Sprenger-Charolles, 200
Stallaerts, 69
Stanovich, 9, 182, 201
Stern, 54
Stevens, 241
Stough, 114
Suchaut, 41, 42, 128, 176, 178
Sweller, 154
Sylvestre, 61

T

Talbot, 37, 271
Tardif, 51, 96
Tauveron, 60
Terrisse, 266
Thomazet, 268
Tiberghien, 110
Tiercelin, 74
Tikunoff, 241
Tobin, 37
Tochon, 115
Tousignant, 104
Tremblay, 221
Tricot, 154
Tunmer, 201
Tupin, 16, 117
Turco, 69
Turner, 18
Tyler, 25

V

Valot, 48
Van Dijk, 153
Venturini, 266
Vergnaud, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 272
Verscheure, 105
Veyrunes, 28, 42, 59, 72, 270
Vidal-Gomel, 73
Vinatier, 30, 71
Von Neumann, 36
Vygotski, 67, 89, 103, 105

W

Waldfogel, 178
Walker, 128, 176
Wallen, 21
Wallian, 266
Wanlin, 9, 26, 120
Weil-Barais, 135
Williams, 241
Wittgenstein, 35, 36
Woods, 55

Y

Yinger, 39, 75

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION **7**

PARTIE A. CADRE THEORIQUE **13**

CHAPITRE 1. LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT : PREMIERS POSITIONNEMENTS **15**

1. Caractérisation des pratiques d'enseignement *15*

1.1. Certaines dimensions des pratiques d'enseignement ont un effet sur les apprentissages 16

1.2. Les pratiques d'enseignement sont variables 21

1.3. Les pratiques d'enseignement sont en interaction avec l'activité des élèves en particulier, et avec le contexte en général 23

1.4. Les pratiques d'enseignement sont multifinalisées 26

2. Premières orientations pour notre étude *29*

2.1. Décrire, expliquer, voire comprendre les pratiques d'enseignement 29

2.2. Appréhender les pratiques d'enseignement comme étant engagées dans un jeu 31

2.3. Identifier les règles implicites qui contribuent à l'équilibre du jeu 35

2.4. Prendre en compte les rôles différenciés des joueurs 36

2.5. Observer des séances de classe ordinaires pour accéder aux comportements et à la cognition des joueurs 37

2.6. Etudier les tâches prescrites aux élèves par les enseignants 39

2.7. Se centrer sur des séances de découverte de texte, au Cours Préparatoire 41

CHAPITRE 2. EXPLIQUER ET COMPRENDRE LE JEU D'UNE SEANCE DE DECOUVERTE DE TEXTE : ECLAIRAGES THEORIQUES **45**

1. L'ergonomie *45*

1.1. Tâche et activité 46

1.1.1. Tâche et activité prescrites 47

1.1.2. Tâche et activité effectives 47

1.2. Tâche et activité de l'enseignant : des prescriptions larges, n'influant que partiellement sur l'activité 48

1.3. Tâche et activité de l'élève : des écarts avec les tâches initialement prescrites 52

1.4. L'enseignant supervise un environnement dynamique 54

2. La didactique *57*

2.1. Didactique et apprentissage initial de la lecture 57

2.2. Quelques concepts premiers de la didactique 60

2.2.1. La transposition didactique 60

2.2.2. La négociation didactique 61

2.2.3. Les situations didactiques 62

2.2.4. Le contrat didactique et le contrat didactique différentiel 64

a) Le contrat didactique 64

b) Le contrat didactique différentiel 65
2.3. La didactique comparée 68
3. La didactique professionnelle 70
4. La théorie des champs conceptuels 74
CHAPITRE 3. LES TACHES PRESCRITES AUX ELEVES : DES INSTRUMENTS DE PILOTAGE DE LA CLASSE 83
1. Les tâches jouent un rôle dans le pilotage de la classe 83
1.1. La gestion du temps 84
1.2. La connaissance du niveau de difficulté des tâches 86
1.3. Des régularités dans les tâches évaluatives 87
2. Les propriétés instrumentales des tâches 89
2.1. Un artefact et des schèmes d'utilisation 89
2.2. Une situation d'activité instrumentée 92
2.3. La transparence opérative de la tâche 94
2.4. La genèse instrumentale : les différentes fonctions de la prescription d'une tâche 95
PARTIE B. VERS DES HYPOTHESES ET UNE APPROCHE METHODOLOGIQUE 101
CHAPITRE 1. PROBLEMATISATION ET PREMIERES HYPOTHESES 103
CHAPITRE 2. ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES 109
1. La modélisation des règles implicites du jeu de découverte de texte 109
2. L'observation instrumentée de séances de découverte de texte 112
3. La mesure de l'efficacité différentielle des enseignants 115
4. Des indicateurs du niveau de difficulté des tâches : la Distance à la Performance Attendue (DPA) et le Taux de Réponses Justes (TRJ) 118
5. Les jugements des enseignants 120
PARTIE C. ANALYSE DES DONNEES EMPIRIQUES 123
CHAPITRE 1. PRESENTATION DES CLASSES 127
1. Caractéristiques globales des classes 127
2. Ages et sexes des élèves 128
3. Professions et catégories socioprofessionnelles des parents 128
4. Elèves exposés à une langue étrangère 130
5. Elèves bénéficiant d'un suivi particulier 130
CHAPITRE 2. RESULTATS ET PROGRES AUX TESTS STANDARDISES 133
1. Le choix de deux tests standardisés 133
1.1. Le test de l'alouette : une mesure de l'assemblage 134
1.2. Le test E20 : une mesure de la compréhension 135
2. En début d'année, des classes à différents degrés d'hétérogénéité 137
2.1. Test d'assemblage 137
2.2. Test de compréhension orale 141

2.3. Relations entre assemblage et compréhension orale 143
3. En fin d'année, des classes très hétérogènes 146
3.1. Test d'assemblage 146
3.2. Test de compréhension écrite 148
3.3. Relations entre assemblage et compréhension écrite 150
4. Evolution des performances 156
4.1. Compréhension : les scores de certains élèves diminuent 156
4.1.1. Evolution globale 156
4.1.2. Les scores des élèves forts en compréhension orale diminuent 157
4.1.3. Les scores des élèves faibles en décodage diminuent 157
4.2. Assemblage : une forte hétérogénéisation 158
4.2.1. Evolution globale 158
4.2.2. Evolution en fonction du niveau des élèves en début d'année 161
a) Elèves faibles 162
b) Elèves forts 162
c) Elèves moyens 163
4.2.3. Centration sur les élèves moyens en début d'année 164
4.2.4. Dispersion 167
4.2.5. Les classes où les élèves faibles progressent le moins sont celles où les élèves forts sont les plus performants 169
a) Les tiers d'élèves faibles 169
b) Les tiers d'élèves moyens 170
c) Les tiers d'élèves forts 171
5. Caractéristiques des élèves et tests standardisés 174
5.1. Sexe 174
5.2. Age 174
5.3. Professions et catégories socioprofessionnelles des parents 175
5.4. Langue 176
5.5. Suivi 176
6. Jugements des enseignantes et tests standardisés : de fortes corrélations entre jugements et niveau des élèves en assemblage 179
CHAPITRE 3. IMPORTANTE VARIETE DES SEANCES OBSERVEES 183
1. La durée des séances 183
2. La nature des textes 184
3. Le mode de groupement des élèves 185
4. La disponibilité de l'enseignante pour chaque groupe d'élèves 187
5. Les phases composant les séances 190
5.1. Classe A 190
5.2. Classe B 191
5.3. Classe C 191

5.4. Classe D 192
5.5. Classe E 192
6. Le moment de la séance où les élèves ont accès à la solution de l'énigme didactique. 192
CHAPITRE 4. UN INDICATEUR DU NIVEAU DE DIFFICULTE DE LA TACHE INITIALE : LA DISTANCE A LA PERFORMANCE ATTENDUE (DPA) 199
1. Eléments de méthodologie et détour théorique par la psychologie cognitive de la lecture 199
2. Des DPA variées 203
2.1. Variations selon la dimension mesurée : le décodage et le contexte sémantique facilitateurs 203
2.2. Variations selon la classe : des DPA plus faibles dans la classe la plus performante et la moins hétérogène 205
2.3. Variations selon la période de l'année : globalement, des DPA de plus en plus faibles 206
3. Un invariant : l'hétérogénéité des DPA 207
3.1. Les DPA sont, à chaque séance, hétérogènes 207
3.2. Le cas des classes avec groupes de niveau 212
3.2.1. Les DPA des groupes de niveau lisant des textes différents sont rarement similaires 213
3.2.2. Les DPA issues de séances avec différentes tâches simultanées sont souvent autant corrélées aux jugements que lorsqu'un texte unique est proposé 213
4. DPA et progrès des élèves moyens 216
CHAPITRE 5. LES PROGRES DIFFERENCIES DES ELEVES MOYENS : DES OPPORTUNITES D'ACTIVITE DIFFERENTES 221
1. Classes A, B, C : les élèves moyens qui progressent sont dans des groupes de plus haut niveau 221
1.1. Classe A 223
1.2. Classe B 224
1.3. Classe C 225
2. Classe D : les élèves moyens qui progressent sont quantitativement plus sollicités 227
3. Classe E : les élèves moyens qui progressent sont qualitativement plus sollicités 232
CHAPITRE 6. UN INDICATEUR COMPLEMENTAIRE DU NIVEAU DE DIFFICULTE DE LA TACHE : LE TAUX DE REPONSES JUSTES (TRJ) 239
1. Eléments de méthodologie 239
2. Retour sur notre hypothèse : des Taux de Réponses Justes peu variés 241
3. Des Taux de Réponses Justes quasi-invariants 243
4. Deux niveaux de régulation des Taux de Réponses Justes 247
4.1. Premier niveau de régulation : différenciation inter-séances 247
4.2. Deuxième niveau de régulation : différenciation intra-séances 252
4.2.1. En classe entière 252
4.2.2. Lors de séances avec groupes de niveau 254
5. Les opportunités d'activité des élèves à fortes DPA qui progressent peu 257
CHAPITRE 7. SYNTHESE HEURISTIQUE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE 265

BIBLIOGRAPHIE 275

ANNEXES 299

SOMMAIRE DES ANNEXES 301
ANNEXE 1. COMPOSITION DES CLASSES : AGES, SEXES, PCS DES PARENTS, LANGUES, SUIVI DES ELEVES 303
ANNEXE 2. DONNEES ELEVE PAR ELEVE 306
ANNEXE 3. PRINCIPE DE LECTURE D'UN GRAPHE EN BOITES 313
ANNEXE 4. JUGEMENTS DES ELEVES PAR LES ENSEIGNANTES : RANGS ESTIMES 314
ANNEXE 5. JUGEMENTS DES ENSEIGNANTES ET TESTS STANDARDISES : CORRELATIONS 317
ANNEXE 6. NATURE DES TEXTES DE LECTURE 321
ANNEXE 7. PHASES DES SEANCES OBSERVEES 322
ANNEXE 8. TESTS DE DISTANCE A LA PERFORMANCE ATTENDUE 343
ANNEXE 9. INDICATEURS DE DPA : TENDANCES CENTRALES ET DISPERSIONS 374
ANNEXE 10. VARIATIONS DE DPA SELON LA DIMENSION MESUREE 378
ANNEXE 11. VARIATIONS DE DPA SELON LA CLASSE 384
ANNEXE 12. VARIATIONS DE DPA SELON LA PERIODE DE L'ANNEE 386
ANNEXE 13. DISPERSION DES DPA SELON LA CLASSE 387
ANNEXE 14. RELATIONS ENTRE LES DPA CORRESPONDANT AUX DIFFERENTS TEXTES DE CHAQUE SEANCE 388
ANNEXE 15. CORRELATIONS DPA/JUGEMENTS 389
ANNEXE 16. NOMBRE D'INTERVENTIONS DIDACTIQUES DES ELEVES DANS LES CLASSES D ET E 391
ANNEXE 17. DES PROPHETIES AUTO-REALISATRICES ? 392
ANNEXE 18. NATURE DES SOUS-TACHES EN FONCTION DU GROUPE DE NIVEAU 396
ANNEXE 19. INTERVENTIONS DIDACTIQUES DES ELEVES FAIBLES A FORTES DPA, QUI PROGRESSENT PEU 400
ANNEXE 20. CORRELATIONS DPA / TESTS STANDARDISES 403

INDEX DES FIGURES 407
INDEX DES TABLEAUX 411
INDEX DES AUTEURS 417
TABLE DES MATIÈRES 425

Quels choix des enseignants quant au niveau de difficulté des tâches prescrites à leur classe ? En lecture, au Cours Préparatoire

Résumé : Cette thèse porte sur l'activité des enseignants en relation avec celles des élèves, lors de séances de découverte de texte, au Cours Préparatoire. Cinq enseignantes expérimentées ont été observées durant une année scolaire. Notre travail porte sur le niveau de difficulté des tâches que ces enseignantes proposent à leurs élèves. Nous cherchons à connaître leurs marges de manœuvre quant à leurs choix, contraints par la nécessité de maintenir les situations de classe viables en prenant en compte l'hétérogénéité des élèves. Nos résultats indiquent que les enseignantes observées sont conduites à privilégier des tâches adaptées à certains élèves plus qu'à d'autres. L'indicateur de Distance à la Performance Attendue montre que les élèves faibles, hors séances de classe, ne parviennent pas à réaliser seuls des tâches similaires à celles prescrites par leur enseignante lors des séances. Néanmoins, en cours de séance, les questions qui leur sont posées, moins complexes que celles adressées aux autres élèves, ne les positionnent pas plus en difficultés que ces derniers. De plus, à chaque séance, nous constatons que les Taux de Réponses Justes de l'ensemble des élèves ne sont ni très bas, ni très élevés, et quasi-invariants : les enseignantes auraient construit des savoir-faire qui les conduisent à ajuster le niveau de difficulté des questions posées au niveau de la classe, de façon à maintenir un degré d'implication des élèves acceptable. Ceci facilite particulièrement la progression des apprentissages de certains élèves, dont le niveau initial est moyen ou élevé.

Mots-clés : pratiques d'enseignement – savoir-faire des enseignants expérimentés – niveau de difficulté des tâches – lecture – cours préparatoire

Which choices are available to teachers concerning the level of difficulty of tasks they give to their class? During reading lessons, in first grade.

Summary: This Ph.D. dissertation concerns first-grade teachers' activity in relation to student activity, during reading lessons. Five experienced teachers were observed for a year. Our study deals with the difficulty level of tasks that these teachers present to their students. We are seeking to determine their wiggle room on their choices, which are constrained by the necessity of maintaining a workable classroom situation given the heterogeneous nature of the class. Our research shows that teachers are bound to choose tasks which are more adapted to some students than to others. The Distance to Expected Performance indicator shows that low-achieving students, outside of class sessions, do not succeed in realizing tasks on their own which are similar to those prescribed by their teachers during class sessions. Nevertheless, questions that teachers ask them during class sessions are less complex than those directed at other students; hence low-achievers are not put in a more difficult situation than the others. Moreover, during each session, we notice that the Percentage of Right Answers from the whole class is stable and neither very low nor very high: teachers seem to have developed implicit practical knowledge and skills which lead them to adjust the difficulty level of questions they ask their students. Thus, the level of student involvement is acceptable. This facilitates progress of some middle-achieving and high-achieving students.

Keywords: teaching practices – experienced teachers' skills and practical knowledge – difficulty level of tasks – reading – first grade