

Développement des compétences littéraciques en français langue première par des enfants de quatre à sept ans : effets d'un dispositif d'enseignement de l'anglais langue additionnelle

Manon Boutin-Charles

▶ **To cite this version:**

Manon Boutin-Charles. Développement des compétences littéraciques en français langue première par des enfants de quatre à sept ans : effets d'un dispositif d'enseignement de l'anglais langue additionnelle. Education. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2024. Français. ⟨NNT : 2024PA030033⟩. ⟨tel-04969813⟩

HAL Id: tel-04969813

https://theses.hal.science/tel-04969813v1

Submitted on 27 Feb 2025

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.



HAL Authorization

Sorbonne Nouvelle
université des cultures

ED 622
sciences du
langage

DILTEC - EA 2288
Didactique des langues,
des textes et des cultures

Thèse

présentée et soutenue publiquement
pour l'obtention du grade de

DOCTEURE EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

par

Manon BOUTIN-CHARLES

DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES LITTÉRACIQUES EN FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE PAR DES ENFANTS DE QUATRE À SEPT ANS :

EFFETS D'UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS LANGUE ADDITIONNELLE

Thèse dirigée par

Pr. Jean-Louis CHISS

et co-dirigée par

Dr. Malory LECLÈRE

soutenance le 20 juin 2024 devant un jury composé de

Rapporteur	Pr. Mehmet-Ali AKINCI	Université de Rouen Normandie
Rapporteur	Pr. Jérémi SAUVAGE	Université Paul-Valéry - Montpellier 3
Directeur	Pr. Jean-Louis CHISS	Université Sorbonne Nouvelle
Co-directrice	Dr. Malory LECLÈRE	Université Sorbonne Nouvelle

Développement des compétences littéraciques en français langue première par des enfants de quatre à sept ans : Effets d'un dispositif d'enseignement de l'anglais langue additionnelle

Résumé

Dans les programmes officiels de l'école élémentaire, le développement des compétences langagières en français est séparé de celui des autres langues. Cette séparation n'encourage pas la mise en lien de ces deux apprentissages à l'école. L'objectif de la présente recherche est d'examiner quelles sont les compétences développées par des enfants de quatre à sept ans dans le cadre d'un dispositif d'enseignement de l'anglais et si ces dernières sont mobilisables dans leur développement littéracique.

Une recherche-action longitudinale a été conduite dans une école primaire francilienne pendant dix-huit mois afin d'observer le développement littéracique de quatre-vingts enfants. Nous avons enseigné l'anglais à ces enfants chaque semaine de la grande section de maternelle au cours préparatoire. Les enfants ont été évalués dans leurs compétences littéraciques lors de trois évaluations nationales standardisées et nous avons traité leurs résultats au travers d'une analyse comparative. Cette analyse a mis en évidence que les enfants bénéficiant de cours d'anglais sur notre terrain de recherche performaient mieux dans toutes les compétences évaluées après dix-huit mois. Ces résultats nous indiquent que l'enseignement d'une langue additionnelle à l'école maternelle (et sa poursuite en élémentaire) peut accompagner les enfants dans l'entrée dans l'écrit à travers le développement de compétences langagières communes ou transférables.

À l'heure où l'éveil aux langues devient un domaine d'enseignement obligatoire à l'école maternelle, de nouvelles recherches dans ce domaine peuvent permettre de mettre en lumière les apports de tels dispositifs d'enseignement.

Mots clés : compétences littéraciques ; école maternelle ; cours préparatoire ; enseignement précoce des langues ; enseignement de l'anglais aux enfants ; apprentissage de la lecture ; apprentissage de l'écriture.

Abstract

In the French primary school curricula, the development of French language skills is separated from that of other languages. This separation does not encourage the connection between these two learning areas at school. The aim of this research is to examine the skills developed by four- to seven-year-olds learning English as an additional language and verify whether these skills can be used in their literacy development.

A longitudinal action research was conducted in an Île-de-France primary school over a period of eighteen months to observe the literacy development of eighty children. The children's literary skills were assessed in three standardized national assessments and their results were processed in a comparative analysis in two groups (children learning English as an additional language or not). This analysis showed that the children benefiting from English lessons in our research area performed better than children who were not learning any additional language in all the literacy skills assessed after eighteen months. These results show us that learning an additional language at a young age can help children develop literacy in their first language, also through the development of common or transferable language skills.

At a time when language awareness is becoming a key area of learning, future research in this area could shed light on the benefits of such teaching methods.

Keywords : literacy skills ; preschool ; primary school ; early language education ; teaching English to young children ; literacy learning ; literacy teaching ; French literacy.

À Robin.

Remerciements

Mes remerciements vont tout d'abord à Jean-Louis Chiss, qui a accepté de diriger ce travail de recherche. Son expertise, ses passionnants écrits scientifiques et sa vision m'ont portée scientifiquement et dans ma construction professionnelle de chercheuse. Je suis très émue d'être la dernière doctorante à bénéficier de cet accompagnement.

Je remercie également Malory Leclère, pour son suivi tout au long de cette recherche. Je lui suis reconnaissante d'avoir été un soutien constant et une source inépuisable de conseils de lecture. Merci de m'avoir intégrée dans tes projets de recherche, merci pour ta rigueur et ton exemplarité dans l'enseignement et dans la recherche. Je n'aurais jamais imaginé me lancer dans ce travail de thèse sans toi.

J'adresse également mes plus sincères remerciements à Mehmet-Ali Akinci (çok teşekkürler !) et à Jérémi Sauvage d'avoir accepté d'évaluer ce travail et suis reconnaissante de pouvoir établir un dialogue scientifique enrichissant avec deux chercheurs pour lesquels j'ai de l'admiration.

Pour les mêmes raisons, je remercie Emmanuelle Huver et Emmanuel Fraisse d'avoir fait partie de mon Comité de Suivi Individuel, lors duquel j'ai bénéficié de leurs conseils avisés et encouragements bienveillants.

Ce travail n'existerait pas sans la participation active des enfants et des personnels de l'école Léopold Sédar Senghor à Clichy. Je suis infiniment reconnaissante de l'implication au long cours de toute l'équipe enseignante et en particulier aux trois enseignantes et à l'enseignant qui m'ont ouvert leurs classes pendant deux ans. Merci aux 450 enfants que j'ai vus grandir en classe d'anglais, ou en dehors. Merci à leurs parents qui ont accepté que je m'immisce dans cette grande aventure qu'est le développement de la lecture et de l'écriture de leur progéniture.

Mes remerciements vont également à madame Véronique Cabasset, adjointe au maire en charge de l'éducation pour la ville de Clichy, pour m'avoir accueillie dans les meilleures conditions possibles et à madame Gihane Dridi, alors directrice de l'Éducation et de la Jeunesse, pour une coopération enrichissante et formatrice, pour sa bienveillance, pour son humour, pour son intelligence et sa pertinence dans toutes nos interactions et pour avoir été mon mentor dans le début de ma carrière professionnelle (vous êtes mon modèle, encore aujourd'hui).

J'adresse également mes sentiments les plus chaleureux aux personnels de l'école d'application Blanche à Paris, où j'ai appris à lire il y a presque 25 ans et qui ont accepté de m'accueillir à nouveau au début de ce travail pour mes prétests.

Mes sentiments les plus amicaux vont à mes collègues de la Sorbonne Nouvelle au sein de laquelle j'ai réalisé cette thèse et obtenu un contrat d'ATER. Que toutes ces personnes soient remerciées pour leur intérêt, et leurs réponses patientes à mes questions les plus triviales et nos échanges toujours intéressants. Vous croiser dans notre "salle des profs" a éclairé mes journées de travail. Merci à Emmanuelle Guerin, directrice du laboratoire DILTEC, pour l'ensemble de nos interactions et plus encore. Merci à mes collègues administratif·ve·s qui sont devenus des ami·e·s : Marlone, Patricia, Didier, Marco, Bastien, Rachid et tant d'autres. Merci aux doctorant·e·s au labo, à l'école doctorale et au sein du projet CoDiDa, d'avoir été mes "camarades de classe" pendant ces dernières années. Merci mille fois à Alice, Emmanuelle, Fabrice, José, Sandrine, Anne-Claire et Marie-Sophie, relecteur·ice·s de cette thèse qui porteront à ma place la responsabilité de ses dernières coquilles.

Merci à mes amies docteures et doctorant·e·s Pauline, Céline, Sévina, Emma, Alice, Diane, Fabian, Cathou, Camille pour ces moments d'entraide bienveillante, de partage scientifique et amical, de fous rires, d'encouragement et de soutien. Merci aux membres de notre chorale pour tous nos *palapala*. Un grand merci également à tou·te·s les ami·e·s qui m'ont soutenue et parfois supportée malgré la thèse : Alexandra, Célina, Benoît, Nicolas, Cian, Cyril, Sébastien, Mehdi et tant d'autres. *Thank you Oz team.* Merci de m'avoir montré qu'il y avait autre chose dans ma vie aux moments où j'avais du mal à le voir. Merci à toutes les personnes que j'ai peut-être oubliées dans cette liste : malgré les éventuelles étourderies, je sais le nombre infini de gens qui m'ont portée.

Merci à Capucine Boidin, à Romain Dutter et à notre équipe des bédéistes, pour une dernière année de doctorat sous le signe de la bienveillance, de la créativité et de la chaleur humaine que vous m'avez transmise tout droit d'Amérique Latine.

Merci à mes parents pour leur amour et soutien inconditionnel. Merci Maman d'être une formidable maman, de me rassurer en réduisant toutes mes angoisses à néant, de m'accompagner dans toutes les grandes étapes de ma vie et de me guider avec la même patience et précaution depuis bien avant mes premiers pas. Merci de m'avoir appris à lire et à aimer lire depuis bien plus loin que je m'en souvienne. Merci Papa pour ton soutien, pour tes encouragements et tes conseils, merci d'être celui que j'appelle dès que j'ai envie de discuter. Merci Caroline d'avoir été la première à laquelle j'ai "lu" des histoires. Merci Hourya et Nicolas de m'avoir accueillie comme votre propre fille pour la vie. Merci à tout le reste de ma grande famille. Aucun mot n'est suffisant pour vous exprimer l'étendue de ma reconnaissance et de mon amour.

Sommaire

Remerciements **xi**

Sommaire **xiv**

Table des figures xviii

Conventions rédactionnelles et typographiques **xix**

Liste des abréviations xix

Introduction **1**

Partie I Éclairages théoriques : liens entre développement de la littéracie et apprentissage des langues à l'école **9**

1 Chapitre 1 : Développement de la littéracie de 4 à 7 ans : une période de transition **13**

1.1 Le concept de "Littéracie" : une notion multidimensionnelle 14

1.2 L'organisation des apprentissages scolaires de 4 à 7 ans : une transition 20

1.3 Les compétences littéraciques développées avant le CP : des prérequis 37

1.4 Le CP comme entrée dans l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture 52

2 Chapitre 2 : Apprentissage des langues : attentes et effets de l'institutionnalisation **63**

2.1 Des habiletés spécifiques comme effets du bi-plurilinguisme de l'enfant 65

2.2 Enseignement des langues aux enfants : politiques éducatives, enjeux 84

Partie II Réflexions méthodologiques : construction d'une recherche-action dans une école primaire **121**

3 Chapitre 3 : Construction d'un cadre épistémologique et méthodologique général **125**

3.1 Genèse de la recherche : motivations et conditions d'entrée sur le terrain 129

3.2 Caractérisation de l'étude : nommer pour mieux comprendre 131
3.3 Élaboration d'un cadre méthodologique pour l'analyse des données : un processus d'objectivation ou d'acceptation de la subjectivité . . . 144

4 Chapitre 4 : Mise en place d'une recherche-action dans une école primaire 163
4.1 Situation spatio-temporelle du *terrain* : un alignement particulier . . 164
4.2 Participant·e·s de l'étude : différents niveaux d'implication 175
4.3 Constitution d'un corpus cohérent : collecter les données adéquates . 200
4.4 Méthodologie d'analyse des données : construction du savoir par étapes 220

Partie III Littéracie chez l'enfant : analyse des effets d'un dispositif d'enseignement de l'anglais langue additionnelle 227

5 Chapitre 5 : Modélisation de la littéracie chez l'enfant 231
5.1 Le concept de littéracie émergente : un outil d'analyse 232
5.2 Proposition du modèle de littéracie chez l'enfant 248

6 Chapitre 6 : Analyse des tests utilisés : une précaution méthodologique 271
6.1 Le test GS : contenus, compétences testées, cohérence 272
6.2 Les test CP : contenus, compétences testées, cohérence 283
6.3 L'utilisation des évaluations nationales 307

7 Chapitre 7 : Développement des compétences littéraciques et effets d'un dispositif d'enseignement de l'anglais langue additionnelle 327
7.1 Les effets du dispositif sur les performances littéraciques des enfants . 329
7.2 Parcours d'apprentissage et organisation des processus de développement de la littéracie 370

Conclusion 397

Index des notions 411

Index des auteurs 415

Bibliographie 420

Bibliographie des textes officiels 438

Table des matières 444

Annexes 451

Table des figures

1.1 Aspect multidimensionnel de la "littéracie française", d'après Chiss, 2012 . . . 17
1.2 Aspect multidimensionnel de la "littéracie française" avec un prérequis de découverte de l'écrit . . . 19
1.3 Temps passé, selon la position et l'endroit, en fonction du niveau scolaire de l'enfant (Corneloup, 2012, p. 52) . . . 32
1.4 Affichage "Je vais apprendre à ..., mais d'abord..." . . . 51

2.1 Mise en relation entre les attendus des programmes et les préconisations du *CECRL* en termes de durée d'apprentissage pour l'atteinte des différents niveaux . . . 104
2.2 Durée préconisée en heures d'après le *CECRL* (en haut) et en attentes des programmes pour chaque niveau scolaire (en bas) . . . 104

3.1 Activité "Cartes d'Halloween", un exemple d'activité inadaptée . . . 139

4.1 Implication des participants par strates . . . 176
4.2 Cycle de la pratique réflexive de Thomas S. C. Farrell (2015) . . . 194
4.3 Utilisation de la *Wayback Machine* sur le site education.gouv.fr . . . 201
4.4 Fiche de restitution - Repères CP, 2023 . . . 206
4.5 Extrait du tableau de données . . . 209
4.6 Exemple de Boîte à Moustaches . . . 211
4.7 Programme d'éveil à l'anglais en GS . . . 214
4.8 Programme d'anglais en CP . . . 215
4.9 Corpus principal . . . 218
4.10 Corpus secondaire (évaluations nationales) . . . 219
4.11 Corpus secondaire (hors évaluations nationales) . . . 220

5.1 Visualisation NGram Viewer Emergent Literacy vs. Reading Readiness 233
5.2 CELM, Rohde, 2015 . . . 240
5.3 Connaissances et compétences associées à la littéracie émergente selon le modèle étudié . . . 243

5.4 Tableau récapitulatif des différences entre les modèles, tests et échelles pris en compte dans mon analyse comparative 247
5.5 Première proposition de modèle de la littéracie chez l'enfant 251
5.6 Descripteurs du CARAP : Les savoirs liés à la langue 259
5.7 Descripteurs du CARAP : Les savoir-faire liés à la langue 260
5.8 Descripteurs du CARAP : Les savoir-être liés à la langue 264
5.9 Proposition amendée du modèle de la littéracie chez l'enfant 268

6.1 Item de "Rime" 274
6.2 Item de "Suppression syllabique" 275
6.3 Lettres proposées aux enfants avec lettre cible en gras 276
6.4 Participation au test "Repères CP" et "Point d'étape CP" de la DEPP de 2018 à 2021 287
6.5 Évolution du test "Repères CP" entre 09/2018 et 09/2019 311
6.6 Amendement des seuils de réussite entre 09/2018 et 09/2019 312
6.7 Évolution du test "Point d'étape CP" entre 02/2019 et 02/2020 . . . 313
6.8 Amendement des seuils de réussite entre 02/2019 et 02/2020 313
6.9 Données nationales : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon le domaine évalué en septembre 2018 (en pourcentage) 316
6.10 Données nationales : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon le domaine évalué en septembre 2019 (en pourcentage) 317
6.11 Données nationales : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon le domaine évalué en février 2019 (en pourcentage) 319
6.12 Données nationales : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon le domaine évalué en février 2020 (en pourcentage) 320
6.13 Progression de la proportion d'élèves dans les groupes de niveaux dans l'item "Comprendre des phrases lues par l'adulte" selon l'année (en pourcentage) 323
6.14 Progression de la proportion d'élèves dans les groupes de niveaux dans l'item "Manipuler des phonèmes" selon l'année (en pourcentage) . . . 324
6.15 Progression de la proportion d'élèves dans les groupes de niveaux dans l'item "Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent" selon l'année (en pourcentage) 325

7.1 Discrimination visuelle de groupes de lettres entre eux (M+12) 330
7.2 Entourer une lettre dictée par l'enseignant·e dans diverses écritures (M+12) 331
7.3 Repérer les mots qui commencent par la même syllabe (M+12) 333

7.4 Repérer les mots qui ne finissent pas par la même syllabe (M+12) . . 334
7.5 Entourer la lettre qui correspond au premier phonème d'un mot dicté (M+12) 335
7.6 Repérer les mots qui commencent ou se terminent par le même phonème (M+12) 336
7.7 Comprendre des mots (M+12) 338
7.8 Comprendre des phrases (M+12) 339
7.9 Comprendre des textes écrits courts (M+12) 341
7.10 Entourer la lettre correspondant au premier phonème d'un mot dicté (M+18) 343
7.11 Repérer les mots qui commencent/se terminent par le même phonème (M+18) 345
7.12 Comprendre des phrases (M+18) 346
7.13 Écrire des syllabes dictées (M+18) 347
7.14 Écrire des mots dictés (M+18) 348
7.15 Fluence dans la lecture de mots isolés (M+18) 350
7.16 Fluence dans la lecture de mots dans un texte (M+18) 351
7.17 Part du nombre d'items plaçant les enfants en échec selon les groupes et la date d'évaluation (en pourcentage) 354
7.18 Part d'items réussis de manière "satisfaisante" au fil des mois, selon le groupe (en pourcentage) 355
7.19 Encodage de mots en anglais par l'enfant Rim, 19-FNA_RIM 358
7.20 Encodage de mots en anglais par l'enfant Eli, 19-MNP_ELL 360
7.21 Encodage de mots en anglais par l'enfant Mel, 19-MNP_MEH 361
7.22 Écart à la moyenne nationale par compétence pour les deux groupes en septembre (en points de pourcentage) 365
7.23 Écart à la moyenne nationale par compétence pour les deux groupes en février (en points de pourcentage) 367
7.24 Modèle de la littéracie chez l'enfant avec mention des compétences évaluées lors des trois évaluations nationales 372
7.25 Difficultés de Bob (code 18-MNA_BOU) sur les trois mesures 373
7.26 Difficultés de Lou (code 18-FNA_BOU) sur les trois mesures 375
7.27 Difficultés de Clo (code 18-FNA_COU) sur les trois mesures 376
7.28 Difficultés de Ben (code 18-MSA_BAI) sur les trois mesures 377
7.29 Difficultés de Mat (code 18-MSA_MOU) sur les trois mesures 379
7.30 Difficultés de Léa (code 19-FNA_LAT) sur les trois mesures 381
7.31 Difficultés de Rim (code 19-FNA_RIM) sur les trois mesures 383

7.32 Difficultés de Max (code 19-MSA_MAS) sur les trois mesures 384
7.33 Difficultés de Mel (code 19-MNP_MEH) sur les trois mesures 386
7.34 Encodage de lettres sous la dictée en anglais par Mel 386
7.35 Difficultés de Cal (code 19-MSA_CAF) sur les trois mesures 387
7.36 Difficultés d'Eli (code 19-MNP_ELL) sur les trois mesures 388
7.37 Difficultés de Dai (code 19-FSA_DAS) sur les trois mesures 389

Conventions rédactionnelles et typographiques

Dans ce travail, le pronom "je" a été privilégié pour référer à l'autrice de la thèse. Le pronom "nous" apparaît également dans le texte mais les deux ne sont pas interchangeables. En effet, "nous" a vocation à référer à la fois à l'autrice et au lectorat de la thèse.

De plus, le masculin générique n'est pas utilisé dans cette thèse. J'ai en effet fait le choix d'utiliser certaines conventions de féminisation telles que :

- L'utilisation du point médian ou milieu ("·") pour les substantifs et les adjectifs qui forment leur féminin en "e", "ice", "euse", avec ou sans redoublement de la consonne finale tel que "enseignant·e, auteur·ice", ainsi que l'utilisation d'une double troncation pour les formes plurielles telles que "enseignant·e·s, auteur·ice·s". Ce procédé s'applique également aux cas de sonorisation de la consonne au féminin tels que "actif·ve".
- Dans la mesure du possible, l'emploi des formes épicènes ("les personnels éducatifs" plutôt que "les éducateurs") et des noms massifs ("le lectorat" plutôt que "les lecteurs et les lectrices"). Une exception est faite, dans un souci de lisibilité, pour le terme "enfant", accordé ici au masculin (déterminants et qualificatifs), pour la fréquence de son utilisation. La mention d'un ou de plusieurs enfants "de manière générale" est donc à lire comme une forme épicène et non comme une mention d'enfants de genre masculin uniquement.

Ces principes ne s'appliquent pas aux citations qui respectent les choix des auteur·ice·s du texte d'origine. Les personnes mentionnées dans le corps du texte sont nommées pour la première fois de manière complète (prénom + nom, tel que "Jean-Michel Blanquer"), puis uniquement par leur nom de famille ("Blanquer"). Une exception est faite pour les auteur·ice·s qui partagent le même nom de famille et dont le prénom peut être mentionné plus d'une fois à des fins d'explicitation.

Enfin, de nombreuses abréviations ont été utilisées et définies dans le corps du texte. Elles sont également réunies ci-dessous.

Liste des abréviations

ATER ..... Attaché·e Temporaire d'Enseignement et de Recherche
ATSEM ..... Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles
BELC ..... Bureau d'Étude des Langues et des Cultures
BEP ..... Brevet d'Études Professionnelles

BO ..... Bulletin Officiel
BORF ..... Bulletin Officiel de la République Française
CAP ..... Certificat d'Aptitude Professionnelle
CARAP ..... Cadre de Références pour les Approches Plurielles
CE1 ..... Cours Élémentaire 1
CE2 ..... Cours Élémentaire 2
CECRL ..... Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CELM ..... Comprehensive Early Literacy Model
CELV ..... Centre Européen pour les Langues Vivantes
CESE ..... Conseil Économique, Social et Environnemental
CGP ..... Correspondance Graphophonologique
CM1 ..... Cours Moyen 1
CM2 ..... Cours Moyen 2
CMP ..... Centre Médico-Psychologique
CNDP ..... Centre National de Documentation Pédagogique
CNESCO ..... Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire
CoDiDa ..... Coopération DILTEC-ÉDA
CP ..... Cours Préparatoire
CPIS ..... Cadres et Professions Intellectuelles Supérieures
CSEN ..... Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale
CSP ..... Conseil Supérieur des Programmes
DEPP ..... Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance
DFLE ..... Département de Didactique du Français Langue Étrangère
DILTEC ..... Didactique des Langues, des Textes et des Cultures
DNL ..... Disciplines Non Linguistiques
DPE ..... Direction de la Prospective et de l'Évaluation
É.-U. ..... États-Unis
EILE ..... Enseignement d'Initiation aux Langues Étrangères
ELSAT ..... Early Literacy Skills Assessment Tool
ELVE ..... Enseignement des Langues Vivantes Étrangères
EN ..... Éducation Nationale
ENC ..... Expérimentation Nationale Contrôlée
ENS ..... École Normale Supérieure
EPL ..... Enseignement Précoce des Langues
EPLE ..... Échelle Préscolaire de Littéracie Émergente
EPLV ..... Enseignement Précoce des Langues Vivantes
ESPE ..... École Supérieure du Professorat et de l'Enseignement

FLE ..... Français Langue Étrangère
FLS ..... Français Langue Seconde
GS ..... Grande Section
HCE ..... Haut Conseil de l'Éducation
HLM ..... Habitation à Loyer Modéré
IA ..... Intelligence Artificielle
IEN ..... Inspection de l'Éducation Nationale
IGEN ..... Inspection Générale de l'Éducation Nationale
INRP ..... Institut National de Recherche Pédagogique
INSEE ..... Institut National de la Statistique et des Études Économiques
INSPE ..... Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
IUFM ..... Institut Universitaire de Formation des Maîtres
JORF ..... Journal Officiel de la République Française
LCO ..... Langues et Cultures d'Origine
LSF ..... Langue des Signes Françaises
MEN ..... Ministère de l'Éducation Nationale
MENJ ..... Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse
MLA ..... Modern Language Association
MPM ..... Mots par Minute
MS ..... Moyenne Section
NRP ..... National Reading Panel
OCDE ..... Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ONL ..... Observatoire National de la Lecture
ONU ..... Organisation des Nations Unies
PRJC ..... Projet de Recherche Jeune·s Chercheur·euse·s
PS ..... Petite Section
QI ..... Quotien intellectuel
RASED ..... Réseau d'Aide Spécialisée aux Élèves en Difficulté
REP ..... Réseau d'Éducation Prioritaire
REP+ ..... Réseau d'Éducation Prioritaire +
SAPS ..... Sciences Avec et Pour la Société
SELO ..... Section Européenne ou Langue Orientale
SGAV ..... Structuro-Globale Audio-Visuelle
SHS ..... Sciences Humaines et Sociales
TNI ..... Tableau Numérique Interactif
TPS ..... Toute-Petite Section
VWFA ..... Visual Word Form Area

Introduction

> "Par où commencerai-je, s'il plaît à Votre Majesté ? demanda-t-il. Commencez par le commencement, dit gravement le Roi, et continuez jusqu'à ce que vous arriviez à la fin ; là, vous vous arrêterez."
>
> — *Lewis Carroll, 1865*

Contrairement au lapin blanc de l'œuvre de Lewis Carroll, je n'ai pas commencé par le commencement : l'écriture de cette introduction intervient à la fin d'un travail de plusieurs années sur lesquelles la rédaction me permet de revenir de manière réflexive et introspective.

Ce travail a commencé à l'école bilingue français-anglais de Camberwell, en Australie, en octobre 2016. Je suis alors étudiante en master de didactique des langues à la Sorbonne Nouvelle et j'observe des enfants de cinq à six ans en classe de *Foundation* (l'année qui précède le *Grade 1*, mais qui se situe déjà dans l'école élémentaire). Les enfants font des activités en lien avec le son /ʃ/ avec leur enseignante de français. Ils sont en petits groupes : certains font des mots croisés, d'autres sculptent des lettres et forment des mots en pâte à modeler, les enfants qui sont avec l'enseignante lisent un texte qui parle de chèvres et de cochons. Deux heures plus tard, après une courte récréation, dans une autre salle de classe, leur enseignante d'anglais leur demande d'écrire un texte pour répondre à la question "*Do you think children should decide when they go to bed ?*". Les enfants produisent des textes longs d'une dizaine de phrases, c'est la fin de l'année scolaire [1]. Les compétences littéraciques de ces enfants m'impressionnent, à un moment où la problématique de mon mémoire n'est pas encore complètement définie (pour moi, étudiante en échange, c'est le début de l'année) et je décide d'explorer les compétences de lecture des enfants scolarisés en école bilingue d'immersion. Quelques années après ce mémoire de master, je m'inscris en doctorat afin d'approfondir mes connaissances sur le développement de la littéracie par les enfants exposés à une ou plusieurs langues additionnelles.

1. En Australie, l'année scolaire s'étend de février à novembre.

Cette recherche concerne plus particulièrement l'entrée dans l'écrit en français (en tant que langue première) par les enfants qui bénéficient d'un enseignement de l'anglais en tant que langue additionnelle (terminologie que je justifie au début du chapitre 2) à l'école. Elle s'inscrit dans le champ de la didactique des langues et des cultures, dans lequel se situe ma formation académique, mais également dans le champ de la didactique du français langue maternelle. Le positionnement scientifique que j'adopte ici et le prisme à partir duquel les différentes notions sont mobilisées s'inscrit donc fondamentalement dans le champ de la didactique. Je m'appuie cependant sur de nombreuses références théoriques issues d'autres disciplines, comme il est de coutume, il me semble, en didactique des langues. Je précise pour chaque auteur·ice cité·e son champ d'exercice et tente de les mettre en dialogue dans un ensemble cohérent.

Mon travail se construit à la suite de questionnements qui ont émergé au moment de la réalisation, puis de la soutenance de mon mémoire de master 2, en 2017. En premier lieu, il s'agit d'aller à l'encontre, ou du moins de questionner, des croyances populaires qui me semblent s'opposer à mes observations. Ces croyances populaires, que Beacco (2011, p. 38) nomme "savoirs sociaux ordinaires" (et qu'il oppose aux savoirs scientifiques) correspondent aux représentations communes qui ne sont pas vérifiées de manière savante. Beacco prend pour exemple la "croyance que le temps consacré aux langues étrangères est "perdu" pour l'acquisition de la langue maternelle/de scolarisation" qui sans aucun doute est l'un des "moteurs" m'ayant conduite à réaliser ce travail. D'autres croyances populaires m'interrogent : enseigne-t-on l'anglais aux enfants (ou toute autre langue additionnelle à l'école, bien que l'anglais soit largement majoritaire) afin de leur permettre d'être bilingues ? L'idée de la maîtrise quasi native ("native-like") des enfants dans une ou plusieurs langues apprises à l'école ou dans le cadre extrascolaire me semble en effet régulièrement au centre de préoccupations politiques, parentales, ou même commerciales (entreprises proposant des formations pour enfants ou du matériel pédagogique), mais pas vraiment éducatives ou de recherche.

Au-delà de ces croyances populaires à remettre en cause, d'autres questionnements, cette fois-ci ancrés dans des perspectives pédagogiques et/ou de recherche, en particulier celui-ci : est-il possible d'influencer (positivement) le développement des compétences, que je nomme littéraciques, au travers d'un dispositif axé sur l'enseignement-apprentissage d'une autre langue ?

L'objectif du présent travail est de vérifier l'existence d'un lien entre deux "matières scolaires" séparées dans les programmes scolaires, mais également dans

l'imaginaire collectif : l'apprentissage de la langue (sous-entendu, langue de l'école, ici le français, à travers une focalisation sur l'entrée dans l'écrit) et l'apprentissage des langues (sous-entendu, les langues additionnelles, autres que le français). Au-delà de cette vérification, il s'agit aussi et surtout de conceptualiser un tel lien. La formulation *la* langue / *les* langues, que je choisis ici, implique fortement que ces concepts se confondent et que le lien entre les deux n'est pas à prouver. Malgré tout, mon travail a interrogé cette relation entre les connaissances et compétences développées dans l'une et l'autre de ces matières scolaires afin de voir où, quand et comment des transferts sont possibles dans la construction du savoir par les enfants.

Mon questionnement concerne en premier lieu le développement de ces compétences et la façon dont elles sont mobilisées (ou du moins mobilisables, c'est-à-dire potentiellement mobilisées) par les enfants lors de leurs premières conduites de lecture et d'écriture. L'apport de l'anglais comme langue additionnelle est donc vu plutôt "comme un *medium* [...] pour le renforcement de [la] langue première" (Corblin & Sauvage, 2010, p. 8). Cette recherche apporte des éléments de réponse à la question : que développe l'apprentissage de l'anglais "langue vivante" chez ces enfants parmi les compétences mobilisables dans leur développement littéracique comme envisagé entre quatre et sept ans, c'est-à-dire au moment de l'entrée dans la lecture et l'écriture ? Elle a pour objectif de proposer, dans un contexte précis, des réponses qui, mises en lien avec d'autres recherches dans d'autres contextes, éclairent à la fois sur la façon dont les enfants entrent dans l'écrit, et sur les *produits* (les effets) ou *avantages* de la mise en place d'un dispositif d'enseignement des langues auprès d'enfants prélecteurs. Ces questions sont particulièrement pertinentes aujourd'hui : les instances politiques continuent à insister sur l'importance des "fondamentaux" à l'école, la littéracie en tête, et l'intérêt pour l'enseignement des langues à l'école maternelle semble renouvelé par l'ajout en 2021 de l'éveil à la diversité linguistique [2] dans les programmes du cycle 1 et la publication en 2023 du *Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle*. Cette thèse dans son ensemble pourrait apporter un éclairage supplémentaire des "produits" relatifs à cet enseignement, notamment dans la façon de l'articuler avec l'enseignement des compétences littéraciques.

Cette thèse se présente comme une contribution à la littérature scientifique, mais également comme une amorce de proposition didactique (en termes de pratiques d'enseignement, avec la publication à venir du matériel pédagogique créé pour l'occasion) et éventuellement, à la réflexion sur les politiques éducatives et programmes scolaires tel qu'il serait possible de les infléchir. Le document comporte une revue de

2. Bien que l'éveil aux langues soit différent des dispositifs "classiques" d'enseignement des langues.

littérature approfondie, la mise en place d'une méthodologie de collecte et d'analyse de données relative à ma problématique, la discussion des modèles théoriques de la littéracie émergente, la proposition d'une nouvelle modélisation théorique de la littéracie chez l'enfant, l'analyse critique des évaluations nationales utilisées ainsi que des résultats présentés et analysés de manière éthique.

Pour ce travail, le terrain ne se déroule pas en Australie, mais en Île-de-France, en *terrain connu* pour moi. En revanche, c'est la réalisation d'une recherche doctorale qui est ici ma *Terre Inconnue*. J'ai effectué une recherche-action longitudinale sur une période de dix-huit mois auprès de quatre-vingts enfants scolarisés en grande section de maternelle puis au cours préparatoire, dans une école publique monolingue. J'ai proposé à la moitié de ces enfants (une cohorte sur les deux) un dispositif d'enseignement de l'anglais pendant les deux années scolaires, tandis que l'autre n'en a pas bénéficié. Pendant ces dix-huit mois de suivi, les enfants ont été évalués dans le cadre de la passation de tests nationaux dont j'ai collecté les résultats. J'ai effectué une analyse comparative à partir de traitements statistiques des résultats des enfants, ainsi qu'une analyse plus qualitative sur différents profils d'enfants, que j'ai enrichie d'autres données telles que des productions écrites d'enfants ou des extraits d'interactions en classe.

Le document s'organise en trois parties. Afin de répondre à ce questionnement préliminaire, je mobilise dans une première partie un cadre théorique mettant en dialogue des chercheurs issus de plusieurs domaines (la didactique, les sciences de l'éducation, la psycholinguistique, les sciences cognitives, la psychologie, etc.) autour de deux questionnements. La première de ces deux questions, dans le chapitre 1, est "comment s'organise le développement des compétences littéraciques chez l'enfant de 4 à 7 ans ?". Ce chapitre résume l'organisation structurelle de la scolarité des enfants entre les cycles scolaires 1 (apprentissages premiers) et 2 (apprentissages fondamentaux), entre maternelle et élémentaire, entre "pré-lecture et pré-écriture" et "entrée formelle dans l'écrit".

Dans un second chapitre, c'est la question de l'apprentissage des langues qui est centrale, et notamment lorsque cet apprentissage est précoce. Je me demande quels sont les effets de cet apprentissage sur les compétences langagières des enfants, en prenant un chemin de traverse : l'enfant bilingue. Mon présupposé est que les études sur les habiletés de l'enfant bilingue permettraient, bien que dans une moindre mesure, d'évoquer les compétences développées par l'enfant apprenant d'une langue additionnelle. Ainsi, j'évoque dans une perspective historique l'état de la recherche concernant le bilinguisme dans l'enfance, pour les mettre en lien avec les

préconisations issues du monde de la recherche et les argumentaires politiques de décideurs concernant l'enseignement précoce des langues en France, des années 1950 à nos jours.

Ces deux chapitres s'articulent autour d'une séparation, telle qu'elle a pourtant été remise en question *supra*, de l'apprentissage de *la langue* à travers l'entrée dans l'écrit, et de l'apprentissage *des langues* additionnelles (un concept par chapitre), bien que le deuxième chapitre propose une mise en regard de l'enseignement-apprentissage de la langue additionnelle avec celui des compétences littéraciques.

La seconde partie du document s'articule autour de réflexions épistémologiques et méthodologiques menant à la constitution de mon corpus au travers de l'élaboration d'une recherche-action longitudinale et de l'analyse des données ainsi collectées.

Mon troisième chapitre se construit sur des réflexions épistémologiques et méthodologiques générales qui sont ensuite appliquées à mon étude. Il est introduit par une réflexion sur le point de départ de la recherche et sur les motivations préalables à mon inscription en doctorat. Je m'y attache à construire une méthodologie et à donner à voir *la fabrique de la pensée*, mes tâtonnements, essais, erreurs parfois, ainsi que l'ensemble des choix, décisions, amendements et réorientations qui ont transformé un "projet de recherche" en "thèse rédigée et prête à être soutenue". Ce travail s'inscrit dans le paradigme d'une recherche-action et d'une recherche de faisabilité, dans le sens où son objectif a été ici de déterminer de l'état d'un possible pédagogique, d'éprouver une innovation et de l'évaluer. Ce troisième chapitre articule la détermination du type de recherche choisi aux choix relatifs à la méthode de collecte puis d'analyse de mes données.

Le quatrième chapitre contextualise de manière plus précise cette recherche-action. Le terme "contexte" est ici non seulement un contexte de recherche, mais également un contexte d'enseignement, que je décris d'un point de vue spatio-temporel, mais également au travers de ses participants. Ce chapitre rend compte du caractère unique et infiniment complexe d'une situation d'enseignement-apprentissage donnée à travers l'infinité de paramètres contextuels (politiques, sociétaux, géographiques et temporels) en jeu ainsi que ses différent·e·s participant·e·s, un véritable "alignement des planètes". Cette contextualisation permet d'humaniser la recherche, de "planter le décor" et de donner à voir les caractéristiques inhérentes à mon étude de terrain. Ce cadre contextuel posé, le chapitre répond à la question centrale "qu'ai-je fait, pourquoi l'ai-je fait et comment l'ai-je fait ?".

La troisième partie de ce travail s'articule autour du traitement des résultats de mon enquête et de la discussion de ces derniers. Elle met en lumière deux prérequis

à l'analyse de mes résultats sous la forme d'outils créés pour la recherche. Je pense que ces deux outils peuvent être utilisés dans le cadre de recherches futures dans d'autres contextes.

Le premier de ces deux outils est le modèle de la littéracie chez l'enfant, que je propose dans un cinquième chapitre. Ce chapitre s'articule autour de la discussion de la notion théorique de "littéracie émergente", dont je présente plusieurs modélisations théoriques avant de proposer mon propre modèle de littéracie chez l'enfant, que je mets en lien avec les descripteurs du Cadre de Références pour les Approches Plurielles (CARAP). J'utilise ce modèle dans le cadre de l'analyse de profils d'enfants issus de mon corpus.

Le second de ces outils est la conduite d'une analyse approfondie des matériaux de test proposés par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) du Ministère de l'Éducation Nationale et utilisés dans le cadre de cette recherche. Cette analyse est nécessaire pour bien comprendre les différentes compétences et connaissances que ces matériaux évaluent chez les enfants, afin de pouvoir ensuite analyser et discuter les résultats obtenus.

Enfin, le septième et dernier chapitre comporte une analyse et une discussion de mes résultats. Il est séparé en deux sections distinctes dont la première s'attache à analyser de manière comparative les résultats de mes deux groupes d'enfants aux différentes évaluations nationales. Les résultats des enfants de mon échantillon sont également comparés aux résultats de l'ensemble des élèves français. Cette section comporte également des analyses plus qualitatives sur des thématiques particulières telles que les progressions des enfants les plus en difficulté ou les plus performants (au regard des résultats des évaluations nationales) ou encore sur des compétences précises telles que l'encodage.

La seconde section du septième chapitre utilise le modèle de littéracie chez l'enfant proposé au chapitre 5 pour élaborer ce que j'ai nommé des "parcours d'apprentissage" individuels afin de proposer des hypothèses interprétatives quant aux processus et stratégies d'apprentissage mis en place par les enfants. Ce travail me permet de déterminer à quel·s moment·s du développement de la littéracie par les enfants les bénéfices d'un dispositif tel que le mien sont susceptibles d'intervenir et pour quelles compétences.

Les résultats de cette recherche montrent que l'enseignement de l'anglais en tant que langue additionnelle auprès d'enfants de 4 à 7 ans semble avoir positivement influencé le développement de leurs compétences littéraciques, bien qu'il reste à

reproduire de tels résultats dans l'objectif d'élaborer un dispositif pédagogique reproductible qui pourrait accompagner davantage d'enfants et leurs enseignant·e·s.

Première partie

Éclairages théoriques : liens entre développement de la littéracie et apprentissage des langues à l'école

La première partie de mon travail est un cadre théorique mettant en dialogue des chercheurs issus de plusieurs domaines (la didactique, les sciences de l'éducation, la psycholinguistique, les sciences cognitives, la psychologie, etc.) autour de deux questionnements présentés dans deux chapitres thématiques.

Le premier de ces deux questionnements est "Comment s'organise le développement des compétences littéraciques chez l'enfant de 4 à 7 ans ?". Pour y répondre, je commencerai par définir la littéracie, une notion multidimensionnelle à prendre en compte pour conceptualiser l'entrée des enfants dans l'écrit dans toute sa complexité. Ensuite, je m'attacherai à détailler la façon dont s'organisent les apprentissages scolaires des enfants à l'école maternelle (comme une étape préparatoire) puis à l'école élémentaire. Ces deux premiers moments me permettront ensuite de déterminer quelles compétences littéraciques sont développées par les enfants en maternelle puis au CP.

Le second questionnement concerne l'apprentissage des langues par les enfants. Je me demanderai quels sont les effets de cet apprentissage sur les compétences littéraciques des enfants telles que je les aurais définies dans le premier chapitre. Pour y répondre, j'émettrai l'hypothèse que les études sur les habiletés des enfants bilingues permettent, bien que dans une moindre mesure, d'évoquer les habiletés développées par l'enfant apprenant d'une langue additionnelle. Je réaliserai dans ce deuxième chapitre une revue de littérature concernant les effets éventuels du bilinguisme d'enfance pour les mettre en lien avec les différents dispositifs d'enseignement précoce des langues ayant été mis en place en France des années 1950 à nos jours.

Ces deux chapitres permettront de dresser un parallèle entre les compétences que les enfants doivent développer afin d'amorcer leurs premières conduites de lecture et d'écriture d'un côté, et les compétences développées par l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues additionnelles à l'école d'autre part. Ce parallèle est au cœur de ma recherche.

Chapitre 1

Développement de la littéracie de 4 à 7 ans : une période de transition

> "Les enfants constituent le centre d'intérêt de mes travaux, comme s'il y avait chez eux de la magie, du merveilleux, de la naissance aux âges plus avancés, pour expliquer cette évolution ontogénétique de l'être humain."
>
> — *Jérémi Sauvage, 2014 : 8*

Ce chapitre définit et contextualise le développement de la littéracie chez les enfants de quatre à sept ans, objet central de la présente recherche. Son objectif est de donner à voir le *décor* dans lequel s'inscrit ce travail. J'utilise le terme *développement* afin d'inclure ici à la fois les processus d'enseignement et d'apprentissage (développer chez l'enfant, développer en soi). Dans ce chapitre, je me concentrerai sur le processus développemental de la littéracie à destination de et par les enfants en contexte scolaire. Cette recherche se limitera au début du développement de la lecture et de l'écriture dans leur caractère formel, c'est-à-dire pendant la période de la grande section de maternelle et du cours préparatoire : les enfants ont entre quatre et sept ans dans ces classes.

La lecture et l'écriture font partie des compétences dites *fondamentales*, c'est-à-dire qu'elles revêtent un caractère essentiel et déterminant dans le parcours d'apprentissage de l'élève. Elles servent de fondation ou de "base" aux autres apprentissages, par leur aspect "outil" et par leur précédence cognitive aux autres apprentissages. En effet, la compétence de lecture-écriture est un outillage permettant aux enfants de développer par la suite d'autres savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Elle est mobilisée dans la grande majorité des futurs apprentissages scolaires (lire des textes, prendre des notes, revoir une leçon, démontrer une hypothèse, etc.) et en constitue donc un prérequis.

Dans un premier moment de ce chapitre, je reviendrai sur la notion de littéracie, essentielle dans ma recherche (section 1.1). Dans un second moment, je m'attacherai à décrire les enjeux et spécificités programmatiques et politiques de l'instruction scolaire en école publique, notamment dans les deux niveaux de classes qui concernent ce travail (section 1.2). Les troisième et quatrième moments s'appliqueront à identifier les apprentissages en lecture-écriture pour les enfants de grande section de maternelle (âge prélecteur, section 1.3) et de cours préparatoire (entrée dans l'apprentissage formel de la lecture, section 1.4).

1.1 Le concept de "Littéracie" : une notion multidimensionnelle

Cette recherche s'intéresse au développement des compétences de lecture et d'écriture. Le produit de ce développement est une compétence que les anglophones nomment "literacy", c'est-à-dire l'habileté à lire et à écrire. En anglais, on retrouve des termes comme *computer literacy* (la capacité à utiliser un ordinateur), *legal literacy* (la capacité à comprendre des textes et procédures légales), ou encore *media literacy* (la capacité à consommer des informations dans les médias de manière critique). Dans les sciences de l'éducation, *literacy* va de pair avec *numeracy*, la capacité à compter et manipuler les nombres. En anglais, il appartient au langage commun et désigne la capacité à lire et écrire et, au-delà de cette capacité, "l'écriture et l'univers de l'écrit, le moyen de communication et la somme des textes" (Akinci, 2011, p. 80)

En français, le concept anglophone de *literacy* n'existe pas sous une forme "calquée" de l'anglais. Par exemple, on parle de personnes *illettrées* pour parler de personnes qui ne sont pas capables de lire ou d'écrire [1]. Cependant, il est d'usage de parler de quelqu'un de *lettré* lorsque cette personne est érudite, cultivée (notamment

1. La France est le seul pays à différencier les concepts d'illettrisme et d'analphabétisme. Le terme "analphabétisme" évoque les personnes n'ayant pas été confrontées à un apprentissage du langage écrit, tandis que l'illettrisme renvoie aux personnes ayant été exposées à un apprentissage formel (c'est-à-dire formalisé au sein d'une institution) de la lecture et de l'écriture mais n'ayant pas réussi à acquérir les compétences littéraciques (c'est-à-dire, les compétences ayant à voir avec la littéracie). Les personnes illettrées ont donc malgré tout (et paradoxalement) été exposées à la culture lettrée.

dans le domaine de la littérature). Ainsi, le continuum entre une personne lettrée et une personne illettrée est non seulement très large, mais également bien différent de l'opposition binaire entre *literacy* et *illiteracy* (savoir, ou ne pas savoir lire et écrire). Pour cette raison, les chercheur·euse·s français·e·s peinent à traduire le concept du mot *literacy* dans sa spécificité anglophone, en contraste avec la signification associée au champ lexical français de la littérature.

En 2004, Jaffré souligne que la définition anglophone est déjà polysémique, remarquant que le *Dictionary of the English Language* (4e édition, 2000) donne une définition fonctionnelle ("savoir lire et écrire") et une définition étendue : "une série de relations significatives aussi larges les unes que les autres entre l'écrit et l'ensemble des connaissances" (2004, p. 30). Seulement, l'absence de calque en français du terme anglophone *literacy* ne s'explique pas uniquement par une difficulté de traduction. La principale raison pour laquelle ce terme n'a pas d'équivalent est la différence de conceptualisation de ce qu'est cette compétence dans le monde intellectuel français en comparaison avec la façon dont la *literacy* est envisagée outre-Atlantique. Pour cette raison, il est pertinent d'envisager le terme francophone comme un continuum. Dans ce sens, Fijalkow & Fijalkow (2003, p. 32) expliquent que dans le cas d'un savoir procédural ou savoir-faire tel que celui-ci, la question est de savoir "jusqu'à quel point" un individu est capable de lire et écrire (c'est-à-dire, plus ou moins bien) plutôt que de savoir si l'individu sait lire "de façon absolue". Dans le domaine de la sociolinguistique, d'après Françoise Gadet, "la littéracie est l'effet d'une culture de l'écrit sur les énoncés, les pratiques, attitudes et représentations, pour un locuteur ou une communauté" (2003, p. 32).

Si le terme de *literacy* se retrouve dans de très nombreux titres d'ouvrages ou d'articles en anglais, Jean-Louis Chiss est l'un des premiers chercheurs à avoir interrogé ce concept et ses spécificités intellectuelles et institutionnelles en français, écrivant notamment l'article "Littératie" dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003, p.158).

Le concept de littéracie a bénéficié à ses débuts de l'apport d'anthropologues et d'ethnologues, parmi lesquels on peut citer Jack Goody. Goody introduit, notamment à travers son ouvrage *La Raison Graphique* (1979), des questionnements sur les liens entre les processus de développement des connaissances et les outils et moyens de conserver ces dernières (à travers, notamment, l'écrit). Goody y considère les pratiques d'écriture comme une "domestication" de la pensée.

Dans un second temps, le concept de littéracie a été au centre de travaux en sociologie, avec notamment les travaux de Bernard Lahire, qui restent dans la

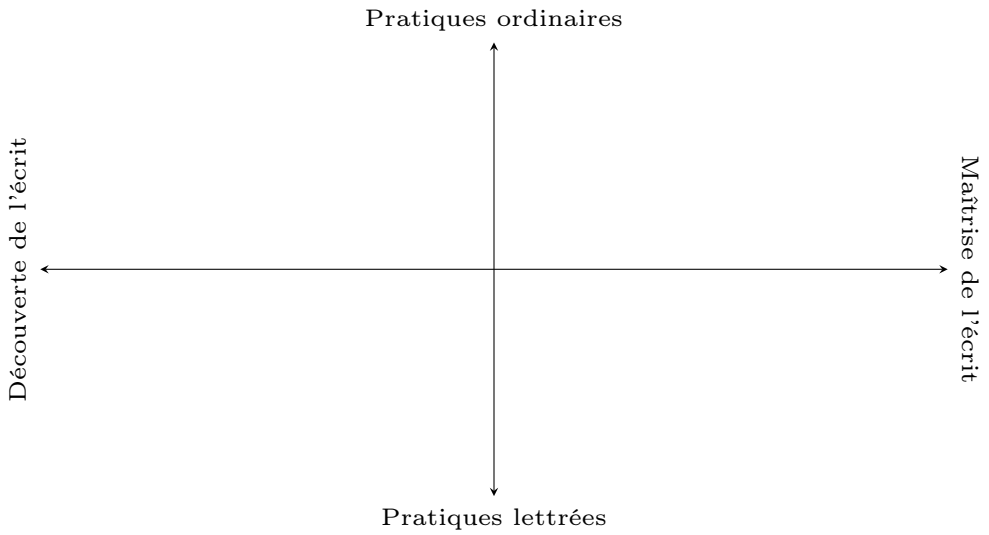
continuité de ceux de Goody. Ces travaux prennent pour objet les pratiques scolaires liées à la lecture et à l'écriture et évaluent le lien entre ces dernières et les groupes sociaux dans lesquels elles se construisent. C'est au travers des travaux de Lahire que se dessine une trinité de dimensions au sein de l'objet littéracie : la dimension cognitive, la dimension linguistique, la dimension organisationnelle (Barré-de Miniac, 2011, p. 217).

La dimension cognitive s'est développée dans des champs d'études tels que la psychologie de l'éducation, la psychologie cognitive ou encore les neurosciences. Le développement de l'objet littéracie dans ces domaines a nourri les recherches des autres domaines. Plusieurs chercheur·euse·s issu·e·s de domaines variés ont ainsi poursuivi cette réflexion (j'en cite quelques-un·e·s ici) en didactique des langues, en sciences de l'éducation, en psychopédagogie, etc. La multiplicité des champs dans lesquels des recherches prennent la littéracie pour objet souligne le caractère transversal du concept qui concerne des domaines variés, "entre écriture, culture et cognition" (Chiss, 2012, pp. 187-189).

Chiss emprunte deux pistes pour définir le concept de littéracie : les pratiques "ordinaires" et les pratiques "lettrées" (*ibid.* : 197). La première piste concerne le système d'écriture, "son fonctionnement [...], son usage et [...] son sens." (*ibid.* : 189). Au contraire, la seconde piste des pratiques "lettrées" concerne davantage l'établissement et la transmission de textes, l'examen des produits de l'acte d'écriture et l'utilisation de la lecture et de l'écriture comme outil de développement de la pensée, du sujet humain et des sociétés (*ibid.* : 193).

Puisque le concept de *literacy* est ambivalent, ou tout au moins complexe dans sa construction, il doit être "à chaque fois situé dans un espace théorique et social où les cultures scripturaires-éducatives constituent l'un des paramètres fondamentaux d'une conceptualisation d'ensemble (de l'alphabétisation aux lettrés)" (Chiss, 2012, p. 194). Au-delà de la séparation du concept en deux pôles dont l'un serait la textualité et l'autre la scripturalité, Chiss propose d'imaginer une conceptualisation multidimensionnelle "de la découverte de l'écrit aux problèmes posés par la critique des textes" et des pratiques de lecture "ordinaires" aux pratiques "lettrées" (avec un continuum allant du lecteur au lettré, de l'apprentissage à la maîtrise de l'écrit, cf. figure 1.1). Chiss propose pour cela le terme de "littératie française" (*ibid.* : 199).

FIGURE 1.1 – Aspect multidimensionnel de la "littéracie française", d'après Chiss, 2012



La nécessité de redéfinir un concept de la *literacy* "à la française" est liée aux caractéristiques socio-éducatives françaises dont "l'idéal lettré" ne serait pas un adulte pouvant utiliser "l'information écrite pour fonctionner dans la société", (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 1995) mais un adulte utilisant l'écrit pour accéder à une culture écrite "supérieure" (la littérature, la philosophie, etc.). Cette notion semble générer une stratification sociale qui n'existe pas dans le concept anglophone de *literacy*. Ainsi, dans la "littératie française", un lettré capable de lire un texte littéraire serait éventuellement considéré comme plus compétent qu'un lecteur capable de lire un schéma technique.

> "Au-delà des dédains académiques (on se ferait presque un point d'honneur dans les milieux lettrés à ne pas savoir lire un guide d'entretien ou un schéma !), l'essentiel consiste peut-être en une méconnaissance des différences entre scripturalité et textualité, en une dévalorisation symbolique des cultures scientifiques et techniques et au fond à une réduction de la littérature aux Belles-Lettres." (Chiss, 2012, p. 198-199)

Cependant, il serait réducteur de limiter cette stratification de la compétence littéracique à la société (voire, à une tradition) française. En effet, on retrouve une hiérarchisation semblable des compétences de lecture-écriture dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (ci-après *CECRL*) où la compétence de lecture que j'ai appelée "pratique ordinaire" (à la suite de Chiss) correspond à un niveau A2-B1 (lire un schéma, une information permettant de fonctionner dans la

société) tandis que la lecture d'un texte littéraire ou scientifique intervient plus tard, aux niveaux B2, C1 et C2.

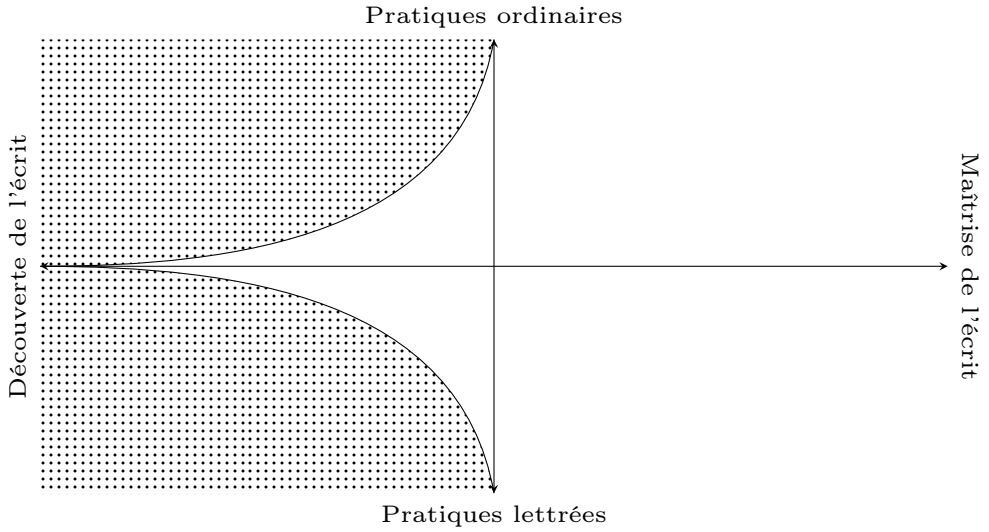
Ce glissement de sens entre *literacy* et "littératie française" a posé question lors de l'adoption d'une francisation du mot *literacy*, que l'on retrouve orthographié parfois "littératie" et d'autres fois "littéracie" (avec une troisième minorité de "litéracie" qui est plus proche du mot anglo-saxon, utilisé par Jaffré dans l'objectif de marquer une rupture avec le mot "littérature"). Si j'ai établi que, transposé en français, ce concept est multidimensionnel, je considère que les deux orthographes majoritaires s'associent naturellement aux deux axes de scripturalité et de textualité définis par Chiss. Ainsi, la littéracie (avec le "c" de l'anglais "literacy") serait davantage tournée vers la scripturalité en parallélisme à son pendant anglo-saxon, tandis que la littératie serait plus proche de la textualité, avec l'utilisation du "t" de "littérature".

Ma recherche portant sur un public de jeunes enfants, il semble que l'axe de la scripturalité domine leurs pratiques, bien que ce public évolue conjointement sur les deux axes (je ne ferai que mentionner, par exemple, la littérature jeunesse comme représentant symbolique de l'axe de la textualité). Pour cette raison, j'utiliserai dans cette recherche la graphie "littéracie" avec un "c". Dans mon mémoire de master 2 (2017), je m'étais positionnée avec conviction dans ce "débat" en choisissant l'orthographe "litéracie" afin de rester au plus près du terme anglophone [2]. Aujourd'hui, cette variété d'orthographies ne me semble plus véritablement d'actualité. Il apparaît que ce débat a été de courte durée et sans véritable importance. Il est évident que les continuums scripturaux et textuels sont deux composantes d'un concept commun. Au sujet de l'orthographe de ce concept, Jaffré lui-même propose d'ailleurs "d'admettre la coexistence de variantes graphiques" (2004, p. 27).

La nécessité pour les enfants (ou adultes en cours d'alphabétisation) de commencer à évoluer sur le continuum scriptural afin de pouvoir évoluer en autonomie sur le continuum textuel me fait de plus réviser la représentation graphique (cf. figure 1.1, *infra*) de ce concept multidimensionnel avec la mise en lumière d'un prérequis concernant la maîtrise (même incomplète) dépassant la découverte de l'écrit afin de pouvoir développer les pratiques textuelles ordinaires ou lettrées, tel que je le présentais en figure 1.2 (ci-contre).

2. Il semble intéressant de préciser que j'ai réalisé ce mémoire de M2 en Australie, et utilisé des références majoritairement anglo-saxonnes dans sa construction.

FIGURE 1.2 – Aspect multidimensionnel de la "littéracie française" avec un prérequis de découverte de l'écrit



Il faut néanmoins éviter de tomber dans une sur simplification de cet axe double "degré de maîtrise" (ou technicité) vs "type de donnée écrite" (ou fonction de l'écrit). Fijalkow parle notamment de "se tourner vers les pratiques de lecture et d'écriture de la vie sociale" pour évoquer l'entrée dans l'écrit. Ainsi, quels que soient le degré de maîtrise ou le type de texte écrit (que j'avais opposés en pratiques "ordinaires" ou "lettrées"), toute pratique littéracique reste à la fois communicative et sociale. Quand Fijalkow définit l'entrée dans l'écrit comme un vecteur de culture, "permettant à l'enfant de passer d'un monde culturel à un autre" en passant du "monde de l'oral" au "monde de l'écrit" (1997, p. 121), il n'oppose pas les pratiques lettrées (culturelles) à des pratiques ordinaires uniquement communicatives : les deux types de pratiques restent à la fois vecteurs de culture et de communication.

Avant de clore cette section, je mentionne un point de précaution à adopter dans une recherche portant sur la littéracie, spécifiquement dans une recherche comme la mienne qui mesure les performances d'enfants à l'aide de données statistiques. La compétence de littéracie est un ensemble de processus dont la mesure sans interprétation ne saurait être significative. Il n'est pas possible de dire qu'un enfant a acquis 20% de la littéracie ou encore qu'il est lettré à 50%, ces processus étant infiniment complexes et chaque enfant avançant à un rythme qui lui est propre. Dans ses *Réactions à la "notion" de littératie* (2002, p. 36), Michel Dabène s'inquiète de la récupération d'une telle notion "par le discours économico-institutionnel", mentionnant notamment l'OCDE. Il n'apparaît en effet pas souhaitable d'utiliser cette notion pour prôner une efficientisation de l'école, ou pire, pour valider telle ou

telle politique publique - et par extension, tel ou tel gouvernement.

Dans la même lettre, Dabène craint également que l'apparition de modèles évaluant les compétences littéraciques ne simplifie de manière exagérée la représentation que l'on peut avoir de la compétence de littéracie et des processus développementaux qui l'entourent (*ibid.*). Ces deux inquiétudes sont très proches de mon travail puisque je propose également un modèle qui me permet d'analyser des données statistiques concernant les performances mesurées des enfants observés. Cependant, il faut garder à l'esprit que ces statistiques et ce modèle sont de "simples étapes dans un processus de recherche" et non des conclusions et qu'elles n'ont pas vocation à devenir autre chose que des outils.

Cette section s'est attachée à définir la notion de la littéracie et à la contextualiser à travers son utilisation et son développement dans plusieurs champs de recherche. L'objectif de cette contextualisation est de saisir les divers enjeux orbitant autour de ce terme et de son utilisation, qui va bien au-delà de celle d'un terme parapluie qui renverrait au double concept de "lecture" et "d'écriture". Mon cinquième chapitre se concentre en ce sens sur le concept de "littéracie émergente" que j'ai mobilisé afin de proposer une modélisation théorique du développement des compétences littéraciques par les enfants.

Dans la suite du présent chapitre, l'objectif est de définir le cadre dans lequel se déroule mon étude, l'école primaire, dans sa dimension politique et sociétale (section 1.2). Cela me permet de me demander si la construction de mon dispositif, au moment de la transition entre l'école maternelle et l'école élémentaire, pourrait accompagner les enfants dans cette période de changement. Dans les sections suivantes, je m'intéresse à l'identification et la description des différents apprentissages inhérents aux années scolaires correspondant à ma recherche (sections 1.3 et 1.4) afin de mettre en perspective les compétences et connaissances attendues des enfants à divers moments de leur scolarité pour mieux mobiliser ces informations lors de l'analyse de mes données (voir partie III).

1.2 L'organisation des apprentissages scolaires de 4 à 7 ans : une transition

Les écoles primaires sont co-gérées par l'Inspection de l'Éducation Nationale (IEN) et par les municipalités. L'IEN a notamment en gestion le recrutement des enseignant·e·s, la construction du parcours pédagogique et la bonne mise en place d'activités respectant les programmes scolaires, tandis que la municipalité prend en

charge le bâti scolaire, les équipes d'entretien, les agents territoriaux spécialisé·e·s des écoles maternelles (ATSEM), les classes transplantées, ainsi que l'ensemble de l'offre périscolaire (temps méridien, études surveillées/dirigées, garderie, etc.).

Le niveau de classe scolaire est déterminé par l'année de naissance : ainsi, deux enfants nés en 2018 seront dans la même classe qu'ils soient nés en janvier ou en décembre. Il est possible après un avis de l'équipe pédagogique et l'accord des parents qu'un enfant "double" ou "saute" une année, et soit en conséquence un an plus âgé ou moins âgé que les autres enfants de sa classe. Enfin, il existe des classes de "double-niveau" où deux niveaux de classe cohabitent dans la même salle avec le ou la même enseignant·e.

Les enfants qui m'intéressent dans cette recherche ont entre quatre et sept ans. Je détaillerai dans cette section les contenus programmatiques relatifs aux enfants scolarisés dans les deux premiers cycles de l'école primaire (huit premières années de scolarisation des enfants en France), avec une attention particulière pour les contenus relatifs au langage. Le premier cycle concerne les trois premières années de scolarisation qui ont lieu dans des établissements appelés "écoles maternelles" pour les enfants de 3 à 6 ans (petite, moyenne et grande section). Le second cycle concerne les enfants de 6 à 9 ans dans les écoles dites "élémentaires" (cours préparatoire, cours élémentaire 1, cours élémentaire 2). L'ensemble de ces établissements ainsi que les établissements accueillant les enfants de 3 à 11 ans de manière ininterrompue s'appellent les "écoles primaires".

Dans un premier moment, je décrirai les apprentissages autour desquels est centrée l'école maternelle et leur organisation pendant les trois premières années d'apprentissage formel en contexte scolaire (cycle 1). Ensuite, j'identifierai l'organisation des enseignements de l'école élémentaire pour les enfants en classe de cours préparatoire (CP), c'est-à-dire au début du cycle 2. Dans un troisième temps, je m'attarderai spécifiquement sur les dispositifs éventuellement mis en place afin de faciliter la transition des enfants entre l'école maternelle et la classe de CP.

1.2.1 L'école maternelle comme une étape préparatoire

L'école maternelle est la première instance publique de l'enseignement en France. Elle accueille les enfants de trois à six ans et est obligatoire depuis la loi du 26 juillet 2019 "Pour une école de la confiance" [3]. Première étape essentielle dans le parcours des jeunes élèves, elle a pour mission de "donner envie aux enfants d'aller à

3. Article 11 de la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 et Article L. 131-1 du Code de l'Éducation

l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité" [4].

L'école maternelle est divisée en trois niveaux de classe : la petite section de maternelle, la moyenne section de maternelle, et la grande section de maternelle (ci-après PS, MS et GS). Certaines écoles proposent également des classes de toute-petite-section (TPS) à certains enfants à partir de deux ans, avant l'âge d'instruction obligatoire. Ces classes de TPS sont ouvertes et gérées en grande partie par les municipalités, mais les personnels enseignants sont des professeur·e·s des écoles formé·e·s et employé·e·s par l'Éducation Nationale (EN).

Premier lieu de scolarisation, l'école maternelle est pour beaucoup d'enfants un premier espace de vie en commun où ils apprennent à partager un lieu et des moments en groupe, à vivre et à apprendre ensemble. L'école maternelle est le lieu des apprentissages initiaux et prépare les enfants à entrer à l'école élémentaire. Elle a pour objectif premier de permettre aux jeunes enfants de comprendre que la langue leur permet d'exercer un pouvoir sur les autres et sur le monde et qu'elle leur impose également des responsabilités à hauteur du pouvoir qu'elle leur confère. De son engagement et de sa compétence dépend la possibilité que chaque enfant entre sans rupture dans le monde de l'écrit en s'appuyant sur une langue orale lucidement maîtrisée (JORF, 2015).

Jusqu'en classe de terminale (élèves de 18 ans), l'apprentissage est divisé en cinq cycles de trois ans chacun (de la PS à la GS, du CP au CE2, du CM1 à la 6e, de la 5e à la 3e, de la 2de à la Terminale). L'école maternelle correspond à l'ensemble du cycle 1 que l'on appelle le cycle des apprentissages premiers.

Ces apprentissages sont divisés en cinq domaines :

1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ;
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ;
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ;
4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée ;
5. Explorer le monde.

Ces cinq domaines décrivent les compétences fondamentales attendues des élèves en fin de GS. Ils permettent aux enfants de développer leur langage et leur expression, mais aussi la motricité et un premier esprit scientifique(JORF, 2015). Ce dernier est aiguisé à travers la méthode appelée *test and learn* dans le monde anglo-saxon (en anglais dans les programmes, mais que l'on peut rapprocher en

4. Ainsi présenté sur le site du gouvernement, consulté le 06/02/2021 [En ligne] : http ://www.education.gouv.fr/l-ecole-maternelle-11534

français de la méthode inductive) où les enfants sont encouragés à faire l'expérience du monde qui les entoure pour construire leur raisonnement.

Contrairement aux programmes de l'école élémentaire (que nous verrons *infra*), ces domaines ne correspondent pas à des sujets ou matières scolaires travaillés séparément. La plupart des activités d'apprentissage de l'école maternelle mettent en lien plusieurs de ces cinq domaines à la fois. Ainsi, aucun de ces domaines ne correspond spécifiquement au développement de la littéracie ou à l'apprentissage des langues additionnelles. Cependant, le premier domaine, "mobiliser le langage dans toutes ses dimensions", comporte le plus grand nombre de références aux compétences langagières des enfants (ce n'est pas le seul). C'est pour cette raison que l'étude de l'ensemble de ces cinq domaines, à divers degrés de précision selon leurs liens avec ma thématique de recherche, me semble importante afin d'appréhender les compétences attendues des enfants en fin de cycle.

Le programme de l'école maternelle est détaillé dans l'annexe de l'arrêté du 18 février 2015. Je m'appuie sur cette version, bien que le bulletin officiel (BO) n°25 du 24 juin 2021 ait par la suite modifié les programmes scolaires de l'école maternelle. En effet, cette recherche ayant commencé avant l'année 2020, les programmes alors en vigueur étaient ceux de l'année 2015. Cependant, une étude comparative attentive des différences entre les deux programmes (réalisée notamment à l'aide d'un logiciel de détection de différences entre documents) montre qu'ils sont presque identiques au mot près (97% de similarité), avec deux différences cependant ; la suppression des mentions de scolarité non obligatoire pour la maternelle avant 2020 et la transformation de "l'initiation" à l'apprentissage de la biodiversité en un axe d'apprentissage à part entière.

1.2.1.1 Principes fondateurs de l'école maternelle

Le BO spécial n°2 du 26 mars 2015 "Programmes de l'École Maternelle 2015" s'appuie sur le principe fondamental que "tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser". L'école se veut ouverte aux parents et aux familles dans leur diversité, et fait le lien entre tous les acteurs éducatifs et périéducatifs qui gravitent autour de l'enfant. Dans le cadre des projets éducatifs territoriaux, elle fait également le lien avec des acteurs locaux extérieurs à l'école.

L'école maternelle conçoit que les progrès scolaires des enfants très jeunes se font à des rythmes variables. Elle prend en compte l'individualité de chaque enfant à travers une pédagogie différenciée qui considère l'ensemble de leurs besoins et leur rythme biologique dans un contexte sécurisant.

L'évaluation à l'école maternelle est dite "positive" : elle s'attache à mettre en valeur le cheminement et les progrès de l'enfant par rapport à lui-même et à ses acquis précédents plutôt que comparativement à ses pairs. La différence d'âge au sein d'une même classe (par exemple entre un enfant né en janvier et un enfant né en décembre de la même année) est très importante pour des enfants aussi jeunes : les programmes scolaires précisent l'attention particulière des évaluations des enseignant·e·s sur ce point, insistant sur la différenciation pédagogique.

Une majeure partie des apprentissages à l'école maternelle est faite en jouant. Jeux symboliques, d'exploration, de construction, de manipulation, jeux de société, jeux collectifs, etc. : tous types de jeux peuvent entrer dans la progression envisagée par l'enseignant·e pour permettre aux enfants de développer leurs compétences en autonomie, de développer leur imaginaire, etc.

Les enfants sont également invités à résoudre des problèmes complexes en tâtonnant, cherchant des réponses, en faisant des essais, etc. Ce tâtonnement expérimental prend sa source dans les théories du pédagogue Célestin Freinet (1896-1966, ses travaux sur le tâtonnement expérimental se trouvent dans l'ouvrage posthume *Oeuvres Pédagogiques* 1994).

Enfin, l'école maternelle s'attache à permettre aux enfants de se construire en tant que groupe, mais aussi à s'affirmer dans leurs individualités au sein de la classe. Pour certains enfants, l'école maternelle est la première communauté hors de la famille. L'apprentissage du vivre ensemble passe donc par l'inclusion dans le groupe, mais également par la construction et consolidation de sa singularité dans ce même groupe : l'enfant apprend à être acteur dans des projets en coopération, à partager les tâches, à gagner ou à perdre lors de jeux, etc.

1.2.1.2 Cinq domaines d'apprentissage

Les cinq domaines d'apprentissage de l'école maternelle sont aussi importants les uns que les autres dans la construction de l'enfant. Je m'attacherai à présent à passer en revue quelques-uns des objectifs et repères de progressivité de l'école maternelle tels qu'ils sont énoncés dans le BO.

1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

   Les deux composantes du langage (écrit et oral) sont visées par ce domaine de compétence. À l'oral, les enfants sont encouragés à communiquer, à réfléchir en langue française et à "écouter d'autres langues parlées" (programmes 2015, p. 6). La prise de parole de l'enfant est valorisée quand elle est réfléchie et construite (à travers l'organisation de sa propre pensée, mais aussi à travers une organisation sociolinguistique visant à intérioriser les règles conversationnelles -

prise de parole, écoute, etc.). Une grande part des programmes s'intéresse à l'acquisition d'une conscience phonologique, c'est-à-dire à "identifier les unités sonores que l'on emploie lorsque l'on parle français et comprendre que l'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit des sons" [5].

L'éveil à la diversité linguistique est encouragé à partir de la MS où les enfants sont invités à découvrir d'autres langues que le français (langues régionales, langues étrangères, mais aussi langue des signes française (LSF) par exemple). Les programmes n'invitent pas spécialement à s'attarder sur les langues parlées dans les contextes familiaux des enfants : aucune mention des langues maternelles de certains élèves allophones n'est faite dans ce programme scolaire ni dans la version de 2020.

Concernant l'écrit, les enfants sont encouragés à écouter des textes lus, à découvrir la fonction de l'écrit et du principe alphabétique à travers la lecture de l'adulte et à commencer la production d'écrits à travers la dictée à l'adulte. Les essais d'écriture de mots, les exercices graphiques et les premiers essais de production autonomes de mots sont encouragés à partir de la MS et jusqu'à la fin de la GS.

Il est attendu des enfants en fin d'école maternelle qu'ils puissent entre autres : communiquer avec les autres dans un langage syntaxiquement correct, comprendre des textes entendus, manipuler des sons et des syllabes, écrire leur prénom ou des mots connus en écriture cursive et écrire seuls des mots en utilisant les lettres et groupes de lettres empruntés aux mots connus (*ibid.*, p. 11).

2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

   Ce domaine de compétence est centré sur le développement de l'expression corporelle et de la motricité. Les enfants sont invités à découvrir leur corps, à agir sur des objets de forme, poids et densité différents et à adapter leurs déplacements à des environnements variés.

   Il est attendu des enfants en fin d'école maternelle qu'ils puissent entre autres : coordonner leurs gestes seuls et avec ceux des autres, se déplacer, sauter, courir dans des environnements variés, coopérer, s'opposer, exercer des rôles complémentaires dans un but commun.

   Je note que malgré la mention du mot "comprendre" dans le titre de ce domaine de compétence, il n'est pas nécessairement attendu des enfants ni des enseignant·e·s de s'attarder sur la compréhension de l'expression corporelle d'autrui (à travers le visionnage de performances sportives par exemple).

5. *ibid.*, p. 8

3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

   Tout comme le domaine précédent, le troisième domaine du programme de l'école maternelle est centré sur l'expression et la créativité des enfants. C'est à travers les activités artistiques, notamment les arts visuels et musicaux, que les enfants sont invités à s'exprimer et développer leur culture artistique.

   Le programme invite les enfants à fréquenter et pratiquer ces arts afin de développer un goût pour les pratiques artistiques. Au-delà d'un bagage culturel, c'est une façon d'exprimer, ressentir et vivre les émotions qui est acquise. Ce domaine se lie au précédent à travers la pratique et la fréquentation des arts du spectacle vivant (mime, théâtre, danse, cirque, marionnettes).

   Il est attendu des enfants en fin d'école maternelle qu'ils puissent entre autres : réaliser des compositions personnelles visuelles (planes ou en relief), interpréter des chansons ou des comptines de manière expressive, exprimer leur ressenti et/ou leur compréhension face à une œuvre artistique avec un vocabulaire adapté.

4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

   Dans ce domaine, les enfants sont invités à découvrir les nombres et leurs utilisations et à explorer des formes, des grandeurs et des suites organisées. À travers des activités prénumériques puis numériques, les enfants apprennent à réciter la comptine numérique, mais aussi l'utilisation cardinale et l'utilisation ordinale des nombres. Une première approche de ce qui sera aux cycles 2 et 3 la géométrie est abordée à travers la reconnaissance des formes et de leurs caractéristiques descriptives.

   Il est attendu des enfants en fin d'école maternelle qu'ils puissent entre autres : comparer des collections d'objets numériquement, dénombrer (usage cardinal), donner une position ordinale, connaître la comptine numérique jusqu'à 30, lire les nombres écrits en chiffres jusqu'à 10, classer des objets par forme, taille, masse, longueur et identifier le principe d'organisation d'un algorithme et poursuivre son application (*ibid.*, p. 18).

5. Explorer le monde

   Le dernier domaine de compétences, "explorer le monde", encourage les enfants à se repérer dans le temps et dans l'espace et à explorer le vivant, les objets et la matière. Les enfants apprennent à se situer dans le temps à différentes échelles : au sein d'une journée, d'une semaine, d'un mois et d'une année, mais aussi de manière plus globale avec la chronologie de la vie d'une famille ou encore via l'histoire (selon des projets de classe). Ils peuvent classer

> les êtres vivants en différentes catégories (poils, plumes, écailles, etc.), sont initiés à l'anatomie à travers l'étude de leur propre corps, comprennent que celui-ci leur appartient et qu'il faut en prendre soin. Ils sont initiés aux cinq sens et aux découvertes associées à ces derniers.
>
> Il est attendu des enfants en fin d'école maternelle qu'ils puissent entre autres : se situer dans l'espace (devant, derrière, à gauche, à droite) et dans le temps (avant, après, pendant), représenter par des schémas en utilisant un code commun, reconnaître les différents stades de développement des êtres vivants, leurs besoins essentiels, nommer différentes parties du corps humain, identifier les risques dans un environnement familier proche (objets et produits dangereux, etc.).

L'organisation de la progression en maternelle et les différents domaines de compétences la composant sont assez clairement destinés à préparer les enfants à l'entrée à l'école élémentaire : les mots "préparer", "préparation" et similaires y sont très présents, alors même que la première classe de l'école élémentaire s'appelle également "cours préparatoire".

Les apprentissages visés en littéracie et en numératie sont de la prélecture et écriture et des prémathématiques. Les objectifs des autres compétences sont des initiations à de futures matières scolaires (éducation musicale, sciences, etc.) ou des étapes vers la sociabilisation.

Concernant les langues vivantes étrangères, puisque c'est le domaine qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de la présente recherche (un positionnement sur l'ensemble du programme serait hors sujet ici), le domaine "mobiliser le langage dans toutes ses dimensions" me semble assez pauvre en ce qui concerne les compétences visées : la mention "écouter d'autres langues parlées" est rapidement traitée et la question de la comparaison entre les langues n'est pas traitée [6].

Malgré tout, sur le terrain, la plupart des enseignant·e·s que j'ai pu rencontrer m'ont avoué mettre cet aspect entièrement de côté. En 2018, lors de la sélection d'une école pour réaliser cette recherche, j'ai contacté ou visité une dizaine d'établissements au sein desquels le personnel enseignant m'a expliqué ne pas avoir le temps ou les compétences pour délivrer de cours de langue vivante et donc ne pas le faire.

Aujourd'hui encore, en 2024, les établissements qui appliquent réellement cette partie du programme sont difficiles à identifier. Ayant été responsable des stages des étudiant·e·s de licence d'anglais mineure "Enseignement et pédagogie"

6. En 2023, un *Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle* est publié en ce sens (MENJ, 2023).

de 2019 à 2023, j'ai pu voir des étudiant·e·s éprouver des difficultés à trouver des établissements dans lesquels les enfants bénéficient réellement d'heures d'enseignement des langues vivantes en élémentaire, mais aucun·e n'a trouvé de stage dans une école maternelle publique, faute d'avoir pu trouver un·e enseignant·e ayant intégré l'anglais au programme de sa classe.

Pour l'école maternelle, il est possible que cela s'explique notamment par la mention très (trop ?) rapide des langues vivantes dans le premier domaine de compétences, par l'absence de justification ou d'explication sur leur importance, ou simplement par un manque de temps ressenti par les enseignant·e·s qui favorisent des apprentissages jugés plus importants.

Cependant, cette explication ne suffit pas, puisque nous pouvons remarquer que le problème se poursuit à l'école élémentaire, où les programmes de langues vivantes sont pourtant bien plus précis.

Pour conclure sur l'organisation du cycle des apprentissages premiers, nous pouvons voir que les programmes scolaires lui confèrent un caractère préparatoire aux apprentissages de l'école élémentaire. Cette préparation est double : les enfants développent des compétences qui correspondent aux prérequis de compétences qui seront développées ultérieurement et ils construisent également leur posture d'élève et d'acteur·ice dans la société (représentée par la classe et l'école).

1.2.2 L'école élémentaire comme le début des apprentissages formalisés

La priorité de l'école élémentaire est le développement des compétences littéraciques et numéraciques. Les enfants de 6 à 11 ans poursuivent leur apprentissage de la langue française et sont également familiarisés avec une ou plusieurs autres langues. La scolarisation en école élémentaire dure cinq ans (CP, CE1, CE2, CM1, CM2) et est obligatoire. En France, on compte, en 2020, 4 078 000 élèves scolarisés dans les 35 000 écoles élémentaires, avec une moyenne de 22 enfants par classe.

L'école élémentaire introduit le socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui est une liste exhaustive de tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être attendus de l'enfant en fin d'année et/ou en fin de cycle. Elle comporte également les évaluations nationales à visée diagnostique de CP et de CE1 (deux évaluations par an, soit quatre évaluations au cycle 2) en français et en mathématiques.

Au cycle 2, les enfants passent 24 heures par semaine en classe, dont 10 heures dédiées à la littéracie, 5 heures à la numératie, 1h30 aux autres langues et 7h30 aux enseignements artistiques et à l'éducation morale et civique. Cela correspond la

plupart du temps à deux à trois heures par jour consacrées à la littéracie et environ une heure à la numératie.

1.2.2.1 Programmes du cycle 2

Le Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 détaille les programmes scolaires de l'école élémentaire et du collège, c'est-à-dire des cycles 2, 3 et 4. Il sépare les apprentissages en différents enseignements listés dans cet ordre :

1. français,
2. langues vivantes (étrangères ou régionales),
3. enseignements artistiques (arts plastiques et éducation musicale),
4. histoire des arts (à partir du cycle 3),
5. éducation physique et sportive,
6. enseignement moral et civique,
7. histoire et géographie (à partir du cycle 3),
8. sciences et technologies (à partir du cycle 3),
9. questionner le monde (seulement au cycle 2),
10. mathématiques.

J'étudierai dans cette sous-section les extraits concernant les enseignements de "français" et de "langues vivantes (étrangères ou régionales)" du cycle 2, qui correspondent au champ thématique de ma recherche.

La mise en place d'une pédagogie différenciée qui permet à des enfants apprenant à des rythmes différents d'acquérir progressivement les items demandés est toujours encouragée. Les enfants sont invités à donner leur avis, à exprimer leurs ressentis et leurs émotions face à des situations, décisions ou encore aux prises de paroles des autres.

Même si l'ordre de ces dix catégories ne reflète ni l'importance qui leur est donnée par l'EN, ni le nombre d'heures dédiées à ces apprentissages (les mathématiques sont en dernière position), il me semble tout de même significatif que la catégorie des langues vivantes soit, dans ces textes, placée en deuxième, juste après le français. Dans la note accompagnant les programmes scolaires et faisant référence au "socle commun de connaissances", le premier domaine, "les langages pour penser et communiquer", regroupe les enseignements de "français", "langues vivantes" et "mathématiques".

La priorité annoncée par les programmes scolaires du cycle 2 (annexe au BO du 26 novembre 2015, p. 4) est la maîtrise des "langages spécifiques (...) et notamment

de la langue française". L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est central, avec une importance donnée à la lecture du code (correspondance graphophonologique ou graphie-phonie, ci-après CGP), mais aussi à la lecture globale (compréhension de la structuration d'un texte, etc.). Cet accent sur l'apprentissage de l'écrit se nourrit de tous les autres apprentissages et les nourrit en retour. Le fait de pouvoir lire et comprendre permet aux enfants de devenir de plus en plus autonomes dans certaines étapes de leur apprentissage dans toutes leurs matières scolaires (relire une leçon, par exemple). La maîtrise progressive de l'écriture permet aux enseignant·e·s d'évaluer les acquis des élèves à travers des productions écrites individuelles. En effet, l'automatisation de certaines activités cognitives permet aux enfants de réaliser des tâches de plus en plus complexes : les enfants peuvent focaliser leur concentration sur des problématiques de plus en plus abstraites si l'aspect d'encodage/de décodage écrit est automatisé. En français, la maîtrise de la CGP est renforcée et une première vigilance orthographique est amorcée. Les enfants apprennent à écrire quelques mots irréguliers fréquents "par cœur". Les enfants commencent par exemple à noter à l'écrit les marques du pluriel et du féminin. L'apprentissage de la langue s'exerce à la fois à l'écrit et à l'oral : les enfants produisent des énoncés de plus en plus complexes, de façon structurée et maîtrisée.

En langues vivantes, l'enfant doit atteindre un niveau A1 à la fin du cycle 2. L'étude de la ou des langues étrangères ou régionales se fait en transversalité avec la langue française. Cela permet aux enfants d'ancrer une "représentation du système linguistique" (Programmes de l'école élémentaire, 2015, p. 6). Les programmes conseillent effectivement aux enseignant·e·s de réaliser des comparaisons entre les langues et d'expliciter des savoir-faire transversaux utiles en français : écouter attentivement pour comprendre, comparer des mots pour inférer leur sens, etc. (*ibid.*, p. 6). En LVE, les élèves travaillent prioritairement sur l'oral. Ils construisent leur confiance en soi à travers la prise de parole. La dimension culturelle de cet apprentissage permet également aux enfants de découvrir et de comprendre d'autres "modes de vie" (*ibid.*, pp. 8-10) et de s'ouvrir à la diversité.

> "Apprendre une seconde langue vivante, c'est une ouverture à d'autres sons, d'autres mots. C'est un état d'esprit fait de curiosité et d'audace, car c'est accepter de ne pas (tout) comprendre et de s'exprimer imparfaitement" (*ibid.*, p. 32).

Le cycle 2 permet aux enfants d'acquérir les réflexes et comportements utiles dans l'apprentissage d'une langue vivante : la curiosité, l'écoute, l'attention, la mémorisation et l'assurance nécessaire à la prise de parole en langue étrangère même

si on ne la maîtrise pas (*ibid.*, p. 29). L'idée d'acceptation de ne pas comprendre ou de s'exprimer de manière imparfaite me semble faire le lien entre les langues vivantes et l'apprentissage de la lecture : au début de son apprentissage de la lecture, l'enfant ne comprend pas tout ce qu'il lit. C'est en acceptant cela et en s'aidant des indices contextuels qu'il peut dépasser ces difficultés. J'évoquerai, plus tard dans ce travail, des travaux de recherche relevant de cette idée (cf. 2.2.2.).

1.2.3 La transition de la GS au CP comme un événement particulier

L'école en tant que lieu, à la fois physique et symbolique, est un endroit que les enfants doivent s'approprier pendant leurs premières années de scolarité. Pour Mehmet-Ali Akinci, l'entrée à l'école maternelle est un tournant important pour les enfants. Akinci évoque spécifiquement la situation d'enfants turcophones qui peuvent se trouver en difficulté dans l'appropriation de ce lieu "école" à plusieurs égards. Il explique que ces enfants :

> "[...] quittent l'environnement familial pour entrer dans un nouvel espace où ils devront d'abord s'identifier. Ils se trouvent dans un lieu inconnu avec des pairs et des adultes qui ne parlent pas la même langue qu'eux et avec qui ils devront coexister pendant les jours d'école. Cette nouvelle situation représente pour eux une rupture dans le processus de connaissance des langues. Dans une situation ordinaire et monolingue, l'école constitue un endroit où l'enfant approfondit sa connaissance de sa langue maternelle. Tandis que pour les enfants issus de la communauté turque, cette continuité linguistique n'est pas assurée par l'école puisqu'ils seront confrontés à une nouvelle situation dans laquelle ils ne devront parler que le français. Le développement des langues se fait ainsi à deux niveaux, dans deux univers différents" (2010, p. 118).

Bien que les enfants dont le français n'est pas la langue maternelle vivent nécessairement de manière plus abrupte cette entrée à l'école, je souhaite tout de même ouvrir cette déclaration à l'ensemble des enfants entrant à l'école : pour chaque enfant, l'école est un lieu inconnu et l'entrée à l'école correspond à une situation de rupture que les enfants doivent renégocier avec des interlocuteurs nouveaux. Cette transition est peut-être l'une des premières qu'ils vivent, et qu'ils doivent éprouver de nouveau à l'entrée au CP. Dans la présente recherche, cette transition entre la grande section de maternelle et le cours préparatoire est centrale, puisque mon étude de terrain se déroule sur ces deux années scolaires.

Si l'école maternelle utilise le jeu comme principal vecteur d'apprentissage, l'arrivée au CP constitue un changement et les enfants renégocient leur posture d'élève. Ils sont le plus souvent assis à leur table, apportent à l'école leur cartable ainsi que leurs affaires scolaires, peuvent avoir des devoirs à faire à la maison, écrivent plus régulièrement dans des cahiers, etc. Les enfants de l'école élémentaire apprennent à porter une attention stable et constante à leur travail scolaire. Dans son ouvrage destiné au grand public *101 idées pour réussir son entrée au CP*, Corneloup (2012, p. 52) explique également que l'arrivée au CP correspond à un changement au niveau de la mobilité des enfants à l'intérieur de l'espace-classe. Les enfants doivent apprendre à apprendre en position statique. Le temps quotidien dédié à des moments de récréation diminue (30 minutes par demi-journée en maternelle, 15 en élémentaire), tandis que la durée et la qualité de concentration demandées aux enfants sont plus importantes. La figure 1.3 reprend un tableau de son ouvrage (*ibid.*) détaillant les différences de position du corps des enfants en maternelle et au CP.

FIGURE 1.3 – Temps passé, selon la position et l'endroit, en fonction du niveau scolaire de l'enfant (Corneloup, 2012, p. 52)

	PS/MS	GS	CP
Assis	51%	54%	67%
Debout	38%	40%	29%
Couché	11%	6%	4%
À sa place à table	35%	31%	74%
Ailleurs	65%	69%	28%

À titre d'illustration de cette information, j'ajoute que j'ai travaillé de 2019 à 2022 dans une municipalité en tant que responsable des politiques éducatives pour les écoles primaires en parallèle à mes études doctorales. Dans le cadre de ces fonctions, je participais à la gestion de 21 écoles (maternelles, élémentaires ou primaires), correspondant à des centaines de classes à visiter régulièrement. C'est dans cette même commune que j'ai réalisé l'étude de terrain lié à ce travail doctoral. De mon expérience, le personnel enseignant de mon ancienne commune d'exercice organise l'espace de la classe librement selon les besoins pédagogiques et l'espace ou les meubles à disposition (dans cette commune, les enseignant·e·s ont la possibilité de renouveler leur mobilier scolaire en moyenne tous les 7 ans et choisissent librement le mobilier à commander). Lors de mes visites, j'ai pu observer que les enseignant·e·s de l'école maternelle consacraient plus de la moitié de la superficie de leur classe à des espaces, soit de regroupement en classe entière, soit thématiques (bibliothèque, tel ou tel jeu, etc.). En revanche, au CP, la majorité de l'espace de classe correspondait

à l'alignement (avec des variations) des tables individuelles des enfants en direction du tableau. Sur 43 classes de CP visitées (excluant les classes dédoublées), une seule utilisait moins de 50% de l'espace disponible pour les tables individuelles des enfants.

J'ai pu observer une tendance à la disparition, en élémentaire (parfois dès le CE1), du "coin regroupement". Au niveau CM (CM1-CM2), une majorité des classes ne comportait plus aucun coin regroupement ou thématique (à l'exception d'éventuelles places à des postes informatiques ou dans un coin lecture). Pour cette commune, les conclusions de mon rapport d'analyse [7] étaient que malgré le fait que les salles soient sensiblement de la même taille en maternelle et en élémentaire, le mobilier destiné aux élèves d'âge élémentaire prenait davantage de place, les enseignant·e·s de l'école élémentaire mettaient davantage leurs élèves en situation d'apprentissage individuel et les enfants avaient moins de temps à consacrer à des jeux en classe [8].

Au-delà de la transformation des environnements physiques dans lesquels évoluent les enfants, on peut dire que la transition entre l'école maternelle et l'école élémentaire (en tant que construits systémiques et non nécessairement en tant que bâtiments physiques) est vécue avec une "ambivalence émotionnelle" (Broström, 2018), entre la hâte de passer à l'école des "grands" et la nervosité liée à un tel changement. Dans un article intitulé *Transition from Kindergarten to School*, le pédagogue danois Stig Broström explique en effet que si certains enfants idéalisent leur entrée à l'école élémentaire (qu'ils lient au début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture), ils sont nombreux à vivre cette transition avec déception. Ses recherches de terrain se concentrent sur les contextes danois et américains. D'après lui, ce changement rapide et non anticipé ayant lieu dans un cadre temporel très réduit et étant parfois couplé à d'autres changements dans la vie de ces enfants (premières activités extrascolaires, etc.), un certain nombre d'enfants peut se sentir en échec.

À ce sujet, mais dans un contexte français, Jérémi Sauvage préconise de "donner du temps aux (petits) élèves de CP pour investir leur classe et les interactions sociales d'un autre type que celles qu'ils connaissaient auparavant" (Sauvage, 2014, p. 70).

Broström (*op. cit.*) ajoute que le manque de coopération (et d'occasions de coopérer) entre les différentes équipes pédagogiques de ces institutions (centres de

7. Mobilier scolaire et utilisation de l'espace de classe, Clichy, 2020 (Document interne).

8. Cette analyse provient de données récoltées dans le cadre de mes fonctions dans cette municipalité. Leur collecte et analyse n'entre pas dans la méthodologie globale de ce travail de thèse. Cependant, il me semble intéressant de mettre ces informations en lien avec les chiffres d'Alain Corneloup.

loisirs, écoles maternelles et écoles élémentaires) peut également être un catalyseur d'inconfort pour les enfants. Dans une étude, réalisée au Danemark et aux États-Unis, il note que les programmes de l'école maternelle (*Kindergarten* dans ces pays) sont trop éloignés de ceux de l'école élémentaire et qu'une orientation plus scolaire des activités en maternelle permettrait de lisser la transition entre les deux contextes éducatifs. L'école maternelle centre ses objectifs pédagogiques sur le bien-être de l'enfant et sur son développement (*ibid.*) tandis que l'école élémentaire a des objectifs de compétences scolaires à développer.

Plusieurs études citées par Broström (par exemple, Lillemyr, 2001 ; Broström, 2002 ; Dockett & Perry, 2015) suggèrent que certains enfants expriment une angoisse avant l'entrée à l'école élémentaire. Broström regrette que les problématiques identifiées (déjà soulevées par lui-même en 2002 et par d'autres dans les années 2000 puis 2010) ne soient pas prises en compte par les décideurs en matière de politiques éducatives danoises d'une part ni par les enseignant·e·s d'autre part. Ces problématiques sont, outre le manque de communication entre les écoles élémentaires et les écoles maternelles (et leurs équipes pédagogiques), la connaissance limitée des enseignant·e·s d'école maternelle de la réalité du terrain en école élémentaire (et inversement) et la différence des attentes des deux équipes enseignantes concernant le profil des enfants à l'entrée à l'école élémentaire.

Ces considérations sont liées au contexte danois et transposées au contexte américain, mais il est intéressant de se poser la question de la transposition au contexte français. Les recherches de Broström ne se sont pas déroulées dans des écoles françaises, mais elles permettent de mettre en lumière les points de tensions et les articulations entre les écoles maternelles et élémentaires les plus importantes pour la transition efficace des enfants d'une institution à l'autre.

Broström (*ibid*) affirme que les personnels enseignants reconnaissent généralement l'importance d'une transition sereine entre les deux écoles : un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire est nécessaire aux enfants pour s'intégrer et s'épanouir dans leur parcours éducatif. Cependant, si les programmes français de l'école maternelle évoquent l'importance de développer ce sentiment d'appartenance, ce n'est pas le cas des programmes de l'école élémentaire (cycles 2 et 3), qui adoptent une vision de l'enfant en tant qu'élève qui doit acquérir rapidement et efficacement les "compétences fondamentales". D'après Sauvage (*op. cit.*, p. 80), "l'organisation même du système éducatif, en termes d'organisation, mais également de visées pédagogiques (programmation des objectifs), conduit à une organisation trop rigide, en décalage avec la réalité plurielle du développement langagier". Ainsi, la lecture des programmes scolaires propose une progression type (notamment en termes d'attendus) laissant

finalement peu de place à la diversité des parcours d'apprentissage et à la diversité des rythmes individuels des enfants. La différenciation pédagogique est encouragée en préambule des programmes, mais le corps du document s'attache à formuler des attendus identiques pour tous les enfants. Ce n'était pas le cas dans les programmes du cycle 1 (école maternelle) qui précisaient que chaque enfant développait ses compétences à un rythme qui lui est propre, et que l'âge des enfants était un facteur de variabilité importante pour ces jeunes élèves.

Je remarque que les programmes scolaires australiens par exemple (où j'ai effectué des recherches par le passé) gardent les mêmes trois objectifs pour les programmes des écoles maternelles et des écoles élémentaires, à savoir "Belonging, Being and Becoming" : appartenir, être et devenir [9]. Ces programmes insistent sur le bien-être et la construction psychique des enfants avant (dans l'ordre de lecture des programmes) les savoirs scolaires.

Dans son article, Broström (*ibid.*) explique que ce sentiment d'appartenance ne peut exister que si les enfants réussissent à "négocier" leur vie scolaire et les défis qu'elle contient (académiques et relationnels). Ce sentiment d'appartenance est un facteur décisif dans la réussite scolaire. L'enfant doit être prêt à rejoindre l'école élémentaire et celle-ci doit être prête à accueillir les enfants. Suite aux recommandations de Broström, le gouvernement danois propose aux enseignant·e·s d'organiser plusieurs étapes transitionnelles : visites de l'école élémentaire, réunions entre les deux enseignant·e·s, séquences ou leçons en commun, définition commune des attentes de fin d'année pour les enfants entrant en élémentaire, etc. Cependant, Broström note que sur le terrain, ces recommandations ne sont pas toutes suivies. Un accompagnement des acteurs politiques (nationaux et locaux) est nécessaire.

En France, les programmes scolaires et le site internet du Ministère (proposant des documents de référence à destination des enseignant·e·s et des parents) ne décrivent aucun dispositif transitionnel officiel et systématique entre ces deux entités scolaires. Sur le terrain néanmoins, j'ai noté l'existence de réunions dans des écoles primaires (regroupant les niveaux maternels et élémentaires) en fin d'année scolaire entre les enseignant·e·s de GS et les futur·e·s enseignant·e·s de CP. Cependant, ces réunions ne sont ni prévues ni conseillées par les programmes ou décrets organisationnels de l'école, et je n'ai pas connaissance d'un tel système inter-écoles pour les établissements qui ne regrouperaient pas ces deux niveaux dans un même bâtiment.

9. "Belonging" peut être traduit en "faire partie de", "appartenir à" un ensemble, trouver sa place dans la société.
Belonging, Being and Becoming : The Early Years Learning Framework for Australia, Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations (2009)

Au niveau local, des dispositifs peuvent exister. Par exemple, la circonscription de Clichy (où se déroule ma recherche) a mis en place depuis l'année 2021 une fiche de suivi individuelle pour chaque enfant, remplie par l'enseignant·e de GS à destination de l'enseignant·e de CP. Ce n'était pas encore le cas lors de mon recueil de données (2018-2020).

Si je m'intéresse à la transition entre la grande section et le cours préparatoire, c'est parce que mon étude porte sur une population d'enfants observés de manière longitudinale pendant deux années scolaires en grande section et au CP.

Ainsi, les enfants participant à la présente recherche sont en train de vivre cette transition au moment où je les observe. Le dispositif d'enseignement des langues (détaillé dans la suite de ce travail) étant constant dans sa mise en œuvre sur les deux années, je pense qu'il s'agit peut-être, au-delà de l'objectif d'enseignement-apprentissage de l'anglais, d'un dispositif permettant aux enfants de vivre cette transition de manière plus douce, avec une modalité d'apprentissage stable sur ces deux années charnières de leur scolarité.

✎ Pour résumer la section 1.2 :

- ❒ Les programmes de l'école maternelle semblent avoir pour objectif de préparer les enfants à l'entrée à l'école élémentaire.
- ❒ En maternelle, parmi les cinq domaines de compétences, le domaine "mobiliser le langage dans toutes ses dimensions" comprend à la fois l'apprentissage de la langue française et un éveil à la diversité linguistique.
- ❒ La priorité du cycle 2, qui correspond aux trois premières années de l'école élémentaire, est "la maîtrise des langages spécifiques", incluant entre autres le français et les langues vivantes étrangères.
- ❒ Au cycle 2, la maîtrise du langage écrit est centrale et son automatisation progressive permet la réalisation de tâches de plus en plus complexes.
- ❒ Le passage de l'école maternelle au CP est un moment "d'ambivalence émotionnelle" qui peut provoquer de l'enthousiasme ou de la nervosité chez l'enfant. Ces émotions ressenties par les enfants peuvent favoriser ou non l'entrée dans les apprentissages scolaires du CP.
- ❒ Mon étude de terrain se déroulant sur les deux années de GS et CP, il est envisageable que la continuité de l'expérience sur ces deux années très différentes

joue un rôle de facilitateur pour les enfants dans l'expérience de la transition de l'école maternelle à l'école élémentaire.

Cette section nous a permis de comprendre comment s'organise la scolarité à l'école primaire en France, notamment dans les domaines relatifs au langage et aux langues pour les enfants de GS et de CP. À travers une revue des programmes scolaires et divers textes officiels connexes, j'ai pu clarifier le contexte d'enseignement-apprentissage dans lequel se situent les enfants de mon étude. Nous allons à présent nous concentrer sur le développement des compétences littéraciques par ces enfants : d'une part à l'école maternelle (cf. 1.3) puis à l'école élémentaire (voir section 1.4).

1.3 Les compétences littéraciques développées avant le CP : des prérequis

D'après Gérard Chauveau, les programmes scolaires de l'école maternelle soulignent l'importance de la préparation de l'entrée dans l'écrit depuis au moins 1995. Pour les enfants d'aujourd'hui, "l'apprentissage de la lecture commence bien avant le CP" (2007, p. 5). Pourtant, c'est bien au CP que débute, dans les programmes, "l'apprentissage systématique" (je l'appelle *formel*, au sens qu'il est formalisé dans les programmes et au sein d'une institution, cf. section 1.1) de la lecture et de l'écriture. En ce sens, on peut qualifier les apprentissages de l'école maternelle de "pré-lecture" et de "pré-écriture". Je vais ici nous attacher à expliquer quels apprentissages sont concernés par le cycle 1.

Chauveau divise les étapes préparatoires à l'apprentissage de la lecture en deux parties (qu'il nomme "clés") : une partie cognitivo-culturelle et une partie cognitivo-linguistique. Ces deux clés sont travaillées d'après lui au cycle 1.

> "C'est à partir de la maternelle [...] que l'enfant doit acquérir la clé culturelle (découvrir-comprendre la culture écrite) et la clé linguistique (découvrir-comprendre le code écrit), [...] en dehors ou en amont des méthodes de lecture [et] recevoir un enseignement explicite, structuré, quotidien dans le domaine de l'écrit." (*ibid.*, 2007, p. 79)

Au-delà d'une lecture attentive des programmes scolaires (effectuée en section 1.2), il est nécessaire de se concentrer sur les composantes de ces deux clés à acquérir. Comment sont-elles entraînées, et à quel·s moment·s de la scolarité des

enfants ? Quelles compétences sont considérées comme des prérequis à l'apprentissage explicite de la lecture et de l'écriture (tel qu'il a lieu au CP) ? Je rappelle que ces prérequis peuvent différer selon qu'ils sont envisagés par les enseignant·e·s de maternelle ou de CP (voir section 1.2).

L'école maternelle, comme nous l'avons vu, a pour objectif principal d'accompagner les enfants dans la formation de leur individualité et dans l'adoption d'une posture d'élève plus que dans l'acquisition de savoirs à proprement parler. Ainsi, telle que définie dans les programmes officiels, elle n'a pas pour vocation intrinsèque d'enseigner la lecture et l'écriture aux enfants. En revanche, d'après un rapport de l'Observatoire National de la Lecture (ci-après ONL, 2007, p. 13), "sa mission première est de préparer au mieux l'enfant à ces deux apprentissages" à travers le développement d'habiletés dans deux domaines : le traitement du sens pour la compréhension des textes et l'identification des mots écrits. En plus de ces deux habiletés, l'ONL prescrit également un apprentissage des lettres (leur identification et leur reconnaissance par le dessin, le nom et le ou les sons qu'elles produisent). Je souhaite ajouter une autre dimension à cette typologie. En effet, il faut également prendre en compte un ensemble de développements cognitifs de l'enfant qui, bien que rarement mis au premier plan, me semblent être d'une importance capitale pour permettre ensuite à l'enfant d'aborder les compétences littéraciques de manière plus au CP.

L'objectif de la présente section est d'aborder l'ensemble des compétences et habiletés développées en maternelle et qui font partie du développement littéracique dans son ensemble. Dans cette section, j'aborderai différents aspects au travers d'une étude thématique en trois moments. En premier lieu, j'évoquerai le développement de la compréhension langagière par les enfants. Nous verrons ensuite quelles compétences concernent le traitement métalinguistique et la conscientisation phonologique de la langue. Enfin, j'aborderai dans une troisième sous-section les dimensions cognitives liées au développement moteur et cognitif de l'enfant et donc à son âge, qui constituent également des prérequis aux activités littéraciques.

Avant de commencer, il me faut préciser que la liste de "prérequis" à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture que je dresse ne doit pas être prise comme une procédure rigoureuse où chaque objet devra être scrupuleusement coché avant de passer à l'étape suivante. L'apprentissage de la lecture (comme tous les apprentissages) n'est pas une recette au cours de laquelle des ingrédients devraient être insérés, dans des quantités propres et un ordre précis, résultant en la création d'un jeune lecteur ou d'une jeune lectrice. Cependant, tout comme il faut apprendre à marcher

avant de pouvoir courir, il me semble incontournable de prendre en considération les bases sur lesquelles l'apprentissage de la lecture devra inéluctablement se construire : la compréhension de la langue et la construction d'un vocabulaire, la découverte et l'assimilation du principe alphabétique et la maturation cognitive et motrice permettant à l'enfant de s'adonner à la pratique de la lecture et de l'écriture.

1.3.1 Le langage et la compréhension

Savoir lire, expliquent Fijalkow & Fijalkow, c'est à la fois être capable de décoder un texte et de le comprendre (2003, p. 89). En effet, il n'est pas envisageable de séparer ces deux composantes : si l'on s'arrête au simple déchiffrage, alors il s'agit non pas de savoir lire, mais de savoir "dire" (*ibid*, p. 85). D'après eux, l'activité de lecture est, même chez le débutant, avant tout une activité de compréhension. Ainsi, les activités de lecture à haute voix de pseudo-mots ou de syllabes ne sont pas, pour Fijalkow & Fijalkow, des activités de lecture, mais uniquement des activités de décodage, de transposition de l'écrit vers l'oral. Autrement dit, "le bon lecteur de six ou sept ans est à la fois un bon décodeur (un bon lecteur-identifieur de mots) et un *chercheur de sens*" (Chiss, 2012, p. 93). Ce concept du lecteur "chercheur de sens" provient de l'ouvrage de Gérard Chauveau, *Le savoir-lire aujourd'hui* (2007). En effet, Chauveau considère qu'un enfant "bon lecteur" se doit d'identifier les mots lus (c'est-à-dire de les décoder) et "*conjointement* de chercher des informations dans une phrase écrite ou un texte court" (p. 55). Au-delà de la reconnaissance des mots, cela implique de mettre en œuvre un certain nombre de compétences de mémorisation de ce qui est lu précédemment, de mise en contexte des mots lus, de compréhension de l'explicite et de l'implicite, etc. Ce concept de *lecteur-chercheur de sens* regroupe donc à la fois l'activité de décodage et l'activité de compréhension en une seule activité de lecture.

D'après l'ONL (2007, p. 15), la compétence de compréhension doit être travaillée et exercée en amont de l'apprentissage de la lecture afin que les activités de lecture ne soient pas "que" des activités de décodage. En effet, les défis en termes de compréhension qui sont soulevés lors d'une activité de lecture ne sont pas toujours liés spécifiquement à l'acte de lire. L'ONL explique que :

- Il est possible et même vivement recommandé de travailler la compréhension en dehors de l'apprentissage de la lecture : compréhension de l'oral, compréhension d'images, d'extraits vidéos, etc. À ce sujet, les enfants des écoles maternelles sont évalués en GS (lors des épreuves communes et standardisées de fin de cycle) en compréhension de phrases et d'histoires lues par l'adulte. Une épreuve

identique est également présente dans les épreuves nationales standardisées de début de CP ;

- Les difficultés soulevées par l'exercice de la compréhension "peuvent être au moins partiellement identifiées et abordées à partir d'interventions appropriées sur l'oral, et cela dès avant l'enseignement de la lecture" (*ibid.*) ;
- Exercer la compréhension à partir d'un message écrit suppose une difficulté puisque l'être humain est "biologiquement préparé à le faire à partir du langage oral" (*ibid.*). La langue orale et la langue écrite étant bien différentes, la compréhension de l'écrit ne saurait s'exercer uniquement sur de la compréhension de messages oraux ;
- Enfin, la compréhension du message écrit suppose également "un traitement de l'information syntaxique de la phrase (place des mots, désinences et flexions, mots grammaticaux) conduisant à un repérage quasi instantané de la structure de la phrase" (*ibid.*). L'enfant apprenti lecteur prend conscience que la compréhension d'un texte n'est pas l'assemblage de la compréhension de chacun des mots qui le composent, mais bien la compréhension de l'ensemble global (une phrase, puis un texte).

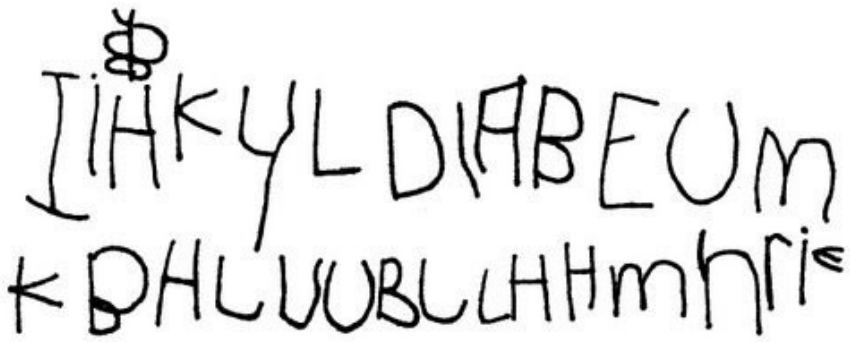
En maternelle, l'ONL (*ibid.*, pp. 21-22) recommande deux types d'activités afin d'exercer les habiletés qui seront requises par l'apprentissage formel de la lecture au CP : la lecture offerte (lecture par l'adulte) et la dictée à l'adulte (l'enfant ou le groupe d'enfants dicte). Ces activités permettent une "co-construction" de la compréhension du texte entre les enfants et l'enseignant·e, afin d'explorer le sens de la lecture et de donner aux enfants le goût de lire (Lafontaine & Pharand, 2015, p. 20). Je les décris brièvement :

- La lecture offerte (par l'adulte) :
  La lecture par l'adulte de textes longs (récits, documentaires, etc.) permet aux enfants d'enrichir leur vocabulaire et leur syntaxe à travers l'écoute de constructions riches et complexes rarement utilisées à l'oral. Cette activité fait pressentir le plaisir de la lecture et permet aux enfants de se familiariser à l'oral à des formes de discours écrits. Elle favorise l'établissement d'une stratégie de compréhension de lecture (Lafontaine & Pharand, 2015, p. 21)
- La dictée à l'adulte :
  Première entrée dans l'écriture pour les enfants, la transcription des messages conduit les enfants à amorcer une structuration d'écriture et de la pensée sans nécessiter de prérequis de CGP (cf. 1.3.2, *infra*).

Dans la transition entre GS et CP, un glissement s'opère entre les activités de compréhension de l'écrit à partir de la lecture offerte de l'adulte et les activités de compréhension de l'écrit à partir des textes décodés par l'enfant lui-même. Cette transition est "forcément lent[e], car la maîtrise encore imparfaite du décodage mobilise l'attention des enfants aux dépens de la compréhension" (ONL, 2007, p. 27).

Cela fait écho au phénomène de surcharge cognitive qui peut apparaître lorsque l'enfant doit réaliser au même moment deux ou plusieurs tâches exigeantes en termes de ressources cognitives. Les ressources cognitives disponibles de l'enfant sont inférieures à celles que demanderait la réalisation de l'ensemble des tâches au même moment. J'évoquais *supra* (cf. 1.2.2) la présence dans les programmes du cycle 2 de cet objectif d'apprentissage : la compréhension des textes lus étant permise par l'automatisation des tâches de décodage par les enfants (en fin de cycle 2) qui demande alors moins de ressources cognitives et permet ainsi de les déporter vers la compréhension du texte.

Concernant l'écriture, il me semble que les problématiques de compréhension sont différentes. En effet, si l'enfant peut réfléchir d'abord à la construction de sa phrase puis l'encoder, cette surcharge cognitive ne devrait pas avoir lieu. Lors d'observations de classe réalisées en Australie, j'ai pu voir des enfants très jeunes écrire des phrases en autonomie. Au-delà de la dictée à l'adulte (qui était également une pratique utilisée), les enfants étaient invités dès l'école maternelle à essayer d'écrire des phrases construites en autonomie. Le résultat, pour ces enfants n'ayant pas encore commencé leur apprentissage de la lecture et de l'écriture, ne correspond évidemment pas à une production écrite pouvant être lue. Les enfants n'utilisent pas nécessairement des lettres, ou alors pas suffisamment, pour encoder des mots ou phrases reconnaissables (ils ressemblent par exemple à l'image présentée ci-dessous).



Source : Joanne Meier, *Reading Rockets*, 2009

Cette existence de "l'essai" valorisé à l'école me semble être un exercice intéressant. Les enfants ont le goût de transposer l'oral vers l'écrit autant que l'écrit

vers l'oral. Leurs idées sont valorisées, et plutôt que d'encoder des syllabes et des pseudo-mots pendant leur année de grande section, ils sont invités à raconter leurs vacances ou décrire leur plat préféré. Je ne saurais par dire si ce type d'activité est utilisée dans les écoles maternelles françaises et à quelle échelle, mais je n'y ai jamais assisté ni n'en ai entendu parler.

Dans le contexte américain, même après la maternelle et pendant l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, le développement de la littéracie continue à être facilité par la fréquentation de la langue écrite, notamment par la lecture offerte ou partagée d'histoires (McBride, 2015, p. 182). C'est à travers ce type d'activité que l'enfant peut exercer des compétences qu'il ou elle n'a pas la possibilité de développer à travers la lecture des textes courts qu'il ou elle est capable de décoder : faire des inférences, faire appel à ses connaissances antérieures, comprendre le sous-entendu, développer son vocabulaire et sa syntaxe, etc. Une grande partie du vocabulaire plus sophistiqué et de la syntaxe plus complexe que les locuteurs adultes connaissent provient de l'exposition à la lecture et à l'écriture. Après le CE2 environ, le développement du langage oral et celui de la lecture et de l'écriture sont interdépendants (Tabors & Snow, 2001, p. 172).

Puisque j'ai évoqué *supra* la nécessité de développer certains automatismes dans le décodage afin de pouvoir concentrer son attention sur les mécanismes de compréhension lors de la lecture, je vais à présent aborder l'aspect "décodage" du développement des compétences littéraciques en maternelle.

1.3.2 La manipulation métalinguistique et la conscience phonologique

Lorsque l'on entend "apprentissage de la lecture et de l'écriture", la méthode "B.A.-BA" (ou "combinatoire"), l'apprentissage graphophonologique des lettres ou encore l'apprentissage de listes de mots contenant le même son (chou, hibou, genou, pou, etc.) peuvent venir à l'esprit. En effet, ces activités sont parmi les plus emblématiques de cet apprentissage fondamental.

Cet aspect, que Gérard Chauveau définit comme la clé linguistique (cf. Chauveau, 2007, p. 79), est exercé à travers un travail analytique de la parole à différents niveaux : phonologique, morphologique, sémantique et syntaxique. Ces activités prenant la langue pour objet constituent ce que l'on nomme métalinguistique.

La manipulation métalinguistique est un traitement supérieur du langage. En effet, "une chose est de traiter le langage de façon adéquate en compréhension et en

production, autre chose est de pouvoir adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation" (Gombert, 1990, p. 11). Le fait de pouvoir réfléchir sur la langue, les mots, les phrases est un prérequis à la compétence littéracique. Le développement métalinguistique consiste pour les enfants à adopter une posture réflexive et à prendre conscience de ce qu'ils savent et savent faire avec le langage.

Il s'agit, encore une fois d'après le rapport de 2007 de l'ONL (p. 23) "d'amener les enfants à traiter la langue orale perçue et produite comme un objet à analyser et à manipuler". Cette manipulation commence en maternelle avec les unités orales les plus faciles à isoler et concevoir pour les jeunes enfants, c'est-à-dire (pour le français) les syllabes. La conscientisation de ces éléments par l'enfant est nommée conscience phonologique (voir *infra*). Cette capacité de traitement des sons (comptage et manipulation des syllabes, sensibilisation aux assonances, segmentation et reconnaissance de séquences, etc.) permet aux enfants de se préparer à l'apprentissage systématique de la CGP. Le développement de cette conscience phonologique est au cœur des apprentissages de l'école maternelle et est considéré comme un prérequis à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. D'après Morais (1991, p. 5), "devenir conscient des phonèmes est difficile pour un enfant. Le point crucial pour comprendre l'acquisition de la lecture est de comprendre comment cette conscience se développe". Ainsi, "mieux comprendre comment se structure la conscience phonologique chez le jeune enfant (pré-lettré), revient à s'intéresser au développement de la langue orale, mais également aux étapes préparatoires de l'entrée dans le lire-écrire à l'école maternelle" (Sauvage, 2014). Après les syllabes, l'apprentissage se poursuit avec les phonèmes les plus simples (pour le français, les voyelles), puis est progressif jusqu'aux consonnes, dont la plupart ne seront maîtrisées qu'après systématisation de l'apprentissage de la lecture, au CP (ONL, 2007, pp. 21-23). Les enfants apprennent également à identifier les graphèmes au sein des mots et des phrases (p. 23).

Cet apprentissage des phonèmes et des graphèmes se fait en parallèle et en relation. Les phonèmes sont associés aux graphèmes. Généralement, les graphèmes simples (composés d'une lettre) sont appris en premier et le duo "phonème-graphème" est accompagné du nom de la lettre composant le graphème. Il faut bien comprendre que la découverte par les enfants du principe alphabétique ne se réduit pas à des activités simples qui visent à apprendre le nom des vingt-six lettres de l'alphabet français. D'après Chiss, elle présuppose deux habiletés de l'enfant (Chiss, 2012, p. 83). Je les appelle la "conscience phonologique" et la "correspondance graphophonologique" (CGP). Chiss les décrit ainsi :

- "Savoir analyser et isoler les phonèmes" (ma *conscience phonologique*).

  C'est à travers la prise de conscience que des unités sonores composent les

mots parlés (syllabes puis phonèmes) que s'exerce la conscience phonologique en amont d'un apprentissage formel de la lecture (ONL, 2007, p. 18). Cette habileté, Chauveau la nomme conscience "phonique" (je ne reconnais pas de différence sémantique entre ces deux appellations) et la décrit comme "l'habileté à isoler, segmenter, combiner des sons du langage" (Chauveau, 2007, pp. 76-77). Elle est exercée par des exercices majoritairement à l'oral comprenant des jeux phonétiques et poétiques s'attardant sur les rimes et les assonances et allitérations, des lectures à voix haute et à deux voix, des dictées de sons et de mots réguliers, etc.

- "Avoir compris la nature linguistique (phonographique) de notre système d'écriture" (ma *CGP*).

  Cela afin de pouvoir procéder au décodage d'un mot, d'une phrase ou d'un texte. Ce décodage se fait à la fois via une synthèse et une analyse du code écrit (Chiss, 2012, p. 86) une fois que l'enfant a envisagé le système de correspondance entre des signes abstraits (les graphèmes) et des unités orales tout aussi abstraites (les phonèmes) (ONL, 2007, p. 17). Cet apprentissage se fait avec une acceptation progressive d'exceptions et d'irrégularités (orthographiques) qui seront exercées pendant les cycles 2 et 3 voire au-delà.

  La plupart de ces exceptions et irrégularités dans la CGP trouvent une justification morphologique ou syntaxique. Pour cette raison, l'ONL recommande "d'introduire l'étude de la morphologie le plus tôt possible lors de l'apprentissage de la lecture d'autant que celle-ci permet de façon explicite de relier forme orthographique et sens du mot" (ONL, 2007, p. 20).

D'après Gombert, si les comportements métalinguistiques apparaissent en même temps que les premières conduites du lecteur, c'est bien parce que les deux développent et utilisent un même ensemble de compétences cognitives et s'améliorent respectivement dans un cercle vertueux (1990, p. 48). Pour lui, considérer l'un comme une conséquence de l'autre est simpliste. Plusieurs études (Share et al., 1984; Tunmer & Nesdale, 1985; Ehri & Wilce, 1987) montrent à la fois que l'entraînement de l'une des deux compétences améliore l'autre, mais aussi que les deux compétences s'avèrent être de sérieuses prédictrices l'une de l'autre.

Le National Reading Panel (NRP) américain a publié en 2000 un rapport très encourageant sur l'état de la recherche concernant les compétences métalinguistiques et leur apport dans l'apprentissage de la lecture (National Reading Panel, 2000). Cependant, il a été fortement remis en cause par le linguiste Stephen Krashen dans un article qu'il nomme *False Claims About Literacy Development*. Krashen considère

que les conclusions du rapport font une lecture erronée des études citées (2004, pp. 18-21).

Dans ce rapport, le NRP parvient à plusieurs conclusions : 1/ l'entraînement systématique de la conscience phonologique améliore de façon substantielle les compétences en lecture des enfants ; 2/ l'enseignement systématique de la combinatoire est plus efficace que l'enseignement non systématique de la combinatoire ; 3/ les approches par compétences langagières sont supérieures aux approches globales ; et 4/ il n'y a pas de preuve claire que le fait d'encourager les enfants à lire à l'école améliore leurs compétences de lecture.

En retour, Krashen considère que le NRP s'appuie, pour ce rapport, uniquement sur une partie des recherches disponibles, que ces dernières sont conduites sur des nombres restreints d'enfants et qu'elles comportent de nombreux biais. Il relève par exemple (p. 19) que selon les études citées par le NRP, les enfants ayant bénéficié d'un enseignement systématique de la combinatoire performent mieux dans la lecture de listes de mots simples, mais pas tant sur la lecture de textes, et que cette affirmation n'est valable que lors de la première année d'apprentissage de la lecture, suite à laquelle les différences sont lissées. Krashen considère également que les études sélectionnées pour comparer les approches par compétences langagières aux approches globales sont biaisées puisque dans ces études, il est donné davantage de temps de lecture par semaine aux enfants du groupe "approche par compétences langagières", ce qui fausse la comparaison (p. 20). À la lumière de cette donnée et en sélectionnant des études plus comparables, Krashen trouve le résultat inverse qui donne un avantage à l'approche globale.

Les auteurs et autrices auxquel·le·s j'ai fait référence dans cette sous-section s'accordent sur l'importance du développement des compétences métalinguistiques, de la combinatoire et de l'apprentissage de la CGP pour les enfants en début d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cependant (et j'y reviendrai ultérieurement dans la sous-section 1.4.2), l'opposition à la fois idéologique et politique entre la méthode syllabique et la méthode globale a conduit certain·e·s chercheur·euse·s, et surtout des institutions politiques à prendre parti pour l'une ou l'autre des méthodes, dans le monde anglo-saxon avec Krashen, mais également dans le monde francophone.

Cette "querelle" entre les deux méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture (le mot querelle provenant de l'ouvrage *Apprendre à lire : la querelle des méthodes* de Krick et al., 2007) rend plus difficile la navigation entre les différents textes, rapports institutionnels, programmes scolaires, recommandations officielles des gouvernements et études sur le sujet. J'avancerai donc sur ces thématiques avec

prudence.

Concernant l'écriture, les recherches la prenant pour objet sont moins nombreuses. Sans doute, le développement nécessaire du geste graphique et de la motricité fine ajoute une complexité dans les études et recherches qui préfèrent s'intéresser aux processus de lecture. Dans cette recherche, les deux aspects nous intéressent, mais il me faut préciser que le nombre de références concernant la lecture dans la présente sous-partie est bien supérieur au nombre de référence incluant à la fois les compétences de lecture et d'écriture.

Nous allons à présent nous concentrer sur les processus de développement cognitif et moteur des enfants à l'école maternelle, lesquels influencent, pour certains, spécifiquement le geste graphique.

1.3.3 Les développements cognitifs et moteurs

Au-delà des "clés" culturelles et linguistiques (Chauveau, 2007, p. 79) évoquées dans l'introduction de la section 1.3, un prérequis à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture par les enfants réside dans l'atteinte de certains paliers de leur développement cognitif et moteur. Dans cette section, mes références proviennent du champ des neurosciences et relèvent de l'approche cognitiviste.

En effet, le développement neurocognitif de l'enfant joue un rôle prépondérant dans ses apprentissages. Ses neurones sont formés *in utero*, bien avant sa naissance. Cependant, les connexions neuronales continuent à se faire après la naissance et jusqu'à l'âge adulte, avec une croissance qui est extrêmement rapide pendant les quatre premières années de vie. Cette rapidité, explique Gaonac'h, "est notamment due à une myélinisation continue (croissance de la myéline qui entoure les axones des neurones) et l'augmentation des connexions neuronales entre les neurones existants" (Gaonac'h, 2006, p. 14). Cette croissance de la myéline se fait par zones cervicales à des moments divers : si le mécanisme de la tétée est développé avant la naissance, les parties du cerveau gérant par exemple le raisonnement abstrait ne sont matures que des années plus tard (*ibid.*).

Les mécanismes cognitifs liés à la lecture activent une grande variété de zones cervicales. Une des zones utilisées lors des activités de lecture est appelée l'aire de la forme visuelle des mots (ci-après VWFA [10] pour la forme abrégée anglo-saxonne). Avant l'apprentissage de la lecture, cette région du cerveau sert notamment à reconnaître les visages, les objets et les formes géométriques. Au cours de l'apprentissage

10. Visual Form Word Area.

de la lecture, le neuropsychologue Stanislas Dehaene, qui incidemment est également président du Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale, explique que cette aire se modifie et que son activité neuronale augmente progressivement (2011, p. 28).

L'invention de l'écriture a transformé profondément la culture humaine et la façon dont notre communication et notre mémoire fonctionnent. Cependant, celle-ci est trop récente pour avoir généré des modifications génétiques chez les êtres humains (Kolinsky et al., 2018, p. 17). C'est pour cela que certaines régions cérébrales dédiées à l'origine à d'autres fonctions sont "recyclées" afin de se réorienter vers de nouvelles fonctions, comme l'identification de l'écrit pour la VWFA (*ibid.*). Kolinsky et al. ont publié en 2018 un article sur l'aspect neurologique et neurolinguistique de l'apprentissage de la lecture. À travers la revue de plusieurs dizaines d'études portant sur les mécanismes cérébraux en jeu dans l'acte de lecture, ils tirent diverses conclusions au sujet de la spécialisation de la VWFA lors de l'apprentissage de la lecture.

La VWFA, qui se situe à gauche du cortex occipito-temporal, est spécifiquement responsable de la reconnaissance et du traitement des signes écrits. Ce réseau de neurones est utilisé aussi bien par les lecteurs de systèmes alphabétiques ou non alphabétiques, y compris les personnes aveugles de naissance utilisant par exemple le système d'écriture tactile Braille (Kolinsky et al., 2018, p. 18). Le développement de la littéracie modifie l'activation des zones cérébrales selon les situations et développe les connexions entre ces régions du cerveau proportionnellement au degré de maîtrise de la littéracie par les sujets. Cette transformation cérébrale n'est pas innée et n'a pas lieu lors d'une exposition passive à un environnement lettré : ce processus n'apparaît qu'à travers un apprentissage formel de la lecture et de l'écriture (*ibid.*). Kolinsky et al. citent notamment Baker et al. (2007) qui ont étudié plus précisément ce processus de réorganisation des fonctions cérébrales de la VWFA à travers une comparaison des activations cérébrales selon les langues parlées par les locuteurs. Dans leur étude, ils remarquent pour des sujets qui ne parlent pas l'hébreu par exemple (l'hébreu possédant un système d'écriture consonantique), les aires s'activant à l'exposition de textes en hébreu ne seront pas latéralisées à gauche (ainsi, leur cerveau traite cette information comme lors de n'importe quelle reconnaissance d'objet) alors que des sujets parlant l'hébreu auront une activation latéralisée de la zone gauche (VWFA) uniquement (Kolinsky et al., 2018, p. 19). Des études similaires ont été réalisées par Szwed et al. (2014) [11] sur le chinois, dont le système d'écriture est idéographique, et par Maurer et al. (2008) en 2008 sur le japonais, dont le système d'écriture est

11. Où Stanislas Dehaene et Laurent Cohen, co-auteurs dans l'article de Kolinsky et al., sont également co-auteurs.

à la fois idéographique et consonantique, pour des résultats semblables (ces études sont citées par Kolinsky et al., *ibid.*). Cette latéralisation et le déclenchement de la fonctionnalité de la VWFA arrivent très tôt dans l'apprentissage de la lecture et sont décelables après seulement six semaines d'apprentissage de la CGP chez des enfants de six ans. Plus l'apprentissage de la lecture est avancé, plus cette latéralisation est prononcée (Kolinsky et al., 2018, p. 20). Ainsi, au niveau cérébral, le principal résultat de l'apprentissage de la lecture est donc la spécialisation d'une aire à la reconnaissance des caractères (et combinaisons de caractères) écrits.

De plus, dans certaines langues (dont celles dont le système d'écriture utilise l'alphabet latin), l'apprentissage de la lecture développe un autre processus important. Avant l'apprentissage de la lecture, la VWFA, responsable de la reconnaissance d'objets, apprend le principe de l'invariance en miroir. Ainsi, elle ne juge pas significative l'orientation en miroir d'un objet et ne différencie pas deux objets identiques en miroir l'un de l'autre (un vélo de côté, qu'il soit tourné vers la droite ou tourné vers la gauche est reconnu comme étant un vélo). Lors du processus d'apprentissage de la lecture dans les systèmes alphabétiques latins entre autres, ce principe d'invariance en miroir doit être "désappris" afin que les apprentis lecteurs puissent faire la différence entre, par exemple, les lettres "b" et "d" ou encore les lettres "p" et "q" (Kolinsky et al., 2018, p. 22). La VWFA acquiert alors pendant le développement de la littéracie de nouvelles propriétés et spécificités uniques et différentes des autres aires du réseau visuel du cerveau afin de pouvoir traiter spécifiquement le langage écrit.

D'après Kolinsky et al. (*ibid.*, p. 23), il est connu depuis les années 1970 que l'apprentissage de la lecture d'un système alphabétique et la prise de conscience des phonèmes se développent en interaction. Il a été découvert notamment que la conscience phonologique des personnes analphabètes n'est que très peu développée, mais également, via des expériences d'imagerie, que l'apprentissage de la lecture permettait de développer des liens et des interactions entre les aires du cerveau responsables du traitement du langage oral et les aires traitant du langage écrit. Ainsi, le traitement de mots issus du langage oral est, dès trois ans d'apprentissage de la lecture, fortement influencé par les formes écrites des mots. Ces modifications entraînent également des modifications physiologiques puisque la densité de matière grise par exemple augmente dans les aires évoquées lors du processus d'apprentissage de la lecture. Le succès de l'apprentissage de la lecture et de ce développement cérébral d'après Kolinsky et al. (*ibid.*, p. 25) serait surtout lié à l'utilisation d'une méthode d'enseignement : la méthode syllabique (c'est-à-dire l'explicitation de la CGP). Cela s'explique au niveau du développement de la VWFA, latéralisée à gauche. Lors d'un apprentissage de la lecture par la CGP, la VWFA est mobilisée (à gauche)

tandis que l'apprentissage par la méthode globale fait plutôt appel à l'hémisphère droit du cerveau et mobilise donc "un circuit qui paraît inapproprié, puisque son implication, majoritairement présente en tout début d'apprentissage, diminue lorsque celui-ci progresse" (Braga et al., 2017).

D'autres compétences à prendre en compte dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture relèvent quant à eux du développement moteur de l'enfant. Le fait de pouvoir suivre des yeux un motif ou une ligne est un prérequis à la lecture de phrases écrites. Ces compétences sont entraînées par exemple dans des livres d'images ou des jeux de société, ou encore dans des activités prémathématiques où les enfants doivent trouver un motif caché, associer deux motifs identiques ou créer des motifs à partir de suites logiques. De la même façon, l'enfant doit développer sa motricité fine avant de pouvoir écrire des mots à l'aide d'un crayon ou d'un clavier. Les activités de graphisme (copie de boucles vers le haut et vers le bas) et de dessin en sont également un entraînement fréquent en maternelle. Avant cela, les enfants très jeunes développent leur motricité fine à travers des jeux de construction et d'adresse.

J'en avais fait l'hypothèse *supra*, il est envisageable que ce développement moteur nécessaire à l'activité d'écriture soit un frein à l'établissement de projets de recherche plus systématiques sur le développement littéracique qui prennent en compte à la fois des activités de lecture et d'écriture. Dans ma recherche et notamment durant les deux années que j'ai passées au contact des enfants qui font l'objet de mon étude, j'ai à plusieurs reprises rencontré des difficultés à identifier les signes encodés par les enfants. À de nombreuses reprises et à divers moments, je n'ai pas pu déchiffrer certaines parties des productions écrites des enfants : quand les lettres côtoient encore des symboles et dessins, quand le tracé des lettres est incertain, quand la formation des cursives est confuse, etc.

Pour autant, il ne semble pas que les productions à l'oral soient nécessairement plus faciles à identifier et à analyser. Par exemple, plusieurs passages de mes enregistrements audiovisuels me semblent difficilement audibles ou certains sons me semblent parfois complexes à identifier. Si mon oreille a tendance à faire un tri naturel, les enfants très jeunes peuvent parfois prononcer une consonne à la place d'une autre ou bien prononcer un son non standard en français.

Si Goody considérait l'écrit comme un médium objectif, immuable et porteur d'*honnêteté* (1979), il m'a parfois semblé que l'audio enregistré me permettait d'accéder à davantage d'informations que l'écrit parfois raturé au point d'être caché et perdu, comme les enfants le font parfois. À l'inverse, une fois que les mots sortent de leur bouche, les enfants poursuivent et ne peuvent me "reprendre" la matière à analyser. Pour cette raison, il me semble que l'étude simultanée des deux processus

crée un ensemble complet, qui informe plusieurs facettes d'un même questionnement, plutôt que ne le dédouble.

❋

Concernant les prérequis à l'apprentissage de la lecture, il semble qu'au niveau neurologique, le développement de la VWFA et l'abandon du principe de l'invariance en miroir sont des étapes incontournables. Au niveau plus général du développement cognitif de l'enfant, il semble raisonnable de penser qu'avant un certain âge, l'enfant n'a pas les compétences cognitives nécessaires au traitement du langage écrit (Chauveau, Gaonac'h). Au-delà de la nécessité évidente d'avoir développé une certaine compréhension de la langue orale et du principe alphabétique, le psychologue américain Jerome Bruner considère que l'entrée dans la lecture se fait grâce à des prédispositions humaines et enfantines telles que des "dons cognitifs initiaux" (innés) ; "une disponibilité orientée vers les moyens et les fins", une "transactionnalité" (liées toutes deux à la grande sociabilité des enfants), la "systématisation", caractérisée par Piaget, et la capacité "d'abstraction" qui est "impressionnante" chez les enfants dès trois mois (Bruner, 1987, p. 18).

Les enfants n'apprennent pas tous à la même vitesse ou dans le même ordre. Certains apprennent plus vite que d'autres, certains savent déjà lire avant que l'on s'occupe de le leur enseigner à l'école (souvent, ils apprennent dans le contexte familial). Certains ont du mal à tenir leur stylo correctement jusqu'à la fin de l'école élémentaire (j'en faisais partie), d'autres ne liront jamais à haute voix avec fluidité, mais tous ces enfants réussissent à lire et à écrire et utilisent, plus tard ces compétences en dehors de l'école. Les inquiétudes liées à cet apprentissage sont finalement l'apanage des adultes.

Je me souviens avoir vu dans une école australienne un affichage (figure 1.4) qui entre en résonance avec les différents "prérequis à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture" que j'ai listés ici. Cet affichage, destiné aux parents plutôt qu'aux enfants, explique que l'apprentissage de la lecture ne peut se produire que lorsque l'enfant a d'abord acquis des savoirs, savoir-être et savoir-faire transversaux tels que le développement d'un vocabulaire (comme nous l'avons vu dans la sous-section 1.3.1), la compréhension du rôle de l'écrit (et de son intérêt), la conscience phonologique (comme nous l'avons vu dans la sous-section 1.3.2), la motricité fine des yeux et des doigts et la discrimination visuelle des formes (comme nous venons de le voir dans la sous-section 1.3.3).

FIGURE 1.4 – Affichage "Je vais apprendre à ..., mais d'abord..."



Source : Éditions Bookoola Ink, Brisbane, Australie, 2011

Ces acquisitions sont à la fois des étapes préliminaires à l'apprentissage formel de la lecture et des parties intégrantes de cet apprentissage au sens large.

✎ Pour résumer la section 1.3 :

- ❒ Savoir lire repose non seulement sur la capacité à décoder un texte, mais également à le comprendre. Le travail de la compétence de compréhension à l'oral permet de libérer les enfants cognitivement à un moment de leur apprentissage où le décodage utilise toutes leurs ressources cognitives pendant les activités de lecture.
- ❒ Les enfants manipulent les syllabes puis les phonèmes et apprennent les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes. Cela leur permet par la suite de retranscrire des sons à l'aide de graphèmes.
- ❒ Les compétences métalinguistiques et les premières conduites de lecture sont mutuellement bénéfiques.

- ❒ Les recherches en neurosciences identifient de manière très précise la zone du cerveau impliquée dans la lecture et dans son apprentissage. Cette zone de leur cerveau se réorganise et se latéralise pendant l'apprentissage formel de la lecture.
- ❒ Des chercheurs considèrent que la réorganisation optimale des zones du cerveau se réalise lorsque les enfants apprennent à lire avec une méthode syllabique plutôt qu'avec une méthode globale.
- ❒ Le développement de la motricité fine (notamment les mouvements des yeux et des mains) est essentiel pour les activités de lecture et d'écriture.

1.4 Le CP comme entrée dans l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture

Dans cette section, il sera question des compétences littéraciques développées par les enfants au début du cycle 2 et des méthodes d'enseignement utilisées pour favoriser ce développement. Dans la construction du présent chapitre, j'ai mis en opposition (relative) l'apprentissage "formel" de la lecture au CP avec le développement des compétences littéraciques tel qu'il est envisagé à l'école maternelle. Ce développement n'est pas pour autant un apprentissage "informel", mais concerne davantage le développement d'habiletés permettant d'outiller les enfants en amont du CP (ce que j'ai nommé le caractère *préparatoire* de l'école maternelle). Le développement des compétences littéraciques s'inscrit en effet dans la durée : tandis que le cycle 1 (des apprentissages premiers, correspondant à l'école maternelle) prépare l'entrée dans l'écrit, le cycle 2 (des apprentissages fondamentaux, du CP au CE2) formalise l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et le cycle 3 (de consolidation, du CM1 à la 6e) en développe la maîtrise (ONL, 2007, p. 24). Dehaene, dans son ouvrage *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe* (2011, p. 95), dégage trois facteurs primordiaux dans l'apprentissage formel de la lecture [12] :

- l'engagement actif (l'enfant doit être sollicité et ne pas être passif) ;
- l'attention (l'enfant doit diriger son attention vers l'objet d'apprentissage) ;

12. Ces facteurs ne sont pas issus à proprement parler du champ des sciences cognitives : ils sont déjà mentionnés par exemple dans les travaux de Marie Pape-Carpantier : Pape-Carpentier, Marie (1848). *Enseignement pratique dans les écoles maternelles ou Premières leçons à donner aux petits enfants suivies de chansons et de jeux pour les récréations de l'enfance.* Paris : Hachette.

- le plaisir de l'effort (l'enfant doit être motivé en sentant que son apprentissage participe à ce qu'il soit apprécié et admiré, qu'il progresse et qu'il réussisse une tâche qui lui semblait difficile auparavant).

En entrant au CP, l'enfant apprend à adopter une posture d'élève en étant engagé et attentif dans les tâches à effectuer. Sa motivation doit également provenir d'un processus de réflexivité sur l'importance (ou, au moins, l'utilité) de l'effort dans l'apprentissage. D'autres mécanismes, tels que l'automatisation, doivent également être acquis : l'enfant doit dépasser la surcharge cognitive causée par les tâches de "bas niveau" pour accéder à des processus cognitifs plus complexes. Au cycle 2, la "maîtrise des langages" (ainsi nommée dans le Bulletin Officiel n°30 du 26-7-2018, définissant les spécificités du cycle 2) est l'élément central. La section 1.2 s'est attachée à décrire et commenter les contenus programmatiques de ce cycle (voir page 20). Ce BO reprécise les objectifs principaux des trois premières années de l'école élémentaire à travers l'appellation "savoirs fondamentaux" : lire, écrire, compter et respecter autrui. L'enjeu de cette "maîtrise des langages" est dans un premier lieu d'automatiser la compétence de décodage en lecture afin de permettre aux enfants de réinvestir leur attention sur l'accession au sens de ce qui est lu.

La présente section s'organise en deux temps. Je m'attacherai dans un premier moment à décrire les stratégies et compétences spécifiquement développées par les enfants en classe de CP (et par leurs enseignant·e·s pour les leur transmettre) pour accéder à cette automatisation du déchiffrage et pour accéder à l'écrit. Dans un second temps, nous verrons que si les programmes officiels ont tranché sur "la" méthode d'enseignement-apprentissage de la lecture à utiliser, le milieu de la recherche s'accorde sur le fait que la "querelle des méthodes" est une problématique complexe sur laquelle il est intéressant de s'attarder et qui joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture au CP.

1.4.1 Les compétences introduites et développées au CP

Dès la deuxième page du Bulletin Officiel de 2015, l'importance de l'automatisation des compétences de décodage est mise en avant. En automatisant des tâches cognitives de "bas-niveau", les élèves sont capables petit à petit de réaliser des tâches plus complexes. Ainsi, les programmes scolaires invitent les enseignant·e·s du cycle 2 à proposer des activités susceptibles d'accompagner les enfants dans l'automatisation du décodage de l'écrit en même temps qu'ils développent leurs compétences relatives à la construction du sens (et non dans un second temps). Pour cela, les activités conseillées sont, comme en maternelle (voir section 1.3), focalisées

sur la compréhension de l'oral (lectures offertes, dictées à l'adulte) et la manipulation métalinguistique (jeux de sons, explicitation de la CGP). De nouvelles activités viennent s'y ajouter au fil du cycle 2. Par exemple, les élèves sont de plus en plus autonomes et commencent à prendre part à des activités de lecture silencieuse.

Dans son processus d'accession au sens, l'enfant doit effectuer des tentatives et doit également évaluer son propre travail : il est l'instigateur de son propre "feedback" (retour). C'est une situation inhabituelle pour un enfant de six ans. Lors de la manipulation des objets physiques (par exemple les jeux de construction), le retour vient souvent de l'objet en lui-même (la tour s'écroule, le cube ne rentre pas dans le trou rond, etc.). Cependant, lors de la lecture, l'enfant est seul devant sa feuille et doit donc être l'instigateur de ce retour (ce que je viens de lire est-il un mot que je connais ? la phrase entamée a-t-elle un sens lorsque je lis ce mot ?) (Gaonac'h & Golder, 1998, p. 152), par exemple à travers la lecture à voix haute. Pour cela, il doit prêter attention au sens de ses vocalisations en plus de l'attention qu'il dirige déjà vers la tâche de décodage des sons. Pour cette raison, "tout travail de compréhension sur un texte décodé par l'enfant lui-même nécessite une relecture (par l'enfant, un autre enfant ou le maître)" (ONL, 2007, p. 26). Au début de l'apprentissage par exemple, l'enfant est entraîné à faire suivre le décodage de chaque mot ou groupe de mots d'une relecture (parfois, une répétition) de l'ensemble pour accéder à la compréhension.

> "Au fil du cours préparatoire (...) s'opère un glissement progressif de la compréhension exercée à partir de l'audition de textes lus par autrui à la compréhension de fragments de textes que les enfants peuvent eux-mêmes décoder et comprendre. Ce glissement est forcément lent, car la maîtrise encore imparfaite du décodage mobilise l'attention des enfants aux dépens de la compréhension" (ONL, 2007, p. 27).

Afin de pallier cela, les mots et morphèmes les plus fréquents sont souvent enseignés en début d'année, avec des apprentissages "photographiques" ou "par cœur". Les mots, phrases et textes courts sont proposés au décodage d'après une progression linéaire et les enfants sont invités à mémoriser des listes de mots servant d'*outils*[13]. Le CP marque l'entrée des élèves dans l'apprentissage de l'orthographe. En effet, au-delà de la CGP, les élèves sont invités à apprendre un certain nombre de mots grammaticaux ou très fréquents dont l'orthographe est irrégulière afin de

13. Il s'agit ici de mots fréquents dont les correspondances graphophonologiques ne sont pas encore abordées mais que les enfants retrouvent dans la plupart des textes : le, la, les, un, une, des, mais, etc.

pouvoir les déchiffrer plus rapidement et plus facilement et d'accéder au sens d'un texte de manière simplifiée (*ibid.*, p. 28). Une autre activité nouvelle pour les élèves du CP est l'apprentissage formalisé de la grammaire. Les enfants entendent pour la première fois un métalangage spécifique pour parler de la langue, au travers de l'apprentissage de concepts grammaticaux (nom, verbe, adjectif, accords en genre et en nombre, etc.). Les programmes scolaires encouragent les enseignant·e·s à utiliser les noms des catégories grammaticales bien qu'ils précisent qu'il n'est pas attendu des enfants de mobiliser ce métalangage avant le CE1 (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 2015, p. 27). Ces concepts sont enseignés dans l'objectif de permettre aux enfants d'acquérir une compréhension (puis une autonomie dans le reste du cycle) sur l'orthographe grammaticale de base.

Enfin, le dernier apprentissage "nouveau" au CP sur lequel je souhaite me concentrer est l'apprentissage formalisé de l'écriture. Si les activités de copie et de début de tentatives d'écriture de mots et groupes de mots à l'aide de la CGP peuvent avoir lieu en fin d'école maternelle, c'est au CP que ces activités commencent à prendre une place importante dans la journée type des enfants. Les activités d'écriture sont à la fois des extensions (ou pendants) des activités de lecture (entraînement de la CGP, apprentissage des mots fréquents "par cœur") et des activités de motricité et de graphisme de plus en plus rigoureuses par rapport aux activités de graphisme déjà faites en maternelle. Les enfants écrivent tous les jours dans des cahiers à quadrillage Séyès et suivent des règles précises de forme et de taille de lettres cursives.

Ces "nouveautés" du CP sont accompagnées d'un changement dans la façon de travailler des enseignant·e·s. L'organisation et la construction des programmes scolaires le montrent de manière évidente. Si les programmes de maternelle donnent beaucoup de liberté à la façon dont les personnels enseignants doivent transmettre aux enfants les différentes compétences qu'ils comportent, les programmes des cycles 2 à 4 sont beaucoup plus précis quant au choix des méthodes de délivrance des savoirs. Cela répond peut-être à un objectif d'homogénéisation des processus d'enseignement-apprentissage au niveau national. Cette impossibilité pour les enseignant·e·s de choisir leurs méthodes d'enseignement est à l'origine d'un débat profond dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, dont je vais maintenant exposer les enjeux.

1.4.2 Les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture en débat

Depuis plus d'un siècle, la "querelle des méthodes" d'enseignement utilisées pour la lecture et l'écriture a fait couler beaucoup d'encre. Le milieu de la recherche

s'est longtemps opposé sur la méthode d'enseignement la plus adaptée pour développer les compétences littéraciques des enfants et ce débat a également été récupéré par les instances politiques, éducatives et médiatiques ou encore par des parents d'élèves soucieux de l'éducation donnée à leurs enfants. L'expression *Querelle des méthodes* provient du sous-titre de l'ouvrage de Krick, Reichstadt et Terrail *Apprendre à lire : la querelle des méthodes* qui vise à dresser un bilan de ce débat (Krick et al., 2007) [14].

Les deux méthodes qui s'opposent sont la méthode syllabique (parfois appelée méthode phonique ou méthode synthétique) et la méthode globale (parfois appelée méthode analytique). La méthode syllabique se concentre sur l'apprentissage de la lecture par l'apprentissage systématique des correspondances graphophonologiques (la lettre "v" produit le son /v/). La méthode globale est un terme qui regroupe deux méthodes de lecture différentes : la méthode de Decroly datant du début du XXe siècle, et la méthode globale de Foucambert datant des années 1970. C'est cette dernière qui est concernée par la querelle des méthodes. On l'appelle également analytique ou encore méthode de lecture idéovisuelle. Bien qu'inspirée de la méthode Decroly, elle s'en éloigne. Il s'agit de présenter aux enfants apprentis lecteurs des mots écrits entiers avant de leur en donner l'équivalence orale. Cette méthode ne traite pas prioritairement de la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes.

Pour Chauveau, ce débat a "tendance à confondre le moyen ou la *partie* (décoder) avec la fin ou le *tout* (lire-comprendre)" : si les défenseurs de la méthode syllabique ignorent d'après lui l'objectif final de l'apprentissage de la lecture (la compréhension du message écrit) au profit de sa mécanique, les défenseurs de la méthode globale, quant à eux, confondent le but avec les moyens en "évacu[ant] tout travail structuré sur les outils linguistiques (code, décodage)" (Chauveau, 2007, p. 32).

Si la méthode syllabique est utilisée, alors Chauveau (*ibid.*) s'inquiète que certain·e·s enseignant·e·s ne traitent de la compréhension des textes que l'année suivante (au CE1) ou en dehors des activités de lecture (c'est-à-dire par exemple, uniquement à l'oral), tandis que Chiss s'inquiète d'un traitement uniquement "mécanique" de la lecture à travers des activités d'entraînement au code et à la combinatoire exclusivement, sans aucune situation de lecture-écriture accompagnée par l'adulte (Chiss, 2012, p. 85).

Dans le cas de l'utilisation de la méthode globale, alors les inquiétudes qui reviennent sont celles des inégalités entre les enfants, selon le niveau d'éducation de

14. Le débat lui précède, voir Chartier, A. & Hébrard, J. (2006). "Chronique "histoire de l'enseignement". Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques". *Le français aujourd'hui*, 153, 113-123. doi.org/10.3917/lfa.153.0113

leurs parents, qui se creuseraient davantage avec l'utilisation de la méthode globale qu'avec la méthode syllabique, en plus d'obtenir de moins bons résultats d'une manière générale Deauvieau et al. (2015).

En 2007, l'ONL tranche et condamne la méthode globale, jugeant que la méthode syllabique est "la plus efficace pour apprendre à lire à un enfant" (ONL, 2007, p. 8). En effet, selon l'ONL, dès 2007, l'objectif du CP est de permettre à tous les enfants de maîtriser le principe alphabétique "à travers l'apprentissage systématique de la correspondance graphie-phonie", en faisant de l'apprentissage des CGP un fil rouge sur l'année, dans un ordre spécifique prenant en compte leur fréquence (du son et du graphème) ainsi que leur difficulté (*ibid.*, p. 24). Toujours en 2007, ce sont les programmes scolaires du ministère de l'Éducation Nationale qui inscrivent dans les programmes de CP l'apprentissage exploratoire des correspondances phonographiques (2007a). Malgré tout, certain·e·s enseignant·e·s (et j'en ai rencontré) se revendiquent encore aujourd'hui de la méthode globale.

Cependant, il faut relativiser ce débat : il est très peu probable que ces deux méthodes soient réellement utilisées aujourd'hui, si elles l'ont été un jour. Fijalkow et Fijalkow (2003, p. 88) considèrent que la méthode globale notamment n'a jamais été appliquée telle qu'elle a été pensée, c'est-à-dire avec des enfants qui ne débutent pas l'exploration d'un texte par le déchiffrage graphophonologique, mais bien par la recherche directe du sens grâce aux indices à leur disposition. Chauveau explique en effet qu'il faut plutôt voir ces deux méthodes comme les extrémités (rares, voire inexistantes) d'un continuum. L'utilisation de la méthode syllabique par exemple s'associe souvent à des rencontres avec le livre et les textes, "ainsi que des moments consacrés à la compréhension d'histoires lues ou racontées par le maître" (Chauveau, 2007, p. 32). D'autres enseignant·e·s utilisent la lecture orthographique d'un certain nombre de mots ou morphèmes fréquents. Parmi les enseignant·e·s utilisant la méthode globale, on retrouve le plus souvent dans leurs pratiques un entraînement à la combinatoire et au code graphophonologique au sein d'activités de lecture de textes et de production écrite. Il semble que personne ne s'accorde réellement sur une définition claire de ce qu'est la méthode globale (voir 1997).

Dans une recherche datant de 2015, Lafontaine et Pharand (2015) notent que plus de 60% des enseignant·e·s interrogé·e·s sur leurs pratiques déclarent se situer entre les deux méthodes, en couplant des stratégies et processus provenant des deux "écoles". Moins de 15% des enseignants déclarent utiliser uniquement la méthode syllabique, et 6% déclarent utiliser la méthode globale. Lafontaine et Pharand notent que "si les pratiques portant sur l'enseignement explicite du code phonographique

restaient dominantes, confirmant une certaine stabilité des pédagogies traditionnelles, on voyait apparaître de façon non anecdotique certaines innovations tendant vers la littératie, telles que le fait de préférer un support de lecture personnel plutôt qu'un manuel vendu dans le commerce, l'utilisation de la littérature de jeunesse comme support d'apprentissage, l'enseignement de l'écriture en même temps que celui de la lecture, la place accordée à la réflexivité de l'élève", etc. (Lafontaine & Pharand, 2015, p. 42).

Dans le cadre de mon étude de terrain, j'ai travaillé avec deux enseignant·e·s de CP. Tous deux enseignaient la lecture et l'écriture au travers de l'étude des correspondances graphophonologiques, en y ajoutant des lectures de textes et l'apprentissage de mots "par cœur". On appelle ces méthodes "mixtes" puisqu'elles combinent des aspects de la méthode globale et des aspects de la méthode syllabique. Puisqu'elles mettent généralement l'apprentissage des CGP dans un rôle central, la plupart des méthodes mixtes sont en fait des variantes de la méthode syllabique. Ces méthodes mixtes sont majoritaires, notamment parce que les enseignant·e·s combinent des pratiques d'enseignement variées qui rendent impossible le fait de mettre leur pédagogie entière "dans une boîte" (Chauveau, 2007, p. 38).

C'est "l'effet maître" (la compétence pédagogique du maître) qui influe sur les développements littéraciques des enfants plutôt que l'efficacité de la méthode X ou Y (*ibid.*, pp. 43-44). En effet, on considère que la majorité des enseignant·e·s a aujourd'hui dépassé ce clivage des méthodes pour combiner un ensemble de pratiques d'enseignement qui lui semblent adaptées à sa classe. Si les enseignant·e·s les plus expérimenté·e·s s'appuient sur leur expérience, les débutant·e·s s'appuient sur la formation donnée aujourd'hui dans les INSPE, qui s'appuie elle-même sur la recherche. Ainsi, l'ensemble des enseignant·e·s aborde et pratique "l'enseignement de la lecture "autrement", le plus souvent en conciliant les deux approches" (*ibid.*, p. 22).

Ces dix dernières années, notamment depuis que les programmes scolaires du MEN ont tranché pour la méthode syllabique, le débat s'est déplacé et plusieurs autres questions en sont ressorties. La discussion s'est recentrée un temps sur l'intérêt d'utiliser ou non la phonétique (et l'Alphabet Phonétique International) lors de l'apprentissage de la lecture (Chiss, 2012, p. 111). Ensuite, le débat a été (notamment auprès du grand public et des personnels enseignants) simplifié en une opposition des méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture qui sont axées sur le décodage et celles qui sont axées sur la construction du sens (*ibid.*, p. 122).

Dans la présente étude, deux enseignant·e·s dont les pratiques d'enseignement sont très proches se revendiquent d'un "bord" différent. Cela me fait supposer que cette nouvelle opposition est plus liée à la perception et à la réflexivité enseignante

qu'à des pratiques d'enseignement foncièrement différentes. Malgré tout, il me semble que les façons d'aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture continuent et continueront un moment à faire couler de l'encre dans les laboratoires et à faire parler dans les salles de pause des écoles élémentaires.

En conclusion, l'année de CP est une année pleine de nouvelles compétences à acquérir pour les enfants. Même en préparant les élèves de grande section de maternelle à des activités littéraciques identiques ou semblables à celles qu'ils rencontreront à l'école élémentaire, le changement est important. L'activité d'enseignement est formalisé par l'existence "d'une" méthode recommandée par les pouvoirs publics (à travers les programmes scolaires) tandis que l'école maternelle donne davantage de liberté aux personnels enseignants. Du côté des enfants, la posture d'élève attendue, l'organisation du temps et de l'espace de classe, la présence de traces écrites systématiques dans des cahiers et les attendus des enseignant·e·s sont autant de caractéristiques qui "formalisent" cet apprentissage dans un cadre homogène.

✎ Pour résumer la section 1.4 :

- ❒ Au cycle 2, les enfants entraînent leurs compétences littéraciques "de bas-niveau" (comme le décodage) afin de pouvoir réaliser des tâches plus complexes (telles que la construction du sens).
- ❒ Les premières tentatives de lecture de l'enfant ne lui fournissent pas de feedback immédiat, et l'enfant doit apprendre à se faire lui-même un retour régulier sur sa compréhension du sens de ce qu'il lit.
- ❒ En attendant que le décodage soit complètement automatisé, les enfants apprennent "par-cœur" un certain nombre de mots fréquents, ainsi que des mots courants dont l'orthographe n'est pas régulière en termes de CGP.
- ❒ En 2007, l'ONL puis les programmes scolaires invitent les enseignant·e·s à utiliser la méthode syllabique (centrée sur les CGP) plutôt que la méthode globale (centrée sur l'accession au sens).
- ❒ Cependant, il est très probable qu'aucune de ces deux méthodes n'ait été réellement appliquée, mais qu'elles soient plutôt deux extrémités d'un continuum théorique sur lequel se placent les enseignant·e·s en fonction de leurs stratégies d'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Pour résumer ce que nous avons vu jusqu'à présent, les enfants sur lesquels mon étude porte sont en pleine transition entre deux écoles (qu'elles soient situées dans le même bâtiment ou physiquement séparées) dont les programmes et les pratiques scolaires diffèrent. L'école maternelle accompagne chaque enfant vers la réussite de son plein potentiel en prenant en compte les différences de rythme d'apprentissage individuelles. Elle évalue de façon positive et met en valeur les progrès des enfants. Les enfants jouent beaucoup, se déplacent dans la classe et leur sociabilisation fait partie des objectifs pédagogiques. Au cycle 2, en revanche, les enfants apprennent à adopter une posture d'élève, à rester assis à leur bureau, etc. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture établit une liste exhaustive de tout ce que les enfants doivent avoir acquis en fin d'année ou de cycle. Ils doivent suivre cette liste, quel que soit leur rythme d'apprentissage. L'année de CP comprend également deux évaluations nationales des compétences en français et en mathématiques. Cette transition est souvent vectrice d'angoisses (cf. 1.1.3) même si des dispositifs aux niveaux micro- ou mésoscopiques peuvent la faciliter pour les enfants et les personnels éducatifs.

L'école maternelle n'enseigne pas la lecture et l'écriture aux enfants *per se*. Cependant, de très nombreuses activités réalisées au cycle 1 (et c'est encore plus vrai pour l'année de GS) sont des entraînements, des "préparations" à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui aura lieu au CP. Les enfants de maternelle acquièrent notamment des compétences de compréhension de textes lus par l'enseignant·e et de planification-révision de textes à travers la dictée à l'adulte. Ces activités sont semblables à des activités de lecture de texte et de rédaction où seules les composantes de compréhension seraient entraînées. Les autres aspects de la lecture-écriture préparés en maternelle sont la découverte du principe alphabétique et l'initiation à la combinatoire graphophonologique, le développement de la conscience phonologique à l'oral, la motricité fine à travers la copie de mots en capitales puis en script, etc. À leur arrivée au CP, les enfants commencent "formellement" (puisque, nous l'avons vu, il a été longuement préparé) leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'enseignement est alors régi par un programme scolaire beaucoup plus précis qui donne aux enseignant·e·s une méthode d'enseignement à suivre. L'objectif de fin de CP est d'automatiser le décodage graphophonologique au maximum pour permettre aux enfants d'éviter la surcharge cognitive et de consacrer leur pleine attention sur la compréhension des textes lus.

L'objectif de ce chapitre a été de contextualiser la période correspondant au début du développement littéracique des enfants en lien avec les institutions

en France. Cette nécessaire définition d'un contexte au sein duquel la réflexion est possible établit les fondations à partir desquelles il est possible de se questionner.

Afin de construire ma problématique, à la rencontre entre deux champs disciplinaires (la didactique du français langue maternelle et la didactique des langues et des cultures), il me faut étendre (c'est l'objet de mon chapitre 2) ces fondations au champ de la didactique des langues et m'interroger sur la nature des compétences développées dans le cadre de l'apprentissage des langues par les enfants.

Chapitre 2

Apprentissage des langues : attentes et effets de l'institutionnalisation

> "When you grow up in a family of languages, you develop a kind of casual fluency, so that languages, though differently colored, all seem transparent to experience."
>
> — *David A. Antin, 2002*

Le système éducatif français, historiquement conçu dans une perspective monolingue, repose sur une seule langue pivot, coexistant avec d'autres langues, généralement qualifiées d'*étrangères* et/ou de *vivantes* dans les textes officiels. Ces autres langues occupent une place particulière dans le contexte éducatif français.

Je qualifierai dans le présent travail ces langues d'*additionnelles*, à la suite de Narcy-Combes et al. (2019), puisqu'elles s'ajoutent à une autre langue au statut majoritaire, ici le français. Ce terme permet de qualifier à la fois la langue en fonction de son statut à l'école (qui modifie son appellation au fil des réformes, voir section 2.2), mais aussi au sein du répertoire des individus (les enfants de mon étude, scolarisés en France) où elle s'*additionne* (à travers une réorganisation de l'ensemble du répertoire) au français, que celui-ci soit la langue première ou la langue de scolarisation, et potentiellement à d'autres langues également (voir section 2.1).

L'Enseignement Précoce des Langues Vivantes (ci-après EPLV) à l'école en France trouve ses origines dans la seconde moitié du XXe siècle. C'est en 1954, à Arles, que la première expérience d'EPLV est menée, avec des élèves des écoles maternelles s'initiant à l'anglais sous la tutelle d'assistant·e·s de langue anglophones natif·ve·s (Girard, 1991). Depuis lors, diverses décisions politiques (qui seront examinées plus

en détail dans la section 2.2 de ce chapitre) ont constamment cherché à renforcer la place des langues additionnelles à l'école, y compris dans les petites classes.

Le présent chapitre a pour objectif de comprendre les raisons qui ont sous-tendu ces choix politiques depuis les années 1950 jusqu'à aujourd'hui. Dans une première section, je reviendrai sur le concept de bilinguisme et dresserai un inventaire des effets du bilinguisme chez les enfants, tels qu'ils ont été évalués par la recherche académique. Si je fais cela, c'est parce qu'il me semble qu'il est possible que l'enseignement d'une langue additionnelle peut être mis en lien avec ces situations de bilinguisme dans une moindre mesure. Le concept de plurilinguisme (une variété de langues aux statuts divers dans le répertoire linguistique) s'inscrit dans une discussion sur la notion de bilinguisme et le degré de maîtrise de la langue que cette notion implique. Dans une perspective historique, j'évoquerai tout d'abord les effets hypothétiques de l'éducation en deux langues (le plus souvent à la maison) sur "l'intelligence" des enfants (je définirai ce concept) pour arriver progressivement à la notion de plurilinguisme ou de bi-plurilinguisme, davantage utilisée aujourd'hui.

Dans un second temps, je retracerai les diverses décisions institutionnelles et le contexte social et (géo)politique au sein duquel l'EPLV se développe, se transforme, change (de nombreuses fois) d'appellation et d'objectif(s). J'interrogerai la correspondance entre les effets du bi-plurilinguisme chez l'enfant (tels que discutés dans la première section) et les objectifs escomptés, voire attendus, par les instances gouvernementales lors de la mise en place des programmes scolaires. Je retracerai les différentes étapes politiques et historiques qui ont jalonné la mise en place des programmes d'enseignement-apprentissage des langues à l'école pour les jeunes enfants. Cette analyse englobera non seulement les aspects stratégiques de la mise en œuvre de ces programmes, mais également les enjeux qui y sont associés.

Enfin, je me pencherai sur les intérêts et les attentes que ces programmes génèrent en termes de résultats pour les enfants, en tentant de comprendre comment les politiques éducatives cherchent à façonner l'avenir linguistique des élèves dès leur plus jeune âge.

Cette exploration approfondie de l'éducation aux langues en France permettra de porter un regard critique sur l'évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école et de mieux cerner les motivations ayant conduit à ces choix en termes de politiques éducatives et linguistiques.

2.1 Des habiletés spécifiques comme effets du bi-plurilinguisme de l'enfant

En 1996, Claude Hagège publie son ouvrage *L'enfant aux deux langues*. Il en dévoile les objectifs en quatrième de couverture et annonce s'adresser "aux spécialistes de l'acquisition des langues et aux linguistes", mais aussi aux parents. Si le lectorat cible est double, il en est de même pour les thématiques de l'ouvrage. Une partie de celui-ci s'intéresse aux enfants bilingues : qui sont les enfants bilingues ? peuvent-ils oublier leur langue première ? le bilinguisme crée-t-il un retard de langage ? Quelles sont les *facultés intellectuelles* [1] développées par le bilinguisme [2] ? Au-delà des enfants bilingues cependant, Hagège consacre une partie conséquente des chapitres à l'enseignement-apprentissage de langues additionnelles aux enfants et à ses effets, que ces enfants soient préalablement bilingues ou non.

Cette articulation entre, pour simplifier, les "caractéristiques" des enfants bilingues et l'enseignement-apprentissage des langues dans un même ouvrage me fait supposer que Claude Hagège [3] s'attend à ce que l'effet d'un tel enseignement sur les enfants soit similaire (quoique très certainement de manière plus ténue) ou au moins comparable à celui du bilinguisme. Ainsi, enseigner les langues vivantes aux enfants serait, peut-être, une manière de leur faire bénéficier de quelques-unes de ces *facultés intellectuelles* dont les enfants bilingues auraient le secret.

L'objectif de la présente section est double. Dans un premier temps, il s'agira d'interroger le concept d'enfant *bilingue* (avec Hagège pour point de départ) puis *plurilingue* (avec des recherches plus contemporaines, notamment les travaux de Daniel Coste) : qu'est-ce que le bilinguisme ? Quels enfants sont bi-plurilingues, à partir de quel degré de maîtrise parle-t-on de bilinguisme ? Puis, je répertorierai dans un second temps les *facultés intellectuelles* de ces enfants et ce que l'on sait de leurs particularités, avec une attention particulière pour les facultés et compétences littéraciques qui nous intéressent particulièrement dans cette recherche.

2.1.1 Être ou ne pas être bilingue : *L'enfant aux deux langues*

Dans une optique de détachement du concept de la première langue au rôle genré de mère, j'utiliserai le terme "langue première" pour évoquer la langue premièrement (ou initialement) acquise par un·e locuteur·ice. Un certain nombre des

1. Ses termes.
2. Ces questions sont traitées par Baker & Wright dans leur ouvrage *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, dont la première édition sort en 1993 et la septième en 2021.
3. de même que Baker & Wright outre-Manche et outre-Atlantique

citations présentées dans ce travail cependant utilisent le terme "langue maternelle" pour évoquer un concept qui, dans la présente recherche, n'est pas différencié.

Il m'apparaît primordial de délimiter la langue première de la ou des langues additionnelles dans ce travail puisque l'acquisition de la langue première et l'appropriation des langues additionnelles sont deux processus très différents. L'acquisition de la langue première est en effet marquée par une grande disparité initiale entre les compétences de production et celles de compréhension. Les compétences de production des enfants sont très réduites durant leurs premiers mois de vie, puis connaissent une "explosion lexicale" vers l'âge de 18 mois, période pendant laquelle certains enfants peuvent apprendre jusqu'à 10 mots par jour (Gaonac'h, 2006, p. 34). En revanche, l'acquisition d'une langue additionnelle diffère considérablement, car le développement cognitif y a généralement moins d'impact. Nous y reviendrons.

J'utiliserai également dans ce chapitre la terminologie de Lüdi et Py et emploierai pour les enfants nés en France de parents allophones ou bilingues les termes de langue "d'origine" et langue "d'accueil" (Lüdi & Py, 2003). En effet, il m'apparaît délicat de parler de langue "maternelle" ou "première" et de langue "seconde" dans des cas où l'acquisition des différentes langues semble s'effectuer en synchronicité. En 2003, Lüdi et Py expliquent que dans de nombreux cas, les enfants semblent mieux maîtriser la langue d'accueil que la langue d'origine dès l'école maternelle. Ils y ont recours lorsqu'ils interagissent avec leurs pairs, leurs frères et sœurs, voire avec leurs parents, surtout s'ils se savent compris (Lüdi & Py, 2003, p. 46).

Si je parle de langue acquise en premier et de langues additionnelles, c'est que j'envisage que le répertoire linguistique des locuteur·ice·s (dans cette recherche, des enfants) comportera une pluralité de langues. À chaque nouvelle langue apprise, le répertoire linguistique se reconfigure. Ainsi, je me demande quand ces enfants peuvent être considérés comme bi-plurilingues (ce terme réunit à la fois bilinguisme et plurilinguisme, en attendant d'avoir défini ces deux concepts avec davantage de précision). Pour répondre à cette question, il faut nécessairement définir le concept de bi-plurilinguisme. À quel moment une personne peut-elle être considérée comme bi-plurilingue, existe-t-il un seuil à dépasser pour pouvoir être qualifié·e de personne bilingue ou plurilingue ? Une personne est-elle bilingue si elle maîtrise une de ses langues beaucoup mieux que l'autre ? Est-elle bilingue si elle n'utilise jamais ou très rarement une des langues de son répertoire ? Ou encore, une personne qui a appris des phrases et mots de vocabulaire dans une langue afin d'y effectuer un voyage peut-elle être considérée comme bilingue ?

Le concept de bilinguisme est assez complexe à aborder et il me semble important de prendre le temps de le discuter plutôt que d'en fournir une définition et la considérer comme un acquis. On ne peut ignorer plusieurs zones de flou dans la conceptualisation du terme "bilinguisme". Lors de cours de didactique à l'université, j'ai plusieurs fois demandé à des étudiant·e·s s'ils ou elles se considéraient comme bilingues. Pour certaines de ces personnes, qui utilisent plusieurs langues de façon quotidienne, ce n'est pas le cas. D'autres encore se qualifient de bilingues alors qu'elles déclarent posséder des habiletés variables au sein de leur répertoire ou faire des usages moins importants de certaines de leurs différentes langues. Ainsi, il y a vraisemblablement un aspect socioculturel à prendre en compte et qui modifie les représentations que les locuteur·ice·s ont de leur propre répertoire. Je vais maintenant présenter plusieurs définitions du bilinguisme afin de retracer l'évolution de ce terme.

Au niveau des habiletés et des compétences mêmes, certaines personnes utilisent deux ou plusieurs langues alors qu'elles en ont une maîtrise très limitée, tandis que d'autres ont des habiletés linguistiques très développées dans deux ou plusieurs langues qu'elles n'utilisent jamais ou que rarement. Cette différence entre le degré d'habileté (ou de maîtrise) et l'usage est également à prendre en compte.

Les définitions du bilinguisme, d'après Akinci, "reflètent cette multiplicité des formes et s'échelonnent sur un continuum allant du tout au presque rien" (2011, p. 73). Dans un article ayant pour objectif de stabiliser une définition du bilinguisme, Py et Gajo (2013) aboutissent à une typologie des définitions existantes du mot "bilinguisme". Après avoir recensé un certain nombre de définitions issues de la recherche académique, mais aussi du "grand public", Py et Gajo déterminent trois aspects complémentaires du bilinguisme (*ibid.*) :

- "Les pratiques ou usages : on appelle *bilingue* toute personne qui utilise régulièrement deux langues.
- Les connaissances linguistiques : on appelle *bilingue* toute personne qui maîtrise la grammaire, le lexique et la phonologie de deux langues.
- Les attentes sociales : on appelle *bilingue* toute personne qui satisfait aux attentes sociales de communautés linguistiquement diverses."

Si ces trois définitions sont complémentaires, elles sont également différenciées par la mise en lumière d'un aspect (fréquence d'utilisation de la langue ; degré de maîtrise ; insertion sociale). Ces trois aspects reprennent les différentes questions que je me posais précédemment. Si les différentes définitions recensées par Py et Gajo contiennent un ou plusieurs de ces trois aspects, il semble qu'il faille mêler

les trois pour obtenir une définition convenable du bilinguisme. Cependant, un·e locuteur·ice qui se conformerait à une seule de ces trois catégories serait-il privé de la qualification de bilingue ? Il faut poursuivre la réflexion pour répondre à ces questions. Je m'intéresse donc, à la suite de Py et Gajo, aux définitions données par certains chercheurs. En 1933, Bloomfield (1984) définit le bilinguisme comme "native-like control of two or more languages", c'est-à-dire le contrôle de deux ou plusieurs langues "au même niveau que les natifs". Cette définition pose plusieurs questions : qu'est-ce que le contrôle d'une langue ? Quel est le niveau d'un natif ou d'un "native-like" (comme les natifs) ? Cette définition pourrait être qualifiée de maximaliste. Cependant, d'autres définitions prennent le pendant inverse. En 1964, Diebold définit le "bilinguisme naissant" (en anglais "incipient bilingualism") comme incluant les locuteur·ice·s dès qu'ils possèdent quelques mots de vocabulaires ou "connaissances minimales" dans une langue additionnelle. Si je ne peux me prononcer pour les années 1960, il ne m'apparaît pas possible aujourd'hui de catégoriser comme "bi-plurilingue" toutes les personnes qui sauraient dire "Bonjour", "Merci" ou encore "Santé !" dans plusieurs langues, ce qui représenterait une immense majorité des personnes monolingues.

François Grosjean (2012, p. 4) définit les bilingues comme "ceux qui utilisent deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans leur vie de tous les jours" tandis que Valdés, Menken & Castro (2015, p. 38) considèrent que les individus bi-plurilingues "ont plus d'une compétence langagière. Ils sont capables de fonctionner (c'est-à-dire parler, comprendre, lire ou écrire), même de manière limitée, dans plus d'une langue". Ces deux définitions s'attachent aux aspects "usage de la langue" (pour Grosjean) et "habileté langagière" (pour Valdés et al.). Il est plus complexe de trouver une définition s'attachant strictement à l'aspect socioculturel du bilinguisme, en raison de l'apparition de la notion de bi-pluriculturalité.

La définition de Valdés et al. introduit une réflexion sur les différentes compétences dans lesquelles les personnes bi-plurilingues utilisent leurs différentes langues. En 2013, Grosjean et Li écrivent en effet que les individus bilingues utilisent généralement leurs différentes langues dans différentes situations, avec différentes personnes, dans différents aspects de leur vie (2013, p. 12), ce que Grosjean nomme "le principe de complémentarité" (2015). Parfois, ces aspects mobilisent des compétences de production ou de réception, parfois c'est à l'oral ou à l'écrit. Ainsi, ces quatre compétences ne sont pas toujours équilibrées chez une personne bi-plurilingue.

Wallace Lambert formule en 1973 (puis en 1981) les notions de bilinguismes "additifs" et "soustractifs". Ces notions sont reprises par Jim Cummins dans la

plupart de ses articles et ouvrages à partir de 1976 (voir par exemple Cummins, 1976, 1981 et 2000). Le bilinguisme additif désigne la situation d'une personne qui a un niveau de maîtrise suffisant dans ses deux langues. Il s'agit d'une situation idéale, où la maîtrise d'une langue est bénéfique à l'autre langue et réciproquement. Le bilinguisme soustractif, en revanche, désigne les situations dans lesquelles l'une des langues (généralement, la langue apprise le plus tardivement) devient dominante et se développe au détriment de la maîtrise de l'autre. Dans la situation de bilinguisme soustractif, la maîtrise des deux langues est nécessairement déséquilibrée, tandis que dans le bilinguisme additif, l'équilibre entre les deux langues peut être variable : une langue peut être plus développée qu'une autre, mais les deux sont maîtrisées suffisamment pour que leur locuteur·ice puisse fonctionner dans la vie quotidienne (communiquer dans des circonstances variées) avec la même efficacité dans chacune des deux langues comme le ferait une personne monolingue. Josiane Hamers & Michel Blanc (1983) notent que cette situation s'explique par l'appartenance du·de la locuteur·ice ou de la locutrice à une communauté linguistique dont il·elle doit nécessairement "rejeter" les valeurs socioculturelles et linguistiques au profit d'une langue davantage valorisée.

Il est essentiel de bien comprendre que le bilinguisme n'est pas "additif" ou "soustractif" en lui-même, mais que c'est la situation dans laquelle les deux ou plusieurs langues évoluent au sein du répertoire du·de la locuteur·ice qui déterminent si les conditions sont plutôt favorables ou défavorables au développement des compétences langagières. La notion de bilinguisme soustractif est contestée dans son interprétation, car elle est à associer aux conditions sociales de coexistence des langues. Christine Hélot par exemple compare le bilinguisme des "élites" au bilinguisme des "migrants" en France, expliquant l'importance des conditions sociales des locuteur·ice·s dans la caractérisation de leur bilinguisme, qui serait "un atout pour certains, mais un handicap pour d'autres" (2004, p. 13). Cummins écrit en 2000 "Bilingualism was good for the rich and bad for the poor" [4].

Baker & Wright (2021) affirment cependant que ce bilinguisme additif et "équilibré" (correspondant à un haut niveau de maîtrise dans deux langues), bien que considéré comme "l'idéal bi-plurilingue", est très minoritaire. En effet, puisque les personnes bi-plurilingues utilisent leurs langues dans une variété de contextes, il est plus fréquent que les individus bi-plurilingues soient, pour chaque situation de leur vie quotidienne, plus compétents dans une de leurs langues que dans les autres. Ainsi, le bilinguisme équilibré "réaliste" ne serait pas une égalité de maîtrise entre les différentes langues du répertoire, mais l'addition de la maîtrise suffisante de chaque

4. Le bilinguisme était bon pour les riches et mauvais pour les pauvres.

langue du répertoire pour que l'individu puisse fonctionner sans problème dans les différents aspects de sa vie.

Le psychosociologue John Edwards (2013) souligne que le bilinguisme n'est pas une caractéristique rare et qu'elle concerne une majorité des personnes dans le monde contemporain. En effet, l'intégralité des articles et ouvrages que j'ai lus à propos du bi-plurilinguisme prend d'ailleurs le temps de préciser qu'au niveau mondial, c'est bien le bi-plurilinguisme qui est la norme, tandis que le monolinguisme est une exception qui tend à disparaître. Edwards précise d'ailleurs (*ibid.* : pp. 14-15), comme l'avait fait Hagège en 1996, que "toute personne normalement intelligente peut acquérir une compétence au moins fonctionnelle dans une langue additionnelle".

Il apparaît donc que le bilinguisme serait tout cela à la fois, mais pas exactement. D'autant plus lorsqu'il s'agit de locuteur·ice·s enfants, la définition me semble revêtir une difficulté supplémentaire. L'enfant qui est en train d'apprendre sa ou ses langue(s) première(s), mais aussi sa ou ses culture·s première·s, n'a pas encore obtenu un niveau de *maîtrise* suffisant dans sa ou ses langue(s) et ne répond peut-être pas encore aux attentes sociales de sa ou ses propre(s) culture(s), alors qu'il est évidemment considéré comme un·e locuteur·ice et un·e acteur·ice de celles-ci. Ainsi, "le terme de bilinguisme couvre des réalités très diverses dont il faut absolument tenir compte au moment de l'évaluation de l'acquisition de plusieurs langues chez l'enfant" (Akinci, 2011, p. 74).

Pour autant, si je veux comparer les effets "du bilinguisme" à ceux de l'enseignement des langues auprès d'enfants, il est nécessaire que je différencie ces deux profils de locuteur·ice·s : à quel moment l'enfant apprenant une langue devient-il l'enfant bilingue ? Dans ce travail de recherche, je considère que les enfants bilingues sont les enfants qui développent leurs compétences langagières dans plusieurs langues, au point qu'ils sont capables de les utiliser dans leur environnement immédiat (en dehors de la classe de langue à l'école maternelle). Pour cette raison, les enfants bénéficiant du dispositif d'enseignement de l'anglais mis en place dans la présente recherche n'en deviennent pas bilingues.

Cette frontière entre les deux profils reste néanmoins très fragile : où place-t-on les enfants scolarisés dans une langue qui n'est pas leur langue première ? Y a-t-il une date précise "d'arrivée dans le bilinguisme" pour ces enfants ? qu'en est-il des enfants qui sont scolarisés dans une école bi- ou multilingue ? etc. Barbara Köpke explique en effet que "l'acquisition d'une L2 aboutit à une sorte de bilinguisme" et que "réciproquement, chez le bilingue tardif du moins, le bilinguisme est forcément le résultat de l'acquisition d'une L2, qui a commencé à un moment donné (variable)

après l'acquisition de la L1 (2021, p. 261).

2.1.2 Quelles habiletés pour les enfants bi-plurilingues ?

Si Hagège annonce des facultés intellectuelles spécifiques aux bilingues, le discours à propos du bilinguisme n'a pas toujours été positif. Dans certains pays, comme les États-Unis ou la France, une vision fortement monolingue, voire monoglossique, a longtemps perduré. C'est cette vision monoglossique qui a permis à la France d'imposer la langue française comme langue unique au XVIe siècle avec la signature par François Ier de l'ordonnance de Villers-Cotterêts, puis, un siècle plus tard, la création de l'Académie Française. Cette vision monoglossique (en France et ailleurs) a participé à l'instillation d'une méfiance envers le plurilinguisme qui continue à persister de nos jours (Cerquiglini, 2002). Baker et Wright (2021, p. 132) ont fait l'inventaire des effets néfastes qu'aurait le bilinguisme sur les enfants selon certains personnels enseignants, orthophonistes, psychologues scolaires et autres professionnels conseillant les parents : un "poids" sur le cerveau, une confusion mentale, un ralentissement du développement de la L1, des conflits identitaires, une marginalisation et même de la schizophrénie. Laurie (1890, p. 15, cité par Baker & Wright, *ibid.*) considère même qu'un individu bilingue ne "doublerait" pas ses facultés intellectuelles, mais, justement, les diviserait par deux.

D'après Akinci (2011, p. 74), les travaux des cinquante dernières années ont contribué à mettre en échec cette idée de "nocivité du bilinguisme". Cependant, ces craintes ne sont pas l'apanage d'une vision passéiste du bi-plurilinguisme : sur mon propre terrain de recherche par exemple, plusieurs parents d'élève m'ont demandé si l'apprentissage d'une langue vivante à l'école allait créer de la confusion chez leurs enfants (confusion entre les langues au sein du répertoire linguistique). J'ai également pu constater que plusieurs enseignantes conseillaient à des parents allophones de ne pas parler leur langue d'origine à la maison pour que leur enfant "ne soit pas freiné dans son apprentissage du français à l'école". Bien que cette "anecdote" provenant de mon travail sur le terrain ne soit pas généralisable et à convoquer avec prudence, il semble que ce conseil donné aux parents d'éviter d'exposer leurs enfants à leurs langues d'origine soit lié au statut social et au degré de valorisation de la langue en question dans la société. Conseillera-t-on à un parent anglophone américain d'éviter l'anglais à la maison de la même façon qu'on le conseillerait à un parent tagalophone, par exemple ? J'ai mentionné *supra* les travaux d'Hélot, qui dans son article "Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites : analyse d'un écart en

milieu scolaire" [5], insiste sur ce caractère inégalitaire qui ne concerne pas réellement le bilinguisme en tant que tel, mais plutôt la valeur sociale des langues en jeu (2004). Akinci également a observé des situations similaires dans les écoles, puisqu'il explique qu'en 2011, "très souvent, des enseignants véhiculent de telles idées fausses et négatives sur le bilinguisme, pensant que les enfants issus de l'immigration feraient mieux d'apprendre uniquement le français, ils interdisent aux parents la pratique de la langue de la maison comme au début du siècle en France, et ne cachent pas leur mécontentement devant ces enfants, alors qu'il est tout à fait possible de développer un bilinguisme à l'école qui permettrait de bien maîtriser les deux langues" (2011, p. 78).

Pour répondre à ces questionnements des parents et poursuivre cette réflexion, je vais m'intéresser dans cette sous-section aux liens entre bi-plurilinguisme et cognition, c'est-à-dire aux effets du bi-plurilinguisme sur les cerveaux des jeunes locuteur·ice·s, sur le continuum exagérément large allant de la "division" des facultés intellectuelles au développement de facultés intellectuelles "supérieures". Je m'y attacherai à travers une courte revue de littérature qui s'organisera thématiquement en plusieurs étapes. Tout d'abord, j'examinerai la relation entre la notion de bilinguisme et le concept "d'intelligence", central en psychologie au début du XXe siècle et depuis remplacé par un ensemble de compétences cognitives. Ensuite, nous verrons qu'une grande partie des capacités effectivement développées par les enfants bi-plurilingues sont langagières et notamment liées à leurs compétences métalinguistiques. Avant de commencer, je souhaite insister sur le parallélisme entre les différentes compétences dont je vais parler ici (capacités cognitives, compétences métalinguistiques, et de communication) et celles que j'ai évoquées précédemment comme des prérequis à l'apprentissage de la lecture (voir section 1.3), afin de donner une clé de réflexion au lectorat.

Cette section s'organise dans une perspective historique puisque je pars des recherches les plus anciennes pour arriver à des études plus contemporaines. Il faut préciser alors que la notion de bilinguisme évolue avec les années. Ainsi, mon utilisation du terme englobant "bi-plurilinguisme" n'est finalement qu'une manière de simplifier les étapes ayant jalonné la construction de cette notion, je l'ai évoqué dans la section précédente (voir *supra*, sous-section 2.1.1).

Pour cette revue de littérature, je m'appuierai sur les revues déjà existantes des psycholinguistes Ellen Bialystok (en anglais, datant de 2001) et Daniel Gaonac'h (en français, datant de 2006) ainsi que sur celle des pédagogues Colin Baker & Wayne E. Wright (en anglais, datant de 2021).

5. Puis dans l'ouvrage qu'elle publie quelques années plus tard en 2007.

2.1.2.1 Du concept d'*intelligence* à l'étude des compétences cognitives des enfants bi-plurilingues

Dès les années 1920 avec en premier lieu l'étude de Saer (1923) [6] au Pays de Galles, des chercheurs mesurent l'intelligence des bilingues comparativement aux monolingues à travers l'administration de tests de quotient intellectuel (QI). Pendant plusieurs années, ces différentes recherches font état d'un QI plus faible chez les individus bilingues que chez les individus monolingues. Ces études ont depuis été remises en cause de nombreuses fois (voir Baker & Wright, 2021, pp. 133-139) pour avoir testé en langue anglaise des enfants dont la langue la plus développée était l'autre langue de leur répertoire. Cependant, ce biais (les enfants bi-plurilingues testés ne comprenaient peut-être pas les questions qui leur étaient posées) n'est pas le seul point à avoir été remis en cause. En effet, l'utilisation de tests de QI pour mesurer l'intelligence a depuis fait l'objet de controverses. La notion "d'intelligence" en psychologie a laissé place à des concepts plus précis et séparés, ce qui a permis de définir de manière plus exacte ce qu'il se passe dans le cerveau d'un individu bi-plurilingue (qui serait différent chez un individu monolingue). La théorie des intelligences multiples du psychologue du développement Howard Gardner (1983) entérine l'idée que le concept d'intelligence est un agrégat de plusieurs habiletés très diverses qui peuvent être indépendamment développées (Gardner en compte huit [7]). Ainsi il n'est plus question de savoir si les individus bi-plurilingues sont plus ou moins intelligents que leurs pairs monolingues, mais plutôt de mesurer plus précisément dans quel(s) domaine(s) cognitif(s) (s'il y en a) il est possible de mesurer une tendance générale différenciant les performances des individus selon qu'ils sont bi-plurilingues ou monolingues.

En 1962, une étude menée au Canada par Elizabeth Peal et Wallace Lambert démontre, toujours à l'aide de test de QI, que les individus bi-plurilingues auraient en fait des compétences cognitives supérieures à leurs pairs monolingues. Si leur recherche (Peal & Lambert, 1962) utilise des tests de QI, elle se différencie des études précédemment citées en plusieurs points.

Tout d'abord, elle propose une critique des études du début du siècle sur la sélection des sujets testés : Peal et Lambert sélectionnent des bilingues "équilibrés", c'est-à-dire des individus qui ont une maîtrise au moins fonctionnelle de l'ensemble des langues de leur répertoire. Cette catégorisation des individus bilingues leur permet

6. Cette étude est considérée comme la première à comparer des individus bilingues à des individus monolingues dans les trois revues de littérature que j'ai examinées.

7. Pour aller plus loin, voir son ouvrage "Multiple Intelligences : The Theory in Practice." paru en 1993, ou sa traduction française "Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues" paru chez Retz en 2008.

de remettre en cause les études précédentes ne l'ayant pas fait. De plus, Peal et Lambert ont sélectionné pour leurs études des groupes équivalents en termes de statut socio-économique, ce qui n'était pas le cas des études précédentes. Ces deux choix méthodologiques limitent, d'après eux, les biais possibles dans leur recherche. Enfin, bien qu'ils utilisent des tests de QI (auxquels ils ajoutent quelques questions ciblées), Peal et Lambert séparent les différentes questions du test de QI utilisé en deux catégories : intelligence verbale et intelligence non verbale. Cette catégorisation est un premier pas au-delà de la recherche sur "l'intelligence" des individus bi-plurilingue et vers les "compétences cognitives" développées par le plurilinguisme.

Le résultat de cette étude, menée auprès d'enfants bilingues français-anglais au Canada, est que les individus du groupe bilingue ont obtenu des résultats supérieurs dans 15 des 18 mesures effectuées lors du test de QI et dans les trois mesures supplémentaires ajoutées au test par Peal et Lambert. Ils en concluent que le bilinguisme "permet aux individus de développer une plus grande flexibilité mentale", une meilleure capacité de conceptualisation de l'abstrait, une facilité à penser indépendamment des mots et une capacité supérieure à former de nouveaux concepts. Une autre conclusion de leur recherche est la présence d'un "transfert positif" des compétences et connaissances d'un individu bi-plurilingue d'une langue à l'autre (c'est-à-dire transfert d'habiletés, mais sans transfert de difficultés) (Peal & Lambert, 1962).

Bien que cette recherche ait ouvert la voie à des recherches plus précises avec des paramètres mieux contrôlés, elle comporte quelques défauts de méthodologie que listent Baker & Wright (2021, p. 138) : d'une part, la sélection des enfants bilingues au profil équilibré pose question concernant le caractère généralisable de l'enquête : sur 364 enfants testés, 100 ont été retenus pour leur "degré de bilinguisme" et donc l'étude ne donne qu'une information partielle sur *des* enfants bi-plurilingues, ceux dont les compétences langagières sont élevées dans leurs deux langues, et non sur "les enfants bi-plurilingues en général". D'autre part, un seul couple de langues a été testé (français-anglais), ce qui n'informe effectivement que sur les locuteurs possédant ces langues en particulier dans leur répertoire linguistique, et non sur le bilinguisme en général. Ensuite, même si les enfants des deux groupes ont été interrogés sur leur statut socio-économique, Peal et Lambert n'ont pas récolté d'informations concernant leur statut socioculturel (notamment facilité et fréquence d'accès à des produits culturels). Pour Baker & Wright, cela pose un problème conséquent puisque l'environnement socioculturel des enfants, et particulièrement des enfants bi-plurilingues, jouerait un rôle sur leurs capacités cognitives (2021, pp. 138-139). Enfin, une problématique commune à plusieurs études sur le sujet est

que celle-ci montre une corrélation et non un lien de causalité entre le bilinguisme et les capacités cognitives observée chez les enfants. Ainsi, et notamment dans le cas d'enfants dont le bilinguisme est équilibré (et qui ont de hauts niveaux de maîtrise de leurs deux langues), il n'est pas possible, avec l'étude de Peal & Lambert, de savoir si c'est le bi-plurilinguisme qui confère aux enfants ces capacités cognitives, ou bien si les enfants démontrant une maîtrise élevée de deux langues sont nécessairement cognitivement performants en amont.

L'étude de Peal & Lambert permet, bien qu'elle soulève ces diverses questions, d'observer un tournant dans les études sur les individus (et notamment les enfants) bilingues et leurs capacités cognitives. Les tests de QI sont progressivement remplacés par des batteries de tests réalisées par des chercheur·euse·s pour la recherche, permettant aux enfants testés de faire preuve de pensée créative et d'originalité dans leur façon de résoudre des problèmes. Le test de Torrance (créé en 1974, mentionné par Baker & Wright, 2021, p. 142) par exemple, demande à des enfants bilingues et monolingues de trouver un maximum d'utilisations différentes pour un objet et de les dessiner. Il évalue leurs résultats en termes de fluence (nombre d'utilisations trouvées dans un temps donné), "flexibilité mentale" (nombre de catégories d'utilisation, les catégories étant définies en amont par le chercheur), originalité (inversement proportionnelle à la fréquence de la réponse parmi l'ensemble des réponses des sujets) et élaboration (degré de détail donné dans la réponse). En 2008, une étude menée par Anatoliy Kharkhurin démontre que les enfants bilingues performent mieux dans ces quatre domaines et que, plus leur degré de maîtrise de leurs deux langues est élevé, plus leur avantage sur les enfants monolingues est prononcé (Kharkhurin, 2018) [8].

Une théorie fondatrice concernant les individus bilingues est la théorie du seuil (en anglais *threshold hypothesis*) de Jim Cummins (1976). D'après le théoricien de l'éducation, il faut avoir un niveau minimal dans sa langue première avant de pouvoir bénéficier des effets positifs d'une langue additionnelle ou d'accueil. Cummins parle alors d'un "seuil critique" en deçà duquel le plurilinguisme serait nuisible aux performances en langues plutôt que bénéfique.

Baker et Wright (2021), dans leur revue de littérature, suggèrent que sur la résolution de problème et la pensée créative, les enfants bi-plurilingues semblent avoir l'avantage sur leurs pairs monolingues dans un grand nombre d'études et dans une variété de langues testées. Cependant, certaines études notent que cet avantage est surtout perceptible chez les enfants jeunes et devient plus ténu, voire non significatif, aux alentours de 15 ans.

8. J'ai consulté la seconde édition de l'ouvrage (2018), sorti à l'origine en 2008.

D'autres études considèrent, à la suite de Cummins, que les effets positifs du plurilinguisme ne s'observent qu'après l'atteinte d'un seuil minimal de maîtrise des deux langues par l'enfant. Enfin, l'étude de Kharkhurin que j'ai évoqué précédemment insiste sur le fait que si les enfants bilingues semblent avoir une facilité à "activer" une multitude de concepts différents, ils n'ont pas nécessairement la capacité de générer davantage de nouvelles idées que leurs pairs monolingues.

Ainsi, les enfants bi-plurilingues, à condition qu'ils aient développé une maîtrise suffisante de leurs deux (ou plusieurs) langues et qu'ils évoluent dans un contexte socialement et culturellement favorable à leur développement langagier en deux ou plusieurs langues, possèderaient plusieurs avantages cognitifs liés à leur système de pensée complexe. Cependant, la pensée complexe n'est qu'une petite partie des compétences dans lesquelles les enfants bilingues semblent posséder un avantage. Nous verrons dans la sous-section suivante que ce sont dans les compétences langagières que ces derniers démontrent des capacités supérieures à la moyenne.

2.1.2.2 Compétences langagières des enfants bi-plurilingues

Après de premières recherches qui alertaient sur une baisse d'intelligence chez les enfants bilingues, les recherches plus récentes sur la relation entre bilinguisme et pensée complexe suggèrent que les enfants bilingues ont un avantage sur leurs pairs monolingues. Dans la présente sous-partie, je m'attacherai plus précisément à examiner les effets du bi-plurilinguisme sur les compétences langagières des enfants.

Lisa Bedore et al. établissent dans un premier temps que l'étendue du vocabulaire d'un enfant (entre 4 et 7 ans) bilingue (en cumulant les deux langues) est plus importante que celle de ses pairs monolingues (2005). Mais est-ce l'étendue du vocabulaire de ces enfants qui leur permettrait de penser et de communiquer de manière plus complexe, créative et originale ? Pour Bedore et al., cette plus grande étendue du vocabulaire permet aux enfants bilingues (évalués dans leur langue dominante) de proposer des réponses plus variées (en termes de vocabulaire) que leurs pairs monolingues, allant dans le sens d'un effet sur la créativité et l'originalité (au moins sémantique) des réponses.

Le linguiste allemand Werner Leopold est l'auteur de l'une des premières études très complètes qui a suivi de manière longitudinale une enfant bilingue (Leopold, 1939). Au début du XXe siècle, plusieurs chercheurs (comme Piaget) écrivent des comptes-rendus d'acquisition langagière en suivant un seul enfant pendant plusieurs années : il s'agit souvent de leurs propres enfants. À ce sujet, Aliyah Morgenstern rapporte que Leopold, dans une interview, comparait son travail à celui des naturalistes travaillant

à partir de journaux d'observations en disant de ses filles "those are my birds and bees" [9] (2009). Leopold propose, à partir de 1939 pour le premier des quatre volumes, un compte-rendu détaillé des acquisitions de sa fille, Hildegard, dans un contexte d'éducation bilingue à la maison où chacun des deux parents parle avec l'enfant dans une langue différente (anglais et allemand). Il utilise le principe développé par le linguiste Maurice Grammont (1902) "une personne = une langue", toujours préconisé aujourd'hui et connu sous le sigle anglophone "OPOL" [10] : chacun des deux parents utilise avec l'enfant une seule langue, de sorte que l'enfant associe la langue à la personne avec laquelle il l'utilise. Leopold s'intéresse plus particulièrement à la phonologie, le lexique et la syntaxe de ses enfants. Les conclusions de Leopold suite à l'observation de sa fille Hildegard sont notamment un relâchement du lien entre mots et sens, une grande utilisation de mots différents pour une même signification (synonymes), ou encore la capacité à raconter une histoire plusieurs fois en mobilisant un vocabulaire différent. Leopold en conclut que les sons des mots et leur sens sont deux concepts séparés dans le cerveau de sa fille Hildegard. Au-delà du vocabulaire qu'il juge plutôt riche (bien qu'il considère l'étendue du vocabulaire de sa fille comme un produit de son bilinguisme), ses conclusions insistent sur un développement particulièrement aisé de compétences métalinguistiques par les enfants en raison de leur bi-plurilinguisme.

Les études réalisées par les chercheurs en linguistique sur leurs propres enfants m'interrogent et je souhaite tout de même nuancer : les conclusions de Leopold tendent à généraliser le cas de sa fille Hildegard à la catégorie "des enfants bilingues". Cependant, dans les deux derniers volumes de son étude, Leopold note que les compétences langagières de sa fille Hildegard en allemand sont notablement plus développées que celles de sa deuxième fille, Karla. Dès son premier volume, il évoque également avec prudence le contexte social dans lequel évoluent ses enfants (dont les parents sont tous deux professeurs à l'Université). J'ajoute à cela le fait que le développement du langage de l'enfant se fasse auprès d'un parent linguiste qui s'intéresse à l'acquisition de la ou des langues par les très jeunes enfants modifie de manière certaine la façon dont le parent peut envisager ses interactions avec ses enfants, le type d'*input* qu'il lui offre en termes de variété et de quantité, etc.

D'après Catherine McBride, psychologue du développement se spécialisant sur l'acquisition des compétences littéraciques, les enfants bénéficient de et s'épanouissent dans les environnements multilingues, à condition qu'ils se sentent "confiants et à

9. Ce sont mes oiseaux et abeilles.
10. One person, one language

l'aise" dans leur première langue, (McBride, 2015, p. 184). Cette affirmation est différente de celle de Cummins que je viens d'évoquer puisqu'au lieu de parler de maîtrise, McBride évoque la confiance et l'aise des enfants dans la ou les langues. Ainsi, il s'ajouterait au seuil minimal de maîtrise instauré par Cummins un paramètre émotionnel d'acceptation et de confiance (qui peut être en partie lié à la maîtrise) pour que les enfants bi-plurilingues bénéficient d'effets positifs liés à l'étendue de leur répertoire langagier. McBride (*ibid.*) affirme, de même que Bialystok (2001) ou encore Lightbown & Spada (2006), que le bilinguisme précoce "peut" avoir des effets bénéfiques sur la réussite académique des enfants, grâce au développement, de la même façon que Leopold, de compétences métalinguistiques. À ce sujet, Akinci (2011, p. 76) liste également un certain nombre d'avantages tel que le développement d'une conscience du langage supérieure, des capacités d'analyse des propriétés structurales et fonctionnelles du langage précoce, une meilleure sensibilité communicative liée à une meilleure perception de facteurs situationnels, une meilleure perception spatiale et une plus grande ouverture à l'altérité et à l'interculturel.

Plusieurs études légèrement plus anciennes (Bruck & Genesee, 1995 ; Campbell & Sais, 1995 ; Rubin & Turner, 1989 ; Yelland et al., 1993, etc.) comparant des enfants bilingues à des enfants monolingues ont également montré un avantage des enfants bilingues dans des tâches de discrimination phonologique, de jeux de langage, rimes, etc. Cet avantage est d'autant plus important que les langues sont proches (qu'elles possèdent un même système d'écriture, sont issues d'une même famille de langues, ont un même niveau de transparence orthographique, etc.). Cela nous intéresse, puisqu'à nouveau, ces compétences sont, nous l'avons vu dans le premier chapitre, fortement en lien avec les habiletés développées par les enfants en maternelle, en vue de préparer un apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cependant, d'après McBride, plus que les caractéristiques et similarités des deux langues du répertoire d'un sujet bilingue, c'est l'entraînement explicite systématique de la conscience phonologique en classe qui joue le rôle le plus important dans le développement de ces habiletés spécifiques par les enfants bilingues, comme pour leurs pairs monolingues (McBride, 2015, p. 175). De plus, si les phonèmes jouent un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture (par exemple lors d'un apprentissage de la lecture à travers l'apprentissage des CGP) alors la conscience phonologique se développera dans la langue de l'apprentissage de la lecture, mais aussi dans l'autre langue. Inversement, si un enfant bilingue développe sa conscience phonologique dans la langue dans laquelle il n'écrit pas, alors ces compétences se transfèreront également dans l'autre langue et seront utilisées lors de l'apprentissage de la lecture.

La psychologue Sandra Ben Zeev (1977) suggère également que l'avantage des

enfants bilingues sur leurs pairs monolingues est peut-être leur capacité à analyser un *input* linguistique et éliminer l'interférence entre les langues lorsqu'ils se trouvent dans une situation plurilingue. Ainsi, le fait qu'un enfant bilingue soit capable de procéder à une analyse immédiate d'un *input* et de trier cet *input* en fonction de son système linguistique serait un avantage, même lors de situations monolingues. À travers l'étude d'enfants bilingues anglais-hébreu, Ben Zeev distingue quatre stratégies que l'enfant bilingue utilise dans son traitement de l'information :

- l'enfant bilingue procède à une analyse plus poussée de l'*input* linguistique, par rapport à un enfant monolingue ;
- l'enfant bilingue est plus sensible à l'environnement entourant cet *input* et notamment au feedback provenant de l'environnement dans lequel l'analyse linguistique a eu lieu ;
- l'enfant bilingue a "tendance à maximiser les différences de structures entre les deux langues" (*ibid.*). Il ou elle est donc plus attentif à la structure de la langue en règle générale ;
- l'enfant bilingue possède un mécanisme qu'il ou elle utilise afin de *neutraliser* les structures non pertinentes à l'intérieur d'une langue.

Ces stratégies sont développées spécifiquement afin de traiter l'*input* dans une situation bilingue, mais se révèlent utiles pour traiter toute information. Elles deviennent une force en dehors des situations plurilingues, par exemple lors de l'apprentissage de la lecture, où le traitement de l'information est une compétence primordiale, notamment lorsqu'il s'agit d'extraire le sens d'un texte.

Une autre étude concernant la capacité des enfants bilingues à procéder de manière plus analytique et flexible que leurs pairs monolingues est celle d'Anita Ianco-Worrall qui a testé, lors de ses recherches doctorales en 1972, des enfants bilingues afrikaans-anglais sur leur capacité à "détacher" les sons et le sens des mots. Son objectif était de tester les conclusions de Werner Leopold avec sa fille Hildegard sur un nombre plus important d'enfants. Dans une première expérience, elle a demandé aux enfants : "J'ai trois mots : CAP, CAN et HAT. Lequel est le plus comme CAP : CAN ou HAT ?" [11]. Ianco-Worrall considère que si les enfants répondent "CAN", alors ils s'attachent plutôt au son que fait le mot (deux sons en communs sur les trois), tandis que s'ils répondent "HAT", alors ils s'intéressent plutôt au sens ("casquette" et "chapeau" ont des sens proches). Les enfants sont séparés en quatre groupes : les enfants de quatre à sept ans (un groupe bilingue et

11. CAP signifie casquette, CAN signifie pouvoir, HAT signifie chapeau.

un groupe monolingue) et les enfants de sept à neuf ans (un groupe bilingue et un groupe monolingue). Les deux groupes d'enfants de sept à neuf ans ont répondu de manière presque unanime que le mot *le plus comme* "CAP" est "HAT" (décision sémantique). Cependant, pour le groupe des enfants plus jeunes, elle observe une différence entre les bilingues et les monolingues. En effet, 54% des enfants bilingues choisissent le lien sémantique (HAT) contre 0% d'enfants monolingues. Ianco-Worrall conclut que les enfants bilingues sont capables, beaucoup plus jeunes, de se focaliser sur le sens plutôt que sur le son des mots.

Dans une seconde expérience de son étude doctorale, Ianco-Worrall demande aux mêmes enfants d'appeler un chien "vache" et une vache "chien", avant de leur demander quel animal donne du lait. La réponse attendue est "chien" (qui désigne l'animal vache). Encore une fois, le groupe des enfants bilingues a un plus fort taux de réussite à cet exercice (cette fois, dans les deux groupes d'âge). Ianco-Worrall conclut que les enfants bilingues acceptent effectivement plus facilement le caractère arbitraire de la relation entre le son d'un mot et son sens, comme Leopold en avait fait l'hypothèse en 1939.

Plus récemment et dans la continuité de ces recherches, Ellen Bialystok (2002) a exploré les compétences de conceptualisation du langage par les enfants bi-plurilingues. Dans un premier temps, sa recherche porte sur le principe d'invariance d'un mot écrit : après avoir montré à des enfants des étiquettes avec des mots écrits qu'elle lit à haute voix et place à côté d'une image représentant le mot écrit (étiquette "lapin" avec image de lapin, étiquette "oiseau" avec image d'oiseau), elle inverse les images sans inverser les étiquettes-mots et vérifie si les enfants ont bien compris que cette inversion d'image ne faisait pas varier le mot écrit. À la question "qu'y a-t-il écrit sur cette étiquette ?" après permutation des images, alors que plus de 80% des enfants bilingues d'âge maternel disent le mot attendu, seulement 45% des enfants monolingues du même âge donnent une réponse correcte. Dans un second temps, Bialystok compare les compétences de détachement entre la forme et le sens d'un mot de plusieurs groupes d'enfants bilingues et monolingues selon les langues de leur répertoire. Tous les enfants parlent l'anglais, langue dans laquelle ils sont testés, langue à laquelle s'ajoute éventuellement le chinois ou l'hébreu. Dans cette recherche, elle montre aux enfants des étiquettes avec des mots courts représentant des objets volumineux (comme "bus") et des mots longs représentant des objets petits (comme "papillon"). Ici, les enfants bilingues dont les deux langues ont un système d'écriture différent (anglais-chinois, anglais-hébreu) acceptent plus facilement un mot dont la taille n'est pas proportionnelle à son référent tandis que les enfants bilingues anglais-français ou anglais-allemand (avec deux langues qui partagent le

même système d'écriture), de même que les enfants monolingues (pas de différence significative), semblent moins bien comprendre l'absence de répercussion de la taille de l'objet sur la taille d'un mot.

D'après Bialystok (2001), à partir des années 1980, les recherches sur le bilinguisme précoce se concentrent sur les processus cognitifs plutôt que sur les performances et résultats des enfants testés. Elle explique que ces recherches concernent plus particulièrement les compétences métalinguistiques des enfants (ce qui avait été amorcé dans les années 1970 comme nous l'avons vu) ou leur fonctionnement exécutif non-verbal. Le fonctionnement exécutif non-verbal est défini par (Baker & Wright, 2021, p. 145) comme "un ensemble de processus interdépendants dans le cerveau, en particulier dans le lobe frontal. On considère généralement que le système de contrôle exécutif se compose de trois éléments : l'inhibition, l'actualisation (ou mémoire de travail) et le réajustement (ou flexibilité cognitive)" [12]. La compétence métalinguistique, quant à elle, est définie par Bialystok (2001) comme la capacité à réfléchir sur la nature de la langue et sur son fonctionnement [13]. Cette dernière est une compétence cruciale pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (cf. 1.2.2).

Les recherches menées par Bialystok et ses collègues s'attachent à étudier les compétences métalinguistiques des enfants bi-plurilingues (pour une revue de ces travaux, voir Bialystok, Craik et al., 2014). Elle montre notamment que les enfants bi-plurilingues réussissent mieux à identifier des phrases agrammaticales parmi des phrases grammaticales, ou encore qu'ils performent mieux dans des tâches de comptages de mots dans des phrases à l'oral. Si ces études suggèrent généralement un avantage des enfants bi-plurilingues lié à l'organisation de leurs deux (ou plusieurs) langues à l'intérieur d'un même répertoire mental, une meilleure capacité d'analyse de la langue ou encore un meilleur contrôle cognitif des processus linguistiques, elles ne concluent pas que les enfants bi-plurilingues sont avantagés dans toutes les compétences langagières. Par exemple, Bialystok, Craik et Luk (2008) suggèrent toujours que les enfants bilingues ont parfois des résultats inférieurs à leurs pairs monolingues dans certaines tâches de recherche rapide de vocabulaire. À leur suite, McBride explique par exemple que si les enfants bi-plurilingues performent mieux sur des épreuves de lecture de mots que leurs homologues monolingues McBride (2015, p. 181), les enfants bi-plurilingues ont de la difficulté à construire du sens à partir de

12. Texte original : "a set of interrelated processes in the brain, particularly the frontal lobe. The executive control system is generally believed to consist of three components : inhibition, updating (a.k.a. working memory) and shifting (a.k.a. cognitive flexibility)", ma traduction.

13. Voir Boutin-Charles (2017, p. 45-46) pour une définition plus aboutie du concept et de son étymologie.

phrases et textes lus. Cela est particulièrement vrai pour les enfants bi-plurilingues dont la langue parlée à la maison avec les parents est une langue minoritaire dans l'espace géographique dans lequel les enfants évoluent et qu'ils sont scolarisés dans une langue d'accueil, d'autant plus si les parents ne parlent pas ou peu cette langue d'accueil.

Baker & Wright (2021) concluent que si les premières recherches sur le bilinguisme tendaient à considérer que celui-ci était un danger pour les capacités intellectuelles des enfants, une majorité des recherches plus récentes met en avant des avantages pour les enfants à parler plusieurs langues. Ces études comparant des groupes d'enfants bilingues à des groupes d'enfants monolingues ont en effet majoritairement conclu que les enfants bilingues performaient mieux dans divers tests et expérimentations. Cependant, il faut rester prudents : d'une part, il est difficile de déterminer si c'est le bilinguisme qui apporte ces divers avantages ou bien si les enfants sont bilingues parce qu'ils avaient déjà des capacités cognitives supérieures (notamment langagières). Ensuite, les enfants sélectionnés pour la plupart de ces recherches sont des enfants démontrant un haut niveau de maîtrise de leurs deux langues, ce qui peut également être un indicateur de potentiel intellectuel élevé. Enfin, la situation socio-économique et socioculturelle de ces enfants (la seconde n'était pas toujours prise en compte par les recherches) et le statut de leurs langues dans leur environnement immédiat pourraient également jouer un rôle déterminant.

S'intéressant à la notion complexe de littéracie (voir 1) et au bi-plurilinguisme, Akinci "propose la notion de "bilittéracie" pour rendre compte des compétences en lecture et en écriture dans deux langues et deux cultures" (2011, p. 82). Ce concept est ensuite adopté par d'autres chercheur·euse·s et évolue, notamment sous l'impulsion de Coste, en *pratiques plurilittéraciées* voire *multilittéraciées* (Akinci, 2022).

Cette revue de la littérature s'achève avec un nombre limité de certitudes, mais qui sont essentielles pour la suite de ma réflexion. Tout d'abord, le bi-plurilinguisme influe sur la cognition d'un individu, et plus précisément sur ses compétences langagières. En développant deux ou plusieurs langues dans son répertoire, l'individu bi-plurilingue n'entraîne pas deux compétences séparées, mais bien une seule compétence commune [14]. Cette compétence commune qui se développe à travers deux entrées différentes est un avantage lié à la multiplicité des langues dans le répertoire des enfants bi-plurilingues.

14. Voir la théorie du double-iceberg de Cummins (1981), évoquée de nouveau en 5.2.2.

La question qui se pose alors est : cet avantage est-il transférable à des enfants monolingues qui bénéficieraient d'un enseignement précoce des langues vivantes ? Puisque nous savons désormais que le répertoire langagier des enfants bi-plurilingues leur permet de développer des habiletés aux répercussions positives dans plusieurs domaines cognitifs, mon objectif est de déterminer à présent si ces *facilités* peuvent bénéficier à des enfants qui ne seraient pas dans une situation de bilinguisme précoce et, si oui, à quelles conditions. C'est ce que nous verrons dans la prochaine section.

✎ Pour résumer la section 2.1 :

- ❒ Le bilinguisme est un concept difficile à définir. Généralement, il est défini par les usages (pratique régulière des deux ou plusieurs langues) ou par les compétences langagières (maîtrise des deux ou plusieurs langues).
- ❒ Selon le degré de maîtrise des deux langues, on peut qualifier une situation de bilinguisme de soustractive ou d'additive. Elle est soustractive lorsqu'une des deux langues du répertoire se développe au détriment de l'autre ou des autres. Dans ces situations, le bilinguisme a des effets néfastes sur son locuteur. Quand les différentes langues se développent de manière équilibrée, des effets vertueux apparaissent : c'est une situation de bilinguisme additif ou "équilibré".
- ❒ Il n'est pas nécessaire de posséder des facultés cognitives exceptionnelles pour être bilingue : le bilinguisme est d'ailleurs une situation bien plus répandue que le monolinguisme à l'échelle mondiale.
- ❒ Si les premières études concernant les facultés cognitives des enfants bilingues tirent des conclusions pessimistes aujourd'hui scientifiquement contestées, la crainte du bilinguisme est toujours très présente dans les sociétés monolingues contemporaines. Ces premières études se sont tout d'abord attachées à évaluer l'intelligence des individus bilingues comparés à des individus monolingues. Petit à petit, les recherches s'intéressent à un ou plusieurs aspects des capacités cognitives des individus plutôt qu'à un hypothétique niveau d'intelligence général.
- ❒ Jim Cummins considère avec sa *théorie du seuil* que pour observer des effets bénéfiques du bilinguisme, il faut que le locuteur bilingue atteigne un niveau de maîtrise minimal (un seuil) dans chacune de ses deux langues. En dessous de ce seuil, les effets seraient plutôt négatifs. Une fois ce "seuil critique" dépassé, il semblerait que les enfants bilingues performent mieux dans une variété de tests évaluant la pensée complexe.

- ❒ C'est dans le domaine métalinguistique que les enfants bi-plurilingues ont l'écart de compétence avec leurs pairs monolingues le plus significatif : les enfants bi-plurilingues semblent avoir la capacité de prendre du recul à la fois sur le langage et sur les langues de leur répertoire.
- ❒ Bien que la très grande majorité des études comparant les compétences métalinguistiques des enfants bi-plurilingues et monolingues donnent un avantage écrasant aux enfants bi-plurilingues, la corrélation n'indique pas nécessairement une causalité : il est plus complexe de savoir qui du plurilinguisme ou de la compétence métalinguistique influence l'autre.
- ❒ Les différentes habiletés discutées dans cette section sont à mettre en parallèle avec les compétences que j'ai évoquées dans le chapitre 1 concernant l'apprentissage de la lecture. La ressemblance entre ces deux "inventaires" est à la base de ce travail de recherche.

2.2 Enseignement des langues aux enfants : politiques éducatives, enjeux

Je vais maintenant me concentrer sur le contexte scolaire français et les différentes étapes politiques et historiques ayant jalonné la mise en place de programmes d'enseignement-apprentissage des langues à destination des enfants scolarisés.

Dans une perspective historique, je m'intéresserai au développement des réformes, projets et propositions pour l'enseignement des langues vivantes, qui ont modelé les politiques linguistiques et éducatives en France. J'analyserai également les discours accompagnant la mise en place de ces politiques : attentes qu'elles génèrent en termes de résultats pour les enfants, avantages avancés par les initiateurs, réserves éventuelles de détracteurs, arguments des décideurs, évaluation des différents dispositifs par la recherche, etc. Je mettrai ces décisions politiques en relation avec les préconisations formulées par la communauté scientifique et verrai en quoi celles-ci diffèrent de (voire, s'opposent à) la réalité de la mise en œuvre de l'enseignement des langues vivantes aux enfants.

Dans un second temps, je procéderai à une revue de la littérature concernant les avantages que présenterait l'apprentissage des langues par les enfants. Cette revue s'articule en deux temps. En premier lieu, je réfléchirai à l'avantage de la

précocité de cet enseignement-apprentissage. Dans un second temps, je procéderai à une discussion sur les éventuels transferts de savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis par les enfants dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, vers d'autres aspects de leurs apprentissages scolaires ou para/extrascolaires. Ces discussions seront mises en lien avec ce que nous venons de voir concernant les effets du bi-plurilinguisme précoce sur les compétences langagières des enfants.

2.2.1 Politiques éducatives et linguistiques en France : des allers-retours

L'implémentation de l'enseignement des langues, aujourd'hui dites "langues vivantes" dans les programmes scolaires, est passée par de nombreuses étapes avant d'arriver à ce que nous connaissons aujourd'hui [15].

2.2.1.1 Débuts de l'EPL comme outil de coopération internationale

J'évoquais en début de chapitre la première occurrence d'*enseignement précoce des langues* (EPL) en France, qui s'est produite à Arles en 1954 dans une école maternelle (Girard, 1991). Décrite par Denis Girard, un inspecteur de l'IGEN (Inspection Générale de l'Éducation Nationale, aujourd'hui Inspection de l'Éducation Nationale), cette expérimentation de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire en France, liée au jumelage d'Arles avec la ville de York (Pennsylvanie, É.-U.), consistait en la venue de jeunes adultes natifs de l'anglais pour des séjours à Arles lors desquels ils intervenaient dans les écoles publiques de la ville. Au même moment, aux États-Unis, la réunion annuelle de la *Modern Languages Association* (MLA) de 1956 (Feunteun, 2015, p. 18) parvient à la conclusion que "l'âge optimum pour le début d'un apprentissage suivi d'une deuxième langue semble se situer entre les âges de quatre et huit ans" (Stern, 1969, p. 263).

On considère que cette période de l'EPL commence en 1954 avec cette expérimentation à Arles, puis d'autres, et qu'elle se termine en 1989. Les dispositifs se développent notamment dans les années 1960 et les langues enseignées sont en majorité l'anglais et l'allemand. Il n'y a pas de textes officiels, les personnels enseignants participent à des programmes d'EPL sur la base de volontariat. Des méthodes d'EPL apparaissent sur commande du gouvernement Michel Debré, avec notamment la méthode *Happy Families* créé par une équipe de l'École Normale Supérieure (ENS) de Saint-Cloud en 1961 et la méthode *Jingle Bells* créée par le Bureau d'Études pour

15. L'annexe A1, un extrait du diaporama issu d'une communication réalisée le 16 février 2024, peut fournir un appui visuel à la lecture.

les Langues et les Cultures (BELC) en 1963, toutes deux pour enseigner l'anglais : bien qu'aucune directive gouvernementale n'existe à ce moment-là, la mobilisation de ces deux équipes est la première trace d'institutionnalisation de l'EPL.

En 1974, Denis Girard rédige un rapport au sujet de ces divers projets qui concernent déjà plus de 100 000 élèves [16]. En 1980, Michèle Cambra, chercheuse pour l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), publie un bilan évaluant les résultats de ces expérimentations pour l'apprentissage de l'anglais. Ces deux rapports préconisent aux décisionnaires politiques d'améliorer les dispositifs existants plutôt que de les multiplier. Dans son bilan, Cambra considère que si "le premier palier de connaissance de la langue est acquis" par les enfants, les élèves ne sont pas capables d'utiliser la langue dans une situation de communication naturelle (Cambra, 1980).

2.2.1.2 Expérimentation EILE comme précurseur d'une politique éducative et linguistique de l'Europe Moderne

Le diplomate européen Denis Huber, auteur d'*Une décennie pour l'histoire : le Conseil de l'Europe* (1999), définit l'année 1989 comme marquant le début de l'Europe moderne avec la chute du mur de Berlin et la fin de la Guerre froide. Les 20 ans qui séparent 1986 et 2006 voient l'arrivée de 20 nouveaux pays dans l'Union Européenne (ci-après *Union* ou UE), ce qui double le nombre de pays membres. Le nombre de langues officielles de l'UE passe de 10 à 24.

Dans le sujet qui nous intéresse de l'apprentissage des langues, l'année 1989 marque également un tournant puisque c'est à ce moment-là que les textes officiels reconnaissent l'intérêt de la précocité d'un tel apprentissage. Le contexte politique est favorable au développement des dispositifs d'enseignement des langues grâce au développement de l'UE et à l'ouverture des frontières prévue pour 1992.

Suite à cette ouverture prochaine des frontières et à l'incitation, pour les citoyens, de se déplacer (tourisme, études supérieures, emploi) en Europe, une forte demande sociale pour l'apprentissage des langues européennes à l'école apparaît. Pour répondre à cette demande, des projets de réformes sont élaborés au sein de l'UE et à l'intérieur des différents États. À l'échelle de l'Europe, c'est au moment du symposium intergouvernemental de Rüschlikon (en Suisse) en 1991 que l'on peut observer les premières traces d'une commande à des experts européens de l'enseignement-apprentissage des langues la création d'un document de référence (qui sera le *CECRL*, j'en reparlerai, voir aussi Feunteun, 2015, p. 99). L'objectif est

16. Bien que ce rapport ne soit aujourd'hui plus accessible, il est mentionné dans un autre de ses rapports par Girard (1991) ainsi que par Porcher & Groux (1998, p. 50)

"de développer en Europe une éducation qui correspond aux besoins de la société d'aujourd'hui, et de rapprocher les peuples [...] dans une Europe multilingue et plurilingue" (rapport rédigé par J. L. M. Trim, 1993).

À l'échelle de la France, le ministre de l'Éducation de l'époque, Lionel Jospin, lance une expérimentation nationale co-portée par l'Union pour la période 1989-1992 nommée EILE (Enseignement d'Initiation aux Langues Étrangères). Il s'agit d'une "expérimentation nationale contrôlée" (ENC) prévue sur trois ans et dont les paramètres sont définis à l'échelle de l'Europe. Une partie des écoles, sur la base du volontariat des enseignant·e·s, inclut alors à son programme un enseignement initiatique de deux à trois heures par semaine en fin d'école primaire.

L'ENC concerne certains *bassins* reliés à des collèges de secteur (Feunteun, 2015). Ce dispositif n'a pas pour vocation de former des enfants bilingues, mais de "préparer, sur les plans linguistique, psychologique et culturel, les enfants à l'apprentissage d'une langue" [17] en vue de favoriser la réussite au collège. Le texte évoque des actions de formation à destination des personnels enseignants, qui sont précisées dans des circulaires ultérieures. La circulaire et ses différentes actualisations précisent le caractère initiatique du dispositif et proposent une ébauche de programme contenant des exemples d'objectifs langagiers et de supports mobilisables. Les acquis ne font pas l'objet d'une évaluation pour les enfants.

L'ENC EILE revêt une dimension fortement politique et est sujette à de nombreux allers-retours dans les textes officiels, au fil des circulaires, afin de répondre à la fois aux demandes sociales et aux revendications des enseignant·e·s, tout en restant réaliste dans sa mise en œuvre. Ainsi, l'annexe de la circulaire du 6 mars 1989 explique "qu'*il ne s'agit pas d'un véritable apprentissage,* mais de préparer les enfants à un apprentissage des langues étrangères au collège" et la circulaire du 26 mars 1990 [18] précise que "cet enseignement doit consister essentiellement en une initiation à la langue étrangère destinée à faciliter son apprentissage en classe de sixième".

L'ENC rencontre des détracteurs, notamment en raison des moyens financiers, organisationnels et logistiques que son application entraîne pour les communes et les écoles [19] ou au contraire en raison de son manque d'ampleur et d'ambition [20].

17. Circulaire n°89-065 du 6 mars 1989, "Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire", Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n°11, pp. 942-944.

18. Circulaire n°90-070 du 26 mars 1990, "Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire", Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n°14.

19. Question n°10919 du 19/07/1990 de M. Gérard Larcher, Sénateur RPR des Yvelines à M. Lionel Jospin, Ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, à l'adresse <http://www.senat.fr/questions/base/1990/qSEQ900710919.html>

20. Question n°05194 du 15/06/1989 de M. Jean Cauchon, Sénateur UC d'Eure-et-Loire

Cependant, la circulaire du 6 septembre 1991 explique que "si, donc, l'initiation à une langue étrangère à l'école englobe nécessairement des objectifs de sensibilisation, elle ne saurait être entièrement définie par ceux-ci. Il convient, en conséquence, de concevoir l'enseignement d'initiation comme un véritable apprentissage et non comme une simple sensibilisation" [21]. Quelques années plus tard, la note d'information 95-47 de la Direction de la Prospective et de l'Évaluation (DPE) annonce que ce passage de l'*initiation* à l'*apprentissage* était lié au "succès de l'opération" [22].

Finalement, alors que l'expérience devait se terminer en juillet 1992, c'est dès le mois de février 1992 que le ministre Jospin annonce une généralisation progressive de l'EILE à l'ensemble des écolier·ère·s français·es (Genelot, 1995). Cela ajoute à nouveau au sentiment de "flou" et de manque de transparence de l'État quant au dispositif dont les modalités semblent évoluer en permanence. Jean Favard, alors Inspecteur Général de l'Éducation Nationale (IGEN) et responsable du dossier des langues à l'école primaire (Feunteun, 2015), insiste sur la terminologie d'*apprentissage*, puisque "l'opposition sensibilisation-apprentissage (...) n'est pas pertinente du point de vue de la didactique, car il n'y a pas de sensibilisation qui, dans la durée n'inclue pas un apprentissage" (Favard, 1992, p. 28). On passe donc d'une expérimentation contrôlée à une généralisation du dispositif EILE ayant pour vocation d'inclure de plus en plus d'élèves chaque année.

Cette année 1992 est importante pour l'UE et pour les langues européennes puisque, je l'ai dit *supra*, elle correspond à l'ouverture des frontières européennes et la ratification du traité de Maastricht en février. À son sujet, le ministre Robert Pandraud déclare lors de débats à l'Assemblée Nationale [23] :

> "Il est temps que nous soyons français par la langue. S'il faut apprendre une autre langue à nos enfants, ne leur faisons pas perdre leur temps avec des dialectes qu'ils ne parleront jamais que dans leur village : enseignons-leur le plus tôt possible une langue internationale !".

L'année 1992 marque également la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), remplaçant les anciennes Écoles Normales Supérieures

à M. Lionel Jospin, Ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, à l'adresse <`http://www.senat.fr/questions/base/1989/qSEQ890605194.html`>

21. Circulaire n°91-246 du 6 septembre 1991 relative à l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire : orientations pédagogiques, Bulletin Officiel de l'Education Nationale.

22. Note d'Information 95-47, DPE, novembre 1995

23. Extraits publiés en ligne sur la page personnelle de Jacques Leclerc, *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, article "La politique linguistique en France" (consultés en 2024)

et Centres de Formation Régionaux afin d'unir dans un même établissement les futur·e·s enseignant·e·s du primaire et du secondaire.

En janvier 1993, Jack Lang, nouvellement nommé en tête du nouveau ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, précise les informations précédemment communiquées par Jospin (Genelot, 1995). Il annonce :

1. Une généralisation progressive du dispositif sur trois ans avec pour priorité les classes de CM2 pour poursuivre la préparation à l'entrée en sixième, et ;
2. La poursuite de l'action de formation des enseignant·e·s du premier degré à l'enseignement des langues étrangères au sein des IUFM, afin de réduire la proportion d'enseignant·e·s du secondaire et d'intervenant·e·s externes pour les heures d'EILE.

Malgré cette annonce d'expansion du dispositif, le bilan est mitigé : Favard juge alors les traces laissées par l'EILE "incertaines, inégales et fragiles", soulignant que le recours massif à des intervenant·e·s extérieurs, souvent instables, contribue à fragiliser le système, alors même que l'objectif du projet est très ambitieux puisque "par l'initiation aux langues à l'école, la France entend participer à une Europe plurilingue soucieuse de préserver à travers le plurilinguisme une identité pluriculturelle" (1992).

2.2.1.3 Déploiement national de l'enseignement des langues au travers du Nouveau Contrat pour l'École

Dès 1994, dans la continuité de ces objectifs ambitieux, le nouveau ministre de l'Éducation Nationale François Bayrou annonce un "Nouveau Contrat pour l'École" pour la rentrée 1995 [24], dont une des propositions est de généraliser l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire pour "tous les élèves". Une initiation quotidienne de 15 minutes au travers de "techniques audiovisuelles" [25] auxquelles sont formés les personnels enseignants est prévue dès le cours élémentaire 1 (CE1). Près de 800 000 enfants sont concernés et les écoles ont une liberté de choix de la langue parmi cinq langues européennes (anglais, allemand, italien, espagnol, portugais) ainsi que l'arabe. La méthode didactique CE1 *Sans frontière*, développée par les équipes du Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) est distribuée par le ministère à toutes les classes de CE1 à la rentrée 1995 dans quatre langues : anglais, italien, allemand, espagnol.

24. Loi n° 95-836 du 13 juillet 1995 relative à la programmation du "Nouveau Contrat pour l'Ecole", JORF n°163 du 14 juillet 1995

25. Circulaire n°95-103 du 3 mai 1995 relative à l'enseignement des langues vivantes : orientations pédagogiques, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°19, 11 mai 1995, pp. 1649-1652.

La méthode est profondément liée à la méthodologie SGAV, pourtant dépassée dans l'enseignement des langues en 1995. Elle se compose d'un ensemble de cassettes vidéos avec 96 modules audiovisuels de 5 minutes, soit 8 heures de vidéo pour l'année scolaire. Les acquis ne font toujours pas l'objet d'une évaluation. Malgré la méthodologie qui ne semble pas en cohérence avec les avancées de la recherche en didactique de l'époque, il y a une proximité, en 1995, entre les décisions politiques et les recommandations de la recherche, qui sont mentionnées dans des rapports et textes officiels.

L'organisation des séances prévue par la méthode *Sans frontière* est en adéquation avec les recommandations de Genelot (1995), qui recommande des séances fréquentes et courtes (40 minutes maximum). Elle insiste sur l'importance du volume horaire, mais aussi sur son organisation en termes de fréquence et de construction des séances. Le contenu des séances, également, est compatible avec les préconisations que fait Hagège un an plus tard (Hagège, 1996, p.61), à savoir de ne pas hésiter à introduire des formules figées et "d'enseigner dès le début aux enfants des automatismes lexicaux tels que les possèdent les locuteurs de naissance". Selon lui, c'est à travers la répétition de ces formules (p. 65) et des mots les plus fréquents (comme le seraient des mots fréquents dans l'environnement d'un natif) que l'on construit une base d'apprentissage pour les enfants apprenant précocement une langue additionnelle. Dans les vidéos de CE1 *Sans frontière*, l'apprentissage se fait par répétition (la première vidéo contient par exemple plus d'une centaine de fois la structure "Hello + prénom" en l'espace de 5 minutes) d'expressions figées et de structures de phrases simples avec peu de variations (CE1 Sans frontière : Guide de l'Enseignant avec cassette, 1995).

Certaines autres préconisations de la communauté scientifique ne sont en revanche pas suivies, comme le justifie le Rapport d'Information n°63 (2003-2004) du sénateur Jacques Legendre [26], qui rappelle que "le linguiste Claude Hagège suggère (...) l'apprentissage simultané de deux langues étrangères dès l'école primaire (dans la mesure où, à partir de onze ans, l'enfant a de moins en moins de facilités pour apprendre la phonétique étrangère), ce qui, en l'état actuel, semble hors de portée".

La circulaire du 3 mai 1995 [27] évoque pour l'année de CE1 une sensibilisation aux langues étrangères dans l'objectif 1/ d'éduquer l'oreille des enfants, 2/ de commencer à travailler les organes de phonation pour acquérir la capacité de prononcer des sonorités inconnues et 3/ de proposer aux enfants des images d'un pays étranger.

26. Rapport d'information n° 63 (2003-2004), déposé le 12 novembre 2003, "L'enseignement des langues étrangères en France

27. Circulaire n°95-103 du 3 mai 1995 relative à l'enseignement des langues vivantes : orientations pédagogiques, Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°19, 11 mai 1995, pp. 1649-1652.

Le texte prévoit également d'ajouter la maîtrise d'une langue étrangère au concours de recrutement des enseignant·e·s du premier degré et de l'ajouter au programme de formation de l'IUFM.

Cette même circulaire précise des objectifs différents pour le cycle des approfondissements (c'est-à-dire à l'époque les classes de CE2, CM1 et CM2) : il ne s'agit plus de *sensibiliser* les élèves à la langue étrangère et à ses sonorités, mais il est bien question d'un véritable *apprentissage* "en cohérence avec les objectifs du cycle". La circulaire du 5 mai 1995 (deux jours plus tard), indique que "les enjeux [de la mise en place du programme d'EILE] sont considérables" [28] et une réponse adressée le 10 mai 1995 à une question au Sénat [29] précise que "Ce que vise à terme l'initiation aux langues vivantes étrangères à l'école est de préparer les jeunes à leur vie de citoyen européen en leur donnant les outils nécessaires à la communication". Tout comme l'annonçait Favard en 1992 (cf. *supra*), l'objectif est pour les générations futures de s'intégrer pleinement dans une identité européenne plurilingue et pluriculturelle, alors même que les contenus proposés à cet effet sont relativement décevants en termes pédagogiques.

Les enseignant·e·s ne sont pas convaincus par ce dispositif et son organisation : les heures de formation sont vécues comme des présentations de l'outil audiovisuel et les enseignant·e·s "souffrent d'être considérés comme des "presse-bouton" et de n'être que très peu valorisés dans les discours publics qui insistent sur leur manque de formation" (Feunteun, 2015, p. 37). Les objectifs sont toujours plus ambitieux tandis que les moyens semblent rester insuffisants. En la même année 1995 est publié *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*, le livre blanc de la Commission Européenne (1995), précisant que si "c'est bien de deux langues étrangères communautaires [dont] chacun doit avoir la maîtrise" à l'issue du parcours de formation initiale, connaître trois langues au minimum s'avère "indispensable" pour tout citoyen désireux de profiter des occasions de développement professionnel et personnel offertes par la communauté Européenne (Feunteun, 2015, p. 26).

L'année suivante, la circulaire du 9 mai 1996 [30] vient préciser les conditions de déploiement du dispositif à l'année de CE2 avec la distribution du matériel didactique CE2 *Sans frontière*, malgré les critiques essuyées par le précédent. La

28. Circulaire n°95-104 du 5 mai 1995 relative à l'enseignement des langues vivantes : modalités de mise en œuvre, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°19, 11 mai 1995, p. 1652.

29. Question n°10124 du 02/03/1995 de M. Pierre-Christian Taittinger, Sénateur RI de Paris à M. François Bayrou, Ministre de l'Education Nationale, à l'adresse <`http://www.senat.fr/questions/base/1995/qSEQ950310124.html`>

30. Circulaire n°96-131 du 9 mai 1996 relative au déploiement du dispositif d'initiation à une langue vivante étrangère au cours élémentaire 2, Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°20, 16 mai 1996.

circulaire attribue ces retours négatifs au manque de formation des enseignant·e·s qu'elle qualifie de "maillon faible du dispositif" [31] et remplace également le terme *sensibilisation* par *initiation*. Cette circulaire met en avant l'enjeu politique de cette initiation qui a pour objectif de "préparer les jeunes à leur vie de citoyen européen en leur donnant les outils nécessaires à la communication".

En 1997, une nouvelle circulaire [32] précise à nouveau les conditions de déploiement du dispositif à l'année de CM1, la distribution du matériel didactique CM1 *Sans frontière* et octroie aux enseignant·e·s la liberté de choix des méthodes et du matériel didactiques pour l'EILE. Elle insiste de nouveau sur le besoin de former les personnels enseignants déjà en poste et qui n'ont pas bénéficié des nouvelles heures de formation en enseignement des langues à l'IUFM : "les actions de formation doivent être envisagées au niveau départemental et académique". Cela fait suite à une note de service interne du ministère datant de quelques mois plus tôt et qui précisait que "l'initiation à une langue vivante [figure] parmi les trois thèmes prioritaires inscrits dans la formation des instituteurs et des professeurs des écoles" [33].

Cette priorité affichée pour l'enseignement des langues au primaire est alors attendue puisque plusieurs élu·e·s politiques et journalistes considèrent en 1997-1998 que cet enseignement est "moins développé [en France] que dans les autres pays" [34]. Il est alors annoncé qu'une réflexion "visant à réformer l'enseignement des langues vivantes" était en cours.

2.2.1.4 ELVE et multiplication des attentes institutionnelles

En 1998, une nouvelle réforme qui avait été annoncée dès 1995 [35] modifie de nouveau l'intitulé de cet enseignement et le nomme "Enseignement des Langues Vivantes Étrangères" (ELVE). Le ministre de l'Éducation Nationale, Claude Allègre, annonce dans un premier temps un nouvel objectif pour ce dispositif : il ne s'agit plus d'une initiation, mais bien d'un véritable enseignement de ces langues dont la visée est le développement d'une véritable compétence de communication dès l'école élémentaire.

31. La formation et non les enseignant·e·s !

32. Circulaire n°97-102 du 24 avril 1997 relative au déploiement du dispositif d'initiation à une langue vivante étrangère au cours moyen 1, Bulletin Officiel de l'Education Nationale.

33. Note de service n°97-030 du 5 février 1997 relative à la formation continue des personnels enseignants des écoles pour la période 1997-2000.

34. Question n°10124 du 02/03/1995 de M. André Maman, Sénateur NI des Français Établis hors de France à M. Claude Allègre, Ministre de l'Éducation Nationale, à l'adresse <`http://www.senat.fr/questions/base/1998/qSEQ980206284.html`>

35. Circulaire n°98-105 du 11 mai 1998 relative à l'enseignement des langues vivantes étrangères, Bulletin Officiel de l'Education Nationale.

Cette nouvelle réforme fixe l'ELVE à 1h30 minimum par semaine et la langue enseignée est choisie par les enseignant·e·s parmi celles enseignées dans les collèges de secteur. Les personnels enseignants sont toujours sélectionnés sur la base du volontariat, mais doivent demander une habilitation délivrée par les circonscriptions de l'inspection de l'Éducation Nationale.

Bien que le choix de la langue soit toujours libre, l'anglais est largement dominant (76% des cas d'après la Direction de l'Évaluation et de la Prospective, 2001) et, grâce à une augmentation des moyens accordés à la formation professionnelle, la majorité des personnels enseignant la langue provient du premier degré (même si des intervenant·e·s du secondaire ou de l'extérieur sont toujours mobilisé·e·s dans certains départements [36]).

Allègre précise que cet enseignement sera mis en place dans toutes les classes de CM2 à la rentrée 1998, puis CM1 en 1999 et enfin, CE2 en septembre 2000. Pour toutes les classes qui avaient fait partie de l'ENC EILE, les moyens sont maintenus et ces classes gardent leur dotation en heures d'intervention ou en matériel, quel que soit le niveau de classe, tandis que les classes hors EILE peuvent continuer à utiliser les méthodes *Sans frontière*. Cette mise en œuvre s'organise de manière inverse par rapport aux expérimentations précédentes afin de prioriser le lien CM2-collège. La circulaire du 11 mai 1998 [37] précise l'importance de ce lien CM2-collège à travers la sélection de l'offre de langues dans les écoles primaires qui doit être alignée sur l'offre de langues du collège de secteur correspondant.

Une seconde circulaire, celle du 23 juin 1998 [38], précise qu'"Au CM2, l'enseignement d'une langue vivante se caractérise désormais par des attentes en termes d'apprentissage, à partir desquelles l'enseignant peut apprécier les progrès de ses élèves et définir leurs acquis dans la perspective d'une prise en compte effective en sixième". Cette circulaire définit également les méthodologies d'enseignement privilégiées dans les grandes lignes. Bien qu'elle mentionne toujours la méthode *Sans frontière*, la circulaire insiste sur les objectifs communicatifs et l'utilisation de documents authentiques. L'approche communicative n'est pas nommée, mais il semble qu'elle soit privilégiée.

En 1999, la circulaire du 17 juin [39] dresse un premier bilan de l'année de

36. Par exemple, en 1992, ce sont 48% des personnels assurant les cours de langues qui ont le statut d'intervenant·e·s externes, tandis qu'en 1999, ces dernier·ère·s ne représentent plus que 24%

37. Circulaire n°98-105 du 11 mai 1998 relative à l'enseignement des langues vivantes étrangères, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale.

38. Circulaire n°98-135 du 23 juin 1998 relative à l'enseignement des langues vivantes étrangères : orientations pédagogiques, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale.

39. Circulaire n°99-093 du 17 juin 1999 relative au plan d'amélioration de l'enseignement des

généralisation de l'ELVE au CM2. Ce bilan fait tout d'abord état d'inégalités de mise en œuvre du dispositif dans les différentes académies. C'est notamment le manque de personnel habilité qui contraint certaines académies dans la mise en œuvre de l'ELVE. En effet, si l'objectif est que cet enseignement soit délivré par les professeur·e·s du premier ou du second degré, les intervenant·e·s externes représentent encore un quart des effectifs et sont rémunérés par les communes volontaires. Ainsi, les enfants scolarisés dans les grandes villes ont plus de chances d'avoir accès à cet enseignement que les enfants scolarisés en milieu rural. La circulaire du 17 juin 1999 introduit une période transitoire où le personnel prenant en charge cet enseignement doit être "compétent" plutôt que "qualifié" ou "habilité" : l'habilitation ne concerne plus que les intervenant·e·s externes et tous les personnels enseignants du premier et du second degré sont considéré·e·s comme "compétent·e·s".

2.2.1.5 Ouverture à la diversité linguistique dès 5 ans : le plan LVE comme construction d'une citoyenneté européenne

Dans la continuité de la réforme de 1998, Jack Lang, à nouveau ministre de l'Éducation Nationale, annonce en 2001 le déploiement de ce dispositif à la grande section de maternelle pour la rentrée 2002. Cette annonce marque l'entrée, pour la première fois, des langues vivantes dans les programmes scolaires de l'école maternelle. L'objectif annoncé en 2001 est que tous les élèves maîtrisent au moins deux langues vivantes à la fin de leur scolarité obligatoire (fin du collège) [40], construisent une citoyenneté européenne et développent une connaissance et un respect de la diversité linguistique et culturelle [41]. Le projet s'appelle désormais "Langues Vivantes à l'École" plutôt que "Langues Vivantes Étrangères", puisque le choix de langues inclut désormais les langues régionales et les "langues et cultures d'origine" (LCO, qui sont issues de l'immigration).

L'enseignement des langues devient une discipline à part entière avec un horaire hebdomadaire fixe et bénéficie de son propre chapitre dans les programmes scolaires officiels. Les compétences des enfants en langue sont évaluées tout au long de leur scolarité (dans leurs livrets scolaires), mais également lors d'une évaluation à l'entrée en sixième. Un travail de liaison entre les personnels enseignants de CM2 et les personnels enseignants de langue du secondaire (collège) est amorcé. Lang annonce également que l'enseignement des langues vivantes sera généralisé pour

langues vivantes étrangères, Bulletin Officiel de l'Education Nationale.

40. À la suite des préconisations du livre blanc de la Commission Européenne, 1995, cf. *supra*.

41. "L'application du plan Langues Vivantes à l'École primaire", Communiqué de presse du Ministre de l'Éducation Jack Lang, 29 janvier 2001, 12 p.

les classes de CM1 et CM2 dès la rentrée suivante pour toutes les classes qui n'en bénéficieraient pas encore.

Une série de dispositions est adossée à cette réforme des programmes d'enseignement, notamment en termes de moyens pédagogiques et de formation des enseignant·e·s. Concernant les moyens pédagogiques mis à disposition des écoles, on retrouve une méthode (toujours développée par le CNDP) sous forme d'un cédérom avec des comptines et des chants, des ressources pédagogiques variées mises à disposition sur le site internet *éduscol*, ainsi qu'une plateforme de mise en relation entre classes afin de développer la correspondance entre enfants à travers le monde. De plus, Lang annonce dans son discours la volonté de proposer "à tous les élèves pendant leur parcours scolaire l'adresse de deux correspondant·e·s dans deux langues différentes".

En termes de formation, la formation continue des personnels déjà en poste est fléchée pendant l'année scolaire qui suit (2001-2002) sur des thématiques liées à l'enseignement des langues vivantes. Pour la formation initiale, le recrutement des personnels enseignants inclut dès 2003 une composante de langue vivante au concours. Pour pallier le manque de formation antérieure des enseignant·e·s lors des années précédentes, un poste de coordinateur·ice de l'enseignement des langues (personnel administratif à rôle pédagogique) et un poste d'assistant·e de langue (personnel enseignant) sont créés pour chaque antenne de l'Inspection de l'Éducation Nationale.

L'objectif est que le projet soit en phase avancée d'implémentation au moment de l'application des nouveaux programmes scolaires de 2002 [42].

Des dispositifs tels qu'*Evlang* (pour "Éveil aux langues") sont également mis en place à l'échelle européenne, bien qu'ils ne concernent qu'une minorité de classes. Les dispositifs d'éveil aux langues, définis comme l'une des quatre approches plurielles possibles par Candelier (2003), consistent à proposer des activités langagières à partir de langues qui ne sont pas nécessairement enseignées à l'école. Ces activités, le plus souvent de type métalinguistique, fonctionnent sur le principe de la comparaison et de l'articulation entre les différents systèmes linguistiques. Le programme européen *Evlang* a réuni 160 classes de fin d'élémentaire (équivalent CM) dans cinq pays (France, Espagne, Italie, Suisse, Autriche) entre 1997 et 2001. Du matériel pédagogique élaboré par des chercheur·euse·s était proposé aux enseignant·e·s. D'après Martine Kervran, l'éveil aux langues "constitue une préparation, un accompagnement à toutes les formes d'apprentissages linguistiques qu'il contribue à cimenter en insistant sur leurs intersections et interactions" (2010, p. 111).

42. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, Hors Série n°1 du 14 février 2002 : horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.

2.2.1.6 Arrivée du CECRL objectifs communs au sein de l'UE

Si un texte de référence sur l'enseignement-apprentissage des langues au sein de l'Union est commandé (nous l'avons vu *supra*) dès 1991, la conception et la rédaction du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (*CECRL*) se poursuivent jusqu'en 1997. Les quatre auteurs choisis (au sein du groupe de travail *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*, dédié jusqu'à lors, et par ses membres) pour mener à bien cette mission sont quatre linguistes : Joseph Sheils (irlandais), John L. M. Trim et Brian North (britanniques) et Daniel Coste (français). D'après le site du Conseil de l'Europe, l'écriture du Cadre s'est achevée en 1997, suivie d'une année de révision et de consultation dans l'ensemble de l'Union. Enfin, le texte a été présenté *officiellement* en 2001 lors de l'Année Européenne des Langues [43].

Le *CECRL* éclaircit les objectifs de l'enseignement-apprentissage des langues européennes, notamment auprès des enfants les plus jeunes. Il y est exposé que "s'il y a une continuité à rechercher, elle n'est pas seulement dans la performance langagière, mais dans une responsabilisation stratégique et culturelle des apprenant·e·s (et didactique des enseignants), dès l'école primaire" (Feunteun, 2015, p. 102). Aux états qui, comme la France, s'efforcent de proposer aux enfants les mêmes langues vivantes à l'école primaire et au collège, au collège et au lycée, au lycée et dans le supérieur, dans le supérieur et dans les compétences mobilisées dans les domaines professionnels, le *CECRL* répond que les dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues développent et doivent développer autre chose que simplement la maîtrise, voire "l'expertise native, idéalisée, car inatteignable (ou de l'ordre du fantasme)" (*ibid.*) en langue étrangère.

Le texte invite à repenser la didactique des langues du XXIe siècle avec la mise en place de la perspective actionnelle comme prisme au travers duquel l'enseignement-apprentissage dans son ensemble est considéré. Le *CECRL* introduit notamment une classification en savoirs, savoir-faire et savoir-être, qu'ils soient linguistiques ou culturels, scientifiques ou techniques, plutôt qu'en différentes matières scolaires compartimentées que les élèves doivent s'approprier. Ainsi, dans l'esprit du *CECRL*, toutes ces compétences, qualifiées de "plurielles" par les auteurs, sont développées à travers l'action et en lien les unes avec les autres. L'apprentissage des langues (étrangères ou non) s'associe aux autres apprentissages scolaires puisque "toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer" (Conseil de l'Europe, 2001, p. 82).

43. Voir le site web du Conseil de l'Europe <`https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/history`> [Consulté en janvier 2024]

Pour Feunteun, "il ne s'agit pas pour les enfants de maîtriser une langue au sens puriste du terme, mais bien d'avoir un pouvoir d'autonomie réactive en langues-cultures et donc créative (2015, p. 107). L'arrivée du *CECRL* modifie, dans tous les pays signataires, les politiques d'enseignement-apprentissage des langues et proposent un apprentissage de plus en plus précoce.

> "En Espagne, l'apprentissage obligatoire d'une langue étrangère à partir de trois ans, déjà en place dans certaines communautés, est généralisé à l'ensemble du pays au cours de l'année scolaire 2008-2009. En France, depuis 2007, tous les élèves doivent apprendre une langue à partir de sept ans. Les élèves polonais ont la même obligation depuis 2008-2009. En Lituanie (depuis 2008), l'enseignement obligatoire d'une langue est avancé à l'âge de huit ans. Depuis 2007-2008, il est mis en place à partir de l'âge de neuf ans en Islande. Au Portugal, depuis l'année scolaire 2008-2009, les écoles ont l'obligation d'offrir l'anglais aux élèves âgés de six à dix ans" (Feunteun, 2015, p. 115)

L'entrée "politique linguistique" dans le dictionnaire de d'Asdifle coordonné par J.-P. Cuq (2003) se conclut ainsi : "le plurilinguisme de tout citoyen est l'un des objectifs principaux de la politique linguistique du Conseil de l'Europe". Il faut mettre cela en lien avec le premier chapitre du *CECRL* qui "définit les buts, les objectifs et les fonctions du Cadre de référence à la lumière de la politique générale en langues du Conseil de l'Europe et, en particulier, de la promotion du plurilinguisme en réponse à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe" (*CECRL* 2001, , p. 7). "Derrière toute politique linguistique, il y a une politique", disait en 2007 Louis-Jean Calvet (2017, p. 28).

2.2.1.7 Programmes de 2007 : le CECRL mais pas la recherche

La première "modification" de cet ordre à être mise en place en France suite à la publication du *CECRL* est l'utilisation systématique de son échelle de compétences afin de détailler les objectifs d'apprentissage pour les langues étrangères.

En outre, il est désormais clair que l'objectif est de proposer à tous les enfants l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge et avant la fin de la scolarité obligatoire (suite aux préconisations du symposium du Conseil de l'Europe de 2002, à Barcelone). En 2004, l'enseignement de la seconde langue vivante, préconisé depuis 1997 et proposé comme option pour les élèves dès la classe de 4e devient désormais obligatoire. Cet enseignement deviendra obligatoire dès la

classe de 5e en 2016 [44].

Pendant l'année 2006 sort le texte appelé "Socle Commun de Connaissances et de Compétences" avec pour sous-titre "Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire". Ce socle est préalable à la sortie au Bulletin Officiel des programmes scolaires de 2007, mais n'est en fait qu'une sorte de préface élargie présentant les futurs programmes.

Ce dernier précise que l'enseignement-apprentissage des langues à l'école a pour visée le développement de "la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur" et de "dépasser la vision que véhiculent les stéréotypes" (SCÉRÉN/CNDP, 2006, p. 27). Cette citation cependant est remise en question par Feunteun (2015, p. 151) qui considère que cette mention "des" cultures à comprendre par les enfants est en réalité éloignée de la réalité du terrain où l'immense majorité des établissements scolaires proposent aux enfants de choisir entre l'anglais, l'allemand et l'espagnol. Ce ne sont en effet pas les langues vectrices des cultures dont la vision véhicule le plus de stéréotypes.

Pour les programmes scolaires de 2007, l'objectif est que les élèves acquièrent les fondamentaux de la langue cible à travers la construction d'une compétence de communication élémentaire correspondant au niveau A1 du *CECRL* en fin de CM2 [45]. Le niveau A2 est attendu dans deux langues vivantes en fin de scolarité obligatoire (16 ans, correspondant à l'année de seconde). Les mêmes langues sont concernées, mais deux nouvelles langues s'y ajoutent : le mandarin et le russe.

Les programmes de l'année 2007 [46] précisent encore davantage les objectifs d'enseignement-apprentissage des langues vivantes à l'école primaire et les mises en œuvre pédagogiques associées. L'enseignement des langues vivantes est reculé pour se concentrer sur quatre ans (CE1, CE2, CM1, CM2). En 2006, l'ouvrage de Daniel Gaonac'h, *L'Apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique*, établit de nombreuses préconisations concernant l'enseignement-apprentissage précoce des langues. Ces préconisations ne sont pas nécessairement mises en application par les programmes de 2007. Si Gaonac'h considère que l'apprentissage des langues avant six ans, et notamment avant l'apprentissage formel de la lecture, est bénéfique aux enfants, les programmes reculent l'âge de l'entrée dans l'apprentissage d'une langue vivante. On peut également noter que les enfants et les

44. Source : site du Ministère de l'Éducation Nationale, consulté en janvier 2024.

45. Programmes scolaires 2007, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, Hors Série n°5 du 12/04/2007.

46. Programmes scolaires 2007, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, Hors Série n°5 du 12/04/2007.

personnels enseignants concernés par cette réforme ont pu vivre des changements très contradictoires dans les décisions politiques liées à l'enseignement-apprentissage des LVE, au sein de leur propre scolarité ou carrière. À ce propos, Gaonac'h insiste sur le fait que pour être efficaces, les enseignements doivent être "cohérents et en continuité" (Gaonac'h, 2006, p. 142).

Quelques jours avant la rentrée scolaire, le Bulletin Officiel Hors Série n°8 du 30 août 2007 [47] allège le programme d'enseignement-apprentissage des langues vivantes en comparaison avec les programmes de 2007 publiés en avril. Il y a notamment une volonté de supprimer cet apprentissage des programmes de l'école maternelle et du début du cycle 1 : le bulletin officiel précise d'ailleurs :

> "Article 4 - [Dans le] point II, intitulé "École maternelle", la phrase finale "Dès la grande section, elle met les enfants en situation de commencer à apprendre une nouvelle langue" [est] supprimée."

Pour les classes du CE1 au CM2, le volume horaire reste de 1h30 par semaine ou 54 heures par an avec la possibilité de concentrer l'enseignement sur une période plus courte de manière plus intensive. Le ministère de l'Éducation Nationale commence à recruter des assistant·e·s natif·ve·s des langues enseignées pour assister les personnels enseignants dans la mise en œuvre de leur projet pédagogique, alors même que l'objectif était de réduire les personnels externes jusqu'à lors.

Les années 2007 et 2008 voient s'organiser de nombreuses grèves des personnels enseignants, qui sont très suivies dans les écoles primaires. Les raisons invoquées par les syndicats sont alors la mise en place de programmes scolaires qui s'apparentent à "une vision passéiste de l'enseignement" et à "un recul pédagogique", la transformation de l'école maternelle en "petit CP" et des suppressions de postes d'enseignement [48]. Face à ces mouvements de grève très suivis, le président de la République Nicolas Sarkozy annonce la mise en place de la loi du *Service Minimum d'Accueil*, qui impose aux personnels enseignants de faire connaître leurs intentions de grève aux services administratifs de leur commune d'exercice 48 heures à l'avance.

En 2008, Véronique Castellotti, Daniel Coste et Jean Duverger publient *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire* (2008), un rapport réalisé sous l'égide de l'ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement bi-plurilingue) et avec le soutien de la Direction Générale à la Langue

47. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, Hors Série n°8 du 30/08/2007.

48. Voir par exemple l'article du Monde *La grève des enseignants particulièrement bien suivie dans le primaire* (2008)

Française et aux Langues de France (DGLFLF) et de la Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement du Ministère des Affaires Étrangères et Européennes (DGCID du MAEE).

Leurs propositions s'appuient sur les programmes en vigueur, c'est-à-dire ceux de 2007. Un des objectifs principaux du texte, et sur lequel insistent les auteurs, est de lister des propositions dont la mise en place est réaliste dans n'importe quelle école ou classe de France. Ainsi, ces propositions ne constituent pas "un alourdissement notable des programmes" (p. 24) et sont même "légers et pour partie "saupoudrables" dans les programmes (selon des "posologies" évaluées par des expérimentations sérieuses)" (*ibid.*).

Castellotti et al. (2008) proposent d'aller au-delà de l'enseignement des langues vivantes à l'école et d'adopter un véritable enseignement bi-plurilingue. Bien que la langue de scolarisation (en France, le français) demeure la compétence fondamentale à développer par les enfants dès l'entrée à l'école, ils considèrent que l'éveil à une pluralité linguistique et culturelle est également fondamental.

> "Il est clair que, dans la mesure où elle joue un rôle central dans la réussite scolaire et dans l'environnement social, la maîtrise de la langue majeure de scolarisation importe au premier chef parmi les objectifs de tout projet éducatif. Il s'agit là d'une donnée incontournable. (...)
>
> Il est non moins clair que l'école doit aujourd'hui [s']ouvrir à la pluralité des langues et des cultures et ceci peut-être moins pour des raisons instrumentales de fonctionnalité pratique que pour des enjeux globaux tenant à l'avenir de nos sociétés." (p. 11-12)

Cependant, il n'y a pas lieu, selon Castellotti et al. (2008, p. 12), d'opposer ces deux apprentissages. D'une part, parce que la pluralité des langues ne se joue pas nécessairement en lien avec la langue étrangère, mais également par la prise en compte de rapports entre normes et variations. "Il y a lieu de passer de représentations selon lesquelles il existe une norme par rapport à laquelle se situeraient des variations à une conception où la variation est posée comme constitutive de tout phénomène langagier, des normes diverses en synchronie et variables en diachronie venant réguler cette variation" (*ibid.*). De plus, ces variations peuvent être observées et donc enseignées à partir de la seule langue de scolarisation puisque "toute langue de scolarisation est plurielle, la langue commune n'est pas une. On peut donc être plurilingue à l'intérieur et à partir d'une seule langue..." (*ibid.*).

De plus, et c'est ce qui nous intéresse tout particulièrement dans le cadre de la présente recherche, les "détours" vers d'autres langues sont autant d'*opportunités*

de développer la langue de scolarisation à travers le développement de la compétence de communication dans son ensemble. Il faut en effet "faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité". Ainsi, une véritable réflexion sur les liens et éventuels transferts de compétences entre la langue de scolarisation et la ou les langues additionnellement apprises à l'école est entamée, avec, pour les enfants concernés, les langues d'origine également. Je détaillerai cette idée de transfert de compétences plus en détail juste après, dans la sous-section suivante (2.2.2).

Pour lors, nous voyons que les liens entre la recherche et les instances gouvernementales se resserrent. Le Conseil de l'Europe lance dès 2008 une plateforme en ligne pour l'Éducation Plurilingue et Pluriculturelle [49]. En 2012 est publié le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP, j'en parlerai plus en détail en 5.2.2) aux éditions du Conseil de l'Europe tandis qu'en 2013 est promulguée la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, dite "loi Peillon" [50], qui crée plusieurs instances gouvernementales incluant des chercheur·euse·s et ayant un rôle consultatif à l'égard des décideurs politiques.

La loi Peillon prévoit en effet la création du Conseil Supérieur des Programmes (CSP). Ce conseil remplace le Haut Conseil de l'Éducation (HCE) dont les membres (des parlementaires) étaient sélectionnés par le président de la République (trois membres), le président de l'Assemblée Nationale (deux membres), le président du Sénat (deux membres) et le président du CESE (Conseil Économique, Social et Environnemental, deux membres). Le Conseil Supérieur des Programmes répond à une demande de transparence dans l'élaboration des programmes scolaires. Les membres du CSP sont pour moitié environ issus du monde de la recherche académique et nommés par le ministre de l'Éducation nationale. L'autre moitié est constituée de deux membres du CESE et de parlementaires désignés par les commissions de la culture et de l'éducation du Sénat et de l'Assemblée Nationale. Le premier président du CSP, Alain Boissinot, est anciennement professeur des universités en littérature et recteur d'académie.

Une autre instance paragouvernementale, le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO), est créée dans le but d'établir annuellement des rapports analysant les politiques et pratiques éducatives en France et à l'étranger

49. Disponible à l'adresse <`http://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/`> [consulté en janvier 2024]

50. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, JORF n°157 du 9 juillet 2013.

afin de diffuser des connaissances et d'établir des préconisations. Le CNESCO est un organe interministériel et comporte huit membres : cinq membres désignés par le ministre de l'Éducation Nationale et un membre désigné par chacun des ministres ou secrétaires d'État en charge 1/ de l'enseignement supérieur, 2/ de l'enseignement agricole et 3/ de la formation professionnelle.

Enfin, la loi Peillon modifie légèrement, en attendant une véritable refonte des programmes scolaires (dont l'élaboration est immédiatement amorcée par le CSP), certains aspects des programmes de 2007, dont l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales. En effet, la mention de l'enseignement des langues vivantes obligatoire dès l'année de CP est inscrite dans le Code de l'Éducation avec une promulgation prévue pour la rentrée de septembre 2015. Cet enseignement se fait sous la responsabilité des personnels enseignants uniquement, avec, éventuellement, la possibilité de faire appel à des intervenant·e·s pour compléter cet enseignement, toujours en présence et sous la responsabilité des personnels enseignants titulaires.

2.2.1.8 Écart aujourd'hui entre textes, attentes et résultats

J'ai déjà évoqué les programmes scolaires de 2015 (maternelle) et 2016 (élémentaire) puis de 2020 (élémentaire) et 2021 (maternelle) au début de ce travail (cf. sous-section 1.1.1). Ces derniers ne réintroduisent pas l'apprentissage systématique des langues vivantes en maternelle, mais mentionnent "dès la moyenne section de maternelle" un "éveil à la diversité linguistique", incluant les langues étrangères et régionales et même la langue des signes française [51]. Les programmes de l'école maternelle sont organisés autour de cinq domaines d'apprentissage au sein desquels les personnels enseignants peuvent intégrer ou non l'éveil à la diversité linguistique : "Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions" ; "Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique" ; "Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques" ; "Construire les premiers outils pour structurer sa pensée" (qui devient en 2021 "Acquérir les premiers outils mathématiques") ; et "Explorer le monde" (cf. 1.1.1.). En 2023, un livret nommé *Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle* est publié dans l'objectif d'accompagner les personnels qui enseignent au cycle 1 à mettre en place cet éveil. Les points d'inquiétude des enseignant·e·s sont mentionnés : "Puis-je enseigner l'éveil à la diversité linguistique si je ne parle aucune langue vivante étrangère ou régionale ? Comment travailler avec les élèves ? Quelles langues choisir ?" (2023, p. 5 et 26).

51. Pour l'école maternelle : Programmes scolaires 2015, Arrêté du 18 février 2015, JO du 12 mars 2015, & Programmes scolaires 2021, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°25 du 24 juin 2021.

Concernant l'école élémentaire, les programmes sont découpés en différents sujets scolaires qui sont plus proches de la séparation que l'on peut observer dans les établissements secondaires. Aux cycles 2 et 3, tout comme au cycle 4 (classes de 5e, 4e et 3e), l'enseignement s'appelle "Langues vivantes (étrangères et régionales)" et bénéficie d'un chapitre dédié dans les programmes [52]. Si les programmes de 2007 prévoyaient l'atteinte du niveau A1 en fin de CM2 avec 54 heures d'enseignement par an pendant 4 ans (donc en 216 heures), les programmes de 2015 et suivants considèrent qu'en 54 heures par an, les enfants doivent atteindre le niveau A1 en trois ans, à la fin du cycle 2 (CE2, donc en 162 heures). Cependant, les acquis attendus pour le cycle 3 (CM1, CM2 et 6e) sont plus mesurés :

> "Il s'agit pour tous les élèves d'atteindre [en fin de 6e] au moins le niveau A1 du *CECRL* dans les cinq activités langagières. Les activités proposées ne se limitent pas au niveau A1, car le niveau A2 *peut* [53] être atteint par un grand nombre d'élèves dans plusieurs activités langagières. Les niveaux A1 et A2 du *CECRL* correspondent au « niveau de l'utilisateur élémentaire ». En passant de A1 à A2, les élèves quittent « le niveau de découverte » pour entrer dans le « niveau intermédiaire »" [54].

Cette mesure se poursuit au cycle 4 où les collégiens doivent, en fin de cycle (classe de 3e) avoir au moins acquis le niveau A2 dans toutes les activités langagières pour leur LV1, et dans au moins deux activités langagières pour leur LV2. En LV1, les élèves "peuvent" avoir acquis le niveau B1 dans "plusieurs activités langagières" [55]. Cela signifie qu'en fin de cycle 2 (CE2), les enfants doivent avoir atteint le niveau A1, et qu'en fin de cycle 3 (6e), les enfants doivent également avoir atteint le niveau A1 (et éventuellement, *peuvent* s'approcher du niveau A2). Quels enjeux, alors, pour ces deux cycles aux objectifs identiques ?

Bien qu'une sensibilisation soit prévue en maternelle, le fait que les programmes scolaires du cycle 4 prévoient l'atteinte du niveau A2 en fin de collège ne semble pas prévoir que les acquis du collège se construisent sur des bases établies à l'école primaire. Pour moi, cet écart entre les discours, moyens et réglementations (notamment au travers des programmes) et les attentes est plutôt déceptif dans le sens où la mise en

52. Pour l'école élémentaire : Programmes scolaires 2016, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, Spécial n°11 du 26/11/2015 & Programmes scolaires 2020, Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°31 du 30 juillet 2020.

53. Je souligne.

54. Cette citation est commune aux programmes de 2015 et 2020. Ici, j'ai consulté les programmes de 2020, Annexe : cycle 3, p. 32.

55. Programmes scolaires 2020, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°31 du 30 juillet 2020 (Annexe : Cycle 4, p. 38).

œuvre des dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues avant le collège est par ailleurs, nous l'avons vu, complexe dans toutes ses dimensions (politiques, historiques, en termes de gestion des personnels, réorganisation dans les établissements et dans les antennes institutionnelles, etc.). Toute cette complexité ne semble pas justifiée au regard des attentes en termes d'acquis linguistiques, qui sont basses.

FIGURE 2.1 – Mise en relation entre les attendus des programmes et les préconisations du *CECRL* en termes de durée d'apprentissage pour l'atteinte des différents niveaux

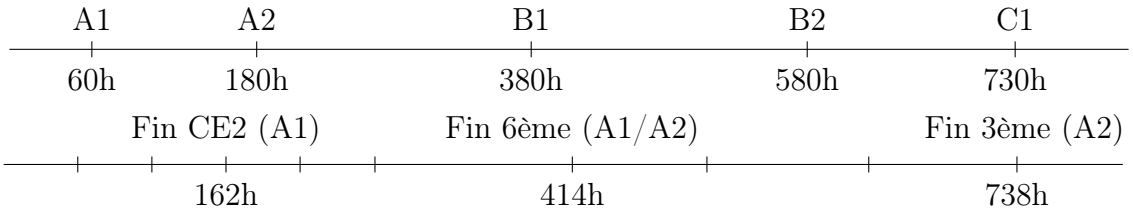
Nombre d'heures suivies (en cumulé) d'après les programmes 2015 et 2020	Niveau attendu d'après les programmes 2015 et 2020
Cycle 1 : libre	Initiation
Fin cycle 2 : 162 heures	A1 acquis
Fin cycle 3 : 414 heures (fin primaire : 270)	A1 vers le A2
Fin cycle 4 : 738 heures (collège seul : 468)	A2 acquis en LV1

Niveaux CECRL	Nombre d'heures préconisées par le CECRL (en cumulé)
A1	60 heures
A2	180 heures
B1	380 heures
B2	580 heures
C1	730 heures

Je mets en relation dans le tableau en figure 2.1 d'un côté, les attentes institutionnelles des programmes scolaires français en termes de niveau attendu par cycle associé au nombre d'heures suivies par cycle, et de l'autre côté les attentes institutionnelles et préconisations du *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001) en termes de nombre d'heures d'enseignement à suivre par niveau. Je propose également une visualisation sous forme de frises chronologiques en figure 2.2.

En effet, avec 468 heures d'enseignement de la LV1 prévues au seul collège, le *CECRL* prévoirait que des débutants complets puissent au moins atteindre le niveau B1. Si les programmes scolaires visent en fin de collège le niveau A2, c'est qu'ils considèrent que le niveau A2 serait atteint par les enfants en plus de 730 heures, contre 180 heures préconisées par le *CECRL*.

FIGURE 2.2 – Durée préconisée en heures d'après le *CECRL* (en haut) et en attentes des programmes pour chaque niveau scolaire (en bas)



Ainsi, il est possible que, malgré l'augmentation de la durée d'enseignement

des langues vivantes à l'école élémentaire et notamment dans les petites classes, cet enseignement manque toujours d'objectifs ambitieux en termes d'acquis langagiers attendus des élèves.

Pour Feunteun (2015, p.116), "le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage des langues en primaire reste très modeste". Les 54 heures par an prévues depuis 2007 (correspondant à 1h30 par semaine) pourraient peut-être être revalorisées (il me semble avoir plutôt observé, sur le terrain, qu'elles sont régulièrement laissées de côté par des enseignant·e·s qui font moins d'heures que prévu, surtout au cycle 2), mais le nombre d'heures total en fin de collège (auxquelles s'ajoutent encore au minimum 500 heures au lycée hors options et enseignements de spécialités) est finalement bien suffisant pour dépasser largement le niveau B2 préconisé par le Conseil de l'Europe. Ainsi, une question de Feunteun (*ibid.*), qui concerne ce nombre d'heures consacrées par an à l'apprentissage des langues vivantes par les enfants, peut être détournée : "Est-ce qu'il est de bon ton de se conformer à la tendance générale sans pour autant consacrer plus de temps à cet apprentissage ajouté au curriculum ?"

Je me demande si le fait de consacrer 738 heures de temps scolaire en vue d'atteindre des résultats que le *CECRL* considère comme atteignables en 180 heures est lié à ce "bon ton" de se conformer aux normes européennes, si les ambitions ne sont pas assez développées, si ces enseignements de langues développent des capacités (sur lesquelles les programmes scolaires ne s'attardent pas) autres que celles présentes dans le *CECRL*, ou si cet écart est lié à un motif autre, qui m'échappe.

Cet historique des différentes décisions politiques concernant l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes par les enfants permet d'identifier les motivations politiques, sociales et éducatives ayant mené à ces décisions. Dans le cadre de mon étude, il informe sur la façon dont s'est construit cet enseignement jusqu'à aujourd'hui, une situation politique complexe portant en elle la mémoire des différents jalons étudiés. La mise en place de l'enseignement des langues vivantes à l'école a rencontré de nombreux obstacles. Ce sont peut-être les politiques linguistiques de l'Europe qui ont le plus contribué à les développer au sein des classes françaises, tandis que les programmes scolaires actuels ont des ambitions très mesurées en termes d'acquis des élèves en comparaison avec le *CECRL* (2001). Cette donnée est surprenante si envisagée dans la continuité de la première section du présent chapitre qui semble montrer que la communauté scientifique, bien qu'en l'absence d'un véritable consensus, tend à considérer que les enfants sont des apprenants de langue particulièrement efficaces. Cela peut être mis en lien avec la question de la formation des enseignant·e·s, rythmée par des changements constants et donc vectrice d'instabilité dans les écoles [56].

56. L'annonce du Président de la République Emmanuel Macron du 5 avril 2024 concernant

✎ Pour résumer la sous-section 2.2.1 :

❒ Les premiers dispositifs d'enseignement précoce des langues sont des expérimentations réalisées par des enseignant·e·s volontaires.

❒ Parallèlement à la construction de l'Union Européenne, une expérimentation d'initiation aux langues étrangères est lancée dans plusieurs écoles partout en France en 1989 pour les élèves en fin d'école primaire.

❒ En 1994, l'enseignement des langues vivantes à l'école est généralisé pour l'ensemble des écolier·e·s français au CE1, puis dans les classes suivantes. Il s'agit toujours d'une initiation.

❒ En 1998, une nouvelle réforme augmente la durée hebdomadaire de ces enseignements qui ne sont plus une initiation, mais un véritable apprentissage à part entière. La priorité revient aux dernières années de l'école élémentaire (CM1 et CM2) pour créer une continuité avec le collège.

❒ L'influence de l'Union Européenne et de la publication *CECRL* est déterminante pour l'organisation des politiques éducatives et linguistiques de tous les pays signataires.

❒ Les programmes de 2002 annoncent la généralisation de l'enseignement d'une langue vivante de la GS maternelle au CM2. Les élèves ainsi que les candidat·e·s au concours d'enseignement sont désormais évalué·e·s en langue.

❒ En 2007, malgré l'essor des recherches sur l'apprentissage précoce des langues vivantes, l'âge de début d'apprentissage des langues est reculé au CE1. Avec la sortie du *CECRL*, les programmes détaillent leurs objectifs en termes de niveaux seuils.

❒ La loi Peillon (2013) remet l'apprentissage d'une langue vivante étrangère au programme du CP et l'inscrit dans le code de l'éducation. En 2015, cet apprentissage est avancé à la MS maternelle dans le cadre d'une initiation et son caractère obligatoire figure dans les programmes dès 2021.

❒ Malgré la volonté affichée et constante de faire le lien avec le collège, les attendus en termes de niveau de langue en début et en fin de collège ne semblent pas prendre en compte les acquis de l'école élémentaire.

le passage du Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles à l'issue d'une licence plutôt que d'un master en est un exemple supplémentaire.

2.2.2 Enjeux et attentes de l'enseignement des langues : un déplacement de motivation ancré dans les politiques linguistiques

L'implémentation de l'apprentissage précoce des langues à l'école est motivée par plusieurs facteurs externes dont j'ai pu prendre connaissance dans une perspective historique. Lors de la première expérimentation en 1954, c'est la coopération internationale et "l'amitié entre les peuples" qui est invoquée. Cette expérimentation marque le début de l'enseignement précoce des langues à l'école, mais également le début de la tradition du "jumelage" entre villes de pays différents. Arles et York signent le 4 juillet 1954 la première charte de jumelage franco-américaine qui fait mention, dès sa première version, d'échanges linguistiques et culturels. Des assistant·e·s de langue américain·e·s sont nommé·e·s dans les écoles d'Arles et les écoles de York mettent en place des programmes d'apprentissage du français. En 1989, c'est la construction de l'Union Européenne qui permet le développement des programmes d'EILE. Cependant, au-delà de la volonté d'inclure les enfants dans ces dispositifs de coopération internationale, les textes commencent à faire mention des avantages que ces derniers pourraient avoir en bénéficiant d'un enseignement précoce (cf. 2.2.1).

C'est en 1998 que la première mention d'un objectif communicationnel dès l'enfance apparaît dans les programmes (cf. 2.2.1). À cette même époque, le *CECRL*, qui insiste sur les coopérations internationales en Europe, est encore en cours d'élaboration. Bien que ce dernier insiste sur les mobilités européennes (notamment pour les étudiant·e·s et pour les professionnel·le·s, dont les enseignant·e·s), dans le même temps, le ministère de l'Éducation Nationale cherche à remplacer les assistant·e·s de langues par des personnels enseignants francophones formés à une langue étrangère afin de réduire les coûts des dispositifs et de les généraliser. L'objectif en fin de scolarité est la maîtrise d'au moins deux langues étrangères dans une perspective actionnelle et de communication. Il semblerait donc qu'il y ait eu un déplacement de la motivation à enseigner les langues aux enfants à l'école. D'abord extrinsèque et utilisée comme outil de coopération internationale, elle devient intrinsèque : on enseigne les langues vivantes à l'école afin que les enfants les utilisent.

Au même moment, en 1998, les programmes font pour la première fois mention des avantages liés à la précocité de cet apprentissage par les enfants. Le changement qui s'opère est donc double : les enfants apprennent des langues vivantes afin de les utiliser et ils les apprennent tôt, car cela leur permet de les apprendre mieux. La même année, Louis Porcher et Dominique Groux publient *L'apprentissage précoce des langues* dans la collection *Que-sais-je ?* des Presses Universitaires de France

(1998), où ils encouragent la mise en place d'un tel apprentissage. Cette vision de l'apprentissage précoce des langues est déterminante pour la mise en œuvre des programmes de 2002 et l'élaboration des programmes de 2007, avant que ne s'opère un troisième changement.

Après la mise en œuvre des programmes de 2007, j'ai pu remarquer que de nombreux collectifs de chercheur·euse·s publient des préconisations concernant l'enseignement-apprentissage des langues par les enfants (notamment Castellotti et al., 2008 ; Candelier et al., 2012). Au-delà de l'avantage de la précocité dans l'apprentissage d'une langue, une nouvelle motivation à la généralisation de l'enseignement-apprentissage précoce des langues apparaît : la mise en relation, ou le *transfert* de compétence entre les langues. Ainsi, la motivation à mettre en place des dispositifs d'EPLV n'est plus seulement intrinsèque, mais double : intrinsèque, puisque les enfants développent en langue étrangère des savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisables dans l'utilisation de la langue étrangère, et aussi extrinsèque, puisque ces mêmes compétences sont mobilisables dans d'autres aspects de leur scolarité, voire de leur vie quotidienne.

Dans cette partie du travail, nous nous intéresserons dans un premier temps aux avantages liés à la mise en place des dispositifs d'enseignement-apprentissage de manière précoce et aux profits de l'âge des jeunes élèves sur cet apprentissage des langues. Ensuite, j'examinerai les différentes possibilités de transfert de compétences dont les jeunes élèves peuvent bénéficier en apprenant des langues vivantes étrangères à l'école.

2.2.2.1 Intérêt de la précocité de l'apprentissage des langues

Lorsque l'on décide d'enseigner les langues à des enfants jeunes, voire très jeunes, c'est souvent pour l'une des deux raisons suivantes[57] : 1/ l'enfant pourra bénéficier d'années supplémentaires d'un apprentissage des langues (par exemple, commencer à 6 ans plutôt qu'à 11, dans le cadre de la fin de la scolarité obligatoire à 16 ans, fait passer le nombre d'années d'apprentissage de 5 à 10) ou bien 2/ le jeune enfant apprendra supposément plus efficacement que l'enfant moins jeune ou que l'adulte.

Plusieurs auteurs ont préconisé l'apprentissage précoce des langues vivantes en expliquant que plus les enfants sont jeunes, plus ils sont à même d'acquérir facilement certaines nouvelles compétences langagières spécifiques. Cette thématique

57. J'écarte les décisions de type "coopération internationale", exposées ci-dessus, puisqu'elles n'ont pas pour point de départ les effets pédagogiques des dispositifs.

est cependant source de nombreux débats en France et à l'international dans le champ des études en *Second Language Acquisition* (SLA, Baker & Wright, 2021).

Les deux visions qui s'opposent sont les suivantes : d'une part, certaines études vont dans le sens de l'avantage de la précocité où plus les enfants apprennent une langue jeunes, mieux leur compétence langagière se développera à long terme. Ces études invoquent généralement le caractère biologique de cet avantage dans le cerveau et sont liées au courant générativiste. D'un autre côté, plusieurs autres études considèrent que les enfants plus âgés et les jeunes adultes ont des compétences cognitives plus développées et ont acquis des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre susceptibles de les aider dans leur apprentissage des langues.

Dans le premier de ces deux courants, selon Petar Guberina (1991) par exemple, la perception des sons du langage se fige sous l'effet de la langue première d'un individu aux alentours de ses 13-14 ans. Patkowski (1990), Oyama (1978, 1979) et Olson & Samuels (1973) notent quant à eux que les apprenant·e·s d'une langue d'accueil sont très fortement favorisés en prononciation si leur apprentissage a débuté avant quinze ans. Plus l'apprentissage a commencé tôt, plus la prononciation se rapproche de celles des natifs. D'après Guberina, cela s'explique par la diminution progressive de l'étendue de sons perceptibles par un individu. En développant sa langue maternelle, un individu "spécialise" son cerveau dans la perception des phonèmes qui, dans cette langue, sont pertinents. C'est le "crible phonologique" (Troubetskoï, 1949, p. 49).

Il faut noter que ces études ont lieu dans des contextes d'apprentissage d'une langue d'accueil, apprise en immersion, en situation de migration. Elles ne sont donc attestées que dans certaines conditions d'exposition à la langue. Ainsi, le parallèle avec un enseignement de langue additionnelle en classe quelques heures par semaine ne peut être fait. De plus, il faut rappeler que les enfants très jeunes ont parfois encore des difficultés dans la prononciation de leur langue première. Un nombre important d'enfants ayant des difficultés d'articulation phonique (zézaiement, etc.), ces difficultés peuvent être transférées à la langue additionnelle. Cependant, on peut conclure de ces différentes études que l'apprentissage d'une langue vivante avant l'adolescence sera facilité par une plus grande diversité de sons perceptibles par les enfants, notamment dans le cas de sons qui ne seraient pas utilisés dans leur langue maternelle.

Si c'est à peu près à l'entrée dans l'adolescence que Guberina place le seuil à partir duquel l'enfant perd son avantage perceptif des sons du langage, il considère que la période idéale d'apprentissage des langues est avant six ans, âge de la stabilisation de la latéralisation des zones du langage dans le cerveau. D'après lui, cette latéralisation

des zones du langage dans le cerveau diviserait les compétences langagières déjà acquises des futures compétences langagières acquises dans des langues additionnelles. Guberina remarque qu'après six ans, l'enfant est plus souvent influencé par sa langue première et que les erreurs de substitution entre les deux langues sont plus fréquentes. Entre neuf et quatorze ans, Guberina explique que les erreurs de substitution sont systématiques et doivent être entraînées à travers la répétition. Cela s'explique par des mécanismes d'apprentissage de plus en plus analytiques (Guberina, 1991). Ainsi, alors que l'enfant développe ses capacités cognitives, son apprentissage des langues additionnelles semble devenir plus fastidieux.

Johnson & Newport (1991) ont réalisé une étude qui vient vérifier cela. Cette étude porte sur des adultes d'origine chinoise et de langue maternelle mandarin qui ont immigré aux États-Unis au moins cinq ans avant l'étude. Ces personnes sont testées en grammaire et plus particulièrement sur la construction de questions à partir de phrases complexes avec plusieurs compléments imbriqués. Johnson et Newport ont remarqué que pour l'ensemble des participants qui avaient immigré aux États-Unis avant sept ans, la durée de séjour sur le continent américain (fortement corrélée à l'âge des participants) n'avait aucun effet significatif sur leurs performances au test. Ce groupe a obtenu des résultats largement supérieurs comparativement aux sujets arrivés après sept ans. Concernant les personnes arrivées après sept ans, les différences de performance sont plus fortes, même entre des participants ayant vécu aussi longtemps ou plus longtemps que les adultes du premier groupe. Ainsi, les auteurs émettent l'hypothèse qu'avant sept ans, les enfants acquièrent la langue étrangère à travers des processus plus naturels (communs à tous les individus) tandis qu'après sept ans, les apprentissages sont réalisés à travers des mécanismes liés aux caractéristiques propres à chacun (Johnson & Newport, 1991).

Cette théorie de la latéralisation des zones du cerveau après sept ans est bien plus proche des neurosciences que de la linguistique. Elle s'appuie sur l'hypothèse que la compartimentation du cerveau en "aires" est différente selon l'âge auquel une langue serait apprise, et que cette compartimentation (ou plutôt, l'absence de) entre langue première et langue additionnelle avant six ans serait définitivement perdue une fois ce seuil d'âge dépassé. Ainsi, l'apprentissage précoce ne serait pas un moyen de faire bénéficier aux enfants d'un avantage, mais plutôt d'éviter un désavantage dans leur apprentissage.

L'âge précédant la limite de six ans posée par Guberina est appelé "l'âge heureux" (Guberina, 1991). C'est un âge qui, d'après lui, réunit trois forces des enfants : 1/ leurs capacités de perception sont encore élevées (bien que, dès l'âge de

quelques semaines, le crible phonologique fasse son action), 2/ la latéralisation du cerveau n'est pas terminée et 3/ c'est l'âge où les enfants développent de manière très intense leurs capacités d'imitation. À la suite de cet "âge heureux" viendrait "l'âge critique", situé entre sept et neuf ans, où les désavantages cognitifs, encore peu prononcés en raison de la proximité avec "l'âge heureux", sont encore à peu près compensés par les avantages développementaux liés à la scolarisation de l'enfant (entraînement des compétences métalinguistiques, posture d'élève, etc. (Piaget, 1937)). Cette période est considérée comme une "charnière entre la période favorable et une période de difficultés" (Dodane (2009)). Passé cet âge de neuf ans, le cerveau et l'oreille perdraient leur malléabilité et les avantages seraient définitivement perdus. C'est ce qu'Hagège (1996) appelle "le seuil fatidique". Cette notion d'âge critique est en lien avec les théories générativistes, qui, à la suite de Chomsky, considèrent que le cerveau humain possède de manière innée une "grammaire universelle" structurée de manière complexe et observable au sein du cerveau.

Hagège déplore un développement insuffisant, selon lui, de l'apprentissage précoce des langues en date de 1996. Si "des efforts" sont réalisés pour faire figurer les langues vivantes au programme de l'école élémentaire (cf. 2.2.1.), aucune continuité ne semble avoir été prévue entre celle-ci et le collège. Les enfants ayant bénéficié de cours d'anglais en primaire sont intégrés à des classes de débutants au collège (Dodane, 2009), ce qui pourrait annuler complètement tous les bénéfices de cet apprentissage précoce : "si la continuité n'est pas assurée de la formation à l'école à l'enseignement au collège, les profits tirés de l'apprentissage précoce sont en danger d'être annihilés ou fortement compromis" (Hagège, 1996). Pourtant, les programmes scolaires annoncent en 1996 (et de fait, dès 1992) la continuité entre l'apprentissage des langues à l'école et au collège. En marge de ces annonces, cependant (nous l'avons vu à travers la comparaison de deux tableaux et de deux frises dans les figures 2.1 et 2.2, page 104), la réalité des ambitions en termes d'acquis va dans le sens de cette absence de continuité.

Cependant, de nombreuses études considèrent plutôt le second courant que j'avais défini, qui ne propose pas d'avantages particuliers à l'apprentissage précoce. Des revues de littératures réalisées par Birdsong (2006), Cenoz (2009), Marinova-Todd et al. (2000) et Singleton & Ryan (2004) et reprises par Baker & Wright (2021, pp. 128-129) considèrent les aspects suivants :

- Les individus qui apprennent les langues plus jeunes ne sont pas plus ou moins performants que les individus qui apprennent les langues de manière plus

tardive. De nombreux autres facteurs entrent en jeu, et le facteur de l'âge ne constitue pas une variable satisfaisante ;

- Si les individus qui commencent à apprendre une langue d'accueil pendant l'enfance ont tendance à atteindre un niveau de maîtrise plus important que les individus qui commencent à apprendre une langue d'accueil après l'enfance, cela ne contredit pas le fait qu'un individu peut développer une maîtrise de sa langue d'accueil à l'âge adulte. Les facteurs favorisant les locuteurs plus jeunes sont plutôt de l'ordre des contextes sociaux dans lesquels ils évoluent, les facteurs psychologiques en jeu et les situations dans lesquelles la langue d'accueil est acquise ou apprise (Marinova-Todd et al., 2000, p. 9) ;
- Dans une situation d'enseignement guidé en classe, les individus plus âgés ont tendance à apprendre plus vite au début de leur apprentissage. Cependant, les individus ayant commencé l'apprentissage d'une langue tôt dans leur scolarité et qui poursuivent plus tard (par exemple dans le secondaire) développent généralement une plus grande maîtrise de la langue que les enfants ayant commencé l'apprentissage de la langue à l'école secondaire. Cela ne signifie pas que les enfants ayant commencé l'apprentissage à l'école secondaire ne peuvent pas développer leur maîtrise de la langue à un niveau élevé ;
- La concentration de recherches prenant pour objet le développement des compétences langagières par les jeunes enfants, ou les difficultés rencontrées par les adolescents et les adultes en langue, tend à dessiner un paysage scientifique où l'idée que "le plus tôt est le mieux" est omniprésente (*ibid.*).

Baker & Wright considèrent qu'une version "affaiblie" [58] de la théorie générativiste et de l'hypothèse d'un âge critique est plutôt à retrouver du côté de l'aspect phonologique de la langue.

Les avantages listés par Guberina notamment sont attestés en termes phonologiques et il est probable qu'un apprentissage ou une acquisition tardive d'une langue ne permette pas aux locuteurs de développer un accent parfaitement similaire à celui d'un natif de la langue cible, tandis que les enfants sont plus à même de développer une langue sans accent discernable (Baker & Wright, 2021, p. 129).

Pour Birdsong (2006), les avantages de la précocité sont peut-être plutôt à voir du côté des "désavantages" de l'apprentissage tardif, avec le déclin des capacités de la mémoire de travail, la multiplication des formes figées, le ralentissement de la vitesse de traitement des informations, ou encore la durée d'exposition à la langue et

58. *"Weaker", dans le texte original, ma traduction.*

le nombre de situations rendant l'apprentissage possible, qui diminue fortement au fur et à mesure que l'âge augmente.

Pour résumer, plusieurs chercheurs ont établi des seuils d'âge et préconisé des périodes développementales idéales pour l'apprentissage des langues vivantes étrangères. D'un point de vue phonologique (en production et en réception), situationnel ou cognitif, il semble que "le plus tôt est le mieux". D'un autre côté, les enfants très jeunes n'ont pas encore développé cognitivement tous les mécanismes leur permettant de mettre en place les stratégies d'apprentissage les plus adaptées. Cet apprentissage précoce est donc surtout utile dans la continuité, s'il est poursuivi jusqu'à un âge plus avancé où les concepts les plus complexes peuvent être plus facilement acquis. De plus, parler d'un âge critique à partir duquel l'apprentissage serait plus difficile, moins efficace, voire voué à un échec certain, n'est absolument pas attesté.

Barbara Köpke (2021) explique notamment que dans le cadre de l'acquisition "naturelle" et dans l'apprentissage guidé en classe, "le jeune enfant apprend une langue forcément de façon complètement implicite et nécessite pour cela plusieurs années d'exposition intensive et contextualisée". L'idée préconçue et largement diffusée (*ibid.*) selon laquelle les enfants apprennent tout plus vite, mieux et de manière spectaculaire est donc à fortement nuancer.

En outre, les politiques publiques (politiques linguistiques et politiques éducatives) ont peu de pouvoir réformatif concernant l'apprentissage des langues au-delà de l'âge de scolarité obligatoire (on peut cependant considérer qu'il est plus aisé de favoriser l'apprentissage des langues chez les jeunes jusqu'au premier cycle universitaire, qui concerne encore une bonne part de la population nationale). Ainsi, s'il est question non pas d'âge, mais de durée d'apprentissage, le rallongement de cette durée n'est possible que dans un sens ("plus tôt" et non "plus tard" [59]). Pour cette raison, sans parler d'âge critique ou de compétences inouïes des jeunes enfants, il est envisageable de préconiser un apprentissage précoce ayant pour objectif de favoriser un premier éveil à la diversité linguistique [60] dès le début de la maternelle, comme le propose notamment Michèle Garabédian dès 1996 (1996, p. 32).

La mise en place d'un tel apprentissage ne permettra pas (et ne devrait pas avoir pour objectif) de rendre l'ensemble des enfants scolarisés en France bilingues ou trilingues ni de développer des compétences extraordinaires. Cependant, nous allons voir dans la section suivante que cet apprentissage peut éventuellement permettre le développement d'habiletés langagières transférables entre les langues, incluant la

59. Il est peu envisageable qu'un apprentissage durant l'âge adulte et après la scolarité soit un jour rendu obligatoire

60. C'est ce qui est prévu depuis 2023, lorsque le présent travail de recherche touche à sa fin.

langue première. Dans cette optique, la mise en place de cet apprentissage dès l'école maternelle prend toute son importance, à un âge où les enfants développent leurs habiletés langagières en premier lieu dans la langue de l'école (qui, en France, est souvent la langue première des enfants, mais pas nécessairement).

2.2.2.2 Transfert des compétences développées en langue(s)

Il est complexe de mesurer, comme nous venons de le voir, l'avantage lié à la précocité lorsque l'on apprend une langue. Cet avantage, ou ces avantages sont fortement dépendants du contexte dans lequel les langues sont apprises ou acquises, ainsi que des niveaux de langue pris en compte. Cependant, plusieurs études font état d'avantages qui vont au-delà de la maîtrise de la langue cible. Cela s'explique par un transfert de compétences développées dans le cadre de cours de langue et remobilisées dans d'autres situations, d'apprentissage ou non. Encore une fois, ce transfert n'est possible que sous certaines conditions et dans certains contextes.

Dans cette dernière sous-section du cadre théorique, je relèverai les différentes compétences qui semblent bénéficier d'un transfert. Nous verrons qu'une grande majorité de ces transferts se produit dans le cas de compétences métalinguistiques, ce qui jouera un rôle déterminant lors de l'apprentissage de la lecture.

Tout d'abord, je relève plusieurs mentions d'avantages liés aux comportements des enfants à l'école, à leur posture d'élève et à leurs stratégies d'apprentissage. Par exemple, Spada & Lightbown (1989) notent que l'apprentissage précoce d'une langue additionnelle conduirait les enfants à rechercher plus activement des occasions d'apprendre, à se mettre en situation d'avoir des contacts avec la langue cible, à consommer des produits culturels dans cette langue, etc. On peut imaginer que l'apprentissage précoce permet l'apparition de liens d'affect entre les enfants et la langue apprise, ou encore que le caractère précoce de cet apprentissage induit une motivation supplémentaire par rapport à un apprentissage plus tardif. Quelle qu'en soit la raison, la multiplication des contacts entre les enfants et la langue cible, en dehors de l'école, permet d'augmenter le temps d'apprentissage qui ne se limite plus au temps passé en classe. Les enfants sont acteurs de leur apprentissage et apprennent à sélectionner des contenus adaptés à leur niveau.

Une étude de Björklund & Mård-Miettinen (2011) a suivi des enfants de langue première finnoise apprenant l'anglais à partir du CP après avoir appris le suédois en immersion à l'école maternelle (école d'immersion finnois-suédois). En les comparant avec des enfants de la même école qui ne bénéficient pas du programme d'immersion en suédois, Björklund & Mård-Miettinen (2011) déclarent que les enfants

ayant réalisé leur éducation maternelle en immersion suédoise étaient plus confiants dans leur approche de la deuxième langue additionnelle (l'anglais). Ce qui semble particulièrement intéressant dans cette étude est ce qu'entendent les auteurs par cette "confiance" dont bénéficient les enfants. Ils expliquent par exemple que les enfants ayant bénéficié du programme d'immersion ont utilisé davantage de stratégies multimodales durant les cours d'anglais (gestes de l'enseignant, expressions faciales et autre langage non verbal), étaient moins démotivés lorsqu'ils ne comprenaient pas un input langagier, tandis que les enfants n'ayant pas bénéficié du programme d'immersion en maternelle réclamaient plus souvent des traductions littérales et refusaient plus régulièrement d'avancer dans une tâche s'ils ne comprenaient pas une phrase ou un mot. Les enfants ayant bénéficié de l'immersion utilisaient davantage une visée communicative (quitte à achever partiellement une phrase pour exprimer une idée) tandis que les autres enfants attendaient de maîtriser complètement une structure syntaxique avant de l'utiliser pour exprimer une idée. Les enfants scolarisés au CM1 (équivalent) écrivaient des essais en anglais (LV2) plus longs s'ils avaient bénéficié du programme d'immersion finnois-suédois en maternelle. De plus, le flux de parole en anglais des enfants ayant bénéficié du programme d'immersion était beaucoup moins fragmenté que celui des enfants scolarisés dans une seule langue.

Il faut cependant bien noter que cette étude est réalisée dans une situation d'immersion, avec une intensité d'exposition aux deux langues (finnois et suédois) beaucoup plus importante que dans un système scolaire où la langue additionnelle n'est enseignée que quelques heures par semaine. Cependant, ce qui m'intéresse particulièrement dans l'étude de Björklund & Mård-Miettinen, c'est bien que l'immersion en suédois (et non en anglais) ait permis de développer les compétences langagières en anglais (la troisième langue), qui lui est enseigné quelques heures par semaine seulement.

Ainsi, tout comme avec l'étude de Spada & Lightbown (1989), ces différents comportements permettent aux enfants issus du programme d'immersion en maternelle de développer des compétences supplémentaires qui leur servent dans l'apprentissage de la langue cible, mais pas uniquement. En effet, Björklund & Mård-Miettinen (2011) expliquent que pour ces enfants, les résultats en langue première (le finnois) au bac sont bien plus élevés que pour les enfants ayant été uniquement scolarisés uniquement en finnois (75% à avoir plus de 12/20 soit 10% de plus que la moyenne nationale). Pour le test de suédois en tant que langue d'accueil, ce sont également 75% des anciens élèves scolarisés en immersion qui obtiennent plus de 12/20 contre 40% en moyenne nationale. Pour l'anglais, 66% de notes au-dessus de 12/20 pour les anciens élèves du programme d'immersion contre 40% de moyenne

nationale et pour l'allemand (optionnel au lycée), 70% pour les anciens élèves du programme d'immersion contre 50% de moyenne nationale. Ces résultats démontrent que ce programme d'immersion a grandement favorisé l'apprentissage du suédois, mais aussi des autres langues additionnelles, et ce même pour l'allemand LV4 qui n'est commencé qu'après la fin du programme d'immersion.

Ainsi, les compétences développées dans une langue (ici, le suédois à l'école maternelle) sont transférées non seulement dans l'apprentissage d'autres langues additionnelles (anglais, allemand), mais aussi dans la langue première. Le comportement des enfants face à des difficultés dans la langue cible est particulièrement intéressant, notamment le fait que les enfants ayant bénéficié de la situation d'immersion en maternelle acceptaient davantage que leurs pairs de poursuivre dans une tâche même s'ils "n'avaient pas compris" une phrase ou un mot. Cette stratégie me semble extrêmement importante dans l'apprentissage des langues, mais aussi en langue première. C'est une stratégie fondamentale lors de l'apprentissage de la lecture où les enfants les plus performants acceptent de passer un mot inconnu et de s'aider des autres indices contextuels pour faire émerger le sens d'une phrase lue.

Enfin, puisque les auteurs parlent de "confiance", je souhaite mettre ce concept en opposition avec celui de "stress", sujet d'une recherche de Nagar & Pandey (1987), qui montrent que les environnements ou situations stressantes, en empêchant une bonne concentration des sujets, réduisent les performances sur des tâches cognitives. Des enfants ont été testés en mémorisation de textes et de phrases et en répétition de mots. Plus les enfants se trouvaient dans une situation de stress, moins bien ils performaient sur ces tâches. Ainsi, on peut imaginer qu'à l'inverse, plus les enfants sont à l'aise, *en confiance*, plus ils sont performants dans ces tâches (Gaonac'h & Golder, 1998, p. 123).

Au-delà de ces comportements liés à l'apprentissage précoce d'une langue, de nombreuses études discutent des transferts de compétences métalinguistiques entre les langues apprises précocement. Gaonac'h (2006, p. 101), qui a extensivement travaillé sur cet aspect, note la présence d'effets positifs particulièrement marqués.

Dans une étude américaine, Garfinkel & Tabor (1991) ont étudié des enfants scolarisés en école primaire. Après quatre années d'apprentissage de l'espagnol en tant que langue additionnelle (dans un dispositif non immersif), ils notent que les enfants bénéficiaient d'effets positifs en lecture en langue première (l'anglais), mesurés au début du collège. Il semble que l'enseignement de la langue additionnelle ait joué un rôle de *déclencheur* (Gaonac'h, 2006, p. 109) pour des acquisitions linguistiques plus générales. Ces effets passent par un développement accru des compétences métalinguistiques, utiles dans l'apprentissage et le renforcement des compétences de

lecture (et plus généralement de littéracie).

D'après Gaonac'h (2006, p. 108), la corrélation entre les performances en langue additionnelle et performances en langue première est attestée. Il semble que ces compétences métalinguistiques, qui sont au cœur de l'apprentissage de la lecture, soient le véritable avantage d'un apprentissage précoce des langues.

Göncz & Kodžopeljić (1991) ont notamment montré un effet positif de l'enseignement précoce d'une langue additionnelle sur la capacité des enfants serbo-croates apprenant l'anglais ou le français à segmenter des phrases en mots et des mots en syllabes. Cependant, aucun effet (positif ou négatif) n'est remarqué sur la segmentation phonémique à l'intérieur des mots.

Une étude réalisée en Australie sur des enfants anglophones apprenant l'italien sur une période très courte (une heure par semaine pendant six mois) montre également des effets très bénéfiques sur les compétences métalinguistiques des enfants. Yelland et al. (1993), qui ont réalisé cette étude, insistent sur le fait que les acquisitions en langue additionnelle sont très faibles (en raison de la courte durée d'exposition), mais que les performances en lecture en langue première sont très supérieures chez ces enfants par rapport à des enfants n'ayant pas bénéficié de cet apprentissage précoce. Gaonac'h explique en effet (2006, p. 112) que la possibilité de transférer des compétences métalinguistiques d'une langue à l'autre est attestée dès le début de l'apprentissage de la langue additionnelle.

Dans les préconisations du texte de l'ADEB (Castellotti et al., 2008), ce transfert de compétence de la langue additionnelle vers la langue première ou de scolarisation est annoncé et également encouragé (p. 13). Plusieurs stratégies sont proposées pour "optimiser l'éducation plurilingue tout en renforçant l'apprentissage de la langue de scolarisation" (2008, p. 21), comme par exemple de :

> "Travailler, quand c'est possible, l'enseignement / apprentissage de la lecture / écriture avec deux langues, dans la perspective d'acquérir au plus vite la conscience graphique, compétence transversale indispensable pour le lecteur / scripteur ; plus largement, travailler sur la diversité des systèmes d'écriture." (p.22)

Tout comme le CARAP quelques années plus tard en 2012, le texte de Castellotti et al. (2008) encourage la mise en confrontation des langues dans une approche comparative afin de "stimule[r] la réflexion métalinguistique et contribue[r] au développement d'une conscience métalinguistique" et éventuellement d'"amorcer et stimuler le développement du plurilinguisme dès le début de la scolarisation"

(p. 26). Le point de départ de cette préconisation est que l'apprentissage de la langue additionnelle est bénéfique à l'apprentissage de la langue première ou de scolarisation, et réciproquement. Ainsi, le travail de l'une ou l'autre de ces langues développe l'autre. Dans la continuité de cette proposition, Castellotti et al. (2008, p. 25) proposent même de réunir l'apprentissage des langues vivantes étrangères et régionales et l'apprentissage de la langue de scolarisation dans un même chapitre des programmes scolaires :

> "Pour ce qui est des textes officiels, n'y a-t-il pas lieu de généraliser une mesure à portée à la fois symbolique et instrumentale : "rassembler" en un même chapitre tous les textes relatifs aux langues, y compris la langue majeure de scolarisation et non les disjoindre en disciplines séparées ?"

Un premier pas vers la réunion de ces deux "matières scolaires" a été fait dans les programmes de 2016 puis 2020 pour les cycles 2 et 3 où le "français" et les "langues vivantes étrangères et régionales" (tels que nommés dans les programmes) sont réunis dans une même catégorie englobante du socle commun appelée "Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer" (incluant également les mathématiques). Ce domaine fait mention de "comparaisons occasionnelles avec le français" en cours de langues vivantes étrangères afin de "mieux ancrer la représentation du système linguistique" (2020, p. 4).

✎ Pour résumer la sous-section 2.2.2 :

- ❒ Les premiers dispositifs d'enseignement des langues aux enfants ont pour objectif de développer des coopérations internationales. Dans un second temps, les dispositifs ont pour objectif de développer chez l'enfant une véritable compétence de communication.
- ❒ Plus récemment, l'objectif de l'enseignement précoce des langues est double : au-delà de la maîtrise de la langue cible, le travail d'habiletés transférables de la langue cible vers d'autres domaines de compétences est particulièrement recherché.
- ❒ D'après les théories générativistes, l'apprentissage des langues serait une tâche particulièrement aisée pour les enfants de moins de six ans. À partir de neuf ans, ces facilités ne sont plus significatives.
- ❒ Ces théories générativistes sont largement remises en cause dans les recherches contemporaines qui considèrent que de très nombreux facteurs ont des effets

bien plus notables que le facteur de l'âge dans les comparaisons entre locuteurs ayant appris précocement une langue ou non.

- ❒ L'apprentissage précoce des langues confèrerait cependant aux enfants des savoir-être que j'ai définis comme importants dans l'ensemble des apprentissages, notamment celui de la littéracie (cf. chapitre 1) : confiance, engagement dans l'apprentissage, attention, motivation à apprendre, utilisation d'indices contextuels, etc.
- ❒ Tout comme le bilinguisme (cf. 2.1.2), l'apprentissage précoce des langues aurait des effets significatifs sur le développement des compétences métalinguistiques et réciproquement, et ce même quand cet apprentissage est de courte durée.
- ❒ Ces mêmes compétences sont essentielles lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Dans ce deuxième chapitre, le point d'intérêt a été l'enseignement et l'apprentissage des langues aux enfants en France. Vaste sujet, j'ai tenté de synthétiser les informations qui me paraissaient être les plus intéressantes pour aborder cette recherche. Dans un premier temps, j'ai questionné la notion de bilinguisme et notamment de bilinguisme chez l'enfant. Nous avons vu que de nombreux·ses chercheur·euse·s se sont questionnés sur la "délimitation" de l'individu bilingue, puis plurilingue. Les enfants sur lesquelles les études dont j'ai fait la synthèse sont souvent nés dans un environnement bilingue, ce qui n'est pas nécessairement le cas des enfants de mon corpus. Néanmoins, l'étude de leurs facultés linguistiques, notamment métalinguistiques, et cognitives, informe sur des processus dont il est possible qu'ils soient transférables, dans une moindre mesure, à des enfants apprenant les langues étrangères (c'est là ma position).

Ensuite, j'ai questionné les décisions politiques (en termes de politiques linguistiques et en termes de politiques éducatives) de ces 75 dernières années. Cette perspective historique informe à plus d'un égard la façon dont l'enseignement des langues s'est construit à l'école. J'ai mis en relation politique et recherche, en essayant de montrer, dès que cela était possible, les intérêts derrière les décisions, les éventuels écarts entre discours et pratiques de différents gouvernements. Cela me fait interroger la manière dont on enseigne les langues à l'école. Ma remise en cause de l'intérêt de consacrer 738 heures à l'enseignement d'une langue vivante dans l'objectif d'atteindre le niveau A2 du *CECRL* est le point de départ, peut-être, la motivation, sans doute, de recherches futures : j'ai vu des enseignant·e·s enseigner, des élèves apprendre,

et ne peux décemment leur imputer cette incohérence. Comment, alors, mettre ce temps à profit pour véritablement faire bénéficier les enfants d'un enrichissement plurilingue et pluriculturel ? Une hypothèse de mon travail est qu'il serait intéressant de se concentrer sur l'organisation de la formation des enseignant·e·s. Ces questions, bien que passionnantes, doivent être mises de côté pour avancer sur le sujet de la présente recherche.

Le dernier moment de ce chapitre a mis en lien les compétences des enfants bilingues vues en début de chapitre avec les compétences éventuellement développées par les enfants apprenant une langue vivante à l'école. Les recherches (notamment des recherches-actions) y ont cohabité avec les préconisations de chercheur·euse·s, qui ont été elles-mêmes comparées aux décisions politiques. C'est ainsi que je lie mon deuxième chapitre en un ensemble qui se veut cohérent et informatif.

À l'aune de ces informations et des questionnements qu'elles engendrent, je suis à présent "équipée" pour établir le cadre méthodologique de ma recherche.

Deuxième partie

Réflexions méthodologiques : construction d'une recherche-action dans une école primaire francilienne

Durant toute la période de mon cursus doctoral, ma démarche de recherche a été amendée, modifiée au fil des idées et des obstacles rencontrés. Ces changements ne constituent cependant que la partie émergée de l'iceberg que pourraient représenter l'ensemble des effets de ce travail de recherche sur ma posture de chercheuse.

Dans cette partie, il sera question de la méthodologie employée dans le cadre de ma recherche doctorale, mais pas seulement. Je prendrai en effet le temps de détailler les processus d'élaboration de la pensée, les pistes que j'ai suivies, parfois abandonnées, et qui m'ont conduite jusqu'ici.

Les deux chapitres qui suivent sont interconnectés. J'ai décidé de commencer par une discussion méthodologique générale avant de contextualiser spécifiquement cette recherche-action et la situation dans laquelle elle a été mise en place. Cette articulation me permet d'établir une cohérence tout au long de la lecture de la thèse : du général (revue de la littérature et cadrage théorique puis cadrage méthodologique) au particulier (l'enquête de terrain, la méthodologie de collecte des données, la méthodologie d'analyse de ses résultats, puis la troisième partie contenant lesdits résultats, les analyses et interprétations).

Mon troisième chapitre se construira sur des réflexions épistémologiques et méthodologiques générales qui seront ensuite appliquées à mon étude. J'y donnerai à voir *la fabrique de la pensée*, au travers d'une articulation de la détermination du type de recherche choisi aux choix relatifs à la méthode de collecte puis d'analyse de mes données. On pourrait qualifier ce chapitre de méta- : j'y adopterai une posture réflexive sur la réalisation d'une recherche doctorale. Ces "détours" sont pour moi nécessaires à l'élaboration de mon travail et fondamentaux dans l'élaboration de ma posture de chercheuse.

Le quatrième chapitre contextualisera ma recherche-action de manière plus précise. Si le chapitre 3 donnera à voir *la fabrique de la pensée*, le chapitre 4 donnera à voir *la fabrique de la recherche*. Il permettra de répondre aux questions "qu'ai-je fait, pourquoi l'ai-je fait et comment l'ai-je fait ?".

Ainsi, je propose d'entrer dans le cœur de cette recherche par l'entremise de considérations méthodologiques générales dans un premier temps, puis au travers d'une contextualisation de la méthodologie adoptée dans cette recherche dans un second temps.

Chapitre 3

Construction d'un cadre épistémologique et méthodologique général

> "Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit."
>
> — *Gaston Bachelard, 1938*

Je souhaite introduire ce chapitre avec la réflexion de la sociologue américaine Joey Sprague qui considère que chez de nombreu·x·ses chercheur·euse·s, le mot *méthode* suscite soit l'ennui soit l'intimidation (2016, p. 1). Les termes de méthode, méthodologie et épistémologie ont été au centre de nombreux séminaires doctoraux auxquels j'ai participé. Ces termes sont restés pour moi flous et complexes pendant plusieurs années. Sprague (*ibid.*) fait l'hypothèse qu'une partie de cette confusion provient du fait qu'on utilise parfois le terme *méthodologie* à tort pour parler des deux autres termes, ou bien de l'ensemble des trois. Elle recommande dans son ouvrage les travaux de Sandra Harding (1995), qui définit l'épistémologie comme une théorie de la connaissance qui s'intéresse entre autres à la façon dont se construit le savoir, à *qui* peut être considéré comme "sachant" [1] ou encore aux épreuves que doit passer une croyance pour devenir un savoir.

La méthode est quant à elle définie par Harding (1995, p. 3) comme les

1. "knower" chez Harding, ma traduction.

"techniques" mobilisées pour collecter et analyser les informations. Cela peut être "en écoutant, en observant et en examinant des documents [...] en comptant les occurrences de catégories préconçues et/ou en recherchant des modèles imprévus" [2], explicite Sprague (2016, p. 5).

Une fois que la *méthode* est définie, il est plus aisé de définir la méthodologie comme un ensemble de choix et de stratégies quant à la façon d'utiliser ces méthodes. L'élaboration d'une méthodologie est ainsi fondée sur le positionnement épistémologique des chercheur·euse·s : on ne peut sélectionner des méthodes et élaborer une méthodologie qu'en partant tout d'abord d'une conception de ce qu'est une connaissance et de la façon dont la connaissance se construit. Pour Sprague (*ibid.*), la méthodologie "élabore les implications d'une épistémologie spécifique pour la mise en œuvre d'une méthode" [3].

En effet, la méthodologie doit nécessairement commencer avant d'entamer le processus de collecte des données destinées à être analysées, afin de lui donner une direction et un objectif. Toutefois, la méthode ne s'arrête pas là où l'étude de terrain commence. Cette démarche doit se poursuivre pendant et après la collecte, prodiguant ainsi une perspective éclairée sur les méthodes employées.

Sprague ajoute à sa définition de la méthodologie que l'influence d'un positionnement épistémologique sur la sélection des méthodes n'est pas toujours explicitée ou conscientisée (2016, p. 5). Une fois cet aspect de la recherche conscientisé, la méthodologie offre, comme l'expose Sprague, "un espace de pensée critique et de créativité" (*ibid.*) au travers de nombreux questionnements tels que :

> "La manière dont nous recueillons et interprétons les données est-elle cohérente avec ce que nous pensons de la manière dont les connaissances sont et devraient être créées ? Quelles hypothèses non examinées sur la connaissance sous-tendent nos normes d'évaluation des affirmations sur l'état des choses ou sur ce qui s'est réellement passé ?" [4] (*ibid.*).

D'autres questionnements possibles sont en lien avec le positionnement social (c'est-à-dire ancré dans la société, au-delà de la recherche) associé à la méthodologie adoptée : qui pose les questions que nous posons (quel groupe social, quels courants de pensée, avec quelle *casquette* les posons-nous) ? À qui et pour qui ou pour quoi devons-nous apporter une ou des réponses ? Quelles sont les conséquences de ces

2. Ma traduction.
3. Idem.
4. Idem.

questionnements et des réponses apportées dans la vie des gens et des sociétés ? Pour y répondre de manière éclairée, il faut partir de l'étude de notre positionnement en tant qu'individu. Il apparaît donc qu'une démarche réflexive est nécessaire (voir pour cela la section 4.2.3).

La démarche réflexive portée sur les outils théoriques et méthodologiques mobilisés est une étape cruciale inhérente à tout processus de recherche. Mais cette démarche n'est pas une entreprise solitaire. Dans leur *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Blanchet et Chardenet (2011b, p. 7) expliquent que "cette réflexion de cadrage doit avoir lieu au départ de tout projet, qu'elle contribue à fonder comme *recherche* qui s'inscrit dans l'ensemble des travaux de la discipline, dans un parcours à la fois singulier et collectif". Ce parcours *à la fois singulier et collectif* est explicité par Demaizière et Narcy-Combes : "autant le positionnement relève du chercheur et de son parcours, autant la méthodologie qu'il suit relève d'un dialogue qu'il entend établir avec une communauté de chercheurs et avec les terrains sociaux dans lesquels, ou pour lesquels, il œuvre" (2007, p. 17).

D'après Blanchet (2011a, p. 76), "toute théorie interprétative [...] est nécessairement fondée sur une démarche interactionnelle (dite aussi dialogique)". Si le travail de thèse est une aventure solitaire, ce dernier est également influencé par ce dialogue scientifique avec les chercheurs et chercheuses qui encadrent ces travaux, les équipes d'accueil, les écoles doctorales et finalement, l'ensemble d'une communauté scientifique. Les contacts et interactions avec cette communauté sont les adjuvants nécessaires de ce travail.

Ainsi, au-delà d'une description et d'une "classification" de ma recherche dans une ou plusieurs typologies (j'en définirai *infra*), c'est le choix même de la manière de recueillir et d'analyser les données (la méthodologie) qui me place dans un dialogue avec d'autres chercheur·euse·s et donne une utilité et un sens à ce travail au long cours.

Il est également possible d'envisager ce recours à la réflexivité comme un processus d'objectivation en soi : il permet l'identification des biais et préjugés éventuels, mais aussi des angles morts et des limites de la recherche. Plus qu'une nécessité de neutralité, elle est liée aux biais internalisés par les chercheur·euse·s collectant et analysant les données (Demaizière & Narcy-Combes, 2007, §16). Ce retour réflexif permet donc de conscientiser ces biais possibles issus des valeurs, présupposés, intérêts et engagement des chercheur·euse·s. Enfin, c'est également un processus qui rend traçables les résultats obtenus. Ouvrir la *boîte noire* du processus est donc une étape nécessaire pour que ces résultats soient solides.

Le contenu de cette réflexion est non seulement un moyen tangible de retracer un parcours de recherche, mais permet également de commencer à construire une expertise scientifique et d'évaluer de manière critique ce qui a été fait. Le processus maïeutique de réalisation de cette thèse ne se présente pas sous la forme d'un chemin balisé, mais ce sont bien les obstacles, tournants et imprévus rencontrés qui permettent de construire de solides fondations pour mes recherches futures.

Cela est d'autant plus vrai dans une recherche doctorale où la posture étudiante invite à se questionner de manière réflexive sur les choix réalisés, leurs conséquences, incluant des points forts, mais également des lacunes. Cette posture réflexive permet la mise en place d'un inventaire des décisions prises, des difficultés surmontées, des imprévus, des ajustements, des découvertes, des réussites, mais également des écueils rencontrés.

Castellotti considère que de nombreux travaux se concentrent davantage sur les aspects préalables et postérieurs à la recherche (l'état de l'art et la description des résultats) "en oubliant le travail proprement dit de fabrication de la recherche, à savoir son déroulement depuis « d'où elle vient » jusqu'à « où elle va »" (2012, p. 34). Elle explique que cette étape de fabrication de la recherche doit être fictionnalisée, en tout cas mise en récit, "au sens où la recherche est fabriquée, mais aussi au sens où c'est l'imaginaire qui « fait » recherche" (*ibid.*).

Comme l'expliquait Pierre Bourdieu dans *Le sens pratique*, "s'il faut essayer [de] reconstruire rétrospectivement les étapes [de la recherche], c'est que ce travail, qui s'exerce d'abord sur celui qui l'accomplit et que certains écrivains ont tenté d'inscrire dans l'œuvre même en train de se faire, *work in progress*, comme disait Joyce[5], tend à faire disparaître ses propres traces" (1980, p. 7). Au-delà de la mise en récit ou en *fiction* de la recherche et de ses étapes, il est intéressant d'en exposer les étapes qui ne sont pas toujours données à voir.

Bourdieu évoque, à la suite de Duhem, les "innombrables retouches, toutes infimes, qui conduisent aux premières esquisses" (1980, p. 19) nécessaires à la construction du produit fini et qui pourtant, n'y sont pas toujours explicitées ou mises en lumière, au risque parfois que la recherche perde finalement ce qui lui donne un sens :

> "Faute de savoir évoquer, comme seul pourrait le faire un journal de la recherche, tous les petits progrès successifs, les innombrables trouvailles, vouées à échapper aux regards peu avertis, les multiples restructurations entraînant à chaque fois une redéfinition du sens des faits déjà intégrés

5. James Joyce, de 1923 à 1939, à propos de son ouvrage *Finnegans Wake*, nommé "Work in Progress" jusqu'à sa parution.

> dans le modèle, je me contenterai de reproduire une de ces synopsis anticipées [qui] pourrait servir encore, au prix de quelques retouches, de "résumé" de l'analyse finale, si précisément le propre de cette sorte d'analyse n'était qu'elle ne souffre pas d'être résumée (...)" (1980, *ibid.*)

Ce chapitre propose un positionnement théorique et méthodologique. La fabrique de la recherche, mais surtout la fabrique de *ma pensée*, y est discutée à travers trois aspects. Le premier aspect sur lequel j'ai souhaité revenir est celui des motivations m'ayant conduite à réaliser la présente recherche. Dans un second temps, j'ai caractérisé la recherche à travers plusieurs paradigmes dans l'objectif d'élaborer un cadrage méthodologique permettant d'appréhender l'étude de terrain. Enfin, dans une troisième section, ce sont les méthodes et postures inhérentes à l'analyse de données qui seront discutées. Ce chapitre est le premier de deux chapitres consacrés à mon positionnement méthodologique. Il comporte des aspects plus généraux et épistémologiques, tandis que le second chapitre de la partie II (chapitre 4) présente l'étude de terrain en détail et de manière contextualisée.

3.1 Genèse de la recherche : motivations et conditions d'entrée sur le terrain

Dès ma troisième année de licence (en sciences du langage), j'ai réalisé un stage dans une école primaire bilingue auprès d'enfants âgés de six ans. Ce stage a donné lieu à la rédaction d'un devoir dans lequel je m'étonnais, de la capacité d'enfants de GS observés à écrire des textes en deux langues sans difficulté apparente.

Ce stage d'observation a fait naître plusieurs questionnements. Comment se faisait-il que des enfants de cinq ans écrivaient des textes dans deux langues différentes sans problème, tandis que d'autres, dans les écoles publiques, sortaient du CP sans encore maîtriser cette compétence ? La méthode *Phonics* (dont je n'avais pas entendu parler avant), associant lettre, son, geste et signifiant (un mot représentant un objet tangible) était-elle une méthode "révolutionnaire" ? Ou bien était-ce la scolarisation en école bilingue qui rendait l'apprentissage de la lecture plus accessible aux élèves ?

Ces questions se sont installées puisqu'en Master de Didactique des Langues, j'ai choisi de consacrer mon mémoire de recherche aux liens qui peuvent être faits entre apprentissage de la lecture et scolarisation en école bilingue d'immersion. La plupart de mes questionnements les plus naïfs ont trouvé des réponses, certains se sont précisés et d'autres encore sont apparus : quels aspects de l'apprentissage

de la lecture étaient influencés par quelles caractéristiques des enfants scolarisés en école bilingue ? Au-delà de ces questions, surtout, une volonté de réaliser des propositions pédagogiques : ces "caractéristiques" des enfants scolarisés en école bilingue d'immersion seraient-elles en partie transférables aux enfants scolarisés dans les écoles traditionnelles dans le cadre d'un apprentissage des langues "classique" ?

C'est cette volonté d'ajouter une pierre à l'édifice, associé à la frustration, peut-être, d'un travail de recherche assez court en Master, qui a suscité mon envie de m'inscrire en doctorat. Je n'avais pas su répondre à toutes ces questions et je sentais qu'elles revêtaient une importance qui dépassait ma curiosité personnelle.

Afin de pouvoir réaliser une recherche plus aboutie sur ces thématiques, je devais nécessairement approfondir mes propres connaissances et compétences. Si l'obtention d'un doctorat se fait nécessairement à la suite d'un parcours de formation, celle-ci ne prévoit pas nécessairement le développement de mes compétences professionnelles d'enseignante des écoles primaires. Il m'a cependant semblé qu'au-delà de mes connaissances théoriques, il fallait que je puisse apprivoiser ce public d'enfants préscolaires, de manière substantielle (au-delà de quelques observations), afin de pouvoir me positionner comme "sachant" comment les enfants apprennent à lire.

C'est pour cette raison que j'ai décidé que l'étude de terrain associée à ma recherche doctorale devrait nécessairement me permettre de suivre les enfants dans la durée. L'idée de mettre en place une étude longitudinale s'est donc imposée comme une évidence.

Ainsi, les deux motivations fondamentales qui ont donné naissance à ce travail sont 1/ la nécessité de me familiariser avec ce public de manière plus approfondie afin de mieux le comprendre : comment s'organise le temps en classe, comment se comportent les jeunes élèves, comment développent-ils leurs compétences ? et 2/ ma volonté de permettre, à travers un travail de recherche, l'élaboration de nouvelles propositions pédagogiques visant à améliorer l'apprentissage de la lecture et développer l'enseignement des langues additionnelles aux jeunes enfants. Avec le recul que permet l'achèvement du manuscrit, je pense que ma familiarisation avec le public enfantin m'a permis de conscientiser le caractère infiniment complexe de ce dernier, tandis que les propositions pédagogiques que j'avais à cœur de proposer feront l'objet d'une future publication (je détaillerai *supra*).

Ces deux principes fondateurs constituent la base du projet de thèse tel que je l'avais élaboré à son début. Les autres décisions (fréquence des séances d'enseignement, langue enseignée, école sélectionnée, nombre d'enfants, etc.) ont surtout été motivées par des contraintes logistiques et organisationnelles. Par exemple,

la commune de Clichy a été sélectionnée en raison de la proposition de l'équipe municipale de financer mon travail de recherche par un contrat de travail rémunérant mes heures d'enseignement des langues auprès des enfants. L'école a été choisie, car il s'agissait de l'établissement avec le plus haut taux de conservation des élèves entre les niveaux GS et CP (c'est-à-dire que presque tous les enfants scolarisés dans cette école en maternelle restent ensemble en CP, plutôt que de se partager entre plusieurs établissements - d'après les données avancées par les équipes municipales). Cela m'a assuré de pouvoir suivre les enfants de manière longitudinale. Le nombre d'enfants sélectionnés pour participer à l'étude correspond à l'intégralité des élèves qui sont restés scolarisés dans l'école pendant toute sa durée et dont les parents ont donné leur accord pour que leur enfant participe à une telle recherche. Enfin, la langue à enseigner, l'anglais, a été choisie, car je la maîtrisais et allais enseigner moi-même cette langue additionnelle aux enfants. Elle était également préférée par l'équipe municipale m'ayant recrutée. Ce choix de l'anglais est important dans ma recherche : l'anglais est la langue la plus enseignée dans les écoles françaises, elle est également la plus valorisée et demandée par les parents (et par extension, par les décideurs locaux). Travailler sur l'enseignement de l'anglais en maternelle et au début de l'école élémentaire, c'est travailler sur une problématique globale et sur la langue qu'une majorité des enseignant·e·s choisissent ou vont choisir de transmettre à leurs classes dans le cadre de l'enseignement obligatoire de la diversité linguistique et culturelle puis de la langue vivante.

3.2 Caractérisation de l'étude : nommer pour mieux comprendre

L'importance de caractériser mon étude à travers l'identification des courants théoriques auxquels elle appartient me permet de me positionner dans une lignée d'autres chercheur·euse·s ayant réalisé des travaux similaires.

M'inscrivant pleinement dans l'équipe d'accueil DILTEC (Didactique des Langues, des Textes et des Cultures, EA 2288), je place cette recherche dans le domaine de la didactique des langues et des cultures. D'un autre côté, je mobilise dans ce travail des apports théoriques et méthodologiques issus de nombreux autres champs théoriques (je l'ai, à chaque fois, détaillé) : il me semble que ma thématique de recherche (le développement des compétences littéraciques par les enfants) n'est pas située dans un champ disciplinaire unique. J'ai donc fait le choix, dans le présent travail, d'une mise en dialogue de plusieurs champs différents.

En effet, les recherches concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

en langue maternelle sont le plus souvent rattachées aux domaines de la didactique du français langue maternelle, de l'acquisition (en sciences du langage et/ou en linguistique appliquée) ou de la psychologie de l'éducation (en sciences de l'éducation), voire à des domaines plutôt anglo-saxons (les "Childhood Studies" par exemple). Ma thèse s'intéressant fondamentalement aux liens qui peuvent être faits entre cet apprentissage de la lecture et de l'écriture (le développement littéracique) et l'enseignement-apprentissage de la langue additionnelle, ce sont les deux thématiques sur lesquelles mon état de l'art s'est focalisé, mobilisant plusieurs domaines de recherche différents.

Le positionnement que j'adopte, entre "didactique des langues et des cultures" et "didactique du français langue maternelle", est au centre de mon projet. En effet, je crois que la didactique du français dit "langue maternelle" fait partie de la didactique des langues et des cultures et que la séparation entre ces deux champs, qui me semble tout à fait artificielle, n'est pas souhaitable. C'est ma formation en didactique des langues et plus précisément en didactique du FLE qui m'a donné les clés pour penser la didactique du français langue maternelle, avec une formation pluridisciplinaire tout au long de mon parcours universitaire. Ces aspects manquent, il me semble, aux formations MEEF destinées aux enseignant·e·s de langue, et *a fortiori* à celles qui sont destinées aux futur·e·s professeurs des écoles. Pour cette raison, je crois que ma recherche est ancrée dans un champ disciplinaire lui donnant toute sa profondeur, mais qui tout de même s'ouvre moins aisément à l'étude du développement langagier des enfants dits "francophones natifs" (le public "FLM" est assez peu problématisé contrairement au public "allophone"), d'autant plus si jeunes (les travaux en acquisition sont nombreux, mais la didactique de l'école maternelle me semble moins développée).

La connaissance et la compréhension des différentes "voies possibles" de la recherche sont requises pour me positionner en tant que chercheuse. De plus, ces deux étapes (connaissance, compréhension) sont préalables à tout processus d'application (ou de mise en œuvre) réussi [6]. Enfin, la caractérisation théorique et méthodologique de cette recherche est également un exercice réflexif, avec des "cases" à cocher : quels sont les objectifs de cette recherche ? Quels en sont les produits ? Autant de questions qui renforcent la démarche de recherche dans son ensemble. Ainsi, la présente section s'attachera à caractériser mon processus de recherche d'après plusieurs caractéristiques : la nature des résultats attendus, l'objectif de la recherche ou encore le type de raisonnement mobilisé.

6. Voir la Taxonomie de Bloom détaillant l'organisation des processus cognitifs dans l'apprentissage, telle que révisée par Krathwohl (2002).

3.2.1 Paradigmes de recherche d'après la nature des résultats

Jean-Pierre Astolfi, didacticien des sciences se situant dans le domaine des sciences de l'éducation, décrit et analyse en 1993 plusieurs classifications des recherches en sciences de l'éducation antérieures réalisées par De Landsheere (1982), Cardinet (1997) et Sprenger-Charolles et al. (1987). Il explique que De Landsheere et Cardinet opposent les différentes recherches en sciences de l'éducation sur un axe double : leur caractère nomothétique (la recherche de règles) ou herméneutique (la recherche de significations) et leur objectif spéculatif (connaître) ou praxéologique (agir). Sprenger-Charolles et al. proposent une classification en quatre grands "types" de recherches en fonction des démarches méthodologiques adoptées : les recherches descriptives, expérimentales, théoriques (c'est-à-dire d'analyse conceptuelle) et les recherches-actions.

Astolfi propose, dans cet article de 1993, la caractérisation de trois paradigmes de recherches possibles en sciences de l'éducation en s'appuyant sur la nature des résultats qu'elles produisent : les recherches de régularités, les recherches de signification (herméneutiques) et les recherches de faisabilité (pragmatiques). Il justifie l'utilisation du terme "paradigme", plus mouvant que "catégorie" ou "typologie", puisque son objectif n'est pas de classer, mais d'explorer l'étendue des possibles et d'offrir un "éclairage multiple des recherches en didactique" (*ibid.*, p. 7).

Les recherches de régularités produisent des résultats de type "caractérisation du réel", c'est-à-dire qu'elles ont pour résultat la description d'un état tel qu'il a été observé dans la recherche, l'établissement de théories (modèles et règles) visant à expliquer ce qui est. Astolfi explique que ce paradigme est peu utilisé en didactique.

Les recherches de signification, en revanche, ont pour résultats des éléments de construction du sens. Elles permettent d'expliquer un ou plusieurs phénomènes. Leur produit est une interprétation à partir de grilles d'analyses.

Enfin, les recherches de faisabilité ont pour produit la détermination d'un état des possibles dans une situation didactique donnée. Leur corpus s'établit sur la base d'une innovation contrôlée. Elles consistent en des essais techniques visant à transformer la situation didactique. Les effets attendus sont d'une part la validation de l'effet attendu de l'innovation, et la "production d'outils ouverts pour éclairer et situer les pratiques des enseignants" (Astolfi, 1993, p. 12).

Parmi ces trois paradigmes, je situe ma recherche dans le paradigme des recherches de faisabilité qui prennent appui "de façon constitutive sur des innovations mises en place par les enseignants" (*ibid.*, p. 8). En effet, c'est ici un programme d'enseignement de l'anglais aux élèves dès la GS qui est mis en place dans l'objectif

de rendre compte d'un possible dans le domaine de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture après une analyse des divers essais réalisés. Cette recherche n'a pas pour but d'évaluer l'efficience ou la qualité du dispositif, mais de l'informer dans une articulation double (*ibid.*). Dans un premier temps, la recherche informe la pratique et délimite un champ d'action grâce à un cadre théorique (des lectures m'ont permis d'élaborer un dispositif d'enseignement des langues et une méthodologie de recueil des données). Dans un second temps, c'est la mise en œuvre de mon dispositif d'enseignement et les résultats de mon enquête (lors de l'expérimentation pratique) qui à leur tour informent la recherche. Les résultats attendus sont une "détermination du possible" (*ibid.*, p. 12), une explicitation des raisons de la mise en place de l'intervention, de ses méthodes de mise en œuvre, de ses résultats et de l'infléchissement possible de futures interventions. En d'autres termes, je souhaite répondre aux questions "qu'est-il possible de mettre en place pour ces enfants en maternelle puis en élémentaire, pourquoi ai-je mis en place cette expérimentation, comment l'ai-je fait, quels sont les résultats et qu'est-il souhaitable de faire à l'avenir ?". Un autre produit de ces recherches de faisabilité est l'élaboration et la maîtrise d'une procédure de mise en place de l'action (ou des actions) d'innovation pédagogique. Que ce soit le modèle effectivement mis en place ou bien le modèle infléchi suite aux découvertes et essais pratiques, ce produit de la recherche de faisabilité est une plus-value importante pour les professionnel·le·s de l'éducation, mais également pour les chercheur·euse·s dans un objectif de reproduction de la recherche. Pour moi, l'élaboration de cette procédure correspond à la création d'un matériel pédagogique que je souhaite pouvoir partager aux enseignant·e·s (j'y reviendrai), mais surtout à l'élaboration d'une réflexion sur les possibilités données à ces dernier·ère·s. Comment les enseignant·e·s sont-ils·elles accompagné·e·s dans l'enseignement des langues aux cycles 1 et 2 ? En cela, je me rapproche de la définition donnée à la recherche-action par Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes :

> "Il ne s'agit pas toujours de valider une hypothèse, mais plutôt de tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique. Le praticien chercheur de la recherche-action met en place un certain type d'environnement d'apprentissage ou de tâches ou activités. Il définit précisément en quoi et pourquoi ses choix devraient avoir un effet positif" (2007, p. 15).

Cette description correspond à mon avis à la recherche de faisabilité, bien que l'appellation utilisée par Astolfi soit différente : si l'objectif de la recherche de faisabilité est, d'après Astolfi, de déterminer "d'un possible didactique, dans le cadre

d'hypothèses préalables" (Astolfi, 1993, p. 12), l'idée derrière ce type de recherche va tout de même au-delà de la détermination d'un possible technique ou logistique, en tentant d'expliquer le pourquoi et le comment de l'action mise en œuvre. Ainsi, l'on peut établir, à la suite d'Astolfi, que la présente recherche vise à *déterminer de la possibilité* de faciliter l'entrée d'enfants dans la littéracie à travers l'enseignement-apprentissage d'une langue additionnelle à l'école. Cet objectif de détermination des possibles, de *faisabilité*, est lié à un syllogisme qui a guidé l'élaboration de mon projet de thèse dès 2018 : si les connaissances et compétences développées dans le cadre de l'apprentissage d'une langue additionnelle sont les mêmes que les connaissances et compétences mobilisées par les enfants dans le cadre du développement de la littéracie, alors l'apprentissage d'une langue additionnelle pourrait permettre de renforcer, faciliter, ou tout du moins, influencer, le développement littéracique des enfants.

Les produits attendus de la recherche sont la détermination d'un possible pédagogique, une réflexion sur mes hypothèses de départ et une proposition de programmation pédagogique (dont la mise en œuvre est répétable). À la suite de Peterfalvi, Adamczewski et Peretti (1985, p. 14), je considère que mon objectif n'est pas de valider ou d'invalider les hypothèses, mais bien de les affiner, d'en développer la compréhension et de "cerner les conditions optimales de leur réalisation".

À la suite de Chiss, je pense que la recherche en didactique des langues a pour visée de proposer une médiation entre le terrain pédagogique et les théories qui conceptualisent les questions d'apprentissage (Chiss, 2009, p. 130). Pour cette raison, les produits attendus ici vont au-delà des simples "résultats" d'une étude. Je souhaite me positionner comme force propositionnelle concernant l'enseignement-apprentissage auprès/par les enfants d'âge primaire en formulant, au-delà de ce travail (dans un futur proche) des *propositions didactiques* (*ibid.*). J'ai en effet pour projet de proposer en accès libre l'ensemble du matériel pédagogique développé dans le cadre de cette étude (associé à un guide d'utilisation) afin qu'il soit réutilisable en classe.

Le dernier produit des recherches de faisabilité et en particulier de la mienne, depuis les premières esquisses d'élaboration du projet, est d'être une première étape vers l'élaboration d'un ensemble de savoirs communicables qui pourraient informer les décideurs dans le cadre de politiques éducatives à diverses échelles. Astolfi note que ces derniers ne mobilisent "malheureusement" que trop peu les travaux de recherche (*ibid.*, p. 15). Malgré tout, cette visée invite à prendre une posture où la recherche n'a plus la communauté scientifique pour seule destinataire. C'est à travers cet objectif que je m'inscris dans la démarche Science Avec et Pour la Société (SAPS).

3.2.2 Méthodologie selon l'objectif de la recherche : les tâtonnements, les objets trouvés et les échecs

Si les différents paradigmes d'Astolfi dans lesquels inscrire une recherche se concentraient avant tout sur la nature de "l'objet trouvé", c'est-à-dire du résultat de l'étude, d'autres classifications des méthodologies adoptées sont possibles, par exemple à travers l'objectif de la démarche de recherche et le type de connaissances qu'elle produit. La finalité d'une recherche est, d'après Blanchet et Chardenet (2011a, p. 9), "la production de connaissances nouvelles". Ces connaissances nouvelles peuvent cependant prendre plusieurs formes et leur production peut répondre à plusieurs besoins. Ici, la typologie adoptée revêt une dimension plus épistémologique : si j'ai décrit *supra* le type de résultat attendu précédemment (quel type de connaissance cette recherche permet-elle de produire ?) je m'attacherai désormais à définir ce que cette connaissance produite vise (quel est l'objectif de cette production de connaissance ?).

> "Cette finalité implique une réflexion sur l'activité de production de connaissance elle-même [...], sur le statut de cette connaissance et notamment sur son double statut scientifique et social : c'est cela l'objectif d'une réflexion épistémologique, réflexion de type métascientifique [...] dont l'objectif est une connaissance de la connaissance" (*ibid.*) [7]

D'après Michael Byram (2011, p. 42), on peut catégoriser les recherches selon trois objectifs : celles qui cherchent à "établir des explications en termes de causes et d'effets", "celles qui cherchent à comprendre l'expérience des acteurs impliqués dans l'éducation" et "celles qui cherchent à impulser des changements dans une certaine direction". Cette classification, qualifiée de "très approximative" par Byram lui-même, semble posséder quelques imperfections puisque les trois éléments ne se situent pas sur le même plan et donc ne sont pas excluantes les unes des autres. Ce travail pourrait par exemple s'inscrire dans une explication en termes de causes à effets et aussi dans une volonté d'impulser un changement dans une certaine direction. Ici, la relation de cause à effet étudiée est la mise en place d'un dispositif d'enseignement de l'anglais et les répercussions que celui-ci peut avoir sur le développement des compétences littéraciques des enfants. Puisque c'est moi qui mets en place le dispositif d'enseignement de l'anglais, j'impulse nécessairement des changements dans une direction. Ma volonté que cette recherche permette éventuellement d'informer les décideurs (voir *supra*) place également ma

7. Je renvoie aux considérations que j'avais en début de chapitre 3 avec notamment les citations de Sprague.

démarche dans cette catégorie. Quant à "l'expérience des acteurs impliqués dans l'éducation", je m'attache fondamentalement à comprendre les processus impliqués dans le développement des compétences littéraciques des enfants suivis, ce qui pour moi constitue une démarche de compréhension de l'expérience d'apprentissage.

Une autre catégorisation possible des objectifs de la recherche est de déterminer si elle est plutôt de nature exploratoire ou vérificatoire. Pour Jean-Marie Van der Maren (1996), dans une recherche vérificatoire, la collecte et l'analyse de données sont entièrement planifiées avant de procéder à la recherche de terrain, "ceci afin de réduire les interférences et les biais qui permettraient d'échapper à la logique de la preuve et de l'épreuve". Puisque mon arrivée sur le terrain s'est faite en amont de la détermination de la méthode d'analyse de mes données, je ne me situe pas dans ce paradigme.

En revanche, je me situe davantage dans une recherche exploratoire, où la collecte des données et leur analyse s'ajustent à l'émergence de données inattendues et d'intuitions analytiques (Van der Maren, 1996). J'ai commencé par des observations afin de délimiter un périmètre d'action possible, j'ai échangé avec l'équipe éducative pour adapter ma démarche pédagogique auprès des enfants, mais aussi ma collecte de données : les enseignant·e·s m'ont plusieurs fois transmis des documents ou conseillé de collecter telles ou telles données. J'ai modifié les méthodes d'analyse prévues à la suite de l'apparition de ces nouvelles données ou de situations inattendues afin d'ouvrir l'investigation à toute l'information accessible. Il m'a donc fallu trouver un équilibre entre planification et adaptation afin de ne pas réduire l'élaboration de mes hypothèses à une confirmation de mes croyances ni de les élaborer après l'émergence des résultats.

Le fait de prendre des précautions n'a pas pour objectif de m'effacer complètement de ma recherche, mais d'avancer de manière plus informée en ayant une idée précise du prisme à travers lequel les informations me parviennent. Au sujet des recherches qui, comme la mienne, prennent pour objet des "savoirs sociaux ordinaires", Beacco préconise qu'elles conduisent "à remettre en cause ou en perspective ces micro-théories explicatives, parce que celles-ci sont souvent les seuls savoirs convoqués, sans recours à de l'expertise savante, comme allant de soi et sans distanciation aucune, pour servir de fondement à des choix de politique linguistique éducative" (Beacco, 2011, p. 38). Il entend par "savoirs sociaux ordinaires" (qu'il oppose aux savoirs scientifiques) toutes les représentations et croyances communes qui ne sont pour autant pas vérifiées de manière savante. Beacco prend pour exemple la "croyance que le temps consacré aux langues étrangères est "perdu" pour l'acquisition de langue maternelle/de scolarisation" que j'avais évoquée dès le début de cette

recherche comme étant l'un des moteurs m'ayant conduite à réaliser ce travail.

On utilise souvent le terme "recherche exploratoire" pour parler d'une enquête rapide, de faible envergure, réalisée comme un essai, un "brouillon" préalable à une "vraie" recherche. C'est dans son caractère "ajustable" à l'émergence de données de terrain que j'utilise ce terme et non pour parler d'une recherche préliminaire à une autre. Cette ouverture à ce que j'allais trouver sur le terrain était nécessaire : le contact avec ce dernier et son public m'a beaucoup appris sur mon sujet de recherche (cf. *supra*). La précocité de mon arrivée sur le terrain m'a permis de prendre le temps de m'y familiariser. À plusieurs reprises, mes expériences en classe, les conversations avec les enseignant·e·s pendant la récréation ou avant le début de la journée, autour d'un café, m'ont permis de (re)penser des concepts théoriques d'un œil nouveau.

Cet aspect de mon parcours doctoral, que je considère comme l'un des aspects de ma formation professionnelle, s'est réalisé au contact des enseignant·e·s expérimenté·e·s qui ont participé à mon étude. À la suite de Farr et Farrell (2023, p. 52), je considère que les métiers de l'enseignement nécessitent, entre autres modalités, une relation d'apprentissage (au sens d'un·e apprenti·e et d'un·e mentor), que Farr et Farrell nomment *apprenticeship*[8]. Cette relation privilégiée entre les enseignant·e·s expérimenté·e·s et les enseignant·e·s en formation est ancrée, aujourd'hui et depuis des siècles, dans les formations à l'enseignement. Pour ma part, c'est à travers la mise en place de mon étude de terrain et la construction de relations privilégiées avec les participant·e·s de mon étude que j'ai pu bénéficier de cette *formation*, souvent réflexive, à l'enseignement primaire.

Dans le cadre d'une recherche exploratoire, chaque découverte, chaque nouvelle information collectée permet un ajustement, un développement de la pensée. Cette ouverture fait la richesse de la recherche. En outre, chaque obstacle ou imprévu nécessite des infléchissements et réorientations afin de permettre une poursuite du travail. Parmi les ajustements réalisés dans ma thèse, on peut noter par exemple que le type de données collectées a changé. D'une volonté de procéder à des enregistrements vidéo en classe, je suis passée à une collecte de données centrée sur des résultats à des évaluations écrites des enfants. Cela s'explique par des obstacles variés (le plus saillant étant le contexte pandémique survenu pendant l'étude) mais aussi par la découverte progressive de la richesse de ces données que j'avais considérées comme "secondaire" au début de l'élaboration du projet. Je donne ici d'autres exemples de ces "imprévus" :

8. On peut le traduire par *apprentissage*, mais ce terme est, en France, plus souvent utilisé pour évoquer une formation en alternance

- Mon journal de bord m'a longtemps semblé difficile à exploiter pour l'analyse, car réalisé avant la mise en place d'une méthodologie rigoureuse. Les informations qu'il contient sont lacunaires, imprécises et sa relecture n'apporte pas de données analysables. Il a cependant eu son utilité dans la conservation d'une mémoire et dans la construction du matériel pédagogique.
- J'ai proposé, au début de mon terrain de recherche, des activités inadaptées au niveau des enfants ou aux compétences que je souhaitais analyser. J'en donne un exemple *infra*. Cela m'a permis d'ajuster la construction du matériel pédagogique et d'établir des diagnostics. Je considère cet "écueil" comme faisant partie de ma formation de chercheuse et de praticienne. Il est également représentatif d'une démarche de "tatônnement", d'ajustement propre à une recherche exploratoire.

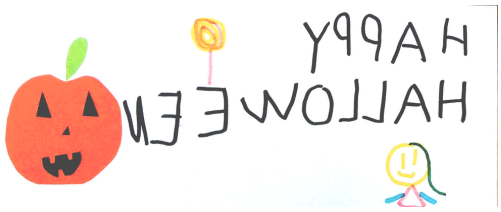
Pour illustrer ce deuxième élément, je voudrais revenir sur une activité que j'ai proposée aux enfants en octobre 2018, soit un mois après mon arrivée sur le terrain. Elle était en lien avec ce que les enfants faisaient déjà en classe. La consigne était de recopier des mots en majuscules à l'aide d'un modèle. Pour la mise en œuvre de l'activité, il s'agissait de réaliser une carte d'Halloween avec un projet d'arts plastiques (découpage et collage) sur la carte puis le recopiage des mots. Si je savais bien que les enfants pouvaient recopier des mots en majuscule à l'aide d'un modèle, je ne savais pas, en revanche, qu'ils avaient nécessairement besoin que le traçage du mot intervienne sur une feuille vierge, et qu'ils avaient appris à commencer à travailler à partir du bord de la feuille. La figure 3.1 illustre d'un côté l'attendu (à gauche) et de l'autre le résultat, pour un grand nombre d'enfants, de l'activité proposée (à droite).

FIGURE 3.1 – Activité "Cartes d'Halloween", un exemple d'activité inadaptée

(a) Citrouille à droite



(b) Citrouille à gauche



Très surprise, j'en ai fait part aux enseignantes qui n'ont pas hésité une seconde avant de m'expliquer que "les citrouilles" qui avaient été collées à gauche de la feuille avaient empêché les enfants d'écrire en partant du bord de la feuille, et qu'ils avaient donc trouvé une stratégie nouvelle : l'écriture en miroir. Cet exemple démontre d'une part à quel point cette démarche de tâtonnement et d'ajustement

est nécessaire. D'autre part, il témoigne de l'intérêt de donner à voir ses écueils au lectorat dans l'objectif de proposer une recherche éthique. En effet, ne donner à voir que les protocoles "réussis" me semble véhiculer une idée fictionnalisée de la recherche qui ne rencontre pas d'obstacle, et je crois que la thèse doit contenir ces éléments. Cet événement ne constitue pas un échec au sens de la recherche, puisqu'il permet de mettre au jour de nouvelles informations concernant les premières conduites d'écriture des enfants. Cet événement, finalement anecdotique, rend compte du processus d'ajustement permanent inhérent à une recherche exploratoire et que j'ai mis en place dans ma recherche. Dans mon exemple, l'ajustement a été de comprendre que lors de futures activités de production écrite par les enfants, je devais expliciter l'endroit précis de la feuille sur lequel les enfants allaient commencer à écrire. Dans l'ensemble de la recherche, c'est la mise en place d'un dialogue implicite entre le terrain (réactions des enfants, discussions avec les enseignant·e·s) et moi, qui a orienté mon enseignement et ma recherche et qui lui donne une profondeur et une richesse en l'ancrant dans une situation réelle et non "en salle propre".

Le sociologue Eugène Enriquez [9] propose la notion "d'éthique de la finitude", que Muriel Molinié met en relation avec le travail du·de la chercheur·euse. Partant de la typologie des formes d'éthique convoquées par Enriquez (éthique de la responsabilité, de la conviction, de la discussion et de la finitude), Molinié définit des étapes au parcours de recherche, notamment lorsqu'il s'agit de recherches doctorales. Dans un premier temps, l'éthique de la conviction détermine les thématiques de recherche sélectionnées par le·a doctorant·e en début de parcours. D'après Enriquez, cette éthique de la conviction est "dangereuse", puisque "tous les moyens sont bons lorsqu'ils permettent d'atteindre la fin désirée" (2002, p. 33). Ensuite, explique Molinié, un·e jeune chercheur·euse doit passer à l'éthique de la responsabilité, où il·elle doit accepter que ses actions (la sélection des informations présentées dans la revue de littérature, la méthode de recueil des données, le type d'analyse mobilisée) auront des conséquences sur autrui (Enriquez, *op.cit.*). L'éthique de la responsabilité invite le ou la jeune chercheur·euse à élaborer le meilleur travail possible en tenant compte des contraintes et possibilités qui s'offrent à lui·elle. À ces deux éthiques, qu'Enriquez emprunte à Max Weber (1984), il ajoute l'éthique de la discussion (à la suite de Jürgen Habermas, 1978 ; 1987), qui consiste à élaborer et échanger des arguments rationnels avec ses pairs, et l'éthique de la finitude, qui inclut "l'acceptation de l'impuissance, la prise en compte des limites", etc. (Enriquez, *op.cit.*, p. 36). D'après Enriquez, cette éthique de la finitude s'apparente à l'acceptation de la mort et

9. Dont la lecture m'a été recommandée par Muriel Molinié lors d'un séminaire sur la réflexité dans la recherche doctorale, 2024.

du deuil, tandis que Molinié l'envisage comme l'acceptation, pour le ou la jeune chercheur·euse, d'arrêter de travailler sur sa thèse et d'accepter de passer à une étape suivante, l'évaluation lors de la soutenance de la thèse, puis la discussion avec les pairs dans la poursuite d'un parcours de recherche.

Cette relecture que Molinié fait du travail d'Enriquez me permet de prendre un certain recul sur mon propre travail. Sans éthique de la finitude, ce document pourrait être retouché, complété et amélioré à l'infini pendant encore de nombreuses années. Il faut néanmoins s'arrêter, et je pense que cela est plutôt positif. Il me semble que mon développement professionnel en tant qu'enseignante a participé à l'infléchissement de la recherche et inversement. Ce développement professionnel ne cesse jamais, et la thèse correspond donc à un travail figé dans un moment déjà passé. Dans un entretien de 2016, Chiss raconte son propre parcours professionnel en ces termes :

> "Nous sommes quelques-uns de ma génération à avoir été dans presque tous les ordres d'enseignement : celui des élèves de douze-treize ans, celui des futurs instituteurs, celui des étudiants à l'université. C'est une expérience irremplaçable. Je me demande d'ailleurs [...] comment on peut être un vrai didacticien si l'on n'a pas soi-même l'expérience de l'enseignement en dehors de l'université. Et pourtant, j'ai la réputation d'être un didacticien théoricien plutôt qu'un didacticien, disons, *praticien*. Mais il n'empêche que ma réflexion s'est toujours nourrie de mes expériences" (propos recueillis par Hamdani Kadri & Elghazi, 2016, p. 85).

Je partage sa vision et marche dans ses pas dans la construction de mon parcours professionnel, peut-être avec zèle, en ayant enseigné tantôt en école maternelle et élémentaire, mais également au collège et à l'université auprès d'étudiant·e·s de langue et de futur·e·s enseignant·e·s. Je me réjouis, ainsi, d'avoir fait le choix d'entrer dans mon terrain de recherche dès les premiers jours de mon parcours doctoral. Dans un premier temps, ma présence quotidienne à l'école pendant quinze mois m'a permis d'apprendre beaucoup de mes pairs enseignant·e·s et des enfants, de développer une pratique d'enseignement des langues aux enfants (avec près de 500 heures d'enseignement et autant d'heures d'observation de classe sur deux ans). Enfin, sans l'avoir prévu, mon choix de commencer mon étude longitudinale (prévue sur deux ans) à la rentrée 2018 et non à la rentrée 2019 m'a permis de réaliser cette recherche pendant un an et demi (avant le confinement lié à la crise sanitaire COVID-19) et non six mois - si j'avais commencé à la rentrée suivante. Sur un registre moins scientifique et de manière subjective, le choix (par hasard) de cette cohorte m'a permis de rencontrer

des enfants formidables (à mon avis tout à fait subjectif ici) et de passer deux belles années à leurs côtés.

3.2.3 Type de raisonnement mobilisé et amendement des hypothèses

L'induction et la déduction désignent deux types de raisonnement. Lorsque l'on parle d'un raisonnement inductif, on passe du particulier au général : c'est l'observation de phénomènes (souvent nombreux) qui permet de tirer des constats généraux. Par exemple, les faits observés (des enfants qui apprennent à lire semblent tous passer par tel et tel processus) permettent d'élaborer une théorie, une loi (voici la façon dont les enfants apprennent à lire). En anglais on utilise parfois le terme "bottom-up". Au contraire, la déduction part d'un cadre théorique et d'une hypothèse plus générale pour ensuite arriver à des conclusions particulières à travers la vérification de cette théorie (je vérifie si les enfants que j'observe apprennent réellement à lire comme l'expose telle ou telle théorie). Cette approche est appelée "top-down" en anglais.

Le sociologue Olivier Martin explique cependant que ces deux procédures de raisonnement sont "des idéaux" (2021). En effet, toute recherche possèdera nécessairement un cadre théorique (comme dans l'approche déductive) et également une partie d'enquête, d'observation, d'expérience (comme dans l'approche inductive). Martin définit l'approche "hypothético-déductive" comme une approche déductive dont la théorie ou l'hypothèse est élaborée via un cadre théorique puis vérifiée par une validation expérimentale. Trois reproches peuvent être faits à ces méthodes :

- Tout d'abord, l'analyse des données est souvent orientée pour valider plutôt qu'invalider les hypothèses de recherche, "écartant ou au mieux récupérant dans des catégories ad hoc [les données] qui posent problème [au chercheur]" (Blanchet, 2012, p. 32) ;
- De plus, elles ont parfois tendance à réduire des phénomènes dans leur complexité ou bien à les généraliser ;
- Enfin, elles ne sont que "faussement déductives" (*ibid.*) dans le sens où l'hypothèse n'est pas formulable sans aucun questionnement préalable lui-même issu d'expériences et observations précédentes.

En outre, Blanchet explique que placer l'hypothèse au départ suppose de placer "la vérité" à la fin d'une recherche. Or, "il est beaucoup plus prudent et, à [son] avis, honnête, de considérer que les connaissances [...] ne "révèlent" pas

la "vérité", ne "décryptent" pas les choses, mais proposent *comme résultats* des hypothèses momentanément et contextuellement satisfaisantes, destinées à être remises en question". Il faut donc accepter que la recherche puisse commencer par des hypothèses (élaborées à partir d'une culture personnelle et d'*a priori* que l'on souhaite éprouver), mais aussi se terminer par des hypothèses (élaborées par la recherche). Cela correspond tout à fait au positionnement que j'ai adopté ici. Au commencement de la recherche se trouvent des croyances populaires que j'ai souhaité interroger. À l'issue de mon travail ne se trouvent pas des vérités générales, mais des hypothèses interprétatives et des pistes menant à envisager des travaux futurs.

D'après le didacticien Marc Bru (2010, p. 16), une approche inductive portant sur un nombre de cas restreint est parfois nécessaire en vue d'élaborer des hypothèses pour les tester ensuite dans une approche hypothético-déductive. Ainsi, d'après lui, "tout processus de recherche nécessite des boucles inductivo-hypothético-déductives". Malgré tout, il ne faut pas considérer les recherches inductives comme étant des étapes préliminaires à des recherches déductives. L'objectif ici est de définir des paradigmes sans pour autant les associer à une échelle de valeurs (c'est là tout l'objet de l'ouvrage de Paquay et al., dont proviennent les références à Marc Bru et Jean-Marie Van der Maren).

Il y a beaucoup de similarités entre l'axe "inductif/déductif" et l'axe "exploratoire/vérificatoire" mentionné *supra* (cf. 3.2.2). En effet, il y a une idée de nécessité de conduire une ou plusieurs recherches exploratoires, ou inductives, avant de pouvoir "se lancer" dans une recherche vérificatoire, ou déductive. Comment, sans expérience de son terrain, sans avoir réalisé aucune observation ou enquête sur le sujet, pourrait-on élaborer des hypothèses et théories convaincantes (dans le cas d'un raisonnement déductif) ou encore un protocole adapté (surtout en début de carrière) ? Si je pense que "toute recherche" ne se situe pas forcément dans ce paradigme (la généralisation semble un peu emphatique), je situe en effet mon mode de raisonnement comme étant inductivo-hypothético-déductif. Ce mode de raisonnement n'a pas été sélectionné, mais s'est plutôt imposé à moi en raison de la nature du travail de thèse doctorale où les hypothèses, les problématiques, les questionnements et le cadre théorique sont mouvants, se précisent et se transforment. Cette transformation a nécessairement lieu en parallèle de la collecte et de l'analyse des données. Cette souplesse du cadre théorique et des hypothèses n'est cependant pas uniquement liée à ma posture de jeune chercheuse, mais également au paradigme dans lequel se place ma recherche. Dans le cadre d'une recherche-action (définie plus précisément comme une recherche de faisabilité dans la section 3.2.1), "le chercheur-acteur doit faire face aux aléas du terrain, s'adapter et modifier éventuellement certaines de ses orientations. La

publication de la thèse est ici encore impérative, car seules la mise en forme et la structuration requises par l'écrit permettront de mener à son terme la réflexion engagée" (Demaizière & Narcy-Combes, 2007, § 53).

✎ Pour résumer la section 3.2 :

- ❒ Les trois paradigmes présentés par Astolfi sont les recherches de signification, les recherches de régularités et les recherches de faisabilité. Ces paradigmes sont liés au produit de la recherche qu'il nomme "objet-trouvé". Ce travail se situe dans le paradigme des recherches de faisabilité, puisque le produit de la recherche est la description d'un état des possibles concernant un dispositif pédagogique, la validation de l'effet attendu de ce dispositif et la production d'outils ouverts permettant de le reproduire.
- ❒ L'objectif de ma recherche n'est pas de valider une hypothèse établie en amont. Les hypothèses se construisent grâce à l'étude de terrain. Ce type de recherche, appelé "exploratoire", permet de modifier ses hypothèses pendant le processus de recherche tout en respectant certaines règles afin de garder une rigueur scientifique.
- ❒ Le choix de réaliser une recherche exploratoire, bien qu'imposé par les circonstances dans lesquelles elle s'est effectuée, m'a contrainte à faire face à des obstacles variés pendant ce travail de recherche, mais aussi d'explorer des pistes inattendues.
- ❒ Dans le cadre de cette recherche, le caractère inductif a permis, au début de la recherche, de donner de la souplesse à un cadre théorico-méthodologique encore difficile à construire. Je me positionne donc à la suite de Bru dans une démarche inductivo-hypothético-déductive.

3.3 Élaboration d'un cadre méthodologique pour l'analyse des données : un processus d'objectivation ou d'acceptation de la subjectivité

Dans cette section, je questionnerai les choix inhérents à la sélection d'une ou plusieurs méthodologies d'analyse des données. Il ne sera pas question ici de la façon dont j'ai analysé les données collectées, que je présente dans le chapitre 4, mais de la

trajectoire adoptée pour élaborer le cadre méthodologique de ma recherche. Cette trajectoire a pour fil rouge l'objectivation de la démarche d'analyse. Je procèderai à un exposé de ces méthodes d'analyse en trois étapes. Tout d'abord, j'évoquerai les notions d'analyse "qualitative" et "quantitative", en faisant dialoguer divers points de vue de chercheur·euse·s dans l'objectif de caractériser ma propre méthodologie d'analyse dans une visée d'objectivation. Dans un second temps, je discuterai de l'adoption d'une approche comparative, à partir des travaux de Guy Jucquois : ce processus envisagé comme neutre et objectivé se révèle finalement source de subjectivité. Ensuite, j'évoquerai mon processus d'écriture comme un processus interne à l'analyse, à travers l'explicitation du caractère réflexif de l'écriture scientifique en sciences humaines et sociales, où la mise en mots constitue une véritable étape de réflexion, et non simplement une diffusion des résultats de la recherche. Ce processus d'écriture relève de l'intime et la subjectivité y est donc centrale. Enfin, la dernière sous-section sera consacrée à des questionnements et une prise de position quant à la notion de représentativité d'un échantillon (et le lien entre représentativité, objectivité et rigueur scientifique).

3.3.1 Analyse qualitative, analyse quantitative et méthodes mixtes

La question du choix entre une analyse qualitative et une analyse quantitative se pose bien avant la phase d'analyse des données en elle-même, puisque ce dernier régit souvent le type de données que l'on collecte pour répondre à la problématique de recherche. Beacco explique en effet que la nature des données, mais aussi leur mode de collecte, de production, de sériation ou de constitution en corpus "précontraignent le choix d'une méthodologie destinée à les « exploiter »" (2011, p. 33). La collecte de chiffres, statistiques et tendances numériques conduira le plus souvent à une analyse de type quantitatif. La collecte de textes (écrits, oraux), de données audio, visuelles et audiovisuelles relèvera plus généralement d'une analyse de type qualitatif. L'analyse quantitative peut donner une impression de scientificité et d'objectivation rassurante pour le ou la chercheur·euse (Stevenson & Barter, 2019) : face aux nombres, les personnes et les interprétations s'effacent, les données subjectives disparaissent pour laisser place à des objets non humains ou extrahumains[10] : les nombres. Cependant, il me semble naïf de considérer que l'utilisation de méthodes quantitatives confère à toute recherche une rigueur scientifique que ne permettraient pas les méthodes qualitatives, puisque toute recherche n'a pas pour objectif l'exhaustivité et la

10. Les nombres sont un produit culturel humain par essence.

représentativité universelle du ou des phénomènes étudiés.

Dans le domaine des SHS et notamment de la didactique, le fait de limiter à des chiffres la réponse apportée à une problématique humaine me semble, à l'échelle des travaux dont j'ai pris connaissance, relativement inhabituel. J'évoquerai plus en détail le sujet de la représentativité de l'échantillon étudié en section 3.3.4. En attendant, il faut garder à l'esprit que la représentativité n'est pas un objectif de cette recherche, puisqu'elle n'a pas vocation à dresser un portrait des compétences littéraciques des enfants scolarisés au CP dans leur ensemble. Il ne me semble pas judicieux de bannir toute analyse quantitative, sous prétexte de ne pas réduire les humains à des chiffres, dans les recherches en sciences humaines et sociales. De la même façon, il n'est pas envisageable de considérer l'analyse qualitative comme un *pis-aller* lorsqu'un échantillon semble trop réduit pour une analyse quantitative. Ces deux méthodologies sont en fait complémentaires et répondent à des besoins différents. Ainsi, comme de plus en plus de chercheur·euse·s aujourd'hui dans le domaine de l'éducation (une tendance suggérée par Bru, 2010), le choix des méthodologies mixtes m'apparaît comme judicieux, avec une analyse plutôt statistique et une analyse qualitative. Pour ma recherche, je définis cette approche "mixte" comme une analyse en deux temps qui commence par un versant quantitatif et se poursuit par l'utilisation d'autres données du corpus pour informer les résultats obtenus dans le cadre de l'analyse quantitative. Cette double analyse me semble idéale pour répondre à ma problématique de façon complète. Dans sa thèse, Malory Leclère précise d'ailleurs que ce type de méthodologie peut être un "point de départ" qui permet une objectivation de l'analyse :

> "Ces analyses quantitatives permettent d'appréhender l'ensemble du corpus étudié et de faire apparaître des tendances ainsi que de dégager des pistes pertinentes pour l'analyse qualitative. On fonde ainsi les résultats sur une analyse, dans une certaine mesure "objectivée", et non sur des intuitions ou des impressions dont on chercherait *a posteriori* à repérer les marques (...). Les tendances, différences et/ou ressemblances ainsi dégagées sont décrites, interprétées, expliquées et affinées par des analyses plus qualitatives." (2005, p. 208).

Dans le cas d'une recherche en plusieurs étapes, l'utilisation de ces deux méthodologies d'analyse permet de répondre à des aspects différents de mes questionnements et de discuter de manière plus précise et détaillée des cheminements théoriques et pratiques autour d'une même problématique. Dans un premier temps, mon analyse statistique (voir section 4.4) traduit plutôt l'expérience d'un groupe

classe, les progrès moyens des enfants dans des compétences métalinguistiques précises, et permet de déceler des tendances générales au sein des groupes suivis. En revanche, mes analyses qualitatives permettent davantage de déceler, si ce ne sont des mécanismes, au moins des informations sur la réception des contenus d'apprentissage par les enfants de manière individuelle et sur leurs réactions.

Si j'utilise le terme de méthodes mixtes, réunissant analyses quantitatives et qualitatives, l'existence même de ces étiquettes reste cependant à interroger : d'après Daniel Schneider, "la frontière entre approche qualitative et approche quantitative est floue" (2006, p. 195). Ces deux approches se définissent par le type de données recueillies et les *moyens* d'effectuer une recherche. Blanchet considère même "[qu'au] fond, le quantitatif est du qualitatif" (2011c, p. 17), puisque les chiffres et même les statistiques ne sont porteurs d'informations que s'ils sont interprétés, c'est-à-dire après qu'on leur ait donné un sens, qu'on les ait contextualisés et interrogés (*ibid.*). C'est pour cette raison que les données statistiques utilisées dans ce travail sont contextualisées en amont et interrogées en aval (à travers, nous le verrons *infra*, la contextualisation du terrain (chapitre 4), l'analyse des évaluations ayant mené aux résultats chiffrés (chapitre 6), etc.). Cette différenciation qualitatif/quantitatif est par conséquent considérée comme superficielle par Castellotti (2012, p. 24). D'après elle, les deux approches consistent à observer des phénomènes en vue de les expliquer, les décrire, les analyser, les comprendre, les expliquer ou les interpréter (*ibid.*, p. 25). Blanchet définit d'ailleurs l'approche quantitative comme "une démarche qualitative, subjective, interprétative, mais souvent qui ne le dit pas" (2011c, p. 17). Castellotti propose donc un retour à la définition de ce qu'est une qualité pour redéfinir l'approche qualitative. Si, d'après le *Nouveau Petit Robert*, la qualité est un "élément de la nature d'un être, permettant de le caractériser", alors la différence entre les approches qualitatives et quantitatives pourrait être envisagée au niveau épistémologique et non méthodologique, d'après la posture adoptée par le ou la chercheur·euse. Ainsi, au-delà de la nature des données recueillies, c'est ma posture de chercheuse qui est en question : est-elle rationaliste et "objectiviste" (2012, p. 27), ou bien est-elle plutôt interprétative et "humaniste" ? Dans ce travail, l'objectif n'est pas de décrire un phénomène général, une "vérité", à partir des chiffres recueillis, mais de proposer une description et une compréhension de phénomènes sociaux, ici l'apprentissage, et de prolonger cette compréhension par un travail interprétatif et propositionnel. Pour ces raisons, je définis mon approche comme s'inscrivant dans un paradigme qualitatif interprétatif, et ce même lorsqu'il s'attache à traiter des données statistiques.

3.3.2 Une approche comparative : tout est comparaison

Dans son ouvrage sur le comparatisme, le sociologue Guy Jucquois (1989, p. 182) explique que la comparaison "introduit d'autres manières de penser". L'utilisation d'un mètre étalon permet d'étudier les différences entre les phénomènes, et notamment les individus, pour mieux les comprendre. Il cite Buffon [11] :

> "Pour peu qu'on ait réfléchi sur l'origine de la connaissance, il est aisé de s'apercevoir que nous ne pouvons en acquérir [de la connaissance] que par la voie de la comparaison : ce qui est absolument incomparable est entièrement incompréhensible".

C'est d'autant plus vrai en sciences humaines, où l'exploration d'un sujet humain amène à réaliser des comparaisons, qui deviennent ainsi centrales dans toute recherche en sciences humaines, voire dans tout processus de construction des savoirs. Dans une recherche comme la mienne, je peux par exemple comparer ce que j'observe et ce qui a été observé par d'autres. Pour cela, je m'appuie sur d'autres recherches, ou bien d'autres traces d'observations, qu'elles soient ou non issues de travaux scientifiques. Une autre possibilité est d'observer plusieurs enfants et de comparer les phénomènes observés chez l'un des enfants et pas chez les autres (ou alors un ou des phénomènes observés à une fréquence différente chez différents enfants). Enfin, je peux également comparer les hypothèses, les attendus, à ce qui est observé en réalité. Ces considérations m'amènent à penser que toute recherche est finalement ancrée dans un processus de comparaison constante à différents niveaux et qu'il semble finalement peu informatif de définir une analyse de données comme étant "comparative" sans plus de précisions. Il faut aller plus loin : que compare-t-on ? Pourquoi ?

Je pars du principe que toute recherche s'articule autour d'au moins deux comparaisons : la comparaison des hypothèses ou des attendus de la recherche (les convictions, représentations, conceptions préexistantes à la recherche) avec la littérature (parfois les littératures, qui sont elles-mêmes comparées), à travers l'élaboration d'une revue de la littérature qui informe ces hypothèses et avec laquelle elles vont entrer en dialogue (confirmation, opposition, poursuite, etc.). Dans le cas de ma thèse, cette première étape contient déjà plusieurs comparaisons : comparaison entre les croyances populaires (le temps passé à enseigner les langues en maternelle est du temps perdu pour les fondamentaux, les enfants vont être confus, l'objectif de cet enseignement est de permettre aux enfants d'être bilingues) et les résultats d'autres recherches, comparaison des résultats de ces recherches entre eux (certaines

11. Buffon, *De la nature de l'homme*, 1749, p. 293

recherches trouvent plutôt des avantages à telle ou telle méthode d'enseignement de la lecture, d'autres non, etc.). Ensuite, une entrée en dialogue entre les croyances populaires, les résultats de recherches antérieures et la formulation de mes propres hypothèses. Dans un second temps, c'est aussi la comparaison entre les hypothèses ainsi formulées (informées par la revue de la littérature, mais également mes propres idées préconçues, les principes, théories et expériences qui m'animent (voir partie 4.2.3)) et les résultats. Au-delà de ces deux comparaisons, ce sont aussi les données qui sont comparées entre elles.

Dans un article de 1998, Jucquois résume l'importance de la comparaison en ces termes : "Des éléments d'une pensée comparative, plus ou moins élaborée, sont présents dans toutes les situations concrètes où des rapports humains interviennent, soit de la vie quotidienne, privée ou sociale, soit de la vie politique nationale ou internationale. Pour des raisons identiques, la perspective comparative est également d'importance fondamentale dans toutes les sciences où l'homme est pris comme objet d'étude" (p. 7). Il explique également que ces comparaisons ne sont pas la finalité de la recherche, mais qu'elles sont source de données à partir desquelles la recherche est rendue possible. L'étape qui doit nécessairement être mise en œuvre après la comparaison est l'explication des produits de la comparaison. Cette "explication scientifique", comme Jucquois l'appelle, "n'est qu'un mode d'interprétation du réel, obéissant certes à des règles épistémologiques et méthodologiques précises, mais soumis néanmoins au système de représentations et à l'idéologie dominants dans la société où cette science s'élabore" (1998, p. 14). L'interprétation des produits (différences, écarts) de la comparaison est par essence subjective. En effet, "aucune interprétation ne peut épuiser le réel, chacune n'en dévoilant symboliquement que certains aspects. Aucune interprétation ne peut donc s'imposer légitimement, si ce n'est par le rôle que ceux qui la proposent s'attribuent à eux-mêmes ou/et que d'autres leur attribuent" (*ibid.*, p. 7).

Cela me pousse à interroger des visions préconçues ou simplistes de ce qu'est une étude comparative. Il semble logique, quand on n'y pense que superficiellement, que l'étude comparative s'attache à relever des différences de manière résolument objective, ou du moins aussi factuelle que le permet l'étude des observations. L'étude comparative pourrait donc, dans cette perspective, se constituer comme un processus scientifique neutre et objectivé. C'est par exemple le cas des données chiffrées que j'ai comparées dans ma recherche : n'est-ce pas neutre et objectif de dire qu'un enfant ayant obtenu un score de 10/10 a mieux performé qu'un enfant ayant par exemple obtenu un score de 5/10 ? Cependant, ce n'est pas ce que dit Jucquois. La subjectivité et l'influence de la culture (sociale, géopolitique et même langagière) du

ou de la chercheur·euse sont à la base de ce qu'il appelle approche *comparatiste* et "entraînent l'abandon [de l'idée] d'un point de vue absolu, comme elles impliquent de renoncer à imposer une interprétation ou une pensée unique." (*ibid.*, p. 10). Dans le cadre de ma recherche, la comparaison des chiffres m'apparaît en effet moins "neutre et objectivée" que je l'avais estimé. Par exemple, choisir de m'intéresser aux médianes plutôt qu'aux moyennes des jeux de données chiffrées collectés modifie l'analyse comparative qui suit. Le choix de ce qui est comparé (que je décrirais de manière plus précise en section 4.4) revêt alors une dimension tout à fait engagée dans l'interprétation des données.

3.3.3 L'écriture comme processus interne à l'analyse

Le début de l'écriture a été pour moi l'une des épreuves les plus complexes de la réalisation du présent manuscrit. J'ai mis plusieurs années à attendre de mieux lire, mieux comprendre, mieux savoir, mieux *penser* avant de commencer l'écriture. Retardant l'échéance de la mise en mots de ma recherche, cette étape m'a semblé devenir de plus en plus terrifiante et insurmontable.

La section 3.3.3 répond à mon sens à un double objectif. Dans un premier temps, et dans la continuité du document, je souhaite montrer que l'étape d'écriture de la thèse dans mon projet a par essence fait partie de ce que l'on appelle l'analyse de données. Pour démontrer cela, je dois mettre au jour plusieurs informations concernant l'écriture de la thèse. D'une part, le fait de m'intéresser à cette question, que l'on peut qualifier de méta-scientifique, a été un cheminement nécessaire à la rédaction de mon travail. Ces réflexions m'ont permis d'entrer dans l'écriture ou de la poursuivre quand je n'y arrivais plus. D'autre part, cette réflexion méta-scientifique a trouvé plusieurs parallèles avec mes thématiques de recherche : d'une part, travailler sur l'écriture de la thèse et travailler sur la littéracie, c'est prendre pour objet cet acte de communication écrite complexe qui met en jeu des composantes similaires. D'un autre, l'écriture de la thèse, intervenant au terme d'une formation universitaire, est également au centre de questionnements didactiques. Ayant effectué une partie conséquente de ma recherche dans un contexte post-COVID où de nombreux dispositifs ont fleuri pour permettre aux doctorant·e·s de rompre leur sentiment d'isolement, ces cheminements scientifiques ont joué un rôle certain dans la construction de ma posture de jeune chercheuse.

On conseille aux doctorant·e·s d'écrire le plus tôt possible [12]. Les textes ainsi produits ne sont pas nécessairement (et sont même rarement) tout de suite la thèse ou future thèse. Parmi les raisons invoquées pour les y encourager, il y a la mise en route d'une habitude de travail, la motivation provoquée par la visualisation (en nombre de pages), de l'avancement, ou encore le fait d'épargner son soi-futur l'écriture de l'ensemble du manuscrit en dernière année. Aux anxieux·ses, dont je fais partie, de ne pas avoir le matériel scientifique pour rédiger, on répond qu'il est plus facile de réécrire que d'écrire, que la compétence rédactionnelle doit être entraînée, ou encore que c'est bien normal d'écrire, au début, des paragraphes qu'on effacera plus tard. Ce qui m'a aidée à dépasser cette phobie de la rédaction scientifique [13] (une étape que Belleville (2014) décrit comme "l'entreprise la plus intimidante, décourageante et anxiogène de l'expérience académique" dans la première phrase de son ouvrage), c'est la réalisation que "l'écriture", c'était le sujet de *ma* thèse ! Penser ces difficultés de manière plus scientifique avec davantage de recul et moins d'émotionnel m'a permis de "me lancer". Le temps passé à lire et à réfléchir sur mon objet a donc finalement pu être mis à profit. Je me suis alors prise pour objet, au même titre que je m'étais intéressée aux difficultés que pouvaient éprouver les enfants lors de l'entreprise d'écriture, et me suis penchée sur mes propres difficultés.

Cela m'a mené vers la réalisation que l'écriture de la recherche n'était pas l'étape finale, ultime de la recherche. L'écriture de la thèse ne sert pas uniquement à diffuser des résultats et à être évaluée (ce qui est rassurant, étant donné la quantité de travail que celle-ci implique et la portée relative de ces deux objectifs), mais est partie prenante de la construction du savoir et de la pensée scientifique.

> "Dans le domaine des sciences qu'il est convenu d'appeler humaines, la question de l'écriture est considérée depuis longtemps comme une dimension importante, dans la mesure où elle apparaît comme centrale dans le processus même de construction de la recherche, et non seulement dans sa diffusion" (Castellotti, 2012, p. 31).

Lorsque j'ai décrit la notion de littéracie et expliqué, concernant le public enfantin, que son développement ne consistait pas uniquement en la lecture et

12. Un ouvrage et une formation doctorale de Geneviève Belleville est nommée "Assieds-toi et écris ta thèse !", une autre proposée dans mon école doctorale s'appelle "J'écris ma thèse en deux mois". J'ai moi-même été encouragée à (essayer de) produire du texte dès la première année par mon directeur de recherche.

13. J'omets de mentionner les échéances, années qui passent, encouragements bienveillants mais insistants de mes encadrant·e·s pour terminer rapidement ou encore ma volonté générale de mettre cette *épreuve doctorale* derrière moi pour avancer dans ma vie personnelle et professionnelle.

l'écriture, je n'ai pas immédiatement fait le lien avec ma propre expérience d'écriture de la thèse. Pourtant, il me semble assez fondamental de voir cet exercice rédactionnel comme allant au-delà de l'écriture de mots les uns à la suite des autres. Cette réalisation m'a fait entrevoir l'écriture de la thèse comme un processus triple :

- Le processus de transposition à l'écrit d'un cheminement de pensée scientifique, dans l'objectif de la diffuser et d'en conserver une trace ;
- Le processus de construction de la pensée elle-même à travers le langage écrit "tant la pensée modèle le langage autant qu'elle est modelée par celui-ci" (Barré-de Miniac, 2011, p. 214) et la structure argumentative du texte ;
- Le processus réflexif inhérent à la recherche, rendu possible puisque l'écrit "permet le détachement par rapport à la communication orale et rend possible l'examen du discours produit (de la trace)" (*ibid.* : p. 216).

Lors de ces trois étapes, l'écriture de la thèse semble donc appartenir à la "fabrique de la recherche" et non seulement à l'élaboration d'un compte-rendu de ce qui a été réalisé. Le premier processus est le plus évident, qui concerne la diffusion de la recherche, son évaluation dans le cas d'un travail doctoral, sanctionné par l'appréciation d'un jury, mais aussi la conservation d'une trace (dans le cas d'une thèse, la quantité d'information ne peut être retranscrite qu'à l'écrit, le support écrit étant la mémoire de ce qui est dit).

L'écriture est également un processus de construction de la pensée. D'après la tradition vygotskienne, le langage structure la pensée. En cela, rédiger sa thèse est aussi construire, structurer une pensée scientifique. L'écriture du texte qui compose le manuscrit n'est pas un encodage à l'écrit de quelque chose qui existerait sous forme orale, mais bien la création, l'apparition du texte (au sens linguistique du terme) à partir non pas d'idées formulées mentalement, mais d'un autre type de matériel, obscur et insaisissable. Cette rédaction respecte des règles de structure très précises qui ont aussi une signification et qui participent à la construction d'un raisonnement.

Enfin, l'écriture est un processus réflexif qui permet d'examiner les informations, d'élaborer des liens et d'analyser les discours. Il permet aussi le développement de ce que Goody appelle dans *La Raison Graphique* (1979, p. 87) "l'esprit critique", en cela que la présence du texte "déployé devant les yeux" permet l'accumulation de connaissances, la transformation des conditions de stockage de l'information et l'émancipation de la mémorisation. J'ai évoqué (cf. 1.3.1, page 41) à propos des activités proposées aux enfants à l'école le concept de "surcharge cognitive" qui apparaît chez l'enfant lorsqu'il doit réaliser conjointement plusieurs tâches exigeantes en termes de ressources cognitives. La mémorisation d'informations, couplée à la

compréhension et la pensée abstraite, peuvent être des processus exigeants cognitivement. Le fait de s'émanciper de la mémorisation (du *stockage*) des informations et de les rendre visibles par l'écriture permet de consacrer davantage de ressources cognitives aux activités de conceptualisation plus abstraites.

Au-delà de la structuration de la pensée, l'écrit est porteur de ce que Goody appelle, dans son ouvrage *La Logique de l'Écriture*, les "potentialités réflexives" et qui permet la transformation des modes de pensées (dans son texte à l'échelle sociétale, Goody, 1986, p. 48). Goody fait le lien entre la mise à l'écrit et l'*honnêteté* (son terme), en prenant pour exemple les pratiques divinatoires en Mésopotamie, qui, avec l'usage de l'écrit, ont été transformées. Elles sont devenues plus "objectives" et "scientifiques" (*ibid.*, entre guillemets chez Goody) pour échapper au scepticisme qui pourrait émaner d'une prophétie consignée par écrit, mais qui échoue à se réaliser. Ces notions d'honnêteté, de scientificité et d'objectivation, que j'ai évoquées plus tôt dans ce chapitre, sont interrogées dans toute recherche.

La fixité de l'écriture est au centre de pratiques littéraciques spécifiques, comme l'établissement de contrats, l'administration de la preuve ou l'établissement de lois. Dans des textes longs, elle permet une revision (sans accent, au sens de revision, ou relecture) et des "progrès cumulatifs des connaissances et des procédures" (Goody, 1986, p. 174). Cette possibilité de retourner en arrière dans le texte, de proposer une vision d'ensemble à travers des tables des matières ou encore de structurer son propos en paragraphes pour signifier quand on introduit une nouvelle idée n'est possible que grâce à l'écrit. Cette question devient fondamentale dans les approches interprétatives où c'est finalement l'écriture "qui fonde la recherche, qui la constitue, sous plusieurs aspects" (Castellotti, 2012, p. 32). Finalement, que serait notre recherche si elle n'était pas écrite ? C'est à travers le processus de rédaction que s'opèrent les choix, la sélection des entrées d'analyse, mais c'est aussi pendant la rédaction que se tirent les conclusions à partir des résultats, eux aussi sous leur forme rédigée. L'ouvrage de Goody (1986, p. 185) se termine sur une citation que je trouve particulièrement intéressante et qui remet en perspective ce que je viens d'exposer. À propos de l'utilisation, pour des phénomènes parfois fins ou mouvants, de terminologies spécifiques et parfois contrastées, Goody se justifie :

> "Il "faut qu'j'utilise des mots quand j'vous parle" comme le fait remarquer le personnage d'Eliot, Sweeney Agonistes. Cette réplique peut elle-même résumer la nature de mon enquête, qui m'a conduit à explorer les différences de la vie sociale lorsque j'utilise des mots pour écrire comme pour parler en m'adressant à vous ou à n'importe qui."

En effet, la "mise en mots" d'une pensée n'est possible qu'avec les mots

disponibles, accessibles. Une idée ne peut s'exprimer qu'au travers des mots mobilisés par la personne qui a eu cette idée. D'un autre côté, en cherchant à mettre en mots des réalités, on explore également de nouvelles possibilités langagières et conceptuelles, on développe donc, en quelque sorte, cette compétence d'écriture. J'ai conscience ici que ma description d'un tel processus est assez réductrice, mais elle me permet de conscientiser un parallélisme entre les enfants observés et moi-même, avançant conjointement sur des chemins similaires.

L'écriture de la thèse est une mise au jour des idées, un accouchement de ce qui commence dans le soi et dans l'intime pour être exposé à autrui. Goody toujours, mais dans un autre ouvrage, décrit le processus d'écriture comme "une façon de faire rebondir ses pensées entre soi et une feuille de papier" (Goody, 2007, p. 213). L'écriture est considérée par Goody comme une interaction entre soi et les mots qui permet l'apparition et l'énoncé de questions - et donc, de réponses. Ces mots jouent ici le rôle de l'autre, de l'extérieur, en opposition avec l'idée intérieure, intime, *en soi*. Ce dialogue interne de l'écriture de la thèse a été pour moi un processus solitaire et introspectif, pour la première fois dans ma vie professionnelle ou personnelle, "une interaction systématique et constante avec soi-même pour une période de temps indéfini" (*ibid.,* p. 214). Si cette solitude est rompue régulièrement par des contacts avec mon équipe d'encadrement et mes collègues, par des communications en conférence et des rendus de chapitre pour relecture, elle reste cependant nécessaire à la construction du raisonnement. Et puis, il faut sortir de cette relation à soi et s'ouvrir à l'autre pour diffuser sa recherche. On opère donc une sélection, une structuration, on s'assure que le propos répond à des critères de lisibilité et d'exigence (Castellotti, 2012, p. 33).

Par "lisibilité", on entend "compréhensibilité" pour autrui, à travers la transmission de tous les éléments nécessaire pour reconstruire le sens à la lecture du texte seul. Selon Castellotti (*ibid.*), cela est particulièrement important en didactique des langues et des cultures où les travaux peuvent être destinés à des personnes qui ne sont pas issues du monde académique (personnels enseignants, personnalités politiques et diplomates, etc.) et à qui le travail doit tout de même rester accessible.

Par "exigence", Castellotti encourage (*ibid.*) "à constamment argumenter, expliciter, documenter, à déconstruire les fausses évidences et à remettre en question la doxa, à amener ses lecteurs à accompagner le processus en essayant, dans la mesure du possible, d'en visibiliser l'histoire et l'archéologie, à faire preuve, enfin, de curiosité, d'imagination et de créativité, dans la recherche et dans l'écriture". Respecter cette exigence, c'est un peu raconter (et parfois *se raconter dans*) la recherche, et ce n'est pas une posture facile à adopter. Malgré tout, le terme d'exigence invoque

un idéal de rigueur et de neutralité qui n'existe pas et qui s'éloigne des qualités de curiosité, d'imagination et de créativité qu'encourage Castellotti. En cela, la rédaction de la thèse m'a semblé être un fil tendu à parcourir, telle une funambule. Tout comme les jeunes enfants doivent comprendre l'intérêt de la communication écrite avant d'apprendre à lire et écrire, la compréhension de l'objectif de la rédaction du document dans son ensemble a été pour moi déclencheur d'une nouvelle motivation, mais surtout un outil facilitateur à la mise en mots de ma recherche, mon *balancier*, pour poursuivre la métaphore.

3.3.4 Questionnements relatifs à la *représentativité* de l'échantillon

Au début de cette recherche, j'ai cherché à rendre l'échantillon (les 80 enfants suivis dans le cadre de cette recherche) le plus "représentatif" possible de ce que serait "un enfant français à l'école". Le choix de l'école située dans la commune de Clichy plutôt que l'école située dans le 9e arrondissement de Paris, dans laquelle j'avais fait des prétests, allait dans ce sens de retrouver une mixité sociale et de ne pas proposer une étude qui inclurait uniquement des enfants dont l'environnement socio-économique et socioculturel serait bien plus favorisé que la moyenne nationale. Deux raisons expliquent ce choix : la première est à trouver du côté de mes valeurs personnelles (la volonté de proposer ce dispositif à des enfants qui n'ont pas ce type d'opportunité habituellement) et la seconde rejoint ma volonté de lors de proposer une étude "représentative" (autant que faire se peut) des "enfants français" en général. Je percevais cette représentativité comme un critère nécessaire de scientificité de la recherche.

Cependant, cette "représentativité" m'est apparue comme peu réaliste, voire impossible, au fil des années et de la construction de ma posture de chercheuse. Elle nécessite de définir "l'enfant moyen français", qui n'existe qu'en théorie. C'est aussi en me formant dans le domaine des statistiques que j'ai peu à peu envisagé des notions telles que "la moyenne" ou encore "la médiane" comme difficilement représentatives d'une distribution de données (voir *supra*). Ainsi, si "l'enfant moyen français" existait, il ne serait même pas "représentatif" des enfants français. Cet abandon de la "représentativité" constitue un tournant dans ma posture de chercheuse. Pour Blanchet & Chardenet, "le statut des observables réunis en un "corpus" selon une élaboration orientée par la compréhension du terrain relève du principe de significativité et non du principe de représentativité" (2011a, p. 18-19). Ainsi, ma recherche n'avait pas besoin d'être représentative pour être "scientifique" ou encore "acceptable". Blanchet explique à ce sujet (2011b, p. 74) que "les dimensions réduites

d'un terrain qui, certes riche de la complexité des paramètres observés finement et en profondeur dans leur contexte, ne permet pas nécessairement une significativité voire une représentativité (si tant est que l'on tienne à cette perspective) suffisantes" sont l'un des désavantages d'une enquête de type "observation participante", bien que cela n'enlève pas à ces recherches leur caractère scientifique. À cette question, je trouve une fois de plus une réponse dans le *Guide* de Blanchet & Chardenet, qui proposent une liste des paramètres "validant" la scientificité d'une recherche tel que :

- "leur opérationnalité (possibilité d'en tirer des interventions dont les effets sont globalement ceux souhaités) ;
- leur cohérence interne (entre méthode, observables, analyses, interprétations...) ;
- leur cohérence externe (confrontation avec d'autres données, d'autres connaissances, d'autres interprétations) ;
- leur discutabilité / acceptabilité (par d'autres chercheurs, par les acteurs de terrain et les informateurs)" (2011a, p. 19).

Ainsi, l'objectif de la recherche n'est pas de proposer des réponses ou des résultats qui soient généralisables à l'ensemble des situations, mais d'expliquer un processus de recherche contextualisé sur un terrain, une méthodologie permettant l'obtention de résultats, et une discussion. Ici, "la mission du chercheur n'est pas de révéler la Vérité aux ignorants : elle est de mettre en perspective, de densifier et de synthétiser des savoirs épars, ou parcellaires, ou implicites" (*ibid.*). La visée de ma recherche (une étude de faisabilité, voir section 3.2), telle que je l'avais envisagée jusqu'à lors, n'était plus donc de proposer une solution généralisable et applicable à toute situation éducative, après en avoir évalué l'impact de manière rigoureuse, mais plutôt de déterminer un état des possibles dans une situation particulière donnée, en acceptant le caractère particulier de cette situation. Le dépassement de cette recherche de "représentativité" s'est alors accompagné d'un questionnement sur la rigueur scientifique et la pertinence de mon étude.

Il s'agissait alors de prendre du recul et les précautions nécessaires à cette rigueur scientifique pour établir avec prudence que la singularité d'un terrain faisait de mes résultats le produit d'un *alignement particulier des planètes*. L'approche écologique[14] de mon travail (lui conférant sa pertinence) devait perdurer : cette recherche n'a pas qu'une visée informative quant à la situation spécifique de deux classes dans la ville de Clichy, mais conserve l'objectif de fournir des réponses à des besoins et des

14. À la suite de Botella et Lubart (2016), "l'approche écologique permet l'observation et l'évaluation du phénomène étudié dans l'environnement naturel où il se manifeste".

questions fondamentales. Ces questions sont par exemple : comment améliorer l'enseignement ? favoriser l'apprentissage ? Et plus particulièrement : comment améliorer l'enseignement des compétences langagières aux cycles 1 et 2 ? comment favoriser le développement des compétences littéraciques à travers l'enseignement-apprentissage d'une langue additionnelle à l'école ?

Ce questionnement entre "rigueur scientifique" et "représentativité" m'a longtemps questionnée : au sein de cette question de la représentativité, c'est la pertinence de la recherche qui m'interrogeait. Léopold Paquay s'est intéressé à ce problème épineux d'allier "rigueur scientifique" et "pertinence" dans une recherche en éducation (Paquay et al., 2010, p. 22). Il utilise pour cela l'image du *praticien réflexif* de Donald Schön (1983) qui doit choisir entre "rigueur scientifique" sur un terrain de recherche "aseptisé", idéal, d'où il pourra dégager des théories scientifiques claires et générales et "pertinence" sur des terrains de recherche "chaotiques" et "marécageux" dont les problèmes "préoccupent réellement le genre humain". Si certain·e·s chercheur·euse·s font, selon Schön, le choix de la rigueur et font "rentrer la situation dans un moule pour qu'elle se prête bien à l'utilisation des techniques disponibles" (*ibid.*, p. 71), d'autres, explique Paquay, privilégient la pertinence "au risque de perdre l'objectivation distanciée nécessaire" (*op.cit.*, p. 24). Ainsi, c'est une utilisation rigoureuse des techniques scientifiques dans les terrains de recherche pertinents qu'il est recommandé d'utiliser : une solution qualifiée par Paquay de "défi majeur" (*ibid.*) auquel les chercheur·euse·s dans le domaine de l'éducation doivent faire face.

Astolfi (1993) explique en effet que les recherches dans le domaine de la didactique et plus largement des sciences humaines, doivent adapter leur méthodologie à la situation du terrain. Il est primordial, en effet, de réfléchir à la nature des résultats qu'il est possible de récolter et de la ou des méthodologies qu'il convient d'utiliser au mieux pour ce recueil de données (nous l'avons vu précisément en section 3.2). Avec le recul que je peux avoir aujourd'hui, je sais que cette affirmation demande de l'expérience et un tâtonnement, des essais, pour être véritablement comprise (ou bien, j'en avais besoin à titre personnel). Je crois que c'est cet enchaînement "d'essais-erreurs" qui m'a permis de comprendre la méthodologie à adopter à l'avenir. Plutôt que de rechercher "la" rigueur scientifique, il est intéressant de rechercher une diversité de rigueurs et de sélectionner la plus adaptée à son objet (Astolfi, 1993, p. 5), en poursuivant une démarche éthique.

Les sciences de l'éducation et plus généralement les sciences humaines ne peuvent pas se faire en "salle propre" : il n'existe pas "d'élèves moyens" sur lesquels

une recherche peut se réaliser. Chaque enfant participant à une recherche aura une biographie langagière, des expériences linguistiques personnelles, une façon spécifique d'apprendre et de consolider ses connaissances, un ensemble de savoirs, savoir-être et savoir-faire uniques, sa propre personnalité, etc. Si j'ai vécu cette période de doute, d'hésitation entre "rigueur" et "pertinence" au début de ma recherche, cette dichotomie m'apparaît aujourd'hui un peu réductrice. Ces deux catégories seraient-elles excluantes ? Une recherche "pertinente" serait-elle forcément "non rigoureuse" ? Ces questionnements ont pu être bloquants à certains moments de mon parcours doctoral, vecteurs de doute et d'hésitation, dans une situation académique et professionnelle où le double positionnement d'apprenante et de chercheuse est un chemin d'équilibriste.

Il n'est pas pensable de réduire l'apprentissage aux seules caractéristiques mesurables par la recherche. L'expertise d'un·e enseignant·e ou la valeur de l'éducation ne peuvent se calculer avec un protocole de recherche, même avec une grande rigueur scientifique (Paquay et al., 2010). Faut-il écarter de l'échantillon un enfant ayant été trois semaines absent juste avant une prise de mesures sur l'avancée des progrès scolaires ? Faut-il refuser de comptabiliser celui qui a fait un séjour linguistique dans un pays anglo-saxon ou bien tous les autres qui semblent posséder dans leurs biographies langagières des détails qui les éloigneraient du profil type et aseptisé de "l'enfant français" représentatif ? Cette recherche du terrain "le plus pur" avec des variables strictement contrôlées (dans le cadre d'une recherche expérimentale, notamment) m'apparaît tout simplement impossible.

À la suite du théoricien de l'éducation David K. Cohen, Roland Vandenberghe (2010, p. 61) explique que "le monde de l'enseignement ne constitue pas une matière homogène et unifiée". En effet, il se compose de sous-systèmes faiblement interdépendants tels que les connaissances et compétences des enseignant·e·s, leurs valeurs et leur engagement professionnel ainsi que "les ressources sociales de la pratique" (Cohen, 1995, p. 16). Ainsi, évaluer les effets d'un projet signifie mesurer, observer et expliquer les changements dans ces pluralités de dimensions ou aspects tout en prenant en compte l'unicité du contexte local dans lequel le projet est mis en place.

Dans l'étude que j'ai menée, j'ai comparé deux "promotions" d'enfants. Pour chacune de ces deux "promotions", il s'agit en réalité d'enfants séparés en deux classes de grande section de maternelle puis séparés (à nouveau, mais différemment) l'année d'après en deux classes de CP. Les enseignant·e·s (professeur·e·s des écoles) de grande section et de cours préparatoire ne changent pas entre les deux promotions. Cette différence entre les enfants suivis (une parmi tant d'autres) est un exemple flagrant du fait que l'on ne peut pas comparer ces élèves de manière "automatisée" en

ignorant que cette situation de recherche n'est ni aseptisée, ni à variables strictement contrôlées. Les quatre enseignant·e·s ne sont pas des copies conformes et l'expérience des enfants dans leur classe est donc singulière.

Le fait de me détacher de la représentativité est à mettre en parallèle avec le détachement progressif de l'objectivité. Il m'apparaît impossible de réaliser une recherche en restant neutre, effacée et invisible. C'est donc l'éthique de la recherche, l'honnêteté intellectuelle et la transparence qui sont à rechercher plutôt que l'objectivation totale de la démarche.

✎ Pour résumer la section 3.3 :

- ❒ On définit souvent l'analyse quantitative comme l'analyse de données chiffrées et l'analyse qualitative comme son versant pour les autres types de données. Cependant, l'analyse quantitative possède plusieurs facettes, et sa définition reste complexe. On peut la considérer comme ayant pour objectif l'interprétation de phénomènes observés.
- ❒ Plusieurs chercheur·euse·s s'accordent à dépasser ces deux notions par l'utilisation de méthodes dites *mixtes*. Concernant mon approche d'analyse cependant, je la considère comme plus proche d'un paradigme qualitatif en raison de ma posture de chercheuse que j'associe à cette recherche.
- ❒ La comparaison est présente dans toute recherche. Ce processus, par essence subjectif, fait partie de la mise en place indispensable d'un dialogue dans la recherche et spécifiquement dans la recherche en sciences humaines. Malgré ce dialogue nécessaire, la rédaction de la thèse est une entreprise "intimidante" (Belleville, 2014) et généralement solitaire.
- ❒ Je considère que ce travail de rédaction fait partie du processus de recherche. Si la recherche en sciences du langage a l'habitude de prendre pour objet la façon de mettre en mot des phénomènes, je pense que cela vaut pour tous les champs scientifiques.
- ❒ S'il me semble difficile de trouver l'équilibre entre raconter et *se raconter*, l'inclusion, et surtout dans un travail aussi difficile, de passages plus personnels et créatifs (tels qu'encouragés par Castellotti, 2012) me semble appréciable, voire nécessaire.
- ❒ Cette recherche marque une évolution de mon positionnement méthodologique et épistémologique, encore en construction. Cette évolution a transformé l'ob-

jectif même de la recherche, d'une "représentativité" impossible à une visée écologique qui accepte la spécificité du terrain et l'explicite de la manière la plus rigoureuse possible.

Ayant toujours à l'esprit de garder une posture éthique et "responsable", et adoptant un positionnement "informé par la recherche" (à la suite de Narcy-Combes, 2005), j'ai tenté, dans ce chapitre, de *raconter* l'évolution de ma posture de chercheuse de manière transparente et explicite. Suivant également les recommandations de Castellotti (2012, p. 34), je me suis attachée à rendre visibles les processus, les réflexions et parfois les échecs inhérents à mon projet de recherche doctorale.

Blanchet et Chardenet, au sein de leur *Guide pour la recherche en didactique des langues*, qui accompagne les doctorant·e·s en didactique des langues et des cultures depuis 2011, confèrent deux fonctions à la construction méthodologique d'une recherche : l'organisation conscientisée de l'activité de recherche tout au long de sa mise en œuvre et le fait de rendre lisible la façon dont ont été collectés et analysés les matériaux pour élaborer des résultats (2011, pp. 63). Ils précisent qu'il n'existe pas de modèle méthodologique standardisé que l'on pourrait appliquer à tous les contextes et questions de recherche.

J'espère avoir montré, à travers ce chapitre, à quel point la constitution des cadres théoriques et méthodologiques est un processus réflexif et personnel lors duquel le chercheur ou la chercheuse met en récit une trajectoire scientifique. Dans le cadre d'une thèse, cette trajectoire est à la fois celle d'une recherche et d'une formation en tant que nouveau ou nouvelle membre de la communauté scientifique.

Cette explicitation donne une clé de lecture nécessaire pour s'approprier le "chaos incompréhensible" de la recherche. J'utilise ici la notion de "chaos" de Didier de Robillard qui décrit ainsi le processus d'explicitation du cadre méthodologique :

> "Le chercheur tient alors un discours que, en toute cohérence, il prend soin d'expliciter, de situer historiquement, y compris dans sa dimension personnelle si cela est pertinent (et cela l'est souvent), car, en dernière analyse, c'est l'expérience de sa propre trajectoire comme *chaos historique* qui ouvre la possibilité de donner sens aux autres, à leurs langues et cultures, qui, dans un premier temps, lorsqu'il y a des enjeux importants, nous apparaissent, stratégiquement, comme des chaos incompréhensibles" (2011, pp. 27-28).

Si la rédaction d'un travail de recherche est une véritable aventure, la composition de ce chapitre revêt une saveur particulière dans l'intimité qu'il dévoile en me prenant moi-même pour objet et dans le caractère conclusif qu'il apporte à l'élaboration de réponses à des questions méthodologiques centrales dans la formation doctorale (neutralité, objectivité, représentativité, scientificité) et que je me pose depuis plusieurs années.

Chapitre 4

Mise en place d'une recherche-action à l'école primaire Léopold Sédar Senghor

> "Comment ne pas comprendre que mon coeur se serre d'émotion devant ces petits élèves, cartables au dos, qui avancent vers leur éducation."
>
> — *Nathalie Auger, 2023*

Le chapitre 4 vise à fournir le cadre contextuel de l'enquête de terrain au cœur de ma recherche. Il offre un éclairage sur le contexte spatial, temporel, politique, social et organisationnel dans lequel cette recherche-action s'est inscrite, sur ses participants et sur les processus de collecte et d'analyse des données tels qu'informés par les réflexions détaillées dans le chapitre 3.

Ce chapitre se divise en quatre sections. La première s'attache à détailler la situation dans laquelle l'étude de terrain se déroule en termes de politiques éducatives, le contexte local de l'école sélectionnée, ainsi qu'une réflexion sur les défis posés par le contexte particulier de la pandémie de COVID-19. Dans une deuxième section, je présenterai les différent·e·s participant·e·s de mon enquête, à savoir les enfants et les adultes impliqués et la manière dont ils·elles ont contribué à ma recherche. Cette seconde section comporte également une partie réflexive où ma posture de praticienne et de chercheuse sera discutée. La réalisation de cette recherche a exigé l'engagement continu de nombreux·ses acteur·ice·s sur une période prolongée. Il est impératif de souligner que sans la contribution collective de ces individus, ce travail n'aurait pas pu aboutir. Au-delà de ma sincère gratitude, exprimée dans les "Remerciements" en pages liminaires, il est essentiel de détailler la façon dont ces

personnes sont devenues *acteur·ice·s* ou *participant·e·s* de ce projet, contribuant au déroulement et aux résultats de l'étude. Une troisième section s'attachera à détailler la façon dont j'ai constitué mon corpus et la distinction que j'ai effectuée, *a posteriori*, entre mon corpus principal et mon corpus secondaire. Enfin, la quatrième et dernière section de ce chapitre sera consacrée à présenter brièvement la méthodologie suivie pour analyser les données du corpus précédemment développé. Cette section est brève, car elle fait le lien entre deux autres sections de la thèse déjà consacrées à la méthodologie d'analyse de données : la section 3.3 qui en détaille les prises de position épistémologiques et méthodologiques, ainsi que le chapitre 7 qui contient l'analyse et l'interprétation des données et donne également à voir les aspects méthodologiques précisément contextualisés pour chaque type de donnée.

4.1 Situation spatio-temporelle du *terrain* : un alignement particulier

Cette section s'attache à décrire le contexte en tant que "terrain de recherche". Cette contextualisation de la recherche est essentielle afin de donner du sens à une étude qui ne se fait pas "dans un bocal". Elle se déroule sur dix-huit mois de contacts quotidiens avec un *terrain* dont le fonctionnement, l'organisation, les objectifs et les caractéristiques changent au fil des mois et années, sous l'influence de paramètres variés. Contextualiser ce *terrain*, c'est aussi montrer que j'accepte que les résultats soient le fruit d'un alignement particulier d'une infinité de paramètres et détails qui fait de *ce* terrain, *le terrain*.

Cette contextualisation, bien qu'essentielle, "ne peut jamais être totale parce que l'on n'est jamais conscient de la totalité détaillée de ce qui est entré en jeu dans une recherche" (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 63). Malgré ce caractère nécessairement incomplet, l'explicitation du contexte de recherche doit être proposée afin de permettre de discuter des résultats obtenus en les situant dans un environnement plus large qui les rend "compréhensibles, recevables, critiquables" (*ibid.*).

4.1.1 Contexte national : les politiques éducatives

Mon étude débute en 2018, et est effectuée en parallèle du mandat ministériel de Jean-Michel Blanquer (17 mai 2017-20 mai 2022). Cela a son importance, car le ministre de l'Éducation a affirmé à plusieurs reprises pendant ce mandat que l'école primaire et notamment les compétences littéraciques et de numératie seraient la priorité des réformes et politiques éducatives mises en place par le gouvernement. Son

projet, nommé "École de la Confiance" a été partiellement appliqué dès la rentrée 2017 puis a été complètement appliqué en septembre 2019. Je mentionne ici les points qui me semblent les plus saillants par rapport à ma recherche.

Le ministère de l'Éducation Nationale note en 2017 que 20% des enfants au sortir de l'école élémentaire ne maîtrisent pas les savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter). Dans un rapport de 2017 [1] du ministère, présentant ces chiffres, un paragraphe met en lumière la conscience phonologique comme une capacité "jouant un rôle majeur" dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les changements apportés concrètement sur le terrain sont la création de nouvelles formations pour les enseignant·e·s sur les apprentissages fondamentaux, le dédoublement des classes de CP et de CE1 en REP et REP+ (réseau d'éducation prioritaire et réseau d'éducation prioritaire +) et la création d'évaluations diagnostiques au CP et CE1 (septembre et février) en français et en mathématiques. Ce projet "École de la Confiance", devenu réforme, est appliqué par étapes, de 2017 à 2019. À la rentrée 2019, l'instauration de la scolarité obligatoire dès trois ans modifie l'organisation de certaines écoles maternelles qui doivent par conséquent accueillir davantage d'enfants.

Enfin, les politiques éducatives mises en place pendant le mandat de Blanquer sont plutôt favorables au courant cognitiviste, notamment en plaçant Dehaene comme président du CSEN (Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale) à partir du 10 janvier 2018. Dehaene est un neuropsychologue qui a travaillé sur ces apprentissages fondamentaux et leur développement au prisme des neurosciences expérimentales. Comme nous l'avons vu dans notre chapitre 2, cela implique une certaine vision de l'apprentissage. Le fait de placer un neuropsychologue à la tête du CSEN apporte donc un éclairage sur le positionnement scientifique de l'Éducation Nationale.

Les deux apports de cette réforme qui concernent le plus perceptiblement cette recherche sont d'une part la volonté du ministère de l'Éducation de se concentrer davantage sur l'enseignement des savoirs fondamentaux (et la place centrale donnée à la conscience phonologique) et d'autre part la mise en place d'évaluations diagnostiques pour les enfants. La volonté de remanier la formation continue des enseignants ayant commencé dès 2017, cela n'influence pas drastiquement cette recherche qui compare des enfants scolarisés au CP en 2018-2019 et en 2019-2020. Cependant, j'ai porté une attention particulière aux formations suivies par les enseignant·e·s durant les dernières années lors de nos échanges.

La mise en place d'évaluations diagnostiques dès septembre 2018 m'a permis par ailleurs, puisque ces évaluations sont nationales et standardisées avec des consignes

1. Rapport "100% d'élèves maîtrisent les savoirs fondamentaux", 2017, Ministère de l'Éducation Nationale [en ligne : http ://bit.ly/369QgJW] Consulté le 06/12/2019

de passation identiques pour tous les enfants, de récolter les résultats des enfants du groupe contrôle et du groupe test. Cependant, à nouveau, il faut noter que ces évaluations sont en partie validées par le CSEN dont l'orientation scientifique n'est pas neutre, et qu'une analyse approfondie du contenu des tests et de la façon dont sont traités les résultats est nécessaire (chapitre 6).

4.1.2 Contexte mésolocal : l'école et la ville

Cette sous-partie décrit le contexte que j'ai appelé "méso-local" de l'école et de son implantation géographique au sein de la commune de Clichy.

Blanchet et Chardenet, dans leur *Guide* (voir chapitre 3), alertent : "la question du terrain de recherche ne se réduit pas à la définition d'un espace géographique" (2011a, p. 17-18). En effet, au-delà de ce critère déterminant pour décrire un terrain, il faut, d'après eux, également prendre en compte l'espace temporel, social et situationnel de ce dernier (au sens, pour Blanchet et Chardenet, des différentes interactions et relations entre les participants). Cela est particulièrement flagrant dans cette étude qui, quelques années plus tôt ou plus tard, aurait été bien différente (avant l'arrivée des examens nationaux, quel corpus ? Post-2022 et renforcement de l'éveil aux langues en maternelle, quelles différences entre les deux groupes ? Dans un contexte sans pandémie de COVID-19, quelles possibilités de collecte de données supplémentaires ?).

Dans un premier temps cependant, la description géographique me semble primordiale, et au terme de géographie, je donne le sens du dictionnaire Larousse [2] : "ensemble des caractères qui constituent la réalité physique et humaine de telle ou telle région". Dans cette sous-section, je ne m'intéresse pas à la superficie de la ville de Clichy (3,08km^2) ou à son climat, mais à sa situation économique, sociale, politique particulière. La ville de Clichy (parfois appelée "Clichy-la-Garenne" pour éviter les confusions avec une autre ville de la banlieue parisienne, Clichy-sous-Bois) est située dans la petite couronne parisienne, correspond à la 4e circonscription des Hauts-de-Seine de l'académie de Versailles. La circonscription comporte 22 écoles, dont neuf écoles élémentaires, dix écoles maternelles et trois écoles primaires.

J'ai sélectionné cette commune après avoir étudié une autre proposition dans l'académie de Paris. J'avais effectué une prérecherche à l'école Blanche dans le 9e arrondissement de Paris avant de définitivement choisir d'installer cette recherche dans la commune de Clichy : j'étais en effet attachée à l'idée de réaliser cette recherche dans un environnement avec davantage de mixité sociale (la circonscription choisie

2. Consulté le 26/02/2024, en ligne

contient des écoles en REP, les familles viennent de catégories socioprofessionnelles plus diverses, etc. - voir section 3.1). J'évoquerai la situation socio-économique de la ville de Clichy dans un premier moment de cette section. De plus, j'ai obtenu pour cette recherche le soutien des élus locaux et du maire, des personnels administratifs des services des Affaires Scolaires et Périscolaires de la Mairie de Clichy, des personnels de l'Inspection Académique et des personnels enseignants. Ce soutien s'est matérialisé par une convention tripartite entre la Ville [3], l'Inspection Académique et moi-même, pour faciliter un accès au terrain sur la durée. Je détaillerai dans un deuxième moment les différentes conditions de partenariat avec ces institutions, qui a joué un rôle prépondérant dans cette recherche qui à son tour, a joué un rôle certain dans les politiques de la Ville. Enfin, je présenterai l'école primaire dans laquelle j'ai réalisé cette étude dans un troisième moment.

4.1.2.1 Situation socio-économique de la ville de Clichy

Ma recherche a pour objectif de permettre la formulation d'hypothèses quant à la possible amélioration et le développement de politiques éducatives concernant l'apprentissage précoce des langues et le développement des compétences de lecture pour les jeunes enfants scolarisés en école primaire en France.

Ainsi, afin de contextualiser l'échantillon sélectionné en ce qu'il a de particulier par rapport au reste de la population française, j'ai étudié le dossier INSEE de l'année 2017 de la commune de Clichy et effectué une comparaison avec ceux de l'Île de France et de la France métropolitaine [4]. Je vais présenter ici les données de la ville de Clichy qui me semblent les plus pertinentes pour définir la population au sein de laquelle j'ai réalisé mon étude. Deux grandes thématiques m'intéressent particulièrement pour décrire mon échantillon : la catégorie sociale des adultes ayant l'âge d'être des parents d'élèves dans la commune et les données concernant les environnements familiaux et la scolarité des habitants.

Les enfants scolarisés à Clichy vivent dans un "grand pôle urbain", comme 57% des enfants français [5]. Un pôle urbain, d'après la définition de l'INSEE, [6] est une agglomération urbaine atteignant un nombre minimum d'emplois (au moins 10,000 pour un grand pôle urbain). Pour la ville de Clichy, elle fait partie de l'Unité

3. J'oppose le terme "ville" avec un "v" minuscule à la "Ville (de Clichy)", avec un "V" majuscule, puisque c'est l'appelation utilisée, dans cette commune, pour décrire les services municipaux (élus et personnels). Ainsi, la "Ville de Clichy" signifie les élus locaux et personnels administratifs employés par la Mairie.

4. Dossier complet - Commune de Clichy, INSEE, paru le 19/09/2019, consulté le 19/12/2019 [En ligne : http ://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101 ?geo=COM-92024]

5. DEPP, Ministère de l'Éducation Nationale, Géographie de l'École, 12e édition, 2017

6. À l'adresse http ://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1411, consulté le 14/05/2021

Urbaine de Paris, qui regroupe 411 communes et près de 11 millions d'habitants. Il est essentiel de commencer par cela puisque les données démographiques de la France se définissent par une forte disparité entre les espaces ruraux et les grands pôles urbains.

Concernant la catégorie socioprofessionnelle des adultes clichois·es, on note tout d'abord que la ville de Clichy possède deux fois plus de cadres et de professions intellectuelles supérieures (CPIS par la suite) que l'ensemble de l'Île de France (20% des clichois·es de plus de 15 ans en 2017 contre 17,9% des francilien·ne·s). Les 25-54 ans (qui nous intéressent davantage, car concernent plus vraisemblablement les parents d'élèves) sont à 28,3% des CPIS, c'est-à-dire que près d'un sur trois est un CPIS. C'est un chiffre deux fois plus élevé que la moyenne de la France métropolitaine. Malgré cet écart conséquents, la différence de salaire est moins flagrante, avec 87 centimes de plus pour les clichois·es sur le salaire horaire moyen en comparaison avec l'ensemble de la population. Ainsi, bien qu'il y ait davantage de CPIS dans la commune de Clichy que la moyenne métropolitaine, l'écart de salaire n'est pas aussi important, surtout en prenant en compte les différences de coût de la vie quotidienne. Le taux de pauvreté est bien plus élevé à Clichy avec 23% des foyers contre 15,6% sur l'ensemble de l'Île de France. Le revenu moyen disponible par unité de consommation est de 18 789€ dans la commune de Clichy pour une moyenne métropolitaine à 20 809€. La médiane clichoise est de 20 300€ tandis que la médiane francilienne est à 23 860€. On peut donc noter que Clichy est une ville avec de fortes disparités entre une partie conséquente de sa population sous le seuil de pauvreté et une autre (qui fait remonter les moyennes) se composant plutôt de CPIS plus aisé·e·s.

En ce qui concerne la composition des familles, la commune de Clichy comporte légèrement plus de familles monoparentales que la moyenne francilienne (21,22% contre 18,2%). Le taux de scolarisation des enfants de deux à cinq ans est plus faible à Clichy que la moyenne francilienne (69 contre 72%). Sont comptabilisés dans ce taux les enfants scolarisés en écoles maternelle publique ou privée (sous ou hors contrat) ainsi que les enfants déclarés comme recevant une éducation en famille. Si je regarde les profils particuliers des enfants ayant pris part à l'étude, je vois que deux enfants sur les 40 ayant participé à l'étude à l'entrée en grande section n'avaient pas été scolarisés pendant la totalité des trois années d'école maternelle, car leurs familles faisaient appel à une garde d'enfant à domicile à temps plein pour le reste de leur fratrie plus jeune. Cela peut effectivement s'expliquer dans une commune où davantage de parents sont des CPIS et pourraient avoir davantage de moyens financiers que la moyenne métropolitaine ou bien lorsque l'un des deux parents (souvent la mère) ne

travaille pas. Le taux de scolarisation en école élémentaire est identique à la moyenne nationale, ce qui s'explique surtout par le fait que la scolarité est obligatoire pour les enfants dès six ans. Ce taux de scolarisation augmente fortement pendant et après mon étude puisque la scolarité devient obligatoire dès 3 ans avec la loi du 26 juillet 2019 "pour une école de la confiance".

S'agissant du niveau d'étude des actif·ve·s, 44,7% des actif·ve·s clichois·es sont diplômé·e·s de l'enseignement supérieur (moyenne francilienne à 42,5%). Les actif·ve·s clichois·es sont donc légèrement plus diplômé·e·s que la moyenne francilienne.

Ces différences, bien que notables et à prendre en considération, permettent de dresser des conclusions qui s'approchent relativement d'une tendance générale : les différences sociales entre la ville de Clichy et la France métropolitaine semblent assez représentatives de l'écart généralement noté entre les communes issues de grands pôles urbains et les zones moins urbanisées ou rurales. Les différences perçues entre l'Île de France et Clichy sont également liées au fait que Clichy est une commune limitrophe de Paris en opposition à des communes de grande couronne par exemple. Clichy est également en 2019 la septième ville la plus dense de France, et Levallois-Perret, limitrophe, la première.

La ville de Clichy fait partie de la petite couronne et plus particulièrement de l'ex-"ceinture rouge", c'est-à-dire l'ensemble des villes entourant Paris ayant été sous mairie communiste dans les années 1920. La commune et ses écoles publiques notamment permettent une mixité sociale, notamment grâce à la présence de HLM (habitations à loyers modérés) à hauteur de 28% du parc résidentiel, et d'une histoire marqué par les politiques de gauche (la mairie est communiste puis socialiste des années 1880 à 2015) d'un côté, mais aussi à la proximité immédiate de Paris et de la commune voisine de Levallois-Perret (la deuxième commune la plus aisée d'Île de France d'après l'INSEE) d'un autre côté.

4.1.2.2 Conditions de partenariat avec la Ville de Clichy

Le choix de la commune dans laquelle cette étude a été réalisée n'est pas neutre (est-il seulement possible de choisir son *terrain* de manière neutre ?). En effet, les conditions partenariales qui ont été rendues possibles par la Ville de Clichy et notamment par ses élus locaux ont facilité mon accès au terrain tout en influençant la manière dont la présente recherche s'est déroulée.

Mon premier contact avec la Ville de Clichy a eu lieu en mars 2018, soit sept mois avant le début de ma recherche. À cette époque, j'ai rencontré l'adjointe au maire déléguée à l'éducation, Mme Véronique Cabasset (toujours en poste), à une conférence

sur l'enseignement des langues aux enfants, dans le cadre de l'emploi que j'occupais avant mon doctorat. J'ai évoqué mon souhait de réaliser une thèse sur le sujet de l'enseignement précoce des langues et de ses effets sur les compétences littéraciques l'année suivante et de ma recherche, déjà en cours, d'un terrain de recherche, et elle m'a à son tour expliqué qu'elle souhaitait développer des expérimentations d'enseignement des langues dans les écoles de Clichy.

Nous avons convenu avant l'été de la mise en place d'un partenariat me permettant de financer mes études doctorales et d'accéder facilement au terrain tout en permettant de développer des expérimentations pédagogiques à Clichy. Il a été décidé, en lien avec l'Inspection de l'Éducation Nationale, que pour les années 2018-2019 et 2019-2020, j'aurais un poste d'intervenante (bénévole) sur le temps scolaire dans une école primaire (auprès des enfants qui constituent désormais mon "groupe test"), un accès aux dossiers scolaires des enfants du "groupe contrôle" ainsi qu'un poste d'intervenante "mairie" (salariée) sur le temps périscolaire du soir dans d'autres écoles de la ville. Les activités périscolaires ont été formalisées par la création d'un dispositif municipal appelé *Itaque*, toujours existant aujourd'hui. Ce premier contrat de travail m'a permis d'une part de sécuriser mon accès au terrain et de financer mes deux premières années de doctorat. Il a également été décidé que pour les familles le souhaitant, si l'école Léopold Sédar Senghor était leur école de secteur pour la maternelle, mais pas pour le niveau élémentaire, elles auraient la possibilité de conserver une inscription dans l'école en dérogeant à la carte scolaire. Cette décision a été prise afin d'augmenter le taux de conservation des enfants de mon corpus (les parents peuvent faire cette démarche habituellement, mais elle doit être motivée par candidature auprès du maire et peut être refusée).

Après quelques mois et les premières retombées positives du projet au niveau périscolaire (appréciations des parents, jauges d'inscription dépassées, etc.), nous avons conclu en avril 2019 un accord permettant de financer les heures d'intervention sur le temps scolaire (jusqu'à lors bénévole) en les incluant à un poste de bureau à mi-temps en tant que responsable des politiques éducatives de la ville. Après 18 mois et l'arrivée du confinement et d'une surcharge de travail pour les personnels de la direction de l'Éducation, ce poste s'est transformé en un emploi de cadre à 80% de temps travaillé, au moment où le *terrain* s'achevait en raison du COVID-19 et ne pourrait pas reprendre (voir sous-section 4.1.3). Dans l'objectif de poursuivre et développer de nouvelles expérimentations pédagogiques sur l'ensemble de la commune, de continuer à financer mes études doctorales tout en conservant du temps pour analyser les données récoltées pré-COVID et commençant la rédaction, j'ai trouvé qu'il s'agissait d'une circonstance opportune. Le matériel pédagogique que j'avais

créé pour mon terrain a été réutilisé par trois (2019-2020), six (2020-2021) puis huit (depuis 2021) intervenant·e·s natif·ve·s de l'anglais sous ma direction, intervenant dans plusieurs écoles de la ville (excluant l'école de mon terrain pour l'année où mon étude était encore en cours), dans un dispositif formalisé sous le nom *Cap English*, incluant également des camps de vacances d'immersion et animations extrascolaires en anglais. Cependant, cet emploi ne m'a pas laissé l'espace nécessaire pour poursuivre convenablement mon travail de recherche, ce pour quoi j'ai décidé d'y mettre fin en 2021 après un an et demi, afin de réintégrer le milieu académique à temps plein (poste de *Visiting Scholar* d'un semestre à New York University en 2021, puis poste d'ATER à partir de la rentrée 2022).

Le fait d'avoir pu bénéficier de la confiance des élus locaux et de ces conditions d'accès au terrain facilitées et (théoriquement) stables (quoique bouleversées par l'arrivée de la pandémie de COVID-19) a été un avantage certain dans la mise en place d'une enquête de terrain où il a été possible d'observer les enfants de mon groupe test au quotidien dans l'ensemble de leurs apprentissages scolaires pendant deux années. Cela m'a également permis de me former en tant qu'enseignante et de développer mes connaissances et compétences relatives à l'enseignement aux enfants de cinq à sept ans, ce qui, à mon sens, ancre ma recherche dans une véritable pratique d'enseignement et non uniquement dans une connaissance théorique de mon public.

4.1.2.3 Situation de l'école Léopold Sédar Senghor

L'école concernée par cette recherche est l'école Léopold Sédar Senghor, située en centre-ville au 17 rue Palloy. Elle a été choisie, car, pour les besoins de l'étude, il était important de pouvoir suivre les enfants de la GS de maternelle au CP en élémentaire, et seule une école primaire (élémentaire + maternelle dans une seule structure) pouvait garantir ce suivi. La ville comporte trois écoles primaires, mais les deux autres (que je n'ai pas sélectionnées) ne permettaient pas ce suivi, car elles accueillent au CP des enfants venant de plusieurs écoles maternelles différentes.

L'école Léopold Sédar Senghor contient treize classes dont cinq classes de maternelle et huit classes d'élémentaire. Les classes d'élémentaire varient en organisation, mais il y a toujours deux classes de CP (pas de double niveau au CP). Les classes de maternelle sont y organisées comme suit :

- une classe de petite section (PS)
- une classe de petite et moyenne section (PS/MS, double niveau)
- une classe de moyenne section (MS)
- une classe de moyenne et grande section (MS/GS, double niveau)
- une classe de grande section (GS)

Les classes de l'école maternelle et de l'école élémentaire sont situées dans deux ailes différentes du bâtiment, possédant chacune leur cour extérieure et leur entrée. Le seul lieu de mélange des enfants est le réfectoire, où les enfants se croisent bien qu'ils ne partagent pas les mêmes tables (des paravents séparent l'espace de restauration des maternelles, servis à table, des élémentaires, servis en self). Certains enfants de l'école maternelle qui ne mangent pas à la cantine ne voient donc que très peu les enfants plus âgés de l'élémentaire, et encore moins leurs salles de classe, leurs couloirs, etc. Cependant, la salle d'anglais se trouve dans la partie "élémentaire". Pour les enfants de GS, le cours d'anglais est donc un premier pas dans le bâtiment "élémentaire" : ils traversent les couloirs des classes "des grands", les regardent travailler à travers les portes vitrées, observent la disposition de leurs classes, la présence de leurs cartables avec curiosité. En retour, les élèves de l'élémentaire regardent avec curiosité, également par le biais de la porte vitrée de notre salle d'anglais, les "petits" parler anglais, jouer et chanter dans le bâtiment des "grands". Il me semble que cette situation a permis un passage facilité de l'école maternelle à l'école élémentaire pour les enfants qui ont pris part à mon dispositif d'enseignement. La "classe d'anglais" est située en face des classes de CP et les enfants ayant bénéficié du dispositif ont donc vu ces salles et marché dans les couloirs qui y mènent chaque semaine pendant toute leur année de grande section. À la suite de Broström et de notre section 1.2.3, nous pensons que cela a pu faciliter la transition parfois difficilement vécue par les enfants.

4.1.3 Défis particuliers posés par la pandémie de COVID-19

J'ai commencé à intervenir sur le terrain dans le cadre de ma recherche doctorale en septembre 2018, soit un peu plus de trois mois avant de m'inscrire réellement en doctorat. Le caractère longitudinal de mon étude ayant été décidé en amont, au moment du dépôt de ma candidature, je savais qu'il fallait entrer très tôt sur le terrain, qui durerait deux ans, afin de réaliser la thèse en trois ou quatre ans. Je l'ai évoqué en fin de sous-section 3.2.2 : cette entrée sur le terrain en 2018 plutôt qu'en 2019, sans le savoir, a permis de ne pas avoir à "refaire" un nouveau terrain au sortir de la pandémie de COVID-19.

Cette arrivée précoce sur le terrain, avant d'avoir pu lire et comprendre des ouvrages méthodologiques sur la recherche-action de manière approfondie, a fait que les premières collectes de données n'étaient pas toujours satisfaisantes. Cependant, le temps long du terrain m'a permis d'envisager une récolte de données de nature diverse (voir section 4.3) contenant les résultats chiffrés aux évaluations GS (février), CP (septembre et février) et CE1 (septembre), des observations de classe en lecture

(avec les enseignants) et en classe d'anglais filmées en seconde partie de l'année de CP, ainsi que des productions écrites ramassées correspondant aux premières pratiques d'écriture (en fin de GS et le long de l'année de CP). Certaines des données "prévues" n'ont pas pu être collectées puisque j'ai perdu le contact avec mon terrain à la moitié de l'année de CP. Ainsi, je n'ai pas filmé les observations de classes prévues en CP et je n'ai pas collecté les données des tests en début de CE1. J'ai perdu le contact avec mon terrain de recherche la semaine du 16 mars 2020 lors de l'annonce du confinement et de la fermeture des écoles. À ce moment-là, j'ai continué à proposer des contenus en ligne ou imprimés (à venir chercher dans des enveloppes déposées devant l'école) de manière quotidienne, mais j'ai noté que ces contenus étaient utilisés par une minorité de parents (impossibilité de se déplacer jusqu'à l'école pour récupérer les documents, manque de matériel informatique, ou de faire travailler son enfant, délocalisation hors de Clichy pendant le confinement, etc.).

Au retour du confinement, les différences individuelles entre les enfants se sont avérées trop importantes et ne permettaient plus de poursuivre la recherche : certains enfants avaient beaucoup progressé en lecture avec leurs familles, d'autres avaient continué à fréquenter l'école avec moi en petits groupes (j'ai participé à la prise en charge des enfants dont les parents travaillaient dans le milieu hospitalier ou dans la police), d'autres avaient même régressé dans un certain nombre de leurs apprentissages. Par exemple, un enfant n'est jamais revenu à l'école cette année scolaire-là parce que ses parents avaient peur pour sa santé, un autre est revenu à l'école avec un masque en plastique couvrant l'intégralité de son visage à des fins préventives, un enfant n'arrivait plus à tracer des lettres qu'il pouvait tracer avant. Au contraire, plusieurs enfants sont rentrés à l'école après avoir étudié avec leurs parents tous les jours pendant toute la durée du confinement. Dans ces conditions extraordinaires, la poursuite des apprentissages a été rendue plus difficile. Pour cette raison, il ne m'a pas semblé pertinent de continuer la collecte de données, bien que j'aie poursuivi les cours d'anglais jusqu'à la fin de l'année pour les enfants présents.

Bien que l'étude ait pu aboutir, le travail de terrain (et donc la collecte de données) n'est pas allé au bout des prévisions. Le fait que la période de confinement soit intervenue au moment où les enfants amorçaient leurs premières conduites de lecture et d'écriture en autonomie et qu'elle m'ait empêchée de filmer les activités prévues (à la fois en anglais et en littéracie, réduisant presque à néant le corpus vidéo envisagé) a été difficile à accepter. La réorientation de ce travail a été complexe et lent, puisqu'il a nécessité une étape de *deuil* de la recherche telle qu'elle avait été prévue (dans un contexte en outre peu heureux) et une prise de recul. Que faire avec ces données, parcellaires au regard des prévisions ? Sont-elles suffisantes pour garantir

la scientificité de ma démarche ? Ce sont des questions qui ont plané plusieurs mois au-dessus de ce travail.

Les données quantitatives collectées devaient occuper une place secondaire dans mon analyse de données, d'après le protocole de recherche que j'avais élaboré. En effet, je viens d'exposer la difficulté de "réduire" les enfants à des valeurs chiffrées et les effets d'un dispositif pédagogique multifactoriel à des formules mathématiques. La collecte de données principale, de type qualitatif (enregistrement de vidéos) devait intervenir pendant la période qui a été la plus particulièrement heurtée par la pandémie de COVID-19. Ainsi, la collecte des données audiovisuelle n'a pas été réalisée telle qu'elle avait été prévue. Des données de type qualitatif ont tout de même été collectées tout au long de ces 18 mois de suivi des enfants, d'une manière différente de celle que j'avais imaginée au début de ce travail. Ces données ont été réunies dans ce que j'ai appelé "corpus secondaire" (voir section 4.3).

✎ Pour résumer la section 4.1 :

- ❒ Le ministre de l'Éducation pendant la totalité de cette étude de terrain est Jean-Michel Blanquer. Il annonce prioriser, dans son mandat, l'école primaire et les savoirs fondamentaux. Sa réforme "École de la confiance" abaisse l'âge de la scolarité obligatoire à trois ans, donne une place centrale à la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture et met en place le Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale, présidé par Stanislas Dehaene, un neuroscientifique.
- ❒ Des évaluations diagnostiques nationales sont mises en place au CP et au CE1 à partir de la rentrée 2018, s'ajoutant aux évaluations déjà existantes en GS de maternelle. Leur mise en place facilite la prise d'information sur le terrain.
- ❒ Mon étude de terrain se déroule dans un grand pôle urbain, à Clichy, dans une école primaire située dans un contexte assez représentatif des grands pôles urbains français en termes socio-économiques.
- ❒ La Ville de Clichy a été partie prenante de ce travail de recherche en mettant en place des accords et conventions de financement de la recherche à travers plusieurs contrats de travail et aménagements facilitant mon accès au terrain.
- ❒ L'école Léopold Sédar Senghor, au sein de laquelle j'ai réalisé cette étude, est une école primaire de treize classes en centre-ville. Les enseignant·e·s des classes de GS de maternelle et du CP sont en poste depuis plusieurs années dans ce niveau et ont tou·te·s plus de dix ans d'expérience dans l'enseignement.

❒ L'arrivée de la pandémie de COVID-19 a bouleversé la réalisation de cette recherche comme de tant d'autres, et a provoqué une coupure brutale et définitive avec notre terrain de recherche. Cette coupure a rendu nécessaire un infléchissement conséquent de mon corpus et donc de la méthodologie d'analyse des données.

4.2 Participant·e·s de l'étude : différents niveaux d'implication

Je l'ai indiqué dès l'introduction de ce chapitre, cette recherche a été rendue possible par la contribution collective de nombreuses personnes, si bien que cette "aventure solitaire" (telle que je la nommais en introduction du chapitre 3, à la suite de Blanchet) qu'est la réalisation de ma recherche doctorale n'est finalement pas si solitaire que cela.

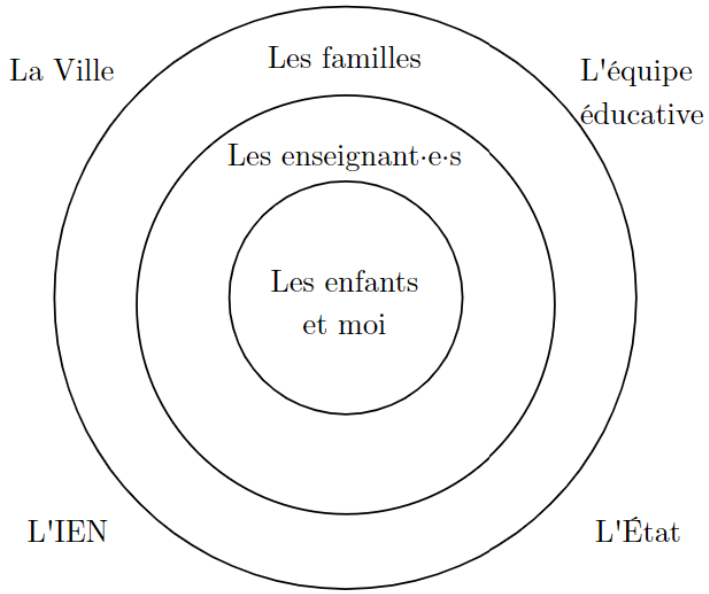
Dans la section précédente, j'ai pris le temps de décrire le terrain de recherche dans ses caractéristiques sociales, géographiques, politiques, temporelles. Cependant, cette description ne correspond qu'au *décor*, à une coquille vide qui ne peut exister qu'en la présence de ses nombreux *personnages*, les différents individus qui ont eu, à un ou plusieurs moments, un statut d'acteur ou d'actrice (au sens de personne qui agit) de ma recherche.

Dans son ouvrage *La Sagesse de l'Ethnologue*, Michel Agier écrit : "le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution (...) c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où « on apprend des choses »" (2004, p. 35). Il est donc nécessaire de décrire les personnes qui ont pris part à ce terrain et les relations qui les lient. À travers cette description, je souhaite mettre en avant leur nombre et la complexité des relations en jeu. C'est en m'insérant professionnellement sur ce terrain que j'ai pu saisir la complexité et l'organisation minutieuse nécessaire pour que la situation scolaire puisse se dérouler, mobilisant des dizaines d'acteur·ice·s différent·e·s. Les "rouages" de la machine sont nombreux et ne sont pas toujours visibles, mais chacun d'entre eux est indispensable.

En figure 4.1, j'exprime le différent degré d'implication des principaux groupes de personnes ayant pris part à ma recherche. Au centre se trouvent les enfants avec moi, en tant qu'enseignante de langue et en tant que chercheuse. Tout de suite après viennent les quatre professeur·e·s des écoles qui ont participé à l'étude en m'accueillant dans leurs classes, mais aussi en enseignant la lecture et l'écriture

(entre autres) à leurs élèves (une tâche qui leur incombe en dehors de notre recherche). Au-delà de ce deuxième cercle se trouvent les familles qui ont participé à la recherche en tant qu'adjuvantes (j'y reviens *infra*). En dehors du cercle, je place le reste de l'équipe éducative de l'école Léopold Sédar Senghor (aussi bien les enseignant·e·s que les équipes périscolaires), les personnels de la Ville et de l'IEN ainsi que les décideurs au niveau de l'État.

FIGURE 4.1 – Implication des participants par strates



Je diviserai cette section en trois sous-sections correspondant à l'ensemble de ces acteurs et actrices de terrain dans l'ordre d'implication décroissante, à l'exception de mon propre portrait réflexif que je place en fin de section.

4.2.1 Place des enfants étudiés dans la recherche

Les enfants sont au cœur de cette étude de terrain et, plus généralement, de la présente recherche. Dans un premier temps, je les considère comme (et les nomme ici) "des enfants", en opposition avec "des élèves". Mon objectif, derrière ce choix, est d'accorder aux enfants toute la complexité du sujet humain (Sauvage, 2014, p. 97), puisque le développement de leurs compétences, mon objet d'intérêt, est nécessairement soumis à des facteurs multiples dont une partie est extérieure à l'école (*ibid.*, p. 88). Dans un second temps, je les considère également comme de véritables acteur·ice·s de la recherche et non simplement comme des objets à observer.

Blanchet (2011a, p. 74) insiste dans ce sens que les "témoins sont des acteurs et pas seulement des "informateurs", ne sont pas des "cobayes", mais de véritables

producteurs de savoirs". Cependant, quand il s'agit d'enfants, il est plus rare qu'ils soient considérés comme tels (2012). Ils ont malgré tout, d'après Broström, leur place en tant que "producteurs" de connaissances (*ibid.*), ce que j'expliciterai dans un premier moment. Les enfants sont aussi des individus uniques avec chacun et chacune leurs spécificités. Je présenterai quelques-unes de ces spécificités dans un second moment.

4.2.1.1 Une recherche participative ?

Pendant la réalisation de ma recherche doctorale, j'ai découvert l'existence, dans le domaine des *Childhood studies* anglo-saxonnes notamment, d'un courant de recherche "participatives" incluant les enfants comme de véritables acteurs de la recherche académique les prenant pour objet. Ma recherche n'a pas été envisagée comme une recherche participative donnant aux enfants un statut de co-chercheurs. Cependant, en m'intéressant à ce domaine, il m'apparaît qu'une recherche ne peut se caractériser de manière dichotomique comme faisant ou ne faisant pas participer les enfants. Je vais donc essayer de me placer sur cet axe.

En 2001, Harry Shier propose un modèle pour favoriser la participation des enfants dans la recherche, à la suite de la ratification de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant des Nations Unies (CIDE, 1990). Il se concentre sur son douzième article qui indique que :

> "1. Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.
>
> 2. À cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'un organisme approprié, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale." (ONU, 1990).

L'interprétation que Shier fait de ce douzième article de la CIDE invoque le modèle de "l'échelle de participation" de Roger Hart (créé pour l'UNICEF dans le rapport "Children's Participation, from Tokenism to Citizenship" 1992) et l'applique à la recherche académique. Cette échelle comporte huit "barreaux" [7] représentant les différentes implications de l'enfant, de la non-participation totale de l'enfant à son

7. Dans le rapport de Hart pour l'UNICEF, la figure est représentée picturalement par une échelle au sens de l'objet physique

implication en tant qu'initiateur principal de l'action. Les trois premiers échelons sont considérés comme de la "non-participation" de l'enfant et les cinq suivants comme des formes de participation de l'enfant :

1. **Manipulation :** l'enfant fait ce que l'adulte lui dit de faire sans réellement en comprendre les enjeux.
2. **Décoration :** l'enfant prend part à l'action sans réellement en comprendre les enjeux.
3. **Tokénisme** [8] **:** l'enfant est invité à donner son avis, mais a peu de latitude pour s'exprimer.
4. **Assigné, mais informé :** l'enfant est volontaire pour rejoindre un projet proposé par l'adulte. Il comprend les enjeux du projet et sait pourquoi il y prend part.
5. **Consulté et informé :** l'enfant est volontaire pour rejoindre un projet proposé par l'adulte en consultation avec l'enfant. Il comprend les enjeux du projet et sait pourquoi il y prend part. Son point de vue est pris en compte.
6. **Projet initié par l'adulte, mais partagé avec l'enfant :** l'idée initiale vient de l'adulte, mais l'enfant est impliqué dans toutes les étapes du projet. Son point de vue est pris en compte et il prend part aux décisions.
7. **Projet initié et piloté par l'enfant :** L'enfant est à l'origine de l'idée et gère l'ensemble du projet. Les adultes sont disponibles pour accompagner sans diriger.
8. **Projet initié et piloté par l'enfant, mais partagé avec l'adulte :** L'enfant est à l'origine de l'idée et gère l'ensemble du projet. L'enfant peut inviter l'adulte à participer à la prise de décisions.

Ainsi, il y a plusieurs degrés de participation possible pour les enfants. L'utilisation la plus utile de ce type d'échelle, d'après Shier, est alors de regarder à quel moment de l'échelle un projet ou une action commence à montrer des limites, et de les questionner. Cette échelle, et le modèle de Shier qui en découle et se présente sous la forme d'une série ordonnée de quinze questions, sont plutôt des outils de type "réflexif" que je pourrais mobiliser lors de futures recherches auprès de publics d'enfants. Pour l'heure, ma recherche se situerait, à mon avis, entre les échelons 3 et 4, c'est-à-dire au niveau du seuil délimité par Hart entre "participation" et "non-participation". Cependant, à mon sens, les enfants de mon étude sont considérés comme des acteurs à part entière de la recherche. Les enjeux de la recherche leur

8. Efforts symboliques d'inclusion

sont explicités et ils sont informés à tout moment des enjeux et motifs de collecte de données. Cependant, il ne me semble pas pouvoir affirmer que les enfants se sont portés volontaires pour rejoindre mon projet de recherche. En tant que membres d'une classe, d'une école, leur participation a été décidée et organisée par des adultes. Bien sûr, aucun enfant n'a été forcé de participer, mais cela ne constitue pas, d'après moi, une action "volontaire" non plus. Ce caractère "volontaire" est d'ailleurs critiqué par Broström : "Bien sûr que les enfants sont informés de leur droit de se retirer de la recherche. Cependant, quand une gentille enseignante de maternelle ou chercheuse leur demande s'ils veulent participer, il leur est presque impossible de résister" [9] (2012, p. 8).

À la volonté d'inclure les enfants dans le processus de recherche en tant que "co-chercheurs et chercheuses", Broström répond par une mise en garde : "Donner la parole à l'enfant dans l'éducation et dans la recherche n'est qu'un processus de légitimation motivé par notre propre sentiment de culpabilité" [10]. Cette citation très forte m'interroge sur les raisons pour lesquelles la recherche participative m'attire. À la suite de Broström, je considère qu'il n'est pas réaliste de positionner les enfants comme des co-chercheurs ou chercheuses, mais que leur donner toute leur place d'acteurs et actrices prenant part à la recherche, prendre en compte leurs points de vue, leurs opinions, écouter leurs idées permet de récolter des données authentiques et "valides" (*ibid.*), tout en permettant aux enfants de se construire en tant que sujets actants. Ainsi, les enfants ne sont pas co-chercheurs ou chercheuses, mais plutôt des soutiens à la recherche ("research supporters" chez Broström). Leur implication dans la recherche permet à la fois d'accéder à des données authentiques et de développer chez les enfants la compréhension que leur voix, leurs opinions comptent, allant dans le sens de l'éducation de futurs citoyens démocratiques.

4.2.1.2 Qui sont les 85 enfants suivis ?

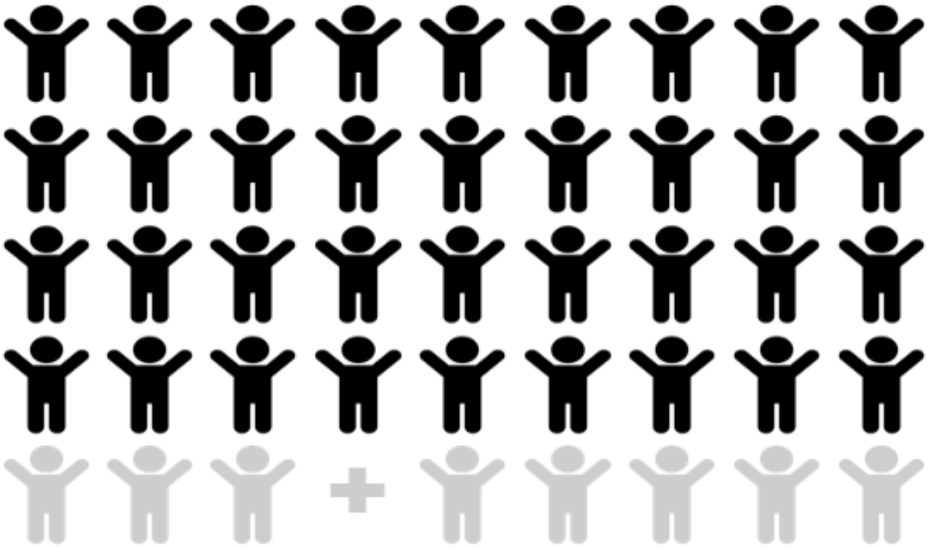
La promotion d'enfants qui a participé en tant que *groupe contrôle* comporte 43 enfants sur l'ensemble des 18 mois d'étude (c'est-à-dire du mois de septembre de l'année de grande section de maternelle au mois de mars de l'année de CP). Ces enfants sont entrés en classe de grande section en septembre 2017 et au CP en septembre 2018. J'ai collecté leurs résultats aux évaluations nationales en GS et en CP, mais ne suis pas intervenue dans leur parcours scolaire. J'ai écarté de ce groupe

9. Ma traduction, je mets au féminin : "Of course children are informed of their rights to withdraw fromthe research. However, when nice preschool teachers and researchers ask for their participation, it is impossible almost for them to resist"

10. Ma traduction : "Giving the child a voice in education and research is only a legitimising process caused by our own sense of guilt"

six enfants qui ont déménagé juste avant ou pendant leur année de CP, puisque je n'ai pas pu collecter l'ensemble des données de leurs évaluations. Le groupe contrôle définitif se compose donc de 37 enfants.

La promotion suivante, c'est-à-dire les enfants qui ont rejoint le *groupe test*, comporte 44 enfants sur l'ensemble des 18 mois d'étude. Ces enfants sont entrés en classe de grande section en septembre 2018 et au CP en septembre 2019. Je les ai suivis pendant ces deux années à raison d'une demi-journée par semaine par groupes d'environ 10 enfants, en plus des interactions que j'ai eues avec eux à d'autres moments de leur semaine d'école (temps scolaire pendant mes observations de classe avec leur enseignant·e référent·e, temps périscolaire éventuellement, etc.). Bien que j'aie donné des cours d'anglais à tous les enfants de la promotion sans exception, j'ai écarté dans le traitement des données huit enfants (trois sont partis pendant ou après l'année de grande section, cinq sont arrivés pendant l'année de CP). Le groupe test définitif se compose donc de 36 enfants que nous avions représentés ainsi lors d'une communication en 2019 [11] :



Parmi les 36 enfants de mon groupe test, 20 sont des garçons et 16 sont des filles. 13 enfants ont fait partie de la classe double niveau de MS/GS en maternelle tandis que les 23 autres faisaient partie de la classe de GS. Au CP, 19 ont fait partie de la classe de l'enseignante Alice et 17 ont fait partie de la classe de l'enseignant Patrice [12]. Un enfant, que je n'ai pas écarté, a un an d'avance : bien qu'il soit entré en moyenne section en septembre 2018, dans la classe de double niveau MS/GS,

11. Boutin-Charles, M. (2019). *Second Language Education in the Early Years : implications on literacy learning* 2nd International Conference on Advanced Research in Education, Paris [DOI :10.33422/2nd.educationconf.2019.11.796].

12. Voir section suivante pour les pseudonymisations - Ces chiffres n'incluent pas les élèves écartés.

il a participé, dès le mois d'octobre (troisième séance) aux activités de niveau GS, incluant les cours d'anglais, et est entré au CP à la rentrée 2019.

Les 36 enfants ont obtenu une autorisation parentale pour participer à ma recherche, pour être filmé·e·s et pour que leurs productions, résultats ainsi que leur image soit diffusés dans le cadre de la recherche ou de la formation. Les parents des 36 enfants ayant signé ces formulaires d'autorisation ont déclaré ne pas utiliser l'anglais à la maison avec leur enfant. Cinq familles ont déclaré utiliser une autre langue en plus du français à la maison (avec le français comme langue majoritaire) et une famille a déclaré utiliser une autre langue en plus du français à la maison (avec le français comme langue minoritaire). Les 36 parents ont également consenti à ne pas inscrire leur enfant à des cours d'anglais extrascolaires afin de ne pas introduire de biais quant à la durée d'exposition à la langue.

En GS de maternelle, les élèves sont séparés en trois groupes : le groupe de tous les GS de la classe MS/GS (13 enfants), et deux groupes dans la classe de GS (deux fois 13 enfants). Au CP, les enfants sont séparés en 4 groupes de 11 enfants, c'est-à-dire en demi-classes pour les deux classes de CP. Pendant les deux années, les enseignant·e·s ont profité de ce temps en demi-classe pour faire des activités artistiques et culturelles ou des ateliers de numératie avec les autres enfants.

J'ai passé du temps à décrire les événements que j'ai nommés "obstacles" ou "défis" et qui ont modifié le cours de la recherche, écartant le déroulé "réel" du déroulé "prévu" de mon dispositif. Cependant, beaucoup de situations imprévues ont, *a contrario*, créé de nouvelles situations d'apprentissage. C'est par ces éléments plutôt "positifs" que je souhaite conclure cette sous-section présentant les enfants, des acteurs de leur apprentissage, participants à part entière de leur propre parcours éducatif, et mes partenaires dans de nombreuses aventures enrichissantes telles que l'élevage de poussins (dont un qui "parlait anglais") ou encore l'organisation (par les enfants eux-mêmes) d'une véritable séance de "trick-or-treating" chantée, en anglais, dans l'école.

4.2.2 Rôle des adultes participant à la recherche

Au-delà des enfants de l'étude de terrain, qui sont au centre de cette recherche, de nombreux adultes ont aussi participé à l'élaboration du dispositif de terrain avec divers degrés d'implication. Dans cette sous-section, je détaillerai les postures et rôles particuliers pris par ces adultes. Cette sous-section présentera tout d'abord les trois enseignantes et l'enseignant qui ont participé à la recherche, puis évoquera dans un second moment l'implication des parents et familles dans le dispositif. Je

n'évoquerai pas ma propre posture ici, puisque je la détaillerai plus précisément en sous-section 4.2.3. D'autres adultes ont contribué à cette recherche bien que je ne les présente pas en détail : la cheffe d'établissement, les personnels administratifs de la circonscription (IEN), les personnels d'encadrement périscolaire, les personnels administratifs de la Ville, etc.

4.2.2.1 Les enseignant·e·s comme acteur·ice·s de terrain

Pendant les deux années scolaires durant lesquelles je suis intervenue dans l'école, j'ai travaillé en étroite collaboration avec les enseignant·e·s référent·e·s des enfants. Les 37 enfants de mon groupe contrôle et les 36 enfants de mon groupe test ont donc tous eu cours avec deux de ces quatre enseignant·e·s, ainsi qu'avec moi en anglais. J'utilise des pseudos pour ces enseignant·e·s et les appellerai désormais tel que précisé dans le tableau suivant :

Classe	Code	Prénom
MS/GS	N	Nadine
GS	S	Sandrine
CP A	A	Alice
CP B	P	Patrice

Les quatre enseignant·e·s ont plus de dix ans d'expérience (jusqu'à 22 ans) et ont enseigné dans leurs niveaux respectifs au moins cinq ans (jusqu'à 9 ans). Les trois enseignantes ont une quarantaine d'années, tandis que Patrice a plus de cinquante ans. Sandrine et Nadine sont toutes les deux en poste depuis plus de dix ans dans cette école et depuis au moins cinq ans dans le niveau GS. Les deux enseignant·e·s de CP ont respectivement 14 (Alice) et 22 (Patrice) ans d'ancienneté dans l'Éducation Nationale dont au moins 5 ans (5 ans pour Alice et 9 ans pour Patrice) au niveau CP. Sandrine enseignait au niveau CP avant de prendre le niveau GS et d'être remplacée par Alice.

Durant ma première année d'intervention, j'ai travaillé étroitement avec Nadine et Sandrine, en maternelle. J'ai remarqué en premier lieu que Nadine et Sandrine planifient l'ensemble de leur temps de classe ensemble. Au quotidien, elles font la même chose en même temps et il est prévu que les enfants (du niveau GS, puisque Nadine a également des élèves de MS) réalisent les mêmes activités dans les deux classes. Cette mutualisation, qu'elles ont mise en place il y a plusieurs années, leur permet de gagner du temps de préparation [13]. La majorité des activités sont

13. Leurs déclarations, telles que notées dans mon Journal de Bord.

reprises des années précédentes également, ainsi, la programmation ne change pas beaucoup et le temps de préparation restant peut être utilisé pour des projets de classe plus spécifiques (cette année-là, l'élevage de poussins dans des incubateurs dans les classes). Ainsi, si les programmations sont identiques entre les deux classes et également d'une année sur l'autre, la comparaison entre les différents groupes d'enfants semble être pertinente.

Concernant les langues étrangères dans la classe, j'ai demandé, lors d'un rendez-vous à trois (un moment de préparation en commun), quelle place leur était donnée, et j'ai noté dans mon journal que les réponses étaient assez vagues. J'ai donc décidé de poser cette question de nouveau, mais de manière individuelle lors d'échanges informels après la journée d'école, dans l'objectif de permettre aux enseignantes de ne pas se sentir (éventuellement) jugées par leur collègue.

Nadine m'a indiqué qu'elle était diplômée d'une licence d'anglais, mais a immédiatement précisé que cela faisait "un moment qu'elle n'avait pas pratiqué". Elle m'a dit qu'elle se sentait à l'aise pour parler anglais devant les enfants, mais qu'elle n'y pensait pas tout le temps. Quand je lui ai demandé si elle se sentait suffisamment formée à l'enseignement des langues en maternelle, elle m'a répondu qu'elle avait eu "une ou deux heures de formation à ce sujet dans sa carrière". Elle a également indiqué qu'elle préférait que ce soit moi qui m'en charge, mais qu'elle aimerait bien que je lui donne du matériel ou des idées pour continuer l'anglais les années suivantes, après mon étude. Elle m'a cependant montré qu'elle enseignait chaque année deux chansons en anglais à l'ensemble de sa classe (MS/GS) : "Happy Birthday", qu'elle enseigne aux enfants dès le mois de septembre et leur fait chanter tous les mois, à l'occasion de la célébration "des anniversaires du mois", et "We wish you a merry Christmas" à Noël.

Sandrine m'a indiqué en revanche que l'anglais était "très compliqué pour elle". Elle indique être très enthousiasmée par ma présence pour essayer de développer sa pratique. Contrairement à Nadine, elle m'informe qu'elle ne prévoit aucune activité d'apprentissage en anglais, mais qu'elle l'utilise quotidiennement en classe en intégrant la phrase "One, two, three, be quiet, please" (son invention) pour demander le silence. L'avantage, d'après elle, étant que cette phrase est utilisée plusieurs dizaines de fois par jour, assurant une exposition régulière à la langue. Sandrine m'a également expliqué qu'elle invite chaque année les parents natifs d'une langue autre que le français à venir lire une histoire aux enfants dans leur langue pour que les enfants entendent "des sonorités différentes". Elle explique que cela permet aux enfants de mieux accepter la différence et de favoriser leur ouverture d'esprit, tout en valorisant les enfants plurilingues de la classe en mettant leurs langues d'origine en valeur. À

nouveau, j'ai demandé si Sandrine estimait que sa formation à l'enseignement des langues en maternelle était suffisante. Elle m'a répondu qu'elle n'avait pas eu de formation à ce sujet du tout depuis qu'elle était en poste [14].

Il me semble que ces deux enseignantes, comme d'autres que j'ai pu croiser lors de cette étude de terrain et de diverses expériences professionnelles, ne sont pas formées à la didactique des langues. En effet, la formation des professeur·e·s des écoles en INSPE [15] ne contient qu'une petite partie d'heures dédiées à l'enseignement des langues. Si je compare cette formation destinée aux futur·e·s professeur·e·s des écoles à une formation de type "master FLE"/"master de didactique des langues", il me semble qu'aucune de ces formations ne prépare les futur·e·s professeur·e·s des écoles à enseigner les langues vivantes. Le master FLE/didactique des langues ne prépare pas réellement à l'enseignement dans un cadre scolaire en dehors de quelques cours, souvent optionnels, sur les publics d'enfants nouvellement arrivés. Cependant, les programmes scolaires et les enjeux de l'institution "école" n'y sont pas centraux. Par ailleurs, ces masters ne débouchent pas sur les concours d'enseignement comme le font aujourd'hui les master MEEF premier degré. Ces derniers en revanche ne préparent pas à l'enseignement des langues auprès d'enfants : ils incluent comme tous les masters une unité d'enseignement de langue visant le niveau B2, avec une partie des heures en lien avec l'enseignement de la langue.

Dans la préparation de mes séances, la relation de travail avec les deux enseignantes est assez différente. Pour la première période, j'ai sélectionné la thématique en fonction du projet d'établissement (commun à toute l'école maternelle cette année-là), à savoir l'expression des émotions. Ensuite, Nadine m'a rapidement demandé si je pouvais lui fournir les thématiques de mes cours afin qu'elle les intègre, éventuellement, dans sa classe en français (par exemple, lire aux enfants une histoire, en français, sur les couleurs pendant que j'enseigne, en anglais, les couleurs). Au contraire, Sandrine m'a plutôt demandé s'il était possible que j'adapte mes séances aux thématiques qu'elle abordait en classe. Puisque les deux enseignantes partagent leur programmation, j'ai décidé de suivre, dans la mesure du possible, les thématiques prévues en commun pour les deux enseignantes, afin de m'adapter à elles et non l'inverse. C'est par exemple ainsi que j'ai développé les thématiques de la famille et du corps (séquences 6 et 8, voir section 4.3.3.1), que je n'avais pas prévues dans mon programme initial. Dans l'enseignement des compétences littéraciques, les deux

14. Je note ici que j'ai eu connaissance, après mon étude, de l'existence d'un cycle de formation à ce sujet organisé par la Conseillère Pédagogique de Circonscription (CPC) de l'IEN de Clichy, qui était ouvert à Sandrine et Nadine, mais auquel elles ne se sont pas inscrites.

15. Les enseignant·e·s suivies dans le cadre de mon étude n'ont pas été formé·e·s dans des INSPE ou des ESPE mais dans des IUFM ou dans des ENS.

enseignantes utilisent les mêmes activités. Les enfants recopient beaucoup de mots en capitale au début de l'année à l'aide de modèle, et font du graphisme (boucles, ponts) en vue de commencer à écrire en cursives. Une lecture d'album est proposée en classe chaque jour après le temps du déjeuner. J'ai beaucoup apprécié observer ces moments privilégiés dans les deux classes et voir les enfants absorbés dans l'écoute d'une histoire. J'ai été impressionnée par le jeu d'actrice de Sandrine lors de ces moments de lecture dite offerte, mais aussi par la facilité avec laquelle Nadine pose des questions aux enfants pour les inviter à faire des suppositions sur la poursuite de l'histoire. Les deux enseignantes m'ont invitée, à plusieurs reprises, à prendre en charge ce petit moment de classe où les enfants entrent dans le récit et se familiarisent avec l'écrit sans le savoir.

L'organisation de la coopération entre les enseignant·e·s et moi est différente au CP. Tout d'abord, cela s'explique en grande partie par l'autonomie d'Alice et Patrice qui ne mutualisent pas leurs préparations de cours et dont les programmations sont assez différentes. Ni Alice ni Patrice ne m'ont demandé d'aborder une thématique en particulier dans ma programmation en anglais, ce qui m'a donné toute latitude pour préparer mon programme de l'année en autonomie. Au moment du confinement lié à la pandémie de COVID-19, j'ai réalisé des activités différentes pour les deux classes en fonction des demandes et besoins individuels d'Alice et de Patrice, mais cela est postérieur à l'arrêt de la collecte de données. De plus, il est probable que cette différence d'organisation s'explique également par le fait que l'année de CP soit bien différente de l'école maternelle (voir section 1.2.3). Le travail s'organise moins relativement à des thématiques et davantage à des objectifs d'enseignement-apprentissage.

Patrice est un enseignant très expérimenté, puisqu'il avait plus de vingt ans d'expérience en tant qu'enseignant du premier degré quand j'ai commencé mon enquête. Il a été, en plus de ses fonctions d'enseignant, référent numérique pour la circonscription pendant quelques années, mais ne l'est plus au moment où l'étude débute. Cependant, son appétence pour le numérique est très visible dans sa classe : il est assisté dans sa classe d'un robot humanoïde (modèle Nao, de la marque japonaise SoftBank), il utilise de manière approfondie son tableau numérique interactif (ci-après TNI), des postes informatiques sont installés au fond de la classe, des robots programmables et des tablettes sont également à disposition des enfants qui apprennent la programmation sur le logiciel ScratchJr [16]. Patrice enseignait

16. Voir à ce sujet la thèse de Sevastiani Touloupaki, *Contribution à l'étude de l'apprentissage de la programmation en grande section et en cours préparatoire, à travers le logiciel ScratchJr : Une approche didactique exploratoire*, Université Paris Cité, 2023.

l'anglais, avant mon arrivée sur le terrain, à partir de manuels pour le cycle 2 et de vidéos trouvées sur internet. Il explique qu'il le fait parce que c'est au programme et non par appétence particulière pour les langues étrangères. Il explique aussi que le choix de l'anglais est "le plus simple" par rapport à d'autres langues parce qu'il la connaît mieux, notamment en termes de vocabulaire et de prononciation, et que les enfants poursuivront l'anglais avec les autres enseignant·e·s de l'école les années suivantes. Patrice se souvient qu'à "une époque" (une dizaine d'années, je suppose), des intervenant·e·s rémunéré·e·s par la mairie ou la circonscription venaient prendre en charge cet enseignement, et qu'il avait eu dans ses classes des professeur·e·s d'allemand. Pendant la durée de ma recherche (six mois au CP avant le début du confinement), Patrice n'a pas donné de cours d'anglais à sa classe, mais il a parfois demandé aux enfants de chanter ou réciter des comptines et chansons apprises avec moi en dehors de la demi-journée d'anglais. Selon lui, "pour faire le lien d'une semaine à l'autre" et aussi à des moments où "il reste un peu de temps avant la pause, mais pas assez pour lancer une véritable activité". Enfin, dans la progression prévue par Patrice pour l'apprentissage de la programmation sur ScratchJr sur les tablettes numériques, certaines activités consistent à enregistrer des mots de vocabulaire en anglais et en français pour les faire dire à des personnages. Ainsi, les enfants peuvent être amenés à dire des mots en anglais ou à entendre des mots en anglais prononcés par les personnages sur la tablette numérique ou par Nao, le robot de la classe. Ces activités, utilisées par Patrice depuis plusieurs années, n'ont pas été retirées quand Patrice a cessé les leçons d'anglais à mon arrivée, et devaient certainement être liées à sa progression d'anglais.

Concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture, Patrice déclare utiliser une méthode "plutôt globale". Cependant, lors de mes observations de ses séances, mais aussi à la lecture du manuel de référence qu'il utilise pour enseigner (*Mona et ses amis*, 2018) je pense qu'il utilise plutôt une méthode syllabique ou mixte. Patrice se souvient et me raconte que quelques années auparavant, les enseignant·e·s étaient libres de choisir leur méthode d'enseignement, et qu'il s'inscrivait comme défenseur de la méthode globale, qu'il avait lui-même suivie en tant qu'élève dans les années 70. Lors de mes observations, j'ai remarqué cependant que son enseignement se concentre sur l'explicitation et la mémorisation des correspondances lettre-son (terminologie du manuel, j'utilise ici "graphophonologique" ou CGP) à raison d'une lettre-son tous les deux ou trois jours et l'apprentissage de mots fréquents "par cœur", comme nous avions observé dans d'autres classes de CP. Je mets cela en relation avec les déclarations de l'enseignante de l'autre classe de CP, Alice, qui me dit enseigner à l'aide de la méthode syllabique. Je n'ai pas remarqué de différence flagrante entre

les deux méthodes de lectures utilisées par Alice et Patrice. Alice utilise le manuel *Taoki et compagnie* (2017), qui suit également la méthode syllabique. Elle introduit en classe environ une CGP tous les deux ou trois jours, avec l'apprentissage de listes de mots fréquents (entre cinq et dix mots chaque semaine). En cherchant des différences, je note que l'ordre d'apparition des CGP est légèrement différent dans les deux manuels, avec quelques inversions de lettres-sons entre l'un et l'autre. Le manuel *Mona et ses amis* comporte davantage de textes courts (et ce, dès le début de l'année) tandis que le manuel *Taoki et compagnie* propose davantage de phrases isolées, pour un nombre de mots à lire assez équivalent par "leçon" dans les deux ouvrages. Je l'ai fait remarquer à Patrice qui explique que c'est "pour ça qu'il a choisi ce manuel".

Alice explique qu'elle a sélectionné le manuel *Taoki et compagnie* parce qu'elle avait apprécié le spécimen publicitaire que l'éditeur lui avait fait parvenir. Elle apprécie le fait que le manuel inclut une marionnette (un dinosaure, "Taoki"), qui "rassure et engage les enfants". Elle dit être satisfaite du manuel qui propose des activités variées et ludiques. Quand je lui demande pourquoi elle n'a pas sélectionné *Mona et ses amis* comme son collègue Patrice, elle dit que ça ne change pas grand-chose, qu'on "suit la progression lettre par lettre et c'est tout" et que les enseignant·e·s doivent choisir le manuel qui les met à l'aise. Alice est l'enseignante la plus investie dans cette recherche (sur les quatre), elle me demande beaucoup de détails sur mes lectures, sources scientifiques, mon travail de recherche en général. Elle est très enthousiaste dans la participation au programme et valorise beaucoup ma présence auprès des enfants en leur répétant qu'ils·elles sont "chanceux·euses" et qu'ils·elles vont "avoir un super anglais". Ces propos sont repris régulièrement par Patrice dans sa propre classe (les deux classes sont côte à côte et séparées par une porte souvent ouverte). Quand je demande à Alice si elle a l'habitude d'intégrer les langues étrangères dans sa classe, elle me dit qu'elle n'a aucune difficulté à enseigner l'anglais, et qu'elle l'aurait fait elle-même si le dispositif n'avait pas été mis en place. Elle suit de près ce que je propose en cours d'anglais avec les enfants et le valorise auprès des parents et des enfants en reprenant chaque semaine une chanson ou une comptine, apprise avec moi, dans sa classe. Elle met aussi régulièrement en place des "surprises" à mon égard où les enfants répètent avec elle une phrase de la semaine passée et me la "récitent" à mon arrivée dans la classe. Ces petites actions valorisent le dispositif et les cours d'anglais auprès des enfants et de leurs familles. Certaines semaines, ces actions sont conjointes aux deux classes de CP dont les enseignant·e·s se coordonnent.

J'ai trouvé qu'Alice et Patrice valorisaient davantage ma présence auprès des

enfants et des parents, en intégrant les cours d'anglais dans une routine scolaire plus générale (les enfants ont un cahier d'anglais, une appréciation pour l'anglais apparaît dans leur livret scolaire, une partie du budget de la classe est dédiée à ces activités, je participe aux réunions pédagogiques du cycle 2, etc.). La façon de travailler au CP favorise cette intégration (pas de cahiers ou de livrets en maternelle), mais il est également possible que cette intégration soit liée à des facteurs personnels (implication plus importante de Patrice et Alice dans l'enseignement de l'anglais - toujours en raison des programmes scolaires, et dans ma recherche) ou bien au fait que je sois déjà "connue" à l'école au moment de ma deuxième année sur place, favorisant l'instauration d'une relation de confiance. Malgré tout, j'ai bénéficié de beaucoup de temps et de conseils de la part de Nadine, Sandrine, Alice et Patrice et ai beaucoup appris à leurs côtés. Une relation de confiance s'est créée et mon accès au terrain et à leurs connaissances professionnelles a été grandement facilité. Ma posture d'enseignante d'anglais, mais aussi de chercheuse a été facilement acceptée et comprise par les quatre enseignant·e·s qui ont répondu à mes questions de manière relativement transparente à tout moment de l'enquête.

Je craignais, au début de ma recherche, qu'ils·elles puissent se sentir jugé·e·s ou gêné·e·s par ma présence régulière dans leurs classes, mais ai adopté une posture (nous le verrons plus en détail dans la sous-section 4.2.3) d'écoute et d'ouverture à l'apprentissage (mon propre apprentissage), en expliquant dès mon arrivée sur le terrain que ma formation en *didactique des langues et des cultures* ne dépassait en aucun cas leur expertise de terrain. Mes nombreuses questions et ma méconnaissance parfois des processus d'apprentissage des enfants à l'école leur ont montré, à plusieurs reprises (voir page 139), que j'avais encore beaucoup à apprendre. Le fait que j'enseigne l'anglais plutôt qu'une matière "centrale" comme le français ou les mathématiques a également facilité l'acceptation du dispositif par les enseignant·e·s.

4.2.2.2 Les parents et familles comme adjuvants

Mon dispositif a nécessité une implication des parents et plus généralement des familles, auprès desquelles j'ai pu communiquer régulièrement depuis la rentrée des classes de septembre 2018.

Dans le groupe contrôle, j'ai demandé l'autorisation écrite, au travers d'un formulaire, de l'ensemble des familles afin d'accéder aux évaluations de GS de maternelle et du CP de leurs enfants et de les utiliser dans le cadre de cette recherche et dans de futures recherches éventuellement. Au moment où je leur demande l'autorisation, les deux premières évaluations ont été effectuées (elles sont archivées dans l'école), et ma demande concerne l'accès auxdites archives et aux résultats à

venir pour le mois de février suivant. J'ai obtenu l'accord de 100% des parents de manière assez aisée, en communiquant au travers des "cahiers de liaison" des enfants et d'un formulaire de consentement distribué aux enfants.

Concernant les parents et familles du groupe contrôle, j'ai agi différemment, en raison de l'investissement important de leurs enfants sur une durée étendue. Une fois que nous avions convenu d'un accord avec la Ville de Clichy et la circonscription académique, nous avons convenu avec la directrice de l'établissement scolaire de proposer une réunion d'information pour présenter notre dispositif auprès des parents un matin (à l'heure où les parents déposent généralement leur enfant en classe). Cette réunion a présenté le dispositif de manière très "pratique" : durée par semaine, taille des groupes, type d'activités dans la classe, clarifications sur ma formation et mon expérience professionnelle, etc. À la suite de cette réunion, les parents ont rempli un formulaire de consentement identique pour le traitement des informations relatives aux évaluations nationales de leurs enfants. De plus, après environ six mois d'enseignement de l'anglais, un second formulaire de consentement a été distribué concernant la capture vidéo de moments en classe, ainsi que la reproduction de travaux des enfants dans le cadre de recherches académiques. Leur consentement concernait, de manière séparée, la captation/collecte, l'archivage, la diffusion en ligne ou en présence lors d'événements de recherche ou d'actions de formation. Pour ce second formulaire, une majorité de parents a immédiatement donné son accord, tandis que d'autres ont voulu obtenir davantage d'informations. J'ai donc mis en place des moments d'échange pour répondre à leurs questions (à l'école ou par téléphone), en leur montrant notamment à quoi pouvait ressembler un article scientifique avec des photos, leur expliquer le niveau d'anonymisation prévu (en donnant le nom de l'école, mais pas celui des enfants) et leur confirmer que l'absence d'accord concernant la captation vidéo n'exclurait pas leur enfant des classes d'anglais. Suite à cela, tous les parents ont finalement signé les formulaires d'autorisation pour tous les critères sauf un enfant que j'ai eu l'autorisation de filmer pour analyser des données, mais sans autorisation de diffusion de son image. Cela ne m'a pas posé de problème particulier dans la présente recherche.

Il est intéressant de noter que les parents m'ont posé davantage de questions sur l'anonymat des enfants et le traitement de mes données que sur les éventuels effets du dispositif sur les compétences langagières de leurs enfants. Les rendez-vous demandés par les parents (à l'école ou au téléphone) ont tous été pris dans l'objectif de clarifier ce point. Cependant, ce n'est pas la seule thématique que j'ai abordée avec eux. En effet, la majeure partie de mes interactions avec les parents concernaient le dispositif, les compétences des enfants en anglais, les effets de mon dispositif sur

leurs futurs acquis scolaires, leur appétence pour les langues, les progrès observés à la maison, etc. En revanche, ces thématiques n'ont pas fait l'objet de questions de la part des parents ou de rendez-vous. Les parents me partageaient ces informations et remarques de manière informelle, lorsqu'ils me croisaient. Je pense que cela montre que le dispositif d'enseignement de l'anglais ne les inquiétait pas du tout (au contraire, ils semblaient plutôt enthousiasmés) mais que la collecte de données personnelles était en revanche un point de tension pour certains parents. Je me suis rendue disponible pour échanger avec eux à chaque moment de l'étude. En étant notamment présente en fin de journée (à 16h30 et à 18h aux portes de l'école), j'ai donc pu échanger de manière régulière avec certaines familles et moins avec d'autres (notamment quand les parents font appel à une personne tierce pour récupérer leurs enfants à l'école). Pendant l'année de CP, l'utilisation des cahiers d'anglais pour rendre compte des progrès des enfants (majoritairement à travers des images) et la présence d'une appréciation dans les livrets ont renforcé ce lien avec les familles.

J'ai à tout moment senti les parents et familles enthousiastes quant à la mise en place du dispositif. Certains parents m'ont prêté ou fait don d'albums jeunesse, de jeux de société ou de jouets en anglais, ou bien ont encouragé leurs enfants à apporter en classe des souvenirs (prospectus, magazines, etc.) en anglais, par exemple collectés lors de voyages. L'apport d'objets de la maison vers l'école a créé un lien entre la famille et la classe d'anglais et valorisé l'apprentissage de la langue. Pour certains enfants, je pense que cela a eu un impact positif sur leur apprentissage (à la suite de Broström, voir chapitre 1).

Enfin, un parent d'élève s'est particulièrement investi puisque, cinéaste de profession, il m'a proposé de filmer les séances en classe pour remplacer mes caméras fixes utilisées pour les prises de vues. J'ai eu l'occasion de faire un essai avant l'annonce du confinement en raison de la crise sanitaire, cependant ce n'était pas concluant : la présence d'un adulte "inconnu" dans la classe a distrait les enfants et la façon de filmer de ce parent d'élève, plutôt "artistique", ne convenait pas à une utilisation "de recherche" pour mes captations (gros plan sur l'enfant qui parle, ne me permettant pas de voir les réactions des autres enfants, par exemple).

Pour résumer, je n'ai pas mobilisé les parents d'élèves ou les familles dans ma collecte de données dans le sens où je n'ai pas réalisé d'enquête auprès d'eux (questionnaires ou entretiens). Cependant, leur implication a tout de même impacté cette recherche, de par la confiance dont ils ont témoigné en consentant à un recueil de données et l'engagement et l'intérêt dont ils ont fait preuve, qui ont valorisé mon action auprès de leurs enfants.

4.2.3 Ma posture de chercheuse, d'enseignante, d'étudiante

"Avant d'être des chercheurs, nous sommes des Humains", écrit Nathalie Auger (2023, p. 221). Il est probable que d'autres chercheur·euse·s ou praticien·nne·s aient écrit la même chose à propos des enseignant·e·s ou des étudiant·e·s. Malgré tout, cette déclaration reste impactante (en tous cas, pour moi, à la fin de ce parcours doctoral). J'ai attaché de l'importance à considérer les enfants avant tout comme des enfants (plutôt que comme des élèves, à la suite de Sauvage, 2014) et donc des humains. Il n'a pas été aussi évident pour moi cependant de *me* considérer dans ma recherche comme étant un être humain, et cette "réalisation" s'est faite en plusieurs étapes : je me suis d'abord considérée comme actrice sur mon terrain de recherche (voire pendant un court instant, comme un *biais* sur mon propre terrain), puis comme une chercheuse-actrice (à la suite de Bourdieu, voir *infra*), comme une chercheuse et praticienne engagée dans une démarche réflexive (à la suite de Dewey, Schön et Farrell, voir *infra*) et enfin, comme un être humain, dans toute sa (vertigineuse) complexité (à la suite des travaux de Morin, cités par Sauvage, 2014 et Auger, 2023, entre autres).

La première réflexion sur ma posture à la fois de doctorante et d'actrice sur mon propre terrain était une perception assez négative : j'aurais voulu, au début de ma thèse, pouvoir être une "petite souris" observant sans interrompre, influencer, modifier, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui m'intéressaient. Cela rejoint le paradoxe exprimé par Labov en 1973 : "pour obtenir les données, il faut observer comment les gens parlent quand ils ne sont pas observés" [17]. D'un autre côté, je construisais un dispositif assez lourd, contrôlé et engageant la communauté éducative dans laquelle je m'insérais pour une durée étendue. Cette contradiction a perduré un temps, où je me désolais presque de ne pas pouvoir faire appel à un·e autre praticien·ne pour enseigner l'anglais aux enfants à ma place. Allais-je inconsciemment diriger mes pratiques d'enseignement de l'anglais vers le développement des compétences littéraciques des enfants ? Ma présence fréquente, en tant qu'observatrice, allait-elle influencer les enseignant·e·s observé·e·s à enseigner différemment ? Les enfants, à se concentrer davantage sur ces parties de leur apprentissage, *pour me faire plaisir*. Au contraire, allais-je les distraire lors de cet apprentissage fondamental ? Mon manque d'expérience en tant que professeure des écoles allait-il les desservir ? Avais-je les clés pour comprendre ce que j'allais observer ? J'étais presque désolée *d'agir*, sur mon terrain, lors d'une recherche que je décrivais pourtant comme une recherche-action [18].

17. "To obtain the data most important for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not being observed", traduction de Patrick Schmoll, 2022

18. Ce malgré les réassurances constantes et patientes de ma directrice de recherche, qui se

D'un autre côté, j'étais également bien mal à l'aise avec mon étiquette de chercheuse "novice", entrant sur mon terrain de recherche avant d'avoir réellement appris à chercher quoi que ce soit. Si je trace un parallèle, un peu artificiel, avec ce que je disais du bilinguisme *supra* (voir chapitre 2), je me sentais en situation "soustractive" : demi-chercheuse, demi-praticienne, mais sans sentiment de légitimité ni dans l'une ni dans l'autre de ces deux postures.

À la lecture du *Sens Pratique* de Bourdieu, j'ai réussi à dépasser cette vision et de commencer à élaborer une posture, encore fragile, de chercheuse-actrice sur mon terrain, qui était à la fois "trop" proche ("moi" en tant que biais) et "trop" distante ("moi" inexpérimentée). Dans *Le Sens Pratique*, Bourdieu écrit "(...) je ne cessais de penser [...] qu'il fallait non abolir magiquement la distance par une fausse participation primitiviste mais objectiver cette distance objectivante et les conditions sociales qui la rendent possible, comme l'extériorité de l'observateur, les techniques d'objectivation dont il dispose, etc." (1980, p. 29). Ainsi, il m'a semblé possible d'objectiver ma distance avec ce terrain en la questionnant, en l'analysant, mais surtout en l'assumant et en l'explicitant. Cela était nécessaire parce qu'en effectuant une recherche-action et en prenant un rôle d'actrice de terrain, je suis devenue un objet d'observation parmi d'autres (et donc, d'auto-observation). "Il serait difficile à quiconque a enseigné un peu de croire que la dimension personnelle et individuelle des participants à une classe puisse être qualité négligeable dans le processus d'enseignement-", explique De Robillard (2011, p. 24), et donc l'explicitation de ma posture devenait nécessaire à l'élaboration d'une recherche éthique.

"J'ai été contraint", poursuit Bourdieu (*op.cit.*, p. 30), "de m'interroger sans cesse sur mon rapport à l'objet dans ce qu'il avait de générique, et aussi de particulier". C'est en cela que je justifie les passages personnels et parfois presque "intimes" de cette thèse, qui laissent entrevoir une partie de ma personnalité et tout simplement de ma personne qui sont, au-delà de ce que je considérais en début de recherche comme "un biais", un paramètre essentiel du produit de la recherche. "Comment évoquer sans emphase ni reconstruction rétrospective le long travail sur soi qui conduit peu à peu à la conversion de toute la vision de l'action et du monde social que suppose l'« observation » de ces faits totalement nouveaux, parce que totalement invisibles pour la vision antérieure ?" (*ibid.*, p. 32).

Ce "travail sur soi", je l'associe à la pratique réflexive, que j'ai appliquée en premier lieu à ma pratique professionnelle d'enseignante et non de chercheuse. Ce

confrontait bien malgré elle à un mur de doutes (moi) incapable de saisir, à ce moment-là, ces contradictions.

concept, démocratisé par John Dewey en 1933 dans son ouvrage *How we think : A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, a été développé dans de nombreux travaux de recherche jusqu'à aujourd'hui et reste tout à fait actuel (Cruickshank & Applegate, 1981 ; Schön, 1983 ; Richards & Lockhart, 1994 ; Jay & Johnson, 2002 ; Farrell, 2015 ; Molinié, 2023 (éd.) ; Farr & Farrell, 2023, etc.).

Avant de définir la pratique réflexive, je me suis penchée sur la définition de la réflexivité en général. En philosophie, la réflexivité évoque "un retour de la pensée vers elle-même" et a pour objectif de "l'interroger, afin d'en juger la pertinence" [19]. En sociologie, Michel Lallement la définit comme désignant "une posture qui consiste à intégrer l'observateur dans le champ de l'observation" [20]. Concernant la réflexivité de l'enseignant·e plus spécifiquement, Cruickshank & Applegate (1981, p. 55) la considèrent comme un processus qui "permet aux enseignant·e·s de réfléchir à ce qu'il s'est passé dans une classe, pourquoi c'est arrivé et ce qu'il aurait pu se passer d'autre pour atteindre leurs objectifs" [21]. Cette définition considère la pratique réflexive comme un outil, un moyen d'objectiver sa pratique et éventuellement de l'améliorer ou de la corriger. D'un autre côté, Jay & Johnson (2002, p. 80) considèrent que ce processus inclut également des éléments pédagogiques, historiques, sociopolitiques et moraux qui permettent aux enseignant·e·s de se positionner comme "agents du changement". Afin de pratiquer la réflexivité, il faut, d'après Richards & Lockhart (1994, p. 1), que les enseignant·e·s "collectent des données à propos de leur cours, examinent leurs attitudes, croyances, assomptions et pratiques d'enseignement, puis utilisent les informations obtenues comme fondation d'une réflexion critique sur l'enseignement-apprentissage" [22]. La collecte de données est une étape primordiale : en effet, il y a souvent un écart, explique Farrell, entre ce qu'un·e enseignant·e fait en classe et ce qu'un·e enseignant·e pense faire en classe (2015, p. 11). Ainsi, le recueil de données (vidéo, etc.) permet d'obtenir des informations complémentaires et plus objectives. Enfin, cette pratique réflexive doit également inclure une dimension socio-historique et politico-culturelle, comme celle que j'ai incluse dans la contextualisation de mon étude de terrain.

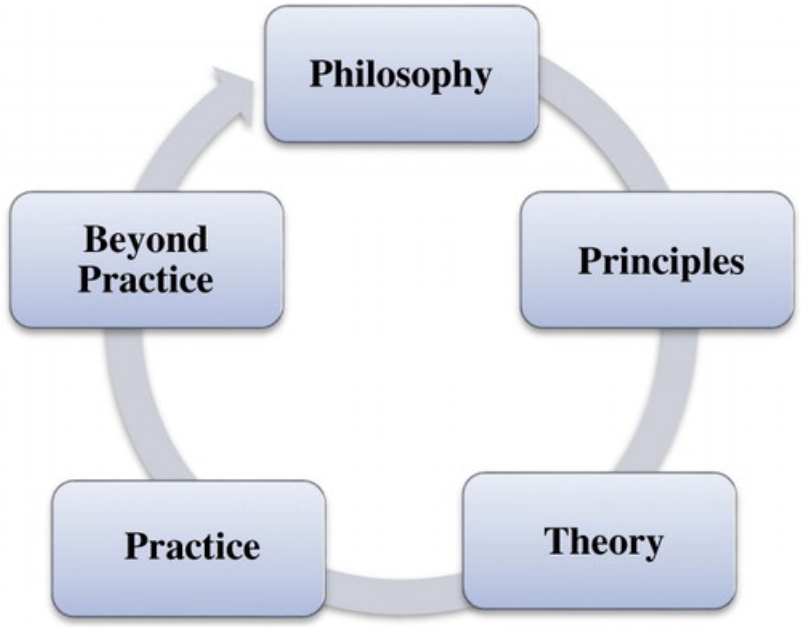
Cet examen réflexif des pratiques d'enseignement doit, d'après Farrell (*ibid.*, p. 11), dépasser la simple description de ce qu'il se passe en classe. Ce dernier définit la pratique réflexive de l'enseignant·e comme "un processus cognitif accompagné d'un ensemble d'attitudes lors duquel les enseignant·e·s questionnent systématiquement

19. Patrick Juignet, *Réflexif*, philosciences.com [En ligne, consulté le 11/03/2024).
20. Michel Lallement, *Réflexivité*, Encyclopedia Universalis [En ligne, consulté le 11/03/2024).
21. Ma traduction.
22. Ma traduction.

leur pratique et, en s'engageant dans un dialogue avec leurs pairs, utilisent les données collectées pour prendre des décisions informées à propos de leur pratique dans et hors de la classe" (*ibid.*, p. 123). Pour guider les enseignant·e·s dans ce processus de réflexivité, Farrell a proposé un modèle en 2015 sous la forme d'un "cycle réflexif" avec pour objectif que la pratique réflexive soit un processus ininterrompu. D'après lui, un praticien réflexif n'est pas un praticien qui "fait de temps en temps preuve de réflexivité", mais doit au contraire ancrer sa pratique professionnelle dans une approche réflexive permanente. Ce modèle est reproduit en figure 4.2.

Il comporte cinq étapes qui fonctionnent en boucle : (1) la philosophie, (2) les principes et (3) les théories ancrées dans la personnalité de l'enseignant·e, (4) la pratique, et (5) "après la pratique" : il propose donc une réflexion avant, pendant et après la situation d'enseignement.

FIGURE 4.2 – Cycle de la pratique réflexive de Thomas S. C. Farrell (2015)



4.2.3.1 Cycle réflexif de Thomas Farrell

J'ai utilisé le modèle de Thomas Farrell en tant que praticienne avant de débuter ce travail de thèse. En tant que praticienne, la découverte des travaux de Farrell m'a semblé permettre un approfondissement de mes compétences professionnelles. Ce cycle de réflexion, proposé par Farrell, permet à l'enseignant·e de prendre du recul sur sa pratique et sur les constructions de ses croyances et assomptions, mais aussi sur le déroulé de ses séances d'enseignement, afin de pouvoir en tenir compte dans l'optique d'une constante amélioration professionnelle (*ibid.*). Pour moi, elle

sert également à pouvoir lister, prendre conscience et analyser les biais et spécificités de l'enseignement réalisé lors de mon étude de terrain et les effets que j'ai pu avoir sur la cohorte des enfants suivis. Ainsi, j'utilise cet outil de réflexivité enseignante dans un objectif d'enseignement et aussi de recherche.

L'intérêt de l'explicitation de ce travail réflexif dans ma thèse se situe à la fois dans la formation doctorale et dans l'éthique de la recherche. En effet, "l'intérêt du développement de la réflexivité de l'étudiant, futur professionnel, réside dans le fait que sa capacité à interpréter l'expérience nourrit sa capacité à l'action" (Laurens, 2023, p. 29). Nous rapprochons cette "capacité à l'action" de ce que Francine Cicurel appelle "l'agir professoral[23]" dans la citation suivante :

> "L'attitude réflexive permet un développement de l'agir, car elle encourage par un mouvement rétrospectif de la pensée à convoquer les valeurs (le bien, le possible, l'impossible, le recommandable...) et aboutit à une meilleure intelligibilité de sa propre action, ce qui est la condition d'un agir éthique" (Cicurel & Spaëth, 2017, p. 13)

Ainsi, la réalisation de mon portrait en tant que participante de ma recherche répond à ce double objectif de compréhension (pour moi) et d'explicitation (pour le lectorat du présent travail).

Dans le modèle de Farrell, la partie "Philosophie" sert à "explorer l'enseignant·e en tant que personne et suggère que la pratique professionnelle, dans et en dehors de la salle de classe, est invariablement guidée par la philosophie propre de l'enseignant·e et que celle-ci se développe depuis la naissance" (Farrell, 2019, p. 103)[24]. Dans celle-ci, Farrell s'applique à dresser un résumé bref des événements qui, survenus au cours de la vie de l'enseignant·e, ont pu modeler ou modifier sa personnalité qui, à son tour, aura une influence sur sa pratique professionnelle.

Dans cette partie, je peux mentionner que j'ai grandi dans une famille attachant beaucoup d'importance à la scolarité et à l'école, ainsi qu'à la culture et aux arts. Je pense avoir été particulièrement stimulée intellectuellement durant l'enfance (nous avions beaucoup de livres à la maison, j'allais visiter un musée avec ma grand-mère chaque mercredi, par exemple). J'ai été particulièrement soutenue dans mon parcours scolaire, mes apprentissages ont toujours été valorisés et mes parents m'ont encouragée à poursuivre des études. Mon enfance a également été marquée par de très nombreux déménagements (9 sur une période de cinq ans), ce qui a créé en moi un besoin fort

23. Bien qu'il s'agisse d'un processus bien plus complexe - qui n'a pas sa place dans ce travail.
24. Les citations des descriptions de ces cinq étapes sont mes traductions.

de retrouver de la stabilité et de la constance dans d'autres aspects de ma vie d'une part, mais également à accorder de l'attention au sentiment de stabilité que je peux apporter à d'autres. Ces événements marquent ma *philosophie* dans le sens où ils influencent, je crois, ma pratique d'enseignement et de chercheuse. Le choix même d'étudier la didactique est lié à la fois à mon appétence pour l'école et l'apprentissage dans sa globalité, mais également à une volonté originelle de devenir enseignante, c'est-à-dire d'avoir un métier stable. Dans ma recherche, l'approfondissement théorique que j'ai effectué concernant la transition, pour les enfants, de la grande section au CP, est également motivé par mon attachement au sentiment de stabilité que l'on peut développer chez l'enfant. Enfin, mon attachement pour la lecture est directement lié à ma thématique de recherche.

La partie "Principes" s'attache à décrire les valeurs et principes, croyances et conceptions de l'enseignement-apprentissage de l'enseignant·e. Des "principes" émanent des "croyances" qui influencent la pratique d'enseignement. Les principes les plus importants selon moi dans l'enseignement seraient de pouvoir éveiller la curiosité des apprenant·e·s, de leur procurer un sentiment de stabilité et plus généralement de leur permettre d'être à l'aise et en confiance en classe. Je place également, pour moi-même, l'apprentissage, la transmission de connaissance et l'envie de grandir et de développer mes connaissances et compétences au-dessus de tout. Les "croyances" ainsi sont des constituants importants de la pratique bien qu'ils ne soient pas nécessairement en lien avec des connaissances professionnelles factuelles. Cependant, leur étude est importante puisqu'elles influencent la pratique. En ce sens, au lieu "de se prétendre "neutre", le chercheur travaille explicitement ses préjugés ou "anticipations", puisqu'elles sont indissociables de ce à quoi aboutit son travail" (De Robillard, 2011, p. 28). Ces trois principes (éveiller la curiosité des apprenant·e·s, leur permettre d'être à l'aise en classe, continuer à apprendre tout au long de la vie) se manifestent de différentes manières : ma volonté d'éveiller la curiosité des apprenant·e·s est liée à la croyance que l'engagement volontaire est un adjuvant au processus d'apprentissage. En pratique, cela se manifeste par mon envie de créer des cours intéressants où les apprenant·e·s sont en situation de réfléchir et de proposer quelque chose. En ce qui concerne le principe du climat d'apprentissage, ma croyance est que des relations interpersonnelles de confiance en classe permettent aux apprenant·e·s de mieux vivre leur apprentissage et donc de mieux réussir. Ainsi, je passe beaucoup de temps en classe à m'assurer que cette relation soit solide et à la développer à travers de nombreuses activités (brise-glace, "team building", coopération, etc.). Selon ce principe, je crois en une posture d'enseignement "approchable", avec une figure enseignante souriante, drôle, active et globalement chaleureuse et disponible pour construire des

relations avec chaque apprenant·e. L'approfondissement de ces relations passe parfois avant le contenu même du cours et je préfère favoriser une ouverture de la parole, la possibilité pour les apprenant·e·s de partager leurs ressentis, leurs doutes, leurs questions et leurs envies plutôt que de suivre un plan de cours strictement prédéfini. Enfin, ma volonté de transmettre aux apprenant·e·s, au-delà de mes connaissances, une véritable passion liée à l'apprentissage est liée à la croyance que cet "amour pour l'apprentissage" se développe en étant incarné par des enseignant·e·s. En plus de délivrer des savoirs et connaissances pratiques, je vois mon travail comme la transmission de savoir-faire et de savoir-être et parmi ces savoir-être, l'envie de continuer à apprendre et à s'informer en cours et en dehors.

La partie "Théorie" explore "les différents choix pédagogiques de l'enseignant·e concernant ce qu'il ou elle enseigne ou pense devoir être enseigné, c'est-à-dire la façon dont il ou elle transforme sa théorie en pratique" (Farrell, 2019). Ces choix sont en lien direct avec les "principes" et la "philosophie" de l'enseignant·e. Ma formation en didactique m'a permis d'acquérir un ensemble de savoirs théoriques, que je mets en pratique à travers le prisme des valeurs et principes sus-cités. À travers le principe d'éveil de la curiosité et de l'intérêt des apprenant·e·s pour le sujet du cours, je suis très flexible et adapte régulièrement mes cours à mon groupe pour une séance donnée. Ainsi, mon plan de cours n'est pas rigide et inflexible, mais plutôt un ensemble de différents points à aborder et idées de mise en œuvre, laissant de la place à une certaine improvisation. Avec les enfants pendant mes cours d'anglais, cela s'est manifesté par la préparation d'activités ritualisées qui pouvaient se substituer les unes aux autres en fonction des réactions et comportements des enfants en classe, de leurs envies et éventuelles demandes.

Afin de développer la curiosité des enfants, de valoriser leurs efforts et de leur transmettre l'envie d'apprendre, j'ai utilisé beaucoup d'activités ludiques. Cela est en lien avec mes principes, mais également avec les programmes scolaires de l'école maternelle. Au CP, j'ai souhaité conserver cet aspect ludique dans mes cours, bien que les enfants passent plus de temps, dans la journée, à travailler leur posture d'élève. Ma classe d'anglais par exemple n'a pas changé d'organisation entre les deux années, c'est-à-dire qu'elle comportait surtout un coin regroupement et des tables en îlots pour le travail en groupe, et je n'ai pas disposé la classe en "rangées" lors de leur passage au CP.

La partie "Pratique" est une analyse réflexive qui intervient pendant ou juste après une leçon sur ce qu'il s'est passé pendant cette leçon spécifique. Ici, je prends davantage de recul que dans le modèle d'origine en prenant pour objet la situation

d'enseignement dans son ensemble, sur les 18 mois du dispositif. Puisque j'ai pour principe de créer une relation de confiance avec les apprenant·e·s, j'essaie d'être plutôt transparente (je dis que je ne sais pas si je suis incapable de répondre à une question, j'essaie de faire preuve d'honnêteté intellectuelle, entre autres). Pour les enfants plus spécifiquement, j'ai essayé d'utiliser la communication bienveillante et de me mettre à leur hauteur (au sens propre comme au sens figuré). J'ai très peu utilisé de discipline "autoritaire" et me suis concentrée sur la valorisation de leurs compétences et connaissances afin de développer le "plaisir d'apprendre l'anglais" qui correspond à mon principe d'incarnation du plaisir d'apprendre.

J'essaie, au maximum, de ne pas "rejeter" les réponses erronées des apprenant·e·s (en général dans ma pratique, mais aussi avec les enfants), c'est-à-dire en ne disant pas "non, ce n'est pas ça", mais plutôt des phrases telles que "pas vraiment, mais c'est presque ça", ou "hmm, oui peut-être... mais il y a une autre réponse plus adaptée".

Enfin, la partie "Au-delà de la pratique" s'attache à la dimension socioculturelle de l'enseignement-apprentissage et "consiste à explorer et à examiner les questions morales, politiques et sociales qui ont un impact sur la pratique d'un·e enseignant·e, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe" (*ibid.*, p. 104). Dans son ouvrage, Farrell prend pour exemple un enseignant, Richard, et décrit pour cette partie du cycle réflexif les impressions de Richard concernant la dynamique de sa classe, l'organisation de son école et de la société (dans l'exemple, la Corée) dans laquelle il enseigne. Me concernant, je dirais par exemple au niveau de la classe que j'ai été présentée comme une enseignante aux enfants et que cela a modifié la dynamique de classe. Dans une autre école du quartier, où je prenais des enfants en charge pendant le temps périscolaire, j'étais présentée comme une animatrice périscolaire et mes interactions avec les enfants étaient très différentes. De mon point de vue, la posture d'enseignante ("maîtresse" pour les enfants) plutôt que d'animatrice a instauré une relation verticale dès mon arrivée dans l'école. D'un autre côté, les enfants semblent avoir tissé des liens relationnels forts avec moi (ils venaient par exemple plus volontiers me voir dans la cour lorsqu'ils se faisaient mal ou se disputaient, qu'un·e autre enseignant·e d'une autre classe que la leur, etc.).

Au niveau de l'école, j'ai été bien intégrée à l'équipe éducative. Cependant, cette intégration était régulièrement renégociée : il fallait souvent réfléchir à mon accès à des informations confidentielles sur les enfants des autres classes, à ma posture envers les parents qui me sollicitaient, puis à mon poste à la mairie qui n'a pas toujours été en phase avec les volontés des enseignant·e·s de mon école et parfois complexe (arbitrage sur les financements des projets éducatifs, etc.).

Au-delà de l'école, j'ai également eu de nombreuses occasions de réfléchir, sur le terrain, à des notions propres à mon parcours académique ou à ma posture de recherche. Par exemple, j'ai assisté à des conversations des enseignant·e·s sur la problématique liée à l'arrivée d'enfants allophones à l'école, lors desquelles je me suis sentie divisée entre la volonté de donner mon avis sur des questions qui m'importent et la volonté de conserver des relations cordiales et égalitaires (voire, laisser les enseignant·e·s dans une posture dominante) avec l'équipe enseignante afin de ne pas fragiliser mon accès au terrain. Le recul affiché et la neutralité que je me suis également imposés quant à des réformes, décisions politiques et autres discours officiels pendant mon terrain ont été source de questionnements, mais j'avais pris la décision de ne pas adopter de posture militante face aux participant·e·s de la recherche. Cette décision pourrait être discutée aujourd'hui : pourquoi ce désir d'apparaître neutre ? Cette posture "neutre" correspond-elle à une neutralité perçue par les autres acteurs de terrain ? À la suite de Kaufmann, qui, à propos des entretiens de recherche, explique que "même s'il [le chercheur] se tait, son silence sera interprété par son interlocuteur" (2016, p. 65), Céline Robillard (2024) considère que ce désengagement ou "évitement d'engagement" au nom de la neutralité, fréquent chez les jeunes chercheur·euse·s, reste "un engagement en soi".

✎ Pour résumer la section 4.2 :

❒ Les enfants ayant participé à cette recherche sont ici considérés (et nommés) comme des enfants (dans leur complexité) et non comme des "élèves", terme que j'utilise peu tout au long de ce travail. C'est-à-dire que je les considère comme ayant des connaissances, des compétences et des appétences allant au-delà du terrain scolaire. Même s'ils sont de véritables acteurs du terrain, ma recherche ne s'inscrit pas vraiment dans le courant des recherches participatives telles qu'elles sont envisagées dans les *Childhood Studies*.

❒ Les enseignant·e·s ont été garants du bon fonctionnement de notre étude de terrain du début à la fin. Au contraire des enfants, les enseignant·e·s de cette recherche ont été de véritables co-constructeurs du savoir dans notre dispositif et nous avons mis en place une dynamique d'enrichissement mutuel qui a été bénéfique à la recherche, à la construction professionnelle, et, je l'espère, aux enseignant·e·s aussi.

❒ J'ai décidé d'expliciter ma posture de chercheuse, d'enseignante et de doctorante dans une troisième sous-section dans un double objectif à la fois de formation

(réflexivité pour développer l'agir professoral) et d'éthique (explicitation de la réflexion). Cette explicitation a été réalisée à partir du cycle réflexif de Thomas Farrell.

4.3 Constitution d'un corpus cohérent : collecter les données adéquates

J'expliquais *supra* (voir section 3.2) que la construction des cadres théoriques et méthodologiques était simultanée à la collecte de données destinées à intégrer mon corpus. En effet, j'ai commencé à collecter des données dès mon arrivée sur le terrain. Certaines ont participé à la constitution d'un corpus cohérent, d'autres ont été écartées. La contextualisation de la recherche telle qu'elle est proposée dans le présent chapitre (voir *supra*) permet d'entrer dans la description informée du processus de constitution d'un corpus.

Dans cette section, je m'attacherai à décrire le processus de collecte des données. Elles n'ont pas toutes conservé le même statut au fil de la recherche : certaines n'ont pas trouvé leur place dans le corpus principal, mais ont rejoint mon "corpus secondaire", qui a pu m'informer lors de l'interprétation des résultats ou pourrait me permettre de procéder à des recherches complémentaires à l'avenir, à partir de cet ensemble de données interconnectées. Je présenterai tout d'abord les données relatives aux évaluations nationales et la façon dont je les ai analysées, puis je retracerai ensuite le processus de collecte-création des données relatives à l'enseignement de l'anglais.

4.3.1 Collecte des données relatives aux évaluations nationales

Avant d'entrer dans la description du processus de collecte, il faut revenir sur la nature de ces données d'évaluation. Collecter des données évaluatives, c'est résumer les compétences des sujets (ici, les enfants) à une mesure, réalisée à un moment donné. L'évaluation sanctionne cette performance de l'enfant par un résultat, qui est chiffré dans la présente situation. Cette collecte mène donc à des questionnements divers qui intéressent les didacticiens : qu'évalue-t-on quand on évalue une performance ? comment mesurer des acquis ? l'évaluation peut-elle être objective ?

Le contexte et les conditions de passation de l'épreuve peuvent modifier drastiquement le résultat obtenu par l'enfant et donc les résultats de l'enquête.

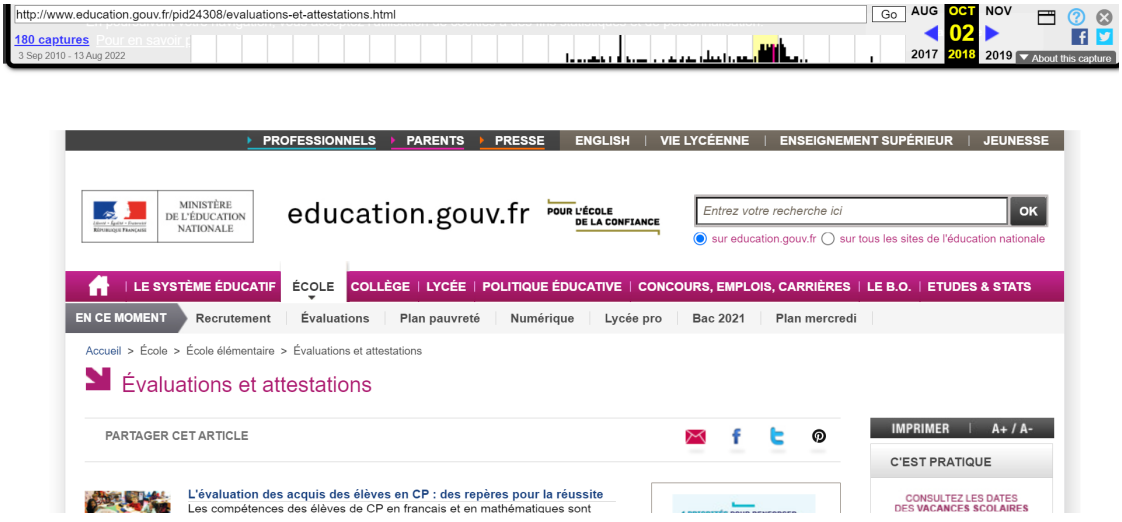
Cependant, il faut relativiser : n'est-ce pas finalement le cas dans toute collecte de données ? Filmer des interactions de classe, réaliser un entretien réflexif avec un ou des professionnels, c'est aussi sélectionner un instant, sans savoir s'il est réellement représentatif du quotidien des sujets observés.

"Au cœur des pratiques d'évaluation se trouve la relation dynamique entre le sujet apprenant et l'objet d'apprentissage", explique Chardenet (2011, p. 346). Ce qui importe donc, pour ma recherche, c'est cette relation entre les enfants et l'objet littéracie. Au niveau pratique, il s'agira alors d'analyser les tests de manière aussi rigoureuse que les résultats aux tests, en gardant à l'esprit les capacités des enfants et les objets langagiers testés (ce que je fais dans le chapitre 6).

Puisque j'ai travaillé sur les résultats des enfants à des tests nationaux, j'ai collecté un certain nombre de données relatives à ces évaluations. Ces données collectées permettent une analyse approfondie : matériaux d'évaluation, résultats, communications nationales autour des tests. À l'origine, cette collecte était envisagée comme un prélèvement relativement simple de documents sur mon terrain de recherche : les documents seraient présents, j'en ferais des copies, "et voilà". Cependant, certains de ces documents ont été plus complexes à collecter, notamment ceux que Maude Vadot considère comme faisant partie de la "littérature grise" :

> "leur diffusion dépend [...] de l'instance qui les a produits : cette dernière peut ne pas souhaiter en faciliter l'accès et ainsi s'abstenir de les numériser, mais encore décider d'alléger son site des documents périmés, ou tout simplement disparaître à la suite d'une réorganisation administrative" (Vadot, 2017, p. 258).

FIGURE 4.3 – Utilisation de la *Wayback Machine* sur le site education.gouv.fr



Dans le cadre de cette recherche, de nombreux documents que j'avais consultés en 2018 ou en 2019 ont depuis été dépubliés du site du MENJ. Le travail de collecte de certains documents institutionnels a parfois relevé de l'archéologie numérique, et l'utilisation d'outils d'archivage web tels que la *Wayback Machine*[25] m'a permis d'en retrouver certains. Par exemple, il est possible d'accéder à la page "Évaluation et attestation à l'école élémentaire", tel qu'elle existait en 2018 (voir figure 4.3, *supra*), alors qu'elle a été dépubliée du site education.gouv.fr il y a plusieurs années.

Je dresse une liste des documents que j'ai collectés (par prélèvement sur le terrain de recherche ou à l'aide de l'outil *Wayback Machine*) en lien avec les trois évaluations nationales concernées par mon étude. Je découpe cette liste en trois parties pour en faciliter la lecture : le matériel de test, les résultats des tests et la communication autour de ces tests. Chaque fois, je sépare les documents collectés en trois catégories pour chaque évaluation.

1. Matériel de test
Évaluation "Pour une entrée sécurisée en maternelle"
· Courrier aux enseignant·e·s relatif au protocole de test 2017-2018
· Courrier aux enseignant·e·s relatif au protocole de test 2018-2019
· Modèle vierge - Feuillet de l'élève 2017-2018
· Modèle vierge - Feuillet de l'élève 2018-2019
· Fiche de passation enseignant·e·s 2017-2018
· Fiche de passation enseignant·e·s 2018-2019
· Feuillets de l'élève 2017-2018 (élèves de deux classes)
· Feuillets de l'élève 2018-2019 (élèves de deux classes)
Évaluation "Repères CP"
· Courrier aux enseignant·e·s relatif au protocole de test 2018-2019
· Courrier aux enseignant·e·s relatif au protocole de test 2019-2020
· Modèle vierge - Cahier de l'élève 2018-2019
· Modèle vierge - Cahier de l'élève 2019-2020
· Guide Enseignant 2018-2019
· Guide Enseignant 2019-2020
· Cahiers de l'élève 2018-2019 (élèves de deux classes)
· Cahiers de l'élève 2019-2020 (élèves de deux classes)

25. Un outil proposé par l'organisme sans but lucratif *Internet Archive*, qui permet la consultation de pages web archivées à des dates ultérieures, même si elles ne sont plus disponibles à la date de consultation.

Évaluation "Point d'étape CP"
· Modèle vierge - Cahier de l'élève 2018-2019
· Modèle vierge - Cahier de l'élève 2019-2020
· Guide Enseignant 2018-2019
· Guide Enseignant 2019-2020
· Cahiers de l'élève 2018-2019 (élèves de deux classes)
· Cahiers de l'élève 2019-2020 (élèves de deux classes)

Le matériel de test a été collecté sur le terrain, c'est-à-dire que ce sont principalement les enseignant·e·s qui me les ont fournis. La collecte des cahiers/feuillets d'élèves vierges et des guides/fiches de passation enseignants a permis de réaliser une analyse compréhensive de chacun des éléments de l'évaluation (voir chapitre 6). La collecte des feuillets/cahiers remplis par les élèves m'a permis de revérifier, pour chacun des élèves de chacun des deux groupes dans chacune des trois évaluations, que toutes les réponses avaient été codées correctement. Nous verrons *infra* cette préparation des données préalable à l'analyse (voir sous-section 4.3.2).

2. Documents relatifs aux résultats des tests
Évaluation "Pour une entrée sécurisée en maternelle"
· Consignes et cotations pour le repérage enseignant 2018-2019
· Fiche d'avis médical individuelle vierge 2018-2019
· Note confidentielle de renseignements sur l'élève vierge 2018-2019
· Tableau de report des résultats vierge 2018-2019
· Tableau de report des résultats 2017-2019 (deux classes)
· Tableau de report des résultats 2018-2019 (deux classes)
Évaluation "Repères CP"
· Note confidentielle de renseignements sur l'élève vierge 2019-2020
· Tableau de report des réponses vierge 2019-2020
· Tableau de report des réponses 2018-2019 (deux classes)
· Tableau de report des réponses 2019-2020 (deux classes)
Évaluation "Point d'étape CP"
· Tableau de report des réponses vierge 2019-2020
· Tableau de report des réponses 2018-2019 (deux classes)
· Tableau de report des réponses 2019-2020 (deux classes)

Tout d'abord, j'ai pris connaissance des modèles vierges des fiches de renseignement diverses associées aux évaluations nationales. Pour l'évaluation "Pour une entrée sécurisée au CP", ces fiches ne sont pas collectées par la DEPP. L'une

d'entre elles reste à l'école ou à l'académie si l'enfant doit bénéficier d'un dispositif d'accompagnement scolaire, tandis que l'autre peut, dans certains cas, être transmise au Centre Médico-Psychologique (CMP) de la commune afin de demander un suivi de l'enfant (le plus généralement par un·e orthophoniste ou par autre professionnel·le paramédical·e). Pour les évaluations "Repères" et "Point d'étape CP", le contenu des fiches de renseignement est transmis aux antennes locales de l'inspection nationale. Je ne sais pas si les informations récoltées sont archivées, transmises à la DEPP ou à l'académie.

Ensuite, les documents qui nous intéressent particulièrement sont évidemment les tableaux de report des résultats en maternelle et de report des réponses des enfants en CP. Ces tableaux, par classe, sont à deux entrées : l'item et l'enfant. Ainsi, j'ai les résultats de chaque enfant pour chaque item et réciproquement j'ai les résultats de chaque item pour chaque enfant. J'ai également collecté les tableaux vierges et les consignes et cotations pour l'évaluation de GS où les enseignant·e·s ont procédé à l'évaluation, et pour les évaluations de CP où les enseignant·e·s ont seulement reporté les réponses des élèves, et qui ont été évaluées directement par la DEPP. En revanche, je n'ai pas collecté les fiches de restitution des résultats reçues par les parents d'élèves puisque j'avais déjà toutes ces informations dans un tableau détaillant les résultats de tous les enfants dans tous les items. Un exemple de fiche de restitution est proposé dans la figure 4.4 (voir page suivante).

3. Communication nationale autour des résultats des tests
Évaluation "Pour une entrée sécurisée en maternelle"
· Courrier aux parents, septembre 2018
· Courrier aux enseignant·e·s de l'académie de Versailles, septembre 2018
Évaluation "Repères CP"
· Note d'information n°19.13 (avril 2019) sur les résultats nationaux aux évaluations Repères CP 2018
· Note d'information n°20.05 (février 2020) sur les résultats nationaux aux évaluations Repères CP 2019
· Note d'information n°21.02 (janvier 2021) sur les résultats nationaux aux évaluations Repères CP 2020
· Document de travail 2019-E03 relatif aux premiers résultats des évaluations Repères CP 2019 (novembre 2019)
Évaluation "Point d'étape CP"
· Note d'information n°19.15 (avril 2019) sur les résultats nationaux aux évaluations Point d'étape CP 2019

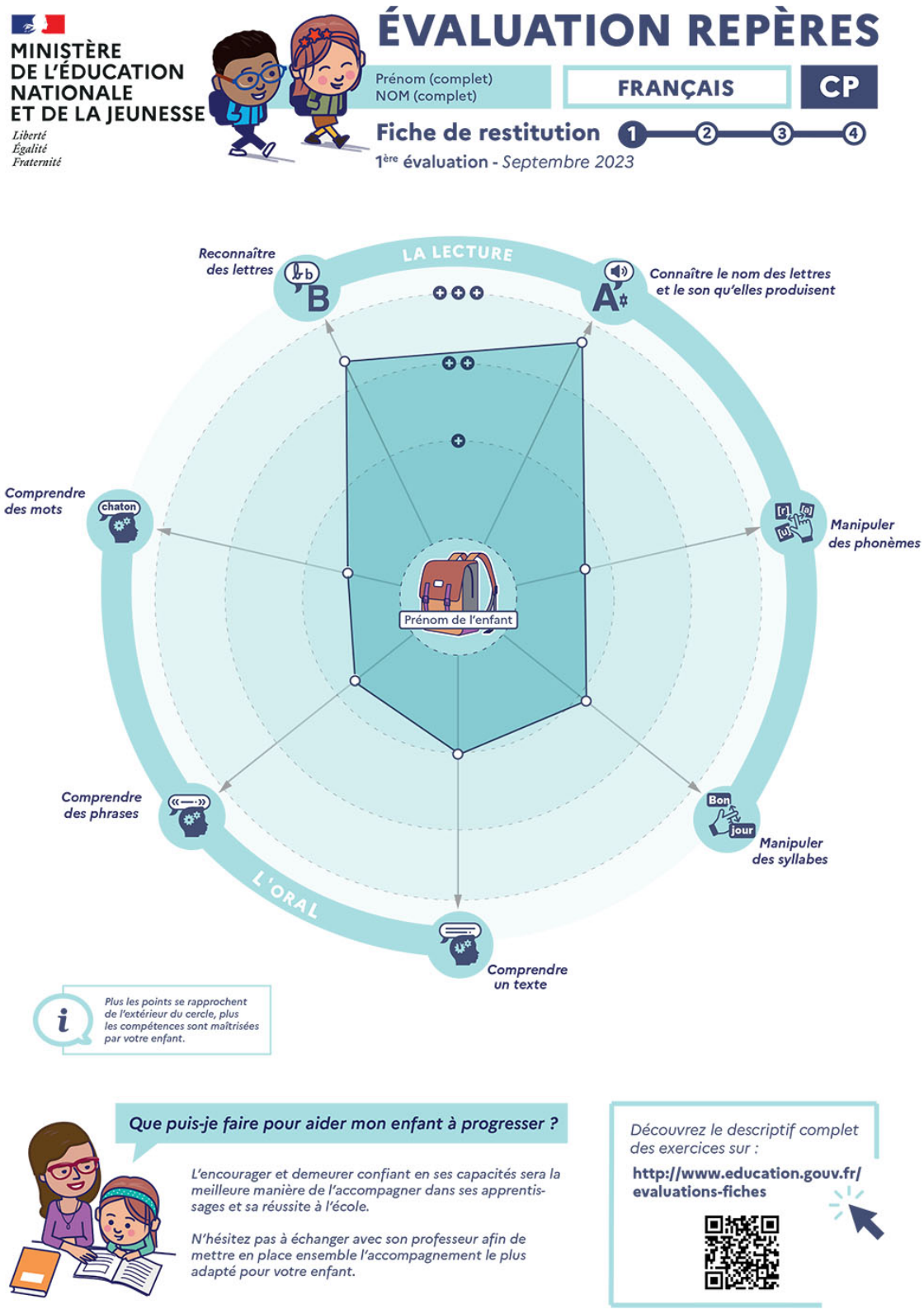
- Note d'information n°20.14 (avril 2020) sur les résultats nationaux aux évaluations Point d'étape CP 2020
- Note d'information n°21.29 (juin 2021) sur les résultats nationaux aux évaluations Point d'étape CP 2021
- Document de travail 2020-E02 relatif aux premiers résultats des évaluations Point d'étape CP 2020 (avril 2020)

Les documents relatifs à la communication autour des tests et de leurs résultats sont une part essentielle de mon corpus. Les documents se trouvant dans cette section ont été essentiels dans l'analyse des résultats chiffrés des enfants et l'élaboration de conclusions de recherche. Ces documents sont institutionnels. Le nombre limité de documents disponibles pour l'évaluation "Pour une entrée sécurisée en CP" a rendu complexe l'analyse de ce test, et notamment la comparaison entre l'échantillon d'enfants et les attendus au niveau de l'académie de Versailles et de l'ensemble du pays. En revanche, la présence de nombreux documents pour les évaluations de l'année de CP a permis une analyse en profondeur.

J'aurais souhaité recueillir davantage d'informations. Je l'ai déjà mentionné, la DEPP classe les scores des élèves en trois groupes de niveaux : "en difficulté", "fragile" et "satisfaisant". Les résultats de la DEPP correspondent à la proportion d'enfants situés dans chacun de ces groupes et non à leurs résultats bruts. Il aurait été utile pour cette recherche de pouvoir accéder à ces résultats bruts des élèves au niveau national. Ces données sont classées confidentielles par la DEPP, mais des chercheur·euse·s peuvent y accéder sur candidature motivée. J'ai candidaté début 2020, mais, après de nombreuses relances, ma candidature est encore en cours de traitement en 2024 [26]. Cette procédure est assez lourde et complexe et la durée moyenne entre l'établissement d'une demande et l'accès aux données peut prendre jusqu'à cinq ans, d'après l'une de nos collègues ayant réalisé le même type de candidature. J'ai dû contourner ce manque d'information en préparant mes données : en leur faisant subir un traitement statistique (calcul de médianes et de moyennes, utilisation de seuils tels que définis par la DEPP, visualisation en boîtes à moustaches) afin qu'elles soient comparables à celles de la DEPP. J'ai également adapté ma méthodologie d'analyse de ces dernières. Cependant, je dois préciser que les données rendues disponibles sans candidature (sur simple inscription auprès du Ministère, voire, en clair sur leur site internet) sont déjà suffisantes pour réaliser une analyse rigoureuse de données chiffrées, malgré les efforts supplémentaires que cela a nécessité.

26. Mon dossier a été accepté par la première des deux commissions le 28 mars 2024, soit un peu plus de quatre ans après ma demande.

FIGURE 4.4 – Fiche de restitution - Repères CP, 2023



4.3.2 Préparation des données "résultats aux évaluations nationales"

Parmi les données que je viens de décrire, certaines ont nécessité une préparation en vue de leur analyse : il s'agit des résultats chiffrés (binaires en GS, sous la forme de pourcentage au CP) des évaluations. Afin de pouvoir les analyser de manière rigoureuse, les données ont subi un traitement en plusieurs étapes que je vais détailler ici. Au-delà d'un tel traitement des résultats, j'ai réalisé une analyse de chacun des items des trois évaluations (voir section 4.4.1). Regarder le contenu des items de manière critique est nécessaire, car les résultats chiffrés de ce type d'évaluation ne disent pas grande chose des véritables compétences développées par les enfants si elles ne sont pas informées de manière qualitative.

4.3.2.1 Double évaluation ou double report et confrontation

Dans un premier temps, comme évoqué précédemment, tous les résultats fournis par les quatre enseignant·e·s de cette recherche (score en GS, report des réponses en CP) ont été vérifiés par mes soins pour les deux groupes d'enfants (contrôle et test).

Pour l'évaluation de GS, j'ai récupéré les feuillets des élèves, les consignes et cotations destinées aux enseignant·e·s ainsi que le tableau de report des résultats vierges et j'ai évalué une seconde fois tous les enfants. Une fois cela fait, j'ai comparé mes résultats avec ceux des deux enseignantes de GS. J'ai ensuite relevé toutes les différences entre mon évaluation et celle des enseignantes afin de pouvoir les discuter à trois. Ce travail a permis d'harmoniser les notations, notamment entre les deux enseignantes, et de rendre les deux groupes d'enfants homogènes. Je note que les différences de notation entre moi et l'une ou l'autre des enseignantes étaient relativement rares, voire anecdotiques. Pour les items évalués à l'oral avec l'enfant, l'évaluation de l'enseignante est conservée.

Pour l'évaluation de CP, le processus a été conduit de manière similaire, mais il s'agissait d'un report des réponses de l'enfant sur un logiciel plutôt que d'une véritable évaluation. J'ai procédé à une relecture et à un report de tous les résultats sur le tableau prévu à cet effet pour tous les enfants, puis j'ai comparé mes réponses avec celles des deux enseignant·e·s de CP. Les critères très précis de la DEPP ont rendu cette opération moins nécessaire, puisque seules quelques différences entre mes observations et celle des enseignant·e·s ont été relevées sur l'ensemble des deux évaluations pour les deux groupes (soit quatre passations). Ces différences ont surtout relevé de l'item d'écriture de mots et de syllabes lors de laquelle nous avons dû

nous accorder sur les lettres produites par les enfants, parfois éloignées de la forme attendue.

Ce processus de vérification avec les enseignant·e·s de tous les résultats des enfants lors des six passations a été très lourd, mais m'a permis de garantir à mon corpus une cohérence dans la notation ainsi qu'une rigueur scientifique évitant quelques biais. Il aurait par exemple été envisageable que l'un·e d'entre nous note de manière plus généreuse les enfants du groupe test parce que persuadé·e de l'efficacité de l'expérimentation. La collégialité me semble avoir évité cela. De plus, ces processus (deuxième évaluation et réunion à trois) ont été réalisés une seule fois pour chaque évaluation, c'est-à-dire qu'aux trois moments où nous évaluions les cahiers en groupe, nous évaluions à la fois ceux de l'année précédente (groupe contrôle) et de l'année en cours (groupe test), tandis que les enseignant·e·s ont nécessairement procédé aux évaluations et reports de réponses une fois par an pour chaque évaluation. Le fait d'avoir mis les cahiers en commun nous a permis de rester homogènes dans notre notation, bien que le processus n'ait pas pu être réalisé à l'aveugle pour tous les items (certains items ayant été modifiés entre l'année 2018-2019 et l'année 2019-2020). J'ai décidé de mettre en place ce processus collégial juste après la collecte des résultats de GS maternelle, en février 2019, après avoir repéré ce qui semblait être une anomalie dans les résultats des enfants. En effet, les enfants du groupe test semblaient avoir obtenu des scores anormalement plus élevés que ceux du groupe contrôle dans l'item "Essai d'écriture en capitales", mais uniquement dans l'une des deux classes de GS du groupe test. C'est à la suite de cette découverte que j'ai décidé de procéder à une seconde notation et à une réunion d'ajustement. Une fois mis en place, ce processus a montré, pour l'évaluation de GS, que la différence de niveau observée dans cet item d'"Essai d'écriture en capitale" (une moyenne de réussite à 27% en février 2018 et 97% en février 2019) était certainement due à des facteurs externes à notre dispositif et non à une différence de notation. En effet, cette compétence n'a pas pu être développée par le dispositif d'enseignement de l'anglais aux enfants, lors duquel ils n'avaient pas travaillé sur l'alphabet, l'écriture ou l'encodage de sons.

Que ce protocole ait modifié ou non les résultats définitifs utilisés dans l'analyse (cela n'a plutôt pas été le cas), il a donné du sérieux à la démarche et a une fois de plus donné lieu à de précieuses conversations avec les quatre enseignant·e·s ayant participé à cette étude. Je l'ai donc conservé pour le CP.

4.3.2.2 Calcul des scores des enfants aux évaluations de CP

Les tests de l'année de CP ne sont pas évalués par les enseignant·e·s. En effet, il leur est demandé de reporter les réponses des enfants de manière très précise dans

un tableau ensuite envoyé directement à la DEPP. Les enfants ne sont pas notés sur une échelle d'acceptation de réponses, mais uniquement sur la présence ou l'absence de la réponse correcte. Par exemple, un enfant qui écrit "b" plutôt que "d" aura le même score (c'est-à-dire zéro) qu'un enfant qui écrit "z" au lieu de "d". Pour cette raison, bien qu'il ne soit pas demandé aux enseignant·e·s, le calcul d'un score par item par enfant est très facile à obtenir. La réponse est-elle la réponse attendue ? Si oui, l'enfant obtient un point, sinon, l'enfant n'obtient pas de point. La DEPP précise, pour chaque item, quelle réponse est attendue. Ainsi, pour l'ensemble des items du test, j'ai, grâce aux cahiers de l'élève et aux guides de l'enseignant de chacun des tests, reporté les scores des enfants dans un tableau à double entrée (la figure 4.5 en illustre un extrait) sous la forme "nombre d'éléments réussis/nombre d'éléments présents dans l'item".

FIGURE 4.5 – Extrait du tableau de données

	19-FSA_MAM	19-FSA_BER	19-FSA_DAS	19-FSP_FRA	19-FSP_BRI	19-MSP_GAI	19-MSP_TCH	19-MSP_PUY	19-MSA_CAF	19-FSA_ROC	19-MSP_BEN
CP-S_Entourer la lettre qui correspond a	1,0	1,0	1,0	0,0	1,0	0,9	1,0	0,8	1,0	1,0	1,0
CP-S_Entourer une lettre dictée par l'en	1,0	1,0	1,0	1,0	0,4	0,6	1,0	0,6	0,7	0,9	0,7
CP-S_Repérer les mots qui commencent	0,9	0,8	0,9	0,0	0,7	0,5	0,5	0,6	0,8	0,8	0,6
CP-S_Comprendre des phrases sans autr	0,9	1	0,9	0,4	0,9	0,7	0,9	1,0	0,9	0,9	1,0
CP-S_Comprendre des textes écrits cour	1,0	1,0	1,0	0,3	0,7	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0
CP-S_Comprendre des textes écrits long	1,0	1,0	0,8	0,8	1,0	1,0	0,5	0,5	1,0	1,0	0,8
CP-S_Discrimination visuelle de groupes	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9		1,0
CP-S_Repérer les mots qui commencent	1,0	0,9	1,0	0,6	1,0	1,0	0,6	0,7	0,9	0,9	0,6
CP-S_Repérer les mots qui ne finissent p	1,0	0,8	0,6	0,8	0,8	1,0	1,0	1,0	0,8	0,8	1,0
CP-S_Comprendre des mots sans autre a	0,9	1,0	0,8	0,1	0,6	0,7	0,0	0,7	0,9	0,9	0,9
CP-S_Comprendre des textes écrits cour	1,0	0,8	1,0	1,0	1,0	0,3	0,5	1,0	0,8	0,5	0,8
CP-F_Écrire des syllabes dictées	0,6	0,6	1	0,7	0,8	0,9	0,6	0,9	0,8	0,9	0,8
CP-F_Écrire des mots dictés	0,8	0,6	0,9	0,9	0,5	0,9	0,9		0,8	1	0,9
CP-F_Connaître le nom des lettres et le	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,9	1
CP-F_Manipuler les phonèmes	1	0,6	0,8	0,9	1	1	0,9	1	1	1	1
CP-F_Comprendre des phrases lues par	0,9	1	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9		0,9	1	1
CP-F_Lire à voix haute des mots	16	18	19	30	21	26	63	23	55	25	39
CP-F_Lire à voix haute un texte	24	22	26	46	26	32	83	25	47	26	34

Ce tableau contient le nombre d'éléments réussis comparativement au nombre d'éléments présents dans chacun des items pour chacun des enfants, après avoir vérifié que mes reports étaient identiques à ceux des enseignant·e·s de CP. Le fait d'entrer dans mon tableau les scores sous le format "x/y" où x est inférieur ou égal à y nous donne des résultats sous la forme de chiffres compris entre 0 et 1. Celles-ci

sont également transformables en pourcentages de manière aisée (multiplication par 100). Une exception cependant est l'item de lecture de mots dans l'évaluation "Point d'étape CP" qui est un score de fluence (nombre de mots lus en 60 secondes) que j'ai laissé tel quel - il s'agit des éléments grisés sur la figure 4.5. Le tableau contient également les identifiants anonymisés des enfants à partir de données à la fois pertinentes (ou potentiellement pertinentes) pour mon étude (initiales de l'enseignante de GS et de l'enseignant de CP, genre de l'enfant [27]) ou non pertinentes et à visée purement anonymante et afin de les différencier (telles que le prénom de la mère, le nom de famille du voisin de classe, etc.). La clé d'anonymisation n'est pas rendue disponible à quelque personne que ce soit (directeur ou directrice de recherche, jury ou autre) et est stockée sur la base de données protégée Huma-Num SD [28]. Enfin, pour pouvoir comparer les résultats des enfants de mon échantillon avec les résultats nationaux tels qu'ils sont annoncés par la DEPP, il m'a fallu regrouper moi aussi les scores des enfants dans trois groupes de niveaux que la DEPP nomme "en difficulté", "fragile" et "satisfaisant". J'ai conservé les résultats bruts, plus précis, auxquels j'ai simplement ajouté cette information à des fins de comparaison.

4.3.2.3 Traitement statistique des données

J'ai réalisé un premier traitement statistique des données dans un objectif de visualisation. Ce premier traitement des données n'entre pas encore véritablement dans l'analyse puisqu'il ne consiste pas en un classement, une sélection, une interprétation ou une validation des données. Son objectif est simplement de visualiser de manière plus aisée (pour moi, à des fins d'analyse, mais aussi pour le lectorat) que sur un tableau les chiffres collectés et de permettre de procéder, dans un second temps, aux actions précédemment citées.

Dans un premier temps, j'ai procédé à un calcul des scores moyens de chacun des enfants (moyenne de l'enfant dans l'ensemble des items) et de chacun des items (moyenne de l'item tel que réussi par l'ensemble des enfants). J'ai ensuite procédé pour chacun des items au calcul des scores moyens par groupe (groupe contrôle et groupe test). Puis, j'ai réalisé par item et par groupe (contrôle ou test) les calculs des médianes (le point milieu d'un jeu de données, de sorte que 50 % des unités ont une valeur inférieure ou égale à la médiane et 50 % des unités ont une valeur supérieure ou égale), des premiers et troisièmes quartiles (en quelque sorte les "médianes" des 50

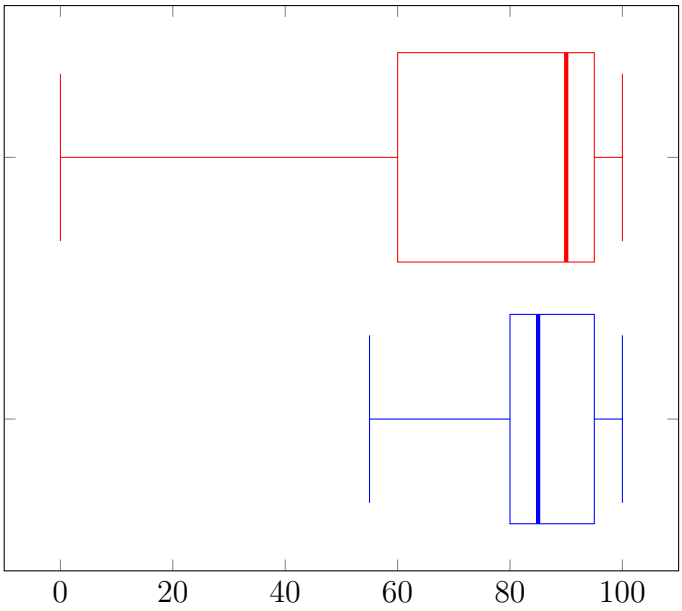
27. Concernant le genre de l'enfant, j'ai sélectionné cette donnée car la DEPP compare chaque année les résultats des filles et des garçons. Cette différence, significative au niveau national d'après la DEPP, ne l'est pas dans mon groupe.

28. Une infrastructure sous l'égide du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, destinée à stocker et protéger des données et notamment des données sensibles.

premiers et des 50 derniers % du jeu de données) ainsi que le relevé des scores les plus et les moins élevés. Ces calculs me permettent de créer des "boîtes à moustaches", représentations graphiques des scores du groupe d'enfants dans un item donné.

Dans une boîte à moustaches (j'en donne un exemple dans la figure 4.6, ci-contre), la première ligne verticale d'une courbe représente la valeur la plus basse enregistrée dans le jeu de données, la seconde ligne verticale représente le premier quartile, la troisième ligne verticale représente la médiane, la quatrième ligne verticale représente le troisième quartile et la cinquième ligne verticale représente la valeur la plus élevée du jeu de données. De plus, les premiers et troisièmes quartiles se rejoignent dans une forme de "boîte", encadrant la médiane. La "boîte" correspond ainsi à 50% de l'ensemble des valeurs. Cette représentation en boîtes à moustaches permet de visualiser très rapidement les résultats d'un groupe dans leur complexité. Par exemple, dans la figure 4.6, nous pouvons voir qu'un des deux groupes, représenté par la boîte à moustaches du haut (rouge), possède des valeurs allant de 0 à 100. Sa médiane est à 90, ses premiers et troisièmes quartiles à 60 et 95. Ainsi, nous savons que 50% des élèves de la classe ont obtenu un score situé entre 60 et 95, mais également que 50% des élèves ont obtenu un score situé entre 90 et 100, ou encore que les 25% les plus fragiles des élèves ont obtenu un score inférieur à 60.

FIGURE 4.6 – Exemple de Boîte à Moustaches



Le groupe représenté par la boîte à moustaches du bas (bleue) a une médiane plus basse, située à 85. Cependant, ses valeurs vont de 55 à 100 et ses premiers et troisièmes quartiles sont situés à 80 et 95. Nous savons donc que 50% des élèves de

la classe ont obtenu un score situé entre 80 et 95, mais également que 50% des élèves ont obtenu un score situé entre 85 et 100, ou encore que les 25% les plus fragiles des élèves ont obtenu un score situé entre 55 et 80. En regardant uniquement la médiane, il n'est pas possible de saisir la complexité des scores d'un groupe-classe. La médiane du groupe du haut est plus élevée, mais le niveau du groupe du bas semble cependant être meilleur. Ces informations ne sont pas non plus données par la moyenne, qui peut être largement influencée par des scores extrêmes (très hauts ou très bas). Ce traitement statistique est préalable à l'analyse des données. En effet, il a consisté à entrer les scores des enfants dans un logiciel et à en ressortir des schémas. Sans minimiser le travail réalisé, je considère que le travail d'analyse à proprement parler ne vient qu'après (et le décrirai dans la section 4.4).

4.3.3 Collecte-création des données relatives aux cours d'anglais

Les deux premières années de ce travail de recherche doctorale ont été rythmées par les cours d'anglais que j'ai donnés à l'école Léopold Sédar Senghor de Clichy (voir 4.1.2). Je l'ai évoqué préalablement (voir 3.2.1), mais le rôle qui m'incombe en tant que didacticienne va au-delà de la théorisation didactique. La trajectoire de recherche en didactique doit, d'après moi, émerger du terrain, puiser son contenu dans les disciplines plurielles qui sont en jeu (sciences du langage, sciences de l'éducation, neurosciences, psychologie, la liste n'est pas exhaustive) et revenir au terrain sous la forme de propositions concrètes.

Ainsi, pour cette recherche doctorale, ma volonté a été de proposer un programme d'enseignement de l'anglais adapté aux enfants de 5 à 7 ans sur une durée de deux ans. J'ai créé ce programme avec une "casquette" d'enseignante de langue et non dans des objectifs de recherche. Il suit les programmes officiels de l'école maternelle pour sa première année, puis du CP pour la seconde. Cette volonté de créer un programme d'enseignement avec une vision centrée sur l'enseignement plutôt que sur la recherche n'est pas liée à des questions de rigueur scientifique ou de neutralité de la recherche, mais à la catégorisation de ma recherche comme une recherche de *faisabilité*. En effet, si ce dispositif était repris à plus grande échelle, ces programmes seraient élaborés par les enseignant·e·s pour leurs classes (éventuellement, par des instances supérieures) et non par des chercheur·euse·s. Cela pose de nouvelles questions : en effet, mes échanges avec les enseignant·e·s de clichois·e semblent avoir un point commun : tou·te·s m'ont demandé s'il était possible que je leur partage mon matériel pédagogique, parce que c'est aux enseignant·e·s d'élaborer leur progression en langue

et de réunir leur matériel (manuel, ressources en ligne, création). Cette sélection est difficile, et les ressources trouvées en ligne ou les manuels ne sont pas toujours créées par des chercheur·euse·s. Cette absence de dialogue pratique-recherche est questionnante puisqu'ayant moi-même bénéficié d'une formation en didactique des langues appliquée en particulier au champ du FLE, j'ai pu voir que le dialogue entre recherche et pratique y est particulièrement développé. Comme je le disais *supra* à propos des formations des enseignantes de maternelle avec lesquelles j'ai travaillé, la différence de formation prévue entre les master FLE/didactique des langues et les masters MEEF premier degré pose question sur la place donnée à l'enseignement des langues dans le premier degré (qui ne cesse de se renforcer depuis le début du siècle, voir chapitre 2).

Pour cette raison, le programme d'enseignement que j'ai créé, composé de 47 séances de 45 minutes à 1 heure (29 séances de 45 minutes pour la GS, 18 séances d'une heure pour le CP), est voué à être rendu disponible de manière libre et gratuite en ligne à travers le portail *open science* HAL SHS à la suite de la publication de ma thèse [29]. Ce matériel pédagogique constitue une partie importante de l'aspect propositionnel de mon travail, bien qu'il ne soit pas inclus ou analysé à l'intérieur de ma thèse (voir 4.1.3). Il m'a semblé qu'il était en effet préférable de me concentrer sur mon analyse principale plutôt que d'ajouter une dimension supplémentaire à ma recherche.

Si j'appelle le procédé d'élaboration de mon matériel pédagogique "collecte-création", c'est avec l'idée que ces données sont fabriquées par moi-même qui réalise également la collecte des données. Cependant, il est pertinent de garder à l'esprit que les données ne préexistent pas aux chercheur·euse·s et que toute donnée est donc une *création* de la recherche. En effet, le ou la chercheur·euse transforme un phénomène observable en un objet d'étude et crée donc les données à partir des informations récupérées sur le terrain. Avant la recherche, ces informations sont présentes, mais ne sont pas des données. Elles ne le deviennent que dans la recherche. Ainsi, peut-être que toutes les collectes de données sont en réalité des collectes-créations.

4.3.3.1 Organisation du programme de GS

Les séances ont été prévues de manière hebdomadaire. J'ai suivi deux classes de grande section de maternelle qui sont ensuite devenues deux classes de CP. En maternelle, les enfants étaient divisés en quatre groupes : trois groupes avaient cours le lundi (45 minutes chacun) et le dernier groupe avait cours le mardi après-midi.

29. J'ai prévu d'en soigner la présentation et de rédiger un "Guide de l'Enseignant·e" afin de le rendre utilisable.

Le choix de ces deux créneaux a été fait d'après les deux considérations suivantes : les enseignantes pensent que les enfants sont plus calmes et apprennent mieux au début de la semaine et elles considèrent que les matinées sont également plus propices aux activités les plus importantes telles que l' de la littéracie et la numératie. Pour la maternelle, j'ai suivi les programmes officiels à partir des cinq domaines de compétence décrits *supra* (voir 1.1.1).

FIGURE 4.7 – Programme d'éveil à l'anglais en GS

I am... / Expression des émotions (Domaines 1, 3)
Séquence 0 : 1 séance pour faire connaissance Séquence 1 : "How are you ?" : Feelings (3 séances)
How many ? / Dénombrement (Domaines 1, 4)
Séquence 2 : "Count to ten" : Numbers (3 séances) Séquence 3 : "Happy holidays" (3 séances)
What do you like ? / Expression des goûts (Domaines 1, 2)
Séquence 4 : "Let's ..." : Action verbs (3 séances) Séquence 5 : "I like to eat" : Food (3 séances)
M-o-m-m-y / Encodage (Domaines 1, 5)
Séquence 6 : "My family" (3 séances) Séquence 7 : "The Alphabet" (4 séances)
How do I look ? / Caractérisation et description (Domaines 1, 5)
Séquence 8 : "The body" (3 séances) Séquence 9 : "Opposites" (3 séances)

L'année scolaire est rythmée par les vacances. J'ai organisé pour la maternelle un programme organisé autour de cinq thèmes de communication (voir le *CECRL*, Conseil de l'Europe, 2001, p. 45), délimités par les vacances scolaires et d'une durée d'environ 6 semaines (cf. figure 4.7). Chaque thème est sélectionné avec les enseignantes selon ce qui est fait en classe en français : expression des émotions, dénombrement, expression des goûts, encodage, caractérisation personnelle. Ces thèmes sont divisés en séquences organisées autour d'une ou plusieurs tâches communicatives (toujours à la suite du *CECRL*, *ibid*). Les séquences sont composées de trois séances en général : une séance de découverte de la tâche communicative visée, une séance de mémorisation-systématisation et une séance organisée autour d'activités de production libre, le plus souvent sous la forme d'une tâche finale.

Pour donner un exemple avec le deuxième thème "How Many ?", la tâche communicative visée ici est le dénombrement d'objets jusqu'à dix. Dans une première

séquence, l'objectif est l'acquisition de notions spécifiques (telles que décrites dans le *CECRL*, *ibid.*), comme du lexique et des structures propres au dénombrement (les chiffres jusqu'à dix, "there is/there are X", "how many X are there", etc.). Dans la seconde séquence, de nouvelles notions spécifiques, dont certaines relatives aux fêtes de fin d'année, sont utilisées pour poursuivre cet apprentissage (comparaison de tailles d'échantillons, demande d'un nombre spécifique d'objets, lexique des fêtes de fin d'année, etc.). La séparation en deux séquences est liée au fait que chacune d'entre elles possède une tâche finale distincte.

4.3.3.2 Organisation du programme de CP

En CP, l'organisation du programme a été différente, puisque les programmes du cycle 1 sont délimités en matières scolaires et non en domaines de compétences (voir 1.1.2). Ainsi, j'ai principalement suivi les programmes du cycle 2 de la catégorie "Langues Vivantes". Les séances durent 1h et les deux enseignant·e·s participant à l'étude réinvestissent nos documents audio en classe afin d'atteindre une durée de 1h30 d'anglais par semaine. S'il était prévu de réaliser une séance par semaine pendant les 36 semaines de l'année scolaire, la crise sanitaire liée à la pandémie de COVID-19 a mis un terme à l'étude de terrain après 18 séances dont le programme est (uniquement en termes de thématiques, un extrait de fiche de préparation est disponible en annexes - annexe A2) en figure 4.8.

FIGURE 4.8 – Programme d'anglais en CP

L'école
Séquence 0 : 1 séance pour reprendre Séquence 1 : Back to school, les rituels, les règles et les fournitures scolaires" (5 séances)
L'univers enfantin
Séquence 2 : Halloween, les vêtements, les couleurs et les identités (5 séances)
L'enfant
Séquence 3 : Le trajet vers l'école : moyens de transport, directions, positions (5 séances) Séquence 4 : Se repérer dans le temps et dans l'espace : l'heure (2 séances, interrompue)

Cette fois, toujours en suivant les programmes, les séquences ont été réalisées à partir d'une liste de thématiques à aborder lors du cycle 2. Chaque séquence est construite autour d'objectifs fonctionnels, linguistiques et sociolinguistiques/socioculturels, qui sont présentés dans les différentes séances. Chaque séquence s'achève sur une tâche finale un peu plus complexe que celles prévues en maternelle

(par exemple, l'organisation d'un spectacle avec saynètes et chansons pour la séquence "Halloween"), requérant la mise en application de plusieurs compétences.

La dernière séquence, consacrée à la compétence "se repérer dans le temps et dans l'espace", s'est arrêtée à l'annonce d'une nécessité de mettre en place une période de confinement, et n'a pas fait l'objet d'une tâche finale. Les deux séances effectuées ont été consacrées à l'heure et sa lecture. Les apprentissages suivants (à distance pour la majorité des enfants, en présence pour les enfants concernés par le maintien scolaire, et après la levée du confinement) n'ont pas fait l'objet d'une planification. Cela s'explique par les nombreuses incertitudes dont elles ont fait l'objet en termes de dates, nombre d'élèves, organisation et durée. J'ai donc mis un terme à la collecte de données et à mon étude de terrain à la date du premier confinement, ignorant le contenu et le déroulement des leçons suivantes.

4.3.3.3 Préparation et déroulé d'une séance

C'est à travers ma formation en licence et en master, au département DFLE, que j'ai appris à élaborer un cours de langue. Cependant, la création d'un cours d'anglais pour de jeunes enfants diffère grandement de la réalité des terrains à laquelle j'ai été formée et j'ai dû adapter les méthodes et techniques que j'avais apprises en leur faisant subir de nombreux changements.

Tout d'abord, j'ai toujours appris à construire mes séances à partir des objectifs d'apprentissage et donc des besoins des apprenant·e·s (voir le *CECRL*, 2001, p. 104). Cependant, pour des enfants si jeunes, le besoin de communiquer en anglais n'existe pour ainsi dire pas encore. Ainsi, les objectifs qui ont servi de fondation à l'élaboration de mes séances sont plutôt des objectifs d'enseignement que des objectifs d'apprentissage : ces objectifs d'enseignement sont entre autres la nécessité de suivre le programme scolaire officiel, le besoin (le mien) de trouver des thématiques attrayantes pour les enfants et adaptées à leur niveau de développement cognitif, la nécessité enfin de proposer un enseignement adapté aux attentes des enseignant·e·s référent·e·s et cohérent avec leurs programmations respectives.

Le *CECRL* développe deux grandes familles de compétences : les compétences générales, incluant les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre, et les compétences à communiquer langagièrement, incluant les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques (*CECRL*, 2001, p. 81). C'est sur ces compétences à communiquer langagièrement que la formation que j'ai reçue en didactique des langues se concentre. Cependant, pour de jeunes enfants, le développement des compétences dites générales est un prérequis essentiel. En maternelle, ce sont ces compétences qui sont évoquées dans les programmes, à travers des appellations semblables, voire

identiques, entre les programmes du cycle 1 et le Cadre ("connaissance du monde", "conscience de la langue").

À la suite de la proposition par Véronique Laurens de la "Trame Méthodique Repère" (2003), j'ai proposé, pour chaque séquence, dans une première séance de 45 minutes l'étape correspondant au "démarrage", à la compréhension des documents (le plus souvent des comptines et des albums de jeunesse) et le repérage de faits linguistiques simples, dans une deuxième séance les étapes de systématisation et de production guidée, puis dans une troisième et dernière séance, des activités d'expression de plus en plus libres. L'étape de conceptualisation, d'après Laurens, une démarche inductive explicite de travail grammatical, n'est pas réalisée pour son manque de pertinence, à mon avis, auprès d'enfants si jeunes.

Si la façon dont j'ai préparé les cours en GS et au CP est différente et que les points de départ changent, je pense que cela ne se ressentait pas en classe pour les enfants. Les types d'activités et de jeux mis en place ont été assez constants dans leurs modalités et dans leur organisation. Ainsi, cela rejoint ce que j'exposais dans le chapitre 1 concernant la transition entre la GS et le CP, ce dispositif a pu être vécu comme une passerelle rassurante entre les deux niveaux de classe.

Enfin, et avant de clore cette section, il me semble important de préciser que l'élaboration du programme d'enseignement d'anglais, le déroulé des séances de langues ou les interactions entre moi et les enfants n'ont jamais comporté d'entraînement systématique ou indirect aux épreuves des tests de la DEPP. Ayant été présente dans l'école de manière régulière pendant dix-huit mois (entre 3 et 5 jours par semaine), j'ai pu également constater que cet entraînement n'avait pas non plus eu lieu en classe, avec les enseignant·e·s participant·e·s. Cela constitue une donnée essentielle dans cette étude comparative. S'il y avait eu entraînement volontaire, autrement qu'à travers un cours de langue, les compétences littéraciques des enfants, cette étude n'aurait pas eu lieu d'être. Cette information a été partagée et comprise par l'ensemble de la communauté participant à cette recherche, au sein de laquelle j'inclus l'ensemble des partenaires (enseignant·e·s, directrice de l'école, parents, personnels éducatifs et administratifs à la circonscription et en Mairie).

✎ Pour résumer la section 3.2 :

❒ Le majorité des données relatives aux évaluations nationales ont été collectées sur le terrain ou auprès des sites internet des institutions liées au MENJ. Les

données personnelles collectées ont fait l'objet d'une demande de consentement éclairé et sont anonymées et stockées de manière sécurisée.

- ❒ Les données telles que je les ai collectées ont nécessité une préparation préalable à tout travail d'analyse. Cette préparation s'est déroulée en trois étapes distinctes que nous avons détaillées *supra*.
- ❒ J'ai procédé à des calculs statistiques de visualisation des données afin de permettre des représentations graphiques des chiffres obtenus à travers la réalisation de boîtes à moustaches. Je considère les boîtes à moustaches comme le graphique idéal pour la visualisation de résultats d'un groupe-classe.
- ❒ Ce travail doctoral s'accompagne de la création d'un programme d'enseignement de l'anglais destiné aux enfants de 5 à 7 ans et s'étalant sur 47 séances que j'ai créées à partir des programmes officiels et à l'aide de l'avis et des requêtes des enseignant·e·s participant·e·s, qui sera publié en *open access*.
- ❒ Le programme d'enseignement de l'anglais n'a comporté aucun entraînement à la réalisation des exercices des tests nationaux proposés par la DEPP.

La présente section a décrit le corpus principal de ma recherche. Comme je l'indiquais en début de section, ce corpus a été complété de données supplémentaires qui constituent un corpus secondaire. Trois tableaux récapitulatifs reprennent l'ensemble des données (figures 4.9 à 4.11). Le corpus secondaire sert à discuter les analyses du corpus principal et à émettre des hypothèses interprétatives.

FIGURE 4.9 – Corpus principal

Données recueillies en GS maternelle
· Modèle vierge - Feuillet de l'élève 2017-2018 et 2018-2019
· Fiche de passation enseignant·e·s 2017-2018 et 2018-2019
· Feuillets de l'élève 2017-2018 (élèves de 2 classes)
· Feuillets de l'élève 2018-2019 (élèves de 2 classes)
· Consignes et cotations pour le repérage enseignant 2018-2019
· Tableau de report des résultats vierge 2018-2019
· Tableau de report des résultats 2017-2019 (2 classes)
· Tableau de report des résultats 2018-2019 (2 classes)

Données recueillies au CP
· Modèle vierge - Cahiers de l'élève septembre + février 2018-2019
· Modèle vierge - Cahiers de l'élève septembre + février 2019-2020
· Guide Enseignant septembre + février 2018-2019 et 2019-2020
· Cahiers de l'élève septembre + février 2018-2019 (élèves de 2 classes)
· Cahiers de l'élève septembre + février 2019-2020 (élèves de 2 classes)
· Tableau de report des réponses septembre + février 2018-2019 (2 classes)
· Tableau de report des réponses septembre + février 2019-2020 (2 classes)
· Note d'information n°19.13 (avril 2019) sur les résultats nationaux aux évaluations Repères CP 2018
· Note d'information n°20.05 (février 2020) sur les résultats nationaux aux évaluations Repères CP 2019
· Note d'information n°21.02 (janvier 2021) sur les résultats nationaux aux évaluations Repères CP 2020
· Document de travail 2019-E03 relatif aux premiers résultats des évaluations Repères CP 2019 (novembre 2019)
· Note d'information n°19.15 (avril 2019) sur les résultats nationaux aux évaluations Point d'étape CP 2019
· Note d'information n°20.14 (avril 2020) sur les résultats nationaux aux évaluations Point d'étape CP 2020
· Note d'information n°21.29 (juin 2021) sur les résultats nationaux aux évaluations Point d'étape CP 2021
· Document de travail 2020-E02 relatif aux premiers résultats des évaluations Point d'étape CP 2020 (avril 2020)

FIGURE 4.10 – Corpus secondaire (évaluations nationales)

Données recueillies en GS maternelle
· Courrier envoyé aux enseignant·e·s et relatif au protocole de test 2017-2018
· Courrier envoyé aux enseignant·e·s et relatif au protocole de test 2018-2019
· Note confidentielle de renseignements sur l'élève vierge 2018-2019
· Courrier envoyé aux parents, septembre 2018
· Courrier envoyé aux enseignant·e·s de l'académie de Versailles, 09/2018
Données recueillies au CP
· Courrier envoyé aux enseignant·e·s et relatif au protocole de test 2018-2019
· Courrier envoyé aux enseignant·e·s et relatif au protocole de test 2019-2020
· Note confidentielle de renseignements sur l'élève vierge 2019-2020
· Tableau de report des réponses vierge 2019-2020

FIGURE 4.11 – Corpus secondaire (hors évaluations nationales)

Données recueillies en GS maternelle
· Notes prises lors de réunions à trois avec les enseignantes
· Notes prises lors de rendez-vous avec Nadine
· Notes prises lors de rendez-vous avec Sandrine
· Productions dessinées des enfants avec copie de mots - Halloween
· Productions dessinées des enfants à partir d'instructions orales en anglais - Christmas
· Productions dessinées des enfants sans écriture - April Fools
· Productions écrites des enfants - dictées de lettres en anglais (mai)
· Productions écrites autonomes des enfants - mots en anglais (juin)
· Captations audiovisuelles transcrites de 7 séances d'anglais (mai/juin)
· Journal de bord détaillant mon quotidien sur le terrain
Données recueillies au CP
· Notes prises lors de rendez-vous avec Alice
· Notes prises lors d'observations de classe (littéracie) avec Alice
· Notes prises lors de rendez-vous avec Patrice
· Notes prises lors d'observations de classe (littéracie) avec Patrice
· Scans des cahiers des enfants (productions dessinées et écrites de septembre à mars)
· Journal de bord détaillant mon quotidien sur le terrain

4.4 Méthodologie d'analyse des données : construction du savoir par étapes

Puisque le corpus principal et les données composant le corpus secondaire ont été définis, il reste maintenant à décrire les méthodes utilisées pour leur analyse. Cette question est centrale et constitue un point saillant de l'expression de la scientificité de ma démarche.

J'avais indiqué, dans l'introduction de ce chapitre, ma volonté de traiter cette section de manière relativement brève. Bien que l'exposition du cadre méthodologique de la recherche et de la présentation de la méthode adoptée dans l'analyse des données soit traditionnellement située en amont de ladite analyse, j'ai pris la décision de décrire les étapes d'analyse simultanément à l'analyse en elle-même (chapitre 7). Ainsi, il s'agit dans cette section de donner assez d'explication pour informer le lectorat, sans pour autant faire preuve de redondance.

4.4.1 L'analyse compréhensive des tests

À la suite de Chardenet, j'avais indiqué dans l'introduction de la section 4.3.1 l'importance d'analyser les évaluations de manière aussi rigoureuse que les résultats des enfants à cette évaluation. Cette analyse des trois évaluations est la première que j'ai réalisée à partir du matériel de test des trois épreuves sur les deux années d'étude, ainsi que de divers documents publiés par la DEPP concernant la présentation de ces évaluations et de leurs résultats au niveau national.

J'ai été particulièrement intéressée par l'analyse des "exercices" (je les nomme "items") et la comparaison entre ce qu'ils semblent évaluer chez l'enfant (d'après mon analyse) et ce qu'ils annoncent évaluer (parfois, plusieurs annonces différentes selon qu'on regarde les documents destinés aux enseignant·e·s, aux parents ou à la communauté scientifique). Après avoir analysé chaque item en regardant la consigne, les réponses attendues, le barème d'évaluation de la DEPP, les seuils à partir desquelles l'institution considère qu'un enfant est "fragile", "en difficulté" ou bien a des résultats "satisfaisants", une nouvelle question s'est posée : Ces évaluations, prises dans leur ensemble, évaluent-elles réellement les compétences littéraciques des enfants de manière fiable et complète ?

Pour répondre à cette question, j'ai cherché des réponses du côté du concept de littératie émergente, utilisé majoritairement dans le monde anglo-saxon. À travers l'analyse de différents modèles théoriques de ce qu'est la littératie émergente (et notamment des diverses compétences qui la composent), j'ai pu proposer une modélisation théorique des connaissances et compétences qui, d'après moi, composent la notion de littératie chez l'enfant. Cette modélisation, qui est un apport théorique issu d'une analyse externe à ma collecte de données, est devenue elle-même une donnée intégrant mon corpus analysable. De plus, au-delà de son statut de donnée (le modèle doit être éprouvé par une application concrète), le modèle devient dans un troisième temps outil d'analyse afin de permettre le traitement des données représentant les résultats des enfants aux évaluations.

Ainsi, l'analyse compréhensive des trois évaluations nationales (chapitre 6), qui m'a semblé essentielle afin de procéder à l'analyse des résultats des enfants à ces évaluations (chapitre 7) est elle-même rendue possible par une modélisation théorique de la littératie chez l'enfant, elle-même issue de l'analyse de différents modèles de littératie émergente (chapitre 5).

4.4.2 Le traitement statistique comme analyse de données

J'évoquais *supra* le traitement statistique de données en tant que préparation des résultats à l'analyse, plutôt que comme analyse en soi (voir sous-section 4.3.2.3). Cependant, le traitement statistique des données ne s'est pas arrêté à la création de boîtes à moustaches.

L'analyse compréhensive des trois évaluations nationales m'a permis de regrouper les différents items en composantes de compétences. Par exemple, j'ai déterminé que l'item "repérer les mots qui ne se terminent pas par la même syllabe" et que l'item "repérer les mots qui commencent par le même phonème" concernaient la composante de "conscience phonologique" de la littéracie émergente et que je pouvais donc les traiter ensemble pour évaluer plusieurs aspects d'une même compétence au sein de l'évaluation ayant lieu en GS.

Contrairement au traitement statistique *préalable* à l'analyse, le traitement statistique intégré à l'analyse à proprement parler inclut des classements, sélections, interprétations et validations des données. J'ai donc procédé à des regroupements de données en catégories, à des sélections (j'ai écarté les enfants pour lesquels je n'avais pas assez d'informations, voir section 4.2.1) ou encore à des interprétations (j'ai notamment fait l'hypothèse que certains items n'évaluaient pas ce qu'ils indiquaient évaluer, ce qui modifie les résultats). De plus, l'utilisation des boîtes à moustaches au sein d'une approche comparative est également à considérer comme une démarche d'analyse des données. En présentant les résultats des enfants aux divers items des trois évaluations, j'ai mis en regard les résultats du groupe test et du groupe contrôle. Les données chiffrées en elles-mêmes n'ont que peu de signification si elles ne sont pas mises en lien avec d'autres données. Cet aspect comparatif est discuté plus en détail dans la sous-section suivante.

4.4.3 Une approche comparative raisonnée

Le choix d'une approche comparative, que j'ai opéré dès l'élaboration de mon projet de recherche, est le point central de la méthodologie d'analyse de mes données. J'ai évoqué dans le chapitre 3 mon positionnement méthodologique concernant l'approche comparative, à la suite de Guy Jucquois notamment (1998). Cependant, il me reste à expliciter ce qui a concrètement fait l'objet d'une comparaison dans mon travail (une réponse expéditive serait "tout est comparaison"). Tout d'abord, sans me répéter, je rappelle que la présente section a annoncé des comparaisons entre :

- Ce que les évaluations annoncent évaluer et ce qu'elles évaluent réellement ;

- Ce que les évaluations évaluent réellement et ce qui doit être évalué dans le cadre du développement de la littéracie ;
- Différents modèles de littéracie émergente (chapitre 5).

À ces comparaisons, finalement secondaires, s'ajoute l'analyse comparative principale de ce travail, à savoir la comparaison entre les résultats des enfants du "groupe contrôle" et les résultats des enfants du "groupe test". J'ai également collecté des données correspondant aux résultats nationaux des enfants scolarisés au CP en France, et des résultats que j'ai appelés "locaux", correspondant aux enfants présents dans l'école qui a constitué mon terrain de recherche. Pour ces deux "échelles", j'ai des données concernant les enfants ayant commencé leur année de GS maternelle en 2017 et leur année de CP en 2018 et les enfants ayant commencé leur année de GS maternelle en 2018 et leur année de CP en 2019. Ces quatre jeux de données m'ont permis de réaliser plusieurs comparaisons :

- Comparaison entre les résultats nationaux de deux promotions d'enfants ;
- Comparaison entre les résultats locaux de deux promotions d'enfants ;
- Comparaison entre les résultats nationaux et locaux de chacune des deux promotions d'enfants ;
- Comparaison entre les enfants de manière individuelle.

Pour donner du sens à ces comparaisons, il a été nécessaire de réaliser des comparaisons supplémentaires pour informer mes résultats :

- Comparaison entre les contenus des tests des deux années ;
- Comparaison entre les compositions des groupes locaux des deux années ;
- Comparaison entre les conditions d'étude des deux promotions d'enfants.

Tout comme Jucquois (1998) expliquait que la comparaison n'est pas la finalité de la recherche, mais source de données à partir desquelles la recherche est rendue possible, je n'ai pas arrêté l'analyse à la simple démonstration des différences repérées entre les différents groupes comparés. En effet, une recherche concluant par exemple que "le groupe test performe mieux que le groupe contrôle" sans donner plus d'explication serait perçue comme inachevée. Pour interpréter les résultats issus de l'analyse comparative des données, je me suis donc appuyée sur le corpus secondaire.

4.4.4 L'apport du corpus secondaire dans l'interprétation des résultats

J'annonçais précédemment que le corpus secondaire m'avait permis de discuter mes résultats et d'émettre des hypothèses interprétatives. Cela est particulièrement

vrai pour l'analyse des profils individuels d'enfants qui ont été complétés de leurs productions écrites, de transcriptions d'interactions de classe venant illustrer, compléter, expliquer parfois leurs résultats aux évaluations nationales. De plus, j'ai précisé à plusieurs reprises que le corpus secondaire contenait en partie des bribes de ce qui aurait pu figurer dans un corpus principal (par exemple, dans une situation où la crise sanitaire n'aurait pas mis fin à mon recueil de données). Ainsi, ce corpus secondaire est traité de manière singulière, comme une bribe de ce qui aurait pu être.

Dans le dernier chapitre de ce travail, les données issues de ce corpus sont davantage mobilisées. Leur analyse "humanise" la recherche puisque ces données sont plutôt de nature qualitative. Elles donnent à voir de manière plus aisée les enfants derrière les chiffres. Ce corpus reste néanmoins secondaire puisqu'il n'est mobilisé que lorsque les analyses, interprétations et questionnements font l'objet d'une interaction précise dans les données, d'une production écrite ou dessinée particulière. J'ai nourri une relation ambivalente avec ce corpus contenant pourtant des données qui auraient pu constituer mon corpus principal : entre le "deuil" de ces données non collectées ou partiellement collectées, l'envie d'humaniser ma recherche et de donner à voir des enfants au-delà de leurs résultats lors de trois mesures évaluatives, et la crainte de ne pas adopter une posture suffisamment éthique.

❉

Dans ce chapitre, le premier objectif a été de contextualiser la recherche de terrain dans toutes ses dimensions : spatiale, temporelle, politique, socio-économique, au niveau de ses participant·e·s, des *acteurs et actrices* du terrain.

Tous les paramètres sur lesquels ce chapitre s'est attardé permettent d'appréhender une situation d'enseignement unique, régie par des politiques éducatives, produit de dynamiques entre des personnes, facilitée ou contrainte par des événements, rencontres, décisions de divers ordres. Le second objectif de ce chapitre a été de rendre compte de ce qui a été fait, en termes de collecte et d'analyse des données. Ces éclairages sur la façon dont se construit la recherche permettent d'aborder les chapitres 5, 6 et 7 avec les clés nécessaires pour comprendre comment je suis passée d'une question de recherche à des résultats.

Si la partie méthodologique qui s'achève a pour objectif de faire le lien entre la revue de littérature et le cadrage théorique d'une part, et les produits de l'étude de terrain d'autre part, elle continue à faire naître en moi un certain nombre de nouveaux questionnements. En tant qu'apprentie chercheuse, je m'interroge sur la complexité et le caractère unique de chaque situation d'apprentissage d'un côté, et le caractère

reproduisible d'une recherche préconisé par Astolfi (voir section 3.2.1). En effet, comment reproduire une recherche que je décris comme une construction infiniment complexe de dynamiques entre individus eux-mêmes complexes, de situations uniques et d'événements inattendus, surtout dans le cadre d'une étude longitudinale ? Alors, peut-être, cette idée de reproductibilité est à repenser de manière plus large. En sciences médicales [30], les notions de "reproductibilité" et de "répétabilité" s'opposent telles que la répétabilité est la capacité d'une méthode à être menée à nouveau à partir des mêmes procédures, dans les mêmes conditions et le même lieu, avec les mêmes paramètres, sur le même objet ou des objets similaires (Desquilbet, 2019, p. 4). En revanche, la reproductibilité est la capacité d'une méthode à être menée de nouveau dans des "conditions qui comprennent des lieux, des opérateurs [31] et des systèmes de mesure différents [...] sur le même objet ou des objets similaires". Dans le cas de l'obtention de résultats concordants, alors la méthode est considérée comme "valide" (*ibid.*).

Dans ma recherche, une répétabilité ne me semble pas possible, car les conditions, le lieu et les paramètres ont un caractère éphémère et s'évaporent presque sitôt qu'ils apparaissent. Les participant·e·s de cette recherche ne sont d'ailleurs plus, en 2024, celles et ceux qui ont participé à l'étude en 2018-2020 (les enfants sont maintenant en CM2, lisent des textes et communiquent en anglais, seules deux des quatre enseignant·e·s de notre étude sont toujours en poste, etc.). Une reproductibilité, bien que plus souple dans la définition proposée par le biostatisticien Loïc Desquilbet, me semble du domaine du possible, mais je me demande si elle est souhaitable. En effet, ma recherche s'est construite autour de la négociation permanente entre le possible et le contraint, le faisable et l'imprévu : de futures recherches, plus ciblées, seraient donc peut être plus souhaitables que la reproductibilité d'une première étude de grande envergure dont l'objectif ne serait "que" de valider ou d'invalider les présents résultats (voir chapitre 7).

30. Voir Desquilbet, L. 2019. *Guide pratique de validation statistique de méthodes de mesure : répétabilité, reproductibilité, et concordance.* [En ligne, disponible à : `http://loicdesquilbet.wixsite.com/biostat-epidemio/documents`]

31. Ici, le·la chercheur·euse.

Troisième partie

Littéracie chez l'enfant : analyse des effets d'un dispositif d'enseignement de l'anglais langue additionnelle

La troisième et dernière partie de cette thèse concernera l'analyse des données collectées sur mon terrain et de la discussion de ces derniers. Avant de parvenir à cette étape de discussion des résultats, je présenterai deux outils nécessaires à la poursuite de ma recherche.

Mon cinquième chapitre comportera une discussion autour de la notion de littéracie émergente et une présentation et une analyse comparative de six modèles de littéracie émergente. Ensuite, je présenterai le premier des deux outils précédemment évoqués, le "modèle de la littéracie chez l'enfant", en deux étapes successives : une version qui s'appuie sur la notion de littéracie émergente, puis une seconde version qui inclut des connaissances et compétences liées à l'apprentissage des langues à travers le référentiel du CARAP (Candelier et al., 2012). Ce modèle sera ensuite utilisé dans le cadre de l'analyse de profils d'enfants issus de mon corpus dans mon septième chapitre.

Mon sixième chapitre correspondra au second des deux outils évoqués *supra*, à savoir l'analyse approfondie des évaluations de la DEPP utilisées dans la collecte de mes données. Je montrerai comment ces évaluations sont construites et ce qu'elles évaluent réellement chez les enfants. Puis, je questionnerai le traitement de ces données par la DEPP elle-même. Cette analyse me permettra ensuite d'analyser et de discuter les résultats obtenus par les enfants dans mon septième chapitre.

Ce dernier chapitre comportera comme annoncé l'analyse de profils d'enfants, que je nommerai "Parcours d'apprentissage", à partir du modèle créé dans mon chapitre 5, et des résultats aux évaluations telles qu'elles seront analysées dans mon chapitre 6. Il mettra donc en lien l'ensemble des informations et créations des six chapitres le précédant. De plus, ce chapitre comportera également des analyses plus qualitatives de données issues de mon corpus secondaire.

Ce travail me permettra de déterminer à quel·s moment·s du développement de la littéracie par les enfants les bénéfices d'un dispositif tel que le mien sont susceptibles d'intervenir et pour quelles compétences.

Chapitre 5

Modélisation de la littéracie chez l'enfant : un apport théorique et méthodologique

"C'est presque tout que de savoir lire."

— *Alain, 1925*

Dans ce chapitre, je m'apprête à entreprendre l'analyse des données que j'ai recueillies sur mon terrain de recherche, tel que décrit dans les chapitres 3 et 4. Cette analyse sera guidée par une modélisation théorique de la littéracie chez l'enfant.

La modélisation est un concept opératoire d'importance en didactique et notamment en didactique du français. Dans ce travail, le modèle que je propose est une construction théorique à visée descriptive (Reuter et al., 2013). D'après Reuters et al., l'activité de modélisation peut revêtir plusieurs objectifs et donc se construire différemment selon ces derniers. Je propose ici un modèle théorique d'analyse de mes données, son objectif est donc principalement de recherche et non praxéologique. Ma démarche de modélisation repose sur l'intégration et la synthèse des travaux préexistants de divers chercheur·euse·s, que j'ai comparés dans l'objectif de construire un cadre conceptuel solide et informé.

Dans un premier temps, je m'attacherai à examiner le concept de "littéracie émergente". Ce concept a connu une évolution significative au fil des années, et il est devenu un socle théorique crucial dans la conception de mon modèle de la littéracie chez l'enfant. L'examen approfondi de la littéracie émergente servira de socle pour mon propre modèle, tout en me permettant de mieux saisir les nuances et les développements récents dans le domaine. Dans un second temps, je présenterai

mon modèle de la littéracie chez l'enfant de manière progressive. Tout d'abord, j'esquisserai la première version du modèle que j'ai forgé en m'appuyant sur les travaux sur la littéracie émergente. Ensuite, je présenterai, notamment avec l'aide des approches plurielles (Candelier et al., 2012), l'adaptation de ce modèle à mon contexte de recherche spécifique, où je mets en relation la littéracie et l'apprentissage d'une langue additionnelle. Cette démarche de modélisation me conduira à des perspectives nouvelles sur les processus communs à la littéracie et à l'apprentissage des langues par les enfants.

5.1 Le concept de littéracie émergente : un outil d'analyse

5.1.1 La littéracie émergente : histoire d'un concept

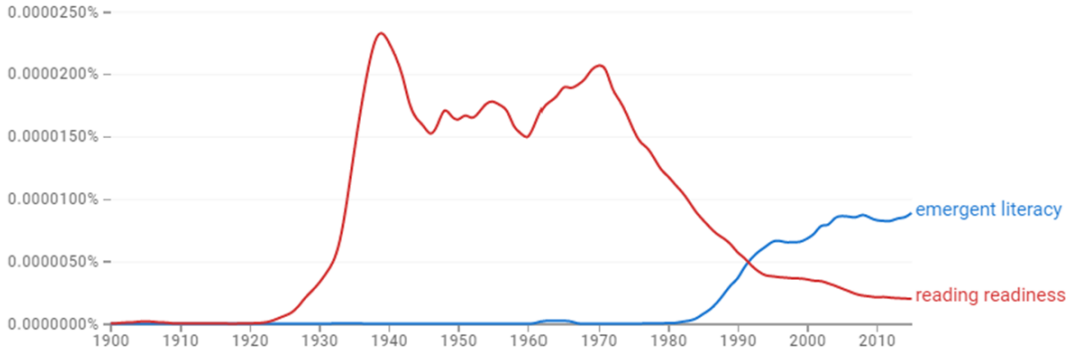
La première utilisation de la notion de littéracie émergente est attribuée à Mary Clay en 1966 [1]. Cependant, elle n'est presque pas reprise jusqu'en 1986 avec l'ouvrage *Emergent Literacy : Writing and Reading* des anthropologues Teale et Sulzby. Jusqu'alors, le concept de "reading readiness" était utilisé à la place. Développé par les chercheurs américains Lee & Clark dans les années 1930, le concept de "reading readiness" a ensuite été fortement étudié aux États-Unis dans les années 1940. Jusqu'à lors, ce concept s'attachait à identifier le niveau supposé de maturité à partir duquel un enfant était prêt à commencer son apprentissage de lecture-écriture. Les compétences développées pour la "reading readiness" ne sont pas encore considérées comme des pratiques de littéracie, mais comme des prérequis (prélecture, préécriture, etc). Si le concept de "reading readiness" est peu utilisé dans les recherches aujourd'hui, ce terme est toujours utilisé dans le langage courant : les magazines destinés aux parents, blogs, entreprises dans le secteur éducatif et même les curriculums de certains états américains et sites web d'écoles outre-Atlantique utilisent ce concept pour mettre en avant les différents dispositifs préscolaires proposés aux parents de jeunes enfants.

D'après Sénéchal et al. (2001), c'est à partir de 1991 que la notion de littéracie émergente commence à prendre de l'importance dans la communauté scientifique avec la publication d'un autre ouvrage de Sulzby et Teale. Ce concept avait été "importé" de la Nouvelle-Zélande (d'où vient Mary Clay) vers les États-Unis par des chercheur·euse·s de l'Université de l'Ohio, puis a été repris dans l'Illinois (voir plus

1. Clay, M.M. (1966). Emergent reading Behavior. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland, New Zealand

bas Mason & Stewart et Whitehurst & Lonigan) et le Michigan (par exemple Sulzby & Teale). Du Nord-Est américain, ce concept s'étend ensuite progressivement à des recherches dans l'ensemble du pays. Cette même année 1991 marque le dépassement du concept de "emergent literacy" sur celui de "reading readiness" en termes de nombre d'utilisation dans les publications scientifiques, mais aussi dans l'usage courant, comme le montre l'outil de visualisation Google NGram [2] (figure 5.1).

FIGURE 5.1 – Comparaison de la fréquence des expressions "Emergent Literacy" et "Reading Readiness" dans le corpus "All English 2019" de Google NGram Viewer



La notion de littéracie émergente se développe à travers la volonté de ces chercheur·euse·s à s'opposer à l'idée selon laquelle "l'apprentissage de la lecture, dans les systèmes alphabétiques d'écriture, a comme préalable l'enseignement de la mise en correspondance des sons et des graphies, laquelle pourrait ne faire appel qu'à des capacités de discriminations perceptives et d'appariements" (Joigneaux, 2013). Alors, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne commencerait pas par l'apprentissage de la CGP et le décodage, mais bien par la sémantique et l'action de donner du sens aux messages qu'il est donné à déchiffrer. À partir de cela, l'on peut considérer que prendre conscience qu'un message écrit est porteur de sens est déjà apprendre à lire et écrire. Cette nouvelle vision de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture remet en cause la chronologie classique de cet apprentissage (d'abord les compétences "de bas-niveau" comme l'identification des lettres, puis des compétences "de haut-niveau" telles que la compréhension et d'interprétation) et rend plus difficile à tracer la frontière entre les enfants lecteurs et les enfants non-lecteurs. Un enfant peut savoir déchiffrer, mais sans comprendre le message décodé, tandis qu'un autre peut comprendre un message écrit lu par un adulte sans être pour autant capable de le déchiffrer seul.

2. Le corpus utilisé pour cette analyse de fréquence est le corpus "All English 2019" regroupant un extrait significatif du contenu publié sur le World Wide Web (www) en anglais, allant des publications scientifiques et journalistiques aux échanges sur des blogs ou des réseaux sociaux.

La littéracie émergente est définie par Teale et Sulzby comme l'ensemble des compétences, connaissances et attitudes qui précèdent et sont des précurseurs développementaux présumés aux formes conventionnelles de lecture et d'écriture (Teale & Sulzby, 1986 ; Sulzby & Teale, 1991). Elle se place dans une perspective néo-Piagétienne (en insistant sur le fait que les enfants découvrent et apprennent à lire et écrire à travers leurs expériences et essais) et néo-Vygotskienne (en reconnaissant que c'est à travers l'interaction avec des lecteurs que l'enfant devient lecteur à son tour). Cependant, les différents chercheur·euse·s ayant participé à la création du champ de la littéracie émergente ne s'accordent pas tous sur le moment où elle s'arrête et ce qui y succède : certains y font succéder la littéracie conventionnelle (au moment de l'entrée à l'école élémentaire), d'autres y font succéder la littéracie précoce (que l'on place entre 5 et 7 ans en moyenne) puis la littéracie conventionnelle (au moment de l'entrée à l'école élémentaire, voir Senechal et al., 2001). Le concept de littéracie émergente est considéré comme un facteur important de prédiction de la réussite future de l'apprentissage de la lecture. De là, par relation indirecte, les compétences de littéracie émergente sont donc également prédictives de la réussite académique future des enfants (Whitehurst & Lonigan, 1998).

5.1.2 Premiers modèles de littéracie émergente

Deux modèles significatifs sont créés dans les années 1990 pour décrire la littéracie émergente comme un ensemble de comportements : le modèle de Mason & Stewart (1990) et celui de Whitehurst & Lonigan (1998). Il est intéressant de noter que ces quatre chercheurs sont des psychopédagogues américains qui ont travaillé ensemble à l'université de l'Illinois Urbana-Champaign : en effet, cela signifie qu'une équipe de recherche unique est à l'origine de la conceptualisation et de la modélisation de la littéracie émergente. Les deux modèles s'attachent à décomposer la littéracie émergente en de plus petites catégories qui elles-mêmes regroupent des savoirs, savoir-faire et savoir-être plus faciles à conceptualiser. Cette décomposition permet de pouvoir intégrer les recherches sur le développement précoce de toutes ces composantes au champ de la littéracie émergente et d'en faciliter l'étude, la mesure et le développement. Je présenterai et comparerai ici ces deux modèles "fondateurs" que les modèles suivants utilisent comme source.

5.1.2.1 Modèle de Mason et Stewart (1990)

Mason & Stewart décomposent la littéracie émergente en quatre pôles : 1/ Concepts et fonctions de la littéracie, 2/ Écriture et composition, 3/ Connaissance

des lettres et des mots et 4/ Compréhension orale et compréhension de mots [3]. Ces quatre pôles sont accompagnés d'exemples tels que :

- **Concepts et fonctions de la littéracie :** savoir que les écritures sont porteuses de sens, savoir qu'un même message écrit conserve le même sens à travers le temps, comprendre la fonction des artefacts écrits (comme un journal), associer les mots écrits dans leur environnement et leur sens (par exemple les logos publicitaires ou les panneaux connus) ;
- **Écriture et composition :** écriture de mots, dictée à l'adulte ;
- **Connaissance des lettres et des mots :** connaissance de la comptine alphabétique, de la CGP, reconnaissance de mots fréquents, conscience phonologique, etc. ;
- **Compréhension orale et compréhension de mots :** capacité à raconter une histoire et/ou un événement passé, compétences narratives, capacité à définir et classer des mots.

À travers ces quatre composantes, Mason & Stewart considèrent la littéracie émergente comme un concept incluant un éventail très large de compétences et de comportements des jeunes enfants. Ce modèle considère ces quatre composantes comme indépendantes et ne comporte pas de lien d'interaction entre ces dernières. Pour mesurer les compétences de littéracie émergente d'un enfant d'après le modèle de Mason & Stewart, il faut donc évaluer les compétences de cet enfant dans chacune de ces quatre composantes.

5.1.2.2 Modèle de Whitehurst et Lonigan (1998)

Les psychopédagogues américains G. Whitehurst et C. Lonigan proposent un second modèle qui organise les compétences de littéracie émergente sur un continuum dont les extrémités seraient la connaissance contextuelle d'un côté et la compréhension des règles de CGP de l'autre. Ce continuum comporterait deux catégories : respectivement les "outside-in skills" et les "inside-out skills". De plus, ils considèrent également que les différentes compétences de littéracie émergente n'interviennent pas au même moment de l'apprentissage de la lecture et doivent donc être entraînées à des moments différents du développement des enfants par des processus d'interventions différents. C'est pour cette raison qu'ils réfutent l'existence de la "reading readiness" comme un phénomène qui surviendrait "d'un coup" quand l'enfant entre à l'école élémentaire sans qu'il y ait de démarcation entre ce que l'on appelle "compétences de lecture" et "compétences de pré-lecture".

3. En anglais : "Listening comprehension and word understanding".

Si la séparation "lecture" et "pré-lecture" n'est pas conçue par Whitehurst & Lonigan, ils considèrent en revanche que les compétences de littéracie émergente se séparent en deux catégories, nommément "inside-out" et "outside-in". Les noms de ces deux domaines se réfèrent aux connaissances et aux ressources utilisées par les enfants dans ces deux types de processus. Pour les compétences "inside-out" (intérieur vers l'extérieur), l'enfant s'appuie sur les ressources internes au message écrit : les lettres qui composent le mot, les mots qui composent la phrase, les sons produits par les lettres, etc. Pour les compétences "outside-in" (extérieur vers l'intérieur), c'est le contexte, les connaissances extérieures au message écrit que l'enfant mobilise : sa connaissance du monde, du contexte du paratexte, du contexte sémantique, etc. Un enfant bon lecteur mobilise les deux domaines en même temps lorsqu'il lit.

Les deux catégories sont en interaction permanente lorsque les enfants sont engagés dans une activité littéracique : par exemple, lors de la lecture de mots, Whitehurst & Lonigan considèrent que la compétence "inside-out" de décodage est utilisée (connaissance de chacune des lettres composant le mot, des règles de correspondance graphophonologique associées, capacité de blending, etc.), mais que la compétence "outside-in" de vocabulaire a également une influence majeure dans la réussite (ou l'échec) de cette tâche. Si l'enfant connaît le mot à lire, il s'aide de son vocabulaire pour dépasser la difficulté de "blending" (reliage) entre les sons composant ce mot. S'il n'a jamais entendu le mot auparavant, alors il ne peut s'appuyer que sur ses compétences techniques de décodage et de "blending" pour prononcer le mot final. De la même façon, lors de la lecture de phrases et de texte, les enfants mobilisent leurs compétences syntaxiques et sémantiques pendant l'activité de décodage.

D'après Whitehurst & Lonigan, une séparation des compétences de littéracie émergente en deux catégories "inside-out" et "outside-in" peut permettre de mieux sélectionner les dispositifs de remédiation mis en relation avec les compétences dans lesquelles un enfant (ou groupe d'enfants) serait fragile (pour développer la pratique enseignante), mais aussi de comprendre comment se construit la compétence littéracique (pour développer la recherche). Pour Sénéchal et al., la perspective d'une littéracie émergente a fortement favorisé le développement des connaissances autour de ce que les jeunes enfants savent de la lecture et l'écriture (2001 : 440). Dans un troisième champ d'application, Whitehurst & Lonigan considèrent que leur recherche peut avoir des effets sur les programmes et curriculums, notamment via l'implémentation d'interventions réunissant des entraînements des compétences de littéracie émergente à la fois "inside-out" et "outside-in". Il leur semble par exemple que les compétences "inside-out" sont particulièrement corrélées aux compétences

littéraciques au début de l'apprentissage conventionnel de la lecture et de l'écriture (première année de l'école élémentaire) tandis que les compétences "outside-in" sont plutôt prédictives de la réussite en littéracie dans la seconde année de l'école élémentaire : c'est le moment où les attendus des enseignant·e·s vis-à-vis des enfants lecteurs concernent davantage la compréhension que le décodage.

Enfin, une nouveauté du modèle de Whitehurst & Lonigan par rapport au modèle de Mason & Stewart est l'intégration des "mouvements de la littéracie émergente" (la promotion des pratiques favorisant le développement de la littéracie émergente) et des "environnements de littéracie émergente" (les expériences et situations qui pourraient permettre le développement de la littéracie émergente : pour eux, l'environnement qui permet de développer le plus efficacement les compétences de littéracie émergente est la lecture partagée entre l'enfant et l'adulte).

> "La plupart des recherches n'ont pas fait de distinction entre les différentes formes d'environnement, de mouvements et de compétences de littératie émergente. En général, on trouve des études impliquant une seule mesure d'environnement de littératie émergente (par exemple, la fréquence de la lecture partagée) et une seule mesure de mouvement de littératie émergente (par exemple, l'étendue de l'utilisation du langage en maternelle)." (1998 : 863 [4]).

C'est dans cette perspective que ce modèle se place, à la fin des années 1990, comme un outil de développement des recherches futures dans le domaine de la littéracie émergente.

5.1.2.3 Comparaison des deux modèles

Le modèle de Mason & Stewart est composé de quatre catégories de compétences de littéracie émergente tandis que le modèle de Whitehurst & Lonigan ne comporte que deux catégories placées sur un continuum. Cependant, malgré leurs différentes orientations, ces deux modèles présentent des similitudes frappantes. En effet, la plupart des processus "outside-in" de Whitehurst & Lonigan correspondent à la composante "concepts et fonctions de la littéracie" tandis que les trois autres composantes du modèle de Mason & Stewart correspondent aux processus "inside-out" de Whitehurst & Lonigan. Les compétences listées à l'intérieur des composantes des

4. Texte original : "Most research has not distinguished between different forms of emergent literacy experience and different forms of emergent literacy skills. Typically one finds studies involving a single measure of emergent literacy experience (e.g., frequency of shared reading) and a single measure of emergent literacy outcome (e.g., preschool language use).", ma traduction

deux modèles sont majoritairement identiques dans leur définition et parfois même dans leur désignation ("emergent reading in context" par exemple).

Quelle que soit l'organisation de ces compétences en catégories, les compétences listées dans ces deux modèles sont (1) les connaissances conceptuelles ("knowing why") et procédurales ("knowing how") des enfants à propos de la lecture et de l'écriture, (2) les compétences métalinguistiques et (3) les compétences langagières des enfants.

5.1.3 Nouveaux modèles de littéracie émergente

À la suite de ces deux modèles, de nouvelles propositions de modélisation de la littéracie émergente ont été faites. Si je sépare les deux modèles précédents des suivants, c'est que les propositions de modélisation que j'ai relevées après 2000 m'ont semblé systématiquement citer les travaux de Mason & Stewart (1990) et/ou Whitehurst & Lonigan (1998) comme étant à la source de la construction des autres modèles. Cela me permet de considérer ces deux derniers comme fondateurs.

5.1.3.1 Modèle empirique (2001)

Tout d'abord, c'est en 2001 que Sénéchal et al. (2001) proposent un amendement de ces modèles. Dans leur recherche, les deux modèles sont discutés, notamment en termes de similarités. Cependant, Sénéchal et al. considèrent que la littéracie émergente devrait exclure les compétences langagières orales des autres compétences qui composent la littéracie émergente. Cela s'explique par le fait que tous les enfants développent (plus ou moins) des compétences de langage oral avant l'entrée à l'école (en raison du caractère biologique des compétences de langage oral) tandis que ce n'est pas le cas pour les compétences liées à l'écrit (qui sont un construit culturel, 2001 : 444).

Sénéchal et al. excluent également les compétences métalinguistiques du concept de littéracie émergente puisque cette compétence leur semble liée aux autres compétences de littéracie émergente par un lien de causalité. Ainsi, elle ne serait pas une partie, mais produit de la littéracie émergente.

Il reste donc les compétences conceptuelles et procédurales que les enfants acquièrent à propos de la lecture et de l'écriture. Cette séparation est importante, car les profils d'enfants ayant des difficultés dans l'une ou l'autre de ces catégories en maternelle semblent différents une fois à l'école élémentaire : les connaissances conceptuelles permettent par exemple aux enfants de faire des progrès rapides dès l'école maternelle (Lonigan et al., 2000) tandis que les connaissances procédurales

sont prédictives de la réussite de la première année d'école élémentaire.

Le modèle amendé par Sénéchal et al. est donc proposé tel que (2001, p. 448) :

- **Littéracie émergente :**
  1. **Savoirs conceptuels** : connaissances à propos des actes de lecture et d'écriture, connaissance des fonctions de la littéracie, perception de son propre apprentissage de la lecture, littéracie émergente en contexte (raconter une histoire, déchiffrer des panneaux publicitaires/logos, etc.), etc.
  2. **Savoirs procéduraux** : orthographe préconventionnelle dans une variété de situations, connaissance du nom des lettres, connaissance de la correspondance graphophonologique, lecture de mots (avec aide), etc.
- **Compétences langagières à l'oral :** compétences narratives, vocabulaire, compréhension à l'oral, etc.
- **Compétences métalinguistiques :** conscience phonologique, syntaxique, etc.

Sénéchal et al. montrent à travers une étude réalisée en France que les deux composantes de la littéracie émergente proposées (savoirs conceptuels et savoirs procéduraux) ne semblent pas liées l'une à l'autre. Ainsi, le développement de l'une des deux compétences n'améliore pas l'autre. Cependant, chacune de ces deux composantes est corrélée aux deux autres catégories qui, selon Sénéchal et al., ne font pas partie de la littéracie émergente (la conscience phonologique et le vocabulaire).

Si cela motive Sénéchal et al. à détacher ces composantes du modèle de littéracie émergente, je pense que ces résultats démontrent au contraire que les deux composantes "externes" au modèle que sont la conscience phonologique et le vocabulaire, qui d'après les corrélations calculées dans leur étude font le lien (indirect) entre les deux parties de leur conception de la littéracie émergente, il m'apparaît étrange de ne pas les inclure dans un système plus global (quelle qu'en soit l'appellation).

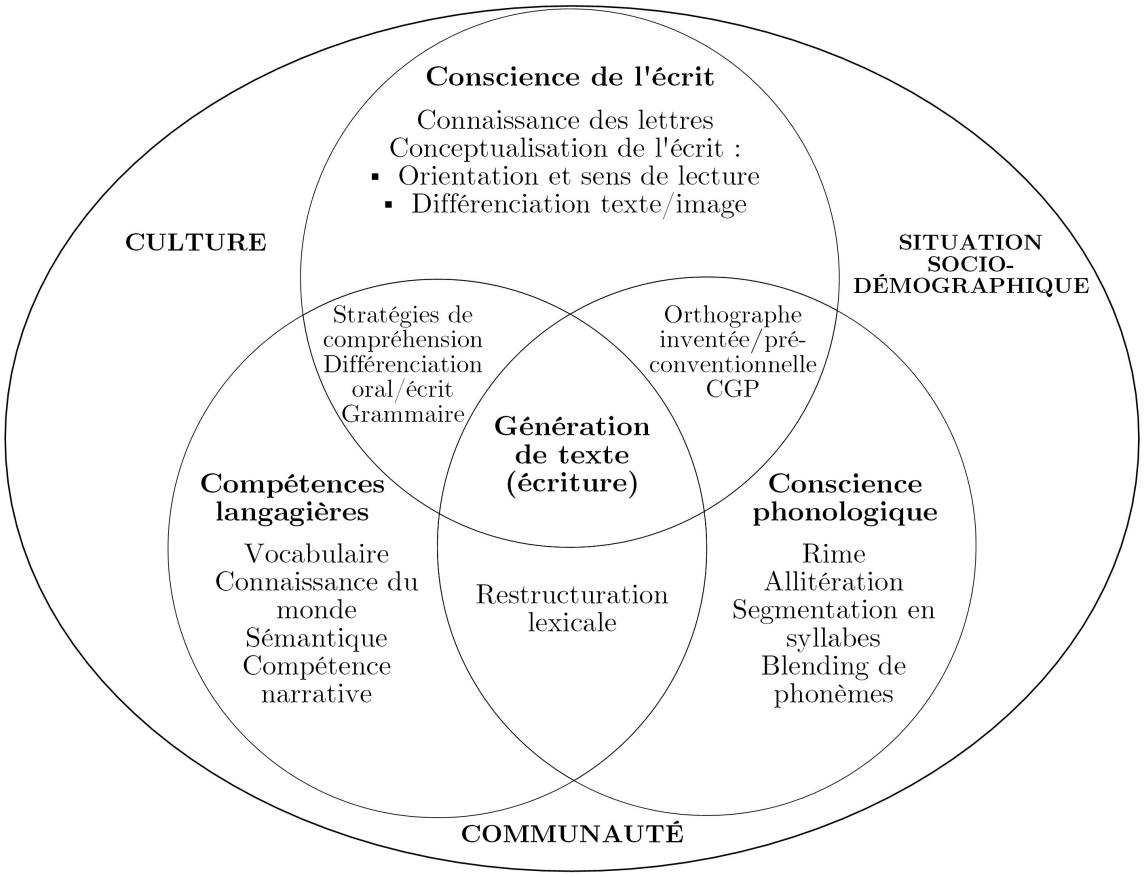
5.1.3.2 Modèle compréhensif (2015)

Pour Rohde (2015) non plus, les deux modèles présentés ne sont pas adaptés pour décrire la complexité du concept de littéracie émergente. Rohde reconnaît en effet que si le développement de la littéracie émergente n'est pas à voir comme un processus linéaire chez l'enfant, elle est en réalité composée de plusieurs composantes qui, elles, se développent à travers l'atteinte de stages de développement linéaires dans un ordre précis. Rohde propose donc un nouveau modèle appelé "Comprehensive Emergent Literacy Model" (CELM). Le CELM prend en compte quatre considérations

supplémentaires par rapport aux modèles de Mason & Stewart, Whithurst & Lonigan et Sénéchal et al. (Rohde, 2015, p. 04) :

1. Chaque composante de la littéracie émergente possède une séquence de développement propre ;
2. Chaque composante soutient le développement des autres composantes dans un fonctionnement holistique et non de manière séparée comme l'envisageaient les précédents modèles ;
3. L'environnement immédiat (notamment familial) des enfants joue un rôle dans le développement de la littéracie émergente ;
4. Ce modèle met en lien les composantes de la littéracie émergente avec les recommandations programmatiques nationales (*National Association for the Education of Young Children* et *Head Start*, É.-U.) et internationales (*International Reading Association*) en termes d'instruction préscolaire.

FIGURE 5.2 – Comprehensive Early Literacy Model, Rohde, 2015



Ce modèle propose trois composantes à la littéracie émergente [5], entrelacées dans un diagramme de Venn (cf. figure 5.2) : la conscience de l'écrit, incluant par

5. Ma traduction pour ces composantes et le contenu du modèle.

exemple la connaissance de l'alphabet, la conscience phonologique, incluant par exemple la manipulation des unités sonores, et les compétences langagières, incluant la connaissance du monde, le vocabulaire, la sémantique et la compétence narrative. Ces trois composantes donnent lieu à trois espaces de "chevauchements" que j'indique sur le diagramme ainsi qu'à une composante centrale nommée "Génération de textes" qui contient l'ensemble des compétences du modèle.

5.1.3.3 Dépistage rapide (2019)

Iyer et al. sont des médecins-pédiatres spécialistes du développement de l'enfant et ont créé un outil de dépistage rapide de futur échec scolaire à partir de l'évaluation des compétences de littéracie émergente. L'outil s'appelle ELSAT ("Early Literacy Skills Assessment Tool") et permet de contrôler différentes variables de la littéracie émergente chez les enfants de 4 ans à partir d'un album de jeunesse. Son avantage est qu'il s'administre en 1 à 2 minutes par un médecin pédiatre ou autre personnel de santé formé. Ce test a pour vocation d'être administré aux enfants lors de visites médicales de contrôle et les auteurs préconisent qu'il fasse partie des tests habituellement administrés à la visite médicale préventive de tous les enfants américains de quatre ans (Iyer et al., 2019).

Ce qui rend cette recherche intéressante de mon point de vue, c'est le fait que ces pédiatres n'aient pas repris un modèle de littéracie émergente déjà en place pour construire leur outil : ils ont défini eux-mêmes les différents éléments testés en lien avec les compétences qu'ils considéraient comme (1) faisant partie de la littéracie émergente et (2) étant des prédicteurs efficaces d'un éventuel risque de futur échec scolaire. Les auteurs ont créé un outil comportant 63 éléments. À l'aide de tests psychométriques réalisés sur 21 enfants, ils ont ensuite éliminé les éléments non discriminants (effets plafond ou plancher), obtenant un total de 57 éléments discriminants. Ensuite, Iyer et al. ont fait administrer à 96 enfants leur test de 57 éléments ainsi que les tests de référence *Peabody Picture-Vocabulary Test-4*, *Comprehensive Test of Phonological Processing-2* et *Get Ready to Read ! Revised*. Parmi les 57 éléments de leur test, ils n'ont conservé que les dix éléments ayant les corrélations les plus fortes avec les résultats des trois tests de référence. Conséquemment, leur modèle de littéracie émergente est influencé par le choix de ces trois tests qui sont respectivement un test de vocabulaire, un test de conscience phonologique et un test portant sur les concepts linguistiques et concepts de l'écrit. Ce faisant, Iyer et al. considèrent comme faisant partie de la littéracie émergente les catégories suivantes : connaissances autour de l'écrit (trouver où est le titre du livre sur la couverture, déterminer le sens de lecture sur une page), connaissance de l'alphabet (nommer des lettres majuscules et

minuscules), conscience phonologique (correspondance graphophonologique, rime et élision).

5.1.3.4 Échelle préscolaire de littéracie émergente (2021)

Le projet de recherche LINUMEN ("LIttératie et NUMératie Émergentes par le Numérique"), porté par l'Université de Lorraine, s'intéresse à la conception et à l'évaluation des compétences de numératie et de littéracie émergentes. Dans le cadre de ce projet, l'équipe du laboratoire 2LPN a développé une échelle d'évaluation des compétences de littéracie émergente pour l'âge préscolaire appelée ÉPLÉ ("Échelle Préscolaire de Littératie Émergente" (Thomas et al., 2021), 2021). Cette échelle permet d'identifier les enfants qui risquent de rencontrer des obstacles dans leur futur apprentissage de la littéracie conventionnelle à travers une échelle globale prenant en compte l'ensemble des composantes de la littéracie émergente. L'apport de ce nouvel outil pour la recherche est sa spécificité française (l'échelle est pensée pour l'apprentissage de la littéracie en français langue première et est réfléchie en articulation avec les programmes scolaires français) et son utilisation de tests psychométriques pour comprendre les influences de chacune des compétences de littéracie émergente les unes sur les autres, mais également de facteurs sociodémographiques sur l'ensemble de ces compétences. Ce modèle de littéracie émergente inclut quatre catégories : la connaissance de l'alphabet, le vocabulaire (réceptif et productif), la compétence orale et la conscience phonologique.

Cette recherche résulte en une proposition d'application (l'échelle préscolaire de littéracie émergente) et en un modèle en piste ("path analysis") à destination des chercheur·euse·s afin de mieux comprendre les liens entre les différentes compétences en jeu. Elle propose également une comparaison de quelques autres tests de positionnement ou d'évaluation destinés aux jeunes enfants pour évaluer leurs compétences littéraciques : c'est à partir de cette comparaison sélective que j'ai décidé de réaliser une analyse comparative de l'ensemble des modèles et outils présentés jusqu'à maintenant pour arriver au développement de mon propre modèle d'analyse. Les compétences et connaissances associées à la littéracie émergente pour ces différents modèles sont résumées dans un tableau récapitulatif (cf. figure 5.3 *infra*) au sein duquel j'ai ajouté une colonne concernant les tests "Repères CP" tel qu'ils sont conceptualisés par la DEPP et le CSEN (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance et Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale, à l'origine de ces évaluations). Cela me permet de les mettre en relation afin d'en proposer, dans la sous-section suivante, une analyse comparative.

FIGURE 5.3 – Connaissances et compétences associées à la littéracie émergente selon le modèle étudié

Mason & Stewart, 1990	**Whitehurst & Lonigan, 1998**	**Sénéchal et al., 2001**	**Rohde, 2015**	**Iyer et al., 2019**	**Thomas et al., 2021**	**Repères CP, depuis 2018**
Connaissance des lettres et des mots : - Comptine alphabétique - Correspondance graphophonologique - Orthographe des mots fréquents - Conscience phonologique Concepts et fonctions de la littéracie : -Comprendre que l'écrit est porteur de sens - Fonction de l'écrit - Permanence du message écrit Compréhension orale et connaissance de mots : - Compétence narrative - Capacité à communiquer - Définir et classer des mots Ecriture et composition : - Ecriture de mots simples - Dictée à l'adulte	Inside-out : - Connaissance des lettres - Orthographe des mots fréquents - Correspondance graphophonologique - Blending de phonèmes Outside-in : - Connaissance du monde - Utilisation du contexte et du paratexte - Utilisation du contexte sémantique - Utilisation du contexte syntaxique - Vocabulaire + Mouvements de littéracie émergente + Environnements de littéracie émergente	Savoirs conceptuels : - Concepts et fonctions de l'écrit - Perception de son propre apprentissage de la lecture-écriture - Connaissance des actes de lecture et d'écriture - Comprendre que l'écrit est porteur de sens - Compétence narrative Savoirs procéduraux : - Comptine alphabétique - Correspondance graphophonologique - Orthographe inventée/ pré-conventionnelle - Lecture de mots avec aide + Compétences langagières à l'oral - Compétences narratives - Vocabulaire - Compréhension de phrases et de textes lus + Compétences métalinguistiques : - Conscience phonologique - Conscience syntaxique	Compétences langagières : - Compréhension écrite en lecture silencieuse - Vocabulaire - Connaissance du monde - Sémantique - Compétence narrative - Stratégies de compréhension - Différenciation oral /écrit - Grammaire Conscience de l'écrit : - Connaissance des lettres - Conceptualisation de l'écrit (orientation et sens de lecture) - Différenciation texte/ image Correspondance graphophonologique Orthographe inventée/ pré-conventionnelle Conscience phonologique : - Rime - Allitération - Segmentation en syllabes - Blending de phonèmes	Connaissances autour de l'écrit : - Trouver le titre sur la couverture d'un album - Déterminer le sens de la lecture Connaissance de l'alphabet : - Nommage de lettres en minuscules et en majuscules Conscience phonologique : - Correspondance grapho-phonologique - Rime - Elision de syllabes	Connaissance de l'alphabet : -Connaissance des noms des lettres et des sons qu'elles produisent Vocabulaire : - Vocabulaire réceptif - Vocabulaire productif - Etendue du vocabulaire Compréhension orale : - De phrases - De l'explicite (dans une histoire) - De l'implicite (dans une histoire) à travers la réalisation d'inférences Conscience phonologique : - Elision de syllabes - Inversion de syllabes - Identification de syllabes - Rime	Connaissance des lettres : - Comparer visuellement des suites de lettres - Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent - Reconnaître les différentes écritures d'une lettre Vocabulaire : - Réceptif Conscience phonologique : - Classer des mots en fonctions de leurs propriétés phonologiques (phonèmes, syllabes) - Identifier la lettre correspondant au premier phonème d'un mot dicté Compréhension orale : - De phrases - De l'explicite (dans plusieurs types de textes lus) - De l'implicite (dans une histoire) à travers la réalisation d'inférences

5.1.4 Analyse comparative des modèles de littéracie émergente

Dans cette analyse comparative, je fais le choix de mettre sur le même plan les modèles de littéracie émergente et les outils d'évaluation de littéracie émergente. Même si la nature de ces deux types d'objets est différente, les deux se présentent comme une liste de compétences de littéracie émergente, séparées en catégories ou domaines. Aux modèles que j'ai présentés *supra*, j'ai également ajouté, comme je l'avais fait dans le tableau récapitulatif précédent (figure 5.3), le test "Repères CP" qui est le test standardisé créé par le Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale en collaboration avec la DEPP, que j'ai utilisé lors du recueil de données du présent travail. Dans l'ensemble des modèles évalués, j'ai retenu de grandes "familles" de compétences littéraciques qui ont été utilisées :

- La conceptualisation du langage, incluant la compétence communicative et narrative ;
- La compréhension et la production de messages à l'oral ;
- Le développement du vocabulaire ;
- La conceptualisation de l'écrit ;
- La connaissance des lettres et des sons qu'elles produisent ;
- La conscience phonologique.

Dans chacun des modèles, je repère des "manques" par rapport à cette liste, c'est-à-dire qu'aucun modèle ne contient toutes ces compétences à la fois, que je comprends pourtant comme fondamentales à travers l'étude comparative des différents modèles. C'est cela qui me pousse à proposer un modèle alternatif qui comporterait l'ensemble de ces compétences. Je vais donc relever de manière succincte les "manquements" et les "ajouts" à cette liste que j'observe dans chacun des modèles étudiés de manière chronologique. Cela me permet dans un second temps d'effectuer une proposition de modèle.

Le modèle de Mason & Stewart comporte une catégorie de compétences appelée "Compréhension orale et compréhension de mots", mais elle ne correspond pas à la catégorie des compétences que les autres modèles semblent regrouper sous l'étiquette "compréhension orale". En effet, Mason & Stewart citent en exemple de compétences dans cette catégorie la capacité à raconter une histoire ou un événement passé, compétence que je place dans la catégorie des compétences narratives, et la capacité à définir et classer des mots, que je place dans la catégorie du vocabulaire. Ce modèle prend également en compte la motricité fine et le graphisme, que j'ignore

dans mon modèle de littéracie, car bien qu'étant une compétence qu'il est nécessaire d'enseigner aux enfants, cette dernière ne me semble pas pertinente à mesurer lors de l'évaluation des compétences littéraciques. J'ai fait ce choix, car la production d'écrit aujourd'hui peut se réaliser à travers le traçage de lettres sur le papier (surtout en contexte scolaire), mais également (et de plus en plus tôt) à travers d'autres médiums : les tablettes, smartphones, ordinateurs, etc. Ainsi, on peut tout à fait imaginer qu'un enfant puisse écrire de manière aisée sur un clavier de tablette tactile, mais n'ait pas encore la motricité fine nécessaire pour tracer les lettres de manière lisible.

Le modèle de Whitehurst & Lonigan me semble également posséder de nombreux manquements. Le premier et le plus important à mes yeux est l'absence de la conscience phonologique, compétence que j'ai particulièrement étudiée pendant ce travail de recherche, et relativement absente du modèle de 1998 à l'exception de la capacité des enfants à effectuer le "blending" de deux phonèmes (c'est-à-dire la capacité à fusionner deux sons en une syllabe, par exemple le son /t/ et le son /o/ en la syllabe /to/). Celle-ci fait partie des compétences que ce modèle appelle "inside-out". Dans cette catégorie de connaissances "inside-out", on ne retrouve pas non plus les compétences communicationnelles ou narratives. Dans la catégorie "outside-in", plusieurs compétences concernent plus largement la connaissance du monde et la capacité de réflexion, mais les compétences liées à la conceptualisation de l'écrit sont complètement absentes de ce modèle.

Dans le modèle empirique de Sénéchal et al., l'ensemble des compétences que j'ai relevées comme essentielles sont prises en compte dans le système dit "holistique" de la littéracie, mais seules les compétences de conceptualisation de l'écrit et de graphophonologique (incluant, dans ce modèle, l'orthographe préconventionnelle) sont considérées comme faisant partie de la littéracie émergente.

Dans le modèle compréhensif de Rohde également, je retrouve toutes les compétences que j'ai sélectionnées. Ce modèle est le premier à proposer des liens entre les différentes catégorisations de compétences et ces derniers sont à la base de cette proposition de modélisation. Ces liens sont plutôt thématiques, présentés sous forme d'un diagramme de Venn, c'est-à-dire que les trois catégories du modèle compréhensif se juxtaposent en trois "sous-catégories" communes et également en leur centre sous la compétence "produire du texte". Ce modèle propose un développement conjoint de l'ensemble des compétences de littéracie émergente en les rendant dépendantes les unes des autres, mais également une dynamique de "l'extérieur vers le centre" du modèle avec 1/ des précurseurs dans les trois catégories, 2/ des compétences

inhérentes aux trois catégories, 3/ des compétences communes à deux catégories, 4/ puis, dans une dernière étape, la production de texte, centrale.

Le test ELSAT mesure très peu de compétences sur le principe que les quelques compétences sélectionnées sont représentatives de l'ensemble des compétences de "littéracie émergente". Les catégories manquantes dans ce modèle sont le vocabulaire, la compétence communicationnelle et narrative et la compréhension orale. Pour moi, s'affranchir de ces catégories ne permet pas de mesurer efficacement l'ensemble des compétences de littéracie émergente puisqu'il s'agit de catégories relativement proches et reliées entre elles, que l'on peut considérer comme "un pan" de la littéracie (plutôt du côté de la compréhension). Les catégories restantes étant plutôt liées aux compétences procédurales, c'est-à-dire au décodage, et à la conceptualisation de l'écrit, elles ne suffisent pas à mesurer la compétence de littéracie émergente dans son entièreté.

L'échelle préscolaire de littéracie émergente de Thomas et al. contient l'ensemble des compétences que j'ai sélectionnées comme fondamentales. Tout comme le modèle compréhensif de Rohde, l'ÉPLÉ a été réalisée à travers un travail sur les corrélations entre les différentes catégories de compétences de littéracie émergente. En revanche, si le modèle compréhensif propose surtout des liens thématiques entre les compétences en s'appuyant sur la littérature, l'ÉPLÉ s'attache plutôt à tracer des liens à travers des études statistiques. Ainsi, c'est un tableau de corrélation qui permet à l'équipe de LINUMEN de créer cette échelle en associant dans les mêmes catégories les compétences qui semblent donner des résultats corrélés entre elles chez les enfants. Cette échelle (datant de 2021) permet de noter que les catégories détaillées dans les tests les plus récents (ELSAT, Repères CP) sont celles qui fonctionnent ensemble d'un point de vue statistique. Elle place la conscience phonologique au-dessus des autres compétences en faisant l'hypothèse que cette compétence se développe grâce au développement des autres compétences et que son apprentissage se fait de manière corrélée et consécutive à elles.

Cette analyse comparative (que je résume dans un tableau en page suivante, cf. figure 5.4) débouche sur une volonté pour moi de proposer un nouveau modèle qui correspondrait davantage à mes besoins concernant l'analyse des données recueillies pendant ce travail de recherche.

FIGURE 5.4 – Tableau récapitulatif des différences entre les modèles, tests et échelles pris en compte dans mon analyse comparative

Mason & Stewart, 1990	**Whitehurst & Lonigan, 1998**	**Sénéchal et al., 2001**	**Rohde, 2015**	**Iyer et al., 2018**	**Thomas et al., 2021**	**Repères CP, depuis 2018**
D'après les catégories que nous avons sélectionnées (cf. plus bas), ce modèle s'intéresse notamment à ce que nous avons appelé "conceptualiser l'écrit" (sous l'appellation "concepts et fonctions de la littératie"). Le modèle s'intéresse également à la connaissance des lettres et à la correspondance graphophonologique, au vocabulaire et à la compétence narrative des enfants. Le modèle ne s'intéresse pas à ce que nous avons intégré dans notre catégorie de "compréhension orale" (cf. plus bas) tandis qu'une de ses sous-catégories est nommée "compréhension orale et compréhension de mots. Enfin, ce modèle inclue des compétences d'écriture de mots (motricité) et de dictée à l'adulte que les autres modèles ignorent.	Bien que similaire au modèle précédent, celui -ci ne nous semble pas inclure de compétences liées à la maîtrise des "concepts de l'écrit". Les compétences désignées comme Outside-In concernent davantage la connaissance du monde et la capacité de réflexion. Les compétences narratives et de communication sont également absentes de ce modèle, ainsi que la conscience phonologique. En revanche, le travail réalisé sur les mouvements et les environnements de littératie émergente sont uniques à ce modèle et ne sont reprises dans aucun des autres travaux de notre analyse comparative.	Ce modèle fait une grande place aux savoirs que nous plaçons dans "concepts de l'écrit" sous la dénomination "savoirs conceptuels" et à la connaissance des lettres et des sons qu'elles produisent dans la catégorie des "savoirs procéduraux". Les autres catégories que nous avons retenues et qui manquent toutes à ce modèle sont malgré tout prises en compte dans le développement de la littératie chez l'enfant de manière holistique, mais en dehors du modèle proposé : les compétences narratives, le vocabulaire, la compréhension de l'oral et la méta-linguistique. Ce modèle inclue une nouvelle compétence que nous n'avions pas repérée dans les modèles précédents : la capacité à mobiliser une orthographe préconventionnelle (en tant que savoir procédural).	Le CELM reprend l'ensemble des catégories que nous avons sélectionnées (cf. plus bas) et reprend également l'ajout du modèle de Sénéchal et al. concernant l'utilisation de l'orthographe préconventionnelle comme compétence de littératie émergente. Au niveau des différents savoirs et compétences pris en compte par le CELM, nous ne voyons pas de nouveauté, mise à part peut-être un intérêt plus important sur l'apparition des compétences grammaticales chez l'enfant. La véritable nouveauté du CELM est sa modélisation sous forme d'un diagramme de Venn qui considère que les catégorisations des compétences s'entrelacent et s'influencent entre elles. Cela marque un tournant dans les modélisations de littératie émergente puisque les propositions suivantes intègrent cette réflexion sur l'interrelation entre les compétences dans leurs travaux.	Le ELSAT est un test et non un modèle. Cependant, nous l'avons sélectionné car il a été construit sur une nouvelle base de modélisation plutôt que sur un modèle existant. ELSAT considère que les compétences de littératie émergente sont en interrelation (tout comme dans le CELM de Rohde) et qu'il est donc possible de dépister les enfants en difficulté dans l'émergence de leurs compétences littéraciques à travers l'évaluation de seulement trois paramètres en l'espace de quelques minutes. Le test n'inclue pas le vocabulaire des enfants et leurs compétences narratives, ni leur compétence de compréhension et production de messages à l'oral. Puisque ces catégories sont souvent liées dans les modèles précédemment étudiés, nous pouvons penser qu'un "pan" complet de la littératie émergente n'est pas couvert par le test ELSAT.	Les catégories proposées par l'échelle EPLE sont très proches des nôtres. Cela s'explique par le fait que cette dernière, qui est aussi la plus récente, se soit appuyée dans sa construction sur une analyse comparative, non pas des modèles que nous avons présentés, mais des différents tests de mesure des compétences de littératie émergente, qui eux-mêmes sont parfois extraits des modèles présentés ici. Nous retrouvons les compétences des évaluations "Repères CP" qui ont été utilisées comme source lors de la création de cette échelle. De plus, l'échelle EPLE s'appuie fortement sur les interrelations entre les différentes compétences, notamment de corrélation, et place la conscience phonologique au-dessus de autres compétences, comme un produit final de l'ensemble des autres apprentissages.	Nous incluons les tests nationaux appelés "Repères CP" dans ce tableau bien qu'ils ne constituent pas un modèle de littératie émergente. Nous retrouvons l'ensemble des compétences évoquées précédemment, à l'exception de la compétence narrative. Les compétences évaluées par les évaluations "Repères CP sont celles qu'ont choisi les auteurs de l'échelle EPLE dans la présentation de leur modèle. Si la catégorisation des compétences nous semble être de plus en plus appuyée au fur et à mesure du développement de ces différents modèles, il est intéressant de mettre en perspective le fait que la nature des compétences "rangées" dans ces modèles reste relativement stable, de 1990 à nos jours.

✎ Pour résumer la section 5.1 :

❒ Le concept de "littéracie émergente" provient de la thèse de Mary Clay en 1966 en Nouvelle-Zélande. Il est ensuite repris par quelques chercheur·euse·s, d'abord au nord-est des États-Unis, puis de manière plus systématique à partir des années 1990. Son utilisation suppose que le développement de la littéracie ne commence pas avec l'apprentissage des correspondances graphophonologiques ou la reconnaissance des lettres, mais par le développement de plusieurs compétences cognitives et langagières intervenant bien plus tôt dans la vie des enfants.

❒ Les différents modèles étudiés dans le présent chapitre prennent leur source dans les travaux de Whitehurst & Lonigan et/ou de Mason & Stewart. Les catégories composant les différents modèles sont mouvantes, mais restent globalement stables depuis les années 1990 dans leur composition interne.

❒ Les catégories qui me semblent fondamentales dans un modèle de littéracie émergente sont 1/ la conceptualisation du langage, 2/ la compréhension et production de messages à l'oral, 3/ le vocabulaire, 4/ la conceptualisation de l'écrit, 5/ la connaissance des lettres et du son qu'elles produisent ainsi que 6/ la conscience phonologique. Cependant, aucun des modèles étudiés ne propose l'ensemble de ces six catégories.

❒ Ces modèles ne sont donc pas satisfaisants pour analyser les données de mon corpus et répondre à mes questions de recherche. Mon propre modèle (présenté ci-après en deux étapes) s'attachera à combler les manques repérés ici.

5.2 Proposition du modèle de littéracie chez l'enfant

L'élaboration de ce contenu propositionnel revêt deux enjeux majeurs ; d'une part, je souhaite que ce modèle de littéracie puisse me permettre de procéder à l'analyse de mon corpus. D'autre part, cette proposition a pour objectif de faire avancer l'état des connaissances actuelles : après étude des modèles les plus représentatifs de ces trente-cinq dernières années, je propose de compléter les modèles présentés précédemment afin de pouvoir conceptualiser et mesurer les compétences de littéracie chez l'enfant. Dans la section précédente, je me suis attachée à expliquer quels "manquements" pouvaient se situer dans chacun des modèles étudiés, je vise donc à

proposer un modèle qui, selon moi, serait complet (représentation de l'ensemble des catégories de compétences que j'ai identifiées *supra* comme étant fondamentales).

La création d'un modèle implique nécessairement une simplification de toute la complexité d'un phénomène. "En tout état de cause, et vu la complexité de cette complexité, une tentative de modélisation [du développement du langage chez l'enfant] apparaît objectivement très difficile" (Sauvage, 2015, p. 185). L'objectif de ce modèle n'est pas de dire "voici comment se développe la littéracie chez l'enfant, passons à une autre question désormais" (ce serait d'ailleurs bien présomptueux !). Cependant, cette proposition conserve une utilité, puisqu'elle permet d'analyser, de mettre en lien, d'observer des phénomènes. Elle est un outil, une étape de la recherche qui, pour moi, ne fait que commencer avec l'élaboration de cette thèse. D'après Marie-Laure Barbier, l'intérêt d'élaborer des modèles, en psycholinguistique, est lié à une finalité heuristique : les modèles interrogent la complexité du traitement de l'information (sans pour autant la simplifier). Aussi, ces modèles sont provisoires et réfutables, susceptibles d'être sans cesse remplacés par d'autres, plus performants (2022). En didactique, ils sont pertinents pour questionner les pratiques enseignantes et pour observer plus finement l'apprentissage de l'élève (*ibid.*).

Dans cette section, je procéderai par étapes : je présenterai tout d'abord une première version de mon modèle de littéracie chez l'enfant à partir de l'analyse des modèles précédents. Dans un second temps, je présenterai une seconde version de ce modèle à partir de l'utilisation des Approches Plurielles (Candelier et al., 2012) afin de pouvoir rendre compte dans un même modèle des compétences littéraciques des enfants développées à travers mon dispositif d'enseignement-apprentissage de l'anglais. Si je présente ce modèle en deux étapes, c'est que sa seconde version mobilise de nouveaux apports théoriques. Afin de faciliter la lecture, je présenterai donc d'abord le cœur du modèle, puis son infléchissement.

5.2.1 Premier modèle de la littéracie chez l'enfant

De l'étude des différentes propositions théoriques émerge la volonté de proposer à mon tour un modèle afin de pallier les manques et insuffisances que j'ai repérés. Cette proposition de modélisation théorique est néanmoins vécue comme une zone de tension, comme l'explique Pierre Martinez :

> "La recherche dans / autour de la didactique des langues pose là, contradictoirement, deux de ses conditions majeures : le nécessaire dégagement de modèles, mais à travers la reconnaissance de l'hétérogénéité des contextes et la variation, qui rend ce dégagement périlleux. Cruel

> paradoxe pour la recherche, que cet envol vers l'archétypal et que ce retour permanent à l'unique, comme Rousseau se présentant dans les *Confessions* comme totalement homme et pourtant totalement différent de tous les hommes" (2011, p. 438).

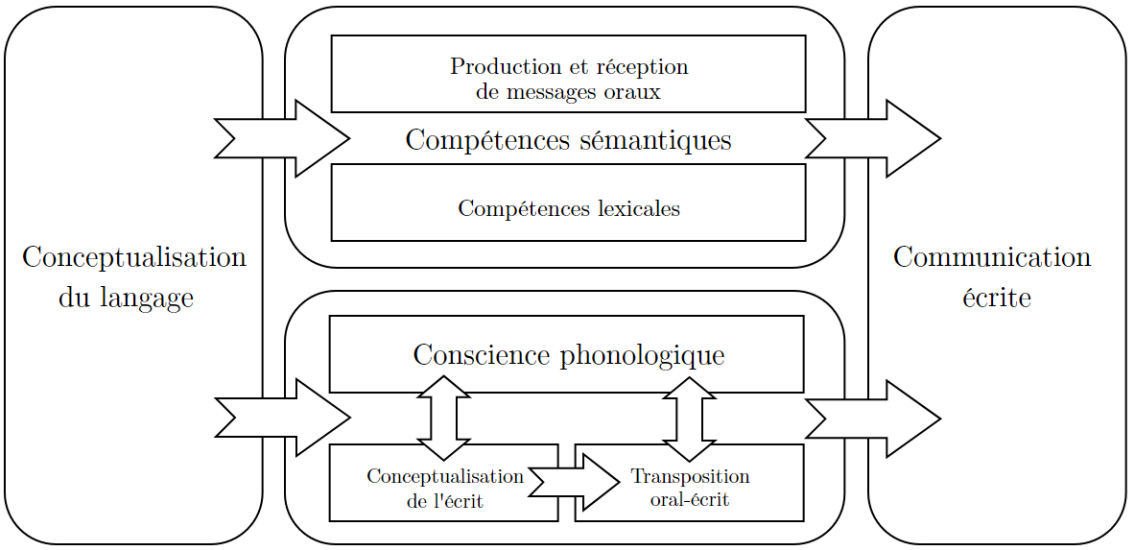
Proposer un modèle théorique en sciences humaines implique nécessairement d'accepter la présence de variations et d'écarts à la norme qui interviennent en dehors du modèle proposé, ou bien, que le modèle proposé soit exagérément flexible, permettant d'inclure un maximum de variation, et perde donc son caractère informatif. Ainsi, l'objet est de proposer un modèle dans cet équilibre fragile entre deux situations peu souhaitables (voir Reuter et al., 2013).

Je propose donc une modélisation du développement des compétences littéraciques chez l'enfant (cf. figure 5.5, ci-contre). Je ne conserve pas le terme "émergente", car celui-ci me semble fortement inscrit dans le champ de la psychopédagogie, auquel je n'appartiens pas. De plus, les psychopédagogues ayant travaillé sur la littéracie émergente s'accordent sur le fait que celle-ci possède un début et une fin (bien que celles-ci soient sujettes au débat). Or, ma proposition de modèle possède des frontières moins marquées : le modèle est encadré par deux "familles" de compétences : "conceptualiser le langage" en son début, que l'on peut éventuellement considérer comme étant en cours d'acquisition dès la naissance et "communication écrite" au sens large, qui irait de la mise en écrit ou en voix de premiers messages écrits à la lecture et l'écriture de textes aux genres discursifs variés. Pour ces raisons, je l'ai appelé "Modèle de Littéracie chez l'Enfant" sans limiter à une période d'âge précise l'appellation "enfant".

> "Il se trouve que, pour des raisons diverses et facilement explicables au regard de l'histoire de l'École républicaine, chacun semble accepter l'idée que tous les élèves sont capables d'apprendre à lire de façon formelle à partir du mois de septembre de leur sixième année. Or, on oublie que ces jeunes élèves, sur lesquels on met parfois trop de pression à propos de cet apprentissage au caractère fondamental, sont également de jeunes enfants" (Sauvage, 2014, p. 68).

En effet, tous les enfants n'apprendront pas exactement au même rythme ni à la même vitesse. Cependant, j'émets l'hypothèse que le développement de la littéracie se construit, non de manière exactement similaire, mais semblable, suivant un scénario général modélisable.

FIGURE 5.5 – Première proposition de modèle de la littéracie chez l'enfant



Le modèle se visualise sous forme d'un schéma chronologique à deux "étages". Ce schéma se veut très accessible et sa clé de lecture est simple. Il se lit de gauche à droite de manière séquentielle où les éléments de gauche sont des prérequis aux éléments de droite. La présence de flèches entre les composantes exprime cette relation de prérequis : par exemple, le développement des compétences "conceptualiser le langage" est un prérequis au développement des compétences suivantes telles que "conceptualiser l'écrit" ou "production et réception de messages oraux". L'absence de flèches entre deux composantes (par exemple entre les deux cases du milieu) indique une possible simultanéité sans influence. Enfin, j'entends par "prérequis" la nécessité d'avoir commencé à développer une compétence pour pouvoir en développer une seconde (par exemple, la nécessité d'avoir acquis un certain vocabulaire avant de pouvoir composer des messages écrits), mais pas la nécessité d'avoir maîtrisé (si cela est d'ailleurs même possible) à la perfection cette compétence. Ainsi, la compétence "conceptualiser le langage" par exemple, pourra continuer à se développer alors que l'enfant développe déjà des compétences plus avancées dans le modèle, comme la "conscience phonologique" ou le "vocabulaire".

Le modèle désormais lisible au prisme de ces informations, nous pouvons remarquer que la différence la plus flagrante entre ce modèle et ceux que j'ai présentés préalablement est l'apparition d'une nouvelle catégorie qui précède les autres et que j'ai appelée "conceptualiser le langage". J'ai décidé de créer cette nouvelle catégorie, car plusieurs des compétences individuelles que je plaçais ailleurs me semblaient posséder des caractéristiques communes tout en s'éloignant des compétences avec lesquelles elles étaient préalablement "rangées". Cette catégorie "conceptualiser le langage" comporte par exemple :

- La connaissance de la fonction communicative du langage ;
- La conscience que le ou les destinataires d'un message ne possèdent pas toutes les informations que l'émetteur·ice du message possède ;
- La réalisation que plusieurs langues co-existent et qu'elles ne sont (généralement) pas intercompréhensibles ;
- L'acceptation du caractère arbitraire de la langue par rapport à ce qu'elle représente, etc.

Ces compétences démontrent la capacité des enfants à comprendre ce qu'est le langage, à quoi il sert et comment il fonctionne. Un enfant développant ces compétences peut par exemple moduler, en production, son utilisation des déictiques pour rendre ses énoncés accessibles à son interlocuteur quand le référent du déictique n'est pas présent dans le contexte immédiat.

Exemple :

Maîtresse,* ***il* *m'a fait mal* ***là****.*

Maîtresse, Pierre m'a fait mal au bras.

En réception, il s'agira au contraire de développer sa compréhension de tels déictiques en en retrouvant de plus en plus aisément les référents. D'autres compétences développées ici peuvent être par exemple la compréhension qu'un mot long ne signifie pas nécessairement que son référent est grand ou long.

J'expliquais précédemment (voir sous-section 1.2.1) que la compétence littéracique telle que je l'ai présentée allie à la fois une composante de déchiffrage et une composante de recherche de sens. Il me semble que, bien que ces deux composantes soient essentielles au développement de la compétence littéracique, elles se développent séparément et au travers d'activités distinctes. Pour cette raison, après le développement de la compétence "conceptualiser le langage", j'ai distingué deux catégories de compétences à développer simultanément : je pourrais résumer ces catégories en "compétences sémantiques" et "compétences de décodage" (bien que ce second terme ne me semble pas idéal, je l'utilise faute de trouver un mot plus adéquat). Ces regroupements sont expliqués par des tests de corrélation linéaire qui montrent que les compétences de vocabulaire et de compréhension orale sont assez fortement corrélées (0.70 avec $p<0{,}01$) tandis que les compétences de conscience phonologique sont, elles, corrélées à la conceptualisation de l'écrit et à la connaissance des lettres et des sons qu'elles produisent (coefficient de corrélation linéaire de 0.66 avec $p<0{,}01$). Il est possible de mettre en lien ces deux catégories avec les deux aspects que Chiss (2012) avait nommés "textualité" et "scripturalité" (voir pour

cela le début du chapitre 1). La première est la catégorie sémantique à l'intérieur de laquelle se développent simultanément deux ensembles de compétences : 1/ la capacité à produire et recevoir des messages oraux construits et 2/ le développement du vocabulaire.

Dans la sous-catégorie "production et réception de messages oraux", on retrouve des compétences que les anciens modèles de littéracie émergente avaient regroupées sous l'intitulé "Compréhension orale". Si j'ai modifié le nom de cette catégorie, c'est parce que le mot "compréhension" semblait faire référence uniquement à la réception et non à la production. Cependant, je pense que l'apprentissage du langage et de l'écrit ne se fait pas d'abord en réception puis en production, mais que ces deux compétences se développent simultanément. Ainsi, je place dans cette catégorie les compétences telles que :

- La compréhension (explicite) de phrases et de textes lus ;
- La capacité à comprendre l'implicite ;
- La capacité à faire des inférences et des interprétations à partir d'indices contextuels ;
- La dictée à l'adulte ;
- L'utilisation du contexte (incluant les contextes sémantiques et syntaxiques) et du paratexte, etc.

Un enfant ayant développé ces compétences est en mesure d'utiliser le langage à l'oral pour obtenir et transmettre des informations. Il est en mesure de trouver des indices dans un énoncé même si les informations ne sont pas explicitement données, et il peut construire des messages qui répondent aux exigences de l'écrit si un adulte les encode pour lui. De plus, la compétence de vocabulaire représente majoritairement la capacité de l'enfant à acquérir un vocabulaire riche afin de pouvoir exprimer des idées de plus en plus précises et complexes. Cette compétence se développe à travers des compétences lexicales, mais aussi morphologiques (morphèmes lexicaux, dérivationnels et grammaticaux). Au-delà de la "collection" de mots que l'enfant réalise petit à petit, cette compétence concerne également le développement de stratégies de reconnaissance de mots et le développement d'une orthographe préconventionnelle puis d'une orthographe normée. Par exemple, l'enfant apprend à repérer des racines lexicales pour déduire le sens d'un mot ou son orthographe ("soleil" dans "ensoleillé").

Au-delà des compétences sémantiques, la seconde catégorie se développant en parallèle concerne les compétences ayant trait au déchiffrage / décodage des messages écrits. Je les ai regroupées en trois sous-catégories : (1) la conceptualisation

de l'écrit, (2) la connaissance des lettres et des sons qu'elles produisent et la capacité à transposer l'écrit vers l'oral et réciproquement et (3) la conscience phonologique. Parmi ces trois regroupements, je note que la conscience phonologique se travaille surtout à l'oral (travail sur les sons) tandis que les deux autres sous-catégories se travaillent surtout à l'écrit et semblent se développer l'une après l'autre.

La conceptualisation de l'écrit est dans la continuité de la conceptualisation du langage. D'une part, elle poursuit ce travail de réflexion sur la langue à travers la compréhension que l'écrit est porteur de sens, que le message écrit possède une permanence, etc. D'autre part, elle inclut un travail sur une langue précisément à travers divers concepts et savoirs inhérents à celle-ci tels que son ou ses systèmes d'écriture, le sens de lecture utilisé, les règles autour du principe écrit dans cette langue, etc. Par exemple, l'enfant développant cette compétence en français apprend que le français s'encode avec le système alphabétique et se lit de gauche à droite et de haut en bas.

La capacité de transposer l'écrit à l'oral et inversement concerne la connaissance des lettres et des sons de la langue, et l'association entre les lettres et les sons qu'elles produisent (et réciproquement). Ainsi, l'enfant développant ces compétences apprend par exemple à réciter la comptine alphabétique et à discriminer les graphèmes, mais aussi à associer chaque graphème à un ou plusieurs sons (correspondance graphophonologique).

Si j'ai déterminé que ces deux dernières compétences étaient liées l'une à l'autre, c'est parce que les tests de corrélation montrent que la réussite dans les tâches liées à la conceptualisation de l'écrit est très fortement corrélée à la réussite des tâches liées à la connaissance des lettres et des sons qu'elles produisent (coefficient de corrélation linéaire de 0.94 avec $p<0{,}01$).

Enfin, la conscience phonologique (définie dans la sous-section 1.3.2) consiste à appliquer ce principe de correspondance pour décoder des messages écrits à l'oral et encoder des messages oraux à l'écrit. En effet, il ne suffit pas que l'enfant soit capable de dire que les graphèmes "s", "a" et "c" représentent respectivement les sons /s/, /a/ et /k/ pour qu'il soit capable de lire "sac" et d'en déduire que cela se prononce /sak/. Le développement de la conscience phonologique permet à l'enfant de comprendre comment fonctionnent, fusionnent et s'additionnent les sons et comment les manipuler pour éventuellement encoder et décoder des mots, phrases et textes. La compréhension des messages ainsi encodés ou décodés n'entre pas en compte dans le développement de cette compétence. Au sein de cette catégorie, l'enfant développe sa conscience d'unités sonores de plus en plus réduites. En effet, d'après Sauvage, il est plus facile pour l'enfant de manipuler des syllabes que des phonèmes (Sauvage,

2014, p. 70). Une étude de Treiman & Zukowsky (1991) démontre l'existence d'une progression, d'un continuum, dans la mise en place de la conscience phonologique, qui va de la conscience de la syllabe à la conscience d'unités de plus en plus petites (subsyllabiques, notamment la rime et l'attaque), puis phonémiques.

Plusieurs études, comme celle de Thomas et al. (2021) lors de laquelle a été proposée l'échelle de littéracie ÉPLÉ dont j'ai parlé plus tôt, trouvent sur des échantillons plus conséquents un lien de corrélation entre les compétences de vocabulaire et les compétences de conscience phonologique. Je n'ai pas trouvé de tel lien dans mes données (coefficient de corrélation linéaire 0.34 avec p=0.2 pour un échantillon de 87 enfants), mais cela peut être en raison du nombre de participants réduit (comparativement à l'étude de Thomas et al. qui ont évalué 167 enfants).

Une fois l'ensemble de ces compétences suffisamment [6] développées, il s'agit de composer et de recevoir des messages écrits dans un objectif communicationnel. Cela inclut plusieurs dimensions comme l'acquisition d'une orthographe formelle remplaçant l'encodage phonologique, la mise en place d'une grammaire de l'écrit remplaçant l'oralité dans les messages écrits, le développement de compétences de communication supérieures, de la compétence narrative, éventuellement de compétences discursives (raconter un événement à quelqu'un ne l'ayant pas vécu, donner des indices contextuels lors de la composition d'un message, adapter son discours au type d'écrit attendu, etc.).

Ce modèle me semble permettre de réunir de manière complète et simple à la fois les différentes familles de compétences impliquées dans le développement de la littéracie et de matérialiser visuellement les relations présentes entre ces différentes catégories tout en prenant en compte le fait que chaque enfant a ses particularités et que son apprentissage peut différer selon ses expériences personnelles d'acquisition et d'apprentissage antérieures, les méthodes utilisées par les personnels enseignants l'ayant pris en charge, etc.

5.2.2 Modèle holistique : influence des approches plurielles

Puisque cette recherche s'intéresse aux liens entre littéracie et apprentissage des langues à l'école, j'ai besoin de faire apparaître dans mon modèle la place de ces langues additionnelles dans la littéracie.

6. Il ne m'apparaît ni pertinent ni possible de quantifier ce seuil de "suffisance". Cependant, il est certain que les compétences préalablement citées auront nécessairement été travaillées et développées avant de pouvoir atteindre la compétence de communication écrite.

5.2.2.1 Approches plurielles et leur influence sur la littéracie

J'ai décidé de faire appel à une autre ressource qui s'éloigne légèrement des modèles de littéracie émergente : les descripteurs du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP, Candelier et al., 2012). Le CARAP est créé en 2012 à partir de travaux majoritairement francophones par Michel Candelier, Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguerol, Anna Schröder-Sura et Muriel Molinié qui travaillent en Didactique des Langues et des Cultures dans plusieurs pays européens (France, Malte, Suisse, Allemagne, Espagne).

Puisque ma recherche s'intéresse à des enfants d'âge préscolaire qui sont dans un processus d'apprentissage d'une langue additionnelle dans un contexte institutionnel, je pense que certains descripteurs du CARAP peuvent s'avérer pertinents pour l'analyse des résultats des enfants observés dans l'observation et l'évaluation de leurs compétences littéraciques et de littéracie émergente. Je m'appuie également sur les travaux de Jim Cummins (1981) et sa théorie du double iceberg pour faire l'hypothèse que les différentes langues présentes dans le répertoire langagier d'un individu possèdent un socle commun. Je pense en effet que les compétences littéraciques peuvent être développées à travers l'enseignement d'une ou de langues vivantes, notamment à travers les approches plurielles.

Les modèles précédemment étudiés n'incluaient pas tout un ensemble de compétences et connaissances qui auraient pu être développées par mon dispositif d'enseignement-apprentissage de l'anglais (ou par tout autre dispositif développant des connaissances et compétences plurilingues et/ou pluriculturelles). Le CARAP "vise à combler cette lacune en cherchant à expliciter – en un ensemble structuré et en termes de savoirs, savoir-être, et savoir-faire – les aspects de cette compétence plurilingue et pluriculturelle qui ne relèvent pas de la maîtrise d'une variété linguistique ou culturelle particulière" (Candelier & de Pietro, 2011, p. 263). Le projet CARAP, porté par le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV, au sein du Conseil de l'Europe) a pour objectif de proposer à la fois un référentiel détaillé des compétences susceptibles d'être développées par les jeunes jusqu'à la fin du secondaire concernant la pluralité des langues et des cultures, mais aussi un ensemble de ressources, outils et matériaux didactiques pour permettre aux enseignant·es de s'approprier cette approche en classe.

Les approches plurielles sont des approches didactiques qui impliquent dans une même activité la présence de plusieurs variantes linguistiques et culturelles en simultané. L'approche interculturelle, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et la didactique intégrée des langues sont les quatre approches

plurielles les plus répandues (Candelier et al., 2012) :

- L'approche interculturelle consiste en l'établissement d'un espace de réflexion sur différentes cultures à travers des comparaisons, des processus réflexifs sur les cultures en présence, mais aussi de stratégies de compréhension sur les modalités de contact entre ces différentes cultures.
- L'éveil aux langues consiste en l'introduction d'une ou de plusieurs langues que l'école n'a pas la vocation d'enseigner, mais qui sont introduites pour travailler sur "la" langue dans son ensemble. L'éveil aux langues a également l'ambition de valoriser un grand nombre de langues (et notamment les langues déjà en présence chez certains individus composant la classe) et l'apprentissage des langues en général.
- L'intercompréhension entre les langues parentes est une approche proposant de travailler sur plusieurs langues proches afin d'en retirer des bénéfices d'intercompréhension liés à la proximité des langues nouvelles avec la ou les langues déjà connues.
- Enfin, la didactique intégrée des langues consiste à s'appuyer sur une ou des langues déjà connues pour enseigner et apprendre une ou plusieurs nouvelles langues. L'exemple le plus simple serait le recours à la langue première (ou de scolarisation) dans un cours de langue en contexte alloglotte (un professeur d'anglais en France utilisant le français pour expliquer le sens d'un mot anglais inconnu des apprenant·e·s). D'autres contextes de didactique intégrée des langues sont possibles, notamment à travers les recherches sur l'apprentissage d'une troisième langue en s'appuyant sur l'apprentissage de la deuxième langue vivante (apport de l'apprentissage de l'anglais sur celui de l'allemand pour un natif du français, par exemple).

Le référentiel du CARAP propose une liste des différentes compétences "susceptibles d'être développées" par les apprenant·e·s et également des matériaux didactiques qui permettent de les développer. Ces compétences ont été sélectionnées, car elles correspondent aux recommandations (en termes de buts et de finalités) du Conseil de l'Europe (notamment à travers l'élaboration du *CECRL*). L'objectif de ce référentiel est de permettre une articulation des différentes approches plurielles citées plus haut et l'élaboration d'une progression compréhensive sur l'ensemble de la scolarité des enfants et jeunes adultes européens.

Le CARAP propose une catégorisation en "compétences globales" qui sont des processus complexes composés d'unités plus restreintes nommées "ressources". Je n'ai pas dans mon travail fait de distinction entre les compétences globales et les "sous-compétences" les composant, appelant "compétences" les habiletés qui s'apprennent

et s'enseignent, qu'elles soient sociales (savoir-être), procédurales (savoir-faire) ou conceptuelles (savoirs) [7]. Pour le CARAP, les "ressources" sont séparées en trois catégories : les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire. Pour chaque catégorie (savoirs, savoir-faire, savoir-être), je n'ai pris en compte que la composante langagière et non la composante culturelle - qui n'avait pas sa place dans le modèle de littéracie chez l'enfant (bien qu'elle puisse éventuellement faciliter indirectement cet apprentissage, mais ce n'est pas le sujet de ma recherche). J'ai donc omis de présenter les compétences purement "culturelles".

J'en dresse une liste dans les tableaux suivants [8]. La colonne de droite indique, pour les compétences qui me semblent liées au développement de la littéracie et de la littéracie émergente, la "famille" de compétences dans laquelle elle se situe d'après les modèles de littéracie émergente. Pour ces dernières, j'ai mentionné en colonne de gauche entre parenthèses si le CARAP indique que l'apport des approches plurielles est "nécessaire", "important" ou "utile" pour leur développement. Je propose une clé de lecture pour ces tableaux.

Clé de lecture des tableaux du CARAP

Connaître quelques principes de fonctionnement des langues	
Savoir que la langue est constituée de signes qui forment un système (approches plurielles importantes)	Conceptualiser le langage / l'écrit

Dans cet exemple, la compétence globale est "connaître quelques principes de fonctionnement des langues" tandis que la ressource est "savoir que la langue est constituée de signes qui forment un système". Les auteurs du CARAP considèrent que les approches plurielles sont importantes dans le développement de cette habileté par les enfants (comme mentionné dans la parenthèse située après la ressource). De mon côté, je considère (colonne de droite) que cette compétence est liée aux catégories de compétences "conceptualiser le langage" et "conceptualiser l'écrit". Je vais désormais présenter en trois temps les ressources du CARAP que je juge pertinentes dans les tableaux suivants (figures 5.6 à 5.8).

7. Il est évident que la notion de "compétence" peut être conceptualisée de diverses manières, mais je n'ai pas jugé ces débats pertinents pour ma recherche.

8. Issus du référentiel du CARAP mais résumés par mes soins, chaque item a été reformulé par souci de simplification

FIGURE 5.6 – Les savoirs liés à la langue

La langue comme système sémiologique : Connaitre quelques principes de fonctionnement des langues	
Savoir que la langue est constituée de signes qui forment un système (approches plurielles importantes)	Conceptualiser le langage / l'écrit
Savoir que le rapport entre les mots et leur référent / entre le signifiant et le sens est *a priori* arbitraire (approches plurielles importantes)	Conceptualiser le langage / l'écrit
Savoir que le lien arbitraire entre le mot et le référent / entre le signifiant et le sens est fixé, le plus souvent implicitement, par convention au sein de la communauté linguistique (approches plurielles importantes)	Conceptualiser le langage / l'écrit
Savoir que les langues fonctionnent selon des règles / normes (approches plurielles utiles)	Conceptualiser le langage / l'écrit
Savoir qu'il existe toujours des variétés à l'intérieur de ce que l'on désigne comme une même langue	
Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement entre langage écrit et langage oral (approches plurielles utiles)	Conceptualiser l'écrit
Avoir des connaissances d'ordre linguistique sur une langue particulière (la langue maternelle, la langue de l'école, les langues étrangères ...)	
Connaitre quelques principes de fonctionnement de la communication	
Savoir qu'il existe d'autres formes de communication que la communication linguistique (que la communication linguistique n'est qu'une des formes possibles de la communication)	
Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif (langues et variétés, genres discursifs, formes de communication...)	
Savoir qu'il faut adapter son propre répertoire communicatif au contexte social et culturel dans lequel la communication se déroule	
Savoir qu'il existe des moyens langagiers pour faciliter la communication (simplification / reformulation / etc.)	

Savoir que la compétence à communiquer dont on dispose repose sur des connaissances d'ordre linguistique, culturel et social généralement implicites (approches plurielles importantes)	Conceptualiser le langage
Savoir que le locuteur alloglotte possède, en lien avec sa compétence plurilingue et pluriculturelle, un statut particulier dans la communication	
Savoir comment on acquiert / apprend une langue	
Connaître quelques principes généraux à propos de la manière dont on apprend une langue (approches plurielles utiles)	Stratégie d'apprentissage
Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (structurelles / discursives / pragmatiques) entre les langues pour apprendre des langues	
Savoir que l'on peut mieux apprendre lorsqu'on a une attitude d'acceptation vis-à-vis des différences linguistiques (approches plurielles nécessaires)	Stratégie d'apprentissage
Savoir que la représentation qu'on a de la langue à apprendre influence l'apprentissage	
Savoir qu'il existe diverses stratégies d'apprentissage des langues et qu'elles n'ont pas toutes la même pertinence en fonction des buts visés	
Savoir qu'il est utile de bien connaître les stratégies que l'on utilise afin de les adapter à ses buts	

Ce tableau présente une liste de savoirs développés à travers l'utilisation des approches plurielles. Parmi ceux-ci, j'ai sélectionné huit items qui me semblent jouer un rôle dans le développement des compétences littéraciques en langue première. Parmi eux, six items correspondent à la conceptualisation du langage et de l'écrit et deux items correspondent au développement de stratégies d'apprentissage.

Je considérerai un ensemble de comportements (je les définis plus précisément après le troisième tableau) comme indirectement liés au développement de la littéracie, incluant les stratégies d'apprentissage. D'après le CARAP, l'utilisation des approches plurielles est "nécessaire" pour le développement de l'un des items (stratégies d'apprentissage), "importante" pour le développement de quatre items (conceptualisation du langage et de l'écrit) et "utile" pour trois items (conceptualisation du langage et de l'écrit et stratégies d'apprentissage).

FIGURE 5.7 – Les savoir-faire liés à la langue

Savoir observer/analyser des éléments linguistiques/des phénomènes culturels dans des langues/cultures plus ou moins familières	
Savoir utiliser / maîtriser des démarches d'observation / d'analyse (segmenter en éléments / les classer / les mettre en relation) (approches plurielles utiles)	Stratégie d'apprentissage
Savoir observer / analyser les sons (approches plurielles importantes)	Conscience phonologique
Savoir observer / analyser les écritures (approches plurielles importantes)	Conceptualiser l'écrit
Savoir observer / analyser des structures syntaxiques et/ou morphologiques (approches plurielles utiles)	Grammaire
Savoir analyser des fonctionnements et des fonctions pragmatiques (approches plurielles utiles)	Conceptualiser le langage
Savoir analyser des répertoires communicatifs plurilingues	
Savoir analyser la nature culturelle de divers aspects relatifs à la communication	
Savoir identifier (repérer) des éléments linguistiques/des phénomènes culturels dans des langues/cultures plus ou moins familières	
Savoir identifier (repérer) des formes sonores (savoir reconnaître auditivement) (approches plurielles importantes)	Conscience phonologique
Savoir identifier (repérer) des formes graphiques (approches plurielles importantes)	Conceptualiser l'écrit, transposer entre l'écrit et l'oral
Savoir, à partir de différents indices linguistiques, identifier (repérer) des mots d'origines diverses (approches plurielles nécessaires)	Vocabulaire
Savoir identifier des catégories / fonctions / marques grammaticales (article, possessif, genre, pluriel, marque temporelle,...) (approches plurielles importantes)	Grammaire
Savoir identifier des langues sur la base de l'identification de formes linguistiques	
Savoir identifier des fonctions pragmatiques (approches plurielles importantes)	Conceptualiser le langage

Savoir identifier des genres discursifs (approches plurielles importantes)	Compétence discursive
Savoir identifier des spécificités / références / appartenances culturelles	
Savoir identifier les variations communicatives dues à des différences culturelles	
Savoir identifier (repérer) des comportements particuliers liés à des différences culturelles	
Savoir identifier (repérer) des préjugés culturels	
Savoir comparer les phénomènes linguistiques/culturels de langues différentes (Percevoir/établir la proximité et la distance linguistiques)	
Maîtriser des démarches de comparaison entre plusieurs langues	
Savoir percevoir la proximité et la distance sonore (savoir discriminer auditivement) (approches plurielles nécessaires)	Conscience phonologique
Savoir percevoir la proximité et la distance graphiques (approches plurielles nécessaires)	Transposer entre l'écrit et l'oral
Savoir percevoir la proximité lexicale (approches plurielles nécessaires)	Vocabulaire
Savoir percevoir une ressemblance globale entre plusieurs langues	
Savoir comparer les correspondances phonie-graphie entre les langues	
Savoir comparer les fonctionnements grammaticaux de langues différentes	
Savoir comparer les fonctions grammaticales entre des langues différentes	
Savoir comparer des phénomènes culturels (percevoir la proximité / distance culturelle)	
Savoir parler de/expliquer à d'autres certains aspects de sa langue/ de sa culture/d'autres langues/d'autres cultures	
Savoir expliciter des malentendus	
Savoir construire des explications adaptées à un interlocuteur étranger sur un fait de sa propre culture / adaptées à un interlocuteur de sa propre culture sur un fait d'une autre culture	

Savoir exprimer ses connaissances sur les langues (approches plurielles utiles)	Métadiscours
Savoir argumenter à propos de la diversité culturelle (avantages, inconvénients, difficultés...) et construire sa propre opinion à ce sujet	
Savoir s'approprier (apprendre) des éléments ou usages linguistiques/ des références ou comportements culturels propres à des langues/ cultures plus ou moins familières	
Être capable de mémoriser des éléments non familiers (approches plurielles utiles)	Stratégie d'apprentissage
Savoir reproduire des éléments non familiers (approches plurielles utiles)	Stratégie d'apprentissage
Savoir tirer profit, pour l'apprentissage, d'acquis préalables relatifs aux langues et cultures (approches plurielles nécessaires)	Stratégie d'apprentissage
Savoir tirer profit des transferts effectués d'une langue connue vers une autre langue pour s'approprier des éléments de cette langue	
Savoir s'approprier un système de correspondances et de non-correspondances entre les langues que l'on connaît à des degrés divers	
Savoir apprendre de façon autonome (approches plurielles utiles)	Stratégie d'apprentissage
Savoir gérer son apprentissage de façon réflexive (approches plurielles importantes)	Stratégie d'apprentissage

Ce tableau présente une liste de savoir-faire développés à travers l'utilisation des approches plurielles. Parmi ceux-ci, j'ai sélectionné 20 items qui me semblent jouer un rôle dans le développement des compétences littéraciques en langue première. Parmi eux, deux items correspondent à la conceptualisation de l'écrit, deux items correspondent à la transposition entre l'écrit et l'oral, trois items correspondent au développement de la conscience phonologique, deux items correspondent aux compétences lexicales (vocabulaire), deux items correspondent aux compétences grammaticales, deux items correspondent à la conceptualisation du langage, un item correspond aux compétences discursives et un item correspond à l'utilisation du métadiscours. Au-delà de ces compétences, j'ai relevé six comportements correspondant au développement de stratégies d'apprentissage. D'après le CARAP, l'utilisation des

approches plurielles est "nécessaire" pour le développement d'items en transposition écrit-oral, conscience phonologique, vocabulaire et stratégies d'apprentissage, "importante" pour le développement d'items de conceptualisation de l'écrit, grammaire, conceptualisation du langage, compétence discursive, et "utile" pour l'utilisation du métadiscours.

FIGURE 5.8 – Les savoir-être liés à la langue

Attention pour les langues/cultures/personnes "étrangères" ; pour la diversité linguistique/culturelle/humaine de l'environnement ; pour le langage en général ; pour la diversité linguistique/culturelle/ humaine en général [en tant que telle]	
Attention au langage (aux manifestations sémiotiques) / aux cultures / aux personnes en général (approches plurielles importantes)	Ouverture d'esprit
Curiosité/Intérêt pour des langues/cultures/personnes "étrangères" ; pour des contextes pluriculturels ; pour la diversité linguistique/culturelle/humaine de l'environnement ; pour la diversité linguistique/ culturelle/humaine en général [en tant que telle]	
Curiosité envers un environnement multilingue / multiculturel	
Curiosité envers la découverte du fonctionnement des langues / des cultures (la (les) sienne(s) et/ou les autres) (approches plurielles nécessaires)	Ouverture d'esprit
Intérêt à découvrir d'autres perspectives d'interprétation à propos de phénomènes familiers ou non à la fois dans sa propre culture (ou langue) et dans d'autres cultures (ou langues) / pratiques culturelles (ou langagières) (approches plurielles importantes)	Ouverture d'esprit
Intérêt à comprendre ce qui se passe dans les interactions interculturelles / plurilingues	
Attitude critique de questionnement/posture critique face au langage/à la culture en général	
Volonté de poser des questions à propos des langues / des cultures (approches plurielles importantes)	Ouverture d'esprit

Considérer les langues / cultures, la diversité des langues cultures, les "mélanges" de langues / cultures, l'apprentissage des langues, leur importance, leur utilité... comme des objets "questionnables" (approches plurielles importantes)	Ouverture d'esprit
Volonté de questionner les valeurs et présuppositions des produits et pratiques culturels de l'environnement propre / d'autres contextes culturels	
Attitude critique à l'égard de ses propres valeurs (normes) et/ou des valeurs (normes) d'autrui	
Avoir confiance en soi / Se sentir à l'aise	
Se sentir capable d'affronter la complexité / la diversité des contextes / des locuteurs	
Avoir confiance en soi lorsqu'on se trouve en situation de communication (d'expression / de réception / d'interaction / de médiation) (approches plurielles utiles)	Assurance
Avoir confiance en ses propres capacités face aux langues (à leur analyse / à leur utilisation) (approches plurielles importantes)	Assurance
Sensibilité à l'expérience	
Être sensible à l'étendue / la valeur / l'intérêt des compétences linguistiques / culturelles propres (approches plurielles importantes)	Ouverture d'esprit
Accorder de la valeur aux connaissances linguistiques, quel que soit le contexte dans lequel ils ont été acquis (en contexte scolaire ou non) (approches plurielles importantes)	Ouverture d'esprit
Être disposé à apprendre de ses erreurs (approches plurielles utiles)	Ouverture d'esprit
Confiance en ses propres capacités d'apprentissage linguistique / en ses capacités à étendre ses compétences linguistiques propres (approches plurielles utiles)	Assurance
Motivation pour apprendre des langues (de l'école / de la famille / étrangères / régionales, ...)	
Attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage des langues (et des locuteurs qui les parlent)	
Intérêt pour des apprentissages linguistiques plus conscients et/ou plus contrôlés (approches plurielles importantes)	Ouverture d'esprit

Être disposé à poursuivre de façon autonome des apprentissages linguistiques déjà initiés dans un cadre pédagogique (approches plurielles utiles)	Stratégie d'apprentissage
Disponibilité à apprendre des langues tout au long de la vie	
Attitudes visant à construire des représentations pertinentes et informées pour l'apprentissage	
Disponibilité à modifier ses connaissances / représentations en vue de l'apprentissage des langues lorsqu'elles peuvent apparaître comme peu favorables à l'apprentissage (préjugés négatifs)	
S'intéresser aux techniques d'apprentissage / à son propre style d'apprentissage (approches plurielles utiles)	Stratégie d'apprentissage

Ce tableau présente une liste de savoir-être développés à travers l'utilisation des approches plurielles. Parmi ceux-ci, j'ai sélectionné 14 items qui me semblent jouer un rôle dans le développement des compétences littéraciques en langue première. Ceux-ci sont liés à des comportements que j'ai jugés indirectement liés au développement des compétences de littéraciques : le développement de stratégies d'apprentissage (2 items), l'assurance dans l'utilisation de la langue (3 items) et l'ouverture d'esprit sur les phénomènes langagiers (9 items). D'après le CARAP, l'utilisation des approches plurielles est "nécessaire" pour le développement d'un item concernant l'ouverture d'esprit sur les phénomènes langagiers et "importante" pour le développement des treize autres items.

Cette catégorie de "comportements" regroupe des savoir-être et savoir-faire liés au positionnement de l'apprenant qui n'entrent pas dans les catégories de mon modèle de littéracie chez l'enfant, mais qui me semblent pouvoir participer au développement de la littéracie.

Pour conclure concernant ces trois tableaux, je note que pour sept items uniques, l'utilisation des approches plurielles dans l'enseignement-apprentissage est considérée comme "nécessaire" à leur développement par les apprenant·e·s. Je comprends cette indication du CARAP comme l'affirmation que les apprenant·e·s ne peuvent pas développer ces compétences sans avoir bénéficié d'un enseignement reposant sur les approches plurielles. J'observe deux types d'items parmi les sept : (1) les items qui démontrent une capacité de comparaison d'unités langagières (savoir-faire) et (2) les items qui démontrent le développement d'un comportement recherché.

Les items démontrant une capacité de comparaison sont tous des savoir-faire :

1. "Savoir, à partir de différents indices linguistiques, identifier (repérer) des mots d'origines diverses", incluant, d'après les sous-descripteurs, être capable d'inférer du sens, de la prononciation, de l'orthographe d'un mot en utilisant des indices sur son origine ;
2. "Savoir percevoir la proximité lexicale", incluant, d'après les sous-descripteurs, la capacité à repérer les morphèmes lexicaux et grammaticaux d'un mot pour en inférer le sens, l'orthographe, la fonction grammaticale, etc. ;
3. "Savoir percevoir la proximité et la distance sonores (savoir discriminer auditivement)" ;
4. "Savoir percevoir la proximité et la distance graphiques", ces deux derniers incluant la capacité à discriminer des unités du langage (phonèmes, syllabes, mots, prosodie, lettres, morphèmes, mots écrits, etc.).

Les trois items démontrant un comportement sont un savoir, un savoir-faire et un savoir-être :

1. "Savoir que l'on peut mieux apprendre lorsqu'on a une attitude d'acceptation vis-à-vis des différences linguistiques" ;
2. "Savoir tirer profit, pour l'apprentissage, d'acquis préalables relatifs aux langues et cultures" ;
3. "Curiosité envers la découverte du fonctionnement des langues / des cultures (la (les) sienne(s) et/ou les autres)".

Ces comportements sont relatifs aux stratégies d'apprentissage et à l'ouverture d'esprit dont les apprenant·e·s font preuve face à la langue (et face aux langues).

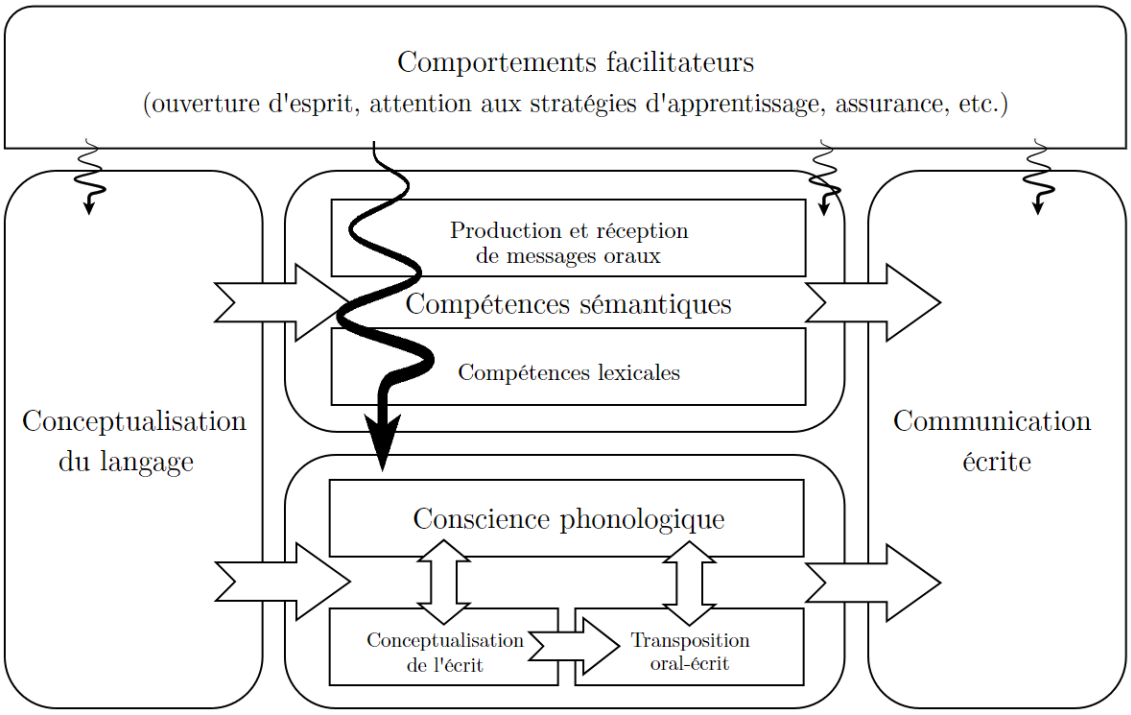
5.2.2.2 Amendement du modèle de littéracie chez l'enfant et création d'une version holistique

Ce qu'il est intéressant de regarder, après avoir étudié assez précisément un grand nombre de descripteurs du CARAP, c'est la façon dont il est possible de les mobiliser dans ma recherche. Sur les 42 items retenus, 22 sont en lien avec des comportements (dont une majorité de savoir-être, ce qui est attendu, de par la nature d'un savoir-être qui est généralement un comportement). Parmi ces 22 comportements, 11 sont liés aux stratégies d'apprentissage et 9 sont liés à l'ouverture face à la (ou aux) langue(s).

Il m'apparaît évident que ces comportements (par exemple : "curiosité envers la découverte du fonctionnement des langues en général", "être sensible à la valeur et à l'intérêt des compétences linguistiques") influencent la façon dont un·e apprenant·e

développe ses compétences langagières. Cependant, il m'apparaît délicat de mesurer des comportements, surtout lorsqu'ils concernent des sensibilités, des motivations, des processus réflexifs, parfois inconscients, qu'un individu partage avec son répertoire langagier. Ainsi, j'amende mon modèle avec l'apparition d'une catégorie centrée sur ces comportements. Celle-ci se développerait en parallèle de toutes les autres avec la possibilité réciproque d'enrichissement des autres compétences à travers leur développement.

FIGURE 5.9 – Proposition amendée du modèle de la littéracie chez l'enfant



L'étude du CARAP m'a permis d'étendre l'éventail de compétences présentes dans mon modèle. Pour la majorité de celles-ci, il a été aisé de les placer dans une des catégories que j'avais déjà créées. Cela a confirmé la pertinence de ces catégories et le caractère évident du lien entre ces compétences de littéracie et les compétences plurielles liées à l'apprentissage des langues. En effet, même au-delà des compétences que j'avais présélectionnées à travers les six modèles de littéracie émergente et le test national étudiés, de nouvelles compétences présentes dans le CARAP y ont trouvé naturellement leur place. Pour les items qui ne la trouvaient pas, leur catégorisation en tant que "comportements" externes au modèle a également semblé naturelle. Cette simplicité dans l'utilisation du modèle et son adéquation avec une nouvelle liste de compétence me confirme sa pertinence et me permet d'envisager de l'utiliser pour analyser mes données issues du terrain.

J'insiste sur le caractère délicat de la mesure des "comportements facilitateurs"

des enfants que ma collecte de données ne permet pas. Ainsi, pour mon analyse de données, j'utiliserai la version amendée de mon modèle dans le sens où les catégories déjà présentes dans sa première version seront enrichies de tous les savoirs et savoir-faire mentionnés *supra*, mais ne pourrais analyser ces "comportements facilitateurs" de manière systématique (leur mention servira tout de même à l'élaboration d'hypothèses interprétatives, voir section 7.2).

✎ Pour résumer la section 5.2 :

- ❒ Mon modèle de littéracie chez l'enfant est délimité par deux "familles de compétences" : la conceptualisation du langage et la communication écrite.
- ❒ Lorsque j'ai indiqué des compétences comme se développant l'une après l'autre, je ne considère pas que la première compétence doit être maîtrisée (leur maîtrise est-elle même possible à cet âge-là ?) afin de passer à la suivante, mais simplement qu'elle soit déjà en cours de développement.
- ❒ Le CARAP propose, au-delà de ressources et matériaux didactiques, un référentiel détaillé de compétences susceptibles d'être développées par les enfants bénéficiant d'un apprentissage à travers les approches plurielles.
- ❒ Parmi les compétences développées par l'utilisation des approches plurielles, mon analyse me conduit à les envisager comme étant pour certaines fortement similaires aux compétences littéraciques qui sont en jeu lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.
- ❒ Les auteurs du CARAP considèrent que l'utilisation des approches plurielles est utile pour le développement de certaines de ces compétences, mais importante, voire nécessaire pour le développement de certaines autres. J'en conclus que les approches plurielles et plus généralement la prise en compte d'une pluralité de langues sont très bénéfiques à certains aspects de l'apprentissage des compétences littéraciques.

Chapitre 6

Analyse des tests utilisés : une précaution méthodologique

> "L'intelligence, ce n'est pas seulement ce que mesurent les tests, c'est aussi ce qui leur échappe."
>
> — *Edgar Morin, 2015*

Ce chapitre se consacre à une exploration approfondie de la conception et de la mise en œuvre des tests standardisés nationaux qui ont servi de base à la collecte de données dans le cadre de cette recherche. J'ai utilisé deux batteries de tests, dont la passation est rendue obligatoire par le ministère de l'Éducation Nationale pour tous les enfants inscrits dans les écoles françaises publiques et privées sous contrat. Son objectif est de préparer l'analyse des données recueillies à travers une évaluation de ce que ces tests évaluent chez les enfants, afin de permettre de construire une réflexion à partir de nos résultats sur une fondation solidement érigée. Je l'ai indiqué à plusieurs reprises dans la partie II de ce travail, l'analyse du contenu des tests est essentielle afin de donner du sens à l'étude des résultats des enfants aux tests. J'utilise ces évaluations dans un objectif de recherche où les résultats de plusieurs cohortes d'élèves dont je fais varier des paramètres externes rendent possible une comparaison et donc une évaluation des effets de mon dispositif d'enseignement-apprentissage de l'anglais.

Ce chapitre s'organise de manière thématique en trois sections distinctes, chacune apportant un éclairage spécifique sur les évaluations employées. La première section est dédiée au premier test auquel ont été soumis les enfants participants à mon étude, un test intitulé *Pour une entrée sécurisée au CP*. Cette évaluation a été administrée après cinq mois d'expérimentation, marquant ainsi le début du suivi

des résultats (j'y référerai en tant que la mesure "M+5"). La deuxième section se penche sur les deux tests qui ont suivi, à savoir le test *Repères CP* (M+12) et le test *Point d'étape CP* (M+18). Ces évaluations, conduites respectivement après 12 et 18 mois de mon expérimentation, m'ont permis d'observer l'évolution des compétences des enfants au fil de leur développement de la littéracie et de l'anglais en tant que langue additionnelle. Enfin, la dernière section de ce chapitre revêt une dimension synthétique, proposant un bilan de ce que ces évaluations peuvent révéler concernant le développement des compétences chez les enfants, qu'ils fassent ou non partie de cette étude.

6.1 Le test GS : contenus, compétences testées, lien avec les programmes scolaires

Le premier test est appelé "Pour une entrée sécurisée au CP". Il a été mis en œuvre en 2017 et est géré par les académies de rattachement des écoles qui en exploitent les résultats. Son objectif est de repérer les enfants dont les acquis en littéracie et numératie sont trop fragiles pour leur permettre une entrée apaisée au CP. Ces enfants bénéficient ensuite d'un accompagnement personnalisé afin d'être en situation de réussite au plus vite.

Je présenterai dans un premier temps chacune des activités de littéracie de ce test, puis les mettrai en relation d'une part avec les compétences effectivement testées par cette batterie - en s'attardant sur celles qui auraient éventuellement été oubliées - et d'autre part avec les programmes scolaires de l'Éducation Nationale afin de contrôler si ces tests évaluent des compétences effectivement ciblées par ces derniers et réciproquement si les compétences ciblées par ces derniers sont bien évaluées.

6.1.1 Présentation des items

6.1.1.1 Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Les trois premiers items correspondent à des observations subjectives des enseignant·es référent·es des enfants et se fondent sur l'écoute de l'enfant dans le cours des activités de la vie scolaire. La prise d'information évaluative de ces trois items répond à des critères précis.

A) **Communication**

L'enseignant·e considère cette compétence comme acquise quand "l'enfant intervient verbalement lorsque l'adulte s'adresse à lui ou l'interroge. L'adulte répond même si

la réponse n'est pas toujours correcte au niveau de la syntaxe, de la prononciation et du lexique". L'enseignant·e considère la compétence comme "non-acquise" lorsque "l'enfant ne répond qu'exceptionnellement ou jamais à l'adulte qui lui pose une question ou entame une conversation familière" [1].

B) **Prononciation**

Cette prise d'information se fait lors de conversations familières individuelles entre l'enfant et l'enseignant·e, de la récitation de comptines et/ou de poésies. L'enseignant·e considère cette compétence comme acquise quand "la prononciation et l'articulation sont correctes" et non acquise lorsque "l'enfant présente un défaut d'articulation et/ou est peu intelligible".

C) **Syntaxe**

Pour cette prise d'information, l'enseignant·e se met en vigilance lorsque l'enfant raconte un événement quotidien, dit ce qu'il a fait, etc. L'enseignant·e considère cette compétence comme acquise lorsque l'enfant utilise des phrases avec les composants "sujets", "verbe", "complément". L'enfant utilise habituellement les pronoms et les déterminants corrects en genre et en nombre dans des phrases simples. L'enseignant·e considère cette compétence comme non acquise lorsque ce n'est pas le cas. Pour les enfants allophones, on accepte les erreurs de genre pour les déterminants et les pronoms sans incidence sur la réussite de cette compétence.

6.1.1.2 Phonologie

Les tests de conscience phonologique se font oralement et individuellement. L'enseignant·e n'induit pas la réponse, parle d'un ton uniforme et ne tient pas compte des éventuels problèmes d'articulation. Seule l'activité cognitive de l'enfant est mesurée.

A) **Comptage syllabique**

Cette prise d'information concerne la capacité de l'enfant à segmenter les mots en syllabe et non de les dénombrer. L'enseignant·e dit à l'enfant "On va couper les mots en syllabes. On compte sur les doigts avec les mots. Je te donne un exemple : je dis "bateau" [l'enseignant·e montre un doigt en prononçant /ba/ et un second doigt en prononçant /to/]. Il y a deux syllabes dans ce mot. À toi d'essayer avec "kilo"." Si l'enfant se trompe, l'enseignant·e donne la bonne réponse. Le mot "kilo" est un entraînement, puis l'enseignant·e fait un second entraînement avec le mot "marina".

1. Cette citation et les suivantes proviennent du livret de l'enseignant·e, disponible en annexe (annexe A3).

Ensuite, l'épreuve réelle commence. L'enseignant·e ne segmente pas et n'allonge pas les syllabes en donnant les mots de l'épreuve. Les mots sont : "joli", "éléphant", "poisson", "pot", "potiron". L'enseignant·e donne un score sur cinq avec un point pour chaque mot bien segmenté à l'oral, même dans le cas où les gestes des mains ne correspondent pas à la segmentation à l'oral.

B) **Rime**

Dans cette épreuve, on évalue la capacité des enfants à trouver des sons qui riment. L'enseignant·e explique aux enfants qu'il va jouer avec les mots et chercher des mots qui se terminent par le même son. Dans un premier exemple, l'enseignant·e dit "Si je dis "souris", c'est "chapeau", "mari" ou "tortue" ?". Même si l'enfant trouve la bonne réponse, l'enseignant·e répond "c'est "mari", parce qu'à la fin de "mari" on entend "ri" comme "souris", écoute : /su-ri/, /ma-ri/". L'enseignant·e utilise un deuxième exemple avec "câlin" et les mots "matin", "lit", "ballon". Si l'enfant se trompe, on lui donne la bonne réponse et on l'avertit qu'il va devoir répondre seul aux prochaines questions.

Il y a huit mots pour cette épreuve (voir figure 6.1), l'enseignant·e donne un point par bonne réponse. Si l'enfant donne systématiquement le premier ou le dernier des trois mots proposés (vraisemblablement au hasard), l'enseignant·e note zéro.

FIGURE 6.1 – Item de "Rime"

Mots proposés :	
SAPIN	BONBON CHAPEAU MARIN
MARTEAU	CHEVAL GÂTEAU BOUGEOIR
BALLON	RAISIN PANTALON BATEAU
BALANCOIRE	ARMOIRE OISEAU BOUTON
CHAUSSETTES	MOUTON DRAPEAU FOURCHETTE
BOTTINES	BATEAU ÉGLANTINE DINDON
ECOLE	ENVOL BUREAU LAVOIR
MARDI	PAPIER RADIS PLAFOND

C) **Suppression syllabique**

La prise d'information évalue la capacité de l'enfant à répéter un mot en ôtant une de ses syllabes (la syllabe d'attaque ou la syllabe finale). L'enseignant·e dit "Je dis "joli" et maintenant je répète "joli", mais sans dire "li" : ça fait "jo", il reste "jo". À toi d'essayer, répète après moi "manger" [l'enfant répète]. Et maintenant, répète "manger", mais sans dire "ger", qu'est-ce qu'il reste ?".

Si l'enfant se trompe, l'enseignant·e dit "il fallait dire "man" : si je ne dis

pas "ger", il reste "man". Que l'enfant ait réussi ou non, l'enseignant·e propose un deuxième exemple avec "château" sans dire "to". Il y a dix phrases construites de manière similaire, évaluées sur 10 points (voir figure 6.2).

FIGURE 6.2 – Item de "Suppression syllabique"

Répète après moi le mot	Et maintenant, répète	, Mais sans dire	–	Réponse attendue
MARTEAU	MARTEAU	, Mais sans dire	TEAU	MAR
RADIO	RADIO	, Mais sans dire	DIO	RA
BATEAU	BATEAU	, Mais sans dire	TEAU	BA
LAPIN	LAPIN	, Mais sans dire	PIN	LA
MARDI	MARDI	, Mais sans dire	DI	MAR
RAISIN	RAISIN	, Mais sans dire	RAI	SIN
CITRON	CITRON	, Mais sans dire	CI	TRON
TORTUE	TORTUE	, Mais sans dire	TOR	TUE
BALLON	BALLON	, Mais sans dire	BA	LLON
CHAUSSETTE	CHAUSSETTE	, Mais sans dire	CHAU	SSETTE

Les documents annexés au test précisent que les enfants ayant un score total en phonologie inférieur à 12 sur 23 (ou bien inférieur à 9 pour les enfants de moins de 5 ans et 5 mois) devront bénéficier d'un bilan approfondi du langage en vue du passage au CP.

6.1.1.3 Connaissance de l'écrit et de l'écriture

Les enfants répondent sur un polycopié de manière individuelle pour les trois items de cette catégorie.

A) **Connaissance des concepts et du lexique propres à l'écrit**
L'enfant est face à une page présentant plusieurs symboles et doit entourer :
- Le chiffre parmi : u + 3 Δ ? @
- La lettre parmi : = 2 « & M ♣
- Le mot parmi : π ?§⨁ école f23e F

L'enseignant·e donne un point par bonne réponse, l'enfant obtient jusqu'à 3 points.

B) **Reconnaissance des lettres de l'alphabet**
L'enfant est face à des suites de quatre lettres (voir figure 6.3). Pour chaque suite de lettres, l'enseignant·e lui demande d'entourer une lettre donnée. L'enseignant·e donne un point par bonne réponse, l'enfant obtient au maximum trois points.

FIGURE 6.3 – Lettres proposées aux enfants avec lettre cible en gras

V	**A**	B	Y
C	E	**S**	X
K	F	P	**R**
V	T	**U**	W
M	**N**	O	Z
D	G	Q	L

C) **Essais d'écriture (encodage)**

Dans cette épreuve, il s'agit de repérer si l'enfant commence à effectuer une correspondance entre l'oral et l'écrit à travers une tâche d'encodage de pseudo-mots de deux syllabes simples. L'enseignant·e demande à l'élève d'écrire /momo/ et /laʁi/.

La notation est prévue sur quatre niveaux avec le barème suivant : 0 point si absence de production ou production sans lettres, 1 point si production avec au moins une lettre, 2 points si l'enfant fait apparaître les voyelles cibles (o, a et i) et une ou plusieurs consonnes cibles (m, l, r) et trois points si la production de l'enfant correspond à la consigne (momo, momau, lari, lary, etc.). L'enfant est noté sur les deux mots et peut obtenir au maximum 6 points.

6.1.1.4 Écouter et comprendre un texte narratif lu par l'adulte

Pour cette suite d'exercices, l'enseignant·e lit le texte suivant [2] :

Il était une fois un bébé lapin, tout blanc, qui s'appelait Zouzou.
Zouzou adorait dessiner et faire de la peinture. Le problème, c'est que chaque fois, il salissait tout.
Un jour, il avait fait un dessin avec de la peinture verte et il s'en était mis partout. Sa maman l'envoya dehors pour se laver.
Pendant que Zouzou se roulait dans l'herbe, il entendit du bruit. C'était un renard qui avait faim et qui voulait le manger.
Zouzou eut très peur et il appela : "Maman !!!". Elle arriva tout de suite et vit le renard.
Alors elle expliqua au renard que Zouzou avait une maladie très grave et que, s'il le mangeait, il deviendrait, lui aussi, tout vert.
Le renard fut effrayé en pensant qu'il deviendrait vert, et il partit en courant.

2. Brigaudiot, M., 2000, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris : Hachette.

Le texte est lu une fois, puis deux fois supplémentaires le lendemain avec les exercices de compréhension. Le premier exercice est réalisé en classe entière tandis que les deux exercices suivants sont individuels.

A) **Compréhension de l'explicite : Identifier les personnages d'un texte, d'un récit**
On distribue aux enfants une page contenant huit images et on les désigne toutes rapidement (un renard, une maman lapin, une vache, un petit lapin blanc, un petit lapin noir, une souris, une poule). L'enseignant·e dit : "Entoure les animaux de l'histoire". L'enseignant·e note cette épreuve comme réussie si les trois personnages adéquats sont entourés et non les autres.

B) **Compréhension de l'implicite : Identifier les informations concernant le personnage principal et faire des liens**
L'enseignant·e demande individuellement aux enfants : "Comment se fait-il que Zouzou ait des tâches vertes sur le corps ?" et compte une bonne réponse si l'enfant parle de peinture.
L'enseignant·e demande individuellement aux enfants "Pourquoi Zouzou a-t-il peur du renard ?" et compte une bonne réponse si l'enfant dit que le renard veut manger Zouzou.
L'enseignant·e demande individuellement aux enfants "Pourquoi la maman de Zouzou dit-elle que Zouzou a une maladie ?" et compte une bonne réponse si l'enfant parle de faire peur au renard.
Chaque bonne réponse donne un point avec un maximum de trois points.

C) **Interprétation de texte : Choisir une suite possible compatible avec les caractéristiques des personnages**
L'enseignant·e explique qu'il ou elle va poser une question et proposer trois réponses. Il faudra donner la réponse avec laquelle on est d'accord. La question est "À ton avis, que fait la maman quand le renard est parti ?" et les propositions sont :

1. La maman de Zouzou dit "On l'a bien eu, ce renard !"
2. La maman de Zouzou dit "On va faire les courses."
3. La maman de Zouzou dit "On va chez le docteur."

L'enseignant·e note cette compétence comme acquise si l'enfant choisit la réponse 1.

6.1.2 Analyse du test

D'après les items du test que je viens de décrire, je peux affirmer que le test "Pour une entrée sécurisée au CP" sert de prise d'information sur les capacités

des enfants à performer sur un certain nombre de tâches liées à des compétences littéraciques. Ce qui m'intéresse cependant est d'identifier quelles compétences peuvent être mesurées par ce test et si les mesures que ce test permet sont utiles pour appréhender les compétences littéraciques des enfants évalués. Cette analyse du test est une précaution méthodologique nécessaire en amont de l'analyse des résultats des enfants.

6.1.2.1 Conceptualiser le langage

Si je reviens à mon modèle de la littératie chez l'enfant, je vois que le premier regroupement de compétences que les enfants doivent développer afin de pouvoir construire les bases de leur développement de la littératie est la conceptualisation du langage. Celle-ci regroupe (cf. 5.2.1) l'acceptation du caractère arbitraire de la langue, la connaissance de la fonction communicative du langage et l'ouverture à la diversité des langues et des variantes linguistiques dans l'environnement (immédiat ou plus éloigné) de l'enfant.

Dans la catégorie correspondante du test, appelée "Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions", et ses trois items "Communication", "Syntaxe" et "Prononciation", la conceptualisation du langage n'est pas réellement prise en compte. Concernant les compétences "syntaxe" et "prononciation", les enfants sont évalués sur la qualité (syntaxique et phonologique) de leurs productions orales. L'item "Communication" pourrait concerner l'assimilation par les enfants de la fonction communicative du langage. Cependant, le guide de l'évaluation du test précise que cet item est considéré comme acquis si l'enfant répond lorsqu'on s'adresse à lui, et non acquis si l'enfant répond peu ou ne répond pas. Ce qui est évalué ici, c'est alors la capacité des enfants à entrer en interaction verbale orale avec un·e adulte, mais uniquement avec l'adulte enseignant. Bien que l'item soit appelé "Communication", il ne mesure cette capacité qu'à l'oral, en langue française, avec un seul adulte (ou type d'adulte) : l'enseignant·e. Un enfant non francophone, un enfant dont la timidité ou l'anxiété l'empêchent de s'adresser à cet·te adulte évaluateur·ice ou encore un enfant atteint de troubles du langage non diagnostiqués [3] ne pourrait pas être adéquatement évalué par cet item.

Dans les programmes scolaires (cf. 1.1.1), sous l'intitulé (pourtant identique à celui du test) "Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions", les enfants sont invités à s'éveiller à la diversité linguistique et à construire leur prise de parole à travers l'organisation de leur pensée et l'intériorisation des règles conversationnelles

3. C'est souvent entre la GS de maternelle et le CP que les enfants qui semblent présenter un regard de langage voient pour la première fois un·e orthophoniste.

et sociolinguistiques. Les enseignant·e·s sont encouragés à sensibiliser les enfants aux principes communicationnels et à la conscientisation de l'arbitraire du code. Ainsi, j'en conclus que les trois premiers items du test "Pour une entrée sécurisée en CP" n'évaluent pas les compétences ciblées par les programmes scolaires, mais qu'au contraire les programmes scolaires sont harmonisés avec les compétences que j'avais ciblées au sein de mon modèle.

6.1.2.2 Phonologie

Sous la catégorie "Phonologie", le test propose trois items nommés respectivement "Comptage syllabique", "Rime" et "Suppression syllabique". Ces items mesurent la capacité des enfants à segmenter un mot en syllabes, à identifier des mots dont le dernier phonème est identique, et à répéter un mot en y ôtant la première ou la dernière syllabe. Dans mon modèle de la littéracie chez l'enfant, ces compétences se rejoignent sous l'appellation "Conscience Phonologique".

Les trois items semblent bien correspondre à une prise d'information sur les compétences de conscience phonologique des enfants. Les items sont adaptés à l'âge des enfants et à leur niveau scolaire. Au niveau des programmes de l'école maternelle, les enfants sont invités à "identifier les unités sonores du français" et à les manipuler au travers des sons et des syllabes, ce qui correspond aux compétences ciblées par le test. Ainsi, j'en conclus que ces trois items sont en adéquation avec les programmes scolaires et avec mon modèle de littéracie chez l'enfant.

6.1.2.3 Connaissance de l'écrit et de l'écriture

Dans mon modèle de la littéracie chez l'enfant, j'ai établi une catégorie "Compétences de décodage" au sein de laquelle se trouve la conscience phonologique, que j'ai mentionnée plus haut, ainsi que deux autres ensembles de compétences que j'ai nommés "Conceptualisation de l'écrit" et "Transposition écrit-oral". Je considère ces deux regroupements de compétences comme fondamentaux dans la prise d'information, notamment en maternelle, pour diagnostiquer les enfants en difficulté dans leur développement littéracique.

Cependant, au sein du test "Pour une entrée sécurisée en CP", les items en lien avec ces deux regroupements de compétences sont au nombre de trois. Ils sont regroupés dans la catégorie "Connaissance de l'écrit et de l'écriture" et sont nommés "Connaissance des concepts propres à l'écrit", "Reconnaissance des lettres de l'alphabet" et "Essais d'écriture (encodage)".

Bien que ces trois items me paraissent importants pour identifier les enfants qui auraient de grandes difficultés dans la conceptualisation de l'écrit (savoir ce qu'est

une lettre, un mot, etc.), dans la connaissance du nom des lettres de l'alphabet ou dans le principe d'encodage, ils ne me semblent pas suffisants pour repérer les enfants dont l'entrée sereine au CP pourrait être compromise par d'autres difficultés à l'écrit. Des items sur le sens de lecture, la compréhension de la permanence de l'écrit et de la variété des systèmes d'écriture dans le monde, par exemple, me semblent être des compétences à cibler dans l'élaboration de ce genre de test. Le test ELSAT (Iyer et al., 2019) par exemple (voir chapitre 5), évalue ces compétences alors qu'il a une durée totale de deux minutes.

Concernant la compétence de transposition écrit-oral, que j'ai définie dans mon modèle comme regroupant la connaissance des lettres, de leur nom, du son qu'elles produisent et de leurs propriétés d'encodage, elle n'est testée que par un seul item, "Essai d'écriture (encodage)". Cet item me semble pertinent pour évaluer la conceptualisation de l'encodage par les enfants, mais elle est très réduite. Davantage d'items devraient s'intéresser à la correspondance graphophonologique, selon moi la base de l'apprentissage de l'encodage des sons, plutôt qu'à la correspondance, bien moins pratique, entre les graphèmes et le nom donné aux lettres.

Dans les programmes scolaires de l'école maternelle, les enfants sont encouragés à découvrir la fonction de l'écrit et du principe alphabétique, à encoder des mots connus et à faire des essais d'écriture de mots à partir de lettres et groupes de lettres issus de mots connus. Il me semble que ces compétences ciblées pour la fin de l'école maternelle ne sont pas ciblées par le test standardisé : la découverte de la fonction de l'écrit et du principe alphabétique n'est pas évaluée, et le test d'encodage de mot est succinct.

Les recommandations de l'Éducation Nationale au travers de ses programmes correspondent à ma modélisation théorique de la littéracie chez l'enfant : je repère bien que les compétences ciblées en maternelle se retrouvent dans les catégories "Conceptualiser l'écrit", "Transposition de l'écrit à l'oral" et "Communication écrite".

6.1.2.4 Écouter et comprendre un texte narratif lu par l'adulte

Pour cette dernière catégorie du test, c'est la compréhension orale de l'enfant qui est mesurée à travers trois items : "Identifier les personnages d'un texte/d'un récit", "Identifier les informations concernant les personnages et faire des liens" et "Interprétation de textes".

Tout d'abord, je remarque que cette compétence de compréhension est évaluée à partir d'un seul texte. Ainsi, je note que c'est la compréhension générale de ce texte en particulier qui déterminera la mesure associée à la compréhension de l'enfant

évalué. De plus, pour chaque item, je me demandons si la tâche demandée à l'enfant est réellement en lien avec l'intitulé de l'item.

Le premier item, "Identifier les personnages d'un texte, d'un récit", requiert des enfants qu'ils entourent parmi huit images d'animaux les trois animaux dont parle l'histoire lue par l'adulte. Ainsi, l'on peut imaginer qu'un enfant puisse échouer à cette épreuve non pas parce qu'il n'arrive pas à "identifier les personnages d'un texte", mais bien par manque de vocabulaire (vocabulaire des couleurs et/ou des animaux). Le test fait également appel à la mémoire : la couleur du lapin (blanc) est mentionnée au début de l'histoire, puis ne l'est plus (puisque le lapin se colore en vert). Puisque l'histoire lue avant, mais non pendant que les enfants entourent les animaux sur leurs livrets, il me semble possible que des enfants oublient un ou plusieurs détails de l'histoire entre le moment où elle est lue et le moment où ils réalisent l'exercice. Ces enfants n'auraient pas de point dans une compétence pour une raison tout autre.

Le second item, "Identifier les informations concernant les personnages et faire des liens", évalue la capacité des enfants à faire des inférences sur le texte et à comprendre l'implicite. L'intitulé de l'item ne me semble pas correspondre à ce qui est demandé à l'enfant évalué.

Enfin, le troisième item, "Interprétation de textes", demande aux enfants d'imaginer la réaction d'un des personnages (la maman de Zouzou) après la fin de l'histoire. Ici encore, je ne pense pas que l'intitulé de l'item représente réellement ce qui est évalué. L'item devrait permettre d'identifier les enfants n'ayant pas compris la chute de l'histoire, c'est-à-dire que la maman de Zouzou a menti au renard. Cependant, il n'est pas impossible que des enfants ayant compris sélectionnent une des réponses considérées comme fausses pour diverses raisons : volonté de voir l'histoire progresser dans une autre direction, non-connaissance de l'expression "avoir bien eu quelqu'un", etc.

Au niveau des programmes scolaires, les enfants doivent être en mesure de comprendre des textes entendus, mais aucune précision n'est apportée. Il me semble cependant, comme je l'ai modélisé dans ma proposition, que les compétences de vocabulaire devraient être testées séparément des compétences de compréhension du récit et que la compétence de compréhension devrait être mesurée sur plus d'un texte.

✎ Pour résumer la section 6.1 :

❒ Le test "Pour une entrée sécurisée au CP" a pour objectif d'évaluer les compétences des enfants de grande section de maternelle en littéracie et en numératie afin d'identifier les enfants aux acquis fragiles pour leur proposer des solutions de remédiation.

❒ Le test est composé de quatre catégories en littéracie : 1/ Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, 2/ Phonologie, 3/ Connaissance de l'écrit et de l'écriture et 4/ Écouter et comprendre un texte narratif lu par l'adulte.

❒ Lorsque je compare les éléments évalués par le test "Pour une entrée sécurisée au CP" avec les éléments que j'ai jugés fondamentaux et donc inclus dans mon modèle de la littéracie chez l'enfant, le test ne semble pas suffisant pour éclairer sur le niveau des enfants dans tous les domaines.

❒ La compétence que j'ai nommée "Conceptualiser le langage" n'est pas suffisamment évaluée, il en est de même pour la catégorie du test "connaissance de l'écrit et de l'écriture" qui ne comporte que peu d'items alors qu'il représente dans mon modèle deux catégories.

❒ Les compétences qui sont évaluées dans la première catégorie du test ne me semblent pas correspondre à celles que les programmes scolaires recommandent de développer. Les recommandations des programmes scolaires, quant à elles, sont bien alignées avec celles que je fais figurer dans mon modèle.

❒ Pour la dernière catégorie, il me semble malheureux de tester la compréhension de textes lus à l'aide d'un seul texte. Je considère également que les intitulés des items ne reflètent pas vraiment ce qu'ils évaluent. Je m'étonnons également de la place donnée au vocabulaire dans ces items (presque inexistante), pourtant central en maternelle.

Pour conclure sur les tests standardisés "Pour une entrée sécurisée au CP", proposés en février de l'année de grande section de maternelle, je considère qu'ils évaluent les compétences d'expression française des enfants (syntaxe et prononciation), leur conscience phonologique et la compréhension d'un récit court lu par l'adulte. Ce ne sont pas les compétences que le test annonce évaluer : la conceptualisation du langage, de l'écrit, la conscience phonologique et la capacité de compréhension à l'oral. Ce ne sont pas non plus les compétences que les programmes scolaires invitent à développer.

Pour aller plus loin, il est possible de s'interroger sur la pertinence de l'évaluation du niveau de conscience phonologique des enfants au travers d'un test écrit. En effet, "l'observation de la conscience comme objet d'étude reste par essence tellement délicate que si quelques bribes sont saisissables pour le chercheur à travers l'observation et l'analyse de certains comportements discursifs, le statut à accorder à ces bribes est quasiment impossible à conceptualiser" (Sauvage, 2014, p. 35). La conscience fait-elle partie de phénomènes observables ? Un enfant qui ne donne pas la réponse est-il pour autant nécessairement non conscient du phénomène qui lui est présenté ? De plus, il est possible que ce matériel de test (en tout cas la partie liée à la conscience phonologique) soit construit "de telle manière que l'enfant prend conscience, au fur et à mesure du test, qu'il existe de petites unités linguistiques que sont les phonèmes" (*ibid.*, p. 67). Ainsi, si l'évaluation constitue plutôt un apprentissage qu'une véritable prise de mesure de l'état de conscience antérieur de l'enfant, les résultats sont faussés.

6.2 Les tests CP : contenus, compétences testées, lien avec les programmes scolaires

Le second test de notre corpus s'appelle "Repères CP". Il a été mis en œuvre en 2018 et est distribué à toutes les écoles élémentaires françaises par le ministère de l'Éducation Nationale, qui en exploite les données directement de manière centralisée. Il s'adresse aux enfants de CP et de CE1. Son objectif est d'identifier les enfants en difficulté en littéracie et en numératie afin de leur proposer des accompagnements spécifiques du système scolaire, notamment l'intervention des personnels du RASED [4] (Réseau d'Accompagnement Scolaire des Élèves en Difficulté).

6.2.1 Présentation des évaluations de la DEPP

En 2018, le ministre de l'Éducation Nationale propose la création d'une nouvelle instance, le Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale (CSEN), pour "avoir un éclairage sur le chemin des politiques publiques [qu'il a] à mener en tant que ministre de l'Éducation Nationale" [5]. Si ce conseil devait à l'origine remplacer le CNESCO (cf. 2.2.1), cette idée a rapidement été écartée en raison d'un assentiment

4. Créé en 1990, l'objectif du RASED est d'accompagner les élèves en difficulté dans leurs apprentissages. Le RASED comporte des personnels enseignants de l'éducation nationale, détachés à plein temps, qui prennent les élèves en petits groupes ou individuellement, sur le temps scolaire, pour travailler les compétences fondamentales avec les élèves qui en auraient besoin.

5. "Un Conseil scientifique au service de la communauté éducative et du progrès de tous les élèves", vidéo publiée le 16/01/18 à l'adresse : `http://youtu.be/noC5_A59a_I`

de la communauté éducative, du monde de la recherche et de la presse nationale [6]. En effet, l'indépendance du CNESCO est très appréciée, là où le CSEN semble plus proche du cabinet du ministre [7]. De plus, la moitié des membres du CSEN travaillent sur les neurosciences et/ou la psychologie cognitive, ce qui n'est pas représentatif de l'ensemble des positionnements scientifiques en matière d'enseignement-apprentissage auprès des enfants.

Le premier chantier du CSEN est la mise en place d'évaluations nationales pour mesurer les acquis pour les enfants de CP, CE1, 6e et 2de. La gestion de ces évaluations est confiée à la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP). Ces évaluations m'intéressent particulièrement puisque les résultats des enfants de mon étude de terrain constituent une part importante des données que j'ai recueillies pour ce travail.

L'évaluation "Repères CP" a été réalisée par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP, au sein du ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse – ci-après MENJ), à partir d'orientations définies par le Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale (CSEN) et la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) du MENJ.

6.2.1.1 Construction des tests

L'évaluation est adressée aux élèves de CP et de CE1 à travers un protocole précis que les enseignant·e·s doivent suivre dans la passation. Cela permet d'établir des mesures fiables et comparables entre elles. Elle est adossée aux programmes scolaires nationaux (des écoles maternelles et élémentaires) définis par le BO n°30 du 26 juillet 2018. Les différents champs et compétences à évaluer sont déterminés par la DGESCO, puis les membres du CSEN proposent des typologies d'exercices adaptés à travers un éclairage scientifique. La DEPP conçoit des propositions de consignes et du matériel de tests, qui sont soumis à une validation par les membres du CSEN qui valident, amendent ou excluent les propositions. Les exercices sont ainsi retravaillés jusqu'à validation définitive pour expérimentation.

L'objectif de cette batterie de tests est de "proposer, dès le début de l'année,

6. voir par exemple l'article du 01 février 2018 de G. Le Guellec *Neurosciences : "On oublie que les professeurs ont un cerveau !"* à l'adresse : `http://nouvelobs.com/education/20190201.OBS10483/neurosciences-on-oublie-que-les-professeurs-ont-un-cerveau.html` [consulté le 08/10/2023]

7. voir l'article du 31 janvier 2018 d'E. Cario & M. Piquemal *Grand flou autour du Conseil scientifique de l'Education* à l'adresse `http://liberation.fr/france/2018/01/31/grand-flou-autour-du-conseil-scientifique-de-l-education_1626561/` ou bien l'article du 16 octobre 2018 de Louise Tourret *Les évaluations nationales des élèves n'ont plus aucun sens* à l'adresse `https://slate.fr/story/168617/ecole-jean-michel-blanquer-ministere-education-nationale-evaluation-scientifique-independante` [liens consultés le 08/10/2023]

des repères permettant aux enseignant·e·s de bien apprécier les acquis qui ancrent les apprentissages de CP" pour "identifier les besoins individuels de chaque élève le plus rapidement possible et apporter l'aide la mieux adaptée" [8]. Elle suit une logique pédagogique de "réponse à l'intervention", une approche développée aux États-Unis à la fin des années 1970 pour identifier les élèves ayant des difficultés dans leur apprentissage et leur fournir le plus tôt possible des solutions adaptées de remédiation (voir Deno & Mirkin, 1977 [9]). Les documents de la DEPP précisent en effet une volonté d'identifier les difficultés de chaque enfant d'une part, et les enfants en situation générale de difficulté d'autre part, afin d'apporter des interventions pédagogiques ciblées pour permettre à chaque élève de franchir ces obstacles au mieux.

"Au-delà de cette utilisation dans la classe par l'enseignant, les résultats issus de cette évaluation permettent de dresser une photographie des connaissances et compétences des élèves en français et en mathématiques au milieu du CP, aussi bien à l'échelle nationale qu'au niveau de chaque académie". Les tests mesurent les compétences des enfants en littéracie et en numératie. Concernant la littéracie, la DEPP identifie quatre compétences issues des programmes scolaires du MENJ à partir desquels les tests sont construits : (1) comprendre des textes à l'oral ; (2) manipuler des syllabes ; (3) discriminer des sons ; (4) reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître les correspondances entre les trois manières de les écrire. À l'intérieur de ces quatre compétences, les exercices sélectionnés par la DEPP et le CSEN conjointement "ont été choisis parmi ceux qui permettent de prédire le mieux les éventuels obstacles à la réussite en CP". Un point d'étape est réalisé en milieu d'année scolaire afin de mesurer l'évolution des acquis des élèves. Les domaines évalués sont les mêmes, mais les exercices et les seuils de réussite changent pour s'adapter aux attendus de milieu d'année. Ce point d'étape permet de mesurer si la remédiation a porté ses fruits et de vérifier que les élèves en situation de fragilité en début d'année ont renforcé leurs compétences.

6.2.1.2 Mise en place des seuils

La DEPP fournit une clé de lecture pour la présentation des résultats de ses tests standardisés. Cette clé est utilisée pour présenter les résultats individuels de chaque élève à ses parents, mais également pour réaliser un bilan national de l'ensemble des acquis. Ainsi, les bilans publics de la DEPP ne contiennent pas les résultats bruts des enfants.

8. Note d'Information 19.13 de la DEPP, Avril 2019.

9. Deno, S., & Mirkin, P. (1977). *Data-based program modification.* Minneapolis, MN : Leadership Training Institute for Special Education.

La clé d'analyse utilisée par la DEPP est l'élaboration de deux seuils autour desquels les enfants sont placés en fonction de leur réussite à chaque exercice composant le test. Le seuil 1 est le taux de réussite en dessous duquel les enfants sont considérés comme étant "en difficulté". Le seuil 2 est le taux de réussite au-dessus duquel les enfants sont considérés comme ayant un niveau "satisfaisant". Ainsi, les enfants "fragiles", mais n'étant pas en difficulté sont classés entre les seuils 1 et 2. L'appellation de la DEPP n'est pas neutre pour ces regroupements d'enfants par score. Je reprends, à de nombreuses reprises au sein de ce travail, ces trois noms utilisés par la DEPP pour parler des groupes d'enfants classés par score dans un souci de facilité de lecture. Cependant, le choix de ces appellations m'interroge. Pourquoi ces titres relativement stigmatisants alors que l'utilisation des termes "seuil 1, 2" aurait suffit ? Dans la dichotomie satisfaisant/non satisfaisant, qui est "satisfait" du score des enfants ? À l'heure où les programmes officiels privilégient "une évaluation positive, simple et lisible, qui valorise les progrès, soutient la motivation et encourage les initiatives des élèves" [10], il me semble que ces appellations sont plus stigmatisantes que positives, qu'elles ne soutiennent pas la motivation, ne valorisent pas les progrès des enfants et surtout ne prennent pas en compte les différents rythmes d'apprentissage de ces derniers.

Les scores seuils 1 et 2 sont déterminés pour chaque exercice afin de distinguer ces trois types d'élèves, notamment en fonction des attendus des programmes scolaires et des enseignant·e·s à ces deux périodes de l'année (septembre et février). "La détermination de ce seuil ne s'impose pas d'elle-même", explique la Note d'Information de la DEPP (n°19.13 de la DEPP, avril 2019). En effet, plusieurs groupes d'expert·e·s (issu·e·s de différents corps de métiers du MENJ) confrontent plusieurs propositions de seuils avec les premiers résultats remontants de chaque évaluation standardisée. Parmi les méthodes retenues par la DEPP, c'est la méthode des marque-pages qui a été utilisée (Bunch & Cizek, 2007 [11]). Cette méthode des marque-pages consiste en deux étapes. Dans un premier temps, les équipes de la DEPP ont classé pour chaque exercice les items par ordre croissant selon leur difficulté (à partir du taux de réussite moyen, du plus facile au plus difficile). Ensuite, plusieurs groupes d'expert·e·s (enseignant·e·s, des conseiller·ère·s pédagogiques, inspecteur·ice·s de l'éducation nationale) se sont réunis pour placer deux seuils propres à chaque série d'exercices. Ils sont décrits par la DEPP tel que ;

- le "premier seuil correspondant au dernier item qu'un élève en difficulté serait susceptible de réussir" ;

10. Page web "Programmes Scolaires" du site education.gouv.fr, consulté le 04/07/2023.

11. Bunch et Cizek, 2007, *Standard Setting : A Guide to Establishing and Evaluating Performance Standards on Tests*, London, Thousand Oaks, Sage Publications

- le "second seuil correspondant au dernier item qu'un élève dont les acquis semblent fragiles serait susceptible de réussir".

Par exemple pour le Point d'étape CP (c'est-à-dire l'épreuve réalisée en février de l'année de CP), l'exercice "Comprendre des phrases lues par l'enseignant" comporte 14 items. Il s'agit de 14 phrases lues par l'enseignant·e et que l'enfant doit comprendre. Sa compréhension est évaluée par le fait que l'enfant est capable d'entourer l'image qui illustre la phrase lue par l'enseignant·e, parmi quatre propositions d'images. Pour cet exercice, le seuil 1 en dessous duquel l'enfant est considéré comme en difficulté est de 7 et le seuil 10 en dessous duquel l'enfant est considéré comme "fragile" est de 10. Un enfant ayant réussi 11 ou plus de 11 items sera donc dans le troisième groupe des élèves ayant un niveau satisfaisant. Pour chaque exercice, les seuils déterminés par chaque petit groupe d'expert·e·s sont mis en communs et les proportions d'élèves tombant dans chacune des trois catégories sont calculées. Une fois ces différentes propositions mises en commun, les résultats sont mis en convergence vers un seuil commun pour aboutir à un consensus autour de l'identification des deux seuils. Certains seuils laissent entrevoir un attendu de réussite élevée : il s'agit des exercices qui évaluent des compétences considérées comme à la fois familières et fondamentales pour les élèves. Un élève n'ayant pas un taux de réussite élevé dans ces exercices-là serait alors particulièrement à risque d'être fragile ou en difficulté. Pour d'autres exercices, la notion est plus complexe et les attentes sont donc moins importantes.

6.2.1.3 Participation

La participation des élèves est stable : elle concerne sur l'ensemble de la période 31 000 écoles élémentaires des secteurs privés et publics. Dans le secteur public, elle intègre des écoles situées dans les réseaux d'éducation prioritaire et également des écoles en dehors de ces réseaux. Toutes les écoles élémentaires françaises (publiques et privées sous contrat) ont été invitées à participer à cette évaluation nationale, et aucun choix n'a été opéré dans le traitement des données. Cependant, certains enseignant·e·s n'ont pas remonté leurs résultats avant la date limite.

FIGURE 6.4 – Participation au test "Repères CP" et "Point d'étape CP" de la DEPP de 2018 à 2021

Année scolaire	Septembre	Février
2018-2019	790 000	770 000 (83%)
2019-2020	825 000	800 000 (92%)
2020-2021	Environ 800 000	800 000 (93%)

Le taux de saisie n'est pas systématiquement donné par la DEPP, je l'ai indiqué entre parenthèses lorsqu'il est connu. Les notes d'informations de 2022 et 2023 (postérieures à cette étude) ne présentent pas d'augmentation de la participation, qui reste stable.

6.2.2 Présentation des items du test CP de septembre

Je présenterai dans cette section les différents items composant la batterie de tests proposée au mois de septembre, appelée "Repères CP". Je ne présenterai que les items concernant la littéracie. La différenciation entre les épreuves de littéracie et les épreuves de numératie est effectuée par la DEPP qui indique avant chaque épreuve si elle concerne "le français" ou "les mathématiques". La passation de la catégorie "français" dure 30 minutes en totalité.

6.2.2.1 Reconnaissance des lettres

Dans la première catégorie de reconnaissance des lettres, il y a deux items appelés "Reconnaissance de lettres dictées dans diverses écritures" et "Comparer le contenu de paires de suites de lettres". Des polycopiés sont distribués à chaque élève et l'évaluation se déroule en classe entière.

A) **Reconnaissance de lettres dictées dans diverses écritures**
L'objectif de cette activité est d'évaluer la reconnaissance des lettres transcrites dans diverses écritures. Dans cet exercice, les enfants ont face à eux une page avec 18 lettres imprimées (trois lignes de six lettres) dans diverses polices de texte : en capitales d'imprimerie, en minuscules d'imprimerie et en minuscules cursives. L'enseignant·e dit "Je vais vous dicter une lettre. Cette lettre est écrite plusieurs fois dans des écritures différentes. Entourez cette lettre dès que vous la voyez. Entourez toutes les lettres <nom de la lettre>" pour le premier exercice puis ne répète que la phrase "Entourez toutes les lettres <nom de la lettre>".

L'enfant doit entourer toutes les occurrences de cette lettre sur la page en vingt secondes. Sur chacune des pages, il y a trois occurrences de la lettre visée (une dans chaque écriture) et elles se situent toujours chacune dans une ligne différente. Les lettres visées sont i, a, d, e, c, b, o et m.

B) **Comparer le contenu de paires de suites de lettres**
L'objectif de cette activité est d'évaluer la capacité des enfants à comparer des groupes de lettres entre eux. Cette compétence est notamment visuelle : elle permet de vérifier si les enfants peuvent discriminer des groupes de lettres sur une différence

légère, s'ils peuvent porter leur attention sur chacun des composants individuels de ces groupes de lettres (c'est-à-dire, sur les lettres).

Les groupes de lettres ne sont pas des mots ou des pseudo-mots. Ils sont présentés par paires. Certaines paires sont identiques, d'autres sont différentes. Les enfants doivent barrer les groupes de lettres qui sont différents. Les items sont présentés tels que :

VPO / VPO	LKNB / LKFB	RTB / TRB

Dans cet exemple (extrait du test), les enfants doivent barrer le second et le troisième groupe, mais pas le premier.

6.2.2.2 Discrimination de sons

Dans la catégorie que la DEPP nomme "Discrimination de sons" se trouvent quatre items. L'épreuve se déroule en classe entière et les enfants travaillent sur des livrets polycopiés.

A) **Repérer les mots qui commencent par la même syllabe**
L'objectif de cette activité est d'évaluer la capacité des enfants à discriminer des sons. Dans cet exercice, les enfants ont face à eux des tableaux avec chacun quatre dessins. L'enseignant·e dit "D'abord, je vais vous dire un mot. Écoutez bien la syllabe du début de ce mot. Ensuite, je vais vous dire les mots qui correspondent aux quatre images. Un de ces mots commence par la même syllabe. Pour répondre, entourez l'image de ce mot." pour le premier exercice, puis ne répète que la phrase "Entourez l'image qui commence comme <mot> : <quatre mots correspondant aux images>". L'enseignant·e découpe bien les syllabes des mots donnés. L'enfant doit entourer l'image correspondante en quinze secondes. Les syllabes d'attaque visées sont /pa/, /ku/, /bi/, /mɔ̃/, /va/, /ʁa/, /tɑ̃/, /bu/, /ʃɑ/, /ʃɑ̃/ et /pi/.

B) **Repérer les mots qui ne finissent pas par la même syllabe**
L'objectif de cette activité est d'évaluer la capacité des enfants à discriminer des sons. Dans cet exercice, les enfants ont face à eux un tableau avec quatre dessins. L'enseignant·e dit "Je vais vous dire les quatre mots qui correspondent aux quatre images. Écoutez la syllabe à la fin des mots. Un de ces mots se termine par une autre syllabe. Pour répondre, barrez l'image de ce mot." pour le premier exercice, puis ne répète que les quatre mots. L'enseignant·e découpe bien les syllabes des mots donnés. L'enfant doit barrer l'image correspondante en quinze secondes. Les syllabes

visées sont /to/ différent de /sɔ̃/, /tuʁ/ différent de /to/, /sɛ̃/ différent de /ʁo/, /ʁi/ différent de /sɔ̃/, /ma/ différent de /ʁi/.

C) **Entourer la lettre qui correspond au premier phonème d'un mot dicté**

L'objectif de cette activité est d'évaluer la capacité des enfants à discriminer les sons. Dans cet exercice, les enfants ont face à eux une suite de séries de cinq lettres. L'enseignant·e dit "Je vais dire les cinq lettres de chaque ligne. Ensuite, je vais dire un mot. Écoutez bien le son au début de ce mot. Entourez la lettre qui correspond à ce son. Je vais répéter deux fois. Les cinq lettres sont <lettres>. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot <mot>" pour le premier exercice puis ne répète que la phrase "Les cinq lettres sont <lettres>. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot <mot>" avant de répéter une seconde fois le mot isolé. L'enfant doit entourer sa réponse en dix secondes. Les mots donnés sont : feuille, poule, dent, fil, lune, mal, bon, rose, sol, tard, vol.

D) **Repérer les mots qui commencent ou se terminent par le même phonème**

L'objectif de cette activité est d'évaluer la capacité des enfants à discriminer des sons. Dans cet exercice, les enfants ont face à eux des séries de quatre images. Cet exercice se fait en deux temps : un travail sur le premier phonème et un travail sur le dernier phonème d'un mot.

Pour le premier phonème : l'enseignant·e dit "D'abord, je vais vous dire un mot. Écoutez le son au début de ce mot. Ensuite, je vais vous dire les mots qui correspondent aux quatre images. Un de ces mots commence par le même son. Pour répondre : entourez l'image du mot qui commence par le même son." pour le premier exercice puis ne répète que la phrase "Entourez l'image du mot qui commence comme <mot> : <quatre propositions>". L'enseignant·e découpe bien les syllabes des mots donnés. L'enfant doit entourer l'image correcte en dix secondes. Les mots donnés sont four, cheval, car, dent, verre, biscotte, tulipe, poule, fille.

Pour le dernier phonème : l'enseignant·e dit "D'abord, je vais vous dire un mot. Écoutez le son à la fin de ce mot. Ensuite, je vais vous dire les mots qui correspondent aux quatre images. Un de ces mots se termine par le même son. Pour répondre : entourez l'image du mot qui se termine par le même son." pour le premier exercice puis ne répète que la phrase "Entourez l'image du mot qui se termine comme <mot> : <quatre propositions>". L'enseignant·e découpe bien les syllabes des mots donnés. L'enfant doit entourer l'image correcte en dix secondes. Les mots donnés sont rideau,

bille, maison, pirate, bateau, verrue, message, petit.

6.2.2.3 Compréhension orale d'énoncés

Dans la catégorie "Compréhension orale d'énoncés", la compréhension de mots, phrases et textes courts est évaluée à travers cinq items : un item en compréhension de mots, un item en compréhension de phrases, et trois items en compréhension de textes courts. Les mots, phrases et textes visés sont dictés par l'adulte. Les enfants, en groupe classe, notent leurs réponses sur les livrets polycopiés.

A) **Comprendre les mots sans autre aide que le langage entendu**
L'objectif de cette activité est d'évaluer la capacité des enfants à comprendre des mots entendus. Dans cet exercice, les enfants ont face à eux des pages contenant quatre images. L'enseignant·e dit "Dans cet exercice, je vais vous dire un mot. Entourez l'image qui va avec ce mot. Écoutez et entourez <mot>." pour le premier exercice puis ne répète que le mot visé. L'enseignant·e articule bien les mots donnés. L'enfant doit entourer la bonne image en dix secondes. Les mots visés sont : fourchette, hiver, rire, clou, coudre, voile, cacher, pédale, scier, s'éveiller, courir, briser, tronc, quille, coude, orage.

B) **Comprendre les phrases sans autre aide que le langage entendu**
L'objectif de cette activité est d'évaluer la capacité des enfants à comprendre des phrases lues par l'enseignant·e. Dans cet exercice, les enfants ont face à eux des pages contenant quatre dessins. L'enseignant·e dit "Je vais vous dire une phrase. Entourez l'image qui correspond à cette phrase." pour le premier exercice puis ne répète que la phrase "Écoutez et entourez". L'enseignant·e articule bien chaque phrase. L'enfant doit répondre en dix secondes. Les phrases visées sont :

Le garçon court.	Le bol est derrière la tasse.
La tasse est grande.	La tasse est devant le carton.
Le chien n'est pas dans la niche.	La dame marche.
La fille ne court pas.	Le vélo suit la moto.
La dame les regarde.	Le garçon les regarde.
Le garçon la porte.	La dame le porte.
L'étoile est dans le cercle.	Le crayon est sur le cahier.

C) **Comprendre un texte sans autre aide que le langage entendu (1)**
L'objectif de cette activité est d'évaluer la capacité des enfants à comprendre un récit court lu par l'enseignant·e. Dans cet exercice, les enfants ont face à eux des pages contenant chacune quatre images correspondant à quatre propositions de réponse. L'enseignant·e explique tout d'abord la consigne telle que : "Je vais lire deux fois

une histoire. Vous allez tous bien écouter. Pour bien comprendre, faites le film de l'histoire dans votre tête. Ensuite, je vais vous poser des questions. Pour répondre, entourez la bonne image". Voici l'histoire que l'enseignant·e lit deux fois :

> *Ce matin, papa prépare Mathieu pour aller à l'école. Il lui enfile ses bottes, lui dit de bien garder son manteau et sa capuche pendant la récréation. "Tu feras attention de ne pas trop te mouiller quand tu sortiras de la classe et je te demande de ne pas sauter dans les flaques pour ne pas éclabousser tes camarades.*

L'enseignant·e pose ensuite trois questions et énumère les propositions telles que : "Vous êtes prêts ? Écoutez la question et entourez la bonne réponse". L'enfant doit entourer l'image en dix secondes. Les questions et propositions sont :

- Où se passe l'histoire ? Dans une maison, dans une forêt, dans la rue, à la piscine.
- Quel temps fait-il dans cette histoire ? Il y a de la neige, du soleil, de la pluie, du vent.
- Entoure ce que le papa a interdit de faire à Mathieu : jouer aux billes, grimper sur la barrière, sauter dans les flaques, éclabousser ses camarades avec son vélo.

D) **Comprendre un texte sans autre aide que le langage entendu (2)** L'objectif de cette activité est d'évaluer la capacité des enfants à comprendre une recette de cuisine lue par l'enseignant·e. Dans cet exercice, les enfants ont face à eux des pages contenant chacune quatre images correspondant à quatre propositions de réponse. L'enseignant·e explique tout d'abord la consigne telle que : "Je vais lire deux fois une histoire. Vous allez tous bien écouter. Pour bien comprendre, faites le film de l'histoire dans votre tête. Ensuite, je vais vous poser des questions. Pour répondre, entourez la bonne image". Voici l'histoire que l'enseignant·e lit deux fois :

> *Pour préparer la tarte, déroulez la pâte au fond d'un moule puis ajoutez de la compote par-dessus. Étalez celle-ci avec le dos d'une cuillère. Disposez ensuite les pommes sur cette préparation. Enfournez et laissez cuire pendant 45 minutes.*

L'enseignant·e pose ensuite quatre questions telles que : "Vous êtes prêts ? Écoutez la question et entourez la bonne réponse". L'enfant doit entourer l'image en dix secondes. Les questions et propositions sont :

- Avec quoi étale-t-on la compote ? Une fourchette, un couteau, une cuillère, une louche.

- Maintenant, je vais vous dire une phrase. Entourez l'image qui correspond à la phrase : "Disposez ensuite les pommes sur cette préparation".
- Maintenant, entourez l'image qui correspond au mot "enfourner".
- Dans le texte, un plat sort du four. Quel est ce plat ? Entourez l'image qui correspond au plat qui sort du four dans le texte.

E) **Comprendre un texte sans autre aide que le langage entendu (3)** L'objectif de cette activité est d'évaluer la capacité des enfants à comprendre un récit lu par l'enseignant·e. Dans cet exercice, les enfants ont face à eux des pages contenant chacune quatre images correspondant à quatre propositions de réponse. L'enseignant·e explique tout d'abord la consigne telle que : "Je vais lire deux fois une histoire. Vous allez tous bien écouter. Pour bien comprendre, faites le film de l'histoire dans votre tête. Ensuite, je vais vous poser des questions. Pour répondre, entourez la bonne image". Voici l'histoire que l'enseignant·e lit deux fois :

> *La nuit est en train de tomber. Arthur va voir son chien pour lui donner des croquettes. Il lui demande de bien monter la garde pour protéger les moutons du cruel animal qui rôde.*

L'enseignant·e pose ensuite quatre questions telles que : "Vous êtes prêts ? Écoutez la question et entourez la bonne réponse. L'enfant doit entourer l'image en dix secondes. Les questions et propositions sont :

- Qui demande de monter la garde ? Une femme, un homme, un cheval, un chien
- Qui doit monter la garde ? Un mouton, un homme, un cheval, un chien
- Qui doit être protégé ? Des moutons, une poule, des oies, un homme
- Quel pourrait être l'animal qui rôde ? Un chaton, un loup, un poussin, un cheval

6.2.3 Analyse du test CP de septembre

D'après les items du test que je viens de décrire, je peux affirmer que le test "Repères CP" sert de prise d'information sur les capacités des enfants à performer sur un certain nombre de tâches liées à des compétences littéraciques. Ce qui m'intéresse cependant est d'identifier quelles compétences peuvent être mesurées par ce test et si les mesures que ce test permet sont utiles pour appréhender les compétences littéraciques des enfants évalués. Cette analyse du test est une précaution méthodologique nécessaire en amont de l'analyse des résultats des enfants.

Je reprends une fois de plus les catégories de mon modèle de la littéracie chez l'enfant et remarque que sur l'ensemble des items de ce test Repères CP que j'ai

présentés se trouvent un item lié à la transcription écrit-oral, quatre items liés à la conscience phonologique, un item lié à la compétence de vocabulaire et trois items liés à la réception de messages oraux.

Sur cette base et avant de regarder chaque item plus en détail, je peux en conclure que ce test pourrait fournir des informations sur l'ensemble des catégories d'intérêt à un âge donné et ainsi permettre un profilage complet des enfants dans l'ensemble des sous-compétences littéraciques. Cependant, il me faut regarder chacun des items en détail afin de pouvoir émettre des conclusions sur la complétude de l'évaluation et sa capacité à dresser un profil clair des élèves testés.

6.2.3.1 Conceptualiser le langage, conceptualiser l'écrit

Ces deux catégories sont situées dans la partie gauche de mon modèle, car elles correspondent au début du développement de la littéracie chez l'enfant. Je ne retrouve pas d'item, dans le test "Repères CP" qui soit lié à l'une ou l'autre de celles-ci. Cependant, en raison du niveau des enfants et de leur âge, on peut considérer qu'en début d'année de CP, ces compétences sont acquises par une majorité d'entre eux. Ainsi, leur absence ne constitue théoriquement pas, selon moi, un manque.

Si les programmes de l'école maternelle font état de cet objectif d'apprendre à conceptualiser le langage et la langue écrite, ce n'est pas le cas des programmes du cycle 2 dont fait partie de CP. Ainsi, on peut retrouver dans les programmes de maternelle des mentions de la "(ré)organisation mentale du langage", "compréhension de la fonction du langage" ou encore "se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer" [12], tandis qu'au CP ce sont des éléments plus fonctionnels, qui dépassent la conceptualisation du langage, qui sont mis en avant par les textes officiels. Cependant, nous verrons dans le chapitre 7 lors de mon analyse de données que pour les enfants n'ayant pas réussi l'item de conceptualisation du langage et/ou de l'écrit en maternelle, cette information au CP peut revêtir une importance. Cette compétence a-t-elle finalement été acquise ? Le test du CP ne permet pas de le savoir.

6.2.3.2 Transposition écrit-oral

Concernant la catégorie "Transposition écrit-oral", j'ai trouvé dans les évaluations "Repères CP" qu'un seul item pouvait y faire référence. Il s'agit de l'item de reconnaissance de lettres dictées dans diverses écritures. Cet item permet de contrôler la connaissance de la correspondance graphie-nom de la lettre par les enfants, et ce dans plusieurs graphies : minuscules en script et en cursives, et majuscules en

12. Programmes de l'École Maternelle, 2015 : 8

script. Dans les programmes scolaires de CP, la lecture du code est indiquée comme centrale et mentionne en particulier la correspondance graphophonologique (CGP). La connaissance du nom des lettres n'est plus mentionnée dans les programmes du cycle 2.

Comme je l'avais déjà remarqué pour les évaluations "Pour une rentrée sécurisée en CP", où cette compétence était également représentée par un seul item évaluant la connaissance du nom des lettres par les enfants (cf. 6.1.2), il est dommage que cet item n'évalue pas plutôt la connaissance de la correspondance graphophonologique des enfants. En effet, je considère que la connaissance de la correspondance graphophonologique est un plus grand prédicteur et un meilleur adjuvant à la lecture-écriture de mots que la connaissance de la correspondance graphie-nom des lettres qui sert davantage à développer le métalangage. Nous allons voir cependant qu'un des items de la catégorie "phonologie" peut s'apparenter à cette catégorie de connaissances.

6.2.3.3 Phonologie

Sous la catégorie "Phonologie", le test propose quatre items nommés respectivement "Repérer les mots qui commencent par la même syllabe", "Repérer les mots qui ne finissent pas par la même syllabe", "Entourer la lettre qui correspond au premier phonème d'un mot dicté" et "Repérer les mots qui commencent ou se terminent par le même phonème". Ces items mesurent la capacité des enfants à identifier les mots dont la première ou la dernière syllabe est identique, à identifier des mots dont le dernier phonème est identique, et à identifier la lettre correspondant au premier phonème d'un mot dicté. Dans mon modèle de la littéracie chez l'enfant, ces compétences se rejoignent sous l'appellation "Conscience Phonologique". Les items "Repérer les mots qui commencent par la même syllabe" et "Repérer les mots qui ne finissent pas par la même syllabe" demandent des enfants une capacité à découper les mots en syllabes et à comparer ces unités entre elles, qu'elles soient situées à l'attaque ou à la rime d'un mot. Le fait de pouvoir déterminer dans un même mot donné à l'oral, les similitudes entre des syllabes, développe ce qui sera plus tard une stratégie de conscience orthographique qui pourra permettre aux enfants de réutiliser des morphèmes orthographiques lors de l'écriture de mots inconnus.

L'item "Repérer les mots qui commencent ou se terminent par le même phonème" est plus complexe, car elle attend des enfants qu'ils puissent découper les mots en phonèmes. Cependant, elle permet aux enfants de manipuler les phonèmes lors de leur apprentissage et approfondissement de la correspondance graphophonologique, ce qui rejoint la catégorie précédente "Transposition écrit-oral".

Enfin, l'item "Entourer la lettre qui correspond au premier phonème d'un mot dicté" est quant à lui très lié à cette catégorie "Transposition écrit-oral" puisqu'il mobilise la connaissance de la correspondance graphophonologique des enfants en faisant le lien entre une lettre écrite et un son entendu. Cet item est double : les enfants doivent à la fois être capables de découper les mots en sons et de mobiliser leur connaissance de la CGP. Ainsi, un échec dans ces compétences ne signifierait pas forcément une lacune dans ces deux catégories à la fois, mais il est envisageable que des lacunes dans une seule de ces deux compétences empêchent la bonne réalisation de l'exercice.

6.2.3.4 Compréhension orale d'énoncés

Le test propose cinq items de compréhension d'énoncés : un item de compréhension lexicale, trois items de compréhension de textes lus par l'adulte et un item de compréhension de phrases. Puisque j'avais considéré que le test de GS maternelle ne permettait pas de juger des compétences de compréhension des enfants en utilisant un seul texte pour l'évaluation, le fait que trois tests différents soient utilisés pour évaluer cette compétence me semble permettre d'obtenir des informations plus fines sur les compétences de compréhension des enfants testés. Concernant l'item de compréhension de mots et l'item de compréhension de phrases, ils relèvent davantage de la compétence lexicale des enfants ("vocabulaire"). En effet, les phrases de l'item de compréhension de phrases ne se distinguent souvent que par un seul mot les unes des autres, ce qui évalue donc la capacité des enfants à comprendre le mot cible à l'intérieur de la phrase donnée (exemple : "Le bol est devant la tasse" propose une image où le bol est dessiné devant la tasse et une autre où le bol est dessiné derrière la tasse. Ainsi, on évalue la connaissance du mot "devant" chez l'enfant testé).

Les programmes scolaires se concentrent dans ce domaine sur la nécessité d'accompagner des enfants dans la compréhension de la structuration des textes lus et l'enrichissement de leur vocabulaire. Ainsi, les items de compréhension, notamment à travers l'utilisation de trois textes différents, me semblent en adéquation avec les attendus du cycle.

6.2.3.5 Discrimination visuelle

Il reste cependant un item que je n'ai classé dans aucune des catégories précédentes. Il s'agit de l'item de discrimination de suites de lettres. Si la DEPP l'associe à la reconnaissance de lettres, je considère que ce test n'évalue pas du tout la connaissance ou la capacité de reconnaissance des lettres des enfants. Un enfant pourrait tout à fait réussir cet exercice avec en lieu et place des lettres des symboles

inconnus, voire inventés. C'est plutôt la capacité des enfants à porter leur attention sur les composants de la suite de mots et à exercer leur regard sur de petits détails (les lettres imprimées sur leur cahier font moins d'un demi-centimètre) qui est ici en jeu.

J'ai évoqué en sous-section 1.2.3 le caractère nécessaire du développement de cette compétence visuelle pour mener à bien l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et considère donc que cet item a un intérêt dans un test de compétences littéraciques. Il peut notamment permettre de pré-dépister des problématiques visuelles (enfants malvoyants) ou cognitives (enfants dyslexiques). Cependant, j'ai de la difficulté à comprendre comment cet item s'articule avec les autres, et la pertinence de comptabiliser le score d'un enfant à cet item dans une catégorie commune à la reconnaissance d'une lettre dictée dans diverses écritures.

Pour conclure sur les tests standardisés "Repères CP", proposés en septembre de l'année de cours préparatoire, je considère qu'ils évaluent la compétence de compréhension des enfants (de mots et de textes, éventuellement de phrases bien que cet item semble évaluer le lexique) et leur capacité à découper les mots en syllabes voire en phonèmes. Ils permettent également de contrôler leur connaissance du nom des lettres et leurs premières tentatives d'associations entre les mots dictés et la correspondance graphophonologique des sons que ces mots contiennent. Pour un début de CP, ce test me semble adapté au niveau attendu des élèves. Je fais l'hypothèse d'après les programmes scolaires et mon analyse du test de GS maternelle que le niveau des enfants sera moins élevé au test CP-Septembre qu'au test GS-Février, car le test GS-Février était peut-être trop simple pour le niveau réel des enfants. Ce test "Repères CP" pourrait être amélioré avec davantage d'items dans la catégorie "Transposition oral-écrit", notamment sur la CGP qui est la base des apprentissages de l'année de CP.

6.2.4 Présentation des items du test CP de février

Je présenterai dans cette section les différents items composant la batterie de tests proposée en mois de février, appelée "Point d'étape CP". Je ne présenterai que les items concernant la littéracie. La différenciation entre les épreuves de littéracie et les épreuves de numératie est effectuée par la DEPP qui indique avant chaque épreuve si elle concerne "le français" ou "les mathématiques".

Le test "Point d'étape CP" contient moins d'items que le test "Repères CP" (sept contre neuf). L'évaluation dure également moins longtemps, 20 minutes (un tiers de moins). Cela signifie que non seulement il y a moins d'items, mais que les

items durent également moins longtemps. Certains items sont repris tels quels du test de septembre (notamment les items de la catégorie "discrimination de sons"), tandis que les nouveaux items sont de plus en plus chronométrés, demandant à l'enfant de performer dans un temps imparti. Les items semblent suivre la progression théorique des enfants dans leur capacité à mobiliser des sous-compétences de plus en plus précises et efficaces (en termes de temps) en littéracie. On retrouve les catégories de discrimination de sons et de compréhension orale d'énoncés auxquelles s'ajoute une catégorie "transposition écrit-oral".

6.2.4.1 Discrimination de sons

Dans la catégorie "Discrimination de sons" se trouvent deux items repris presque exactement du test de septembre. L'épreuve se déroule en classe entière et les enfants travaillent sur des livrets polycopiés.

A) **Entourer la lettre qui correspond au premier phonème d'un mot dicté**

Cette activité est reprise entièrement du test "Repères CP" de septembre. L'objectif de cette activité est d'évaluer la capacité des enfants à discriminer les sons. Dans cet exercice, les enfants ont face à eux une suite de séries de cinq lettres. L'enseignant·e dit "Je vais dire les cinq lettres de chaque ligne. Ensuite, je vais dire un mot. Écoutez bien le son au début de ce mot. Entourez la lettre qui correspond à ce son. Je vais répéter deux fois. Les cinq lettres sont <lettres>. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot <mot>" pour le premier exercice puis ne répète que la phrase "Les cinq lettres sont <lettres>. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot <mot>" avant de répéter une seconde fois le mot isolé. L'enfant doit entourer sa réponse en dix secondes. Les mots donnés sont les mêmes qu'en septembre : feuille, poule, dent, fil, lune, mal, bon, rose, sol, tard, vol.

B) **Repérer les mots qui commencent ou se terminent par le même phonème**

Cette activité est reprise des exercices du mois de septembre de la catégorie "Discriminer les sons". Il s'agit de la même activité avec sensiblement les mêmes mots (un mot ajouté et quatre mots ôtés). L'objectif de cette activité est d'évaluer la capacité des enfants à discriminer des sons. Dans cet exercice, les enfants ont face à eux des séries de quatre images. Cet exercice se fait en deux temps : un travail sur le premier phonème et un travail sur le dernier phonème d'un mot.

Premier phonème : L'enseignant·e dit "D'abord, je vais vous dire un mot. Écoutez le son au début de ce mot. Ensuite, je vais vous dire les mots qui correspondent aux quatre images. Un de ces mots commence par le même son. Pour répondre : entourez l'image du mot qui commence par le même son" pour le premier exercice puis ne répète que la phrase "Entourez l'image du mot qui commence comme <mot> : <quatre propositions>". L'enseignant·e découpe bien les syllabes des mots donnés. L'enfant doit entourer l'image correcte en dix secondes. Les mots donnés sont : four, car, dent, verre, poule, fille, bus. Mis à part le mot "bus", tous les mots sont repris du même exercice dans le test "Repères CP" administré en septembre.

Dernier phonème : L'enseignant·e dit "D'abord, je vais vous dire un mot. Écoutez le son à la fin de ce mot. Ensuite, je vais vous dire les mots qui correspondent aux quatre images. Un de ces mots se termine par le même son. Pour répondre : entourez l'image du mot qui se termine par le même son." pour le premier exercice puis ne répète que la phrase "Entourez l'image du mot qui se termine comme <mot> : <quatre propositions>". L'enseignant·e découpe bien les syllabes des mots donnés. L'enfant doit entourer l'image correcte en dix secondes. Les mots donnés sont : rideau, maison, pirate, bateau, verrue, message, petit.

6.2.4.2 Transposition écrit-oral

J'ai trouvé dans les évaluations "Point d'étape CP" trois items pouvant correspondre à la catégorie "transposition écrit-oral". Il est possible de les diviser en deux sous-catégories : composition (ou production) et réception.

Pour les items de composition, il s'agit d'items d'écriture de syllabes et de mots, tandis que pour les items de réception, il s'agit d'une lecture de mots et d'une lecture de texte, qui évaluent la fluence des enfants, c'est-à-dire leur vitesse de lecture. Elles sont évaluées en temps limité et le score final de l'enfant est un score de fluence (nombre de mots lus en une minute). Cependant, nous savons que la lecture de texte mobilise des compétences de compréhension bien différentes de la lecture de mots (voir chapitre 1).

A) **Écrire des syllabes dictées**

L'objectif de cette activité est d'évaluer la capacité des enfants à établir les correspondances graphophonologiques et à écrire des syllabes simples et complexes. Dans cet exercice, les enfants ont face à eux des cases vides dans lesquelles ils doivent écrire les syllabes dictées. L'enseignant·e dit "Je vais vous dicter des syllabes. Écrivez une syllabe par case. Écrivez <syllabe>, je répète : <syllabe>" pour le premier exercice puis ne répète que la phrase "Écrivez <syllabe>, je répète : <syllabe>".

L'enseignant·e laisse dix secondes aux enfants pour écrire chaque syllabe. Les syllabes dictées sont : mu, ti, na, lur, sar, ol, moi, che, tra, pli.

B) **Écrire des mots dictés**

L'objectif de cette activité est d'évaluer la capacité des enfants à établir les correspondances graphophonologiques et à écrire des mots fréquents et réguliers. Dans cet exercice, les enfants ont face à eux des cases vides dans lesquelles ils doivent écrire les mots dictés. L'enseignant·e dit "Je vais vous dicter des mots. Écrivez un mot par case. Écrivez <mot>, je répète : <mot>" pour le premier exercice puis ne répète que la phrase "Écrivez <mot>, je répète : <mot>". L'enseignant·e laisse vingt secondes aux enfants pour écrire chaque mot. Les mots dictés sont : moto, midi, uni, samedi, tour, lavabo, mardi, riche.

C) **Lire à voix haute des mots**

L'objectif de cette activité est d'évaluer la capacité des enfants à lire correctement des mots à voix haute. Dans cet exercice, les enfants ont face à eux une page de mots sans lien les uns avec les autres. L'enseignant·e ne dit rien. L'enfant a le droit de "passer" un mot s'il n'arrive pas à le lire et de passer au suivant. L'enseignant·e chronomètre le nombre de mots lus en une minute. Si l'enfant parvient à lire l'ensemble des mots de la page en moins d'une minute, alors l'enseignant·e reporte la durée nécessaire à l'enfant pour compléter l'exercice dans un tableau indiquant un score de fluence dont l'unité est un nombre de mots par minute. Les mots à lire sont : ta, bol, à, où, la, au, tu, un, il, été, on, mur, ni, sur, qui, vélo, par, feu, ce, peur, ami, moto, peau, lune, gare, lire, bon, mardi, col, avril, roi, faire.

D) **Lire à voix haute un texte**

L'objectif de cette activité est d'évaluer la capacité des enfants à lire correctement un texte à voix haute. Dans cet exercice, les enfants ont face à eux un texte court. L'enseignant·e ne dit rien. L'enseignant·e chronomètre le nombre de mots lus en une minute. Si l'enfant parvient à lire l'ensemble du texte en moins d'une minute, alors l'enseignant·e reporte la durée nécessaire à l'enfant pour compléter l'exercice dans un tableau indiquant un score de fluence dont l'unité est un nombre de mots par minute. Le texte est le suivant :

Le renard court dans la forêt. Il arrive à la ferme.
Va-t-il voler une poule ? Lola l'a vu. Elle crie et le chasse.
« Bravo Lola ! », dit la poule.

6.2.4.3 Compréhension orale d'énoncés

La catégorie de compréhension d'énoncés lus par l'adulte ne comporte elle aussi qu'un seul item de compréhension de phrases. Ces dernières sont dictées par l'adulte tandis que les enfants, en groupe classe, répondent sur leur polycopié en entourant des images.

A) **Comprendre les phrases sans autre aide que le langage entendu** Cette activité est reprise des exercices du mois de septembre de la catégorie "Compréhension d'énoncés". Il s'agit de la même activité avec sensiblement les mêmes phrases. J'indique en italique les phrases qui n'étaient pas dans l'exercice du mois de septembre.

L'objectif de cette activité est d'évaluer la capacité des enfants à comprendre des phrases lues par l'enseignant·e. Dans cet exercice, les enfants ont face à eux des pages contenant quatre dessins. L'enseignant·e dit "Je vais vous dire une phrase. Entourez l'image qui correspond à cette phrase." pour le premier exercice puis ne répète que la phrase "Écoutez et entourez". L'enseignant·e articule bien chaque phrase. L'enfant doit répondre en dix secondes. Les phrases visées sont :

L'enfant jette la pomme.	L'étoile est dans le cercle.
Le stylo est dans le carton.	Le bol est dernière la tasse.
Le chien n'est pas dans la niche.	La tasse est devant le carton.
La fille ne court pas.	*Le vélo est suivi par la moto.*
La dame les regarde.	*Le garçon est poussé par la fille.*
Le garçon la porte.	Le garçon les regarde.
Le chat est grand, mais pas noir.	Le crayon est sur le cahier.

6.2.5 Analyse du test CP de février

D'après les items du test que je viens de décrire, on peut affirmer que le test "Point d'étape CP" sert de prise d'information sur les capacités des enfants à performer sur un certain nombre de tâches liées à des compétences littéraciques. Ce qui m'intéresse cependant est d'identifier quelles compétences peuvent être mesurées par ce test et si les mesures que ce test permet sont utiles pour appréhender les compétences littéraciques des enfants évalués. Cette analyse du test est une précaution méthodologique nécessaire en amont de l'analyse des résultats des enfants.

Je reprends une fois de plus les catégories de mon modèle de la littéracie chez l'enfant et remarque que sur l'ensemble des items de ce test "Point d'étape CP" se trouvent deux items liés à la conscience phonologique, quatre items qui sont à la fois liés à la transcription écrit-oral et à la composition-réception de messages écrits

(nous verrons cela plus en détail *infra*) et un item lié à la réception de messages oraux. Sur cette base et avant de regarder chaque item plus en détail, j'en conclus qu'en y ajoutant un test sur les compétences lexicales des enfants, ce test pourrait éventuellement fournir des informations sur l'ensemble des catégories d'intérêt à un âge donné et ainsi permettre un profilage complet des enfants dans l'ensemble des sous-compétences littéraciques.

Cependant, il faut regarder chacun des items en détail afin de pouvoir émettre des conclusions sur la complétude de l'évaluation et sa capacité à dresser un profil clair des élèves testés.

6.2.5.1 Conceptualiser le langage, conceptualiser l'écrit

Tout comme en septembre, ces deux catégories, situées dans la partie gauche de mon modèle, car elles correspondent au début du développement de la littéracie chez l'enfant, ne sont pas représentées dans le test "Point d'étape CP". En raison du niveau des enfants et de leur âge, leur absence ne constitue pas, selon moi, un manque.

6.2.5.2 Phonologie

Les items "Repérer les mots qui commencent ou se terminent par le même phonème" et "Entourer la lettre qui correspond au son du premier phonème d'un mot dicté", déjà présents dans l'évaluation du mois de septembre, sont présentés de nouveau dans des versions quasiment identiques.

Ces items demandent des enfants un travail en deux étapes : dans un premier temps, le découpage d'un mot en phonèmes (ou bien l'isolation du phonème d'attaque et du phonème de la rime) puis la comparaison des différents phonèmes isolés entre eux (pour le premier item) ou l'application de la CGP (pour le second). Tout comme dans l'évaluation du mois de septembre, je considère que ces items font partie de la catégorie "conscience phonologique" et sont également à rapprocher de la catégorie voisine "transposition écrit-oral".

6.2.5.3 Encodage et décodage de messages à la CGP régulière

Quatre items dans l'évaluation du mois de février correspondent à un encodage (deux items) ou décodage (deux items) de messages écrits à la CGP plutôt régulière. Ces items mesurent la compétence des enfants en "transposition écrit-oral", mais aussi éventuellement leur capacité de "communication écrite" (catégorie la plus à droite dans mon modèle, c'est-à-dire celle avec le plus de prérequis).

Pour les items de production-composition, il s'agit d'items d'écriture de syllabes et de mots, ce qui les place à la fois dans la catégorie "transposition écrit-oral" et "communication écrite". Je différencie ces deux catégories, dans les exercices d'écriture de segments dictés ci-après, par la mobilisation ou non de stratégies autres que la correspondance graphophonologique. Par exemple, l'utilisation d'indices morphologiques ou le transfert de connaissances orthographiques d'un mot vers un autre relève davantage de la catégorie "Communication écrite" que de la "Transposition écrit-oral". Les opérations cognitives exigées des enfants pour réussir ces tâches sont d'un plus haut niveau.

Je ne peux pas déterminer avec certitude quels processus stratégiques ont été utilisés par les enfants dans le cadre de ces deux items. Cependant, le choix des mots du test ne nécessite pas de compétences autres que la simple mise en application de la correspondance graphophonologique du français : les mots choisis dans les énoncés comportent des éléments à la CGP simple, c'est-à-dire que l'élément sonore dicté est, dans sa forme écrite, représenté par le graphème le plus fréquent. Par exemple, le son [o] dans ces deux items est représenté par le graphème "o" et non par les graphèmes "au" ou "eau". Ainsi, pour ces deux exercices de production, l'enfant mobilisera surtout ses compétences de "transposition écrit-oral" plutôt que la compétence plus complexe "communication écrite".

En revanche, les items de réception "lire à haute voix des mots" et "lire à voix haute un texte" ont une difficulté croissante. Pour l'item de lecture de mots, les premiers mots utilisent les CGP les plus fréquentes ("ta", "bol",etc.) tandis que les mots suivants utilisent des CGP moins fréquentes ("feu", "peur"). Ainsi, il est attendu des enfants qu'ils mettent en œuvre plusieurs stratégies à la fois : la CGP, mais aussi la mise en lien des mots cibles avec d'autres mots connus plus fréquents. De plus, cet item est réalisé en temps limité : il est attendu des enfants qu'ils lisent un maximum de mots en l'espace d'une minute. Le score des enfants est donc un ratio nombre de mots/minute. Si l'enfant évalué lit l'ensemble des mots en moins d'une minute, alors son score est rapporté à la minute via un produit en croix. En raison de ce paramètre temporel, je considère que ce n'est pas seulement la capacité des enfants à mobiliser la CGP et d'autres stratégies de lecture qui entrent en compte ici (parmi les stratégies de lecture, les enfants ne peuvent pas dans cet exercice s'aider du contexte, puisque les mots sont sans lien sémantique entre eux), mais c'est également la fluence des enfants qui est évaluée. Ainsi, un enfant qui lit bien, mais lentement (et ce, quelle qu'en soit la raison - notamment le stress de réaliser, pour la première fois pour beaucoup d'enfants, une activité scolaire en temps limité) aura un score peu élevé.

Pour l'item de lecture de texte, l'évaluation est identique, c'est-à-dire que l'enseignant·e doit noter le nombre de mots lus par l'enfant en une minute. La compréhension de l'enfant n'est pas évaluée. Ainsi, un enfant "bon décodeur" aura peut-être un score élevé sans avoir compris ce qu'il était en train de lire. Un enfant qui ne décode pas encore parfaitement, mais commence déjà à mettre en place des stratégies de "lecteur-chercheur de sens" (cf. chapitre 1) en utilisant les indices contextuels dans sa lecture aura peut-être même un score faible en raison du temps passé à mettre ces stratégies en œuvre.

Pour ces raisons, ce score est à analyser avec prudence. Je le considère comme ne faisant pas encore partie de la composante "Communication écrite" puisqu'il n'est pas demandé aux enfants d'avoir compris le texte. Ainsi, on ne peut pas évaluer la réception du texte par les enfants, mais uniquement la mise en voix, qui n'est pas encore la communication.

6.2.5.4 Compréhension orale d'énoncés

Le seul item de cette catégorie est l'item de compréhension de phrases dictées par l'adulte, repris de l'évaluation du mois de septembre. La plupart des phrases sont reprises à l'identique avec l'ajout de phrases un peu plus complexes (notamment deux phrases au passif et une phrase complexe). Ces phrases correspondent aux attendus du cycle tout comme nous l'avons vu dans l'analyse des items du mois de septembre. Elles semblent correspondre au niveau des enfants, avec une difficulté légèrement accrue en février. Les différences entre le test du mois de février et le test du mois de septembre semblent aller dans le sens d'une attention plus importante à la capacité des enfants à repérer le sens de structures plus complexes de phrases (le passif, l'opposition, la différence entre le sujet et l'objet), plutôt que sur des mots de vocabulaire comme cela pouvait être le cas dans plusieurs phrases de l'exercice précédent.

Ainsi, pour conclure sur les tests standardisés "Point d'étape CP", proposés en février, soit six mois après l'entrée des enfants en classe de CP, je considère qu'ils représentent majoritairement en une prise d'information sur les compétences de transposition écrit-oral et de conscience phonologique. Un item évalue rapidement la compréhension de phrases et peut être mis en relation avec l'exercice identique du mois de septembre afin de noter la progression des enfants.

Ce test me semble adapté à une prise d'information intervenant au milieu de l'année de CP : tout comme le test de septembre (auquel ce test ressemble énormément), les différents items correspondent aux attendus du début du cycle 2. Les attendus sont plus importants qu'en septembre et les exercices, notamment

ceux qui sont repris de "Repères CP" sont légèrement modifiés avec une difficulté accrue. Puisque mon étude s'arrête ici et non au CE1 en raison de la pandémie de COVID-19 (la DEPP organise de nouveau des évaluations similaires en septembre du CE1), j'aurais apprécié voir en février du CP un ou deux items supplémentaires qui touchent davantage à la communication écrite, que je place à la fin de mon modèle. Un test de lecture en contexte (lecture de phrases, lecture d'un petit texte) qui évalue la compréhension et non la fluence aurait permis d'évaluer la capacité des enfants à utiliser des stratégies contextuelles pour lire. De la même façon, un item de communication écrite simple avec la production d'une phrase complète à l'écrit aurait été intéressant à analyser de manière qualitative afin de pouvoir mieux comprendre les stratégies effectivement mises en place par les enfants et les éventuels obstacles qu'ils rencontrent dans leur apprentissage de la lecture-écriture.

✎ Pour résumer la section 6.2 :

- ❒ Les évaluations "Repères CP" et "Point d'étape CP" sont créées par la DEPP sous l'égide du CSEN. C'est le CSEN qui valide la version finale des tests. Elles ont pour objectif d'identifier les enfants en difficulté en littéracie et en numératie afin de leur proposer un accompagnement spécifique par le RASED. Elles comprennent deux passations : une en septembre/octobre et une en janvier/février.
- ❒ Le test du mois de septembre évalue les enfants en littéracie dans les domaines suivants : connaissance des lettres, discrimination de sons, compréhension orale d'énoncés. L'évaluation dure 30 minutes.
- ❒ Les items du test "Repères CP" correspondent à l'ensemble des catégories "centrales" de mon modèle de la littéracie chez l'enfant. On peut faire l'hypothèse que ce test peut donc éventuellement nous informer sur les performances littéraciques des enfants telles que je les ai définies.
- ❒ Plus de la moitié de l'évaluation "Point d'étape CP" (en février) est une reprise des items de septembre, ce qui présuppose que les résultats des enfants pourront être comparés afin d'évaluer leurs progrès. Les nouveaux items du test requièrent des enfants la mobilisation de processus cognitifs plus complexes.
- ❒ Le test "Point d'étape CP" fournit des informations qui semblent correspondre à l'ensemble des catégories de mon modèle de littéracie chez l'enfant excepté la compétence lexicale (étendue du vocabulaire).

- ❒ La moitié des items du test (trois sur les sept) est reprise à l'identique du test du mois de septembre "Repères CP". Les nouveaux items sont tous dans les mêmes catégories "Transposition écrit-oral" et correspondent à la fois à la réception (lecture) de messages écrits et à leur production sous la dictée (encodage, pré-écriture). Ils correspondent aux attendus des programmes et également à mes propres attentes telles que décrites dans mon modèle de littéracie chez l'enfant.

- ❒ L'évaluation des compétences de décodage-lecture par les enfants ne me semble pas adaptée : si la tâche effectuée par les enfants (lecture de mots, lecture de texte) me semble tout à fait adaptée, l'évaluation de la seule fluence ne me semble correspondre ni à la prise d'informations dont on a besoin pour mesurer les compétences littéraciques ni à la prise d'information nécessaire pour identifier les enfants les plus fragiles (tel qu'annoncé par la DEPP).

Après lecture et évaluation des contenus des tests "Repères CP" et "Point d'étape CP", je considère que ces tests évaluent l'ensemble des compétences que j'ai jugées comme étant des composantes fondamentales de la littéracie chez l'enfant. Ces deux évaluations, comme celle de l'école maternelle, ont pour objectif d'identifier les enfants en difficulté afin de pouvoir les diriger vers des accompagnements personnalisés tels qu'une prise en charge par le RASED.

Tout comme le test de GS maternelle "Pour une entrée sécurisée au CP", je considère que les tests "Repères" et "Point d'étape CP" ne se concentrent pas suffisamment sur l'évaluation de la connaissance des correspondances graphophonologiques par les enfants. Cette prise d'information est pourtant nécessaire pour identifier l'origine des difficultés que pourraient avoir les enfants dans les tâches les plus complexes. Les "tâches les plus complexes" que je viens de mentionner seraient ici les derniers items du test de mi-CP "Point d'étape CP", c'est-à-dire l'encodage de syllabes et mots sous la dictée ainsi que lecture de mots et de textes. Cependant, ces items ne me semblent pas réellement mesurer ce qu'ils annoncent mesurer. En production, les enfants procèdent à un encodage sous la dictée, tandis que les documents de l'évaluation parlent de composition écrite. C'est pour moi la même distinction que celle décrite par Fijalkow & Fijalkow (2003, p. 85, cf. en 1.2.1) entre "lire" et "dire". En réception, la lecture de mots et la lecture d'un texte me semblent également problématiques pour la même raison. En effet, les exercices me semblent adaptés aux enfants et aux compétences à évaluer, mais l'échelle de notation ne me convient pas. Les scores des enfants sont déterminés par leur fluence

(le nombre de mots lus à la minute) pour ces deux exercices, sans qu'il ne soit prêté d'attention à la compréhension du texte par l'enfant, ou même à l'identification des mots lus. Ainsi, un enfant qui "dit" bien pourra avoir un score excellent sans avoir réellement "lu".

6.3 L'utilisation des évaluations nationales

J'ai présenté deux dispositifs d'évaluations standardisées. Ces deux évaluations possèdent le même double objectif. À l'échelle des individus, elles permettent l'identification des élèves en difficulté afin de pouvoir les diriger vers des solutions d'accompagnement scolaire adaptées. À l'échelle politique, ces évaluations permettent au ministère de l'Éducation de publier des rapports statistiques à propos des compétences des élèves testés. De mon côté, j'utilise ces évaluations dans un troisième objectif, qui n'est pas prévu par les concepteur·ice·s de ces évaluations. Il s'agit d'un objectif de recherche où j'utilise les résultats de plusieurs cohortes d'élèves dont je fais varier les paramètres externes afin de les comparer.

Dans cette section, je m'intéresse à la façon dont ces évaluations sont et peuvent être utilisées. Pour cela, j'utilise les documents officiels publiés par la DEPP pour analyser la façon dont cet organisme communique autour des résultats des évaluations. Je comparerai ces annonces et affirmations à ma propre analyse telle que je l'ai menée *supra* afin de mettre en lumière les éventuels écarts entre les annonces et la réalité des résultats obtenus. Cela fait suite à ma découverte (nous le verrons *infra*) de plusieurs écarts notables. Enfin, je résumerai les résultats nationaux de la DEPP et établirai des hypothèses sur les implications de ces derniers sur les résultats de mon échantillon.

6.3.1 Communication de la DEPP autour des évaluations CP

J'ai analysé pour cette recherche les notes et documents de la DEPP de 2018 à 2021. Cela correspond aux résultats des évaluations des années 2018-2019, 2019-2020 et 2020-2021 [13].

6.3.1.1 Cas n°1 : Septembre 2018, hypothèse sur l'échec à l'item de compréhension de mots du test "Repères"

La note d'information 19.13 (2019b) donne les premiers résultats des évaluations "Repères CP" de septembre 2018. La note explique que les enfants performent

13. Notes d'informations n°19.13 & 19.15, n°20.05 & 20.14 et n°21.02 & 21.29.

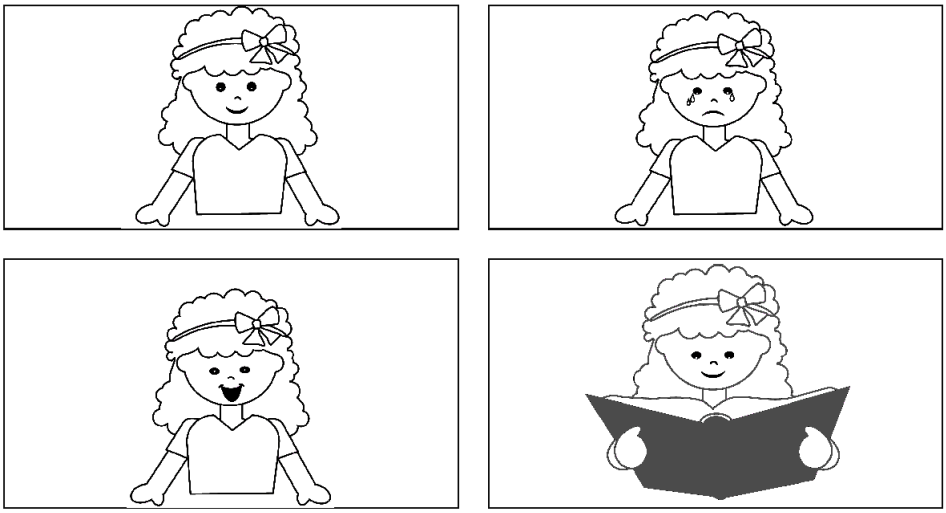
bien dans le domaine de la compréhension orale, et moins bien dans le domaine de la connaissance des lettres. Elle fait également état de résultats moins élevés que la moyenne chez les enfants scolarisés en REP et REP+ (réseau d'éducation prioritaire) et de résultats plus élevés chez les enfants scolarisés en école privée. La DEPP ne dévoile pas les résultats bruts des tests, mais seulement les résultats en termes de seuils. Ainsi, il est annoncé que 61,1% des enfants présentent une maîtrise satisfaisante en reconnaissance de lettres parmi différentes écritures (résultat le plus faible), tandis que 90,1% des enfants présentent une maîtrise satisfaisante en compréhension de textes lus par l'adulte.

La note d'information décrit les résultats, mais les commente peu. Une seule hypothèse est faite à propos de l'écart entre les performances en "Comprendre des mots à l'oral" (résultats moyens) et en "Comprendre des textes/ des phrases à l'oral" (bons résultats). La DEPP évoque l'éventualité que les enfants se soient appuyés sur des indices contextuels dans les épreuves de compréhension de phrases et de textes afin de pallier leur manque de vocabulaire tel qu'il est décelé dans l'item "Compréhension de mots". Je ne partage pas cette hypothèse, car il ne me semble pas possible que les enfants puissent s'appuyer sur un quelconque contexte pour la compréhension des phrases de l'item "Compréhension de phrases". Pour rappel, voici les phrases concernées :

Le garçon court.	Le bol est derrière la tasse.
La tasse est grande.	La tasse est devant le carton.
Le chien n'est pas dans la niche.	La dame marche.
La fille ne court pas.	Le vélo suit la moto.
La dame les regarde.	Le garçon les regarde.
Le garçon la porte.	La dame le porte.
L'étoile est dans le cercle.	Le crayon est sur le cahier.

Ces phrases sont entièrement décontextualisées et les enfants ne peuvent donc pas s'aider d'indices contextuels.

Une autre hypothèse pourrait être une difficulté plus importante concernant les mots de l'item de compréhension de mots en comparaison avec les mots des items de compréhension de phrases et de textes. Les mots de l'item de compréhension de mots sont : fourchette, hiver, rire, clou, coudre, voile, cacher, pédale, scier, s'éveiller, courir, briser, tronc, quille, coude, orage. Il me semble qu'une partie importante de ces mots est plus abstraite et difficile à représenter de manière picturale : hiver, rire, cacher, s'éveiller, courir, briser. De plus, cet item demande également aux enfants d'avoir exercé leur perception des phonèmes du français avec pour chaque mot des propositions d'images phonétiquement proches de la réponse attendue. Par exemple, la proposition associée au mot cible "rire" se présente tel que ci-contre.



Ici, la difficulté de cet item est triple : les enfants doivent connaître le mot "rire", ils doivent le différencier du mot "lire" qui n'en diffère que d'un seul trait articulatoire et ils doivent également différencier l'image en haut à gauche de l'image en bas à gauche. Les deux personnages sourient, mais l'exercice attend des enfants qu'ils comprennent que "rire" correspond à une image de personnage qui sourit avec la bouche ouverte plutôt qu'avec la bouche fermée. De mon point de vue, la moins bonne réussite globale de cet item, en comparaison aux autres items de compréhension orale, réside plutôt dans la construction de l'évaluation que dans l'utilisation par les enfants d'indices contextuels (une hypothèse que la DEPP ne fait pas, ni ici ni à aucun autre moment dans les notes d'information).

6.3.1.2 Cas n°2 : Février 2019, annonce de la progression pour la catégorie d'items "Discrimination de sons" du "Point d'étape"

Dans la note d'information n°19.15 (DEPP, 2019a), il est annoncé que les "élèves en difficulté" (p. 2) représentent, pour la connaissance des lettres et des sons qu'elles produisent ("entourer la lettre qui correspond au premier phonème d'un mot dicté"), 23% du total des élèves testés en septembre contre 3,3% du total des élèves testés en février. Pour la manipulation des phonèmes ("repérer les mots qui commencent ou se terminent par un même phonème"), les enfants considérés comme étant en difficulté représentent 22% du total d'élèves en septembre et 13% du total d'élèves en février. Puisque les items sont identiques, alors cela signifierait que pour ces mêmes exercices, une partie des enfants préalablement "en difficulté" dépasse le seuil 1 et son niveau devient "fragile" voire, s'il dépasse le seuil 2, "satisfaisant". Cependant, cette affirmation de la DEPP est à préciser. La DEPP utilise des seuils pour séparer les enfants en trois groupes : niveau "en difficulté", niveau "fragile" et

niveau "satisfaisant". Cependant, dans cette note d'information n°19.15, le terme "en difficulté" est utilisé parfois pour parler des enfants dont le score est en dessous du seuil 1 (groupe "en difficulté"), parfois pour parler de l'ensemble des enfants dont le score est en dessous du seuil 2 (groupes "en difficulté" et "fragiles"). Cette utilisation ambivalente de l'expression "en difficulté" peut laisser penser que les enfants font des progrès supérieurs à ce que les chiffres laissent paraître (la DEPP aurait pu utiliser, à la suite de la terminologie proposée, le terme "non satisfaisant", que j'utilise moi-même en lien avec leur appellation "satisfaisant"). En observant les chiffres, on peut effectivement remarquer qu'en septembre, la proportion des élèves de CP "en difficulté" (le groupe) dans les épreuves de connaissance des lettres est de 6,8% et qu'elle est de 3,3% en février. La proportion des élèves étant soit en difficulté, soit fragiles (score non satisfaisant) est de 23% en septembre et de 17% en février. Ainsi, on remarque bien une baisse, mais la comparaison des chiffres "23%" et "3,3%" m'apparaît être totalement fallacieuse.

Pour la manipulation de phonèmes, pour laquelle la DEPP annonce un passage de la proportion d'élèves en difficulté de 22 à 13%, les chiffres montrent (cf. figures 6.10 et 6.11, *infra*) que la proportion des élèves de CP "en difficulté" dans ces épreuves est de 5,4% en septembre et qu'elle est de 3% en février. La proportion des élèves étant soit en difficulté, soit fragiles est de 21.9% en septembre et de 13.1% en février. Ici, les chiffres avancés par la DEPP (passage de 22 à 13%) existent, mais ne correspondent pas aux enfants qu'ils appellent "en difficulté", mais de l'ensemble "en difficulté" + "fragile". La DEPP annonce que cette augmentation du niveau est normale puisque les enfants ont bénéficié d'une demi-année de scolarisation et d'apprentissage de la lecture supplémentaire. La note d'information précise cependant que cette baisse n'est pas suffisante, notamment pour la manipulation de phonèmes, avec plus d'un enfant sur dix étant toujours considéré comme "en difficulté" dans la connaissance des lettres. Il aurait été utile d'ajouter que cette augmentation peut également s'expliquer par le fait que les enfants connaissent, en février, ce type d'exercice, que les items sont identiques à ceux du mois de septembre, que les enseignant·e·s également ont une meilleure connaissance de ces exercices, leur passation et les compétences exactes visées chez leurs élèves et enfin, que les enfants en difficulté auront pour la plupart déjà commencé à bénéficier d'une prise en charge personnalisée en février.

6.3.1.3 Cas n°3 : Septembre 2019, amendement du test "Repères"

La note d'information n°20.05 a pour sous-titre "Des résultats stables". Il y est annoncé dès l'encadré introductif que "pour les exercices directement comparables

entre les éditions 2018 et 2019, les performances des élèves évoluent très peu" (DEPP, 2020b, p. 1). En revanche, des changements du matériel de test sont annoncés entre l'évaluation Repères 2018-2019 et Repères 2019-2020.

Cette modification du test entre l'année 2018 et l'année 2019 amène à la prudence quant aux éventuelles comparaisons entre les deux années. Concernant mon analyse comparative locale, j'en reparlerai plus en détail dans mon chapitre 7 (cf. chapitre 7). Pour les résultats nationaux, nous allons voir maintenant comment la DEPP a effectué ces comparaisons malgré la modification des évaluations. Je précise que la DEPP n'a pas donné de motif pour la modification des tests, ni dans le document annonçant la modification des items, ni dans la note d'information présentant les résultats de l'évaluation (les notes d'information de la première année n'adoptent pas de point de vue critique du matériel de test, de même que les notes suivantes).

FIGURE 6.5 – Évolution du test "Repères CP" entre 09/2018 et 09/2019

Catégorie	**Nom de l'item**	**Nature de l'évolution**
Connaissance des lettres	Comparer des suites de lettres	Nombre de questions en 2018 : 24 Nombre de questions en 2019 : 12
	Reconnaître une lettre parmi des signes	Item supprimé
	Reconnaître une lettre parmi différentes écritures	Identique
	Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent	3 lettres modifiées
Phonologie	Manipuler des phonèmes	3 mots modifiés
	Manipuler des syllabes	Identique
Compréhension orale	Comprendre des mots lus	Identique
	Comprendre des phrases lues	Identique
	Comprendre des textes lus	Une histoire supprimée

J'ai donc dressé un inventaire des modifications (voir figure 6.5) d'une part en comparant les "livrets de l'enseignant" et de l'élève (prélevés sur le terrain) de l'évaluation, mais aussi en consultant le document de travail n°2019-E03, accessible uniquement sur candidature motivée *via* un formulaire présent sur le site internet de la DEPP. Cet amendement du test comprend plusieurs points intéressants. Dans un premier temps, l'item supprimé "reconnaître des lettres parmi des signes" (que je n'ai pas conservé dans mon étude comparative) était le deuxième item le moins bien réalisé. Il est probable que sa suppression augmente sensiblement le résultat moyen des élèves dans la catégorie "reconnaissance des lettres". D'un autre côté, les items modifiés ne semblent pas avoir été simplifiés en ce qui concerne la nature des items (cf. la présentation des items en 6.2.2) pour les items "Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent" et "Manipuler les phonèmes". Au contraire, les items "Comparer des suites de lettres" et "Comprendre des textes lus" voient leurs seuils

évoluer conséquemment (voir figure 6.6), de sorte que les enfants doivent obtenir un score bien meilleur afin de dépasser les seuils 1 et 2.

FIGURE 6.6 – Amendement des seuils de réussite entre 09/2018 et 09/2019

Année	Nom de l'item	Score sur (points)	Seuil 1 (points)	Seuil 1 (%)	Seuil 2 (points)	Seuil 2 (%)
2018	Comparer des suites de lettres	24	3	12.5%	8	33.3%
2019		12	4	33.3%	7	58.3%
2018	Comprendre des textes lus	18	4	22.2%	7	38.9%
2019		11	3	27.3%	5	45.5%

Ainsi, un enfant qui aurait comparé avec succès un tiers (33,3%) des suites de lettres en 2018, soit 8 suites de lettres sur 24, aurait été placé dans la catégorie des résultats satisfaisants (juste au niveau du seuil 2), tandis qu'un enfant en 2019 qui compare avec succès un tiers des suites de lettres, soit 4 suites de lettres sur 12, sera considéré comme fragile, sur le seuil 1 (à la limite de la catégorie "en difficulté"). Cette modification entraîne une différence importante des résultats des enfants entre 2018 et 2019. En septembre 2018, 81,4% des enfants ont un niveau satisfaisant dans cet item (plus de 33,3% de réussite). En septembre 2019, 82,2% des élèves ont des résultats satisfaisants dans cet item, ce qui pourrait sembler stable, tandis qu'en fait le niveau des enfants dans cet item en 2019 est bien supérieur, puisque l'augmentation du seuil n'a pas fait diminuer le nombre d'élèves l'ayant atteint.

Pour l'item de compréhension de textes, l'augmentation du seuil est plus faible : si un enfant devait obtenir 22,22% de bonnes réponses pour atteindre le seuil 1 en 2018, il doit obtenir un score de 27,27% en 2019. Pour le seuil 2, en 2018, il fallait obtenir un score de 38,88% tandis qu'en 2019, il fallait dépasser 45,45%. Pour cet item, en 2018, 90,1% des enfants atteignent un score suffisant contre 85,8% en 2019. La différence est très certainement marquée par l'augmentation des seuils, avec en réalité des enfants qui performent de la même manière les deux années.

6.3.1.4 Cas n°4 : Février 2020, amendement du test "Point d'étape"

Les résultats nationaux aux épreuves de l'évaluation "Point d'étape CP" de l'année 2019-2020 sont annoncés dans la note d'information n°20.14 (2020a). L'encadré introductif annonce que les résultats sont meilleurs que l'année précédente dans certaines des compétences comparables : en lecture de mots et en écriture de syllabes. En effet, certains items sont modifiés entre février 2019 et février 2020.

Cette modification du test amène une fois de plus à la prudence quant aux éventuelles comparaisons entre les deux années. Tout comme en septembre, la DEPP ne fournit pas de motif pour la modification des items. Ces modifications ne sont

par ailleurs pas détaillées dans la note d'information, qui est un document court lisible par le grand public. Elles sont détaillées en revanche dans le document de travail n°2020-E02, accessible uniquement sur candidature motivée *via* un formulaire présent sur le site internet de la DEPP.

FIGURE 6.7 – Évolution du test "Point d'étape CP" entre 02/2019 et 02/2020

Catégorie	**Nom de l'item**	**Nature de l'évolution**
De l'oral à l'écrit	Ecrire des syllabes dictées	Identique
	Ecrire des mots dictés	Identique
Reconnaissance de lettres	Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent	3 lettres modifiées
Phonologie	Manipuler des phonèmes	4 mots modifiés
Compréhension orale	Comprendre des phrases lues	Identique
Lecture et compréhension de l'écrit	Comprendre des phrases lues seul·e	Nouvel exercice
	Lire à voix haute des mots	Identique
	Lire à voix haute des phrases	Identique

Ces modifications concernent donc trois items : la connaissance du nom des lettres et des sons qu'elles produisent, la manipulation des phonèmes, et l'ajout d'un nouvel item de compréhension de phrases lues seul·e. Pour les deux items concernés, ce sont les deux mêmes items qui avaient déjà été modifiés dans l'évaluation de septembre. Ils sont amendés pour refléter la modification déjà effectuée en septembre, avec un changement supplémentaire dans l'item "Repérer les mots qui commencent par le même phonème" où le mot "valise" est remplacé par le mot "lapin".

Contrairement à l'évaluation du mois de septembre, les seuils de ces deux items ayant reçu des modifications mineures sont également amendés. Pour les deux épreuves, les seuils sont augmentés légèrement.

FIGURE 6.8 – Amendement des seuils de réussite entre 02/2019 et 02/2020

Année	Nom de l'item	Score sur (points)	Seuil 1 (points)	Seuil 1 (%)	Seuil 2 (points)	Seuil 2 (%)
2019	Entourer la lettre correspondant au premier phonème d'un mot dicté	10	3	30%	8	80%
2020		10	4	40%	8	80%
2019	Repérer les mots qui commencent par le même phonème	12	2	16,7%	5	41,7%
2020		12	4	33,3%	6	50%

Le seuil 1 est doublé pour l'item "Repérer les mots qui commencent par un même phonème". Ainsi, pour le dépasser, un enfant en février 2019 doit repérer correctement deux mots ou plus, tandis qu'un enfant en février 2020 aura besoin de repérer correctement quatre mots ou plus (soit deux fois plus de mots).

Pour observer si ces modifications ont des conséquences au niveau des résultats, je réalise les hypothèses suivantes, en imaginant que le niveau des élèves est strictement identique d'une année sur l'autre :

- Pour la connaissance de la CGP (entourer la lettre correspondant au premier phonème d'un mot dicté), la proportion d'enfants en dessous du seuil 1 devrait augmenter au profit des enfants situés entre les seuils 1 et 2. La proportion d'enfants au-dessus du seuil 2 devrait être stable.
- Pour la manipulation de phonèmes, la proportion d'enfants en dessous du seuil 1 devrait augmenter largement au profit des enfants situés entre les seuils 1 et 2. La proportion d'enfants au-dessus du seuil 2 devrait baisser légèrement, également au profit des enfants situés entre les seuils 1 et 2.

On observe, pour l'item de CGP, une augmentation d'un peu plus de 25% des enfants situés en dessous du seuil 1, qui correspond à mon hypothèse. Pour les enfants situés au-dessus du seuil 2, la proportion reste stable. Ainsi, le niveau moyen des enfants scolarisés en CP en février 2019 dans cet item précis semble identique au niveau moyen des enfants scolarisés en CP en février 2020.

Pour l'item de manipulation de phonèmes également, l'évolution des chiffres correspond également à mon hypothèse. La proportion d'élèves en dessous du seuil 1 passe de 3 à 6% (+200%) et la proportion d'élèves au-dessus du seuil 2 passe de 87 à 83,4%.

L'observation rigoureuse de ces quatre points d'intérêt est d'une importance capitale pour mon étude. Elle rappelle la nécessité d'observer les données chiffrées avec la plus grande prudence. D'une part, elle remet en question la comparaison purement mathématique des données, puisque les résultats chiffrés des évaluations de 2018-2019 et les résultats chiffrés des évaluations de 2019-2020 ne correspondent pas à un processus de type "toutes choses égales par ailleurs". D'autre part, elle donne des clés pour observer ces données chiffrées. Si je reprends ma toute dernière observation concernant les tests "Point d'étape CP" 2019 et 2020, on peut observer que la baisse des résultats entre 2019 et 2020 est parfaitement expliquée par la modification des seuils et ne signifie en aucun cas une baisse du niveau moyen des enfants à l'échelle nationale. Cette information me permet de regarder mes données "locales" avec la même prudence : si j'observe la même baisse (environ -5% de résultats satisfaisants), je peux en conclure que ce résultat signifie un niveau stable. Si la baisse est moins importante, je peux en conclure que le niveau semble augmenter. Ces considérations "arithmétiques" vont nécessairement modifier mon interprétation des chiffres.

6.3.2 Comparaison entre les années scolaires 2018-2019 et 2019-2020

Les notes d'information de la DEPP détaillant les résultats aux évaluations nationales me permettent de recueillir deux types d'informations concernant les différences des résultats des années 2018-2019 et 2019-2020. D'une part, je peux dresser des tendances nationales concernant les performances des élèves dans ces évaluations. D'autre part, en les étudiant de manière longitudinale, je peux observer les progressions générales des enfants entre l'évaluation de septembre et l'évaluation de février au niveau national.

6.3.2.1 Repères CP

Concernant les tests "Repères CP", je vais à présent comparer les résultats entre les enfants entrant au CP en 2018 (figure 6.9) et les enfants entrant au CP en 2019 (figure 6.10). J'essaierai d'en expliquer les fluctuations. Cependant, il faut faire preuve de prudence : environ 790 000 élèves (93% des enfants évaluables) ont été évalués en septembre 2018, contre 825 000 (98% des enfants évaluables) en septembre 2019. Cette augmentation du nombre d'élèves ne nous informe pas sur la provenance des 95 000 enfants supplémentaires testés : écoles privées, publiques, hors éducation prioritaire ou "REP/REP+". Cependant, il est possible qu'elle modifie la composition de l'échantillon en termes de catégories socioprofessionnelles et mixité des enfants.

En raison de la modification des items "Comparer des suites de lettres", "Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent", "Comprendre des textes lus" et "Manipuler les phonèmes", je vais observer en premier lieu l'évolution des autres items.

L'item "Reconnaître les différentes écritures d'une lettre" semble être celui qui pose le plus de difficulté aux enfants. La proportion du groupe "satisfaisant" est en légère baisse (-2,1 points de pourcentage) et les proportions des élèves "en difficulté" et "fragiles" sont en légère hausse (respectivement +0,6 et +1,5 point de pourcentage).

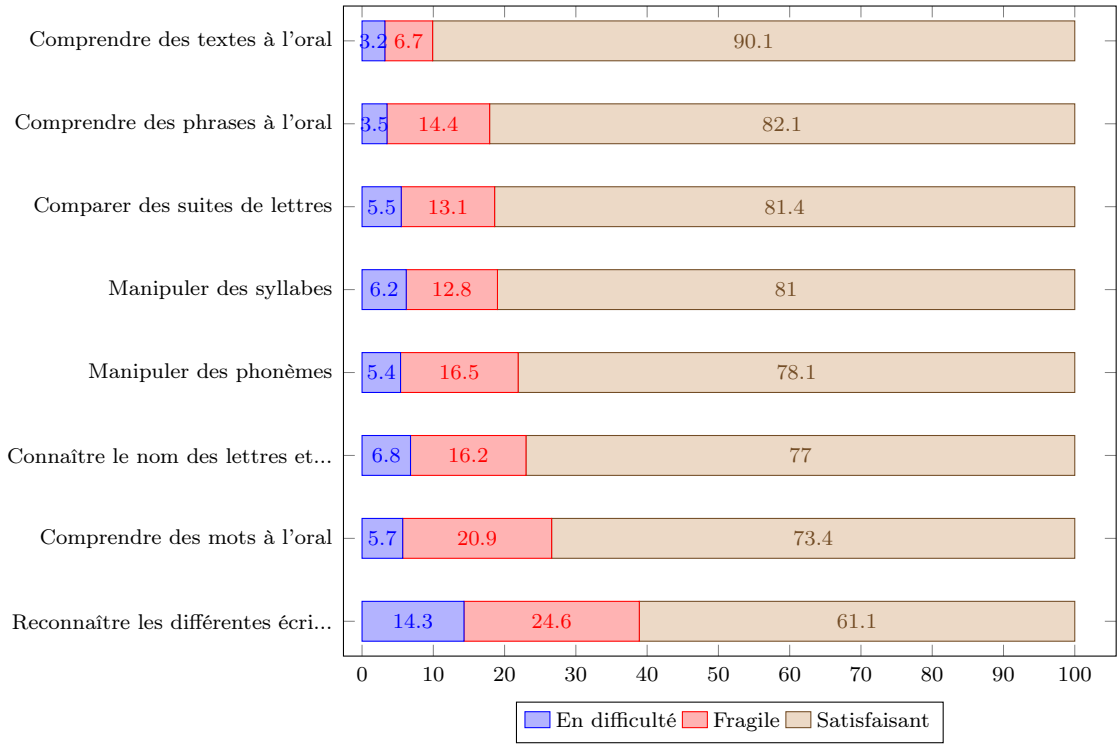
Pour l'item "Comprendre des mots à l'oral", la proportion du groupe "satisfaisant" est en baisse (-3,1 points de pourcentage) et les proportions des élèves "en difficulté" et "fragiles" sont en hausse (respectivement +1,5 et +1,6 point de pourcentage).

Concernant l'item "Manipuler des syllabes", la proportion du groupe "satisfaisant" est en très légère hausse (+0,3 point de pourcentage). Si la proportion des

élèves "fragiles" est en baisse (-2 points de pourcentage), la proportion des élèves "en difficulté", quant à elle, augmente sensiblement (+1,7 point de pourcentage).

Pour l'item "Comprendre des phrases à l'oral" également, la part d'élèves qui atteignent le niveau "satisfaisant" augmente en 2019. En effet, la proportion d'élèves ayant dépassé le seuil 2 augmente de 1,9 point de pourcentage, tandis que les proportions d'élèves en difficulté et fragiles baissent (respectivement -0,5 et -1,4 points de pourcentage).

FIGURE 6.9 – Données nationales : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon le domaine évalué en septembre 2018 (en pourcentage)

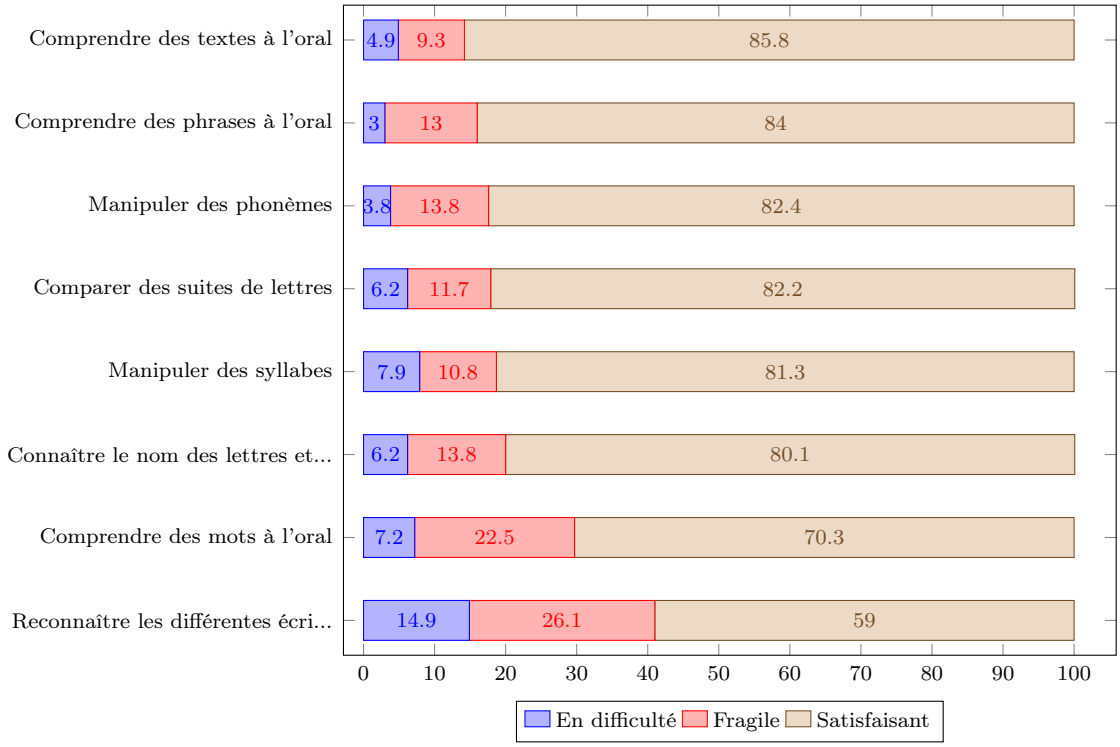


Concernant les items ayant subi des modifications, je remarque pour l'item "Comprendre des textes à l'oral" que la proportion du groupe "satisfaisant" est en large baisse (-4,3 points de pourcentage) et les proportions des élèves "en difficulté" et "fragiles" sont en large hausse (respectivement +1,7 et +2,6 points de pourcentage). Cela peut s'expliquer par la suppression d'un des quatre textes de l'item de 2018 en 2019. Sur les quatre textes de 2018, trois sont courts (34,40 et 60 mots respectivement) tandis que le quatrième est long (220 mots). Ce quatrième texte est exclu de mon étude locale.

Malheureusement, la DEPP ne propose pas dans ses données de résultats détaillés à partir desquels on pourrait voir un indice de performance plus élevé dans une histoire ou une autre. Cependant, mes données locales montrent que la moyenne

de réussite à l'épreuve de compréhension de textes écrits courts est de 60% tandis que la moyenne de réussite à l'épreuve de compréhension de textes écrits longs est de 83%. Si je devais appliquer les seuils définis par la DEPP à mes données locales, 100% des enfants de mon échantillon se situeraient au-dessus du seuil 2 pour la compréhension de textes longs, contre 80% pour la compréhension de textes courts. Cela va dans le sens d'un item plus simple en septembre 2018 qu'en septembre 2019 grâce à ce texte long.

FIGURE 6.10 – Données nationales : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon le domaine évalué en septembre 2019 (en pourcentage)



De plus, au-delà de la suppression au sein de cet item du texte le plus aisé des quatre textes, les seuils délimitant les groupes de niveau sont également augmentés (+5,1% pour le seuil 1, +6,6% pour le seuil 2), ce qui provoque naturellement un glissement d'une proportion d'élèves d'un groupe vers le groupe inférieur.

L'item "Comparer des suites de lettres" semble relativement stable entre 2018 et 2019 avec un écart de +0,8 point de pourcentage pour la proportion d'élèves dans le groupe "satisfaisant", une très légère hausse du nombre d'élèves en difficulté (+0,7 point de pourcentage) et une légère baisse du nombre d'enfants "fragiles" (-1,1 point de pourcentage). Ainsi, c'est ici l'écart entre les enfants qui semble légèrement diminuer. Cela s'explique de manière logique par la diminution du nombre d'éléments dans l'item (de 24 à 12), ce qui creuse naturellement les écarts entre les élèves (plus

le nombre d'éléments est élevé, plus les résultats sont "lissés"). La modification des seuils, très importante, explique également l'augmentation de la proportion d'élèves "en difficulté". Cependant, l'augmentation très importante du seuil 2 (de 33,3 à 58%) devait provoquer une baisse du nombre d'enfants dans le groupe "satisfaisant", ce que je n'observe pas.

De la même façon, puisque le seuil 1 en 2018 est de 33,3% et que le seuil 2 en 2019 est de 33%, je devrais observer, à niveau égal, que la proportion d'enfants dans le groupe "en difficulté" en 2019 serait à peu près égale à la proportion d'élèves dans les deux groupes "en difficulté" et "fragiles" en 2018. Ce n'est pas du tout le cas puisqu'ils sont respectivement de 5,5% (en difficulté, 2018) et 17,9% (en difficulté + fragiles, 2019). Ainsi, j'observe une réelle progression des élèves dans cet item. Cela peut s'expliquer par une simplification de l'exercice (les items supprimés sont les plus difficiles), l'augmentation de l'échantillon national (+95 000 enfants - peut-être meilleurs), ou encore par une hausse du niveau des élèves à l'échelle nationale (ce qui, pour une épreuve de discrimination visuelle, me semble moins probable).

Concernant l'item "Manipuler des phonèmes", la proportion du groupe "satisfaisant" est en forte hausse (+4,3 points de pourcentage) et les proportions des élèves "en difficulté" et "fragiles" sont en baisse (respectivement -1,6 et -2,7 point de pourcentage). De la même manière que pour l'item précédent, cela peut s'expliquer par la modification des mots de l'item (trois mots modifiés). Cependant, je n'observe pas de hausse similaire dans mes résultats sur les trois mots individuellement. En raison de la taille de mon échantillon, je ne peux tirer de conclusion quant à la hausse du niveau national des enfants sur cet item.

Enfin, l'item "Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent" voit également la proportion d'élèves atteignant le niveau "satisfaisant" augmenter de 2,8 points de pourcentage en 2019. La proportion d'élèves en difficulté baisse très légèrement (-0,4 point de pourcentage) tandis que la proportion d'élèves fragiles baisse plus significativement (-2,4 points de pourcentage). Tout comme l'item précédent, les seuils restent inchangés pour cet item, mais trois lettres cibles sont modifiées entre 2018 et 2019. Mon échantillon local ne présente pas de différence significative quant à la réussite plus élevée de ces trois items en 2018 et en 2019, donc je ne peux, à nouveau, pas tirer de conclusions à ce sujet.

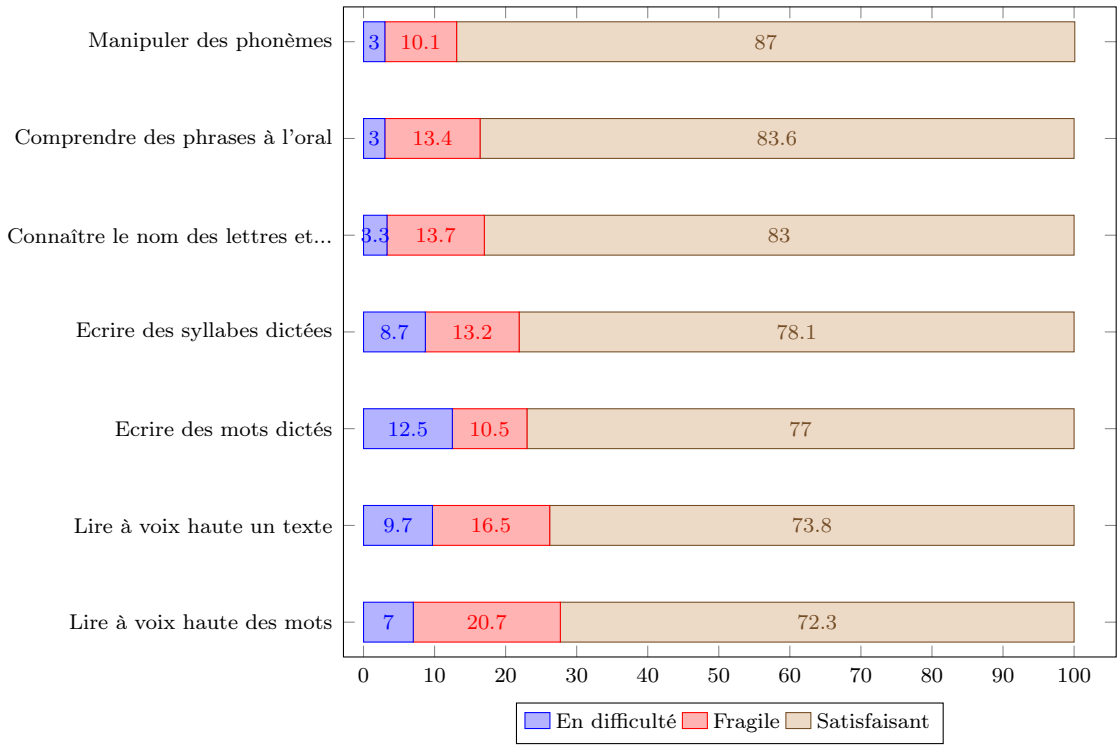
6.3.2.2 Point d'étape CP

Concernant les tests "Point d'étape CP", je vais maintenant comparer les résultats entre les enfants évalués en mi-CP en février 2019 (figure 6.11) et les enfants évalués en mi-CP en février 2020 (figure 6.12). J'essaierai d'expliquer les fluctuations.

À nouveau, je ferai preuve de prudence dans l'analyse de ces évolutions puisque la proportion des enfants évaluables (qui étaient concernés par les évaluations) qui ont été réellement évalués a augmenté de manière importante entre 2019 et 2020.

En février 2019, 83% de tous les élèves de CP ont participé à l'évaluation nationale, soit 770 000, tandis que 92% des élèves de CP ont été évalués à la mi-CP 2020, soit 800 000 élèves. Tout comme en septembre, nous n'avons pas d'information sur les éventuelles modifications de la composition de l'échantillon en termes de catégories socioprofessionnelles et mixité des enfants qui seraient liées à cette augmentation du nombre d'élèves.

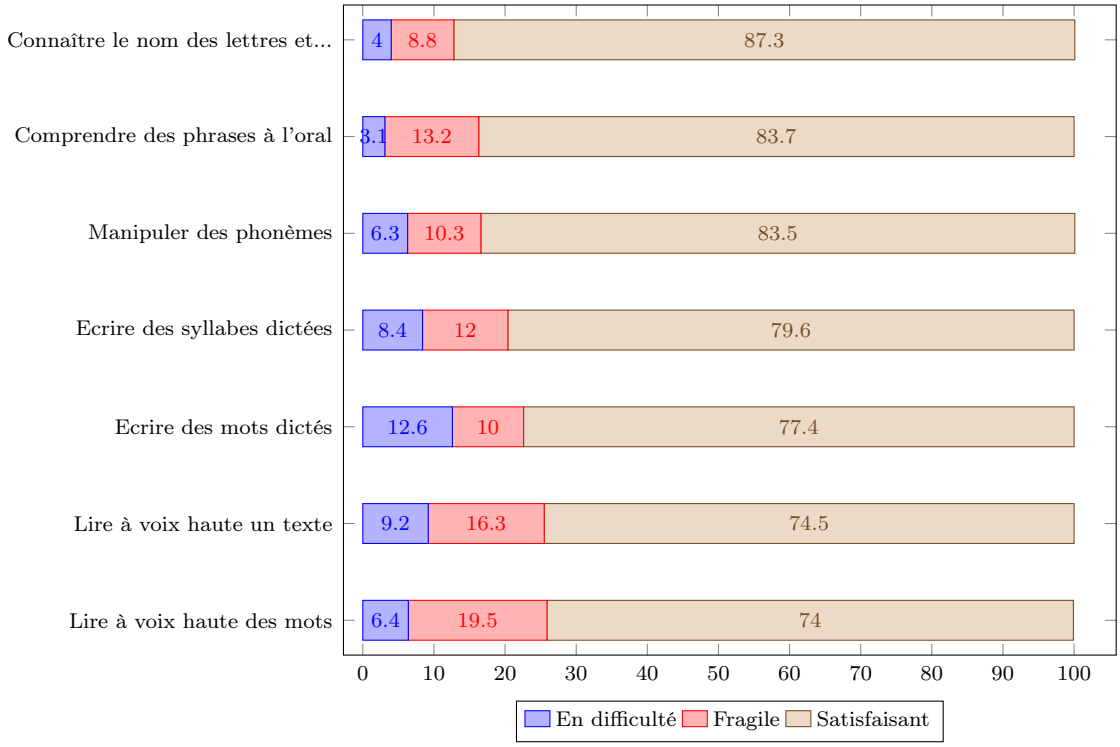
FIGURE 6.11 – Données nationales : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon le domaine évalué en février 2019 (en pourcentage)



En raison de la modification des items "Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent" et "Manipuler des phonèmes" et de leurs seuils, je les analyserai à la fin. Mis à part ces deux items, aucun ne présente de fluctuation et les résultats des élèves sont stables entre 2019 et 2020.

L'item "Comprendre des phrases à l'oral" semble le mieux réussi par les élèves sur les deux années. Les proportions des élèves sont stables dans les trois groupes, avec des fluctuations inférieures à 0,2 point de pourcentage.

FIGURE 6.12 – Données nationales : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon le domaine évalué en février 2020 (en pourcentage)



Pour l'item "Écrire des syllabes dictées", la proportion du groupe "satisfaisant" est en légère hausse (+1,5 point de pourcentage) et les proportions des élèves "en difficulté" et "fragiles" sont en très légère baisse (respectivement -0,3 et -1,2 point de pourcentage).

Pour l'item "Écrire des mots dictés", les proportions des élèves sont stables dans les trois groupes, avec des fluctuations inférieures à 0,5 point de pourcentage. L'item "Lire à voix haute un texte" ne présente pas non plus de fluctuation supérieure à 0,7 point de pourcentage.

L'item "Lire à voix haute des mots" semble être celui qui pose le plus de difficulté aux enfants. La proportion du groupe "satisfaisant" est en légère hausse (+1,7 point de pourcentage) et les proportions des élèves "en difficulté" et "fragiles" sont en légère baisse (respectivement -0,6 et -1,2 point de pourcentage).

Pour les items qui ont subi des modifications, les résultats ne sont pas aussi stables. En effet, pour l'item "Manipuler des phonèmes", on observe une baisse importante de la proportion d'élèves atteignant un niveau "satisfaisant" (-3,5 points de pourcentage), une hausse extrêmement marquée de la proportion d'enfants "en difficulté" (passant de 3% à 6,3%, soit une augmentation de 210% ou de 3,3 points

de pourcentage), alors que la proportion d'élèves "fragiles" reste stable (+0,2 point de pourcentage).

La baisse de la proportion d'élèves ayant obtenu des résultats satisfaisants peut s'expliquer notamment par l'augmentation du seuil. Les enfants atteignant le seuil 1 devraient, en 2019, obtenir 5 bonnes réponses (41,41% de réussite), tandis qu'en 2020, les enfants devaient obtenir 6 bonnes réponses (50% de réussite) dans l'item pour atteindre le seuil 1.

On peut faire l'hypothèse qu'une grande partie des enfants atteint exactement le score final de 5/12 et passe ainsi du seuil 2 au seuil 1. De plus, dans cet item, 4 mots (sur 12) ont été modifiés. Il est possible que ces mots soient plus complexes à manipuler phonétiquement pour les enfants. Pour vérifier cette hypothèse, je ne peux pas réellement comparer cette fluctuation avec les résultats détaillés de mon échantillon local, car l'hypothèse de cette recherche est que mon groupe expérimental (2019) aura des résultats supérieurs à mon groupe contrôle (2018) dans cette compétence grâce à la mise en place de mon dispositif.

Concernant les élèves considérés comme étant "en difficulté", leur proportion est multipliée par deux entre 2018 et 2019 pour cet item. Cela peut s'expliquer plus aisément par le fait que la limite du seuil 1 ait, elle aussi, été doublée en termes de nombre de réponses correctes attendues.

Enfin, le dernier item, "Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent", voit au contraire sa proportion d'élèves aux résultats satisfaisants augmenter sensiblement (+4,3 points de pourcentage, soit une augmentation de 5%), tandis que la proportion d'élèves "fragiles" baisse largement (-4,9 points de pourcentage). En revanche, la proportion d'enfants "en difficulté" augmente légèrement (+0,7 point de pourcentage, soit une augmentation de 21%). Ici, l'augmentation de la proportion d'élèves atteignant un niveau "satisfaisant" ne s'explique pas par une modification de seuils, puisque le seuil 2 n'a pas été modifié. Ainsi, l'hypothèse est à la simplification de l'item à travers les trois éléments modifiés. Cependant, cette hypothèse ne correspond pas à ma lecture du test. Il me semble au contraire que les modifications des éléments de l'item vont dans le sens d'une augmentation de la difficulté de l'exercice.

Si je les regarde d'un peu plus près, je vois que les mots "médaille", "valise" et "pantalon" ont été remplacés par "car", "dent" et "verre". Sans entrer dans des considérations phonétiques des consonnes qui seraient les plus faciles à discriminer pour les enfants, j'observe que les éléments ajoutés sont porteurs d'ambiguïté dans cet

exercice. Je propose ce tableau avec le mot dicté par l'enseignant·e, les propositions parmi lesquelles l'enfant doit sélectionner un mot qui commence par le même phonème et, dans une troisième colonne, des propositions de mots ambigus qui pourraient générer des erreurs pour les enfants.

car	poule, gant, cou, balle	par, gare, car, bar
dent	dé, tour, fille, verre	dent, tant/temps, faon/fend, vent/vend
verre	poule, homme fille, vache	père/paire, *herre, fer/faire, verre

Ici, on peut supposer que l'enfant n'ayant pas correctement entendu le premier phonème du mot dicté par l'enseignant·e pourrait aisément, en s'aidant des mots qu'il ou elle connaît, donner des réponses fausses qui lui sembleraient tout à fait acceptables. Par exemple, l'enfant ayant entendu "gare" plutôt que "car" pourrait tout à fait sélectionner le mot "gant" comme réponse. Il n'aurait pas, alors, de feedback négatif lié à une absence de sens dans le mot entendu (excepté pour "*herre", qui n'existe pas). À l'inverse, si je prends l'exemple de l'un des mots supprimés en 2019 :

médaille	poisson, mouton, ballon, portail	*pédaille, médaille, *bédaille

Ce mot ne permet pas de confusion de sens. Si l'enfant entend (de manière erronée) "*pédaille" ou "*bédaille", il est probable qu'il corrige sa perception grâce à un mot connu, "médaille". Je ne peux donc pas expliquer l'augmentation du niveau des enfants dans cet exercice face à l'augmentation (d'après moi) de la difficulté de l'item.

6.3.2.3 Progression entre septembre et février

Dans cette dernière sous-section, je m'intéresse à la progression des enfants entre les mois de septembre et février. Je compare cette progression pendant l'année 2018-2019 à la progression ayant eu lieu pendant l'année 2019-2020. Il y a trois items identiques entre les évaluations Repères CP et Point d'étape CP. Ce sont sur ces trois items que je vais donc me concentrer. Avant de commencer, je vais détailler ce que je m'attends à voir dans une distribution logique.

Dans les graphiques de gauche, nous visualiserons l'évolution de la proportion d'élèves se situant le groupe de niveau "satisfaisant". Puisque ces items (éléments et seuils de réussite) sont strictement identiques entre l'évaluation de septembre et l'évaluation de février (bien que différente entre les deux années scolaires), j'attends logiquement qu'un plus grand nombre d'élèves réussissent cet item en février, après avoir bénéficié d'une demi-année supplémentaire de scolarisation en CP. Ainsi, je m'attends à voir les graphiques à gauche de la page dessiner des courbes montantes.

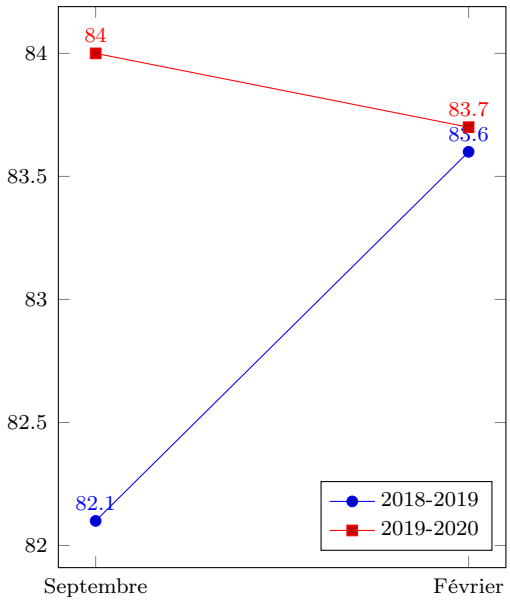
Les graphiques de droite, en revanche, expriment la progression de la proportion d'enfants se situant dans le groupe de niveau "en difficulté". Puisque les items sont identiques, que les enfants ont bénéficié d'une demi-année de scolarisation supplémentaire, et que les élèves "en difficulté" ont généralement bénéficié d'un accompagnement personnalisé à l'école, je m'attends à voir dans les graphiques à droite de la page des courbes descendantes. En termes de comparaisons d'une année sur l'autre, je m'attendons à voir des droites parallèles, c'est-à-dire une progression (montante ou descendante) similaire entre 2018-2019 et 2019-2020.

Pour l'item "Compréhension de phrases", qui est identique en septembre 2018, septembre 2019, février 2019 et février 2020, je m'attends également à ce que les courbes "2018-2019" (bleue) et "2019-2020" (rouge) soient similaires. Pour les items "Manipuler des phonèmes" et "Connaissance du nom des lettres et du son qu'elles produisent", leurs seuils ont été augmentés en février 2020, mais pas en septembre 2019. Ainsi, je m'attends à voir une progression plus importante sur les courbes bleues (2018-2019) que sur les courbes rouges (2019-2020) dans les deux sens : une hausse plus marquée en bleu à gauche, et une baisse plus marquée en bleu à droite. Toute observation s'éloignant de ces prédictions serait alors inattendue.

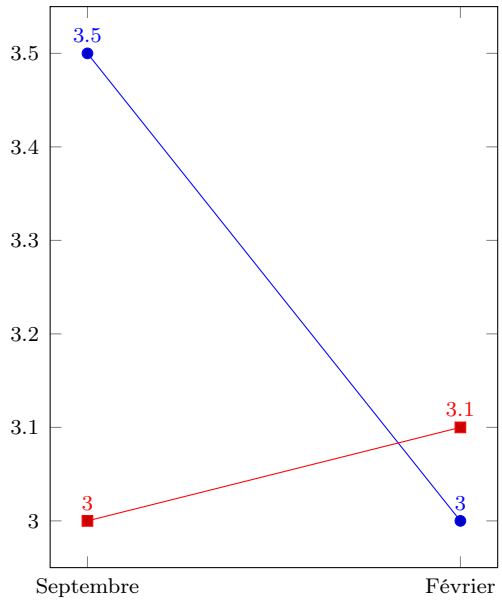
A) **Compréhension de phrases**

FIGURE 6.13 – Progression de la proportion d'élèves dans les groupes de niveaux dans l'item "Comprendre des phrases lues par l'adulte" selon l'année (en pourcentage)

(a) Groupe "satisfaisant"



(b) Groupe "en difficulté"



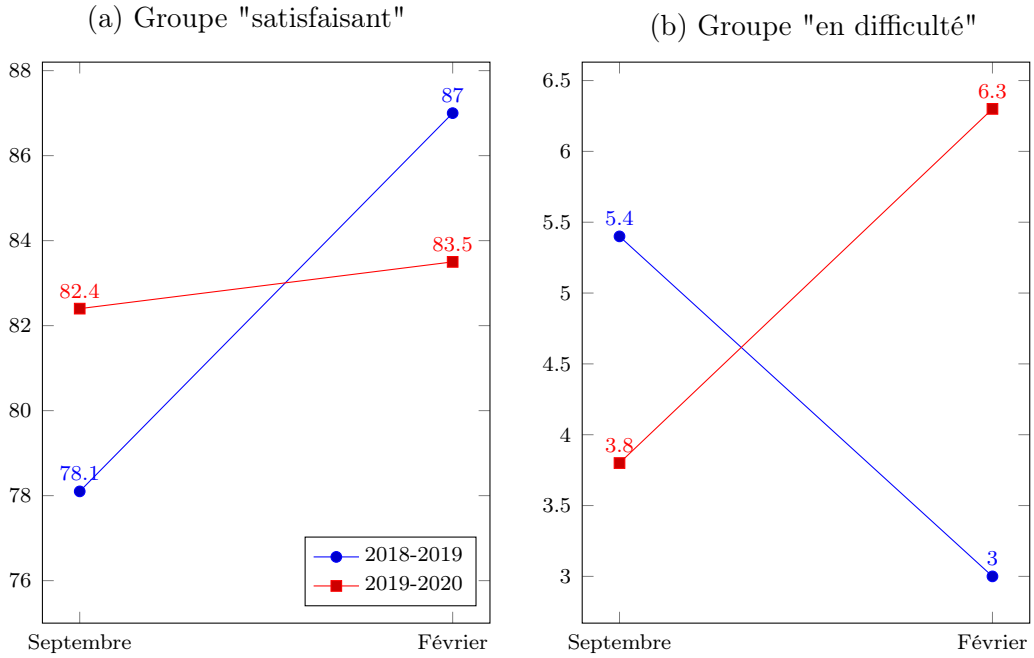
Pour l'item de "Compréhension de phrases" (figure 6.13), j'observe une aug-

mentation de la proportion d'élèves atteignant un niveau "satisfaisant" et une diminution de la proportion d'élèves "en difficulté" en 2018-2019 (courbes bleues). Cependant, pendant l'année 2019-2020, la proportion d'élèves atteignant un niveau "satisfaisant" est en légère baisse et la proportion d'élèves "en difficulté" est en légère hausse. Ces fluctuations sont très anecdotiques (-0,3 et +0,1 point de pourcentage), mais elles sont inexpliquées dans un contexte où une progression était attendue. Il semblerait qu'une partie des enfants réussit mieux cet exercice en septembre qu'en février. Les résultats semblent montrer que le niveau national dans ce domaine est en légère baisse entre les deux années.

B) **Manipuler des phonèmes**

Pour l'item "Manipuler des phonèmes" (figure 6.14), j'observe une augmentation de la proportion d'élèves atteignant un niveau "satisfaisant" et une diminution de la proportion d'élèves "en difficulté" en 2018-2019. Cela correspond à mes attentes.

FIGURE 6.14 – Progression de la proportion d'élèves dans les groupes de niveaux dans l'item "Manipuler des phonèmes" selon l'année (en pourcentage)



Pendant l'année 2019-2020, les seuils d'exigence pour l'atteinte des seuils 1 et 2 ont été modifiés : l'atteinte du seuil 1 est deux fois plus exigeante en février qu'en septembre, tandis que l'atteinte du seuil 2 est légèrement plus exigeante. Cela se reflète dans les résultats de manière tout à fait attendue : l'atteinte du seuil 2 étant rendue "légèrement" plus difficile, la progression de la proportion d'élèves situés dans le groupe de niveau "satisfaisant" est ralentie, mais toujours en augmentation.

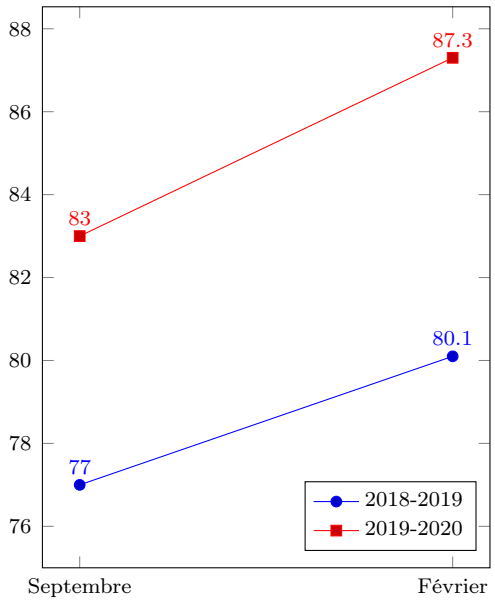
La proportion d'élèves atteignant un niveau "en difficulté" est en hausse, ce qui s'explique par la multiplication par deux du nombre d'éléments corrects nécessaires pour atteindre le seuil 1. Ainsi, la hausse du nombre d'enfants "en difficulté" ne signifie pas nécessairement que des enfants performent moins bien en février qu'en septembre. Les résultats me semblent donc stables entre les deux années.

C) **Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent**

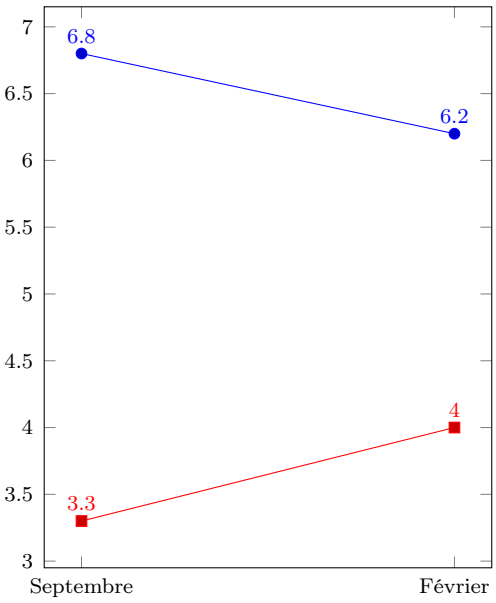
Pour l'item "Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent" (figure 6.15), j'observe une augmentation de la proportion d'élèves atteignant un niveau "satisfaisant" et une diminution de la proportion d'élèves "en difficulté" en 2018-2019 (courbes bleues). Cela correspond à mes attentes.

FIGURE 6.15 – Progression de la proportion d'élèves dans les groupes de niveaux dans l'item "Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent" selon l'année (en pourcentage)

(a) Groupe "satisfaisant"



(b) Groupe "en difficulté"



Pendant l'année 2019-2020, les seuils d'exigence pour l'atteinte du seuil 1 ont été modifiés : l'atteinte du seuil 1 est légèrement plus exigeante en février qu'en septembre, tandis que l'atteinte du seuil 2 est restée au même niveau d'exigence. La proportion d'élèves atteignant un niveau "satisfaisant" est en hausse, ce qui me semble attendu pour un item dont le seuil est resté identique, puisque les enfants ont bénéficié d'une demi-année de scolarisation supplémentaire. La proportion d'élèves "en difficulté" est en hausse, ce qui peut s'expliquer par la hausse du niveau d'exigence de ce seuil. Cependant, je remarque dans le graphique de droite que la proportion d'élèves qui, en début de CP, est en difficulté (avec, en septembre, des seuils identiques

en 2018 et 2019) est bien plus élevée (deux fois plus élevée) en 2018 qu'en 2019. Les résultats me semblent adopter une progression stable sur les deux années, bien que le nombre d'élèves en difficulté dans ce domaine semble plus important en 2018-2019 qu'en 2019-2020.

✎ Pour résumer la section 6.3 :

- ❒ Les évaluations nationales "Repères CP" et "Point d'étape CP" font l'objet de notes d'informations publiées par la DEPP. Ces notes d'information ne donnent pas systématiquement toutes les informations nécessaires à l'interprétation des résultats et l'interprétation proposée par la DEPP dans ces documents peut parfois être erronée. Par ailleurs, la DEPP n'émet aucune hypothèse remettant en question le contenu ou la construction des tests dans ces notes, bien qu'elle modifie le matériel de test chaque année.
- ❒ Le recoupement d'informations à travers l'étude de plusieurs documents me permet de comprendre l'évolution des pourcentages d'élèves en situation de réussite et d'échec pour chacun des items étudiés.
- ❒ Ce travail sur les données chiffrées à l'échelle nationale me permet d'aborder l'interprétation de mes données locales avec de nouvelles clés de compréhension. L'interprétation de mes données sans avoir fait ce travail au préalable serait nécessairement erronée.
- ❒ Les évaluations "Repères" et "Point d'étape CP" ont connu des modifications entre 2018-2019 et 2019-2020 qu'il convient d'analyser avant de comparer les résultats des enfants.
- ❒ Lorsque j'analyserai mes données locales, en comparant les années 2018-2019 et 2019-2020 (avant et pendant mon expérimentation), je devrai comparer l'écart entre les deux groupes d'années à l'écart trouvé au niveau national.

Chapitre 7

Développement des compétences littéraciques et effets d'un dispositif d'enseignement de l'anglais langue additionnelle

> "Quand tu es né, on t'a plongé dans deux bains : un bain d'eau chaude pour te nettoyer du voyage et un bain de langage."
>
> — *Aliyah et Susie Morgenstern, 2019*

Ce chapitre final vise à répondre aux différentes questions soulevées par le présent travail. Au fil des pages, j'ai mis en lumière plusieurs questions, qui ont émergé du va-et-vient entre d'une part la littérature consultée et d'autre part, ma présence sur le terrain, puis, mes données (je les rappelle *infra*).

La confrontation entre la littérature, notamment tout ce que l'on peut nommer la littérature *non-scientifique* (textes officiels, discours politiques, presse) et mon expérience personnelle de recherche (expérience du terrain, puis données) est un point de tension constant de ce travail : les textes officiels qui trouvent ou non leur application dans les écoles, les rapports et bilans qui énoncent des vérités éloignées de ce que je vois sur le terrain, les données qui semblent en concurrence avec les idées préconçues, etc.

Mon objectif est donc de répondre à ces questionnements à partir des données récoltées dans le cadre de ce travail. Ce dernier, je le rappelle, a mis au jour des points de tension étonnants, parfois déconcertants, entre différentes façons d'interpréter

un même objet. Cet étonnement et cette curiosité volontairement cultivée m'ont permis, dans une démarche de questionnement constant, d'élaborer un certain nombre d'hypothèses qui ont été précisées par la mise en dialogue de ressources scientifiques issues de champs disciplinaires variés et complémentaires. Les points d'intérêt soulevés peuvent être divisés en deux sections qui correspondent aux deux moments du présent chapitre :

Dans un premier moment, je me demande quels effets mon dispositif d'enseignement de l'anglais a pu avoir sur les performances des enfants dans les évaluations des compétences littéraciques. À travers l'analyse des résultats des enfants que j'ai suivis pendant mon étude de terrain aux tests nationaux, je compare le groupe ayant bénéficié de cours d'anglais pendant l'année de grande section et le cours préparatoire et le groupe n'ayant pas bénéficié de cours d'anglais. Cette section a pour objectif de déterminer, au travers d'une analyse comparative, quelles différences saillantes peuvent être observées entre les résultats des deux groupes (s'il y en a) après douze et après dix-huit mois. Je propose aussi l'étude de cas individuels pour répondre à des questions soulevées au cours de l'élaboration du présent travail : quels effets pour les enfants les plus "fragiles" [1] ? Quelle transférabilité entre les langues dans les premières conduites d'écriture ? Au-delà des différences entre les résultats des deux groupes, je compare également les écarts entre ceux-ci et les moyennes nationales associées à leurs années pour en tirer des conclusions quant aux éventuels effets de mon dispositif en supprimant l'éventuel biais de l'année scolaire de test.

Dans un second moment, ce sont les processus mêmes de développement des compétences littéraciques qui sont questionnés. Cet aspect de mon travail, secondaire dans l'élaboration initiale de mon projet de recherche, a pris une importance croissante au fil de la construction de ma réflexion, pour y revêtir au final une place tout à fait essentielle. Afin de pouvoir donner une valeur aux hypothèses et amorces de réponses formulées dans la première section du chapitre (7.1), il me semble indispensable de me demander *comment* se développe l'apprentissage des compétences littéraciques chez l'enfant de quatre à sept ans, par quelles étapes celui-ci se déroule et où interviennent les points de fragilités et de possible renforcement. Si l'objectif est de proposer un dispositif d'enseignement de la langue additionnelle en tant que *facilitateur* du développement de ces compétences littéraciques, alors il est nécessaire d'identifier les points d'entrée au travers desquels un tel dispositif peut intervenir pour modifier, renforcer ce développement ou encore lui donner une direction. Ainsi, ce second moment a pour objectif de mettre mon modèle de la littéracie chez l'enfant

1. J'utilise ici la terminologie de la DEPP, détaillée dans le chapitre 6 et que je repréciserai dans le présence chapitre également.

(voir chapitre 5) en application avec les données collectées afin de permettre une interprétation de mes résultats. Pour ce faire, j'applique ce modèle à des profils d'élèves variés provenant des groupes ayant et n'ayant pas participé à l'expérimentation. L'application des résultats des enfants observés au modèle a pour objectif d'expliquer les résultats des enfants en organisant leurs compétences dans ce que j'appelle "parcours d'apprentissage" (je le définirai *infra*). La validation de la cohérence du modèle une fois éprouvé, me permet d'identifier les points d'entrée au travers desquels l'intervention est possible et souhaitable pour divers profils d'enfants (en difficulté, fragiles, dans la norme, très performants, pour reprendre à nouveau les appellations de la DEPP), ainsi que les effets dès à présent identifiables comme imputables à la mise en place de ce dispositif. Cette utilisation du modèle dans l'interprétation de mes données permet également de m'assurer que le modèle remplit correctement sa fonction explicative, ou bien d'y apporter des pistes d'amélioration, dans une perspective d'amélioration continue de ce contenu propositionnel.

7.1 Effets du dispositif d'enseignement de l'anglais sur les performances littéraciques des enfants

Le chapitre 6 consiste en une analyse détaillée des trois évaluations auxquelles les enfants de l'étude de terrain ont été soumis. À travers une description détaillée des différentes activités qui composent les batteries de tests nationales à partir desquelles les acquis des enfants sont mesurés, j'ai également analysé chacune de ces activités (que j'ai nommées dans le cadre de ces tests des *items*) afin de vérifier si les compétences évaluées sont réellement celles qui sont annoncées comme étant évaluées. J'ai également, dans un troisième moment de ce sixième chapitre, étudié les résultats nationaux [2] à ces tests pour les années 2018-2019 et 2019-2020, tels que publiés par la DEPP. Ces résultats nationaux m'ont permis de dessiner des tendances d'amélioration ou de régression d'une année à l'autre dans un ou plusieurs items spécifiques et de les expliquer (par l'amendement de certains items dans la plupart des cas). À la lumière de ces informations, je vais désormais détailler les résultats des enfants de ma cohorte entre les années scolaires 2018-2019 (le *groupe contrôle*) et 2019-2020 (le *groupe test*, qui a bénéficié de cours d'anglais). L'objectif de cette comparaison est d'identifier quels effets le dispositif semble avoir sur les performances des enfants à différents moments de prise de mesure.

Dans un premier temps, je réaliserai une comparaison entre les résultats des deux groupes sur le test "Repères CP" (mesure à 12 mois d'expérimentation, ou

2. Sur une cohorte de près de 800 000 enfants.

"M+12") puis, dans un second temps, je m'intéresserai au test "Point d'étape CP" (mesure à 18 mois d'expérimentation, ou "M+18"). L'objectif est de pouvoir identifier si la durée du dispositif (douze ou dix-huit mois) est pertinente dans l'analyse de ses effets. Enfin, dans un troisième temps, je traiterai de deux questions annexes que l'élaboration de ce travail a soulevées au fil de mes lectures et réflexions : ce dispositif est-il adapté à tous les profils d'enfants, y compris les enfants aux résultats les plus fragiles ? Les premières conduites d'écriture et d'encodage sans dictée, que j'ai plus souvent observé dans des écoles anglophones que francophones, révèlent-elles quelque chose de cette expérimentation ? Je tâcherai de répondre à ces deux questions à travers l'analyse de productions d'élèves et de leurs parcours de progression individuelle ainsi que des indices de progression des deux groupes-classes.

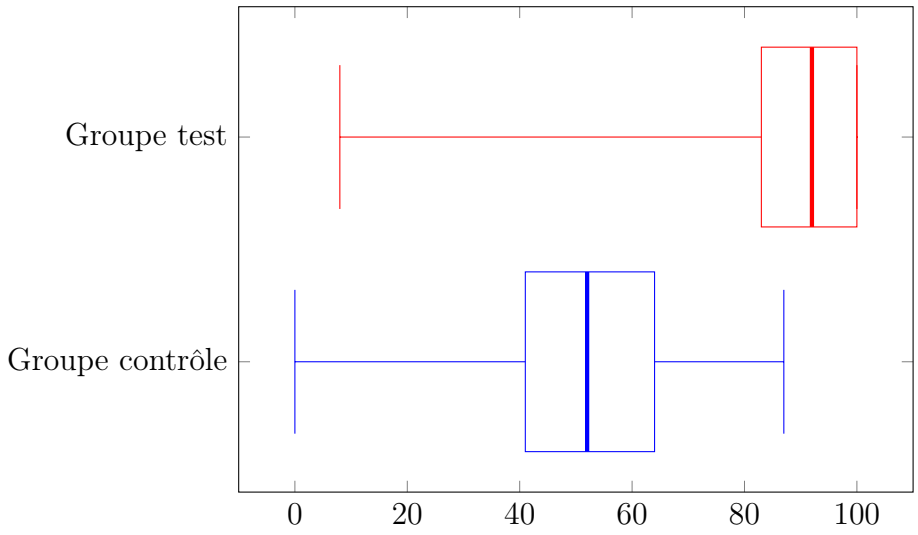
7.1.1 Effets après douze mois de dispositif : un léger progrès

J'utiliserai pour comparer les deux groupes qui composent la cohorte des représentations graphiques sous la forme de boîtes à moustaches. Une clé de lecture des boîtes à moustache est présentée à la page 211, section 4.3.2.3.

7.1.1.1 Connaissance des lettres et du son qu'elles produisent

Le premier item est "Discrimination visuelle de groupes de lettres entre eux" (figure 7.1).

FIGURE 7.1 – Discrimination visuelle de groupes de lettres entre eux (M+12)

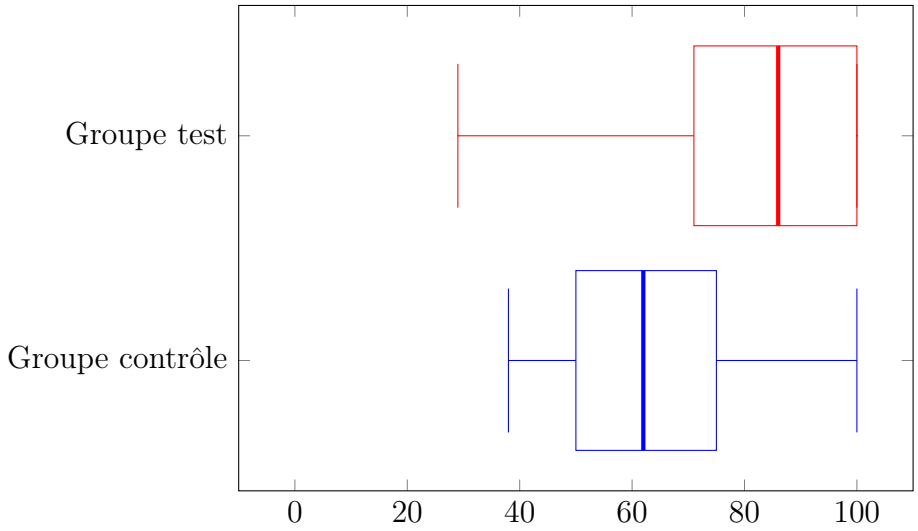


Dans cet item, 25% des enfants du groupe contrôle (enfants n'ayant pas bénéficié d'un dispositif d'enseignement-apprentissage de l'anglais, ni d'autre LVE

en GS/CP) obtiennent entre 0 et 41% de bonnes réponses, 50% obtiennent entre 41 et 64% tandis que les 25% restant obtiennent entre 64% et 87% de bonnes réponses. La moyenne est à 50,8%. Pour le groupe test, c'est-à-dire les enfants ayant bénéficié du dispositif, 25% des enfants obtiennent entre 8 et 83% de bonnes réponses, 25% obtiennent entre 83 et 92% tandis que les 75% restants obtiennent entre 92% et 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 89,1%.

Ici, la représentation en boîtes à moustaches nous permet de bien identifier que la moitié du groupe test performe très bien à cet item (la "boîte" rouge, en haut, étant plus à droite que la boîte bleue en bas). Cela n'empêche pas que certains résultats soient plus faibles (dans le groupe test, le résultat le plus faible est de 8% de réponses correctes). On voit donc que la différence entre le groupe contrôle et le groupe test pour cet item est une tendance générale à l'amélioration des résultats d'un important noyau d'élèves dans le groupe test, qui n'empêche pas ou bien très légèrement la présence d'enfants qui restent en échec.

FIGURE 7.2 – Entourer une lettre dictée par l'enseignant·e dans diverses écritures (M+12)



Pour l'item "Entourer une lettre dictée par l'enseignant·e dans diverses écritures" (figure 7.2), 50% des enfants du groupe contrôle obtiennent entre 37 et 62% de bonnes réponses tandis que les 50% restant obtiennent entre 62% et 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 61,8%. Dans le groupe test, 25% des enfants obtiennent entre 29% et 71% de bonnes réponses, 25% obtiennent entre 71% et 86% de bonnes réponses tandis que les 50% restant obtiennent entre 86 et 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 83,3%. Ici également, la représentation graphique montre bien un avantage du groupe test à travers la représentation de la "boîte" rouge plus à droite que la "boîte" bleue.

Pour ces deux items liés à la connaissance du nom des lettres et à leur reconnaissance et discrimination visuelle dans plusieurs écritures, nous pouvons remarquer que les enfants du groupe test performent mieux que les enfants du groupe contrôle après douze mois de dispositif.

Afin de comprendre cette différence entre les deux groupes, je regarde les résultats de l'évaluation "Pour une entrée sécurisée au CP", administrée aux enfants en février de leur année de GS maternelle. Dans ce test, les enfants du groupe contrôle avaient obtenu 94,3% de réussite à l'item "Reconnaître les lettres de l'alphabet" tandis que les enfants du groupe test avaient obtenu pour ce même item 94,9% de réussite. La différence entre les deux groupes en maternelle n'est pas significative d'après le test de χ^2 (ou "khi carré") [3]. À titre de comparaison, la moyenne des enfants du groupe contrôle en CP (mesure à M+12) est de 65,6% tandis qu'elle est de 85,5% pour le groupe test dans ce domaine, avec ici une différence significative d'après le test de χ^2.

Dans un second temps, je regarde les tests "Repères CP" de plus près et peux observer, comme je l'avais montré dans ma figure 6.5 (voir page 311) que l'item "Comparer des suites de lettres" a été modifié entre 2018-2019 et 2019-2020. J'avais conclu que l'item avait une difficulté nettement supérieure dans la version du test de l'année scolaire 2019-2020 en comparaison avec celle de l'année scolaire 2018-2019. Ainsi, au niveau national, même si la différence entre les résultats des enfants en 2018-2019 et en 2019-2020 n'est pas très marquée (différence de moins d'un point de pourcentage), elle montrait une augmentation importante du niveau des élèves. Dans ma cohorte, l'augmentation importante du pourcentage de bonnes réponses est d'autant plus impressionnante que la difficulté de l'item a été sensiblement augmentée. Pour l'item "Entourer une lettre dictée par l'enseignant·e dans diverses écritures", la tendance nationale est même à la régression, alors qu'elle est en forte augmentation dans ma cohorte.

Ainsi, puisque je n'observe pas de différence entre les deux groupes en maternelle, mais que la différence au CP est flagrante, je dois en conclure que les enfants de mon groupe test performent mieux dans le domaine de la connaissance du nom des lettres et à leur reconnaissance et discrimination visuelle dans plusieurs écritures. Il semblerait donc que le dispositif permette aux enfants de développer ces compétences. Il est possible que le fait d'avoir étudié l'alphabet en anglais à la fin de l'année de

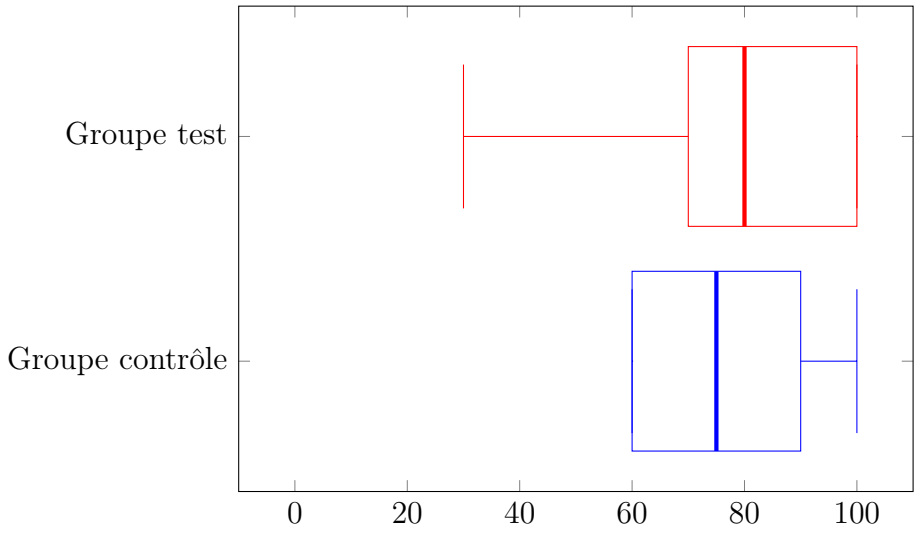
3. Le test du χ^2 est un test statistique dont l'objectif est de déterminer si la différence observée entre deux distributions (ensemble de valeurs) sont influencées par une variable aléatoire. Ici, j'ai vérifié si la différence entre les deux jeux de valeurs (groupe test et groupe contrôle) pouvait être expliquée par ma variable (cours d'anglais) ou si elle semblait statistiquement due au hasard. Le résultat montre que la différence semble être due au hasard.

GS de maternelle ait favorisé cet apprentissage par les enfants du groupe test (cette hypothèse allant dans le sens de la transférabilité des compétences entre les deux langues).

7.1.1.2 Manipulation syllabique

Les deux items suivants concernent le fait de repérer, associer ou discriminer des mots selon qu'ils contiennent des syllabes identiques ou différentes en début ou en fin de mot.

FIGURE 7.3 – Repérer les mots qui commencent par la même syllabe (M+12)

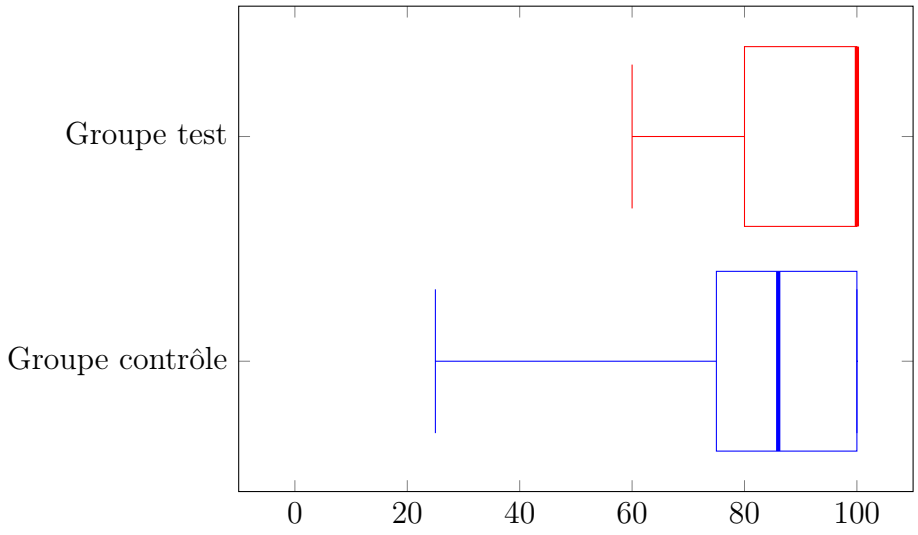


Pour l'item "Repérer les mots qui commencent par la même syllabe" (figure 7.3), 25% des enfants du groupe contrôle obtiennent 60% de bonnes réponses, 25% obtiennent entre 60 et 75% de bonnes réponses tandis que les 50% restant obtiennent entre 75% et 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 76,9%. Dans le groupe test, 25% des enfants obtiennent entre 30 et 70% de bonnes réponses, 25% obtiennent entre 70 et 80% de bonnes réponses tandis que les 50% restant obtiennent entre 80% et 100% de bonnes réponses (plus d'un quart des enfants obtenant 100%). La moyenne est à 80,8%. Ici, le groupe test performe mieux dans son ensemble, mais le groupe contrôle ne comporte aucun enfant au score inférieur à 60% de réussite, c'est-à-dire que tous les enfants du groupe contrôle réussissent cet item, ce qui n'est pas le cas dans le groupe test.

Pour l'item "Repérer les mots qui ne finissent pas par la même syllabe" (figure 7.4), 25% des enfants du groupe contrôle obtiennent entre 25 et 75% de bonnes réponses, 25% obtiennent entre 75 et 86% tandis que les 50% restant obtiennent entre 86% et 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 79,7%. Dans le groupe

test, 25% des enfants obtiennent entre 60 et 80% de bonnes réponses, 15% des enfants obtiennent entre 80% et 99% de bonnes réponses tandis que les 60% restants obtiennent 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 91,7%.

FIGURE 7.4 – Repérer les mots qui ne finissent pas par la même syllabe (M+12)



Pour ces deux items qui évaluent la capacité des enfants à repérer les syllabes différentes ou identiques en début ou en fin de mot, nous pouvons voir de nouveau un avantage net du groupe test sur le groupe contrôle. Comme pour le domaine de compétence précédent, j'essaie de l'expliquer tout d'abord en vérifiant les résultats des deux groupes à l'évaluation "Pour une entrée sécurisée au CP", administrée en maternelle. Celle-ci montre que les enfants du groupe contrôle ont obtenu en moyenne 92,4% de réussite aux items concernant la manipulation syllabique tandis que les enfants du groupe test ont obtenu en moyenne 93,2% de réussite (en maternelle). Cela correspond à moins d'un point de pourcentage de différence, ce qui n'est pas significatif. Dans ce même domaine, au CP, la différence est de 8 points de pourcentage avec une moyenne pour le groupe contrôle à 78,3% et pour le groupe test à 86,3%. Si la différence n'est pas significative d'après le test de χ^2 en maternelle, elle l'est au CP. Puisque les résultats en maternelle n'expliquent pas la différence de performance entre les deux groupes, je regarde à nouveau mon analyse des tests à l'échelle nationale. Cependant, entre les années 2018-2019 et 2019-2020, ces items n'ont subi aucune modification dans leur structure. Plus encore, les résultats nationaux sont de 81% de résultats satisfaisants en 2018-2019 et également en 2019-2020, ne montrant aucune fluctuation dans les performances des élèves au niveau national.

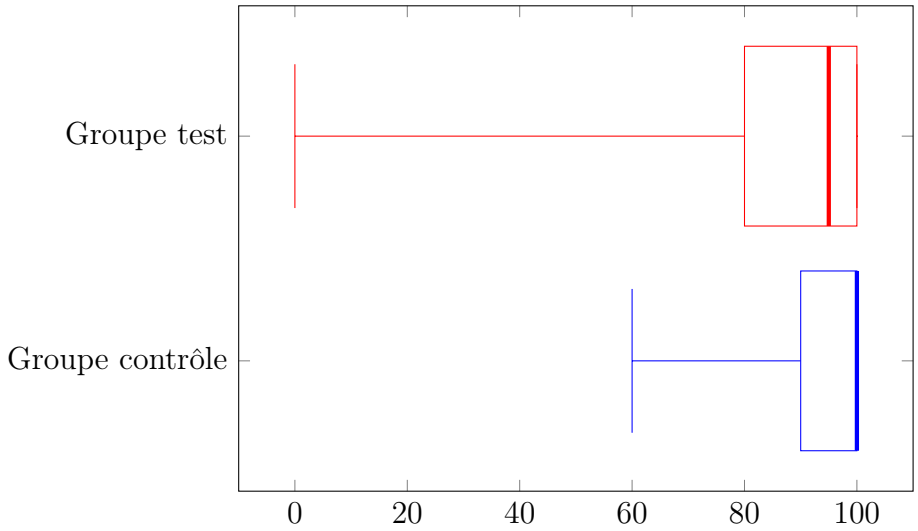
Ainsi, puisque la différence très importante de performance entre les deux groupes ne s'explique pas par des facteurs externes, je peux en déduire que les enfants du groupe test performent mieux dans le domaine de la manipulation syllabique. Il

semblerait donc que le dispositif permette aux enfants de développer ces compétences. Il est possible que l'apprentissage d'une langue additionnelle en GS de maternelle ait favorisé le développement de ces compétences par les enfants du groupe test, cette hypothèse allant dans le sens du développement accru des compétences de conscience phonologique chez les enfants apprenant plusieurs langues dès le plus jeune âge, tel que vu dans la revue de littérature (voir plus spécifiquement la section 2.2.2.2). J'y avais mentionné par exemple une étude de Göncz & Kodžopeljić dont les résultats montrent que l'apprentissage d'une langue additionnelle à l'école (l'anglais ou le français dans leur étude) permet à des enfants serbo-croates de développer leur capacité à segmenter les phrases en mots et les mots en syllabes (1991).

7.1.1.3 Manipulation de phonèmes

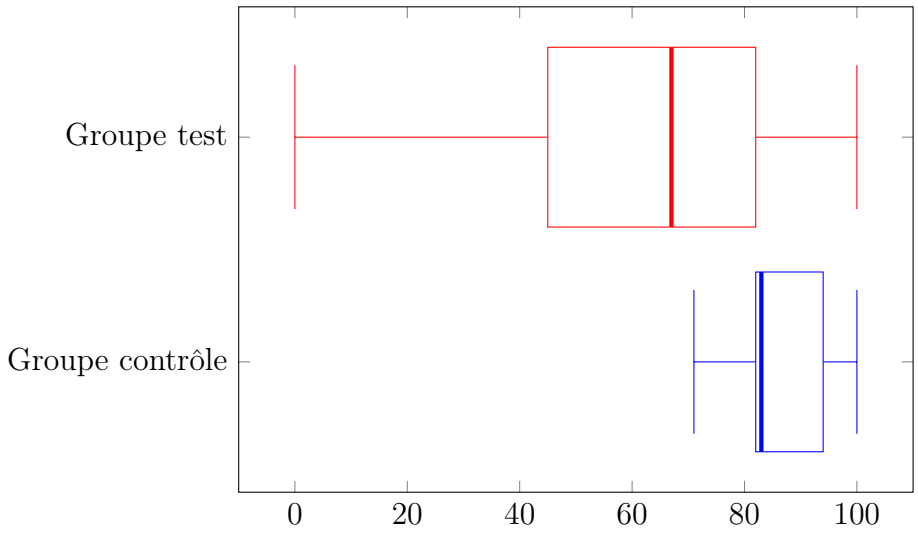
Les deux items suivants concernent le fait de repérer une lettre correspondant au premier phonème d'un mot dicté (à l'aide des CGP) et à associer des mots selon qu'ils contiennent des phonèmes identiques ou différents en début ou en fin de mot.

FIGURE 7.5 – Entourer la lettre qui correspond au premier phonème d'un mot dicté (M+12)



Pour l'item "Entourer la lettre qui correspond au premier phonème d'un mot dicté" (figure 7.5), un quart des enfants du groupe contrôle obtiennent entre 60% et 90% de bonnes réponses tandis que les trois quarts restants obtiennent entre 90% et 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 91,2%.Dans le groupe test, un quart des enfants obtiennent entre 0% et 80% de bonnes réponses tandis que les 75% restants obtiennent entre 80% et 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 86,3%.

FIGURE 7.6 – Repérer les mots qui commencent ou se terminent par le même phonème (M+12)



Pour l'item "Repérer les mots qui commencent ou se terminent par le même phonème" (figure 7.6), 25% des enfants du groupe contrôle obtiennent entre 70 et 82% de bonnes réponses, 25% des enfants obtiennent exactement 83% de bonnes réponses tandis que les 50% restant obtiennent entre 83% et 100% de bonnes réponses. La médiane est à 86,2%. Dans le groupe test, 50% des enfants obtiennent entre 0% et 66% de bonnes réponses tandis que les 50% restants obtiennent entre 67% et 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 61,1%. Dans cet item, nous pouvons voir que la moitié des enfants du groupe test obtient de moins bons résultats que l'enfant le moins bon du groupe contrôle. La différence entre les deux groupes est très importante, avec une moyenne de réussite de 86,2% pour le groupe contrôle et de 61,1% pour le groupe test. L'étude de Göncz & Kodžopeljić, mentionnée *supra*, détaille que les enfants ayant bénéficié d'un enseignement d'une langue additionnelle à l'école ne bénéficiaient pas d'un avantage en manipulation de phonème. Cependant, ils ne mentionnent pas non plus un désavantage (1991), ce qui m'invite à examiner plus précisément mes résultats pour expliquer ce phénomène.

Les deux items montrent un avantage net pour le groupe contrôle en manipulation de phonèmes : bien que l'item "Repérer les mots qui commencent ou se terminent par le même phonème" possède l'écart le plus important, la différence reste évidente dans l'item "Entourer la lettre qui correspond au premier phonème d'un mot dicté" où le groupe contrôle obtient 91,2% de bonnes réponses en moyenne, contre 86,3% pour le groupe test (4,9 points de pourcentage). Je ne peux pas comparer ces résultats avec les scores des enfants en maternelle concernant la manipulation de

phonèmes puisqu'il s'agit d'une nouveauté des tests du CP, les tests de maternelle se concentrant sur le niveau syllabique.

En regardant les résultats à l'échelle nationale, je note que les résultats sont en légère hausse. Ainsi, ni les résultats antérieurs ni les résultats dans d'autres compétences proches, ni une modification des tests, ni une tendance nationale ne viennent expliquer la régression entre les deux groupes. Cela nécessite donc d'aller plus loin. Dans un premier temps, je regarde si je trouve d'autres paramètres fortement différenciants dans mes données. En appliquant à nouveau le test de χ^2, je vois que la différence entre les résultats des filles et des garçons n'est pas significative. J'ai également regardé si l'enseignante de GS maternelle était un paramètre significatif, mais ce n'est pas le cas. Enfin, j'ai regardé si le paramètre de l'enseignant·e de CP était significatif, et le test de χ^2 le confirme.

En effet, les résultats diffèrent beaucoup selon l'enseignant·e du CP. Pour l'enseignante Alice, la moyenne des enfants en 2018-2019 est de 95% et elle est de 92,1% en 2019-2020 pour l'item "Entourer la lettre qui correspond au premier phonème d'un mot dicté" (régression de 2,9 points de pourcentage). Pour l'item "Repérer les mots qui commencent ou se terminent par le même phonème", la moyenne des enfants en 2018-2019 est de 84,6% et elle est de 75,8% en 2019-2020 (régression de 8,8 points de pourcentage). En revanche, pour l'enseignant Patrice, la moyenne des enfants en 2018-2019 est de 87,1% et elle est de 72,7% en 2019-2020 pour l'item "Entourer la lettre qui correspond au premier phonème d'un mot dicté" (régression de 14,6 points de pourcentage). Pour l'item "Repérer les mots qui commencent ou se terminent par le même phonème", la moyenne des enfants en 2018-2019 est de 86,7% et elle est de 42,8% en 2019-2020 (régression de 43,9 points de pourcentage, c'est-à-dire de plus de 50%).

Je ne sais pas expliquer cette régression concentrée sur la classe de Patrice en 2019-2020 et non en 2018-2019 (ou du moins, pas tant). La seule différence entre les deux classes qui pourrait éventuellement être en lien avec cette problématique est le rejet par Patrice de la méthode syllabique et son utilisation de méthodes mixtes dans l'enseignement des compétences littéraciques dans sa classe (cf. chapitre 1, page 52 ou encore chapitre 4). En effet, Patrice se réclame de la méthode globale tandis qu'Alice explique suivre les principes de la méthode syllabique. Cependant, l'évaluation ayant lieu en septembre, il semble peu probable que l'effet d'une ou de l'autre méthode sur les acquis des enfants ait été si prononcé en quelques semaines seulement.

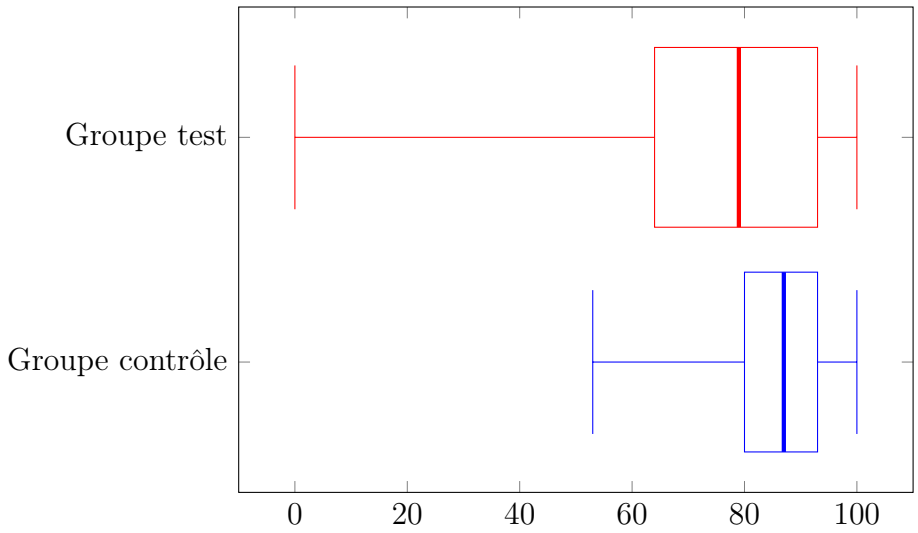
De plus, nous verrons *infra* que ces régressions sont provisoires et que le retard pris dans ces deux compétences par le groupe test sur le groupe contrôle est rattrapé en février. Il est envisageable que Patrice ne se soit pas concentré sur la

manipulation des sons avant l'évaluation (fin septembre) et ait davantage avancé sur d'autres acquis scolaires pendant les toutes premières semaines de l'année scolaire 2019-2020 et que cela se reflète dans l'évaluation. Il est complexe de proposer pour ces résultats précisément une hypothèse solide. Pour cette raison, j'en conclus que je n'ai pas les clés pour expliquer ce résultat.

7.1.1.4 Compréhension et accès au sens

Les items suivants concernent la compréhension de mots, phrases et textes.

FIGURE 7.7 – Comprendre des mots (M+12)

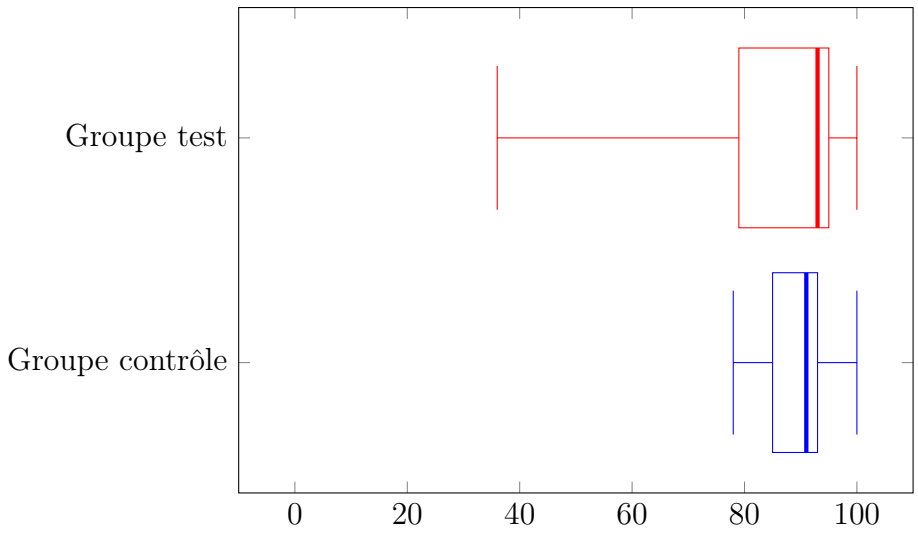


Pour l'item "Comprendre des mots sans autre aide que le langage entendu" (figure 7.7), 25% des enfants du groupe contrôle obtiennent entre 53 et 80% de bonnes réponses, 50% obtiennent entre 80 et 93% tandis que les 25% restant obtiennent entre 93% et 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 84,4%. Dans le groupe test, 25% des enfants obtiennent entre 0 et 64% de bonnes réponses, 25% obtiennent entre 64 et 79% tandis que les 50% restants obtiennent entre 79% et 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 72,7%.

Les résultats des enfants du groupe test sont beaucoup plus "étalés" que pour les enfants du groupe contrôle, c'est-à-dire que la distance entre les "moustaches" est plus importante. De plus, quatre enfants obtiennent moins de 50% de réussite à cet item dans le groupe test, dont un qui n'obtient aucune bonne réponse. Le test n'a pas subi de modification entre 2018-2019 et 2019-2020 et les enfants n'ont pas été évalués sur leurs compétences lexicales en maternelle, donc je ne peux pas fournir d'explication contextuelle à cette différence de niveau. Il semble que le groupe test dans son ensemble performe moins bien dans cet item que le groupe contrôle sans que

je ne sache l'expliquer. Cependant, je peux faire l'hypothèse que cette différence de performance dans l'item de connaissance de lexique pourrait constituer un handicap à la réussite des items suivants de compréhension de phrases puis de textes courts : si les enfants du groupe test connaissent moins de mots, alors il est possible que cela freine leur capacité à comprendre des phrases et des textes, eux-mêmes composés de mots.

FIGURE 7.8 – Comprendre des phrases (M+12)



Pour l'item "Comprendre des phrases sans autre aide que le langage entendu" (figure 7.8), 25% des enfants du groupe contrôle obtiennent entre 78 et 85% de bonnes réponses tandis que les 75% restant obtiennent entre 85% et 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 89,9%. Dans le groupe test, 25% des enfants obtiennent entre 36% et 79% de bonnes réponses tandis que les 75% restants obtiennent entre 79% et 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 86,9%.

Tout comme l'item précédent, les résultats des enfants du groupe test sont beaucoup plus étalés dans l'échelle de valeurs que les résultats du groupe contrôle. Cela est, tout comme pour l'item précédent, surtout lié à un enfant dont les résultats sont très en dessous de ses camarades (aucune bonne réponse pour l'item de compréhension de mots, 36% de bonnes réponses pour l'item de compréhension de phrases). Cependant, contrairement à l'item précédent, le groupe contrôle ne semble pas avoir un avantage net sur le groupe test : la médiane du groupe test est très légèrement supérieure à celle du groupe contrôle, qui a néanmoins une moyenne supérieure (de 3 points de pourcentage).

Ces résultats ne correspondent pas à mes attentes. Puisque les résultats de l'item précédent (compréhension de mots) suggéraient un très net avantage dans la compétence lexicale du groupe contrôle, je supposais qu'il y aurait de même un

avantage très net pour le groupe contrôle en compréhension de phrases. Cependant, la seule différence significative entre les deux groupes dans cet item de compréhension de phrases concerne les 25% d'enfants aux résultats les plus faibles. Cela signifie que les enfants du groupe test réussissent plutôt mieux l'item de compréhension de phrases que de compréhension de mots (ce que je n'avais pas envisagé) et que pour le groupe test, l'échec de certains enfants en compréhension de mots ne présage pas d'un échec dans la compréhension de phrases. Tout d'abord, on sait que le contenu de cet item n'a pas été modifié entre les deux années. Ensuite, d'après mon analyse du test, je peux définir plus précisément les compétences évaluées par ces deux items. De plus, je renvoie à mon analyse dans la sous-section 6.3.1.1 (située à la page 307), concernant ces deux items et les doutes que j'avais alors partagés quant aux conclusions tirées par la DEPP à leur propos dans leur note d'information 19.13 (Direction de l'Évaluation, 2019b). L'item de compréhension de mots, qui est mieux réussi par les enfants du groupe contrôle que par les enfants du groupe test, évalue la capacité des enfants à lier un mot à une représentation picturale. Les mots choisis sont des objets (fourchette, quille, pédale), des actions (courir, s'éveiller, coudre) ou des concepts et phénomènes (hiver, orage).

Les représentations picturales demandent aux enfants une discrimination phonétique des mots qui peuvent entrer en concurrence avec d'autres mots avec lesquels ils forment des paires minimales (rire et lire, cacher et casser). Ainsi, sa réussite est nécessairement influencée par plusieurs compétences : l'étendue du lexique de l'enfant, sa capacité à discriminer des sons, sa capacité à reconnaître des objets et concepts parfois abstraits dans une représentation picturale (par exemple, différencier une image d'une fille qui sourit ou qui rit). Concernant l'item de compréhension de phrases, j'avais conclu à l'inverse de la DEPP qu'il ne permettait pas l'utilisation d'indices contextuels et paratextuels par les enfants, en raison du type de phrases proposées (toujours dans la sous-section 6.3.1.1). Si les enfants ne peuvent utiliser des indices contextuels pour comprendre le sens des phrases, ils peuvent s'aider ici d'indices contextuels (syntaxiques et picturaux) pour comprendre le sens des mots à l'intérieur des phrases. J'avais en effet conclu que l'item de compréhension de phrases est surtout un item de compréhension de mots, puisque les propositions de réponses correspondaient généralement à la même phrase avec un mot qui permute (La tasse est devant le bol, la tasse est derrière le bol, la tasse est devant l'assiette, le bol est devant l'assiette).

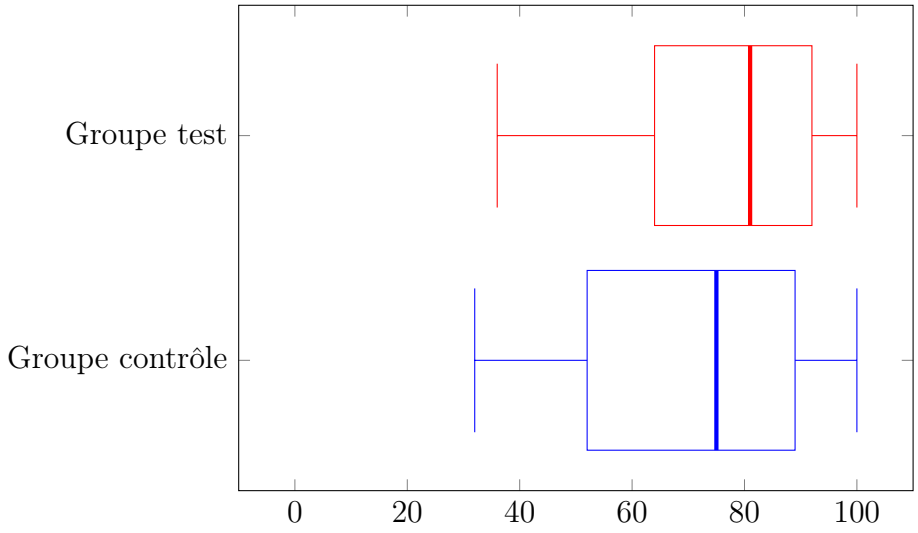
Pour l'item de compréhension de mots, il a été moins bien réussi en 2019-2020 que l'année précédente, en 2018-2019 au niveau national, avec une hausse importante d'enfants en difficulté. Les résultats locaux correspondent donc plutôt bien aux

résultats nationaux sur cet item. Puisque l'item n'est pas modifié entre les deux années, il faut chercher à cette baisse de niveau une explication du côté national.

Pour l'item de compréhension de phrases également, mes résultats sont similaires aux résultats nationaux, avec une bonne réussite de l'item par les enfants dans les deux années, mais légèrement mieux réussie en 2019-2020 qu'en 2018-2019 (je m'appuie ici sur les médianes qui sont plus fiables pour regarder mes données en excluant les enfants très bons ou très en difficulté). Pour le groupe contrôle, les résultats à l'item de compréhension de mots ne semblent pas vraiment être en lien avec les résultats à l'item de compréhension de phrases, ce qui est contraire à tous les articles étudiés dans la revue de littérature. Cependant, mon analyse du test montre que ces deux items évaluent plusieurs compétences et qu'elles ne reflètent pas parfaitement les compétences lexicales et syntaxiques que l'on pourrait attendre.

Enfin, pour le dernier item, "Comprendre des textes écrits courts" (figure 7.9), 25% des enfants du groupe contrôle obtiennent entre 32 et 52% de bonnes réponses, 25% obtiennent entre 52 et 75%, 25% obtiennent entre 75 et 89% tandis que les 25% restants obtiennent entre 89% et 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 70%. Dans le groupe test, 25% des enfants obtiennent entre 36 et 64% de bonnes réponses, 25% obtiennent entre 64 et 81%, 25% obtiennent entre 81 et 92% tandis que les 25% restants obtiennent entre 92% et 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 77%.

FIGURE 7.9 – Comprendre des textes écrits courts (M+12)



Les résultats à l'item de compréhension de textes ne semblent pas du tout suivre la tendance des deux autres items de compréhension précédents. Dans les items de compréhension de mots et de phrases, les 25% des enfants les moins performants étaient moins performants dans le groupe test que dans le groupe contrôle. Pour la

compréhension des textes cependant, ces enfants qui semblaient en difficulté dans les deux autres items de compréhension semblent mieux réussir.

En regardant les résultats individuels des enfants, je note en effet que dans le groupe test, tous les enfants ayant obtenu moins de 50% de bonnes réponses aux items de compréhension de mots ou de phrases réussissent plutôt mieux l'item de compréhension de textes (à l'exception d'un enfant). Dans le groupe contrôle, c'est l'inverse : les enfants qui ont obtenu les moins bons résultats en compréhension de texte avaient tous (sans exception) mieux réussi les items de compréhension de mots et de phrases. Ce que ces résultats nous montrent, c'est que les enfants du groupe contrôle se sont tous retrouvés en plus grande difficulté devant l'item de compréhension de textes que devant les items de compréhension de phrases et de mots. Cependant, dans le groupe test, les enfants (à l'exception d'un seul) ont tous mieux réussi dans l'item de compréhension de textes que dans les deux items de compréhension de mots et phrases. Cela nous indique qu'il est probable que les enfants du groupe test soient plus performants lorsqu'il s'agit d'utiliser des indices contextuels de type sémantique comme ils doivent le faire dans les questions de compréhension et d'interprétation de texte. Cela va à l'encontre de l'hypothèse que des enfants meilleurs en compréhension de mots seront meilleurs en compréhension de phrases puis de textes. Cependant, puisque je compare des groupes d'enfants et non des profils individuels, il n'est pas exclu que les groupes possèdent quelques profils d'élèves atypiques (dans les premiers et derniers quartiles) qui influencent les résultats de leur groupe dans son ensemble.

Pour résumer, les résultats comparant les enfants de mon groupe contrôle aux enfants de mon groupe test montrent que les enfants ayant bénéficié du dispositif d'enseignement-apprentissage de l'anglais réussissent mieux que les enfants n'ayant pas bénéficié de ce dispositif dans le domaine de la connaissance des lettres et du son qu'elles produisent ainsi que dans les domaines de manipulations de syllabes. Les résultats semblent également montrer que le groupe d'enfants n'ayant pas bénéficié du dispositif d'enseignement-apprentissage de l'anglais a mieux réussi dans les items de manipulation de phonèmes et de compréhension de mots après douze mois de dispositif. En compréhension de phrases, le groupe contrôle contient moins d'enfants en difficulté que le groupe test, bien que les enfants les plus performants du groupe test soient meilleurs que les enfants les plus performants du groupe contrôle. Enfin, les enfants du groupe test performent tout de même mieux que leurs pairs en compréhension de textes, ce qui est surprenant si l'on considère que la compréhension de mots est généralement un bon prédicteur de la compréhension de textes. Je note en effet que la compréhension de mots puis de phrases est un bon prédicteur de la

compréhension de textes pour le groupe contrôle, mais que dans le groupe test, ce n'est pas le cas. Se pose alors la question suivante : qu'est-ce qui, dans le dispositif ou dans le groupe test, rend nulle cette relation de prédictivité pourtant attestée par la littérature (voir chapitre 5, page 251) ?

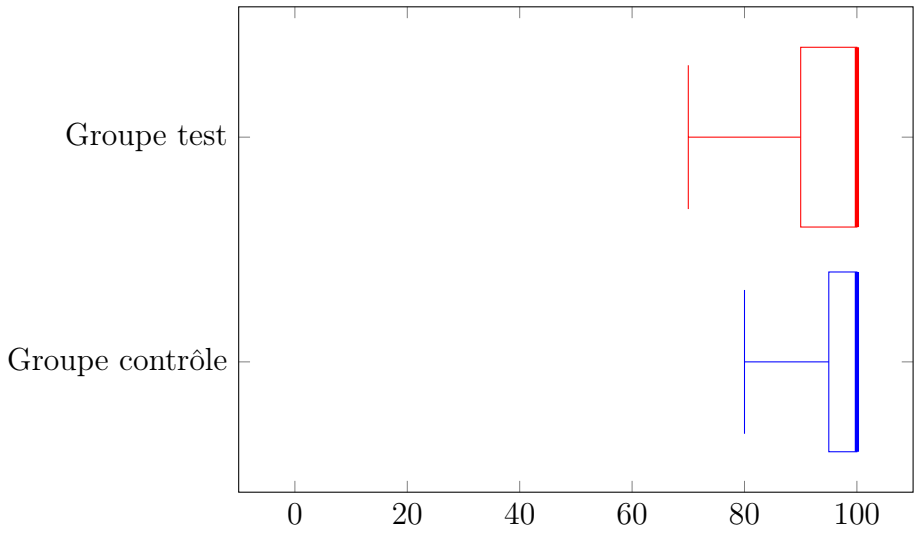
7.1.2 Effets après dix-huit mois de dispositif : un progrès conséquent

L'analyse à laquelle je viens de procéder *supra* est le fruit de données collectées en début d'année de CP, après 12 mois de dispositif (c'est-à-dire après 30 séances d'anglais pour les enfants alors en GS maternelle). Dans la présente sous-section, je vais désormais analyser les résultats des enfants à l'évaluation "Point d'étape CP", qui sanctionne les performances des enfants en février 2019 (groupe contrôle) et en février 2020 (groupe test), c'est-à-dire après 18 mois de dispositif (soit 45 séances). Ces résultats sont les derniers que j'aie pour les enfants en raison de la pandémie de COVID-19 et du confinement total couplé à la fermeture des écoles qui ont été annoncés le 17 mars 2020. Après l'évaluation "Point d'étape CP", j'ai réalisé trois séances d'anglais auprès des enfants avant le confinement, puis mis un terme à mon recueil de données (voir chapitre 4).

7.1.2.1 Manipulation de phonèmes

Les deux premiers items évaluent la capacité des enfants à entendre, discriminer et manipuler des phonèmes.

FIGURE 7.10 – Entourer la lettre correspondant au premier phonème d'un mot dicté (M+18)



Le premier item, "Entourer la lettre correspondant au premier phonème d'un mot dicté" (figure 7.10), demande des enfants qu'ils isolent un phonème à l'onset d'un mot entendu et qu'ils puissent sélectionner parmi cinq graphèmes simples (composés d'une seule lettre) celui qui est susceptible de produire le son isolé précédemment. Cet item est très bien réussi par une très grande majorité des enfants dans les deux groupes. 75% des enfants du groupe contrôle ont obtenu entre 95 et 100% de bonnes réponses tandis que les 25% d'enfants restant obtenaient entre 80 et 95% de bonnes réponses. Dans le groupe test, 75% des enfants ont obtenu entre 90 et 100% de bonnes réponses tandis que 25% ont obtenu entre 70 et 90% de bonnes réponses.

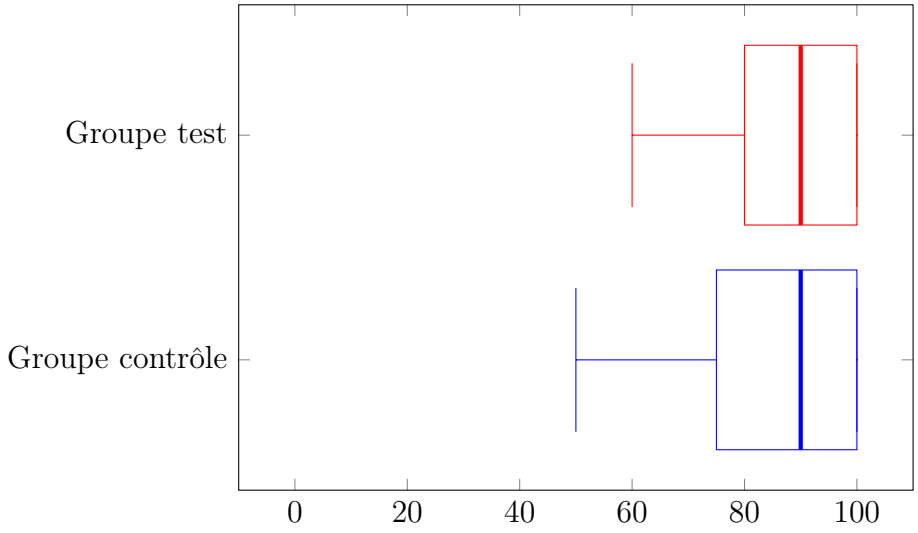
J'ai étudié cet item de façon approfondie dans la sous-section 6.3.1.4 : si les notes d'information de la DEPP annonçaient des progrès fulgurants entre les deux années, j'avais conclu que ceux-ci étaient surtout liés à une mauvaise lecture des chiffres dans l'étude de la DEPP. Cependant, malgré le fait que tous les enfants réussissent plutôt bien cet item (au moins 70% de bonnes réponses pour l'enfant ayant le moins bien réussi), nous voyons que les enfants du groupe contrôle (97% de bonnes réponses en moyenne) ont mieux réussi l'item que les enfants du groupe test (94% de bonnes réponses en moyenne). Ces résultats sont conformes à ceux de l'évaluation du mois de septembre, qui contenait le même item repris à l'identique six mois plus tard. En effet, pour le même item (les mots sont identiques entre septembre et février), les enfants du groupe contrôle voient leur moyenne passer de 91 à 97% de réussite tandis que les enfants du groupe test voient leur moyenne passer de 84 à 94% de réussite. L'enfant du groupe test ayant obtenu 0 réponse correcte en septembre obtient un score de 80% de réponses correctes en février.

Je n'avais pas su, pour les résultats du mois de septembre 2019, expliquer la différence de résultats entre les enfants de la classe de Patrice et celle d'Alice dans cet item en 2019-2020 (sachant que l'année précédente, aucune différence significative n'était visible entre leurs deux classes). En février, il n'y a aucune différence significative entre les deux classes pour les enfants du groupe test. Ainsi, si la baisse des résultats de la classe de Patrice est due à une problématique autre que le hasard en septembre 2019, cette problématique n'existe plus en février 2020.

Un autre item identique en septembre et en février est l'item "Repérer les mots qui commencent ou se terminent par le même phonème" (figure 7.11). Pour cet item, 25% des enfants du groupe contrôle obtiennent entre 50 et 75% de bonnes réponses, 25% obtiennent entre 75 et 90% de bonnes réponses tandis que les 50% restant obtiennent entre 90 et 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 84,7%. Dans le groupe test, 25% des enfants obtiennent entre 60 et 80% de bonnes réponses,

25% obtiennent entre 80 et 90% de bonnes réponses tandis que les 50% restant obtiennent entre 90 et 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 88,9%.

FIGURE 7.11 – Repérer les mots qui commencent/se terminent par le même phonème (M+18)



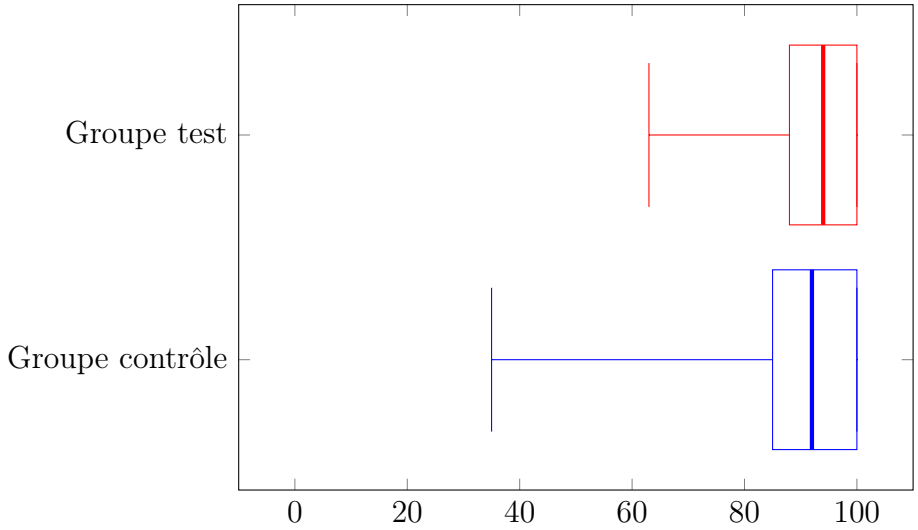
Il y a peu de différence entre les performances des deux groupes (surtout concernant les enfants ayant de bons résultats) en février. Dans les deux groupes, plus d'un quart des enfants obtient 100% de réponses correctes. Les moyennes également sont similaires, malgré un avantage léger pour le groupe test. En revanche, la différence flagrante est à voir du côté de la progression entre septembre et février. La moyenne du groupe contrôle pour cet item passe de 86,2 à 84,7% pour le groupe contrôle et de 61,1 à 88,9% pour le groupe test. Ainsi, sur un item strictement identique, les résultats du groupe contrôle sont en légère baisse (ce qui signifie que certains enfants réussissent moins bien l'item en février qu'en septembre) tandis que les enfants du groupe test progressent et dépassent leurs camarades. Tout comme pour l'item précédent, les résultats du groupe test étaient disparates en septembre selon que les enfants soient dans la classe de Patrice ou d'Alice, ce qui n'est plus le cas en février.

Ces deux items liés à la manipulation des sons montrent des résultats très proches entre les deux groupes de l'étude. Ce résultat en soi ne nous apprend pas grand-chose, ou pourrait laisser entrevoir une absence d'effet du dispositif. Cependant, en observant les progressions de manière longitudinale (en suivant l'évolution de la maternelle à la mi-CP, à l'aide des trois évaluations), nous pouvons apercevoir des différences marquées entre les groupes.

7.1.2.2 Compréhension et accès au sens

L'item suivant concerne la compréhension de phrases lues par l'adulte (figure 7.12). Cet item est également repris de l'évaluation de septembre. En février, dans le groupe contrôle, 25% des enfants obtiennent entre 35 et 85% de bonnes réponses, 25% obtiennent entre 85 et 92% de bonnes réponses tandis que les 50% restant obtiennent entre 92 et 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 91%. Dans le groupe test, 25% des enfants obtiennent entre 63 et 88% de bonnes réponses, 25% obtiennent entre 88 et 94% de bonnes réponses tandis que les 50% restant obtiennent entre 94 et 100% de bonnes réponses. La moyenne est également à 91%.

FIGURE 7.12 – Comprendre des phrases (M+18)



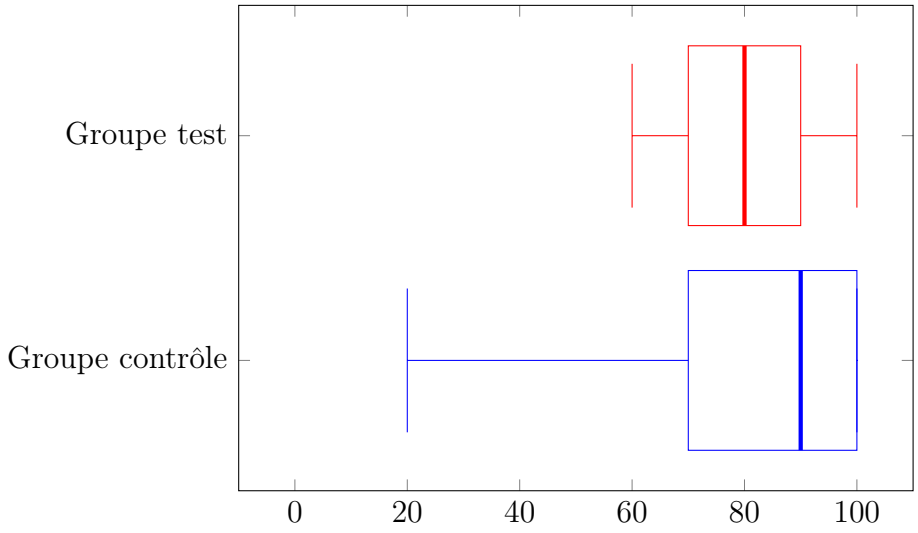
En septembre, les performances des enfants du groupe contrôle étaient supérieures aux performances des enfants du groupe test. Cependant, en février, la tendance s'inverse et les résultats des enfants du groupe test sont légèrement supérieurs aux résultats des enfants du groupe contrôle. Cela signifie non seulement que les progrès des enfants sont plus importants dans le groupe test que dans le groupe contrôle concernant ces items, mais aussi que l'avance prise par les enfants du groupe contrôle en septembre a été complètement résorbée et dépassée par le groupe test six mois plus tard. De plus, je note que dans le groupe test, le premier quartile (c'est-à-dire les 25% des enfants obtenant les moins bons résultats) obtient tout de même entre 60 et 80% de réussite, ce qui est considéré par la DEPP comme "satisfaisant". Ainsi, dans cet item et à la fin de 18 mois de dispositif, il semble qu'aucun élève du groupe test ne soit en difficulté lors de cette évaluation.

7.1.2.3 Encodage de mots et syllabes

Pour les deux items suivants, il s'agit d'items nouveaux en février. Ils ne sont pas repris de l'évaluation de septembre et ne peuvent donc pas être analysés au niveau de la progression des enfants. Ces items sont en lien avec la transposition de l'oral vers l'écrit et notamment l'encodage de syllabes et de mots à orthographe transparente.

Le premier de ces deux items concerne l'écriture de syllabes dictées (figure 7.13). Dans le groupe contrôle, 25% des enfants obtiennent entre 20 et 70% de bonnes réponses, 25% obtiennent entre 70 et 90% de bonnes réponses, 25% obtiennent entre 90 et 100% de bonnes réponses tandis que les 25% restant obtiennent 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 77%. Dans le groupe test, 25% des enfants obtiennent entre 60 et 70% de bonnes réponses, 25% obtiennent entre 70 et 80% de bonnes réponses, 25% obtiennent entre 80 et 90% de bonnes réponses tandis que les 25% restant obtiennent entre 90 et 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 80%.

FIGURE 7.13 – Écrire des syllabes dictées (M+18)

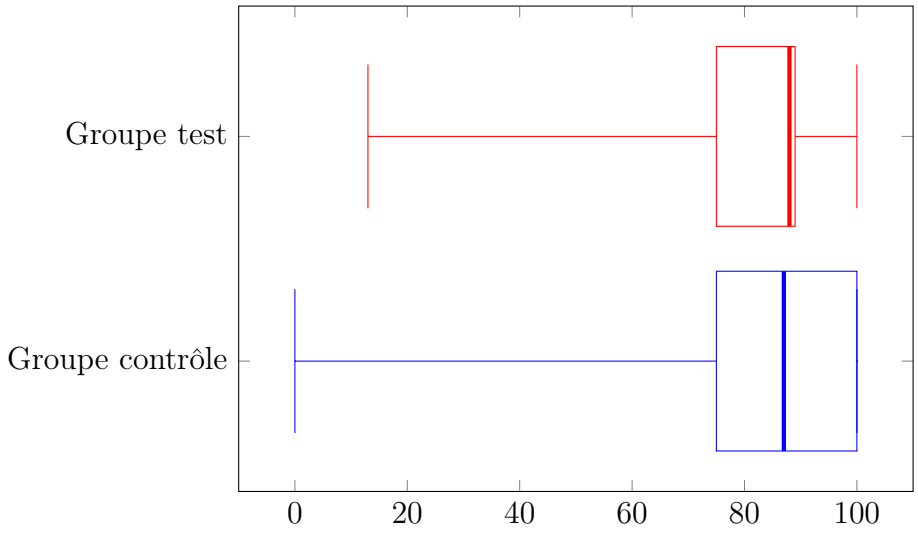


Bien que les moyennes soient proches, ces deux distributions sont assez différentes, comme le montre bien la figure 7.13. En effet, si la moitié des enfants du groupe contrôle obtient au moins 90% de bonnes réponses, le groupe contrôle possède cependant des enfants aux résultats très bas. En revanche, dans le groupe test, seulement 25% des enfants obtiennent un score de plus de 90% de réponses correctes, mais aucun enfant n'obtient moins de 60% de réussite. Cela signifie qu'au sein du groupe test se trouvent moins d'enfants ayant échoué dans cet item, tout comme c'était déjà le cas pour l'item de compréhension de phrases. Cela me fait supposer que le dispositif pourrait éventuellement permettre, après 18 mois, de

diminuer les écarts entre les enfants les plus performants et les enfants les moins performants (effet qui n'était pas visible après 12 mois).

L'item suivant concerne l'écriture de mots dictés par l'adulte (figure 7.14). Les enfants doivent encoder ces mots. Dans cet item, les mots possèdent une orthographe transparente, c'est-à-dire qu'ils "s'écrivent comme ils s'entendent". Les résultats montrent que 25% des enfants du groupe contrôle obtiennent entre 0 et 75% de bonnes réponses, 50% obtiennent entre 75 et 100% de bonnes réponses tandis que les 25% restant obtiennent 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 70%. Dans le groupe test, 25% des enfants obtiennent entre 13 et 75% de bonnes réponses, 50% obtiennent entre 75 et 89% de bonnes réponses. Parmi les 25% restants, 5% obtiennent entre 89 et 100% de bonnes réponses tandis que les 20% restant obtiennent 100% de bonnes réponses. La moyenne est à 78%.

FIGURE 7.14 – Écrire des mots dictés (M+18)



Pour ces deux items de transposition de l'oral vers l'écrit, qui évaluent plutôt les compétences d'encodage des enfants, nous avons des distributions semblables : le groupe contrôle semble posséder trois quarts d'enfant très performants (représentés par les boîtes bleues dans les figures 7.13 et 7.14) et un quart d'élèves aux résultats plus dispersés, dont certains, plutôt faibles. En revanche, dans le groupe test, on observe moins d'élèves obtenant 100% de réussite, mais également moins d'élèves aux résultats faibles. Puisque ces deux distributions (figures 7.13 et 7.14) sont similaires dans leur construction, il apparaît de manière assez évidente que les résultats de l'encodage syllabique sont liés aux résultats à l'encodage de mots. De plus, il semble que les résultats de l'encodage de syllabes soient "étirés vers la gauche" entre la figure 7.13 et la figure 7.14. Les résultats sont meilleurs en encodage de syllabes qu'en

encodage de mots, supposant que l'encodage de mots est plus difficile que l'encodage de syllabes.

Ces deux informations (lien et degré de complexité) indiquent que l'encodage de syllabes est peut-être un prédicteur de l'encodage de mots. En effet, les résultats des deux groupes sont similaires dans les deux items, avec davantage de difficulté pour les élèves les moins bons des deux groupes dans l'encodage de mots que dans l'encodage de syllabes. Par exemple, on note que les 25% d'élèves ayant obtenu toutes les bonnes réponses dans le groupe contrôle à l'item d'encodage de syllabes ont également obtenu toutes les bonnes réponses à l'item d'encodage de mots. Pour le groupe test aussi, même si cela est moins évident, car cela correspond à moins d'un quart des enfants, les enfants ayant obtenu toutes les bonnes réponses au premier item ont également obtenu toutes les bonnes réponses au second item. Ce sont les enfants qui, en février de l'année de CP, sont déjà de bons encodeurs et ont dépassé cette étape de l'apprentissage de l'écriture. Pour d'autres enfants qui trouvaient l'encodage de syllabes difficile (enfants obtenant moins de 75% de bonnes réponses à l'encodage de syllabes), l'encodage des mots reste difficile. Les enfants aux scores les plus faibles, notamment dans le groupe contrôle, ne parviennent à encoder aucun mot ou un seul.

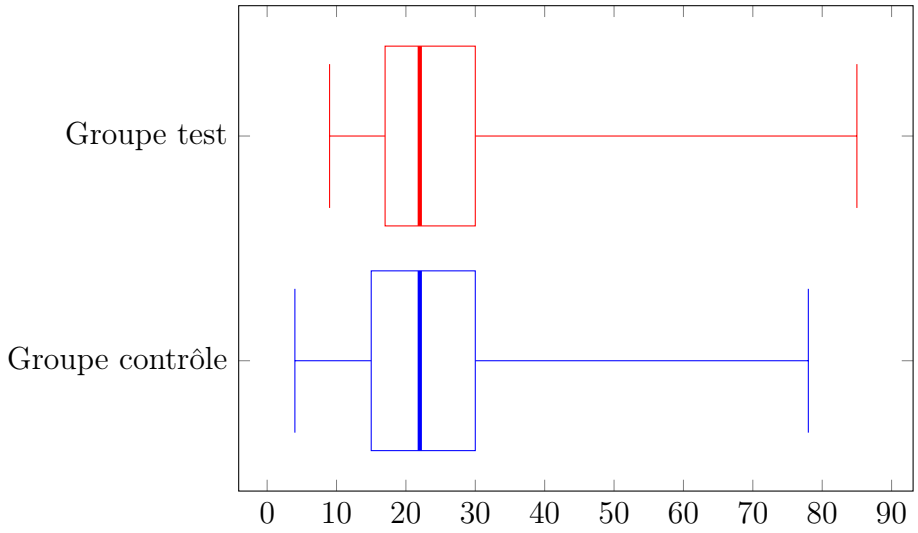
Ainsi, il est clair que les difficultés ou les facilités des enfants à encoder des syllabes sont exacerbées lors de l'encodage de mots. Cependant, pour 15% des enfants du groupe test et pour un élève du groupe contrôle, les performances sont plus élevées en encodage de mots qu'en encodage de syllabes. Il est possible pour certains mots que des enfants sachent les écrire dans leur intégralité sans pouvoir les décomposer facilement en syllabes. Par exemple, les mots de l'item "mardi", "samedi" ou encore "midi" peuvent être des mots fréquemment écrits en classe et pour lesquels les enfants n'ont pas besoin d'encoder les syllabes, mais qu'ils écrivent "par cœur". Les enfants en question sont tous, excepté un, dans la classe de Patrice. Son utilisation de méthodes d'enseignement mixtes plutôt qu'uniquement syllabique est peut-être liée à cette observation, qui cependant n'affecte significativement les résultats du mois de février ni en 2018-2019 ni en 2019-2020, entre les deux classes de CP.

7.1.2.4 Fluence en lecture de mots et d'un texte

Enfin, les derniers items de l'évaluation de février concernent la fluence des enfants en lecture de mots. Comme je l'ai expliqué précédemment, cet item évalue le nombre de mots que l'enfant réussit à lire en l'espace d'une minute. Les résultats ne sont pas présentés sous forme de pourcentage, mais de nombre de mots lus par minute.

Dans le premier de ces deux items, les enfants doivent lire une liste de mots n'ayant aucun rapport entre eux, tandis que dans le second item, ils doivent lire un texte. Ainsi, les enfants ne peuvent pas s'aider d'indices contextuels dans le premier item, et il est probable que le second item soit donc mieux réussi par les enfants qui s'aident d'indices contextuels. Pour l'item de lecture de mots isolés (figure 7.15), les résultats montrent que dans le groupe contrôle, 25% des enfants lisent entre 4 et 15 mots par minute, 25% lisent entre 15 et 22 mots par minute, 25% lisent entre 22 et 30 mots par minute tandis que les 25% restant lisent entre 30 et 78 mots par minute. La moyenne est à 24,9 mots par minute. Dans le groupe test, 25% des enfants lisent entre 9 et 17 mots par minute, 25% lisent entre 17 et 22 mots par minute, 25% lisent entre 22 et 30 mots par minute tandis que les 25% restant lisent entre 30 et 85 mots par minute. La moyenne est à 28,6 mots par minute. La DEPP considère que les enfants sont "en difficulté" quand ils lisent 6 mots ou moins par minute, et "fragiles" lorsqu'ils lisent entre 6 et 13 mots par minute. Dans le groupe contrôle, 20% des enfants sont "fragiles", tandis que 5% sont "en difficulté". Dans le groupe test, 13,5% des enfants sont "fragiles", mais aucun n'est "en difficulté".

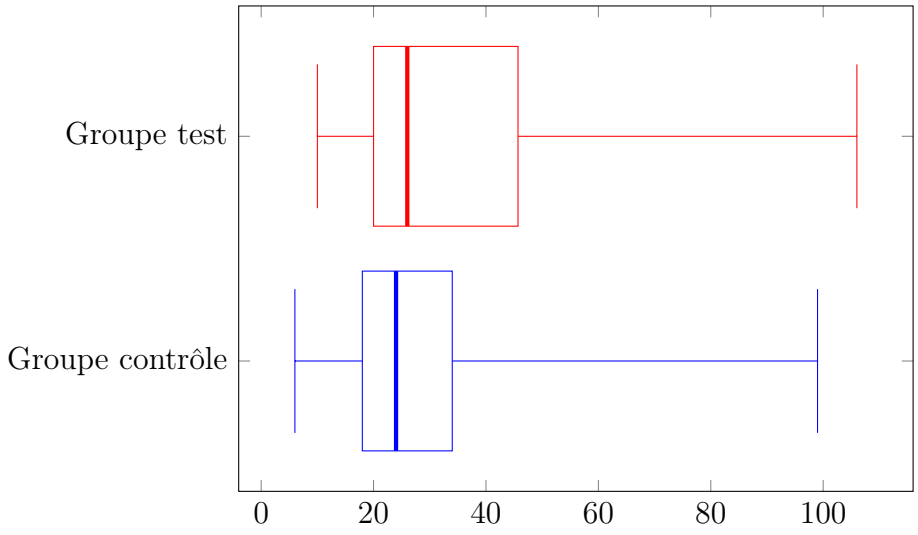
FIGURE 7.15 – Fluence dans la lecture de mots isolés (M+18)



Pour l'item de lecture de mots dans un texte (figure 7.16), les résultats montrent que dans le groupe contrôle, 50% des enfants lisent entre 6 et 24 mots par minute, 25% lisent entre 24 et 34 mots par minute tandis que les 25% restant lisent entre 34 et 99 mots par minute. La moyenne est à 30,4 mots par minute. Dans le groupe test, 50% des enfants lisent entre 10 et 26 mots par minute, 25% lisent entre 26 et 45,7 mots par minute tandis que les 25% restant lisent entre 45,7 et 106 mots par minute. La moyenne est à 35,4 mots par minute. La DEPP considère que les enfants sont "en difficulté" quand ils lisent 6 mots ou moins par minute, et "fragiles"

lorsqu'ils lisent entre 6 et 14 mots par minute (le seuil est légèrement différent de la fluence en lecture de mots isolés). Dans le groupe contrôle, 17,5% des enfants sont "fragiles", tandis que 2,5% sont "en difficulté". Dans le groupe test, 16% des enfants sont "fragiles", mais aucun n'est "en difficulté".

FIGURE 7.16 – Fluence dans la lecture de mots dans un texte (M+18)



Pour résumer, l'ensemble des résultats comparant les enfants du groupe contrôle aux enfants du groupe test nous montrent que les enfants ayant bénéficié du dispositif d'enseignement de l'anglais réussissent mieux que les enfants n'ayant pas bénéficié de ce dispositif après 18 mois dans tous les domaines de compétence, excepté dans le premier item de manipulation de phonèmes où les résultats sont proches et largement supérieurs aux moyennes nationales dans les deux groupes. Les "boîtes à moustache" nous montrent en effet que les performances des enfants en février semblent se heurter à "l'effet plafond" dans tous les items, c'est-à-dire que pour beaucoup d'élèves, les items sont réussis à 100% ou presque.

Cependant, je note que la part d'enfants aux résultats faibles semble moindre dans le groupe test (en comparaison avec le groupe contrôle) après 18 mois, alors que ce n'était pas le cas après 12 mois (cela dépendait des items, avec une légère majorité d'items dans lesquels le groupe test contenait plus d'enfants aux résultats faibles que le groupe contrôle). Cela constitue un point intéressant que je vais approfondir dans la sous-section suivante. En fluence en lecture de mots et de textes, où le score n'est pas donné en pourcentage et où la nature des résultats permet de ne pas rencontrer cet "effet plafond", nous voyons que dans les deux groupes, les 25% d'enfants les plus performants ("moustaches" de droite) obtiennent des résultats très disproportionnés par rapport au reste de leur classe. En effet, des enfants ont des performances très

au-delà des attendus (lisant jusqu'à plus de 100 mots par minute quand la médiane est entre 20 et 30 mots par minute). En revanche, le groupe test, pour ces deux mesures, semble comporter moins d'enfants en difficulté, avec des "moustaches" de droite significativement moins étendues que dans le groupe contrôle. Cela va de nouveau dans le sens que le groupe test, après 18 mois, comporte moins d'élèves dont les performances sont très faibles en comparaison avec le reste de leur groupe.

Dans la globalité, les résultats nous indiquent que les enfants du groupe test, après 18 mois de dispositif, performent mieux que leurs pairs n'ayant pas bénéficié du dispositif. Dans une expérimentation d'éveil aux langues, Ulma et Desgrouas notent que "les facteurs "durée" et "fréquence" ont une importance indéniable. Il serait erroné de croire que les apprentissages méta- se font à court terme" (2010, p. 193). En effet, il est possible que les apprentissages et développements, notamment métalinguistiques, induits par le dispositif, se révèlent de plus en en augmentant la durée.

7.1.3 Effets spécifiques du dispositif sur les élèves en difficulté et sur l'encodage

J'ai pu déterminer dans les deux sous-sections précédentes que les résultats des enfants du groupe test semblaient meilleurs que ceux des enfants du groupe contrôle après 18 mois de dispositif. Après 12 mois de dispositif, cela dépend des compétences. Cependant, les chiffres nous ont également montré que la distribution des données revêtait une importance capitale dans l'analyse des effets du dispositif. En effet, les moyennes (ou les médianes) de mes deux groupes ne comportent pas toutes les informations qui nous intéressent. La visualisation en "boîtes à moustaches" nous donne des clés de lecture supplémentaires sur la distribution des résultats des enfants, notamment sur les écarts entre les enfants aux résultats les plus faibles et les enfants aux résultats les plus élevés.

Je consacre cette troisième sous-section à l'étude de profils d'enfants individuels, dans l'objectif de poursuivre l'analyse des effets de mon dispositif sur la construction des compétences littéraciques des enfants. Dans un premier temps, je m'attacherai plus précisément à étudier les profils des enfants dont les résultats font qu'ils sont considérés par la DEPP comme étant "fragiles" ou "en difficulté" (en dessous du seuil 2 ou du seuil 1, seuils déterminés par la DEPP, voir sous-section 6.2.1). Puisque j'ai remarqué une tendance à la diminution de la part d'élèves ainsi considérés dans le groupe test (en comparaison avec le groupe contrôle) après 18 mois,

cette observation des profils individuels pourrait nous permettre de comprendre si le dispositif permet aux enfants ayant des difficultés d'apprentissage de progresser, ou bien s'il permet uniquement aux "bons élèves" d'être encore meilleurs. Dans un second temps, j'utilise des productions d'élèves afin de vérifier, à l'aide de l'étude des premières conduites d'écriture des enfants en anglais, si celles-ci peuvent nous éclairer sur la transférabilité des compétences littéraciques entre les deux langues dans le groupe test.

7.1.3.1 Effets du dispositif sur les élèves les plus fragiles

Lorsque j'ai travaillé pour la ville de Clichy en tant que responsable des politiques éducatives, il fallait régulièrement choisir entre différents types d'approche pour les projets éducatifs. La première approche consistait à créer des projets qui pouvaient permettre à des enfants d'atteindre des objectifs d'excellence. Les enfants étaient sélectionnés sur des critères de mérite (par exemple, les élèves du conservatoire obtenaient des bourses ou programmes pour poursuivre la pratique de leur instrument). La seconde approche envisageable avait au contraire pour objectif la remédiation, en proposant aux enfants issus des milieux les plus fragiles des dispositifs les accompagnant vers un niveau plus proche, voire égal, à celui des enfants dont les résultats sont dans "la norme". C'est notamment le cas du dispositif "Coup de Pouce", co-porté par l'association (loi 1901) éponyme et proposant en collaboration avec les services municipaux des ateliers périscolaires permettant aux enfants en difficulté issus des écoles les moins favorisées d'accéder à des remédiations en littéracie au CP. En acquiérant davantage d'expérience professionnelle et au contact de collègues qui ont positivement influencé la façon dont j'envisage le travail au service du collectif, j'ai appris à dépasser ce choix binaire de proposer des projets d'excellence aux enfants déjà bons et de la remédiation aux enfants en difficulté. Cette binarité renforce l'effet "plafond de verre" que subissent encore trop d'enfants. Pour ces raisons, le fait que le dispositif mis en place dans le cadre de ma thèse permette à tous les enfants d'améliorer leurs résultats et ne creuse pas les inégalités, comme d'autres projets éducatifs peuvent le faire, était une véritable volonté de ma part.

Dans la conclusion de leur ouvrage *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Candelier, Genelot et Tupin font un bilan du dispositif expérimental d'éveil aux langues *Evlang* (2003). L'une des questions posées au terme de cette expérimentation concerne la relation entre le niveau scolaire des élèves et les impacts éventuels du dispositif d'éveil aux langues. À ce sujet, ils écrivent que "(...) les analyses ont montré

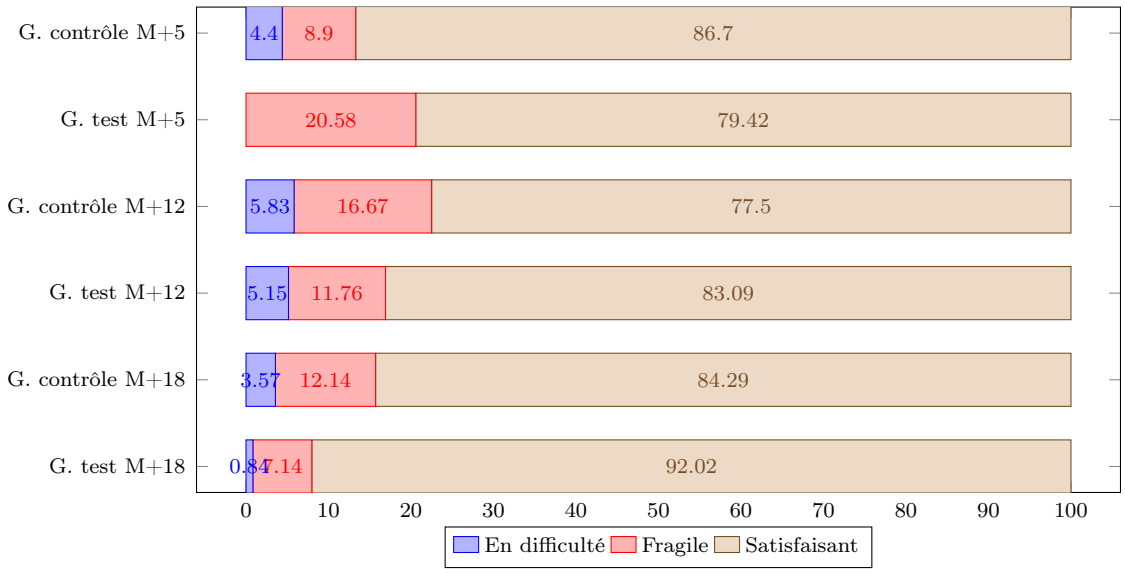
que l'impact positif des activités *Evlang* sur les attitudes des élèves semblait s'exercer principalement au bénéfice des élèves les plus faibles scolairement. En ce qui concerne les compétences métalinguistiques, les résultats sont moins convergents : l'impact positif des activités *Evlang* s'exerce quelquefois au seul bénéfice des élèves les plus forts scolairement (...), parfois aussi au seul bénéfice des élèves les plus faibles (...)", selon les contextes (Candelier et al., 2003, p. 311).

Pour les raisons exposées dans l'encadré *supra*, j'ai décidé de m'intéresser à ces enfants "en difficulté" ou "fragiles" (selon la terminologie de la DEPP, voir *supra*) et d'en calculer la part dans chacun des deux groupes aux trois moments de prise d'information de mon étude de terrain : en février de l'année de GS de maternelle, en septembre et en février de l'année de CP. Je les expose dans un tableau ci-dessous :

	M+5 (GS février)	M+12 (CP septembre)	M+18 (CP février)
Groupe contrôle	8,9% fragiles	16,67% fragiles	12,14% fragiles
	4,4% en difficulté	5,83% en difficulté	3,57% en difficulté
Groupe test	20,58% fragiles	11,76% fragiles	7,14% fragiles
	0% en difficulté	5,15% en difficulté	0,84% en difficulté

Pour chacun des items de ces trois tests, j'ai répertorié le nombre de compétences dans lesquelles les enfants étaient "en difficulté" ou "fragiles". Pour les deux tests du CP, j'ai utilisé les seuils 2019-2020 de la DEPP. Pour l'évaluation de maternelle, j'ai considéré à la suite des indications de l'académie de Versailles que les enfants obtenant moins de 1/3 de bonnes réponses à un item étaient en difficulté et ceux obtenant entre 1/3 et 1/2 de bonnes réponses étaient fragiles dans ces compétences.

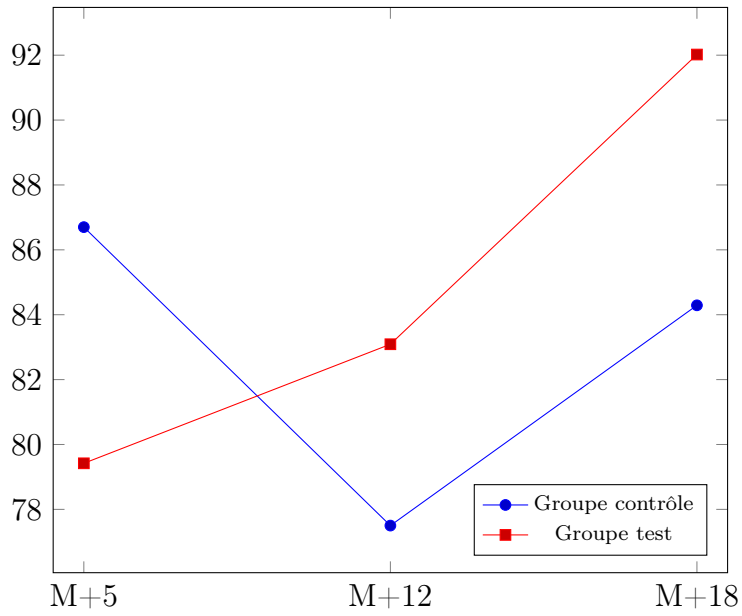
FIGURE 7.17 – Part du nombre d'items plaçant les enfants en échec selon les groupes et la date d'évaluation (en pourcentage)



Il est possible de visualiser ces données dans un histogramme en barres empilées (figure 7.17). Cette visualisation nous montre notamment que la part de compétences réussies par les enfants est plus importante dans le groupe test que dans le groupe contrôle au CP. Dans le groupe test, nous voyons également que la part des compétences pour lesquelles les enfants sont fragiles ou en difficulté diminue progressivement. En effet, si en maternelle, la part d'enfants obtenant des résultats non satisfaisants (c'est-à-dire "en difficulté" ou "fragile" selon les seuils de la DEPP) est plus élevée dans le groupe test que dans le groupe contrôle, elle est ensuite plus faible dans les deux mesures de CP. De plus, l'écart entre la part d'enfants aux résultats non satisfaisants dans les deux groupes augmente. Autrement dit, la part d'enfant aux résultats non satisfaisants diminue bien plus rapidement dans le groupe test que dans le groupe contrôle.

Une autre possibilité est de visualiser l'évolution de la part d'enfants dont les résultats sont "satisfaisants" (toujours d'après la terminologie de la DEPP), autrement dit ni "fragiles" ni "en difficulté". Je propose une visualisation sous forme de courbe (figure 7.18).

FIGURE 7.18 – Part d'items réussis de manière "satisfaisante" au fil des mois, selon le groupe (en pourcentage)



La part d'items réussis (dont les résultats sont "satisfaisants") augmente, pour le groupe test, au fur et à mesure des mois passés au sein du dispositif. Cependant, ce n'est pas le cas pour les enfants du groupe contrôle. La part d'items réussis est

plus importante en février de l'année de GS dans le groupe contrôle (après seulement cinq mois de dispositif, cela pourrait signifier que le groupe contrôle avait moins d'élèves en difficulté que le groupe test avant le début de l'expérimentation). De plus, cette part d'items réussis baisse largement en septembre de l'année de CP (alors qu'elle augmente dans le groupe test), puis augmente entre septembre et février de l'année de CP, mais moins que dans le groupe test (+6,79 points de pourcentage pour le groupe contrôle contre +8,93 points pour le groupe test).

Autrement dit, dans une classe de 25 enfants, cela signifie que dans le groupe contrôle, on passe d'un peu plus de trois enfants fragiles ou en difficulté en GS maternelle à près de 6 fragiles ou en difficulté à l'entrée au CP, puis à 4 en mi-CP. Dans le groupe test, sur une classe de 25 enfants, on considère que 5 enfants sont fragiles en GS maternelle, 4 sont fragiles ou en difficulté au début de l'année de CP puis moins de deux en mi-CP. Ainsi, le nombre de situations d'échec ou de fragilité baisse de manière significative dans les classes ayant bénéficié de mon dispositif (groupe test), tandis que cette baisse est moins importante dans le groupe contrôle. Si ces résultats sont reproduits dans d'autres études, alors cela pourrait confirmer qu'un tel dispositif permet à tous les enfants, y compris les enfants fragiles ou en difficulté, de progresser et non seulement aux enfants déjà bons d'être encore meilleurs.

Je n'ai pas effectué de mesure préliminaire à mon dispositif, puisque ma première mesure intervient après 5 mois de scolarisation en GS de maternelle. Ainsi, je ne sais pas si les enfants sont entrés en GS maternelle avec un niveau plus faible dans le groupe test que dans le groupe contrôle ou si le début du dispositif a entraîné dans le groupe test un "retard" de développement des compétences, après 5 mois, plus important que dans le groupe contrôle. Cependant, quelle que soit la raison pour laquelle le groupe test contient en février de l'année de GS moins d'enfants aux résultats "satisfaisants", nous pouvons voir est que cette tendance s'inverse nettement après 12 mois, et de manière encore plus évidente après 18 mois.

7.1.3.2 Cas particulier des compétences d'encodage

Dans le premier chapitre, j'avais expliqué que les objectifs de l'école maternelle (et notamment de l'année de GS) en termes de littéracie étaient de préparer les enfants à l'apprentissage formel de la lecture. Au CP, j'avais déterminé que l'objectif principal était, bien que tous les aspects de la compétence littéracique soient entraînés, de permettre aux enfants de procéder à l'encodage et au décodage de manière de plus en plus automatisée afin de pouvoir dépasser le stade de surcharge cognitive et concentrer leur attention sur le sens de ce qu'ils lisent ou écrivent (voir chapitre 1). De plus, j'avais également noté que les recherches prenant pour objet le développement

des compétences littéraciques s'intéressaient davantage aux premières conduites de lecture qu'aux premières conduites d'écriture, notamment parce que la compétence d'écriture inclut également une part de motricité fine et de graphisme qui va au-delà des compétences habituellement prises en compte en littéracie.

Pour cette compétence d'encodage, j'ai collecté des résultats dans les items des tests à deux moments : en février de l'année de GS de maternelle (évaluation "Pour une entrée sécurisée au CP", item "Essai d'écriture en capitales") et en février de l'année du CP (évaluation "Point d'étape CP", item "Écrire des mots dictés").

En plus de ces deux mesures provenant des tests déjà amplement évoqués dans les chapitres précédents, j'ai également recueilli des données issues des cours d'anglais où les enfants ont également essayé d'encoder des mots connus (lexique des émotions), lors d'une activité réalisée par les enfants en juin 2019, c'est-à-dire après 10 mois d'expérimentation (M+10). Dans cette activité, les mots n'étaient pas dictés (contrairement aux deux prises d'information provenant des items des évaluations nationales). La consigne était simplement "d'essayer d'écrire les mots des émotions que l'on connaît" et deux exemples donnés à l'oral ("sad" et "happy"). Ainsi, en examinant leurs résultats aux tests nationaux et leurs productions dans cette activité, nous allons regarder pour les enfants du groupe test si les performances dans les items d'encodage de mots en français (sous la dictée) peuvent être mises en lien avec leurs productions d'encodage libre en anglais.

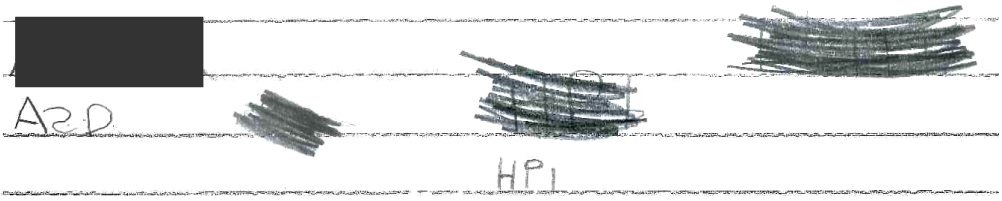
Dans l'item "Essai d'écriture en capitales", les enfants devaient encoder des pseudo-mots dictés par leur enseignante : /momo/ et /laʁi/ (voir page 276, sous-section 6.1.1.3). Les enfants étaient évalués sur une échelle allant de 1 à 4, 1 signifiant qu'aucune lettre n'avait été produite, 2 signifiant que des lettres ne correspondant pas aux lettres-sons attendues avaient été produites, 3 signifiant que les lettres produites correspondaient aux sons attendus, mais que la production finale était inconsistante avec le mot dicté, et 4 signifiant que l'enfant avait encodé une suite de lettres correspondant au pseudo-mot dicté. Dans cet item, sur les 39 enfants du groupe test, 5 produisent des lettres qui ne correspondent pas aux sons demandés et un enfant ne produit pas du tout de lettres. Sur ces 6 enfants, une seule a toujours des résultats fragiles en encodage de mots en février de l'année de CP. Regardons ses résultats et productions de plus près.

A) **Productions de l'enfant Rim (19-FNA_RIM)**

En février de l'année de GS maternelle (M+5), Rim (le code correspondant à l'enfant anonymé est 19-FNA_RIM, le prénom est inventé), une petite fille de langue maternelle française, obtient un score de 2 à l'item "Essai d'écriture en capitales",

c'est-à-dire qu'elle produit des lettres qui ne correspondent pas à /momo/ et /laʁi/ (par exemple, "stev", ou "pdug"). En février de l'année de CP (M+18), soit un an plus tard, elle écrit correctement un seul mot sur les huit dans l'exercice d'encodage de mots simples. Regardons dans la figure 7.19 ce qu'il se passe lors de l'activité d'encodage de mots en anglais (M+10) :

FIGURE 7.19 – Encodage de mots en anglais par l'enfant Rim, 19-FNA_RIM



Dans cette image[4], nous voyons que Rim a effectué cinq essais d'écriture et en a obscurci trois. Parmi ses essais, elle explique à l'oral qu'elle a écrit le mot "sad" en premier puis qu'elle a écrit "happy" toutes les autres fois, mais n'a réussi que dans la dernière production.

Rim produit A2D et HPI. Je n'ai pas sanctionné les productions par des notes, mais d'après l'échelle de l'item passé en février de l'année de GS maternelle, elle se serait située dans le seuil 3, c'est-à-dire qu'elle produit les lettres-sons attendues ("a", "s" et "d" pour "sad", "h", "p" et "i" pour "happy"), mais que sa production ne permet pas que le mot produit corresponde au mot attendu à l'oral.

Elle produit la lettre "s" en miroir, ce qui n'est pas rare en maternelle (voir sous-section 1.3.3, page 48) et se corrige habituellement rapidement à travers l'entraînement des compétences de graphie en maternelle et au CP. Enfin, je note qu'elle produit deux énoncés (ou cinq, en comptant les énoncés obscurcis), dans une activité où ses camarades produisent chacune une petite dizaine d'essais.

Pour le mot "happy", j'ai plusieurs hypothèses. Dans un premier temps, il est possible (comme j'ai pu le voir dans plusieurs autres productions, en anglais comme en français) que Rim n'encode pas tous les sons (atteignant le "seuil 3" de l'item, voir *supra*). D'un autre côté, il est possible que Rim considère que le graphème "h" encode ici les deux sons /h/ et /æ/ : cette hypothèse me semble plausible dans deux situations distinctes. Premièrement, il est possible que le fait de prononcer le son /h/ (sans voyelle derrière) ressemble, à l'oral, à la prononciation de la consonne suivie

4. Je précise que le rectangle noirci en haut à gauche de la figure est un "cache" que j'ai ajouté, correspondant au prénom de l'enfant.

d'une voyelle similaire à /æ/. La production de cette consonne fricative glottale seule provoque l'expulsion d'une grande quantité d'air qui peut sembler produire un son que l'enfant aurait perçu comme une voyelle. Une seconde explication possible réside dans le nom de la lettre "h" qui se prononce en français tel que /aʃ/, avec une voyelle proche de /æ/. Le fait de produire un graphème représenté par une lettre dont le nom contient la voyelle cible (ou assimilée) peut laisser supposer à Rim qu'elle encode la voyelle en écrivant le graphème "h".

En février de son année de CP, Rim ne parvient pas à écrire les mots de l'exercice d'encodage de mots (à l'exception d'un seul). De plus, tout au long des trois mesures d'évaluation et de l'activité d'encodage de mots en anglais, Rim présente des difficultés pour retenir la comptine alphabétique, associer les lettres aux sons qu'elles produisent, pour isoler et discriminer des phonèmes et ensuite en encodage et en décodage (elle lit douze mots par minute).

Ainsi, nous voyons que les résultats de Rim semblent cohérents entre l'anglais et le français : Rim a des difficultés à encoder les sons en français et ses résultats dans les épreuves de conscience phonologique se situent dans le premier quartile dans tous les items sur les trois mesures. En anglais, elle atteint le troisième seuil d'encodage pour les mots "sad" et "happy", ce qui montre une amélioration par rapport à l'évaluation du mois de février de l'année de GS. Cependant, puisque cette activité d'encodage se fait en juin, elle n'est pas suffisante pour en conclure que Rim a rattrapé le niveau de ses camarades. Au CP, ses résultats continuent à se situer en dessous des moyennes de sa classe et du groupe contrôle en conscience phonologique, encodage et décodage, même si elle obtient de bons résultats en compréhension.

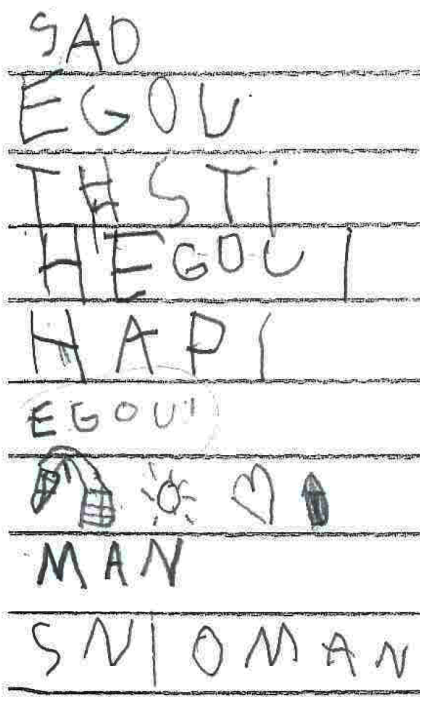
B) **Productions de l'enfant Eli (19-MNP_ELL)**

Qu'en est-il cependant des enfants qui sont, dès la maternelle, performants en essais d'écriture de mots ? Parmi les 39 enfants du groupe test, 25 ont réussi à encoder /momo/ et /laʁi/ (plusieurs réponses correctes sont possibles, mais les réponses attendues sont "MOMO" et "LARI"), ce qui correspond à 64% des enfants. Dans le groupe contrôle, 37% des enfants avaient réussi.

Je sélectionne l'enfant Eli dont la production de mots écrits en anglais est à la fois importante et lisible. Eli (le code correspondant à l'enfant anonymé est 19-MNP_ELL, le prénom est inventé), un petit garçon de langue maternelle française, obtient un score de 4 à l'item "Essai d'écriture en capitales", c'est-à-dire qu'il produit des mots correspondant à l'encodage de /momo/ et /laʁi/. En février de l'année de CP (M+18), soit un an plus tard, il écrit correctement sept mots sur les huit dans

l'exercice d'encodage de mots simples. Regardons ce qu'il se passe lors de l'activité d'encodage de mots en anglais (M+10) dans la figure 7.20.

FIGURE 7.20 – Encodage de mots en anglais par l'enfant Eli, 19-MNP_ELL



Dans cette image, nous voyons qu'Eli a réalisé huit essais d'écriture. Ce qui est intéressant, c'est qu'il ne barre ni n'efface aucune de ses tentatives, mais passe à la suite, quitte à réencoder le mot. Il produit les mots suivants : SAD ; EGOU ; THSTI ; HEGOUI ; HAPI ; EGOUI ; HAPI ; EGOUI ; MAN ; SNIOMAN (ou SMOMAN). Quand je lui demande de lire à l'oral ses productions, il me dit : "sad, angry, thirsty, hungry, happy, angry, "juste des dessins", man, snowman". Pour "sad" et "man", il les traduit spontanément ("ça veut dire triste" et "ça veut dire un homme"). Pour "thirsty", il me faut préciser qu'Eli et un de ses camarades m'avaient demandé pendant l'exercice comment retranscrire le son /θ/ et que je lui ai indiqué le graphème "TH" en l'écrivant en cursives au tableau [5].

Les enfants ont appris à prêter de l'attention au h aspiré lors des cours d'anglais et on voit que c'est ainsi qu'Eli différencie les mots "angry" (/æŋgri/) et "hungry" (/hʌŋgri/). À l'oral, Eli ne fait pas la différence entre /æ/ et /ʌ/, donc il semble logique qu'à l'écrit, la seule différence entre les deux mots encodés soit la présence du "h". La présence des mots "man" et "snowman" est étonnante puisqu'ils ont été vus en décembre et que l'activité a lieu en juin.

Tous les mots (mis à part "EGOU" à la deuxième ligne, qui est repris en 6e ligne) semblent avoir été encodés en cohérence avec la façon dont Eli entend et produit ces mots en anglais, à l'exception de THSTI qui ne possède pas de voyelle dans sa première syllabe, bien qu'Eli la prononce à l'oral. Pour le mot "SNIOMAN" ou "SMOMAN", je ne sai pas exactement la lettre produite par Eli, et cela m'empêche de tirer une conclusion sur ce mot.

Ainsi, nous pouvons dire qu'Eli encode de manière très satisfaisante les différents mots qu'il n'a jamais vus écrits auparavant. Il est logique que son encodage ne respecte pas les règles orthographiques de l'anglais et qu'il ne soit pas capable

5. Les élèves qui n'ont pas demandé comment encoder ce son l'ont tous retranscrit avec un "F" (tel que "FESTI").

d'utiliser des digraphes spécifiques à l'anglais, puisqu'il ne les a jamais vus (mis à part le "th" qu'il a demandé). Pour l'encodage des voyelles qui n'existent pas en français (par exemple /æ/ ou /ʌ/), Eli les encode comme il peut avec des graphèmes connus de voyelles connues en français.

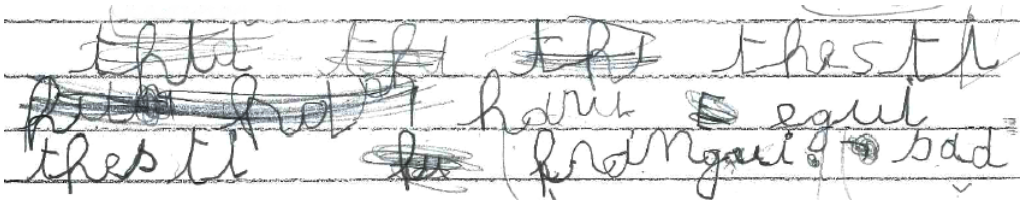
Eli encode les mots en anglais de façon tout à fait conforme à mes attentes pour un enfant qui maîtrise déjà l'encodage en français et qui perçoit correctement les mots anglais encodés. Sa stratégie d'utiliser les correspondances graphophonologiques du français est clairement visible. En février de l'année de CP (M+18), Eli fait partie des enfants qui encodent le mieux leurs syllabes et mots.

C) **Productions de l'enfant Mel (19-MNP_MEH)**

Pour finir, regardons les productions d'un élève qui était en difficulté en GS maternelle, mais dont les résultats en février de l'année de CP sont en revanche supérieurs à la moyenne de sa classe. Il y a plusieurs enfants dans cette situation, mais je sélectionne l'enfant Mel, puisque c'est celui dont l'écart entre les résultats de GS de maternelle et CP (en février) est le plus important.

Mel (le code correspondant à l'enfant anonymé est 19-MNP_MEH, le prénom est inventé), un petit garçon de langue maternelle française, obtient un score de 2 à l'item "Essai d'écriture en capitales", c'est-à-dire qu'il produit des lettres qui ne correspondent pas à /momo/ et /laʁi/ (par exemple, "stev", ou "pdug"). En février de l'année de CP (M+18), soit un an plus tard, il écrit correctement sept mots sur les huit dans l'exercice d'encodage de mots simples et toutes les syllabes correctement, se positionnant dans les meilleurs élèves du groupe en encodage de mots. Il est donc intéressant de regarder sa production lors de l'activité d'encodage de mots en anglais (M+10) dans la figure 7.21.

FIGURE 7.21 – Encodage de mots en anglais par l'enfant Mel, 19-MNP_MEH



Mel fait 12 essais d'écriture de mots et en obscurcit la moitié. Parmi les mots non obscurcis, il écrit "thesti", "hdru", "egui", "thesti" à nouveau, "hangoui" et "sad". À l'oral, il explique avoir écrit "thirsty", "hungry", "angry", "thirsty" à nouveau, "hungry" à nouveau et "sad". Mel est l'enfant qui a demandé, avec Eli, comment retranscrire le son /θ/ et à qui j'ai indiqué le graphème "TH".

Mel retranscrit à peu près de la même manière qu'Eli, mais il retranscrit "hungry" avec plus d'exactitude puisqu'il écrit "hangoui". Il ajoute un "n" ce qui est adapté pour retranscrire la consonne nasale /ŋ/ et il utilise un "a" plutôt qu'un "e" un retranscrire le son /ʌ/. En cela, il différencie la première voyelle de "hungry" et la première voyelle de "angry", ce qui montre qu'il entend que la différence entre ces deux mots ne se limite pas à la présence du h aspiré comme semblait le penser son camarade Eli.

Il est également possible que Mel connaisse déjà des digraphes correspondant aux voyelles nasales et que la présence du "N" dans son encodage du mot "hungry" serve à nasaliser la première voyelle. En effet, si l'anglais ne possède pas de voyelle nasale, il est fréquent d'observer des processus d'assimilation pour les voyelles qui précèdent des consonnes nasales (Schourup, 1973) et cela peut avoir des effets sur l'encodage de voyelles au sein de mots par les enfants anglophones apprenant à lire (voir Ehri et al., 1987). La présence d'une consonne nasale est perçue par Mel dans le mot "hungry", mais pas dans le mot "angry". À ce sujet, j'ai plusieurs hypothèses.

Dans un premier temps, il est possible que cette différence provienne de la perception des sons par les enfants, de ma propre production des sons de ces deux mots, ou bien des deux à la fois.

Concernant ma production des mots "angry" et "hungry", je remarque qu'en tant que native du français avec des compétences d'anglais oral imparfaites, je prononce de manière claire la voyelle /ŋ/ dans le mot "hungry", mais elle est moins perceptible lorsque je prononce le mot "angry", car elle est assimilée par la voyelle /æ/ que je semble nasaliser telle que [æ̃]. Il est possible que cela soit causé par le fait que la voyelle anglaise /æ/ soit très proche de la voyelle française /ã/ (un demi-niveau d'aperture de différence), tandis que la voyelle /ʌ/ du mot "hungry" est plus éloignée de la voyelle nasale française /ã/.

D'autre part, je ne sais pas si Mel connaît le digraphe "an" pour la voyelle nasale / a/ ou s'il a voulu encoder les sons /a/ et /n/ à la suite. À ce stade de leur apprentissage, les enfants n'ont pas appris les digraphes du français de manière systématique (c'est-à-dire qu'ils ont seulement vu quelques CGP simples sur le modèle "une lettre = un son"), mais les enfants peuvent connaître quelques digraphes pour différentes raisons (il y en a un dans leur prénom, dans un mot appris globalement, ou bien si l'enfant apprend à lire à la maison avec ses parents ou un autre adulte). Il est évident que plusieurs enfants connaissent le digraphe "ou" puisqu'il est utilisé par Mel et Eli (et d'autres enfants). Ainsi, on ne sait pas si Mel encode le son ã. Il

me faut préciser que Mel n'a pas de digraphe dans son prénom ou dans son nom de famille, à la différence d'Eli dont le (vrai) prénom comporte le digraphe "an".

Enfin, je remarque que Mel fait de nombreux essais, ce qui me laisse entrevoir des stratégies d'autocorrection nombreuses. Par exemple, nous pouvons voir que pour écrire "hungry", il passe de "HD■" (la dernière lettre est obscurcie et illisible), "HDR", "HDRU", "HU" à "HANGOUI". Il n'obscurcit pas son dernier essai et y ajoute un point qui semble montrer qu'il est satisfait de son essai. Pour le mot "thirsty", il passe de "thid", "thi", "thi", "theSti" à "thesti". La différence entre l'avant-dernier et le dernier essai (les deux qui ne sont pas obscurcis) est le graphisme de la lettre "s" qui est écrite en script dans le premier essai et en cursive dans le second essai.

Pour les autres tentatives (qui sont obscurcies), on voit que Mel hésite sur la première voyelle du mot. Il commence par utiliser la lettre "i" plusieurs fois, mais change ensuite pour un "e". Son hésitation (je vois qu'il réécrit "thi" deux fois) semble montrer qu'il est conscient que la première voyelle du mot "thirsty" ne s'encode pas avec les CGP qu'il connaît. En effet, la voyelle longue /ɜ ː/ n'existe pas en français. Puisque c'est une voyelle centrale mi-ouverte, Mel commence par encoder la lettre "i" qui en français correspond à la voyelle antérieure fermée /i/, puis se rapproche du son qu'il entend en encodant la lettre "e" qui correspond à la voyelle centrale /ɘ/.

Ces nombreux essais me permettent également de voir que Mel utilise beaucoup d'autocorrection, à la différence par exemple d'Eli qui ne se corrige pas et n'obscurcit pas le mot qu'il réécrit plus bas. Il est possible que cela montre qu'Eli est satisfait de ses essais, ou bien qu'il ne souhaite pas s'attarder sur un même mot trop longtemps.

La différence flagrante entre les trois enfants que j'ai sélectionnés est le nombre de tentatives réalisées pendant l'activité. Pendant une même durée, Rim produit cinq essais (trois sont obscurcis), Mel produit douze essais (six sont obscurcis), tandis qu'Eli produit huit essais non obscurcis (et des dessins).

Il y a des liens évidents entre les performances en français et les productions étudiées en anglais : Rim, qui obtient des résultats fragiles en février en CP (M+18) réalise très peu d'essais d'encodage en anglais en M+10, et ne peut pas encoder "momo" et "lari" en maternelle (M+5). Ses résultats sont donc consistants tout au long du dispositif et restent fragiles. Cependant, on voit une évolution entre l'item de février (M+5) en français et sa production en anglais (M+10), dont je ne sais pas

si elle est liée à la langue ou au passage de cinq mois supplémentaires à entraîner sa connaissance de la CGP en classe et en cours d'anglais.

Pour Mel, qui obtient le même score en maternelle que Rim, et pour Eli qui au contraire obtient le score maximal dans ce même item, les performances en mi-CP sont excellentes et bien au-dessus des attentes. Dans les deux cas, les productions en anglais sont déjà intéressantes à M+10 puisqu'ils vont au-delà des attentes et remarquent notamment que la consonne /θ/ ne s'encode pas avec les CGP qu'ils connaissent. Ici, on remarque, dès l'activité en M+10, que ce sont des enfants qui sont bien engagés dans leurs premières conduites d'écriture et que leur connaissance de la CGP couplée à leurs bons résultats en conscience phonologique leur permet d'encoder des mots dans les deux langues.

7.1.4 Comparaison entre résultats locaux et résultats nationaux

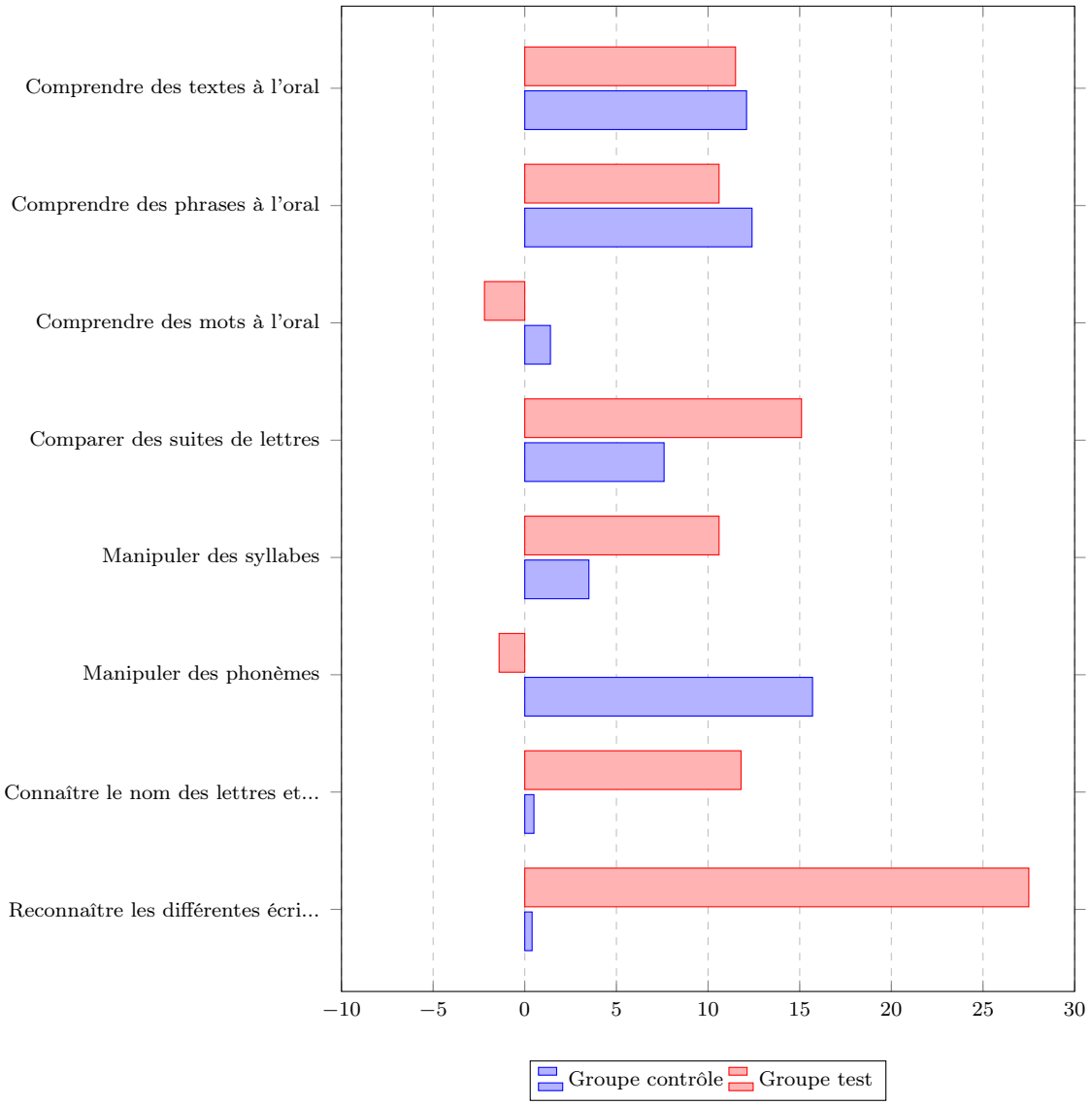
Dans l'objectif d'avoir une idée assez précise quant aux éventuels effets de mon expérimentation, j'ai souhaité comparer les échantillons locaux (mes groupes contrôle et test) aux résultats nationaux. À cette fin, j'ai mobilisé l'ensemble des données et résultats présentés *supra* : les résultats des enfants de mes deux groupes, mon analyse des tests et mon modèle de littéracie chez l'enfant. À ces données se sont ajoutés les résultats nationaux annoncés par la DEPP. L'ensemble de ces matériaux m'a permis d'effectuer des comparaisons d'écart entre les échantillons locaux et nationaux.

Avant de commencer à citer les résultats nationaux préparés et annoncés par la DEPP, je dois avertir que ceux-ci sont à lire et convoquer avec prudence. Comme je l'avais noté lors des analyses des résultats nationaux, certaines annonces de la DEPP manquent de rigueur (voir notamment page 309). Ainsi, je m'appuierai toujours sur les chiffres donnés plutôt que les déclarations lorsque cela est possible, et il faut garder à l'esprit que ces chiffres peuvent s'être éloignés de la réalité, pour des raisons et motifs que je ne connais pas et qui ne sont pas l'objet du présent travail.

Je sais (cf. chapitre 4) que l'échantillon local n'est pas représentatif de l'ensemble des enfants scolarisés en France et qu'il n'a pas vocation à l'être. Cependant, puisque les enfants des deux groupes proviennent du même milieu scolaire et social, ils devraient être à peu près similaires entre eux. Pour rappel, j'ai sélectionné les enfants du groupe contrôle et du groupe test en sélectionnant une école et en intégrant *tous* les enfants scolarisés dans le niveau "grande section" en 2017-2018 pour intégrer mon "groupe contrôle, puis *tous* les enfants scolarisés dans le niveau "grande section" en 2018-2019 pour intégrer mon "groupe test". J'ai sélectionné l'école parce qu'il s'agissait d'une école primaire, c'est-à-dire réunissant les écoles maternelles et élé-

mentaires, dans l'objectif qu'un maximum d'enfants de ma cohorte poursuive dans la même école en CP. J'ai écarté de mes deux groupes les enfants ayant été déscolarisés de cette école "en cours de route", c'est-à-dire les enfants qui sont allés dans une autre école en CP ou qui sont arrivés après le début du dispositif. Ainsi, l'écart de résultats entre la moyenne nationale et la moyenne locale (mes échantillons) devrait être constant *toutes choses égales par ailleurs*. La différence entre les deux groupes étant la mise en place du dispositif d'enseignement-apprentissage de l'anglais pour le groupe test, la fluctuation de l'écart à la moyenne pourrait donc être expliquée par ce dispositif et ses effets.

FIGURE 7.22 – Écart à la moyenne nationale par compétence pour les deux groupes en septembre (en points de pourcentage)



Dans la figure 7.22, nous voyons que dans les trois compétences de compréhension (de textes, de mots et de phrases), le groupe contrôle a des résultats supérieurs

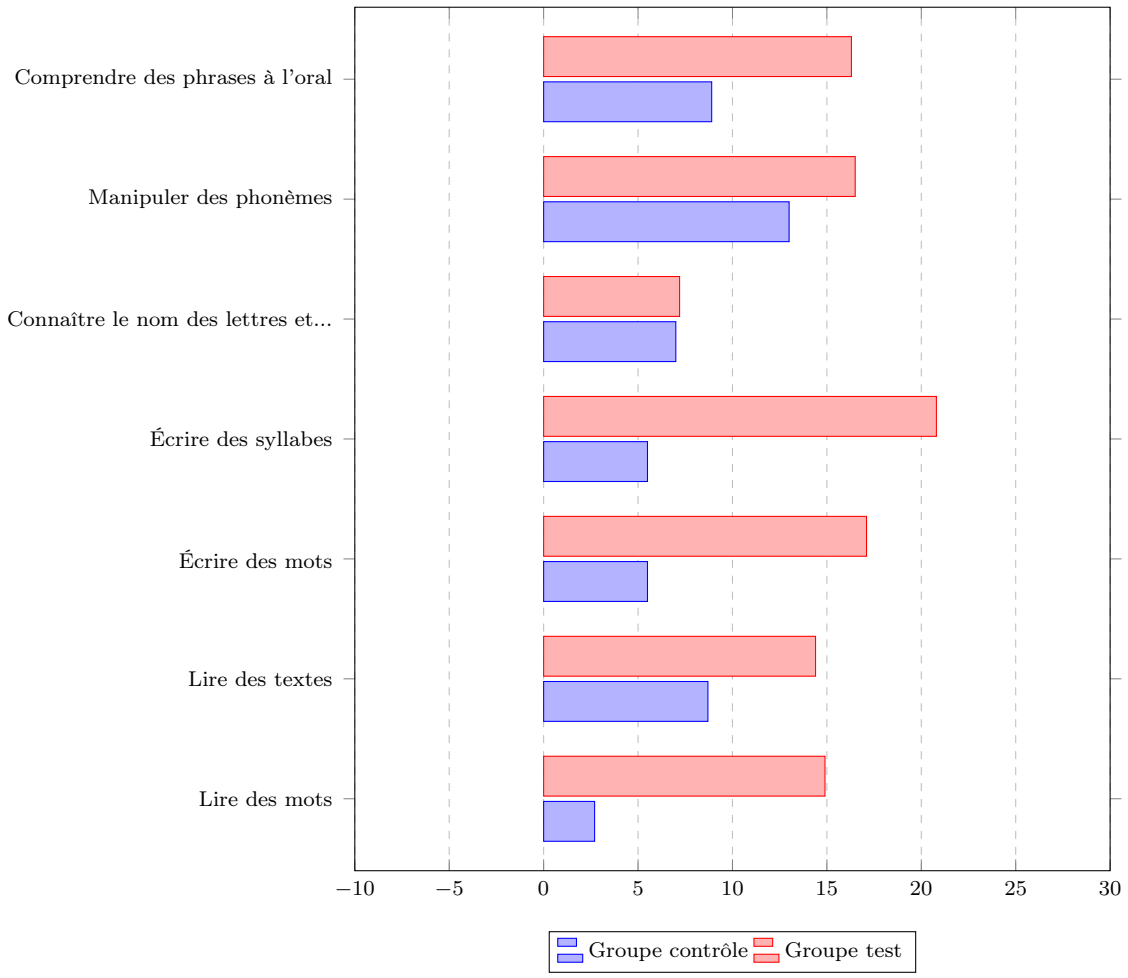
à la moyenne nationale en septembre. En compréhension de textes et de phrases, le groupe test a également des résultats supérieurs à la moyenne nationale, mais l'écart est moins prononcé. En compréhension de mots en revanche, le groupe test obtient des résultats inférieurs à la moyenne nationale. Concernant la comparaison de suites de lettres entre elles (discrimination visuelle), les deux groupes sont au-dessus de la moyenne nationale, avec un écart deux fois plus important pour le groupe test que pour le groupe contrôle. En manipulation de syllabes également, les deux groupes sont au-dessus de la moyenne nationale, avec un écart trois fois plus important pour le groupe test que pour le groupe contrôle. Cependant, dans l'item de manipulation de phonèmes, la tendance s'inverse : le groupe test est en dessous de la moyenne nationale tandis que le groupe contrôle est 17 points au-dessus de la moyenne nationale. Enfin, pour les items "Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent" et "Reconnaître les différentes écritures d'une lettre", les résultats du groupe test sont très supérieurs à la moyenne nationale, tandis que les résultats du groupe contrôle sont égaux (moins d'un point de pourcentage de différence). Pour l'item de reconnaissance des lettres, le groupe test obtient une moyenne supérieure de 27 points par rapport à la moyenne nationale.

Si nous ne regardons que les différences de plus de 5 points entre les deux groupes, et qui semblent donc les plus signifiantes, nous voyons que le groupe contrôle est bien plus performant que le groupe test dans l'item de manipulation de phonèmes, tandis que le groupe test est plus performant que le groupe contrôle en comparaison de suites de lettres, manipulation de syllabes, connaissance du nom des lettres et du son qu'elles produisent et en reconnaissance des différentes écritures d'une lettre. Ce qui est surprenant, c'est que les items "Manipuler les phonèmes" et "Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent" produisent des résultats opposés alors qu'il me semble qu'ils évaluent tous les deux la conscience phonologique. Cependant, l'item "Connaître le nom des lettres..." évalue aussi une seconde compétence qui est la connaissance de la CGP. Cela montre peut-être que les enfants du groupe contrôle sont meilleurs que les enfants du groupe test en conscience phonologique, mais que les enfants du groupe test ont des compétences si supérieures en connaissance de la CGP que cet item est mieux réussi malgré une conscience phonologique moins développée en septembre.

Dans la figure 7.23, je regarde les compétences évaluées en février, c'est-à-dire après 18 mois d'expérimentation. Cette figure montre que les deux groupes sont au-dessus des moyennes nationales dans tous les items. Cependant, l'écart entre le groupe test et la moyenne nationale est bien plus important que l'écart entre le groupe contrôle et la moyenne nationale, ce qui me fait supposer que le dispositif a

des effets bien plus importants après 18 mois qu'après 12 mois.

FIGURE 7.23 – Écart à la moyenne nationale par compétence pour les deux groupes en février (en points de pourcentage)



En compréhension de phrases, l'écart entre le groupe test et la moyenne nationale est plus important en février qu'en septembre, tandis que pour le groupe contrôle, cet écart diminue entre septembre et février. Les deux groupes restent largement plus performants que la moyenne nationale. Concernant la manipulation de phonèmes, pour laquelle le groupe contrôle était bien plus performant que la moyenne nationale tandis que le groupe test avait une moyenne légèrement inférieure à la moyenne nationale en septembre, nous pouvons également voir une inversion de la tendance en février. L'écart entre le groupe test et la moyenne nationale est assez important en février (le groupe test performe mieux), tandis que pour le groupe contrôle, cet écart diminue entre septembre et février. En connaissance des lettres et du son qu'elles produisent, c'est l'inverse. Le groupe test était en septembre bien supérieur à la moyenne nationale tandis que le groupe contrôle avait des résultats

identiques à la moyenne nationale. En février, les deux groupes ont des moyennes supérieures à la moyenne nationale, mais cet écart s'amenuise pour le groupe test.

Pour les items nouveaux (la lecture et l'écriture de syllabes, mots et textes), je n'ai pas de point de comparaison entre septembre et février. Cependant, l'écart à la moyenne nationale est toujours plus important dans le groupe test que dans le groupe contrôle. En écriture de syllabe, la différence entre les deux groupes est de 15 points, elle est de plus de 10 points en lecture et en écriture de mots et de plus de 5 points en lecture de textes.

Si j'avais déjà déterminé que le groupe test avait mieux performé que le groupe contrôle en résultats bruts, nous pouvons voir grâce à ces traitements statistiques des données que cela n'est pas conforme à une augmentation nationale des résultats, mais que cette augmentation est bien localisée dans mon échantillon. Pour cette raison, je considère que ces différents traitements valident le fait que le dispositif a un impact positif sur les performances dans les évaluations mesurant les compétences dans diverses composantes du développement littéracique chez les enfants.

✎ Pour résumer la section 7.1 :

- ❒ Après douze mois de dispositif, les performances des enfants du groupe test sont meilleures dans les items concernant la reconnaissance et l'identification des lettres et de leur nom, en manipulation de syllabes et en compréhension de textes lus par l'adulte. En revanche, elles sont moins bonnes en manipulation de phonèmes et en compréhension de mots et de phrases lus par l'adulte.
- ❒ Après dix-huit mois de dispositif, si le groupe contrôle conserve une légère avance dans un des deux items de manipulation de phonèmes (les deux groupes ont des résultats excellents et supérieurs aux moyennes nationales), le groupe test performe mieux dans tous les autres domaines évalués.
- ❒ Pour les enfants dont le développement littéracique semble plus hésitant, le dispositif semble permettre une remédiation, sans pour autant les séparer de leur groupe-classe, qui permet de faire baisser la proportion d'enfants dont les performances descendent sous le seuil de satisfaction de la DEPP. Lorsque l'on regarde les résultats des enfants "très performants", ceux du groupe test sont également meilleurs que dans le groupe contrôle, mettant en évidence les avantages du dispositif pour tous les enfants.
- ❒ Les productions d'encodage de mots des enfants (compétence évaluée à M+5, M+10 et M+18) semblent montrer que les premières conduites d'écriture des

enfants sont cohérentes dans les deux langues, et que les enfants qui peuvent encoder des mots en français encodent en anglais et inversement. Les CGP spécifiques à l'anglais qui n'ont pas été entraînées ne sont pas connues, mais les enfants qui sont déjà à l'aise avec l'encodage de mots dans leur première langue recourent à différentes stratégies pour dépasser cette difficulté en autonomie ou en demandant de l'aide à un·e adulte.

- ❒ Les effets positifs du dispositif semblent se révéler dans la durée, avec des avantages qui apparaissent puis augmentent au fil des mois : les avantages sont bien plus notables après 18 mois de dispositif, qu'après 5 ou 12. Cela semble en lien avec ce que j'avais exprimé en sous-section 2.2.2.1 (page 113) avec Köpke qui expliquait que les jeunes enfants ont besoin de davantage de temps pour assimiler les contenus linguistiques lorsqu'ils n'ont pas encore accédé à l'écrit (2021).

En conclusion, les données me permettent de répondre à plusieurs questions. Tout d'abord, la comparaison des résultats des deux groupes me permet de constater que les enfants bénéficiant de mon dispositif (groupe test) performent mieux que les enfants n'en ayant pas bénéficié dans tous les items sauf un après 18 mois. Après douze mois, les enfants du groupe test performent mieux dans le domaine de la connaissance des lettres et de la CGP, mais moins bien dans le domaine de la compréhension. En termes de progression, il semble également que les enfants du groupe test progressent de manière plus importante dans les items identiques entre l'évaluation M+12 et l'évaluation M+18. Ainsi, je me demande ce que j'aurais observé après 24 mois, voire après trois ans de dispositif.

En regardant les écarts entre les moyennes de mes deux groupes et les moyennes nationales de leur année, je remarque d'une part que mon échantillon performe mieux que la moyenne nationale sur les deux ans, et d'autre part que le groupe test s'éloigne bien davantage de la moyenne nationale (en positif) que le groupe contrôle après 18 mois d'expérimentation. **Il semble ainsi que le dispositif a un impact positif sur les compétences littéraciques des enfants et que celui-ci soit de plus en plus important avec le temps**.

De plus, si je prends les résultats individuels des enfants plutôt que les résultats des groupes dans leur ensemble, je vois d'une part que le dispositif permet de faire progresser tous les enfants y compris ceux qui sont en difficulté dès la GS de

maternelle. Si en février de l'année de GS maternelle le nombre d'enfants "fragiles" ou "en difficulté" (terminologie de la DEPP) est plus élevé dans le groupe test que dans le groupe contrôle, ce chiffre baisse progressivement tout au long du dispositif, ce qui n'est pas le cas dans le groupe contrôle. D'autre part, en regardant les résultats et productions des élèves en encodage de mots précisément, je vois qu'il y a une cohérence entre l'encodage de mots en anglais et en français pour ces enfants. Ils n'hésitent pas à utiliser leurs connaissances de la CGP française pour écrire des mots en anglais et les enfants ayant les meilleurs résultats en encodage de mots semblent mettre en œuvre des stratégies de calque d'une langue à l'autre pour encoder des mots anglais. Les élèves Mel et Eli semblent avoir compris que les mots anglais s'encodent avec des CGP différentes du français (ou au moins, différentes de celles qu'ils connaissent déjà) puisqu'ils demandent comment encoder le son /θ/ et que Mel hésite sur l'encodage de la voyelle /ɜ ː/. Des enfants plus en difficulté, comme Rim, se concentrent sur l'encodage de mots dont les phonèmes ressemblent davantage à des phonèmes du français dont les CGP sont connues comme "sad" (/sæd/) ou "happy" (/hæpi/), dont les /æ/ sont retranscrits avec la lettre "a". **Cela me fait supposer que les compétences littéraciques sont transférées d'une langue à l'autre et que ce transfert est favorisé par mon dispositif**.

7.2 Parcours d'apprentissage et organisation des processus de développement de la littéracie

Cette section consiste en une mise en lien des résultats des enfants dans les différentes évaluations avec mon modèle de littéracie chez l'enfant.

Mon objectif est dans un premier temps de vérifier la cohérence de mon modèle à l'aide de résultats d'enfants provenant de mon groupe contrôle. Mon modèle implique que les différentes compétences inhérentes au développement de la littéracie chez l'enfant soient en relation les unes avec les autres à travers un système séquentiel et propose des influences entre les domaines de compétences. Je vais donc regarder si ces relations sont attestées lorsque mon modèle théorique est confronté à la réalité des résultats d'enfants pris individuellement. Dans un second temps, après avoir éprouvé mon modèle théorique sur une réalité pratique de terrain, je pourrais utiliser ce même modèle comme outil d'analyse permettant d'observer les résultats des enfants de mon groupe test. Cela me permettra de voir si la différence entre mes deux groupes est structurelle (si le modèle n'est pas adapté pour les enfants du groupe test) ou si l'apprentissage passe par les mêmes étapes dans les deux cas. Dans ce sens, le

modèle sera de nouveau éprouvé, cette fois avec les résultats d'enfants de mon groupe test, afin de déterminer si les *parcours d'apprentissage* des élèves du groupe test sont similaires ou différents du groupe contrôle. Cela me permettra d'envisager les implications de mon dispositif sous forme d'un ensemble de conclusions sur l'entrée des enfants dans la littéracie.

J'entends par *parcours d'apprentissage*, dans le cadre précis de ce travail, les différentes étapes par lesquelles les enfants passent pour développer leurs compétences littéraciques. Ce cheminement, que j'appelle *parcours*, est symbolisé par des flèches dans mon modèle qui permettent à l'enfant de développer, de manière séquentielle, différentes compétences littéraciques allant de la conceptualisation du langage à la communication écrite.

7.2.1 Vérification du modèle de littéracie chez l'enfant : mise en application dans le groupe contrôle

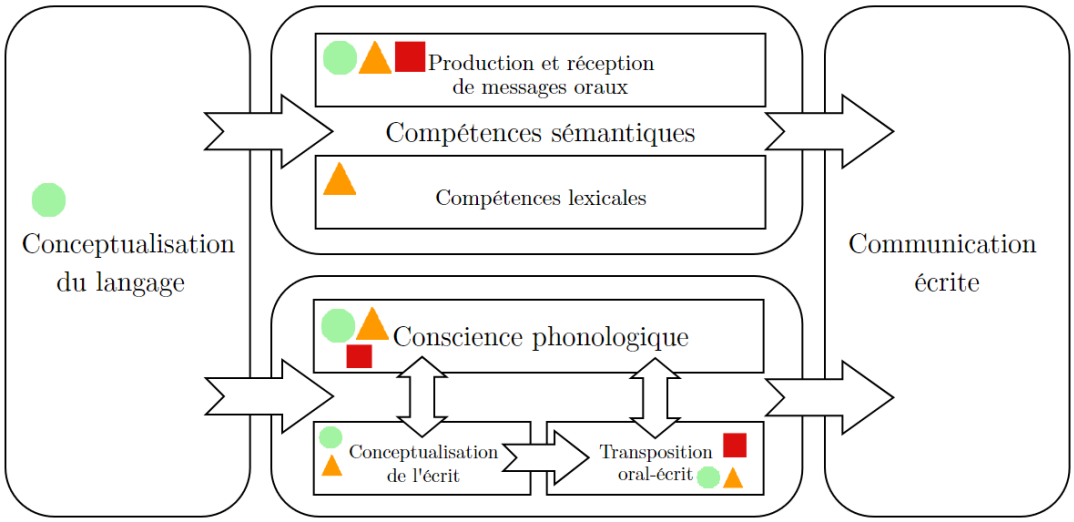
J'ai présenté un modèle[6] du développement de la littéracie chez l'enfant. Ce dernier me permet d'éclaircir les différentes étapes d'apprentissage des enfants afin d'évaluer plus précisément à quel·s moment·s il est possible d'insérer une intervention supplémentaire, comme un dispositif tel que celui que j'ai mis en place dans le présent travail. Mon objectif ici est double puisque je me demande à la fois *si* mon dispositif d'enseignement-apprentissage de l'anglais est intervenu dans ce processus de développement des compétences littéraciques et *de quelle·s manière·s*.

Dans un premier temps, j'ai noté quelles parties de mon modèle étaient évaluées à quel·s moment·s des trois évaluations nationales afin de voir si les compétences évaluées suivent la même progression que les compétences théoriquement développées. J'ai sélectionné la première version de mon modèle et non sa version "holistique" puisque les évaluations "Repères" ne permettent pas d'évaluer les ajouts que j'ai apportés au modèle de base. Mon modèle semble en cohérence avec les trois évaluations, puisque nous voyons que les compétences les plus à gauche (au début donc du modèle) sont testées en GS maternelle (conceptualisation du langage et de l'écrit) et au début du CP (conceptualisation de l'écrit), mais ne sont plus testées au mois de février de l'année de CP. La dernière partie de mon modèle, "Communication écrite", n'est pas encore évaluée (elle l'est dans le test "Repères CE1"). Pour donner un aperçu des compétences évaluées par les trois tests, j'ai repris (figure 7.24) mon modèle en y ajoutant des formes de couleurs : pastilles vertes ● pour la GS maternelle (M+5), triangles orange ▲ pour le mois de septembre du CP (M+12) et carrés rouges ■

6. La construction du modèle est détaillée en sous-section 5.2.1, page 249.

pour le mois de février du CP (M+18).

FIGURE 7.24 – Modèle de la littéracie chez l'enfant avec mention des compétences évaluées lors des trois évaluations nationales



Mais qu'en est-il des résultats des enfants ? D'après mon modèle théorique, les différentes compétences littéraciques sont en relation (je fais apparaître ces relations à travers la présence de flèches uni- ou bidirectionnelles). Les résultats des enfants devraient mettre ces relations en évidence, c'est-à-dire qu'un enfant qui par exemple ne parvient pas à conceptualiser le langage devrait, d'après mon modèle, être en difficulté dans les composantes suivantes (par exemple et entre autres, la conceptualisation de l'écrit).

Afin de répondre à cette question, je vais dans un premier temps évaluer mon modèle à travers l'étude des résultats individuels des enfants du groupe contrôle. Je sélectionne cinq enfants du groupe contrôle à partir de leur score de fluence en lecture de mots dans un texte, puisque c'est l'item de l'évaluation "Point d'étape CP" (M+18) le plus avancé et qui serait donc le plus à droite dans mon modèle. Pour sélectionner les enfants, je prends un enfant au hasard [7] parmi ceux qui ont obtenu moins de 6 mots par minute (seuil 1, enfants en difficulté d'après la DEPP), deux enfants au hasard parmi ceux qui ont obtenu entre 6 et 13 mots par minute (seuil 2, enfants fragiles d'après la DEPP) et un enfant parmi ceux ayant obtenu au moins 14 mots par minute. De plus, je sélectionne également l'enfant ayant obtenu le meilleur score de fluence.

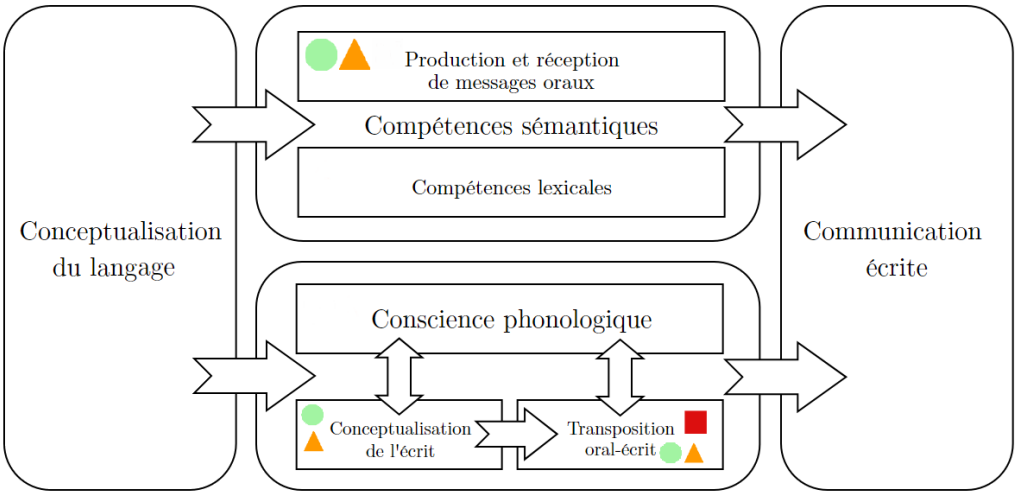
7. Ces sélections randomisées sont réalisées à partir de la fonction de "nombre aléatoire" du logiciel Microsoft Excel.

7.2.1.1 Parcours d'apprentissage de l'enfant Bob (18-MNA_BOU)

Le premier enfant dont je regarde les résultats de plus près est Bob (code 18-MNA_BOU, prénom inventé). Son score de fluence en février de l'année du CP est de 4 MPM (mots par minute). Nous voyons dans la figure 7.25 que les difficultés de Bob sont concentrées dans trois composantes : la production et la réception de messages à l'oral et la conceptualisation de l'écrit dans les deux premières évaluations, et la transposition entre l'oral et l'écrit durant les trois évaluations.

Je reprends, pour mettre en évidence les difficultés des enfants, mon modèle de la littéracie en indiquant avec les formes de couleurs déjà décrites (● pour la GS (M+5), ▲ pour le mois de septembre du CP (M+12) et ■ pour le mois de février du CP (M+18)). Ces formes de couleur n'apparaissent dans les figures suivantes que lorsque l'enfant est "en difficulté" ou "fragile" (terminologie de la DEPP) dans l'épreuve en question. Ainsi, pour Bob, je note pour la GS trois ●, donc trois domaines dans lesquels Bob est en difficulté en maternelle, puis trois ▲ (les trois mêmes domaines) en début de CP et un seul ■ en mi-CP.

FIGURE 7.25 – Difficultés de Bob (code 18-MNA_BOU) sur les trois mesures



Tout au long des dix-huit mois d'observation, la difficulté principale de Bob est qu'il ne connaît pas l'alphabet (même en milieu de l'année de CP) : il ne mémorise pas le nom des lettres associées à leurs symboles en GS de maternelle et donc a de la peine à apprendre les CGP au CP. Cependant, la figure nous montre que Bob n'a aucun mal à manipuler les sons dans les items de conscience phonologique, à aucun moment de son parcours. D'un autre côté, nous voyons des difficultés en conceptualisation de l'écrit en maternelle et en début de CP, ce qui correspond par exemple aux items de reconnaissance de lettres parmi d'autres symboles. Le fait que

Bob ne soit pas capable de reconnaître une lettre parmi plusieurs symboles ou un mot parmi plusieurs suites de symboles est une explication tout à fait raisonnable pour ses difficultés à mémoriser les lettres et le son qu'elles produisent. En lecture de mots, les lacunes au niveau de la CGP ne permettent pas à Bob d'obtenir un score de fluence très important puisqu'il lit quatre mots par minute (un mot toutes les 15 secondes). Il obtient un score de fluence de 11 mots par minute dans la lecture de texte. Au niveau des compétences sémantiques, on voit que Bob a des difficultés en GS de maternelle et au début du CP en production et réception de messages oraux, qui sont des items de compréhension de phrases et de textes. Cependant, son score remonte au milieu de l'année de CP où Bob obtient un score satisfaisant dans cette composante.

Afin de permettre à Bob d'obtenir un score satisfaisant en communication écrite au CE1, il semble qu'il faille l'accompagner dans le développement de l'apprentissage des lettres et du son qu'elles produisent (CGP) et vérifier si la conceptualisation de l'écrit est acquise (elle n'est plus mesurée en mi-CP).

La distribution des difficultés de Bob est tout à fait en cohérence avec la structuration de mon modèle : les différentes difficultés rencontrées par Bob sont ciblées sur des domaines précis, ce qui me fait supposer que j'ai correctement construit mes catégories. Le fait que Bob soit en difficulté en "Conceptualisation de l'écrit" et en "Transposition oral-écrit" que j'ai, dans mon modèle, liés par une flèche, suppose également que ce lien fait dans mon modèle théorique est éprouvé sur la réalité du terrain. J'avais noté lors de mon évaluation du test de GS de maternelle (voir sous-section 6.1.2) que la conceptualisation du langage était trop rapidement évaluée avec un item trop simple (100% de réussite pour tous les enfants de mon échantillon). Il aurait été intéressant cependant de voir si avec un item mieux construit, Bob reproduirait les mêmes difficultés, ce qui me semblerait toujours en cohérence avec mon modèle, puisque j'ai considéré cette compétence comme influant les compétences suivantes dans le modèle, dans lesquelles Bob est en difficulté (conceptualiser l'écrit, produire et recevoir des messages à l'oral).

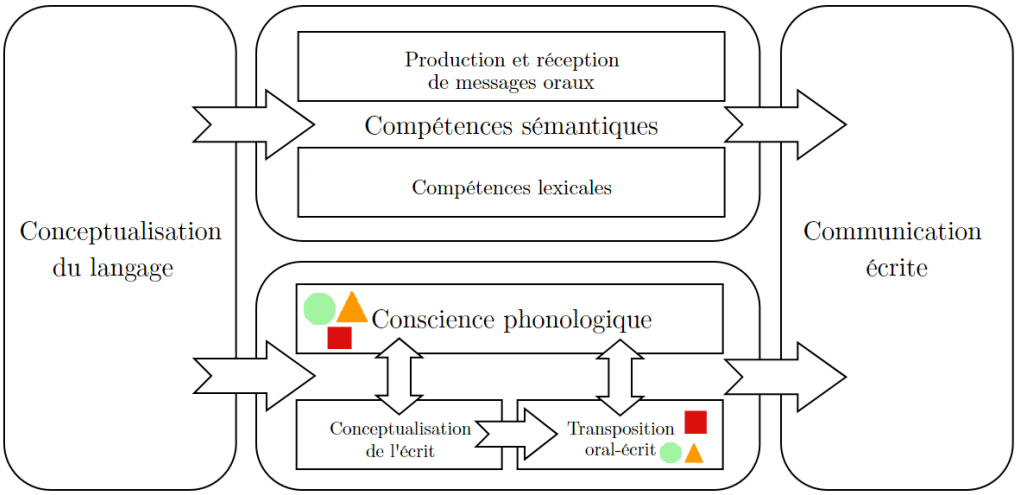
7.2.1.2 Parcours d'apprentissage de l'enfant Lou (18-FNA_BOU)

Le deuxième enfant dont nous regardons les résultats de plus près est Lou (code 18-FNA_BOU, prénom inventé). Son score de fluence est de 8 MPM. Nous voyons dans la figure 7.26 que les difficultés de Lou sont la conscience phonologique et la transposition entre l'oral et l'écrit, et ce durant les trois évaluations.

Tout au long des dix-huit mois d'observation, Lou a les mêmes difficultés dans deux composantes proches (manipulation de sons et difficulté à passer d'un

son à un graphème ou réciproquement). J'avais détaillé dans mon modèle que ces deux compétences sont en lien : difficile pour un enfant qui a du mal à percevoir les sons individuels au sein d'un mot de l'encoder grâce aux CGP. D'un autre côté, la pratique de la transposition de l'oral vers l'écrit ou inversement de l'écrit vers l'oral permet de poursuivre le développement de la conscience phonologique. Or, Lou ayant des difficultés importantes dans les deux composantes tout au long des 18 mois d'observation, sa maîtrise de l'une ou l'autre de ces composantes n'est pas suffisamment développée pour permettre de développer la seconde. En GS de maternelle et au début du CP, Lou ne connaît pas l'alphabet, ce qui freine nécessairement son apprentissage des CGP. En lecture de mots, ces lacunes ne permettent pas à Lou d'obtenir un score de fluence très important puisqu'elle lit 8 mots par minute (un mot toutes les 7 secondes). Elle obtient un score de fluence de 10 mots par minute dans la lecture de texte.

FIGURE 7.26 – Difficultés de Lou (code 18-FNA_BOU) sur les trois mesures

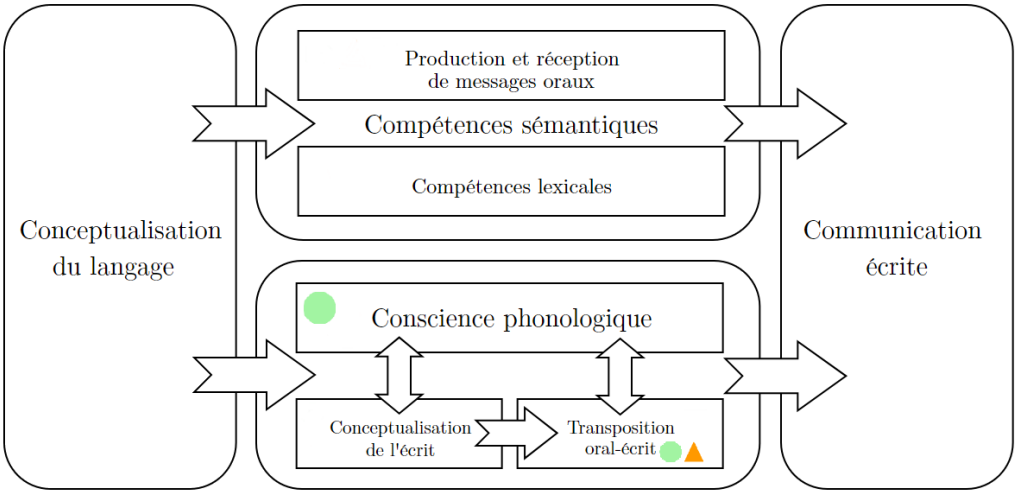


Lou n'a pas de difficulté dans les composantes sémantiques de la littéracie, c'est-à-dire qu'elle réussit l'ensemble des items de compréhension de phrases et de textes courts ainsi que les items de vocabulaire. Cela signifie qu'en CE1, Lou va peut-être s'appuyer sur des stratégies contextuelles dans la réception de messages écrits (Communication écrite) pour pallier ses difficultés de décodage. Puisque son score de fluence est meilleur en lecture de texte qu'en lecture de mots, il est possible qu'elle mette déjà cette stratégie en application. Les difficultés de Lou sont donc plutôt cohérentes avec la construction de mon modèle. Il semble attendu qu'un enfant ayant des difficultés en conscience phonologique ait également des difficultés en transposition oral-écrit.

7.2.1.3 Parcours d'apprentissage de l'enfant Clo (18-FNA_COU)

Le troisième enfant dont nous regardons les résultats de plus près est Clo (code 18-FNA_COU, prénom inventé). Son score de fluence en février de l'année du CP est de 12 MPM, ce qui correspond à un score très légèrement en dessous des attendus. Elle obtient un score de fluence de 20 mots par minute dans la lecture de texte. Nous voyons dans la figure 7.27 que les difficultés de Clo sont, en GS de maternelle, la conscience phonologique et la transposition de l'oral vers l'écrit et en début de CP, la transposition oral-écrit. En mi-CP, Clo n'a plus aucune difficulté notable. Tout comme je l'avais expliqué pour Lou, ces deux compétences sont en lien et peuvent expliquer le score de fluence légèrement en dessous de la moyenne en mi-CP.

FIGURE 7.27 – Difficultés de Clo (code 18-FNA_COU) sur les trois mesures

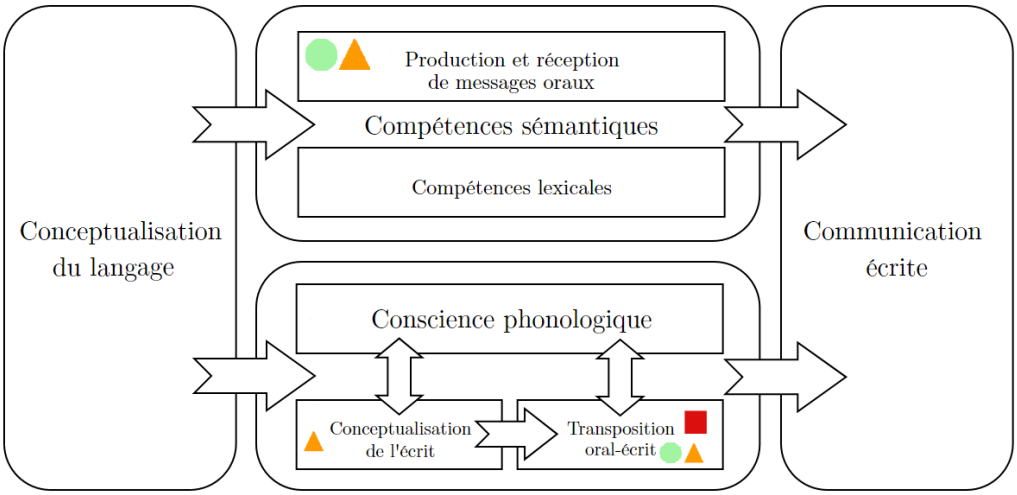


Contrairement à Lou, Clo parvient à surmonter ses difficultés en conscience phonologique dès le début du CP. Ainsi, à la mi-CP, ce sont les difficultés concernant la transposition oral-écrit qui sont surmontées. Comme attendu, Clo a donc un meilleur score de fluence que Lou en fin de dispositif et on imagine que la composante de communication écrite sera donc mieux réussie également en CE1. Clo, tout comme Lou, n'a pas de difficultés dans les composantes sémantiques de la littéracie. Elle va donc également pouvoir utiliser des stratégies contextuelles dans la communication écrite en utilisant des indices sémantiques pour lire et écrire des textes. Cependant, Clo pourra utiliser à la fois les indices sémantiques et les CGP, ce qui correspond aux stratégies d'un enfant "bon lecteur". Le parcours de Clo est donc en cohérence avec la construction de mon modèle.

7.2.1.4 Parcours d'apprentissage de l'enfant Ben (18-MSA_BAI)

Le quatrième enfant dont nous regardons les résultats de plus près est Ben (code 18-MSA_BAI, prénom inventé). Son score de fluence en février de l'année du CP est de 27 MPM ce qui correspond à un bon score de fluence. Il obtient un score de fluence de 29 mots par minute dans la lecture de texte.

FIGURE 7.28 – Difficultés de Ben (code 18-MSA_BAI) sur les trois mesures



Pour se repérer, je rappelle de nouveau que la DEPP considère que les enfants sont "en difficulté" en dessous de six mots lus par minute, "fragiles" entre 6 et 13 mots par minute et que leurs résultats sont "satisfaisants" s'ils lisent au moins 14 mots par minute (un mot toutes les 4 sec.) en milieu de CP. À la fin du CP, les repères de progression des programmes de l'Éducation Nationale prévoient que les enfants soient capables de lire une cinquantaine de mots par minute (un mot toutes les 1,2 sec.). Ben lit un mot toutes les 2,2 sec., ce qui est au-dessus des attendus de mi-CP. En raison de ce bon résultat, j'imagine que Ben a moins de difficultés que Bob, Lou et Clo.

Nous voyons cependant dans la figure 7.28 que Ben a plusieurs difficultés pendant les 18 mois d'observation. En GS de maternelle, Ben a des difficultés à la fois en production et réception de messages oraux tout comme en transposition de l'oral vers l'écrit. En début de CP, il garde ces mêmes difficultés, mais développe aussi une difficulté en conceptualisation de l'écrit. Enfin, en mi-CP, Ben conserve une difficulté en transposition oral-écrit, mais n'a plus de difficulté avec la production-réception de messages à l'oral. La conceptualisation de l'écrit n'est plus testée en mi-CP.

En maternelle, Ben obtient un score de 0% de réussite dans les trois items de compréhension de textes lus par l'adulte. En début de CP, ses progrès sont très importants puisque d'après les seuils de la DEPP, il n'est plus "en difficulté", mais

seulement "fragile" (avec un score proche du seuil "satisfaisant"). Au milieu du CP, Ben a un score satisfaisant dans tous les items de compétences sémantiques. En GS de maternelle, Ben a des difficultés concernant la transposition de l'oral vers l'écrit (il s'agit de l'item d'essai d'encodage de mots), difficultés qui se poursuivent en CP lors des deux mesures suivantes. De plus, Ben a également une difficulté dans le domaine de conceptualisation de l'écrit au début de l'année de CP (item "Reconnaître une lettre dans diverses écritures") alors qu'il avait réussi les items de conceptualisation de l'écrit en maternelle. Cette compétence n'est plus testée en mi-CP.

Malgré les difficultés en transposition oral-écrit, Ben obtient un très bon score de fluence (qui fait partie de cette composante). Ainsi, si Ben est noté comme ayant des difficultés dans cette composante, c'est qu'il ne parvient pas à écrire des syllabes dictées. Je ne sais pas expliquer pourquoi Ben semble très performant dans le décodage de syllabes et de mots, mais ne parvient pas à encoder des syllabes, dont la plupart sont les mêmes que celles qu'il sait décoder. Il est possible que ses difficultés proviennent de la graphie, puisqu'on voit que des difficultés en conceptualisation de l'écrit apparaissent en CP, où cet item se concentre sur l'objet lettre.

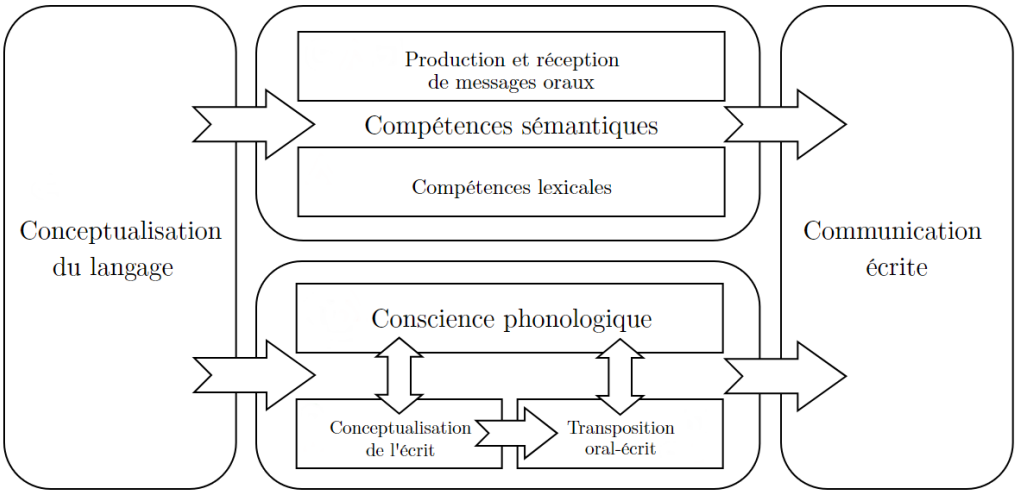
Si l'étude des résultats de Ben ne me permet pas de valider ou d'invalider mon modèle, c'est mon modèle qui peut me permettre ici de réaliser des hypothèses quant à son parcours d'apprentissage, sans toutefois que je puisse valider ou invalider celles-ci puisque je ne connais pas cet enfant au-delà de ses résultats aux tests (n'étant pas entrée en contact avec le groupe contrôle). D'une part, concernant les compétences sémantiques, Ben n'obtient aucune réponse correcte dans les trois items de compréhension de l'histoire lue par l'adulte. C'est le seul enfant dans mes deux groupes à obtenir ce score, alors que je sais que Ben est natif du français. Puisque l'item concerne une seule histoire, on peut imaginer que Ben n'a pas compris l'histoire en question (ce qui me laisse supposer qu'il n'a pas développé les compétences sémantiques attendues alors qu'il aurait pu mieux performer sur un autre texte), qu'il n'a pas compris les consignes, qu'il a sous-performé au moment de l'évaluation (en raison du contexte, peut-être angoissant, peut-être à un moment où l'enfant était distrait, etc.). On ne peut pas cependant considérer que Ben n'a aucune difficulté dans les compétences sémantiques et que son score de 0% en maternelle est à imputer à des raisons uniquement contextuelles puisque ces difficultés persistent (de manière plus ténue) en début de CP. Ce que je sais, en revanche, c'est qu'à la mi-CP, Ben obtient un niveau satisfaisant dans ce domaine, surmontant les difficultés antérieures. D'autre part, il me semble probable que les difficultés concernant la transposition oral-écrit sont spécifiquement liées à la graphie, par exemple, il est possible qu'il échoue l'item "Reconnaître une lettre dans diverses écritures" parce qu'il éprouve

encore des difficultés à reconnaître les lettres minuscules ou scriptes. Plus tard, c'est peut-être le traçage de ces mêmes lettres qui rend difficiles les items d'encodage de mots et syllabes. Si ces items ne demandent pas des enfants qu'ils écrivent en cursives, c'est à un moment de l'année scolaire où cela leur est demandé en classe : éventuellement, cette difficulté de Ben en classe a pu le freiner dans la réalisation de cet item. Je ne peux cependant que faire des suppositions.

7.2.1.5 Parcours d'apprentissage de l'enfant Mat (18-MSA_MOU)

Le dernier enfant dont nous regardons les résultats de plus près est Mat (code 18-MSA_MOU, prénom inventé). Son score de fluence en février de l'année du CP est de 66,6 MPM, le score le plus élevé du groupe contrôle, ce pour quoi je l'ai sélectionné. Ce score est au-dessus des attendus de fin de CP (50 MPM) et presque équivalent aux attendus de fin de CE1 (70 MPM), équivalent à plus d'un mot lu par seconde. Il obtient un score de fluence de 83 mots par minute dans la lecture de texte.

FIGURE 7.29 – Difficultés de Mat (code 18-MSA_MOU) sur les trois mesures



Nous voyons dans la figure 7.29 que Mat n'est en difficulté dans aucun des items dans les trois évaluations passées en GS et en CP. Dans tous les items, Mat obtient des résultats supérieurs à la moyenne de sa classe et aux dessus des moyennes nationales. Les résultats très élevés de Mat ne permettent pas de valider ou d'invalider le modèle : tous les items étant bien réussis, la structuration de n'importe quel modèle serait validée par l'effet plafond rencontré par Mat.

L'étude de ces cinq cas me permet de remarquer qu'il est plus facile d'évaluer mon modèle à partir des profils d'enfants en difficulté puisque les enfants sont notés

en pourcentage de réussite sur ces items : tous les enfants qui obtiennent un score de 100% n'ont pas nécessairement le même niveau, mais ils obtiennent le même score, par effet plafond. De même, un enfant obtenant systématiquement 100% dans un même domaine lors des trois évaluations peut progresser, son score de 100% ne permet pas de le voir. Chez les enfants aux résultats plus faibles au contraire, la visualisation des difficultés permet de mettre en évidence des "cheminements" de difficultés qui sont résolues (comme nous l'avons vu pour Clo) ou qui persistent et s'étendent (comme nous l'avons vu pour Lou). Pour les enfants qui éprouvent peu de difficultés, la nature des évaluations *Repères* ne permet pas de valider ou d'invalider mon modèle, mais mon modèle a permis de formuler des hypothèses sur les parcours d'apprentissages et stratégies mises en place par les enfants. Dans tous les cas, l'utilisation du modèle permet d'analyser les acquis des enfants et de proposer des interventions ciblées pour la remédiation.

7.2.2 Application du modèle dans le groupe test : apports du dispositif d'apprentissage de l'anglais

Je vais désormais procéder à une vérification similaire de mon modèle pour les enfants de mon groupe test. Cela me permettra de continuer à évaluer mon modèle, mais cette fois-ci en me souvenant que le groupe test ayant bénéficié de mon dispositif d'enseignement-apprentissage de l'anglais, d'autres mécanismes peuvent être en jeu. Je me demanderai de plus si les parcours d'apprentissages étudiés sont les mêmes ou s'ils sont structurellement différents de ceux que l'on a pu observer dans mon groupe contrôle. Enfin, nous regarderons avec une attention particulière l'un des profils d'enfants de mon groupe test qui est le seul profil FLA (français en tant que langue d'accueil, tel que défini en sous-section 2.1.1, une enfant qui est entrée à l'école sans parler le français). Sur l'ensemble de mes deux groupes, je n'ai retenu qu'un seul profil FLS : parmi tous les enfants dont le français n'est pas la langue maternelle dans les deux groupes, il s'agit de la seule qui était présente lors des trois mesures et donc n'a pas été écartée.

Puisque nous avons déjà étudié les profils de Rim, Eli et Mel en sous-section 7.1.3, je vais poursuivre avec ces trois profils en plus de la sélection aléatoire que j'applique de manière identique à celle du groupe contrôle. Pour celle-ci, tout comme pour la sélection précédente, je voulais sélectionner un enfant au hasard parmi ceux qui ont obtenu moins de 6 mots par minute (seuil 1, enfants en difficulté d'après la DEPP), deux enfants au hasard parmi ceux qui ont obtenu entre 6 et 13 mots par minute, et un enfant parmi ceux ayant obtenu au moins 14 mots par minutes. De

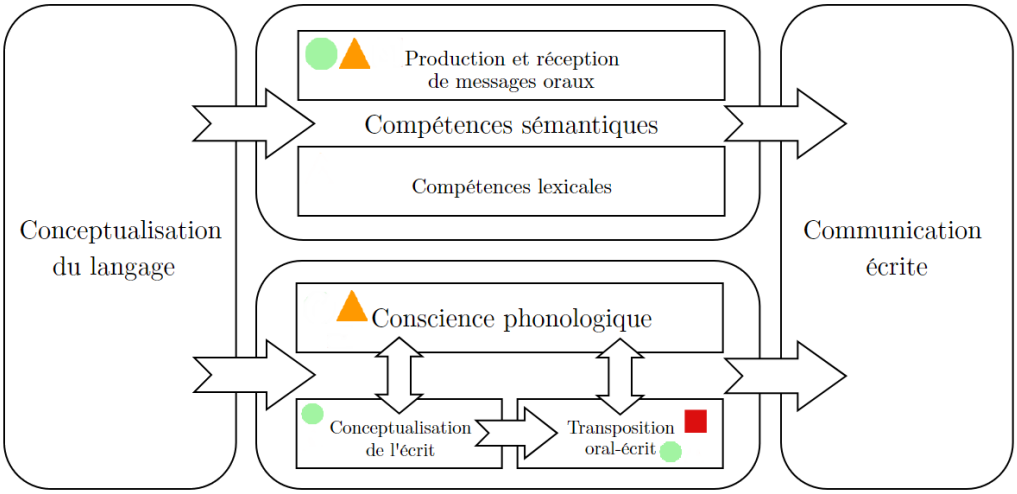
plus, je sélectionne également l'enfant ayant obtenu le meilleur score de fluence.

Cependant, il n'y a aucun enfant avec un score en dessous de 6 dans le groupe test. Parmi les enfants "fragiles" d'après les seuils de la DEPP, les enfants sélectionnés au hasard sont Léa et Max. L'enfant sélectionné au hasard parmi les scores satisfaisants est Cal, l'enfant ayant obtenu le score le plus levé est Eli (que j'ai déjà sélectionné dans la sous-section 7.1.3). J'y ajoute le profil FLS mentionné *supra*, Dai. Au total, nous examinerons donc sept profils d'enfants. Mis à part pour Dai, le profil FLS que nous examinerons en dernier, nous les verrons dans l'ordre croissant de leur score de fluence comme dans la sous-section précédente.

7.2.2.1 Parcours d'apprentissage de l'enfant Léa (19-FNA_LAT)

L'enfant ayant obtenu le score le moins élevé en lecture de mots est Léa (code 19-FNA_LAT) qui lit 9 mots par minute dans des listes de mots et 10 en lecture de texte et entre donc dans la catégorie "fragile" de la DEPP. Nous voyons dans la figure 7.30 que Léa est en échec en maternelle dans les composantes de production et réception de messages oraux, conceptualisation de l'écrit et transposition de l'oral vers l'écrit. Au début du CP, Léa est toujours en difficulté en production et réception de messages écrits et échoue également aux items de conscience phonologique. Enfin, à la mi-CP, Léa n'échoue que dans la composante transposition oral-écrit.

FIGURE 7.30 – Difficultés de Léa (code 19-FNA_LAT) sur les trois mesures



Pendant les 18 mois de dispositif, Léa surmonte plusieurs de ses difficultés : elle réussit à la mi-CP les items de production et réception de messages oraux lors desquels elle avait échoué en début d'année de CP (items identiques), de même pour la conscience phonologique. De plus, la compétence de conceptualisation de l'écrit est également acquise au début du CP, alors qu'elle ne l'était pas en maternelle.

Ces trois composantes suggèrent que Léa acquiert l'ensemble des compétences requises, mais que cette acquisition lui prend davantage de temps que ses camarades. Sa mesure de début de CP correspond à des résultats acceptables pour la GS de maternelle, ses résultats en mi-CP sont de "bons" résultats de début de CP, etc. Cependant, les difficultés en maternelle et en mi-CP en transposition oral-écrit sont plus surprenantes, car Léa réussit bien (même très bien, se plaçant dans le premier quartile) l'exercice en début d'année du CP. Je l'explique en regardant de plus près quelques items présents dans les trois tests pour cette composante : en maternelle, les enfants sont évalués sur leur connaissance du nom et du graphème des lettres de l'alphabet (Entourer une lettre dictée par l'enseignant·e) ainsi que sur l'encodage des pseudo-mots "momo" et "lari". En début d'année de CP, les enfants sont de nouveau évalués sur leur connaissance du nom et du graphème des lettres de l'alphabet (Entourer une lettre dictée par l'enseignant·e dans diverses écritures), tandis qu'en mi-CP les enfants sont évalués sur leur capacité à encoder et décoder des mots.

Si Léa est en difficulté dans cette composante en maternelle et à la mi-CP, c'est qu'elle connaît bien l'alphabet (elle réussit les items de reconnaissance de lettre en maternelle et en début d'année de CP), mais qu'elle échoue dans les items d'encodage en maternelle et en mi-CP ainsi que dans les items de décodage en mi-CP.

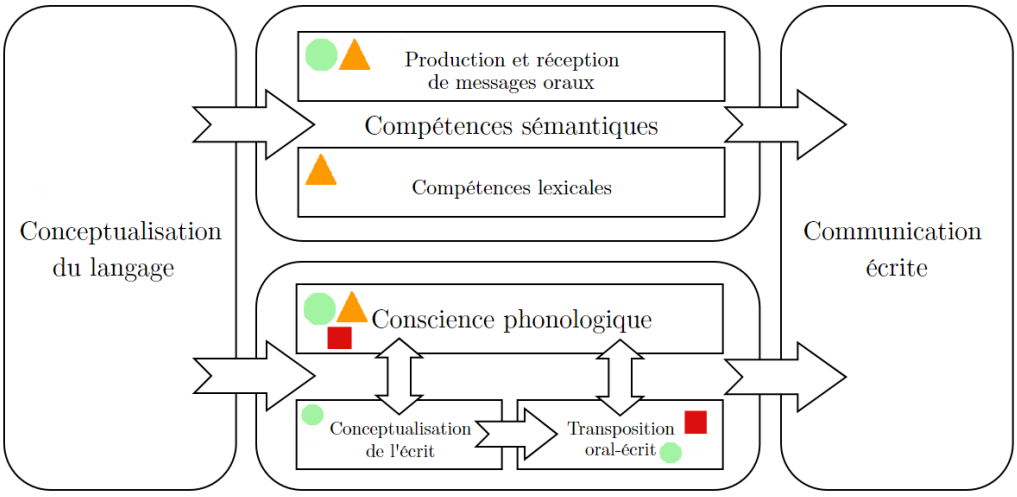
Le parcours de Léa est cohérent avec la construction de mon modèle une fois que nous le regardons de plus près. Léa est une enfant aux résultats inférieurs à la moyenne de sa classe et aux attendus de la DEPP dans les trois évaluations. Puisqu'elle fait partie du groupe test qui a bénéficié du dispositif d'enseignement-apprentissage de l'anglais que j'ai mis en place, je note également que Léa a des difficultés à acquérir les connaissances et compétences développées dans les cours d'anglais. Cependant, elle participe activement en classe, ne se décourage pas et a une attitude proactive dans l'apprentissage.

Dans ma publication *Utilisation de vidéos "chant-actions" en maternelle : impliquer les enfants dans l'apprentissage de l'anglais langue étrangère* (Boutin-Charles, à paraître), j'avais évalué, pour une séance d'anglais filmée, l'implication apparente des enfants en comptant le nombre de fois où les enfants détournent le regard et la part de gestes qu'ils reproduisent lorsqu'ils y sont invités par une vidéo. Léa réalise davantage de gestes que la moyenne du groupe dans cette séance. De manière générale dans mon corpus vidéo, Léa prend également beaucoup la parole et répond aux questions des adultes, qu'elle connaisse ou non la réponse : je vois qu'elle fait des essais et ne semble pas avoir peur de se tromper, ce qui est un comportement facilitant l'apprentissage tel que je l'ai détaillé dans mon modèle holistique.

7.2.2.2 Parcours d'apprentissage de l'enfant Rim (19-FNA_RIM)

Nous allons désormais reprendre l'étude des résultats de Rim (code 19-FNA_RIM) qui lit 12 mots par minute dans des listes de mots tout comme en lecture de texte. Nous avions vu précédemment en regardant ses productions d'encodage de mots en anglais que Rim est une enfant qui, en CP, ne connaît pas encore son alphabet. Dans la figure 7.31, nous voyons que Rim a de nombreuses difficultés en maternelle (4 composantes), puis encore quelques difficultés en début d'année de CP (3 composantes), et légèrement moins en milieu de CP (2 composantes).

FIGURE 7.31 – Difficultés de Rim (code 19-FNA_RIM) sur les trois mesures



Dans la composante sémantique, Rim échoue dans la réception de messages oraux en maternelle puis à nouveau en début de CP dans la réception de mots et de phrases, mais plus dans la réception de textes. Enfin, à la mi-CP, Rim réussit à nouveau dans l'item de réception de textes lus par l'adulte.

Rim éprouve des difficultés en maternelle en conscience phonologique et en conceptualisation de l'écrit, puis de manière cohérente, en transposition de l'oral vers l'écrit : elle ne connaît pas l'alphabet et ne différencie pas les lettres parmi une suite de symboles. Au niveau de la conscience phonologique, elle ne parvient pas à percevoir et manipuler des syllabes. Elle n'est pas capable d'encoder "momo" et "lari". En fin de maternelle, nous avons vu qu'elle encodait certains sons des mots "happy" et "sad", mais toujours pas de manière satisfaisante (lettres inversées, voyelle omise). En début de CP, Rim n'a plus de difficulté à conceptualiser le langage et réussit à manipuler des syllabes, bien qu'elle ne soit pas capable de manipuler des phonèmes. Elle connaît l'alphabet. Enfin, à la mi-CP, Rim a toujours des difficultés à manipuler les phonèmes et à encoder et décoder des syllabes et des mots à la CGP régulière.

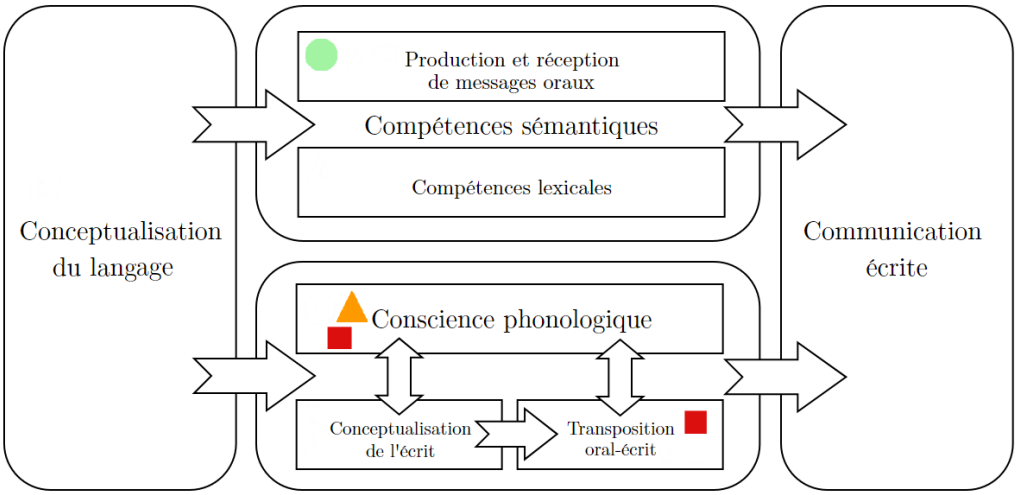
Contrairement à Léa, Rim ne participe pas vraiment pendant les cours d'anglais. Elle ne prend pas la parole spontanément et semble avoir de la peine à répondre quand elle y est invitée. Elle détourne régulièrement le regard ou fait autre chose en classe (manipuler ses vêtements, ses chaussures). Il n'est pas possible de tirer des conclusions sur les effets de l'implication ou non-implication de Rim sur ses résultats, cependant il semble qu'elle a les compétences requises pour développer la littéracie (sa lecture de mots est presque satisfaisante, malgré ses difficultés à manipuler les sons), mais un comportement non-facilitateur.

7.2.2.3 Parcours d'apprentissage de l'enfant Max (19-MSA_MAS)

L'enfant dont nous observons les résultats ensuite est Max (19-MSA_MAS) qui lit 12 mots par minute dans des listes de mots et 18 en lecture de texte. En lecture de mots, le score de fluence de Max est donc identique à celui de Rim. Pourtant, la figure 7.32 nous montre que son parcours d'apprentissage est différent.

Dans la composante sémantique, Max échoue dans l'item de réception de messages oraux en maternelle, mais a des résultats satisfaisants en CP.

FIGURE 7.32 – Difficultés de Max (code 19-MSA_MAS) sur les trois mesures



En maternelle, Max n'a pas de difficulté à conceptualiser l'écrit ou manipuler des syllabes et connaît son alphabet et ses premières CGP : il encode "momo" et "lari" de manière satisfaisante. Tout au long de l'année du CP, Max a des difficultés à manipuler les sons : pour l'item de manipulation de phonèmes, identique en début et mi-CP, son score est identique dans les deux évaluations. À la mi-CP, son score de fluence en lecture de mots et son score d'écriture de syllabes dictées sont insuffisants tandis que son score de fluence en lecture de texte et son score d'encodage de mots dictés sont satisfaisants. Ainsi, il est possible que Max mette en œuvre des

stratégies autres que la CGP pour ces items (utilisation de mots connus proches, calque morphologique, etc.).

Max est un enfant très actif en classe, mais également très dissipé. Ses interventions en anglais sont satisfaisantes, mais il semble que ses productions pourraient être meilleures en anglais avec une implication renforcée. Il intervient beaucoup en français et en dehors des sujets attendus pendant les cours, comme nous pouvons le voir notamment dans l'extrait suivant (M+10) :

```
teacher : hellooo Max
MAX : hello
teacher : how are you today/ [8 sec.]
teacher : are you happy/ [3 sec.] are you-
MAX : -j'ai envie de manger du mcdonald's
teacher : are you hungry/
MAX : et de la glace, et en même temps des gâteaux
teacher : in English (2 sec pause) I'm/
MAX : mcdo pizza coca
Enfant 1 : english
Enfant 2 : in english
teacher : that's not an emotion. i'm/ [h] [h]
MAX : [ʌngwi]
teacher : i'm hungry
MAX : [ʌngwi] mcdonald's
```

Les interventions de Max ne sont pas adaptées à la posture d'élève attendue, si bien que ses propres camarades le reprennent de la même manière que l'enseignante. Parmi les différentes captations, c'est le type d'interaction principal que je trouve pour cet enfant.

7.2.2.4 Parcours d'apprentissage de l'enfant Mel (19-MNP_MEH)

L'enfant dont nous observons les résultats ensuite est Mel (19-MNP_MEH), dont nous avions déjà étudié les productions en anglais. Mel lit 44 mots par minute dans des listes de mots et 90 en lecture de texte, ce qui correspond aux attendus de fin de CE2 en termes de fluence.

D'après la figure 7.33, Mel n'a aucune difficulté en mi-CP. En maternelle et au début de l'année de CP, Mel échoue dans les items de réception de messages oraux, à la fois dans la compréhension de textes, phrases et mots dictés par l'adulte. En mi-CP, Mel réussit assez bien l'item de réception de messages oraux.

FIGURE 7.33 – Difficultés de Mel (code 19-MNP_MEH) sur les trois mesures

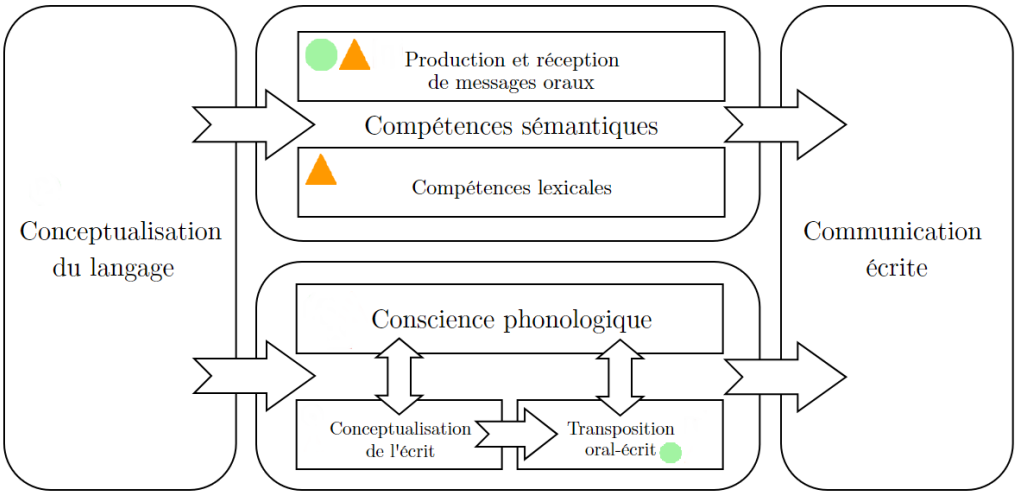
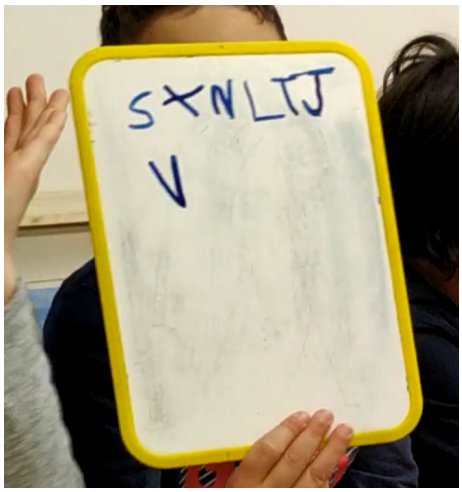


FIGURE 7.34 – Encodage de lettres sous la dictée en anglais par Mel



Mel échoue en maternelle dans l'item d'encodage des mots "momo" et "lari". Il ne réussit pas complètement l'item de reconnaissance de lettres dictées par l'adulte, ce qui laisse supposer qu'il ne connaît pas bien son alphabet en maternelle. En fin de maternelle, Mel réalise de nombreux essais d'encodage de mots en anglais. Il réussit également à écrire de nombreuses lettres sous la dictée en anglais, comme le montre la figure 7.34 où nous voyons Mel montrer une ardoise où il a écrit différentes lettres sous la dictée en anglais. En début de CP, Mel connaît parfaitement son alphabet et obtient 100% de réussite dans cet item.

Mel participe beaucoup en anglais, fait de nombreuses hypothèses et corrige ou conseille ses camarades à diverses reprises. Je ne peux pas émettre de conclusions sur les schémas internes de son apprentissage, mais remarquons que les difficultés que Mel a avec l'alphabet se résorbent entre M+5 et M+10, période qui correspond justement à l'apprentissage de l'alphabet en anglais. Mel est un enfant qui n'encode pas et ne connaît pas l'alphabet en M+5, puis un enfant aux performances bien supérieures aux attentes en M+10 concernant l'encodage de mots et la connaissance de l'alphabet. Il est possible que le temps supplémentaire passé à apprendre l'alphabet (bien que dans une autre langue) ait été bénéfique.

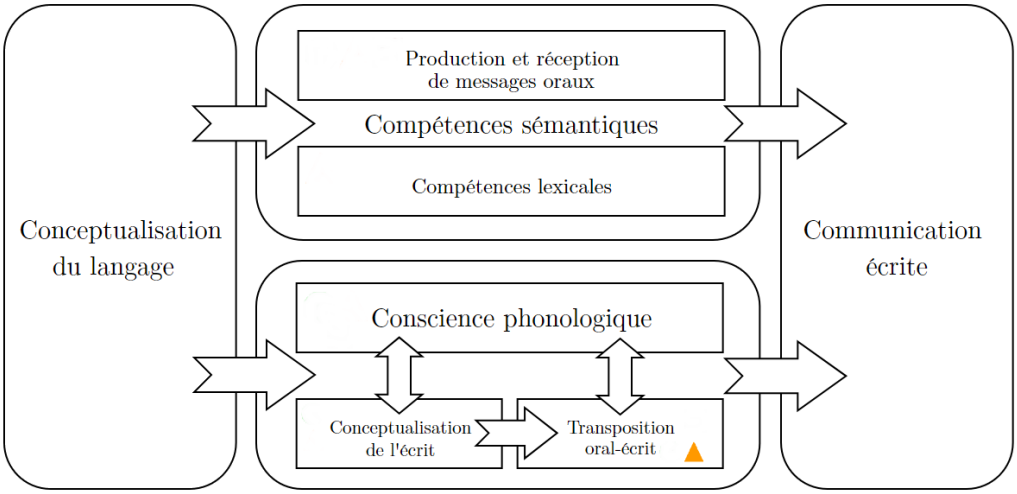
```
MEL : i'm happy i'm happy (chantant)
ALI : i'm [xapi]/
MEL : c'est pas [xapi] c'est pas [xapi] hein <Ali>
plusieurs enfants : [xapi] haha
teacher : I'm/
plusieurs enfants : happy (unisson)
teacher : happy
LÉA : [h] [h] [ha] [h] [hp] [hap]
```

Dans l'extrait encadré *supra*, nous pouvons voir un exemple d'interaction en classe où Mel corrige un autre enfant. Dans ce même extrait, nous voyons également que Léa essaie de prononcer le "h" aspiré de manière spontanée à la suite de l'échange entre Mel et Ali.

7.2.2.5 Parcours d'apprentissage de l'enfant Cal (code 19-MSA_CAF)

L'enfant dont nous observons les résultats ensuite est Cal (code 19-MSA_CAF) qui lit 55 mots par minute dans des listes de mots et 47 en lecture de texte, ce qui correspond aux attendus de fin de CP en termes de fluence. La figure 7.35 nous montre que Cal n'a presque aucune difficulté dans son parcours d'apprentissage.

FIGURE 7.35 – Difficultés de Cal (code 19-MSA_CAF) sur les trois mesures



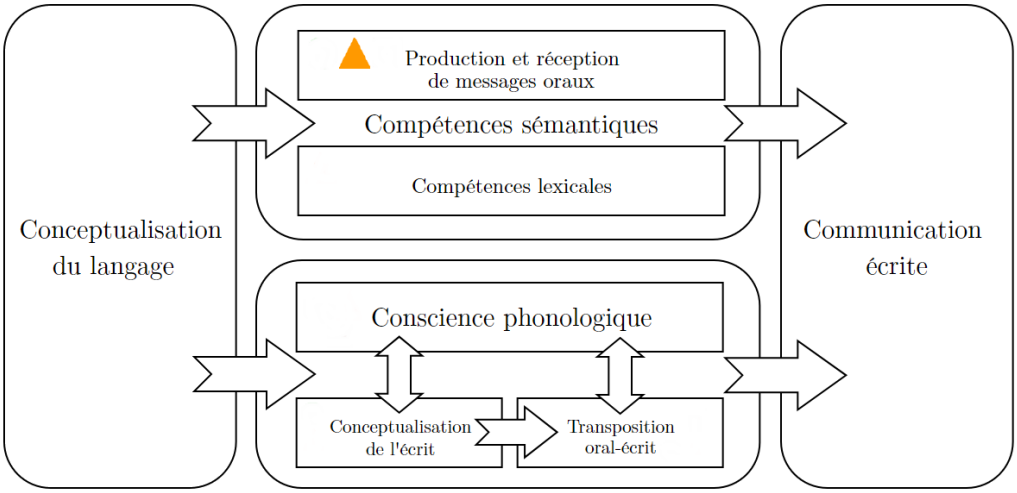
Cal est en difficulté dans la transposition de l'oral vers l'écrit au début de l'année de CP, c'est-à-dire qu'il échoue dans l'item "Entourer une lettre dictée par l'enseignant·e dans diverses écritures" (71% de bonnes réponses, la DEPP attend une réponse correcte de plus). Cependant, il n'est plus en difficulté à la mi-CP et n'était pas en difficulté dans ce même item en maternelle.

Il semble que le profil de Cal soit celui d'un enfant ayant peu de difficultés. Dans les cours d'anglais, Cal a une attitude et des performances conformes aux attentes. Comme tous les enfants, il lui arrive d'avoir des moments de distractions où il s'écarte de la posture d'élève attendue, et d'autres où il montre son implication et sa concentration dans les apprentissages.

7.2.2.6 Parcours d'apprentissage de l'enfant Eli (code 19-MNP_ELL)

L'enfant dont nous observons les résultats ensuite est Eli (code 19-MNP_ELL), dont nous avions étudié les productions en anglais. Eli lit 79 mots par minute dans des listes de mots et 102 en lecture de texte, ce qui correspond aux attendus de CM1 en termes de fluence. Sans surprise, Eli n'est en échec que dans un item au cours de son parcours. Tout comme Cal, il est considéré comme "fragile" dans un item à une réponse correcte près, c'est-à-dire que son résultat est presque satisfaisant. L'item dans lequel Eli est en difficulté est la réception de messages oraux en début de CP où les enfants doivent répondre à des questions de compréhension relatives à trois textes courts lus par l'adulte.

FIGURE 7.36 – Difficultés d'Eli (code 19-MNP_ELL) sur les trois mesures



Eli a un profil similaire à Mel concernant son attitude en classe. Il participe beaucoup et émet de nombreuses hypothèses sur la langue anglaise. Ce sont d'ailleurs les deux enfants qui ont demandé comment encoder le son /θ/ lors de l'activité réalisée en M+10. Il est curieux face à l'apprentissage de l'anglais, pose de nombreuses questions sur les différences et les similarités entre le français et l'anglais et réclame régulièrement des traductions pour réemployer des structures données. De plus, il traduit beaucoup les mots et phrases pour ses camarades, comme nous pouvons le voir dans les exemples suivants.

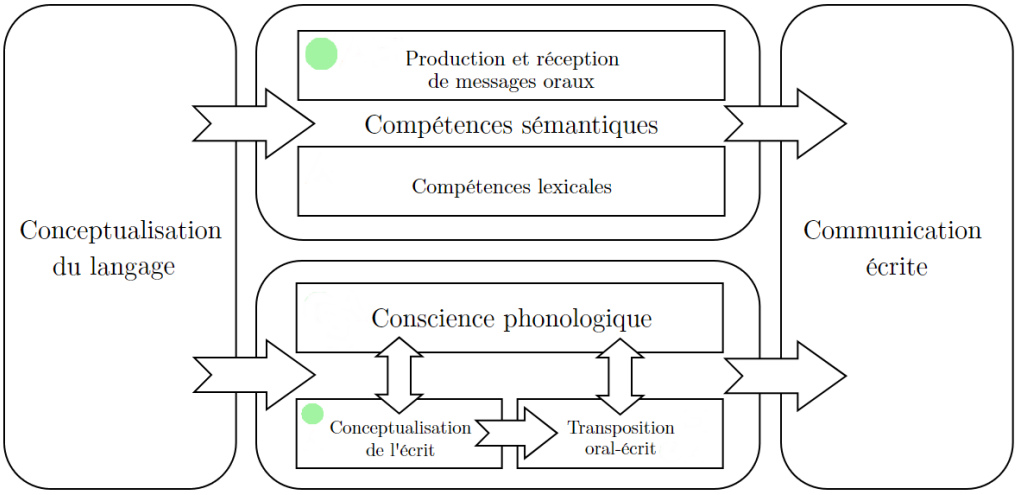
ELI : /ʌhʌ/, /ʌhʌ/ ça veut dire que c'est bien et /ʔʌʔʌ/ ça veut dire tu veux pas
MEL : quoi/
ELI : /ʔʌʔʌ/, /ʔʌʔʌ/ ça veut dire non et et /ʌhʌ/ (fait oui de la tête) ça veut dire yes

teacher : clap your hands
ELI : elle dit de taper des mains

7.2.2.7 Parcours d'apprentissage de l'enfant Dai (code 19-FSA_DAS)

Le dernier enfant dont nous observons les résultats est Dai (code 19-FSA_DAS, figure 7.37), de langue première tamoule [8]. Dai est arrivée à l'école en moyenne section en ne sachant pas parler le français du tout, et ses parents le parlent un peu (ils peuvent communiquer avec le corps enseignant). Dai lit 19 mots par minute dans des listes de mots et 26 en lecture de texte à la mi-CP, ce qui correspond aux attendus.

FIGURE 7.37 – Difficultés de Dai (code 19-FSA_DAS) sur les trois mesures



En GS de maternelle, soit un an et demi après le début de la scolarisation pour l'évaluation du mois de février, Dai a des compétences proches de celles de ses camarades natifs du français. Elle réussit dans tous les items exceptés deux. Le premier est la production de messages à l'oral, plus spécifiquement la syntaxe ("l'enfant utilise des phrases avec sujet/verbe/complément et utilise habituellement des pronoms et des déterminants corrects en genre et en nombre dans les phrases simples"), bien que l'item prévoie que "pour les enfants qui ne sont pas de langue maternelle française on accepte les erreurs de genre pour les déterminants et les

8. Ses parents déclarent ne pas utiliser l'anglais à la maison avec leurs enfants

pronoms". Le second item qui la met en échec est conceptualisation de l'écrit, où elle ne différencie pas les lettres des autres symboles proposés.

En raison de son apprentissage récent du français, son échec dans l'item de syntaxe n'est pas surprenant. Il en est de même pour l'item de conceptualisation du langage, puisqu'il est possible que Dai ait moins d'*inputs* de l'alphabet latin dans son entourage immédiat (la langue parlée à la maison étant le tamoul, il est possible qu'une partie des écrits de la maison soient en alphasyllabaire tamoul). En revanche, dès le début du CP, Dai réussit l'intégralité des items. Elle obtient ainsi un score total supérieur à la moyenne de sa classe, de l'ensemble des enfants de mon corpus et même à la moyenne nationale dans les deux évaluations de CP. D'après Akinci, qui travaille sur des enfants turcophones scolarisés en français dès l'entrée en maternelle, comme Dai, il n'est pas rare que "le français [devienne] pour ces enfants la langue dominante très rapidement dès l'âge de 5/6 ans" (2010, p. 118). C'est peut-être donc au moment de ce passage du français en tant que langue dominante de Dai que ses difficultés disparaissent.

En anglais, Dai ne prend la parole que si elle est sollicitée et produit des énoncés qui correspondent aux attendus. Notamment, elle fait partie des enfants qui réussissent à produire "I'm + <émotion>" en réponse à la question "How are you ?" en M+10, alors que 38% des enfants du groupe test ne produisent encore que le nom de l'émotion seul (par exemple : "How are you ? sad"). Je ne peux pas déterminer si le plurilinguisme de Dai l'aide dans son apprentissage de l'anglais, mais nous pouvons remarquer qu'elle fait partie des enfants qui se saisissent de cette information syntaxique.

```
teacher : ok. hellooo <DAI>, how are you today/
DAI : hello (1 sec) i'm (1 sec) i'm happy
teacher : i'm happy. good. can you ask that to someone
else/ can you say hellooo-
DAI : -hello (3 sec pause) <TIL>
TIL : hello
DAI : how are you today/
MAX : elle demande jamais aux garçons ! (interruption)
teacher : So <TIL> how are you today/
TIL : happy
teacher : i'm happy
```

Les profils d'élèves que j'ai étudiés à travers ce que j'ai nommé leurs parcours d'apprentissage me permettent de dresser plusieurs tendances. Tout d'abord, dans les deux groupes, il me semble évident que le nombre de mots correctement lus par minute (le score de fluence) était en partie prédit par le nombre de difficultés rencontrées par les enfants dans leur parcours. Les enfants aux scores de fluence les plus bas ont généralement des difficultés dans plusieurs composantes de leur compétence littéracique et les enfants ayant le moins de difficultés ont généralement un score de fluence plus important. De plus, il semble que sur l'ensemble des enfants dont nous avons regardé les résultats, le parcours d'apprentissage et l'évolution du type de difficultés rencontrées s'expliquent convenablement par mon modèle, que ce soit pour le groupe test ou le groupe contrôle.

Je pensais rencontrer des profils d'élèves dans mon groupe test qui ne pourraient être expliqués que par la version "holistique" de mon modèle incluant les comportements facilitateurs, mais il semble que la construction des trois évaluations nationales ne permette pas d'évaluer ces derniers et que les parcours d'élèves ne les mettent pas en évidence. Malgré cela, j'ai pour les enfants du groupe test indiqué des informations sur leurs comportements et attitudes tels que je les avais rapportés dans mon journal de bord ou tel qu'observables dans mes enregistrements vidéo. Cela me permet de remarquer que l'implication des enfants en anglais ou leur comportement ne sont pas corrélés à leurs résultats, ni en littéracie, ni même en anglais, bien que les enfants obtenant les scores les plus élevés démontrent une attitude facilitatrice d'après les descripteurs du CARAP (curiosité, comparaison entre les langues, attention aux différences et similarités, etc.). Au contraire, les enfants avec les scores les plus faibles ne présentent pas nécessairement des comportements non-facilitateurs et certains de ces enfants semblent même très impliqués.

Ainsi, la section 7.2 montre que malgré les différences significatives de résultats, à la fois pour les enfants les plus performants, mais aussi pour les enfants les plus fragiles, l'organisation structurelle du développement des compétences littéraciques par les enfants semble identique dans mes deux groupes.

J'ai également pu appliquer mon modèle à des résultats individuels d'enfants dans ce que j'ai nommé des parcours d'apprentissage mettant en évidence les composantes de la littéracie dans lesquelles des fragilités ou difficultés pouvaient apparaître tout au long des 18 mois d'expérimentation.

✎ Pour résumer la section 7.2 :

❒ Mon modèle de la littéracie chez l'enfant est construit de manière à considérer que le développement de la littéracie chez l'enfant débute avec la conceptualisation de la langue pour aller vers la communication écrite. Cette construction correspond à la façon dont la DEPP évalue les différentes compétences des enfants de la maternelle au CE1.

❒ Les résultats des enfants Bob, Lou, Clo et Mat du groupe contrôle sélectionnés au hasard semblent en cohérence avec l'organisation choisie au sein de mon modèle. Pour un enfant, Ben, les données ne me permettent pas de réaliser d'hypothèse expliquant ses difficultés aux items de transposition oral-écrit à l'ensemble des évaluations alors que ses scores de fluence sont satisfaisants.

❒ Dans mon groupe test, dont je connais bien les enfants, je remarque plusieurs profils d'élèves : 1/ des enfants très impliqués dans leur apprentissage de l'anglais et dans leurs conduites d'apprentissage en général et 2/ des enfants qui n'ont pas encore adopté la posture d'élève attendue des enfants scolarisés à l'école élémentaire. Cependant, ces deux postures ne semblent pas expliquer les résultats des enfants en littéracie.

❒ Les élèves du groupe test ayant des difficultés en maternelle semblent avoir de moins en moins de difficultés au fil de leur année de CP, à l'exception de Mat qui a peu de difficultés en maternelle et en début de CP, et davantage en mi-CP. Cependant, c'est un élève au comportement particulièrement éloigné de la norme attendue.

❒ Les enfants Mel et Eli, dont nous avions observé les productions en section 7.1, sont sans surprise très performants dans tous les domaines et ont peu de difficulté tout au long de leur parcours (un item chacun, dans les deux cas à une réponse correcte près). Ces enfants sont également moteurs et proactifs dans les cours d'anglais, et font preuve de nombreux comportement facilitateurs parmi les comportements (savoir-faire et savoir-être) mentionnés dans le CARAP.

❒ Enfin, l'enfant au profil FLS (une seule dans mon étude) a des résultats tout à fait conformes à mes attentes. Elle a quelques difficultés dans la première mesure en maternelle qui disparaissent dès lors que sa compétence linguistique en français est suffisante. Au CP, ses performances en anglais et dans les compétences de lecture et d'écriture sont conformes aux attendus - et même supérieures à la moyenne.

Ainsi, mon chapitre 7 nous a montré que si en GS de maternelle, mon groupe test comportait davantage d'enfants fragiles ou en difficulté que mon groupe contrôle, les enfants de mon groupe test ont progressé plus vite que les enfants du groupe contrôle. En CP, les enfants fragiles ou en difficulté étaient alors plus nombreux dans le groupe contrôle que dans le groupe test.

Cela est en lien avec ce que nous avions vu dans l'état de l'art, notamment lors du chapitre 2 (voir section 2.2.2.2). Garfinkel & Tabor (1991) avaient en effet noté pour des enfants anglophones apprenant l'espagnol comme langue additionnelle (en situation scolaire "non immersive", comme dans mon dispositif) des avantages significatifs en langue première après quatre ans. Cette étude commence à montrer un léger avantage pour mon groupe test après 12 mois, et davantage après 18 mois. Nous pouvons imaginer que cette tendance se poursuivrait après 2, 3 ou 4 ans pour atteindre des résultats similaires à ceux de Garfinkel & Tabor.

Puisque les enfants "performants" du groupe test sont meilleurs que les enfants "performants" du groupe contrôle et que les enfants fragiles ou en difficulté sont moins nombreux dans le groupe test que dans le groupe contrôle, j'ai conclu que mon dispositif semble avoir un effet positif sur tous les enfants. Ces effets positifs de mon dispositif sur les performances des enfants dans le développement de leurs compétences littéraciques en concernent toutes les composantes. De plus, j'ai remarqué que plus le dispositif durait (jusqu'à 18 mois), plus les effets positifs étaient marqués et généralisés dans l'ensemble des domaines.

En regardant les productions d'enfant plus précisément, nous pouvons voir des indices de transfert de compétence entre les deux langues. L'utilisation des connaissances d'une langue vers l'autre constitue une stratégie supplémentaire mobilisable par les enfants (utilisation des CGP connues en français pour encoder des mots en anglais, mobilisation des périodes d'apprentissage de l'alphabet en anglais pour améliorer sa connaissance de l'alphabet en français, par exemple). L'utilisation de mon modèle de littéracie chez l'enfant me permet en outre d'identifier des points d'entrée au travers desquels des actions sont possibles, que ce soit ou non dans le cadre d'une remédiation. Son caractère séquentiel permet d'identifier à quel·s *moment·s* du parcours d'apprentissage des écarts à la norme (difficultés ou performances supérieures aux attentes) surviennent afin d'envisager des actions.

Le dispositif ayant été appliqué de manière égale pour tous les enfants, sans diagnostic préalable ni regroupement par niveau, son objectif était d'observer d'éventuels effets dans tous les domaines plutôt que de cibler tel ou tel *moment* du développement littéracique. Cependant, cet outil me donne éventuellement la possibi-

lité de réitérer ce type d'expérience de manière ciblée auprès d'enfants pour les aider soit à surmonter des difficultés identifiées, soit à développer des compétences facilitatrices précises de manière délibérée pour faciliter leur développement littéracique. Des dispositifs similaires peuvent également permettre de continuer à proposer une ouverture linguistique et culturelle dont les divers organismes politiques européens insistent sur l'importance depuis plus de vingt ans.

Conclusion

> "The malison of art, is knowing when to stop, and knowing how to start."
> — *Mike Mills, 2014*

Dans cette conclusion, mon objectif est d'apporter des éléments de réponse à la problématique énoncée en début de travail : que développe l'apprentissage de l'anglais en tant que langue additionnelle chez les enfants, parmi les compétences mobilisables dans leur développement littéracique tel qu'envisagé entre quatre et sept ans, c'est-à-dire au moment de l'entrée dans la lecture et l'écriture ? L'objectif du présent travail a été de vérifier l'existence d'un lien entre l'apprentissage de *la langue* (sous-entendu, langue de l'école, ici le français, à travers une focalisation sur l'entrée dans l'écrit) et l'apprentissage *des langues* (sous-entendu, les langues additionnelles, autres que le français), mais aussi et surtout de conceptualiser un tel lien. La formulation *la langue / les langues*, que j'ai choisie ici, implique fortement que ces concepts se confondent et que le lien entre les deux n'est pas à prouver. Malgré tout, mon travail a interrogé cette relation entre les connaissances et compétences développées dans l'une et l'autre de ces "matières scolaires" (séparées aujourd'hui) afin de voir où, quand et comment des transferts sont possibles dans la construction du savoir par les enfants. La réponse apportée à ces questionnements est contextuelle, et apporte donc des éclairages sur le développement de certaines compétences littéraciques (celles que j'ai identifiées et évaluées) par 80 enfants scolarisés en Île-de-France, dont la moitié a suivi un dispositif d'enseignement-apprentissage de l'anglais que j'avais mis en place.

Cette conclusion s'ouvrira sur un résumé synthétique des objets trouvés, éléments de réponse que j'ai apportés à mes questionnements. Ensuite, je mettrai en lumière les limites (liées à la méthode et au contexte) et les produits de la recherche en termes d'acquis d'expérience d'enseignante-chercheuse, des contenus théoriques que la recherche met à disposition d'une *conversation scientifique* dans ma discipline (contribution au savoir) et des possibles implications de mon travail pour la pratique et la politique. Enfin j'évoquerai dans un dernier moment mes futures perspectives de recherche et de développement.

Objets trouvés

Une problématique issue de mon cadrage théorique

Pour déterminer quels aspects de l'apprentissage d'une langue additionnelle à l'école donnaient lieu à des compétences transférables dans le développement littéracique des enfants, il m'a fallu dans un premier temps déterminer avec précision ce qui était enseigné aux enfants de 4 à 7 ans à l'école, notamment en termes de compétences liées à l'entrée des enfants dans l'écrit. Cette question, qui a concerné mon premier chapitre, m'a permis de noter que cette entrée dans l'écriture commence de manière évidente avant l'année du CP, au travers de nombreuses activités que j'ai nommées "prélittéraciques", et qui sont capitales pour que les enfants puissent commencer à devenir des lecteurs-scripteurs. J'ai également constaté que l'organisation des apprentissages diffère entre la maternelle et le CP et que la transition entre ces deux classes peut être vectrice de tensions et de malaise pour certains enfants ou pour leurs familles, ce qui peut éventuellement avoir des répercussions sur les apprentissages scolaires, incluant l'entrée dans l'écrit.

Dans un second temps, j'ai dû m'appuyer sur les compétences langagières des enfants bi-plurilingues et/ou scolarisés dans des établissements scolaires d'immersion linguistique afin de déterminer quelles compétences pouvaient développer de jeunes enfants apprenant une langue additionnelle à l'école (chapitre 2). J'ai émis l'hypothèse que les compétences développées par des enfants apprenant une langue additionnelle seraient, dans une moindre mesure, les mêmes que celles développées par des enfants en situation d'immersion linguistique. J'ai pu déterminer que les compétences développées par les enfants en situation de bi-plurilinguisme étaient proches des compétences que j'avais identifiées dans le premier chapitre comme des compétences requises pour ou faisant partie du développement littéracique.

Enfin, un autre prérequis à l'élaboration d'une réponse complète à ma problématique était la mise en contexte des politiques éducatives et linguistiques actuelles et passées. Je les ai questionnées dans une perspective historique "à échelle humaine", c'est-à-dire que j'ai commencé ma revue de littérature dans les années 1950. Cette perspective historique apporte des précisions sur la façon dont les politiques actuelles se dessinent (dans le cas de l'enseignement-apprentissage, il me semble que la façon dont les actuels enseignant·e·s ou décideur·euse·s ont eux·elles-mêmes vécu leurs années d'apprentissage peut être déterminante). J'ai déterminé que les politiques éducatives et linguistiques actuelles donnent beaucoup d'importance au développement des compétences langagières des enfants et notamment à la maîtrise de la langue

française et des compétences littéraciques en français, langue de l'école. D'un autre côté, les langues étrangères sont considérées comme un autre sujet scolaire et les comparaisons entre les langues, bien que préconisées par la recherche, ne sont pas mises en avant dans les programmes scolaires. L'apprentissage des "langues vivantes" semble se construire en tension avec le développement de la langue française (qui ne fait pas partie des langues vivantes dans le socle commun de compétences) et son développement en termes programmatiques et politiques se fait au travers de décisions nationales ou supranationales dont les objectifs ne sont pas uniquement didactiques.

Ces éclairages nous informent sur le contexte dans lequel le questionnement apparaît : dans un État, dans un système éducatif, dans un champ disciplinaire (la didactique). Ils m'ont permis de conscientiser les différents enjeux liés à ce questionnement et de concevoir mon étude de terrain comme une étude de cas qui permet d'y apporter des éléments de réponse contextualisés.

Des réponses émanant de mon terrain

Partant de ma problématique, des réflexions épistémologiques sur la construction du savoir et à propos de ma conception de la recherche en général, puis des considérations méthodologiques m'ont permis de concevoir un dispositif de recherche-action lors duquel j'ai adopté une posture ambivalente de chercheuse (posture d'observatrice) et d'enseignante (posture d'observée). L'apport d'une dynamique réflexive tout au long de ce travail s'est matérialisé sous la forme d'un processus à la fois éthique et éclairant, mettant au jour la fabrique de la recherche. De ma question "que développe l'apprentissage de l'anglais "langue vivante" chez les enfants, parmi les compétences mobilisables dans leur développement littéracique tel qu'envisagé entre quatre et sept ans, c'est-à-dire au moment de l'entrée dans la lecture et l'écriture ?" est apparue une suite de questionnements, plus précis, correspondant à la réalité de mon étude de terrain :

1. Les compétences liées à la littéracie sont-elles plus ou moins développées par les enfants de mon étude selon qu'ils aient ou non bénéficié de mon dispositif d'enseignement-apprentissage de l'anglais à l'école ?
2. Trouve-t-on dans les premières conduites de lecture et d'écriture des enfants de mon "groupe test" des indices liés à un transfert de compétences ou de connaissances d'une langue vers l'autre ?

C'est à ces questions que ma thèse peut proposer des éléments de réponse, qui sont des pistes, des indices éclairant une problématique générale. Pour y répondre, j'y

ai ajouté des questions subsidiaires dont les éléments de réponse me servent d'outils pour analyser mes résultats.

1. Quelles sont les différentes compétences et connaissances développées par les enfants lors du développement littéracique, plus spécifiquement entre quatre et sept ans ?
2. Quelles sont les compétences et les connaissances évaluées par les tests nationaux standardisés conçus par la DEPP (évaluations en février en GS, puis en septembre et en février en CP) ?

À la première de ces deux questions, j'ai répondu par l'élaboration d'un modèle de la littéracie chez l'enfant (chapitre 5), proposition s'appuyant sur les travaux d'autres chercheurs dans le champ spécifique de la littéracie émergente (*emergent literacy*). Cet outil m'a permis d'analyser mes données.

À la seconde question, j'ai répondu par l'analyse précise de chaque élément de chacun des trois tests nationaux utilisés dans ma collecte de données (chapitre 6) : quelles compétences et connaissances ces tests évaluent-ils, comment les évaluent-ils et ces contenus correspondent-ils à ce que ces tests annoncent évaluer ? Cela m'a permis de construire mon analyse des résultats des enfants aux tests sur des bases solides et informées.

Ces deux chapitres me permettent de proposer des réponses à mes questionnements principaux (tels qu'énumérés en page précédente).

Dans un premier temps, j'ai noté qu'après douze mois d'apprentissage de l'anglais, les enfants de mon groupe réussissent mieux que d'autres des activités évaluant leur capacité à identifier quels sons sont produits par quelles lettres (connaissance de la CGP) et leur capacité à manipuler les syllabes. En revanche, ils réussissent moins bien les activités évaluant leur capacité à manipuler les phonèmes que leurs pairs n'ayant pas appris l'anglais. Après dix-huit mois de dispositif, les enfants ayant bénéficié du dispositif d'enseignement de l'anglais performent mieux en français dans tous les domaines de la littéracie que leurs pairs n'ayant pas pris part au dispositif. Ainsi, l'augmentation de la durée d'exposition au dispositif semble être positivement corrélée aux bénéfices de ce dernier. De plus, je remarque lors de ces deux prises de mesures que le nombre d'enfants "en difficulté" (terminologie de la DEPP) dans mon groupe test baisse de manière plus significative que dans mon groupe contrôle, ce qui me permet de faire l'hypothèse que mon dispositif est particulièrement efficace pour permettre à tous les enfants de progresser et non seulement aux enfants les plus avancés scolairement.

Dans un second temps, l'étude de cas particuliers et de profils d'élèves pris individuellement m'a permis de voir que des transferts existent d'une langue à l'autre, notamment en observant les premières conduites d'écriture des enfants. Quand les enfants ont commencé à encoder leurs premiers mots en français, ils sont capables d'encoder des mots en anglais sans avoir bénéficié d'un enseignement de l'anglais écrit, et, pour certains d'entre eux, ils peuvent anticiper les différences d'encodage et les défis qu'ils devront surmonter dans cette tâche à l'aide d'indices phonologiques et de leur perception de l'anglais oral (c'est le cas de Mel et Eli lorsqu'ils encodent les mots "hungry" et "thirsty").

Pour les enfants qui sont encore en train de développer leur compétence d'encodage, les stratégies observées dans l'encodage en anglais peuvent m'informer sur leurs stratégies en français, moins visibles dans leurs productions écrites, puisqu'influencées par davantage de paramètres (mots dont la graphie est apprise par cœur, indices morphologiques, calques). Mon dispositif semble avoir été bénéfique au développement des compétences dont j'ai déterminé qu'elles faisaient partie de la littéracie, et ce pour tous les enfants de mon groupe test. J'ai mis en évidence la possibilité que l'utilisation des connaissances d'une langue dans l'autre constitue une stratégie supplémentaire mobilisable par les enfants (utilisation des CGP connues en français pour encoder des mots en anglais, mobilisation des périodes d'apprentissage de l'alphabet en anglais pour améliorer sa connaissance de l'alphabet en français, etc.) et que cela avait un effet positif sur leurs compétences littéraciques.

Limites de la recherche

Bien que mon travail informe quant aux bénéfices éventuels de la mise en place d'un dispositif tel que celui que j'ai implémenté à l'école primaire Léopold Sédar Senghor, il n'apporte pas une réponse définitive à la question "l'apprentissage d'une langue additionnelle à l'école permet-il aux enfants prélecteurs une entrée facilitée dans l'écrit en L1 ?". Mon étude et mes résultats sont très contextualisés et sont le produit d'un ensemble de paramètres et facteurs très précis. Cette limite n'est pas une particularité de mon étude, mais concerne la recherche en général. Comme l'expliquent Blanchet et Chardenet :

> "[Les] résultats ne restent cependant que des hypothèses, et le calque ou la répétition d'une recherche peut tout aussi bien conduire à des conclusions justes qu'à de longues séries d'erreurs faute de contextualisation et donc d'adaptation. Une certaine humilité face au savoir non

> fini nous semble donc nécessaire, comme l'est l'innovation fondée sur une explicitation claire de sa raison d'être et de la méthode, apportant ainsi un renouvellement méthodologique créatif" (2011, p. 64).

Au-delà de cette considération qui s'applique à de nombreuses recherches (si ce n'est, toutes les recherches), j'ai cependant identifié plusieurs limites à mon travail.

Limites liées à la méthode

J'ai évoqué tout au long de cette thèse des aspects de ma recherche que j'aurais abordés différemment si j'avais en ma possession une "baguette magique" me permettant de remonter le temps, ou de manière plus pragmatique, si j'avais eu davantage de connaissances et d'expérience de recherche en amont du présent travail (cette réalisation est par ailleurs tout à fait rassurante à la fin d'un cycle de formation doctorale).

Dans un premier temps, concernant la fréquence et l'organisation de mes prises d'information, si l'étude devait être reproduite, j'évaluerais les enfants avant de commencer plutôt que d'effectuer une première mesure après 5 mois de recherche-action. De la même façon, j'évaluerais les enfants après 24 mois tel que je l'avais originellement prévu plutôt que 18, car les évaluations à la mi-CP ne contenaient pas d'exercice de communication écrite (composition d'un message non dicté ou compréhension d'un texte lu en autonomie), ce qui peut conférer un sentiment d'inachevé quand on parle d'entrée dans l'écrit pour ces enfants.

Toujours concernant la prise de mesure que j'ai réalisée au travers des évaluations nationales, j'aurais souhaité réaliser mon analyse des tests en amont du recueil de données afin de pouvoir éventuellement ajouter quelques items dans les domaines jugés nécessaires. Cela n'a pas été possible, car les tests de la DEPP ne sont pas disponibles publiquement avant le moment de la passation et que je n'ai pas réussi à sécuriser un partenariat avec la DEPP à temps [9]. Cependant, à plusieurs moments de mon analyse de données, des questions sont restées en suspens parce que je manquais d'informations pour telle ou telle compétence littéracique (l'enfant qui n'arrive pas à lire des mots à la mi-CP connaît-il la comptine alphabétique ?) ou parce que les tests n'étaient pas conçus de manière à répondre à mes questions (l'enfant a-t-il échoué à l'item de vocabulaire en raison d'une mauvaise perception phonologique (rire/lire), d'une interprétation erronée de l'image cible ou d'une méconnaissance du mot dicté ?).

9. À l'heure où je rédige ces lignes, l'étude de mon dossier entre seulement en phase finale auprès du bureau de la DEPP quatre ans après que je l'aie déposé.

De plus, j'aurais voulu récolter davantage de données audiovisuelles, afin de pouvoir observer les stratégies des enfants de manière plus précise. Mon corpus vidéo est très limité et ne contient pas les séances d'anglais que j'avais prévu de filmer (les séances filmées l'avaient été dans l'objectif de tester mon matériel et d'habituer les enfants à la présence d'une caméra). Il me semble que l'étude de séances de français où les enfants lisent ou écrivent des textes aurait pu m'éclairer sur plusieurs aspects de ma recherche.

J'aurais également aimé (mais au moment où l'idée m'est venue, il était trop tard) réaliser des entretiens avec les enfants en petits groupes autour de discussions sur la comparaison entre l'anglais et le français et sur l'entrée dans l'écrit. L'idée de réaliser des entretiens de type *focus group* incluant plusieurs enfants me semble intéressante et aurait éventuellement pu m'informer sur les représentations que les enfants se font de l'organisation de leur répertoire linguistique et de l'idée de transfert entre les langues.

Ces deux types de de données supplémentaires m'auraient permis d'utiliser mon modèle de littéracie émergente de manière plus complète (dans sa version *holistique* telle que décrite dans la sous-section 5.2.2) en analysant davantage les comportements facilitateurs des enfants.

Limites liées au contexte

J'ai évoqué les limites contextuelles de ma recherche dans les sous-sections 3.3.3 et 4.1.3 concernant la représentativité de mon échantillon et les défis inhérents à la conduite d'une recherche-action en contexte pandémique. Il ne serait pas pertinent ici de me répéter. Cependant, ce ne sont pas les seules limites contextuelles que j'identifie.

Mon étude a consisté en la mise en place d'un dispositif d'enseignement-apprentissage d'une langue additionnelle (l'anglais) auprès d'enfants en GS de maternelle puis au CP. J'ai ensuite observé le développement des compétences littéraciques des enfants de mon terrain. Cette étude a pour objectif d'évaluer si l'enseignement d'une langue additionnelle de manière parallèle à l'entrée dans l'écrit pourrait influencer cette dernière. Il n'est pas envisageable de reproduire cette étude de manière identique, c'est-à-dire en effectuant un travail de terrain quotidien pendant 18 voire 24 mois. Ainsi, les résultats de mon étude sont nécessairement en décalage avec les éventuels résultats d'études complémentaires ou de reproductions du dispositif en pratique. Ma posture d'enseignante et de chercheuse a fondamentalement modifié la façon dont j'ai enseigné (consciemment et inconsciemment), dont j'ai été reçue

et intégrée dans l'école, et, de manière indirecte, dont les autres enseignant·e·s de mon terrain ont enseigné également. Ces paramètres doivent nécessairement être envisagés comme des limites.

De plus, il est possible qu'au-delà de toutes les précautions que j'ai tenté de prendre, j'aie omis de prendre en compte certains paramètres. J'ai évoqué plusieurs fois (et de nouveau *supra*) l'importance de mon intégration sur le terrain et dans la vie de l'école, et je souhaite insister sur ce point, car il n'a pas simplement résulté en une situation agréable ou confortable pour moi, mais il a également été adjuvant de la réussite du dispositif. Au-delà de tout facteur émotionnel, cette intégration et la mise en lien des contenus d'enseignement sont fondamentales. D'autres facteurs ayant pu jouer un rôle dans la réussite de mon dispositif sont la figure d'attachement que j'ai représenté pour les enfants pendant la transition entre l'école maternelle et le CP (voir section 1.2.3) ou encore le simple fait que les enfants ont été en contact avec une personne qui n'est ni l'enseignant·e ni la famille, mais qui prête une attention particulière au développement de leurs compétences littéraciques. Pour certains enfants, il est possible que le fait que j'aie valorisé leur développement littéracique les ait encouragés à faire des efforts et à persévérer dans cet apprentissage. Il en est de même pour les enseignant·e·s pour lesquel·le·s ma présence et ma curiosité (sous la forme de nombreuses questions !) ont pu créer une dynamique propice à un mouvement de réflexivité enseignante. Ces limites sont plutôt heureuses dans le cadre du dispositif, mais rendent la répétabilité plus complexe.

Produits de la recherche

L'élaboration de ce travail de recherche a permis des avancées dans divers domaines et à des échelles variées. J'en fais ici une synthèse en me concentrant sur trois "acquis" différents qui font suite à ce travail : mes acquis d'expérience, notamment professionnelle, les acquis disciplinaires et scientifiques puis, enfin, les acquis à l'échelle de la société.

Acquis d'expérience

La conduite d'une recherche de grande envergure dans le cadre de la formation doctorale conduit nécessairement à un acquis d'expérience professionnelle. À l'heure où la rédaction d'un curriculum vitae académique s'amorce, il est impossible de ne pas mesurer ces acquis vertigineux : ils sont d'ordre méthodologique, théorique, mais aussi cognitif, éthique, administratif, logistique, interpersonnel, etc.

En tant qu'enseignante de langue, la conduite de mon étude de terrain m'a permis de mieux connaître le public enfantin et l'observation réflexive et approfondie de leurs stratégies d'apprentissage, réactions, comportements en classe, des sources de leurs réjouissances et de leurs pertes de confiance m'ont également permis de développer une conscience professionnelle et personnelle sur ma façon d'interagir avec des enfants-apprenants, et plus généralement des enfants *et* des apprenant·e·s.

Au niveau théorique, mes nombreuses lectures, les conférences, colloques et journées d'étude auxquels j'ai assisté de manière intensive (à la limite de la frénésie parfois) sur des sujets variés ont développé chez moi une capacité à mettre en lien des informations et des concepts qui ne le sont pas de prime abord. À mon sens, cela crée un chaos organisé qui donne de la profondeur à de nombreux contextes et concepts complexes (bien que le temps nécessaire à l'élaboration d'un raisonnement compréhensible en soit prolongé). L'apport de domaines connexes tels que la philosophie, l'anthropologie, la sociologie, les neurosciences dans cette thèse (mais aussi, la musique, l'astrophysique et les mathématiques dans ma formation) donne une profondeur qui à mon sens m'a ouvert l'esprit à de nouvelles idées et m'a permis d'exercer de plus en plus ma curiosité et mon intérêt pour *la connaissance* en général.

Enfin, la capacité de travail, les compétences analytiques, le développement d'une véritable compétence rédactionnelle, la prise de parole en public lors d'événements scientifiques sont autant d'habiletés professionnelles développées lors de l'élaboration de la présente recherche. Les capacités à travailler à la fois en autonomie et en équipe, à défendre des idées et des positions, à transmettre des contenus didactiques et, plus souvent que je ne l'aurais cru, à remplir des bons de commande administratifs sont également des compétences que j'ai pu développer durant ces dernières années en tant que doctorante, chargée de cours puis ATER, ou encore en tant que représentante des doctorant·e·s auprès du Collège Doctoral.

Acquis disciplinaires

Ma recherche comporte plusieurs produits qui sont des acquis pour ma discipline et qui peuvent être réutilisés par moi ou par d'autres chercheur·euse·s.

Dans un premier temps, ma revue de la littérature constitue un point de départ intéressant pour qui veut travailler sur des thématiques similaires. Je l'ai réalisée à partir de revues de littérature précédentes et l'ai actualisée, enrichie et contextualisée pour mon travail. La mise en dialogue de certains des ouvrages et articles cités peut être utile à de futures recherches.

Il en est de même pour mon cadre méthodologique, que j'ai voulu construire de manière *pédagogique*. Ainsi, ce cadre méthodologique reflète mes questionnements et ma réflexion pendant l'élaboration du travail, mais peut également servir de point de départ à une réflexion méthodologique pour d'autres. J'ai utilisé des références et concepts mobilisés ici dans les cours que je donne actuellement au département DFLE et il me semble que ce travail a nourri mon enseignement de la didactique autant que ce dernier a pu nourrir mon travail.

Ma proposition d'un modèle de littéracie chez l'enfant et mon analyse des modèles précédents correspond à un produit de ma recherche que je souhaite mobilisable et utilisable pour d'autres chercheur·euse·s. J'espère qu'il sera *challengé* et amendé par d'autres, tandis que je pense continuer à l'éprouver et à le perfectionner moi-même.

De la même façon, l'analyse de contenu réalisée pour comprendre et présenter les tests de la DEPP au lecteur peut être un outil pour les chercheur·euse·s souhaitant utiliser ces évaluations nationales dans de futures recherches. Le questionnement systématique de chaque seuil de chaque item, de ses consignes précises et de ses modalités de passation est un outil futur venant faciliter l'utilisation de ces tests à des fins de recherche.

Enfin, mes résultats comme éléments de réponse à des questionnements plus larges peuvent être le point de départ de recherches futures, ou peut-être figurer, au détour d'une ligne, dans de futures revues de littérature.

Acquis pour la société

C'est au niveau de la société que la mesure des acquis me semble la plus fondamentale, puisque c'est celle qui m'a poussée à réaliser une recherche doctorale à l'origine. Le premier produit qui peut être lié à cette échelle est la proposition d'un dispositif pédagogique pour les enfants qui soit (dans un futur proche) disponible gratuitement et utilisable par tous les enseignant·e·s qui souhaiteraient l'utiliser. Ce matériel pédagogique participe à ma volonté de prendre part à un dialogue entre la recherche et la pratique. Je souhaite le rendre accessible facilement en l'étoffant d'un document accompagnant son utilisation pour tous les enseignant·e·s qui, comme certain·e·s rencontrés sur mon terrain, ne se sentent pas toujours outillé·e·s pour aborder les langues étrangères en classe.

Mon implication locale à Clichy (voir sous-section 4.1.2.2) a eu un impact positif sur la société : ce terrain de recherche a été le point de départ de nombreuses

expérimentations pédagogiques locales qui perdurent après mon départ en 2021. Les initiatives que j'y ai lancées sont des produits, directs et indirects, de ce travail doctoral. Le dispositif *Itaque*, mis en place en 2018-2019, à l'origine des ateliers périscolaires d'anglais que j'assurais dans 4 écoles de la ville, a été progressivement étendu. Depuis 2020, il inclut 33 ateliers par semaine dans toutes les écoles clichoises, dont le programme pédagogique est toujours celui que j'ai élaboré à l'époque. À la rentrée 2019, le programme *Cap English* a été mis en place à Clichy pour le temps scolaire et j'ai recruté pour la Ville 3 intervenant·e·s natif·ve·s de l'anglais (cette année-là, des australien·ne·s) pour enseigner à temps plein dans les 11 écoles élémentaires en co-enseignement avec les enseignant·e·s de l'Éducation Nationale au CP, sur un programme que j'ai créé et fait valider par l'Académie de Versailles. Aujourd'hui, le programme *Cap English* comporte 8 intervenant·e·s qui interviennent sur le temps scolaire pour les classes de GS, CP, CE1 et CM2 de toutes les écoles de la ville. Le projet *Cap English* propose depuis le confinement de l'année 2020 des camps de vacances d'immersion en anglais que j'ai conçus avec l'équipe de responsables périscolaires de Clichy et qui perdurent encore aujourd'hui. Depuis 2021, la ville propose également pour tous les enfants de CP considérés par leur enseignant comme étant "à risque d'échec scolaire" des ateliers d'aide au développement de la littéracie avec des enseignant·e·s de l'Éducation Nationale rémunéré·e·s par la Ville, à travers le dispositif *Coup de Pouce* que j'ai mis en place sur le territoire clichois.

Ces projets locaux sont au cœur de la dynamique que je veux donner à ma recherche à l'avenir : une recherche qui permet à tous les enfants d'accéder à des expériences enrichissantes et à une éducation de qualité. À Clichy, tous les ateliers et camps de vacances sont accessibles à un tarif social basé sur le quotient familial. Les activités sur le temps scolaire et le dispositif Coup de Pouce sont gratuits et le matériel est intégralement pris en charge sur le budget municipal. Ces avancées pour le territoire clichois sont une véritable source de joie pour moi (quelle satisfaction de voir que la dynamique impulsée se poursuit trois ans après mon départ !) et illustrent la direction que je souhaite prendre dans ma future carrière, quelle qu'elle soit.

Perspectives

À l'avenir, je souhaite poursuivre mes recherches en didactique des langues et des cultures. Ma priorité au sortir de la thèse est la publication du matériel pédagogique utilisé pendant mon étude de terrain (voir *supra*).

Au-delà de ce travail, j'envisage la publication de plusieurs articles de recherche issus de mon travail de thèse et la poursuite de nouvelles recherches sur des domaines

que j'ai identifiés comme des sources de questionnement et de curiosité personnelle :

- L'apprentissage des langues additionnelles par les enfants, les transferts entre les langues et le développement de leurs compétences langagières. Les nouveaux programmes scolaires qui mettent l'accent sur l'éveil aux langues à l'école maternelle me semblent constituer un contexte politique favorable à la conduite de telles recherches sur une diversité de langues et non seulement sur l'anglais.

- L'enseignement des langues aux enfants et aux adolescents, notamment lorsqu'il est effectué par des enseignant·e·s qui ne sont pas formés à l'enseignement des langues spécifiquement. Les dispositifs d'éveil aux langues me semblent ici aussi être une entrée intéressante, bien que j'en aie identifié d'autres :

  - Le choix et l'utilisation des supports par les enseignant·e·s du premier degré peut être une piste de recherche intéressante : j'envisage de poursuivre mon travail sur les vidéos "chant-action" (Boutin-Charles, à paraître) et l'exploration de l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) dans la création de matériel pédagogique dans ce contexte m'intéresse également.
  - Je m'intéresse en ce moment aux parcours réflexifs des enseignant·e·s du second degré qui décident d'enseigner leur matière dans un dispositif SELO (section européenne ou langue orientale) ou DNL (discipline non linguistique) [10]. Je n'ai pas encore publié à ce sujet, mais il s'agit d'un contexte qui m'intéresse et que je souhaite développer.
  - Mon intérêt pour la réflexivité de l'enseignant·e, inspiré par les travaux de T. Farrell, à la fois dans ce travail et dans mes cours à l'université, m'incite à envisager de poursuivre mes recherches sur l'utilisation de dispositifs réflexifs dans la formation des futur·e·s enseignant·e·s de langue ainsi que des enseignant·e·s en formation continue.

- Mon exploration de la littéracie émergente m'a révélé des dispositifs méthodologiques pertinents pour observer les premières conduites de lecture et d'écriture chez les enfants. La découverte de ces outils (tels que le sondage d'observation élaboré par Mary Clay en 1993 et toujours utilisé de nos jours dans des écoles australiennes) me pousse à envisager de nouvelles méthodes de collecte de données auprès d'enfants.

10. Ces enseignant·e·s proposent leur matière, par exemple l'éducation musicale, dans une langue qui n'est pas la langue de scolarisation et qui n'est pas la langue dans laquelle ils ou elles ont été formé·e·s à enseigner.

- Enfin, je me suis intéressée ces deux dernières années au processus d'écriture de la recherche, dans le cadre de la rédaction de ma thèse. Pour cette raison, ma réflexion "méta-scientifique" apparaît à plusieurs reprises dans le document, notamment dans ma partie méthodologique. Bien que ces considérations s'éloignent de la didactique des langues, elles font également partie de mes intérêts de recherche et je souhaite poursuivre cette dynamique sous la forme de communications dans le cadre de journées d'étude jeunes chercheur·e·s, séminaires doctoraux et ateliers méthodologiques destiné·e·s aux doctorant·e·s.

Il me semble, en écrivant ces lignes, que je ne manque pas d'idées pour des projets de recherche à venir. J'ai fondé en 2023 le PRJC[11] *CoDiDa*[12] réunissant 23 docteur·e·s et doctorant·e·s en didactique des langues, en sciences du langage et en sciences de l'éducation et nos projets sont enthousiasmants, tandis que ma liste d'ouvrages et d'articles "à lire" s'étoffe de jour en jour. J'effectuerai également durant l'été un séjour de recherche en Australie pour présenter une partie des résultats de ma thèse lors d'une journée d'étude à l'Université de Monash, où j'ai étudié par le passé et où l'idée de réaliser une recherche est née. J'écris le point final de ce travail avec l'impatience d'écrire le premier mot du prochain.

11. Projet de Recherche Jeunes Chercheur·euse·s
12. À l'adresse <http ://www.univ-paris3.fr/codida-807173.kjsp>

Index des notions

Apprentissage, 13, 30, 32, 36, 37, 46, 85, 96, 114, 132, 157, 158, 165, 195, 196, 249, 284, 382, 388, 398
— de l'anglais, 3, 86, 183, 249, 256, 257, 271, 328, 330, 342, 365, 388, 397, 399, 400
— de la lecture et de l'écriture, 14, 16, 27, 28, 30, 31, 33, 37–39, 41–50, 52, 53, 56, 58–60, 72, 78, 79, 81, 84, 98, 100, 114, 116–119, 129–132, 134, 165, 174, 214, 232–235, 237, 239, 242, 269, 297, 305, 310, 349, 356, 397
— des langues, 3–5, 23, 30, 61, 64, 65, 71, 78, 84–88, 90, 91, 93, 95–100, 104, 109, 110, 112, 113, 115–118, 132, 135, 190, 232, 256, 257, 269, 397–399
— fondamentaux, 4, 42, 52, 165, 191
— formel, 4, 14, 21, 37, 38, 40, 42, 46, 47, 51, 52, 55, 59, 60, 98, 250, 356
— premiers, 4, 22, 28, 52
Objectif d'—, 36, 41, 55, 56, 97, 119, 185, 216, 294
Parcours d'—, 6, 13, 35, 329, 371, 378, 380, 384, 386, 387, 391–393
Processus d'—, 6, 13, 15, 19, 20, 48, 49, 55, 81, 119, 137, 188, 192, 196, 232, 236, 239, 256, 303, 305, 328, 362, 371
Rythme d'—, 19, 23, 29, 35, 60, 250
Stratégies d'—, 6, 113, 114, 260, 263, 264, 266, 267, 405
Support d'—, 58, 87, 408

Bilinguisme, 64–72
— Bi-plurilinguisme, 64–66, 68–70, 72, 76–78, 80–82, 84, 85, 398
— Enfant bilingue, 4, 64, 65, 70–72, 76–83, 119, 120, 398

Combinatoire, 42, 44, 45, 56, 57, 60
Communication écrite, 250, 269, 280, 302–305, 371, 374–376, 392, 402
Complexité, 19, 104, 130, 156, 175, 176, 191, 199, 224, 249
Comportement (*attitude*), 30, 43, 114–116, 197, 234, 235, 263, 266–268, 354, 382, 384, 388, 391, 392, 405

Compétences de communication, 92, 96, 98, 101, 118, 244, 246, 255
Compétences langagières, 4, 23, 24, 45, 68–70, 74, 76, 77, 81–83, 85, 108–110, 112, 115, 157, 238, 241, 248, 268, 398, 408
Compétences littéraciques, 2, 4, 5, 14, 17, 19, 20, 28, 37, 38, 42, 43, 52, 56, 59, 65, 77, 117, 131, 137, 146, 157, 164, 170, 184, 191, 217, 221, 234, 236, 237, 242, 244, 245, 249, 250, 252, 256, 260, 263, 266, 269, 278, 282, 285, 293, 297, 301, 302, 306, 328, 337, 352, 353, 356, 357, 369–372, 391, 393, 397, 399, 401–404
Conceptualisation, 74, 238
— de l'écrit, 244–246, 248, 251, 252, 254, 258, 260, 263, 264, 279, 280, 282, 294, 302, 371–374, 377, 378, 381, 383, 384, 390
— du langage, 80, 244, 248, 250–252, 254, 258, 260, 263, 264, 269, 278, 282, 294, 302, 371, 372, 374, 390, 392
Connaissance des lettres, 43, 235, 241, 242, 244, 248, 252, 254, 275, 279, 280, 285, 288, 296, 305, 308–311, 332, 342, 366, 367, 369, 373, 375, 382–384, 386, 393, 401
Comptine alphabétique, 235, 254, 359, 402
Conscience, 40, 43, 283
— de l'écrit, 233, 240
— du langage, 78, 217, 252
— graphique, 117
— métalinguistique, 117
— phonologique, 25, 43–45, 48, 50, 60, 78, 165, 174, 222, 235, 239, 241, 242, 244–246, 248, 251, 252, 254, 255, 263, 264, 273, 279, 282, 283, 294, 295, 301, 302, 304, 335, 359, 364, 366, 373–376, 381, 383
Correspondance graphophonologique, 30, 40, 43–45, 48, 51, 54–59, 78, 186, 187, 233, 235, 236, 239, 242, 254, 280, 295–297, 299, 300, 302, 303, 306, 314, 335, 361–364, 366, 369, 370, 373–376, 383–385, 393, 400, 401

Difficultés d'apprentissage, 6, 31, 205, 221, 238, 279, 280, 283, 285, 306, 307, 309, 310, 312, 315, 316, 318, 320, 321, 329, 340–342, 346, 350–356, 359, 361, 369, 370, 372–384, 386–388, 391, 393, 394

Entrée dans l'écrit, 2–5, 19, 37, 40, 43, 50, 52, 135, 371, 397–399, 401–403
Eveil
— aux langues, 95, 100, 166, 256, 257, 352, 353, 408
— à la diversité linguistique, 25, 36, 102, 113, 278

Langue additionnelle, 2–6, 23, 63–66, 68, 70, 75, 90, 101, 109, 110, 114–118, 130–132, 135, 157,

232, 255, 256, 272, 328, 335, 336, 393, 397, 398, 401, 403, 408
Lexique (*vocabulaire*), 26, 39, 40, 42, 50, 66, 67, 76, 77, 81, 90, 186, 215, 235, 236, 239, 241, 242, 244, 246, 248, 251–253, 255, 263, 264, 267, 273, 281, 282, 291, 294, 296, 302, 304, 305, 308, 338–342, 366, 368, 375, 402
Littéracie, 14–16, 18–20, 27–29, 47, 58, 82, 119, 151, 173, 201, 221, 232, 234, 235, 237, 239, 242, 245, 246, 249, 255, 272, 282, 283, 285, 288, 297, 298, 305, 306, 353, 356, 357, 375, 376, 391, 392, 400
— conventionnelle, 234, 237, 242
— émergente, 4, 6, 20, 221–223, 231–242, 244–246, 248, 250, 253, 256, 258, 268, 400, 408
Activités littéraciques, 38, 59, 236, 272
Bilittéracie, 82
Développement de la littéracie, 3, 6, 13, 16, 23, 38, 42, 47–49, 58, 60, 132, 151, 157, 191, 214, 223, 237, 248, 250, 255, 258, 266, 272, 278, 279, 294, 302, 368, 370, 371, 384, 392–394, 397–400, 404, 407
Modèle de littéracie chez l'enfant, 6, 20, 221, 231, 232, 242, 244–246, 248–251, 255, 258, 266, 268, 269, 278–280, 282, 293–295, 301, 302, 305, 306, 328, 329, 364, 370–376, 378–380, 382, 391–393, 400, 406
Pratiques littéraciques, 19, 153, 232

Métalinguistique, 38, 42–45, 51, 54, 72, 77, 78, 81, 84, 95, 111, 114, 116, 117, 119, 147, 238, 352, 354
Méthode de lecture, 37, 45, 48, 52, 53, 55–60, 255, 337
— globale, 45, 49, 52, 56–59, 337
— mixte, 58, 337, 349
— syllabique, 42, 45, 48, 52, 56–59, 337

Numératie, 27–29, 164, 181, 214, 242, 272, 282, 283, 285, 288, 297, 305

Orthographe, 30, 44, 54, 55, 57, 59, 78, 239, 245, 253, 255, 267, 295, 303, 347, 348, 360

Principe alphabétique, 25, 39, 43, 50, 57, 60, 280
Prononciation, 49, 90, 109, 186, 267, 273, 278, 282, 358–360, 362, 387

Réflexivité, 1, 43, 53, 58, 127, 128, 132, 138, 140, 145, 152, 153, 157, 160, 163, 176, 178, 191–194, 201, 257, 268, 399, 404, 405, 408
— Cycle réflexif, 194–199, 404, 408

Socio—

— culturel, 67–69, 74, 82, 155, 198, 215
— économique, 74, 82, 155, 167, 168, 174, 224
— linguistique, 15, 24, 69, 215, 216, 279
— logie, 15
Mixité sociale, 155, 166, 169, 315, 319
— économique, 74
Syntaxe (*grammaire*), 40, 42, 44, 54, 55, 67, 77, 81, 110, 115, 217, 236, 239, 253, 255, 263, 264, 267, 273, 278, 282, 340, 341, 389, 390
Sémantique (*sens*), 30, 38–40, 42, 44, 53–55, 57–59, 76, 77, 79–81, 116, 233, 235, 236, 241, 252–254, 257, 267, 303, 304, 322, 340, 342, 356, 374–376, 378, 383, 384

Transfert de compétences, 3, 74, 83, 85, 101, 108, 109, 113, 114, 116–119, 303, 328, 333, 353, 370, 393, 397–399, 401, 403, 408

Index des auteurs

Dehaene, S., 47
Adamczewski, G., 135
Agier, M., 175
Akinci, M-A., 14, 31, 67, 71, 72, 82, 390
Akshoomoff, N., 241, 280
Amemiya, E., 49
Anthony, J. L., 238
Applegate, J. H., 193
Astolfi, J-P., 133–136, 157
Auger, N., 191
Baker, C., 69, 71–75, 81, 82, 109, 111, 112
Baker, C. I., 47
Barbier, M-L., 249
Barré-de Miniac, C., 16, 152
Barter, N., 145
Beacco, J-C., 2, 137, 145
Bedore, L. M., 76
Belleville, G., 151
Ben Zeev, S., 78
Benner, T., 47
Berger, S. P., 241, 280
Bialystok, E., 72, 78, 80, 81
Birdsong, D., 111, 112
Björklund, S., 114, 115
Blanchet, P., 127, 136, 142, 147, 155, 156, 160, 164, 166, 176, 401
Bloomfield, L., 68
Bourdieu, P., 128, 129, 192
Boutin-Charles, M., 18, 81, 382
Braga, L. W., 49
Broström, S., 33–35, 177, 179
Bruck, M., 78
Bruner, J., 50
Bru, M., 143, 146
Burgess, S. R., 238
Byram, M., 136
Cambra, M., 86
Camilleri-Grima, A., 108, 232, 256–258, 260, 263, 266
Campbell, S., 78
Candelier, M., 108, 231, 232, 250, 256–258, 260, 263, 266, 353
Cardinet, J., 133
Castellotti, V., 160
Castellotti, V., 99, 100, 108, 117, 118, 128, 147, 153–155, 159, 232, 256–258, 260, 263, 266
Castro, M., 68
Cenoz, J., 111
Cerquiglini, B., 71
Chardenet, P., 127, 136, 155, 156, 160, 164, 166, 201, 401
Chauveau, G., 37, 39, 42, 44, 46, 56–58
Chiss, J-L., 15–18, 39, 43, 44, 56, 58, 135, 141, 252

Cicurel, F., 195
Cohen-Azria, C., 231, 250
Cohen, D. K., 158
Cohen, L., 47, 48
Colton, K. V., 232, 234, 236, 238–240, 245
Corblin, C., 3
Corneloup, A., 32, 33
Cortez, C., 76
Coste, D., 65, 96, 99, 100, 108, 117, 118
Cruickshank, D. R., 193
Cummins, J., 68, 75, 76, 78, 82, 256
Cuq, J-P., 15
Dabène, M., 19, 20
Daunay, B., 231, 250
Landsheere, G., 133
De Pietro, J-F., 108, 232, 256–258, 260, 263, 266
De Robillard, D., 160, 192, 196
Deauvieau, J., 57
Dehaene, S., 47–49, 52, 165
Dehaene-Lambertz, G., 49
Demaizière, F., 127, 134, 144
Desgrouas, T., 352
Desquilbet, L., 225
Dewey, J., 193
Diebold, A. R., 68
Dodane, C., 111
Do, D., 241, 280
Duverger, J., 99, 100, 108, 117, 118
Edwards, J., 70
Ehri, L. C., 44, 362
Farrell, A., 138
Farrell, T. S. C., 193–195, 198
Farr, F., 138
Favard, J., 88, 89
Feunteun, A., 85–88, 91, 96–98, 105
Fijalkow, E., 15, 39, 57, 306
Fijalkow, J., 15, 19, 39, 57, 306
Fischer, J., 242, 246, 255
Freinet, C., 24
Gadet, F., 15
Gagné, G., 133
Gahagan, S., 241, 280
Gaonac'h, D., 46, 54, 66, 72, 98, 99, 116, 117
Garabédian, M., 113
García, M., 76
Gardner, H., 73
Garfinkel, A., 116, 393
Genelot, S., 88–90, 353
Genesee, F., 78
Girard, D., 63, 85, 86
Golder, C., 54, 116
Gombert, J-E., 43, 44
Göncz, L., 117
Goody, J., 15, 16, 49, 152–154
Grammont, M., 77
Grosjean, F., 68
Groux, D., 86
Guberina, P., 109, 110
Göncz, L., 335, 336
Hagège, C., 65, 70, 71, 90, 111
Harding, S. G., 125
Hart, R., 177
Hattrup, K., 241, 280
Hoareau, L., 242, 246, 255
Hubert, B., 242, 246, 255
Huber, D., 86
Iyer, S., 241, 280
Jaffré, J-P., 15, 18
Jarlégan, A., 242, 246, 255
Jay, J. K., 193

Jobert, A., 47
Johnson, J. S., 110
Johnson, K. L., 193
Joigneaux, C., 233
Jorm, A. F., 44
Jucquois, G., 148, 149, 223
Juignet, P., 193
Kanwisher, N., 47
Kaufmann, J-C., 199
Kervran, M., 95
Kharkhurin, A., 75
Klein, E., 49
Kodžopeljić, J., 117, 335, 336
Kolinsky, R., 47, 48
Krashen, S., 44, 45
Krathwohl, D. R., 132
Krick, G., 45, 56
Kwong, K. K., 47
Köpke, B., 70, 113, 369
Lacerda, C., 49
Lafontaine, L., 40, 58
Lahanier-Reuter, D., 231, 250
Lahire, B., 15
Lallement, M., 193
Lambert, W., 68
Lambert, W. E., 73–75
Laurens, V., 195, 217
Lazure, R., 133
LeFèvre, J-A., 232, 234, 236, 238–240, 245
Leclère, M., 63, 146
Leopold, W., 76–80
Lightbown, P. M., 78, 114, 115
Liu, J., 47
Li, P., 68
Lockhart, C., 193
Lonigan, C. J., 233–238, 240, 245
Lüdi, G., 66
Luxembourger, C., 242, 246, 255
Lőrincz, I., 108, 232, 256–258, 260, 263, 266
Maclean, R., 44
Malcarne, V. L., 241, 280
Marinova-Todd, S. H., 111, 112
Marshall, D. B., 111, 112
Martinez, P., 249
Martin, O., 142
Mason, J. M., 233–235, 237, 238, 240, 244
Matthews, R., 44
Maurer, U., 47
McAllister, J., 63
McBride, C., 42, 77, 78, 81
McCandliss, B. D., 47
Meissner, F-J., 108, 232, 256–258, 260, 263, 266
Menken, K., 68
Mercuri, A., 78
Miras, G., 63
Molinié, M., 108, 193, 232, 256–258, 260, 263, 266
Morais, J., 43, 47, 48
Morgenstern, Aliyah., 76
Mård-Miettinen, K., 114, 115
Nagar, D., 116
Narcy-Combes, J-P., 63, 127, 134, 144
Narcy-Combes, M-F., 63
Needlman, R., 241, 280
Nesdale, A. R., 44
Newport, E. L., 110
Noguerol, A., 108, 232, 256–258, 260, 263, 266
North, B., 96

Olson, L. L., 109
Oyama, S., 109
Pandey, J., 116
Paquay, L., 157, 158
Patkowski, M., 109
Peal, E., 73–75
Peretti, A. d., 135
Peterfalvi, B., 135
Peña, E. D., 76
Pharand, J., 40, 58
Piaget, J., 50, 76, 111, 234
Pickert, J. P., 15
Pollard, J., 78
Porcher, L., 86
Py, B., 66
Qiao, E., 47
Reichstadt, J., 45, 56, 57
Reuter, Y., 231, 250
Richards, J. C., 193
Robillard, C., 199
Rohde, L., 239–241, 245, 246
Ropé, F., 133
Rubin, H., 78
Ryan, L., 111
Saer, D. J., 73
Sais, E., 78
Samuels, S. J., 109
Sauvage, J., 3, 33, 43, 191, 249, 250, 254, 283
Schneider, D., 147
Schouroup, L. C., 362
Schröder-Sura, A., 108, 232, 256–258, 260, 263, 266
Schön, D., 157, 193
Sénéchal, M., 232, 236, 238–240, 245
Share, D. L., 44
Shiels, J., 96
Shier, H., 177, 178
Singleton, D. M., 111
Smith-Chant, B-L., 234
Smith-Chant, B. L., 232, 236, 238–240, 245
Snow, C. E., 42, 111, 112
Spada, N. M., 78, 114, 115
Spaëth, V., 195
Sprague, J., 125, 126
Sprenger-Charolles, L., 133
Stern, H. H., 85
Stevenson, C., 145
Stewart, J. P., 233–235, 237, 238, 240, 244
Suguieda, D., 49
Sulzby, E., 232–234
Swzed, M., 47
Sénéchal, M., 234
Tabors, P. O., 42
Tabor, K. E., 116, 393
Tauil, A., 49
Taylor, B. B., 362
Tazouti, Y., 242, 246, 255
Teale, W. H., 232–234
Terrail, J-P., 45, 56, 57
Thomas, A., 242, 246, 255
Touloupaki, S., 185
Treiman, R., 255
Trim, J. L. M., 87, 96
Troubetskoï, N., 109
Tunmer, W. E., 44
Tupin, F., 353
Turner, A., 78
Ulma, D., 352
Vadot, M., 201
Valdés, G., 68
Van Der Maren, J-M., 137

Vandenberghe, R., 158
Wald, L. L., 47
Whitehurst, G. J., 233–238, 240, 245
Wilce, L. S., 44, 362
Wright, W. E., 69, 71–75, 81, 82, 109, 111, 112
Yelland, G. W., 78
Zevin, J. D., 47
Zukowsky, A., 255

Bibliographie

Agier, M. (2004). *La sagesse de l'ethnologue*. Sagesse d'un métier. Paris : Œil neuf.

Akinci, M.-A. (2010). Des pratiques langagières aux activités bilittéraciques : le cas des jeunes bilingues issus de l'immigration turque en France. Dans *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école : impacts sur le développement de la langue maternelle*, Enfance & langages, (pp. 115–144). Paris : l'Harmattan.

Akinci, M.-A. (2011). Acquisition, bilinguisme et bilittéracie : le cas des jeunes enfants bilingues francoturcs en France. *Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère*, *65-66*, 71–104.

Akinci, M.-A. (2022). Conférence plénière *Bi-pluri-multi-littératie, du concept aux enjeux psycholinguistiques*, école d'été thématique bilittératie : processus, méthodologies et terrains.

Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, *103*(1), 5–18.

Auger, N. (2023). Récits de soi et performativité de la recherche : Oser s'écrire pour mieux se faire comprendre et viser une cohérence pour l'action. Dans M. Molinié (éd.) *Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues*, Didactique des langues et des littératures, (pp. 221–230). Paris : l'Harmattan.

Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. N° 127 dans Bilingual education & bilingualism. Bristol ; Blue Ridge Summit, PA : Multilingual Matters, seventh edition éd.

Baker, C. I., Liu, J., Wald, L. L., Kwong, K. K., Benner, T., & Kanwisher, N. (2007). Visual word processing and experiential origins of functional selectivity in human extrastriate cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *104*(21), 9087–9092.

Barbier, M.-L. (2022). Conférence *Processus d'écriture en L2 : les modèles théoriques sur la production écrite et liens entre processus de lecture et d'écriture en L1/L2*, école d'été thématique bilittératie : processus, méthodologies et terrains.

Barré-de Miniac, C. (2011). La littéracie. Dans P. Blanchet, & P. Chardenet (éds.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, (p. 574). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Beacco, J.-C. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. Dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Collection de l'Agence universitaire de la francophonie, (pp. 31–40). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Bedore, L. M., Peña, E. D., García, M., & Cortez, C. (2005). Conceptual Versus Monolingual Scoring : When Does It Make a Difference ? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *36*(3), 188–200.

Belleville, G. (2014). *Assieds-toi et écris ta thèse ! : trucs pratiques et motivationnels pour la rédaction scientifique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Ben Zeev, S. (1977). Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures. Dans *Bilingualism : Psychological, social, and educational implications*, (pp. 29–55). New York : Academic Press.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development : Language, Literacy and Cognition*. Cambridge University Press.

Bialystok, E. (2002). Acquisition of Literacy in Bilingual Children : A Framework for Research. *Language Learning*, *52*(1), 159–199.

Birdsong, D. (2006). Age and Second Language Acquisition and Processing : A Selective Overview. *Language Learning*, *56*(S1), 9–49.

Björklund, S., & Mård-Miettinen, K. (2011). Integrating Multiple Languages in Immersion : Swedish Immersion in Finland. Dans D. J. Tedick, D. Christian, & T. W. Fortune (éds.) *Immersion Education : Practices, Policies, Possibilities*, (pp. 13–35). Bristol, Blue Ridge Summit : Multilingual Matters.

Blanchet, P. (2011a). Enquêtes semi-directives et directives avec ou sans entretien. Dans P. Blanchet, & P. Chardenet (éds.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Collection de l'Agence universitaire de la francophonie, (pp. 74–76). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Blanchet, P. (2011b). L'observation participante. Dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Collection de l'Agence universitaire de la francophonie, (pp. 71–72). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Blanchet, P. (2011c). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Collection de l'Agence universitaire de la francophonie, (pp. 9–20). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Didact Linguistique. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2 éd.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). La recherche impliquée par les pratiques : l'axe méthodologique. Dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Collection de l'Agence universitaire de la francophonie, (pp. 61–64). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011a). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Collection de l'Agence universitaire de la francophonie. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011b). Cadre épistémologique et principes théoriques. Dans P. Blanchet, & P. Chardenet (éds.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Collection de l'Agence universitaire de la francophonie, (pp. 5–8). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Bloomfield, L. (1984). *Language*. Chicago : University of Chicago Press.

Botella, M., & Lubart, T. (2016). Une recherche écologique pour développer la flexibilité et les relations sociales dans la créativité artistique. *Revue française de pédagogie*, (197), 13–22.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Le Sens commun. Paris : Éditions de Minuit.

Boutin-Charles, M. (2017). *Effets de l'instruction scolaire bilingue d'immersion sur l'apprentissage de la lecture en L1*. Mémoire de Master 2 Recherche, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Paris.

Boutin-Charles, M. (2024). Communication *Apprentissage des langues à l'école : une mise en perspective des attentes institutionnelles*, norme et variation dans l'enseignement des langues.

Boutin-Charles, M. (à paraître). Utilisation de vidéos "chant-actions" en maternelle : impliquer les enfants dans l'apprentissage de l'anglais langue étrangère. Dans M. Leclère, H. Josse, M. Leroy-Collombel, & L. Uribe (éds.) *Des outils didactiques au cœur de la classe de langue : de l'école maternelle à l'université*, Didactique des langues et plurilinguisme. Limoges : Lambert-Lucas.

Braga, L. W., Amemiya, E., Tauil, A., Suguieda, D., Lacerda, C., Klein, E., Dehaene-Lambertz, G., & Dehaene, S. (2017). Tracking Adult Literacy Acquisition With Functional MRI : A Single-Case Study. *Mind, Brain, and Education*, *11*(3), 121–132.

Broström, S. (2012). Children's participation in research. *International Journal of Early Years Education*, *20*(3), 257–269.

Broström, S. (2018). Transition de l'école maternelle à l'école primaire. *Le carrefour des enseignants*.

Bru, M. (2010). Préface. Dans L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (éds.) *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman*. Bruxelles, Belgique : De Bœck.

Bruck, M., & Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, *22*(2), 307–324. Publisher : Cambridge University Press.

Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.

Byram, M. (2011). Recherche et prise de position. Dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Collection de l'Agence universitaire de la francophonie, (pp. 41–44). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Calvet, L.-J. (2017). *Les langues, quel avenir ? les effets linguistiques de la mondialisation*. N° 172 dans Biblis. Paris : CNRS éditions.

Campbell, R., & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, *13*(1), 61–68.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A., & Molinié, M. (2012). *Le CARAP un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Candelier, M., & de Pietro, J.-F. (2011). Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles. Dans P. Blanchet, & P. Chardenet (éds.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Collection de l'Agence universitaire de la francophonie, (pp. 261–274). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Candelier, M., Genelot, S., & Tupin, F. (2003). Le bilan. Dans *L'éveil aux langues à l'école primaire*, (pp. 307–326). De Boeck Supérieur.

Cardinet, J. (1997). La coordination de l'information dans le système éducatif. Rapport R.77.13, IRDP, Neuchâtel.

Carlier, I., & Le Van Gong, A. (2017). *Taoki et compagnie : méthode de lecture syllabique CP*. Vanves : Istra.

Castellotti, V. (2012). Recherches qualitatives : épistémologie, écriture, interprétations en didactique des langues. Dans C. Goï (éd.) *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? approches interdisciplinaires de la diversité*, Espaces discursifs, (pp. 29–44). Paris : l'Harmattan.

Castellotti, V., Coste, D., & Duverger, J. (2008). Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire. Rapport, ADEB, Paris.

Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education : Basque Educational Research from an International Perspective*. Multilingual Matters.

Cerquiglini, B. (2002). Renouveau des perspectives sur la langue française : contre la monoglossie. *Le cerveau, le langage, le sens*, *5*, 253–259.

Charbonnier, M., Garnier, J., Petiot-Boulay, V., & Raisson, G. (2018). *Mona et ses amis CP : méthode de lecture*. Paris : Magnard.

Chardenet, P. (2011). L'évaluation, un domaine de connaissances complexe entre théorie et pratiques sociales. Dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Collection de l'Agence universitaire de la francophonie, (pp. 345–362). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Chauveau, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui : les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit*. Paris : Retz.

Chiss, J.-L. (2009). Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée. *Synergies Roumanie*, *4*, 127–137.

Chiss, J.-L. (2012). *L'écrit, la lecture et l'écriture, théories et didactiques*. Paris : Harmattan.

Cicurel, F., & Spaëth, V. (2017). *Agir éthique en classe de FLE/FLS*. Paris : Français dans le monde CLÉ International.

Cohen, D. K. (1995). What Is the System in Systemic Reform ? *Educational Researcher*, *24*(9), 11–31.

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg Paris : Conseil de l'Europe, Didier.

Corblin, C., & Sauvage, J. (2010). *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école : impacts sur le développement de la langue maternelle*. Enfance & langages. Paris : l'Harmattan.

Corneloup, A. (2012). *100 idées pour réussir son entrée au CP*. 100 idées. Paris : Tom Pousse.

Cruickshank, D. R., & Applegate, J. H. (1981). Reflective Teaching as a Strategy for Teacher Growth. *Educational Leadership*, *38*.

Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth : A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. Working Papers on Bilingualism, No. 9. *Working Papers on Bilingualism*, *9*.

Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. Dans *Schooling and Language Minority Students : A Theoretical Framework*, (pp. 3–49). Sacramento : California State Dept. of Education. Office of Bilingual Bicultural Education.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : bilingual children in the crossfire*. N° 23 dans Bilingual education and bilingualism. Clevedon : Multilingual Matters.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Dabène, M. (2002). Réactions à la "notion" de littératie. *La Lettre de la DFLM*, *30*(1), 33–36.

De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Armand Colin, 5 éd.

De Robillard, D. (2011). Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? Dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Collection de l'Agence universitaire de la francophonie, (pp. 21–30). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Deauvieau, J., Reichstadt, J., & Terrail, J.-P. (2015). *Enseigner efficacement la lecture : une enquête et ses implications*. Éducation. Paris : Odile Jacob.

Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.

Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, *4*.

Dewey, J. (1933). *How we think : a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston : D.C. Heath and Company.

Diebold, A. R. (1964). Incipient Bilingualism. Dans D. H. Hymes (éd.) *Language in culture and society : a reader in linguistics and anthropology*, Harper international edition, (pp. 495–506). New York : Harper & Row.

Dodane, C. (2009). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ? *La Clé des Langues*.

Edwards, J. (2013). Bilingualism and multilingualism : Some central concepts. Dans T. K. Bhatia, & W. C. Ritchie (éds.) *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, (pp. 5–25). Chichester, West Sussex, UK ; Malden, MA : Wiley-Blackwell, second edition éd.

Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1987). Does Learning to Spell Help Beginners Learn to Read Words ? *Reading Research Quarterly*, *22*(1), 47.

Ehri, L. C., Wilce, L. S., & Taylor, B. B. (1987). Children's Categorization of Short Vowels in Words and the Influence of Spellings. *Merrill-Palmer Quarterly, Wayne State University Press*, *33*(3), 393–421. Publisher : Wayne State University Press.

Enriquez, E. (2002). Les enjeux éthiques dans les organisations modernes. *Sociologie et sociétés*, *25*(1), 25–38.

Farr, F., & Farrell, A. (2023). *The reflective cycle of the teaching practicum*. Sheffield, South Yorkshire : Equinox Publishing.

Farrell, T. S. C. (2015). *Reflective language teaching : from research to practice*. London : Continuum, 2 éd.

Farrell, T. S. C. (2019). *Reflective Practice in ELT*. Bristol, CT : Equinox Publishing.

Favard, J. (1992). L'initiation aux langues étrangères à l'école primaire : bilan des trois années de l'expérimentation nationale. Rapport, Inspection Générale de l'Education Nationale, Paris.

Feunteun, A. (2015). *Des enfants et des langues à l'école*. Langues & didactique. Paris : Didier.

Fijalkow, J. (1997). Entrer dans l'écrit : oui, mais par quelle porte ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *15*(1), 113–129. Publisher : Persée - Portail des revues scientifiques en SHS.

Fijalkow, J., & Fijalkow, E. (2003). *La Lecture*. Le Cavalier Bleu éditions.

Freinet, C. (1994). *Oeuvres pédagogiques*, vol. 1. Seuil.

Gadet, F. (2003). *La variation sociale en français*. Ophrys.

Gaonac'h, D. (2006). *L'Apprentissage précoce d'une langue étrangère : Le point de vue de la psycholinguistique*. Hachette Éducation.

Gaonac'h, D., & Golder, C. (1998). *Lire et comprendre : Psychologie de la lecture*. Hachette Éducation.

Garabédian, M. (1996). Apprendre les langues étrangères le plus tôt possible à l'école primaire : pourquoi ? Pourquoi faire ? Dans *Les Langues à l'École, un Apprentissage ?*. Dijon : IUFM de Dijon.

Gardner, H. (1983). *Frames Of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*. University of Michigan : Basic Books.

Garfinkel, A., & Tabor, K. E. (1991). Elementary School Foreign Languages and English Reading Achievement : A New View of the Relationship. *Foreign Language Annals*, *24*(5), 375–382.

Genelot, S. (1995). *L'enseignement des langues à l'école élémentaire*. N° 58 dans Les Cahiers de l'IREDU. IREDU.

Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. FeniXX.

Goody, J. (1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Le sens commun. Paris : Les éd. de minuit.

Goody, J. (1986). *La logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines*. Paris : Armand Colin.

Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La Dispute.

Grammont, M. (1902). Observations sur le langage de l'enfant. Dans D. Barbelent, R. Dottin, M. Gauthiot, M. Grammont, A. Laronde, M. Niedermann, & J. Vendreyes (éds.) *Mélanges linguistiques. Offerts à M. Antoine Meillet par ses élèves.*, (pp. 61–82). Paris : Klincksieck.

Grosjean, F. (2012). *Bilingual : life and reality*. Cambridge, Massachusetts, and London, England : Harvard University Press, first harvard university press paperback edition éd.

Grosjean, F. (2015). The complementarity principle and its impact on processing, acquisition, and dominance. Dans *Language Dominance in Bilinguals : Issues of Measurement and Operationalization*, (p. 66–84). Cambridge University Press.

Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The psycholinguistics of bilingualism*. Malden (Mass.) : Wiley-Blackwell.

Guberina, P. (1991). Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues. *Le Français dans le Monde, Recherche et applications*, *10*, 65–70.

Göncz, L., & Kodžopeljić, J. (1991). Exposure to two languages in the preschool period : Metalinguistic development and the acquisition of reading. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *12*, 137–163.

Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Odile Jacob.

Hamdani Kadri, D., & Elghazi, L. (2016). *Voies multiples de la didactique du français : entretiens avec Suzanne-G. Chartrand, Jean-Louis Chiss et Claude Germain*. Québec [Canada] : Presses de l'Université du Québec.

Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. N° 129 dans Psychologie et sciences humaines. Bruxelles : Mardaga.

Harding, S. G. (éd.) (1995). *Feminism and Methodology : social science issues*. Bloomington, Indiana : Indiana University Press.

Hart, R. A. (1992). Children's participation : from tokenism to citizenship. Rapport, UNICEF International Child Development Centre, Florence, Italy.

Huber, D. (1999). *Une décennie pour l'histoire : le Conseil de l'Europe (1989 - 1999)*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Hélot, C. (2004). Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire. *Cahiers de la Recherche de l'HEP Bejune*, *3*, 8–27.

Iyer, S., Do, D., Akshoomoff, N., Malcarne, V. L., Hattrup, K., Berger, S. P., Gahagan, S., & Needlman, R. (2019). Development of a Brief Screening Tool for Early Literacy Skills in Preschool Children. *Academic Pediatrics*, *19*(4), 464–470.

Jaffré, J.-P. (2004). La litéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, (p. 21). L'Harmattan.

Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity : a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *18*(1), 73–85.

Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1991). Critical period effects on universal properties of language : the status of subjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, *39*(3), 215–258.

Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie*, *185*, 117–161.

Journal Officiel de la République Française (2015). Arrêté du 18 février 2015 relatif à la mise en place de nouveaux programmes d'enseignement pour l'école maternelle, jorf du 12 mars 2015.

Jucquois, G. (1989). *Le comparatisme*, vol. 1 de *Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*. Louvain-la-Neuve : Peeters.

Jucquois, G. (1998). Les origines du comparatisme contemporain. *Recherches sociologiques*, *3*, 3–21.

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. 128. Paris : Armand Colin, 4 éd.

Kervran, M. (2010). L'éveil aux langues au cœur d'une didactique intégrée du langage et des langues à l'école primaire. Dans *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école : impacts sur le développement de la langue maternelle*, Enfance & langages, (pp. 97–114). Paris : l'Harmattan.

Kharkhurin, A. V. (2018). Bilingualism and Creativity. Dans *An introduction to bilingualism : principles and processes*, (p. 31). New York (N.Y.) London : Routledge, 2nd ed éd.

Kolinsky, R., Morais, J., Cohen, L., & Dehaene, S. (2018). Les bases neurales de l'apprentissage de la lecture. *Langue française*, *199*(3), 17–33. Publisher : Armand Collin.

Krashen, S. (2004). False Claims about Literacy Development. *Educational Leadership*, *61*(6), 18. Publisher : Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N.

Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy : An Overview. *Theory Into Practice*, *41*(4), 212–218.

Krick, G., Reichstadt, J., & Terrail, J.-P. (2007). *Apprendre à lire : la querelle des méthodes*. Le débat. Paris : Gallimard.

Köpke, B. (2021). De l'acquisition d'une langue seconde au bilinguisme : une question d'âge ? Dans P. Leclercq (éd.) *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*, Pratiques pédagogiques, (pp. 261–273). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Labov, W. (1973). Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*, *1*(1), 97–120.

Lafontaine, L., & Pharand, J. (2015). *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. Presses de l'Université du Québec.

Lambert, W. E. (1973). Culture and language as factors in learning and education. *Annual Learning Symposium on "Cultural Factors in Learning"*.

Lambert, W. E. (1981). Bilingualism and language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*.

Laurens, V. (2003). *Présentation et analyse d'un modèle d'unité didactique pour l'enseignement du français langue étrangère.*. Mémoire de DEA, Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle.

Laurens, V. (2023). Réflexivité et construction des savoirs en master de didactique du FLE.S : Introduction. Dans M. Molinié (éd.) *Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues*, Didactique des langues et des littératures, (pp. 27–34). Paris : l'Harmattan.

Le Monde (2008). La grève des enseignants particulièrement bien suivie dans le primaire. *Le Monde.fr*.

Leclère, M. (2005). *Dynamique du dialogue et construction du sens : analyse d'interactions exolingues franco-tamoules*. Thèse de doctorat, Université Paris Descartes.

Leopold, W. (1939). *Speech Development of a Bilingual Child : A Linguist's Record*, vol. 1-4 de *Northwestern University Humanities Series*. Evanston, Illinois : Northwestern University.

Lightbown, P., & Spada, N. M. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children : Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, *36*(5), 596–613.

Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Etre bilingue*. P. Lang.

Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., & Snow, C. E. (2000). Three Misconceptions about Age and L2 Learning. *TESOL Quarterly*, *34*(1), 9.

Martin, O. (2021). Induction-déduction. Dans S. Paugam (éd.) *Les 100 mots de la sociologie*, Que-sais-je, (pp. 13–14). Paris : PUF.

Martinez, P. (2011). Contextualiser, comparer, relativiser : jusqu'où aller ? (Postface). Dans P. Blanchet, & P. Chardenet (éds.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Collection de l'Agence universitaire de la francophonie, (pp. 435–443). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Mason, J. M., & Stewart, J. P. (1990). Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. Dans *Assessment for instruction in early literacy*, (pp. 155–175). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Maurer, U., Zevin, J. D., & McCandliss, B. D. (2008). Left-lateralized N170 Effects of Visual Expertise in Reading : Evidence from Japanese Syllabic and Logographic Scripts. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *20*(10), 1878–1891.

McBride, C. (2015). *Children's Literacy Development : A Cross-Cultural Perspective on Learning to Read and Write*. Routledge, 2 éd.

Molinié, M. (éd.) (2023). *Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues*. Didactique des langues et des littératures. Paris : l'Harmattan.

Morais, J. (1991). Constraints on the Development of Phonemic Awareness. Dans *Phonological Processes in Literacy*, (pp. 5–29). New York : Routledge.

Morgenstern, A. (2009). *L'enfant dans la langue*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.

Nagar, D., & Pandey, J. (1987). Affect and Performance on Cognitive Task as a Function of Crowding and Noise. *Journal of Applied Social Psychology*, *17*(2), 147–157.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. N° 12 dans Autoformation et enseignement multimédia. Paris : Ophrys.

Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F., McAllister, J., Leclère, M., & Miras, G. (2019). *Language learning and teaching in a multilingual world*. N° 65 dans New perspectives on language and education. Bristol Blue Ridge Summit : Multilingual Matters.

Olson, L. L., & Samuels, S. J. (1973). The Relationship between Age and Accuracy of Foreign Language Pronunciation. *The Journal of Educational Research*, *66*(6), 263–268. Publisher : Taylor & Francis, Ltd.

Oyama, S. (1978). The Sensitive Period and Comprehension of Speech. *Working Papers on Bilingualism*, *16*, 1–17.

Oyama, S. (1979). The concept of the sensitive period in developmental studies. *Merrill-Palmer Quarterly*, *25*, 83–103. Place : US, Publisher : Wayne State University Press.

Paquay, L., Crahay, M., & De Ketele, J.-M. (éds.) (2010). *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman*. Bruxelles, Belgique : De Bœck.

Patkowski, M. (1990). Age and Accent in a Second Language : A Reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, *11*(1), 73–89. ERIC Number : EJ405461.

Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs : General and Applied*, *76*(27), 1–23.

Peterfalvi, B., Adamczewski, G., & Peretti, A. d. (1985). *Les possibilités d'entraide pédagogique entre élèves : étude dans le cadre de l'école élémentaire*. Paris : I.N.R.P.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Actualités pédagogiques et psychologiques. Neuchâtel : Delachaux & Niestle.

Pickert, J. P. (éd.) (2000). *American heritage dictionary of the English language*. Boston, Mass. : Houghton Mifflin, 4. ed éd.

Porcher, L., & Groux, D. (1998). *L' apprentissage précoce des langues*. N° 3289 dans Que sais-je ? Paris : Presses Universitaires de France.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Modèle didactique. Dans *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, vol. 3e éd., (pp. 135–138). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press, 1 éd.

Robillard, C. (2024). Se construire comme jeune chercheuse : quelle posture adopter pour des entretiens "réussis" ?, *Séminaire du PRJC CoDiDa*.

Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model : Early Literacy in Context. *SAGE Open*, *5*(1).

Rubin, H., & Turner, A. (1989). Linguistic awareness skills in grade one children in a French immersion setting. *Reading and Writing*, *1*(1), 73–86.

Saer, D. J. (1923). The Effect of Bilingualism on Intelligence. *British Journal of Psychology. General Section*, *14*(1), 25–38.

Sauvage, J. (2014). *Acquisition et didactique des langues : articulations, appropriation et dynamiques*. Habilitation à Diriger des Recherches, Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Paris.

Sauvage, J. (2015). *L'acquisition du langage : Un système complexe*. N° 16 dans Sciences du langage - Carrefour et Points de vue. Louvain-La-Neuve : Academia.

Schneider, D. K. (2006). Balises de méthodologie pour la recherche en sciences sociales.

Schourup, L. C. (1973). A cross-language study of vowel nasalization. *Ohio State University. Department of Linguistics*.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. Londres : Temple Smith.

Senechal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology*, *39*(5), 439–460.

Share, D. L., Jorm, A. F., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, *76*(6), 1309–1324.

Singleton, D. M., & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition : The Age Factor*. Multilingual Matters.

Spada, N., & Lightbown, P. M. (1989). Intensive ESL Programmes in Quebec Primary Schools. *TESL Canada Journal*, (pp. 11–32).

Sprague, J. (2016). *Feminist Methodologies for Critical Researchers : Bridging Differences*. The gender lens series. Lanham : Rowman & Littlefield, second edition éd.

Sprenger-Charolles, L., Lazure, R., Gagné, G., & Ropé, F. (1987). Proposition pour une typologie des recherches. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, *11*, 49–71.

Stern, H. H. (1969). *Languages and the young school child*. London : UNESCO Institute for Education and Oxford University Press.

Stevenson, C., & Barter, N. (2019). Why Experience Matters : Qualitative Research.

Sulzby, E., & Teale, W. H. (1991). Emergent Literacy. Dans R. Pearson, M. Barr, P. B. Kamil, & D. Mosenthal P. (éds.) *Handbook of Reading Research, Volume II*. Routledge. Num Pages : 32.

Szwed, M., Qiao, E., Jobert, A., Dehaene, S., & Cohen, L. (2014). Effects of Literacy in Early Visual and Occipitotemporal Areas of Chinese and French Readers. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *26*(3), 459–475.

Tabors, P. O., & Snow, C. E. (2001). Young Bilingual Children and Early Literacy Development. Dans *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 1, (pp. 159–178). Guilford Press.

Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy : Writing and Reading. Writing Research : Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series.*. Minneapolis : Ablex Publishing Corporation.

Thomas, A., Tazouti, Y., Hoareau, L., Luxembourger, C., Hubert, B., Fischer, J., & Jarlégan, A. (2021). Development of a French-language early literacy scale : structural analysis and links between the dimensions of early literacy. *Journal of Research in Reading*, *44*(2), 379–399.

Treiman, R., & Zukowsky, A. (1991). Levels of phonological awareness. Dans *Phonological Processes in Literacy*, (pp. 67–83). New York : Routledge.

Troubetskoï, N. (1949). *Principes de Phonologie*. Paris : Klinsieck.

Tunmer, W. E., & Nesdale, A. R. (1985). Phonemic segmentation skill and beginning reading. *Journal of Educational Psychology*, *77*(4), 417–427.

Ulma, D., & Desgrouas, T. (2010). Interactions langues étrangères - langue de l'école : quels impacts sur la posture méta- de l'élève au cycle 3 ? Dans *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école : impacts sur le développement de la langue maternelle*, Enfance & langages, (pp. 157–196). Paris : l'Harmattan.

Vadot, M. (2017). *Le français, langue d'« intégration » des adultes migrant·e·s allophones ? : rapports de pouvoir et mises en sens d'un lexème polémique dans le champ de la formation linguistique*. Thèse de Doctorat, Université de Montpellier 3.

Valdés, G., Menken, K., & Castro, M. (éds.) (2015). *Common core, bilingual and English language learners : a resource for educators*. Philadelphia : Caslon Publishing.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Méthodes en sciences humaines. [Montréal, Québec] Paris Bruxelles : PUM De Boeck université, 2e éd éd.

Vandenberghe, R. E. (2010). La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité. Dans L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (éds.) *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman*, (pp. 57–69). Bruxelles, Belgique : De Bœck.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, *69*(3), 848–872.

Yelland, G. W., Pollard, J., & Mercuri, A. (1993). The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics*, *14*(4), 423–444. Place : United Kingdom, Publisher : Cambridge University Press.

Textes officiels

Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations (2009). *Belonging, Being and Becoming : The Early Years Learning Framework for Australia.*. Canberra : Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (1989). Circulaire n°89-065 du 6 mars 1989 relative à l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire, BOEN, n°11, pp. 942-944.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (1990). Circulaire n°90-070 du 26 mars 1990 relative à l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire, BOEN n°14.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (1991). Circulaire n°91-246 du 6 septembre 1991 relative à l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire : orientations pédagogiques, BOEN.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (1995a). Circulaire n°95-103 du 3 mai 1995 relative à l'enseignement des langues vivantes : orientations pédagogiques, BOEN n°19, 11 mai 1995, pp. 1649-1652.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (1995b). Circulaire n°95-104 du 5 mai 1995 relative à l'enseignement des langues vivantes : modalités de mise en oeuvre, BOEN n°19, 11 mai 1995, pp. 1649-1652.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (1996). Circulaire n°96-131 du 9 mai 1996 relative au déploiement du dispositif d'initiation à une langue vivante étrangère au cours élémentaire 2, BOEN n°20, 16 mai 1996.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (1997). Circulaire n°97-102 du 24 avril 1997 relative au déploiement du dispositif d'initiation à une langue vivante étrangère au cours moyen 1, BOEN.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (1998a). Circulaire n°98-105 du 11 mai 1998 relative à l'enseignement des langues vivantes étrangères, BOEN.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (1998b). Circulaire n°98-135 du 23 juin 1998 relative à l'enseignement des langues vivantes étrangères : orientations pédagogiques, BOEN.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (1999). Circulaire n°99-093 du 17 juin 1999 relative au plan d'amélioration de l'enseignement des langues vivantes étrangères, BOEN.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (2002). BOEN, Hors Série n°1 du 14 février 2002 : horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (2007a). BOEN, Hors Série n°5 du 12 avril 2007 : Mise en oeuvre du socle commun de connaissances et de compétences : Programmes d'enseignement de l'école primaire.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (2007b). BOEN Hors Série n°8 du 30 août 2007 : Programmes de langues étrangères pour l'école primaire.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (2015). BOEN Spécial n°11 du 26 novembre 2015 : Programmes du cycle 2.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (2018). BOEN Spécial n°30 du 26 juillet 2018 : Programmes du cycle 2.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (2020). BOEN Spécial n°31 du 30 juillet 2020 : Programmes du cycle 2.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (2021). BOEN Spécial n°25 du 24 juin 2021 : Programmes du cycle 1.

Cambra, Michèle (1980). L'enseignement précoce de l'anglais à l'école élémentaire : Évaluation. Rapport 107, INRP, Département "Didactique des Disciplines", Paris.

Candelier, Michel, Camilleri-Grima, Antoinette, Castellotti, Véronique, de Pietro, Jean-François, Lőrincz, Ildikó, Meißner, Franz-Joseph, Noguerol, Artur, Schröder-Sura, Anna, & Molinié, Muriel (2012). *Le CARAP un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Centre National de Documentation Pédagogique (éd.) (1995). *CE1 sans frontière*. CE1 sans frontière. Paris : CNDP.

Commission Européenne (1995). Enseigner et apprendre : vers la société cognitive : livre blanc sur l'éducation et la formation. Rapport, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg Paris : Conseil de l'Europe, Didier.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2019a). Évaluations point d'étape à mi-CP 2018-2019 : premiers résultats. Note d'information 19.15, Paris.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2019b). Évaluations repères 2018 de début de CP : premiers résultats. Note d'information 19.13, Paris.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2020a). Évaluations point d'étape à mi-CP 2019-2020 : premiers résultats. Note d'information 20.14, Paris.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2020b). Évaluations repères 2019 de début de CP : des résultats stables. Note d'information 20.05, Paris.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2021a). Progression des performances des élèves de CP à mi-parcours entre 2020 et 2021. Note d'information 21.29, Paris.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2021b). Évaluations repères 2020 de début de CP et de CE1 : baisse de performances par rapport à 2019, notamment en français en CE1, et hausse des écarts selon les secteurs de scolarisation. Note d'information 21.02, Paris.

Direction de l'Évaluation et de la Prospective (2001). Note d'information 01-18 d'avril 2001, relative à l'enseignement des langues vivantes étrangères dans le premier degré en 1999-2000. Note d'information 01.18, Paris.

Girard, Denis (1991). Enseignement précoce des langues vivantes : juin 1974. Rapport, INRP, Département "Didactique des Disciplines", Paris.

Journal Officiel de la République Française (1995). Loi n° 95-836 du 13 juillet 1995 relative à la programmation du « Nouveau Contrat pour l'École », JORF n°163 du 14 juillet 1995.

Journal Officiel de la République Française (2013). Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Journal Officiel de la République Française (2015). Arrêté du 18 février 2015 relatif à la mise en place de nouveaux programmes d'enseignement pour l'école maternelle, jorf du 12 mars 2015.

Journal Officiel de la République Française (2019). Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

Lang, Jack (2001). L'application du plan langues vivantes à l'école primaire.

Ministère de l'Éducation Nationale (1997). Note de service n°97-030 du 5 février 1997 relative à la formation continue des personnels enseignants des écoles pour la période 1997-2000.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2023). Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle. Rapport, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Paris.

National Reading Panel (2000). Teaching Children To Read : An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Rapport, National Reading Panel.

Observatoire National de la Lecture (2007). L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture" du CP. Rapport, Observatoire National de la Lecture, INRP.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (1995). *Littératie, économie et société : Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Ottawa : OCDE Statistique Canada.

Organisation des Nations Unies (1990). Convention Internationale des droits de l'Enfant.

SCÉRÉN/CNDP (2006). Le socle commun de connaissances et de compétences. Décret, SCÉRÉN, CNDP, Paris.

Trim, J. L. M. (1993). Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe, Objectifs, évaluation, certification. Rapport du symposium de Rüshlikon, Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg.

Table des matières

Remerciements **xi**

Sommaire **xiv**

Table des figures xviii

Conventions rédactionnelles et typographiques **xix**

Liste des abréviations xix

Introduction **1**

Partie I Éclairages théoriques : liens entre développement de la littéracie et apprentissage des langues à l'école 9

1 Chapitre 1 : Développement de la littéracie de 4 à 7 ans : une période de transition 13

1.1 Le concept de "Littéracie" : une notion multidimensionnelle 14

1.2 L'organisation des apprentissages scolaires de 4 à 7 ans : une transition 20

1.2.1 L'école maternelle comme une étape préparatoire 21

1.2.1.1 Principes fondateurs de l'école maternelle 23

1.2.1.2 Cinq domaines d'apprentissage 24

1.2.2 L'école élémentaire comme le début des apprentissages formalisés 28

1.2.2.1 Programmes du cycle 2 29

1.2.3 La transition de la GS au CP comme un événement particulier 31

1.3 Les compétences littéraciques développées avant le CP : des prérequis 37

1.3.1 Le langage et la compréhension 39

1.3.2 La manipulation métalinguistique et la conscience phonologique 42

1.3.3 Les développements cognitifs et moteurs 46

1.4 Le CP comme entrée dans l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture 52

1.4.1 Les compétences introduites et développées au CP 53

1.4.2 Les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture en débat 55

2 Chapitre 2 : Apprentissage des langues : attentes et effets de l'institutionnalisation 63

2.1 Des habiletés spécifiques comme effets du bi-plurilinguisme de l'enfant 65

2.1.1 Être ou ne pas être bilingue : *L'enfant aux deux langues* . . . 65

2.1.2 Quelles habiletés pour les enfants bi-plurilingues ? 71

2.1.2.1 Du concept d'*intelligence* à l'étude des compétences cognitives des enfants bi-plurilingues 73

2.1.2.2 Compétences langagières des enfants bi-plurilingues . 76

2.2 Enseignement des langues aux enfants : politiques éducatives, enjeux 84

2.2.1 Politiques éducatives et linguistiques en France : des allers-retours 85

2.2.1.1 Débuts de l'EPL comme outil de coopération internationale 85

2.2.1.2 Expérimentation EILE comme précurseur d'une politique éducative et linguistique de l'Europe Moderne . 86

2.2.1.3 Déploiement national de l'enseignement des langues au travers du Nouveau Contrat pour l'École 89

2.2.1.4 ELVE et multiplication des attentes institutionnelles 92

2.2.1.5 Ouverture à la diversité linguistique dès 5 ans : le plan LVE comme construction d'une citoyenneté européenne 94

2.2.1.6 Arrivée du CECRL objectifs communs au sein de l'UE 96

2.2.1.7 Programmes de 2007 : le CECRL mais pas la recherche 97

2.2.1.8 Écart aujourd'hui entre textes, attentes et résultats . 102

2.2.2 Enjeux et attentes de l'enseignement des langues : un déplacement de motivation ancré dans les politiques linguistiques . . 107

2.2.2.1 Intérêt de la précocité de l'apprentissage des langues 108

2.2.2.2 Transfert des compétences développées en langue(s) . 114

Partie II Réflexions méthodologiques : construction d'une recherche-action dans une école primaire 121

3 Chapitre 3 : Construction d'un cadre épistémologique et méthodologique général 125

3.1 Genèse de la recherche : motivations et conditions d'entrée sur le terrain 129

3.2 Caractérisation de l'étude : nommer pour mieux comprendre 131

3.2.1 Paradigmes de recherche d'après la nature des résultats 133

3.2.2 Méthodologie selon l'objectif de la recherche 136

3.2.3 Type de raisonnement mobilisé et amendement des hypothèses 142

3.3 Élaboration d'un cadre méthodologique pour l'analyse des données : un processus d'objectivation ou d'acceptation de la subjectivité . . . 144
3.3.1 Analyse qualitative, analyse quantitative et méthodes mixtes . 145
3.3.2 Une approche comparative : tout est comparaison 148
3.3.3 L'écriture comme processus interne à l'analyse 150
3.3.4 Questionnements relatifs à la *représentativité* de l'échantillon . 155

4 Chapitre 4 : Mise en place d'une recherche-action dans une école primaire 163
4.1 Situation spatio-temporelle du *terrain* : un alignement particulier . . 164
4.1.1 Contexte national : les politiques éducatives 164
4.1.2 Contexte mésolocal : l'école et la ville 166
4.1.2.1 Situation socio-économique de la ville de Clichy . . . 167
4.1.2.2 Conditions de partenariat avec la Ville de Clichy . . 169
4.1.2.3 Situation de l'école Léopold Sédar Senghor 171
4.1.3 Défis particuliers posés par la pandémie de COVID-19 172
4.2 Participant·e·s de l'étude : différents niveaux d'implication 175
4.2.1 Place des enfants étudiés dans la recherche 176
4.2.1.1 Une recherche participative ? 177
4.2.1.2 Qui sont les 85 enfants suivis ? 179
4.2.2 Rôle des adultes participant à la recherche 181
4.2.2.1 Les enseignant·e·s comme acteur·ice·s de terrain . . . 182
4.2.2.2 Les parents et familles comme adjuvants 188
4.2.3 Ma posture de chercheuse, d'enseignante, d'étudiante 191
4.2.3.1 Cycle réflexif de Thomas Farrell 194
4.3 Constitution d'un corpus cohérent : collecter les données adéquates . 200
4.3.1 Collecte des données relatives aux évaluations nationales . . . 200
4.3.2 Préparation des données "résultats aux évaluations nationales" 207
4.3.2.1 Double évaluation ou double report et confrontation 207
4.3.2.2 Calcul des scores des enfants aux évaluations de CP . 208
4.3.2.3 Traitement statistique des données 210
4.3.3 Collecte-création des données relatives aux cours d'anglais . . 212
4.3.3.1 Organisation du programme de GS 213
4.3.3.2 Organisation du programme de CP 215
4.3.3.3 Préparation et déroulé d'une séance 216
4.4 Méthodologie d'analyse des données : construction du savoir par étapes 220
4.4.1 L'analyse compréhensive des tests 221
4.4.2 Le traitement statistique comme analyse de données 222

4.4.3 Une approche comparative raisonnée 222
4.4.4 L'apport du corpus secondaire dans l'interprétation des résultats 223

Partie III Littéracie chez l'enfant : analyse des effets d'un dispositif d'enseignement de l'anglais langue additionnelle 227

5 Chapitre 5 : Modélisation de la littéracie chez l'enfant 231
5.1 Le concept de littéracie émergente : un outil d'analyse 232
5.1.1 La littéracie émergente : histoire d'un concept 232
5.1.2 Premiers modèles de littéracie émergente 234
5.1.2.1 Modèle de Mason et Stewart (1990) 234
5.1.2.2 Modèle de Whitehurst et Lonigan (1998) 235
5.1.2.3 Comparaison des deux modèles 237
5.1.3 Nouveaux modèles de littéracie émergente 238
5.1.3.1 Modèle empirique (2001) 238
5.1.3.2 Modèle compréhensif (2015) 239
5.1.3.3 Dépistage rapide (2019) 241
5.1.3.4 Échelle préscolaire de littéracie émergente (2021) . . 242
5.1.4 Analyse comparative des modèles de littéracie émergente . . . 244
5.2 Proposition du modèle de littéracie chez l'enfant 248
5.2.1 Premier modèle de la littéracie chez l'enfant 249
5.2.2 Modèle holistique : influence des approches plurielles 255
5.2.2.1 Approches plurielles et leur influence sur la littéracie 256
5.2.2.2 Amendement du modèle de littéracie chez l'enfant et création d'une version holistique 267

6 Chapitre 6 : Analyse des tests utilisés : une précaution méthodologique 271
6.1 Le test GS : contenus, compétences testées, cohérence 272
6.1.1 Présentation des items 272
6.1.1.1 Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions . . . 272
6.1.1.2 Phonologie 273
6.1.1.3 Connaissance de l'écrit et de l'écriture 275
6.1.1.4 Écouter et comprendre un texte narratif lu par l'adulte 276
6.1.2 Analyse du test 277
6.1.2.1 Conceptualiser le langage 278
6.1.2.2 Phonologie 279

6.1.2.3 Connaissance de l'écrit et de l'écriture 279
6.1.2.4 Écouter et comprendre un texte narratif lu par l'adulte 280
6.2 Les test CP : contenus, compétences testées, cohérence 283
6.2.1 Présentation des évaluations de la DEPP 283
6.2.1.1 Construction des tests 284
6.2.1.2 Mise en place des seuils 285
6.2.1.3 Participation 287
6.2.2 Présentation des items du test CP de septembre 288
6.2.2.1 Reconnaissance des lettres 288
6.2.2.2 Discrimination de sons 289
6.2.2.3 Compréhension orale d'énoncés 291
6.2.3 Analyse du test CP de septembre 293
6.2.3.1 Conceptualiser le langage, conceptualiser l'écrit . . . 294
6.2.3.2 Transposition écrit-oral 294
6.2.3.3 Phonologie 295
6.2.3.4 Compréhension orale d'énoncés 296
6.2.3.5 Discrimination visuelle 296
6.2.4 Présentation des items du test CP de février 297
6.2.4.1 Discrimination de sons 298
6.2.4.2 Transposition écrit-oral 299
6.2.4.3 Compréhension orale d'énoncés 301
6.2.5 Analyse du test CP de février 301
6.2.5.1 Conceptualiser le langage, conceptualiser l'écrit . . . 302
6.2.5.2 Phonologie 302
6.2.5.3 Encodage et décodage de messages à la CGP régulière 302
6.2.5.4 Compréhension orale d'énoncés 304
6.3 L'utilisation des évaluations nationales 307
6.3.1 Communication de la DEPP autour des évaluations CP 307
6.3.1.1 Cas n°1 : Septembre 2018, hypothèse sur l'échec à l'item de compréhension de mots du test "Repères" . 307
6.3.1.2 Cas n°2 : Février 2019, annonce de la progression pour la catégorie d'items "Discrimination de sons" du "Point d'étape" 309
6.3.1.3 Cas n°3 : Septembre 2019, amendement du test "Repères" 310
6.3.1.4 Cas n°4 : Février 2020, amendement du test "Point d'étape" 312

6.3.2 Comparaison entre les années scolaires 2018-2019 et 2019-2020 315
6.3.2.1 Repères CP 315
6.3.2.2 Point d'étape CP 318
6.3.2.3 Progression entre septembre et février 322

7 Chapitre 7 : Développement des compétences littéraciques et effets d'un dispositif d'enseignement de l'anglais langue additionnelle 327

7.1 Les effets du dispositif sur les performances littéraciques des enfants . 329
7.1.1 Effets après douze mois de dispositif : un léger progrès 330
7.1.1.1 Connaissance des lettres et du son qu'elles produisent 330
7.1.1.2 Manipulation syllabique 333
7.1.1.3 Manipulation de phonèmes 335
7.1.1.4 Compréhension et accès au sens 338
7.1.2 Effets après dix-huit mois de dispositif : un progrès conséquent 343
7.1.2.1 Manipulation de phonèmes 343
7.1.2.2 Compréhension et accès au sens 346
7.1.2.3 Encodage de mots et syllabes 347
7.1.2.4 Fluence en lecture de mots et d'un texte 349
7.1.3 Effets spécifiques du dispositif sur les élèves en difficulté et sur l'encodage 352
7.1.3.1 Effets du dispositif sur les élèves les plus fragiles . . . 353
7.1.3.2 Cas particulier des compétences d'encodage 356
7.1.4 Comparaison entre résultats locaux et résultats nationaux . . 364
7.2 Parcours d'apprentissage et organisation des processus de développement de la littéracie 370
7.2.1 Vérification du modèle de littéracie chez l'enfant 371
7.2.1.1 Parcours d'apprentissage de l'enfant Bob 373
7.2.1.2 Parcours d'apprentissage de l'enfant Lou 374
7.2.1.3 Parcours d'apprentissage de l'enfant Clo 376
7.2.1.4 Parcours d'apprentissage de l'enfant Ben 377
7.2.1.5 Parcours d'apprentissage de l'enfant Mat 379
7.2.2 Apports du dispositif d'apprentissage de l'anglais 380
7.2.2.1 Parcours d'apprentissage de l'enfant Léa 381
7.2.2.2 Parcours d'apprentissage de l'enfant Rim 383
7.2.2.3 Parcours d'apprentissage de l'enfant Max 384
7.2.2.4 Parcours d'apprentissage de l'enfant Mel 385
7.2.2.5 Parcours d'apprentissage de l'enfant Cal 387
7.2.2.6 Parcours d'apprentissage de l'enfant Eli 388

7.2.2.7 Parcours d'apprentissage de l'enfant Dai 389

Conclusion **397**

Index des notions **411**

Index des auteurs **415**

Bibliographie **420**

Bibliographie des textes officiels **438**

Table des matières **444**

Annexes **451**

Annexes

Table des annexes

Annexe A01. Chronologie des politiques relatives à l'enseignement des langues (diapositives) 454
Annexe A02. Extrait de fiche de préparation des cours d'anglais 456
Annexe A03. Test 2018-19 Pour une entrée sécurisée au CP - Cahier de l'élève . 458
Annexe A04. Test 2018-19 Pour une entrée sécurisée au CP - Guide enseignant 462
Annexe A05. Test 2018-19 Repères CP - Cahier de l'élève 1 469
Annexe A06. Test 2018-19 Repères CP - Cahier de l'élève 2 494
Annexe A07. Test 2018-19 Repères CP - Guide enseignant 514
Annexe A08. Test 2018-19 Point d'étape CP - Cahier de l'élève 538
Annexe A09. Test 2018-19 Point d'étape CP - Guide enseignant 563
Annexe A10. Test 2019-20 Repères CP - Cahier de l'élève 584
Annexe A11. Test 2019-20 Repères CP - Guide enseignant 625
Annexe A12. Test 2019-20 Point d'étape CP - Cahier de l'élève 650
Annexe A13. Test 2019-20 Point d'étape CP - Guide enseignant 676
Annexe A14. Parcours d'apprentissage du groupe contrôle 703
Annexe A15. Parcours d'apprentissage du groupe test 708

OBJECTIFS ANNONCÉS

1954 — Première expérimentation d'enseignement des langues en primaire à Arles. **Objectif local : favoriser les échanges culturels et les échanges-séjours d'adultes avec la ville de York** (PA, USA). (Girard, 1991)

1989-1992 — Généralisation nationale pour le cours moyen en France. **Objectif préparatoire en amont du collège**. Flou : « il ne s'agit pas d'un véritable apprentissage » (BOEN, 1989), « [à] concevoir comme un véritable apprentissage et non comme une simple sensibilisation » (BOEN, 1991)

1992-1995 — Objectif de **maîtriser 3 langues à la fin de la scolarité obligatoire** pour « développer en Europe une éducation qui correspondent aux besoins de la société d'aujourd'hui, et de **rapprocher les peuples** [...] dans une Europe multilingue et plurilingue » (Trim, 1993).

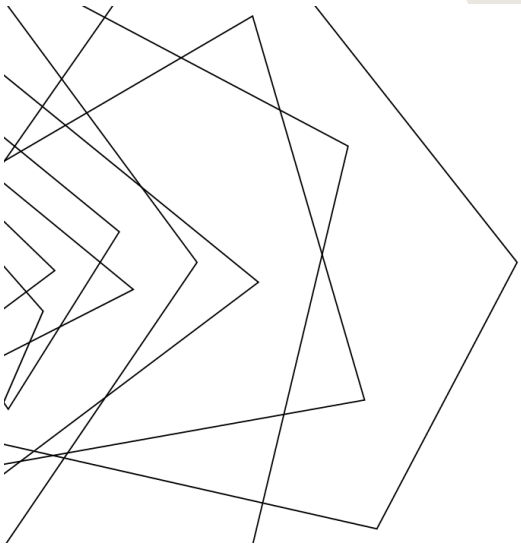
1995-2000 — « Ce que vise, à terme, l'initiation aux langues vivantes étrangères à l'école est de **préparer les jeunes à leur vie de citoyen européen** en leur donnant les **outils nécessaires à la communication** » (Q° au Sénat, 1995).
« C'est bien de deux langues étrangères communautaires [dont] chacun doit avoir la maîtrise » (Comm. Euro., 1995).

2001 (CECRL) — Développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être linguistiques et culturels et **les mettre en relation et en interaction dans un répertoire plurilingue et pluriculturel**. Développer « un pouvoir d'autonomie réactive en langues-cultures et donc créative » (Feunteun, 2016).

2006-2007 — Développer « la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur » et « dépasser la vision que véhicule les stéréotypes » (SCÉRÉN, 2006 : 27). Construction d'une **compétence de communication élémentaire** (BOEN, 2007).

2008-2012 — **Pas de changement annoncé** des objectifs institutionnels malgré la sortie du rapport de l'ADEB (Castellotti et al., 2008) et du CARAP (Candelier et al., 2012) qui promeuvent le développement des compétences plurielles.

2015-2025 — Éveiller les enfants à la **diversité linguistique et culturelle** de + en + tôt : en 2015, cet enseignement est rendu obligatoire à partir du CP (1h30/semaine). En 2022, l'éveil à la diversité linguistique est rendu obligatoire dès la MS de maternelle (4 ans).
Objectif 2025 : 80% des élèves de 3ème atteignent le niveau A2 en LV1.



DES ALLERS-RETOURS...

1989-1992 EILE
Volontariat, CM1 + CM2

1992-1994 EILE
Généralisé, CM1 + CM2

1995
Généralisé, CE1

1996
Généralisé, CE1 + CE2

1997
Généralisé, CE1 + CE2 + CM1

1998
Obligatoire, CM2

1999
Obligatoire, CM1 + CM2

2000
Obligatoire, CE2 + CM1 + CM2

2001
Obligatoire, CE1 -> CM2

2002-2006
Obligatoire GS -> CM2

2007-2014
Obligatoire, CE1 -> CM2

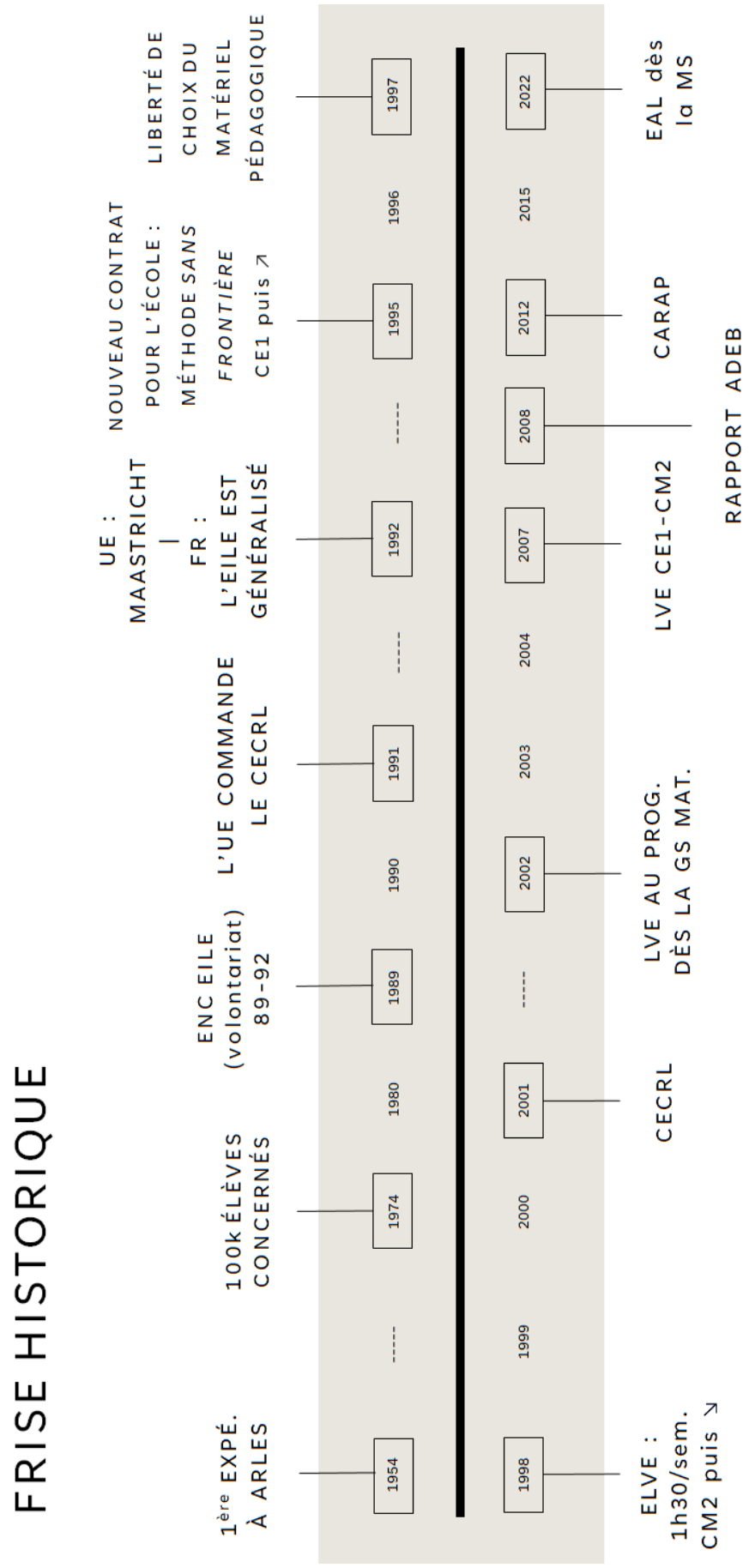
2015
Obligatoire, CP -> CM2

2016
EAL Conseillé en maternelle

2020
EAL Obligatoire en GS

2021
EAL Conseillé en MS

2023
EAL Obligatoire en MS


FRISE HISTORIQUE
1ère EXPÉ. À ARLES
100k ÉLÈVES CONCERNÉS
ENC EILE (volontariat) 89-92
L'UE COMMANDE LE CECRL
UE : MAASTRICHT | FR : L'EILE EST GÉNÉRALISÉ
NOUVEAU CONTRAT POUR L'ÉCOLE : MÉTHODE SANS FRONTIÈRE CE1 puis ↗
LIBERTÉ DE CHOIX DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE
1954

1974
1980
1989
1990
1991

1992

1995
1996
1997
1998
1999
2000
2001

2002
2003
2004
2007
2008
2012
2015
2022
ELVE : 1h30/sem. CM2 puis ↘
CECRL
LVE AU PROG. DÈS LA GS MAT.
LVE CE1-CM2
RAPPORT ADEB
CARAP
EAL dès la MS

PLAN DE LEÇON

Date : 15 & 16/10/2018 Niveau : GS Nombre d'élèves : 3 x 13

Séquence : Feelings : How are you?

Place de la séance dans la séquence : 3/3 Restitution et tâche finale

Les objectifs de la séance :

Pédagogiques :

	Nouveautés	Rebrassage
Objectifs langagiers		"Hello teacher" "My name is / What's your name?" "How are you (today)?" + toutes les émotions vues
Objectifs pragmatiques	Première utilisation de l'écrit en anglais, en simultané avec les apprentissages en LM : recopier des mots en capitales (HAPPY HALLOWEEN) à l'aide d'un modèle.	Saluer son enseignante. Se présenter. Demander à un camarade comment il va. Exprimer des émotions.
Objectifs culturels	Parler de *Halloween*, une fête américaine. Découvrir une nouvelle chanson (US) "Can you make a happy face Jack'O'Lantern?"	Revoir des chansons anglophones de différentes zones géographiques.

De recherche :

Observation de la réaction des enfants face au message écrit dans une langue étrangère.

Notes :

Bien que la séquence sur les émotions s'achève, un travail sur ce thème se poursuivra tout au long de l'année et sera le "fil rouge" des apprentissages des enfants cette année.

Minutage	Phase du cours	Ce que dit / fait l'enseignante	Ce que dit / fait l'élève	Matériel / Support / Trace
8 min	Attendance	"Hello (prénom), how are you today?" (attendance)	Répond "hello teacher" et dit une émotion + action	Liste des prénoms de la classe
5 min	Discover : Halloween	Montre la flashcard Halloween pour lancer la discussion. Donne du vocabulaire.	Les enfants parlent de Halloween, demandent des traductions et les répètent.	Flashcard Halloween
5 min	Chanson	Met la chanson "Can you make a happy face Jack' O' Lantern?", chante et fait les actions.	Ecoutent et chantent certains mots.	Ordinateur, rétroprojecteur, enceinte, vidéo de la chanson
15 min	Craft	Explique comment réaliser une carte de Halloween	Réalisent leur collage et recopient le message à l'aide d'un modèle	Colle, modèle « HAPPY HALLOWEEN », parties de citrouilles découpées.
10 min	Ranger en chantant	Propose de changer en chantant toutes nos anciennes chansons	Rangent, écoutent, chantent et dansent.	Ordinateur, rétroprojecteur, enceinte, vidéo de la chanson
2 min	Fin	Goodbye (prénom)	Goodbye teacher	Liste des prénoms de la classe

académie Versailles
direction des services départementaux de l'éducation nationale Yvelines

Pour une entrée sécurisée au CP

Année scolaire 2018-2019



Ecole maternelle :

Nom :

Prénom :

Date de naissance :

Date du test :

Observations :

Acquérir une conscience phonologique

5.1 Comptage syllabique : ***«Combien y a- t-il de syllabes dans … »*** noter la réponse de l'élève **/ 5**

JOLI	ELEPHANT	POISSON	POT	POTIRON

5.2 Rimes : ***« Trouve le mot qui finit comme.. »***

entourer la réponse de l'élève **/ 8**

SAPIN	BONBON	CHAPEAU	MARIN
MARTEAU	CHEVAL	GÂTEAU	BOUGEOIR
BALLON	RAISIN	PANTALON	BATEAU
BALANÇOIRE	ARMOIRE	OISEAU	BOUTON
CHAUSSETTE	MOUTON	DRAPEAU	FOURCHETTE
BOTTINE	BATEAU	ÉGLANTINE	DINDON
ÉCOLE	ENVOL	BUREAU	LAVOIR
MARDI	PAPIER	RADIS	PLAFOND

5.3 Suppression syllabique

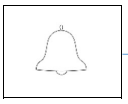
Suppression syllabique : noter la réponse de l'élève **/ 10**

MARTEAU	----------
RADIO	----------
BATEAU	----------
LAPIN	----------
MARDI	----------
RAISIN	----------
CITRON	----------
TORTUE	----------
BALLON	----------
CHAUSSETTE	----------

Manifester des connaissances par rapport à l'écrit.

6.1 Connaitre les concepts propres à l'écrit /3

« Entoure le chiffre. »



u	+	3	△	?	@

« Entoure la lettre. »



=	2	«	&	M	♣

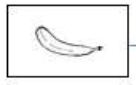
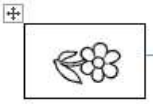
« Entoure le mot. »



π?§⊗	école	f23e	F

6.2 Reconnaître les lettres de l'alphabet **/6**

« Pour chaque ligne, entoure la lettre que je nomme »

	V	A	B	Y
	C	E	S	X
	K	F	P	R
	V	T	U	W
	M	N	O	Z
	D	G	Q	L

Ecriture

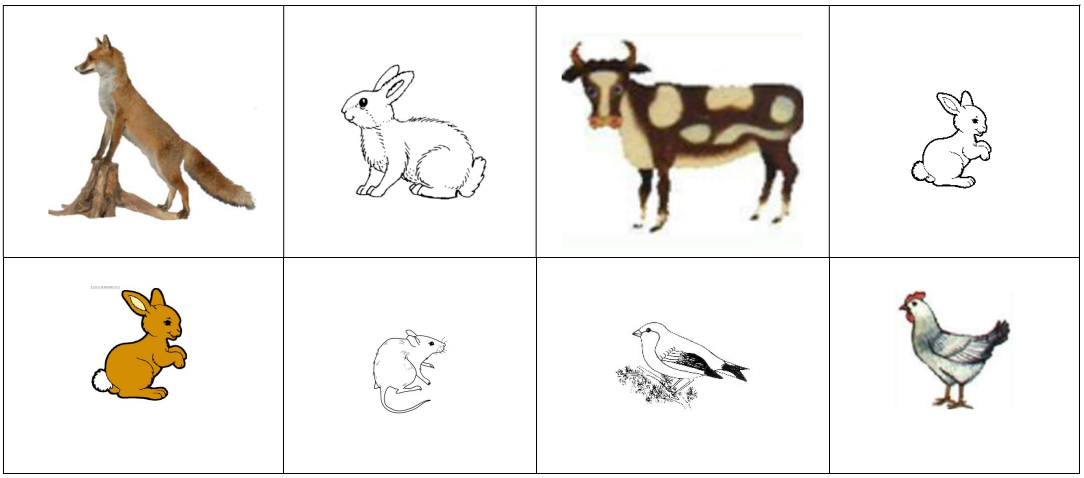
6.3 Essai d'écriture n°1 **OUI NON**

6.3 Essai d'écriture n°2 **OUI NON**

Ecouter et comprendre un texte lu par l'adulte

7.1 Compréhension explicite : Identifier les personnages d'un récit **OUI NON**

« Entoure les animaux de l'histoire »



« Dessine un moment de l'histoire de Zouzou le lapin »
(dans ce cadre ou sur une feuille volante à joindre)

7.2 Compréhension implicite **/3**

« Pourquoi Zouzou a des taches vertes sur le corps? » ……

« Pourquoi Zouzou a-t-il peur du renard ? » ……

« Pourquoi la maman lapin dit au renard que Zouzou a une maladie ? » ……

7.3 Interprétation : « *A ton avis, que dit la maman quand le renard est parti ?»* **/1**

La maman de Zouzou dit : « On l'a bien eu ce renard ! ».
La maman de Zouzou dit « On va chez le docteur »

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

académie Versailles
direction des services départementaux de l'éducation nationale Yvelines

Axe 1

Pour une entrée sécurisée en CP

Consignes et cotations pour le repérage enseignant

Année scolaire 2018-2019

Ces consignes et cotations aideront l'enseignant à compléter la fiche «renseignements pédagogiques».
Les informations recueillies permettront à chaque enseignant de repérer s'il doit transmettre ces informations au médecin scolaire en raison d'éléments préoccupants.

1. Attention et comportement dans les apprentissages

Les réponses aux items "Attention et comportement dans les apprentissages" se fondent sur l'observation spontanée dans le cours des activités de la vie scolaire. Elles doivent permettre d'évoquer des difficultés d'attention/concentration, d'agitation motrice ou de communication.

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

2.1 Communication

Les observations se fondent sur l'écoute de l'enfant dans le cours des activités de la vie scolaire.

Cotation
OUI :
L'enfant intervient verbalement lorsque l'adulte s'adresse à lui ou l'interroge.
Il répond même si la réponse n'est pas toujours correcte au niveau de la syntaxe, de la prononciation et du lexique.
NON :
L'enfant ne répond qu'exceptionnellement ou jamais à l'adulte qui lui pose une question ou entame une conversation familière

2.2 Prononciation

Les observations se fondent sur l'écoute de l'enfant dans le cours des activités de la vie scolaire : conversations familières individuelles, récitation des comptines et poésies…

Cotation :
OUI : la prononciation et l'articulation sont correctes.
NON : il présente un défaut d'articulation et/ou il est peu intelligible.

2.3 Syntaxe

Les observations se fondent sur l'écoute de l'enfant dans le cours des activités de la vie scolaire. L'enseignant se mettra en vigilance, par exemple, lorsque l'enfant raconte un évènement quotidien, dit ce qu'il a fait…

Cotation :
OUI : l'enfant utilise des phrases avec sujet/verbe/complément.
L'enfant utilise habituellement des pronoms et des déterminants corrects en genre et en nombre dans les phrases simples.
NON : si ce n'est pas le cas. Pour les enfants qui ne sont pas de langue maternelle française on accepte les erreurs de genre pour les déterminants et les pronoms.

3. Motricité

Les réponses aux items "Motricité" se fondent sur l'observation du découpage réalisé d'une figure.
Utiliser pour cela la figure en annexe 1.
Demander de découper soigneusement sur le gros trait noir en commençant au niveau de la flèche.
Les lignes fines de part et d'autre de ce trait servent à la cotation.

Cotation :
OUI : si le trait de ciseau reste compris entre le trait noir et la première ligne fine intérieure ou extérieure quelle que soit l'importance du dépassement, ou si le trait de ciseau est compris entre les 2 lignes fines intérieures ou extérieures quelle que soit l'importance du dépassement.

NON : si le trait de ciseau dépasse à l'intérieur ou à l'extérieur la deuxième ligne fine quelle que soit l'importance du dépassement.

4. Repérage spatio-temporel et organisation

Les réponses aux items se fondent sur l'écoute et l'observation instrumentée des enfants lors des activités de la vie scolaire.

5. Phonologie

Les scores observés chez chaque élève peuvent être notés sur la fiche renseignement pédagogique et le tableau Excel.

Les tests de conscience phonologique se font oralement. Les épreuves comportent toujours des exemples et essais préalables. Les épreuves réelles se font sans aides et sans commentaires en utilisant toujours la même phrase de consigne. En aucun cas, il ne faut induire la réponse. Pour cela, veiller à :

- parler d'un ton uniforme
- ne pas répéter les explications plus de 2 ou 3 fois, en utilisant toujours les mêmes exemples, pour éviter de faire un "entraînement " ;
- éviter les commentaires sur les réponses, ne pas donner la réponse en cas d'erreur ;
- ne pas tenir compte d'éventuels problèmes d'articulation ; La conscience phonologique n'est pas une activité motrice mais cognitive.

5.1 Comptage syllabique

L'important est de repérer si l'enfant sait segmenter les mots en syllabes et non s'il sait les compter.

Dire à l'enfant : « On va couper les mots en syllabes. On compte sur les doigts avec les mots. Je te donne un exemple : je dis **"BATEAU"** »; on compte sur les doigts les deux sons **BA - TO** pendant l'énoncé. « Il y a deux syllabes dans ce mot. A toi d'essayer avec **"KILO"** ».
Si l'enfant se trompe, donner la bonne réponse en énonçant les syllabes sur les doigts **KI - LO** », puis refaire un autre essai avec **MARINA** et passer à l'épreuve réelle.
Si l'enfant a des difficultés dans la réalisation de l'épreuve, la reprendre en frappant les syllabes avec les mains.

Attention : dire les mots un à un sans les segmenter. « Combien y a-t-il de syllabes dans :
"JOLI", "ELEPHANT", "POISSON", "POT", "POTIRON" ? »

Cotation :
Compter 1 point pour chaque mot bien segmenté oralement même si le geste est incorrect. Le score maximum est 5.

5.2 Rimes

Conformément au programme procéder uniquement à l'oral sans support imagé.

Consignes
Expliquer à l'enfant qu'on va jouer avec les mots et que pour ce jeu, il va falloir trouver les mots qui finissent par le même son, les mots qui riment.
Donner un premier exemple : « *Si je dis ''**SOURIS**'', on entend RI à la fin du mot ''**SOURIS**''*. On va trouver le mot qui finit comme ''**SOURIS**'', c'est ''**CHAPEAU, MARI** ou **TORTUE**'' ? ».
Même si l'enfant trouve la bonne réponse lui dire : « c'est ''**MARI**'', parce qu'à la fin de ''**MARI**'' on entend RI comme dans ''**SOURIS**''. Ecoute bien SOU-RIS/ MA-RI. »
Puis poursuivre avec le deuxième exemple :
« Je dis ''**CALIN**'', trouve le mot qui finit comme ''**CALIN**'', c'est ''**MATIN, LIT, BALLON''** ? ».
Si l'enfant se trompe, donner la réponse correcte : « Ce n'est pas ''**LIT**'' c'est ''**MATIN**'',
Ecoute : CA-LIN, MA-TIN », en insistant sur la rime sans autre commentaire.
Puis l'avertir qu'il va devoir répondre tout seul.
Si l'enfant tarde à répondre ou paraît ne pas avoir retenu les mots, lui redire une fois la série.

« Trouve le mot qui finit comme____ , c'est _____ , _____ , ou _____ ?»

SAPIN	BONBON	CHAPEAU	MARIN
MARTEAU	CHEVAL	GATEAU	BOUGEOIR
BALLON	RAISIN	PANTALON	BATEAU
BALANÇOIRE	ARMOIRE	OISEAU	BOUTON
CHAUSSETTES	MOUTON	DRAPEAU	FOURCHETTE
BOTTINE	BATEAU	ÉGLANTINE	DINDON
ÉCOLE	ENVOL	BUREAU	LAVOIR
MARDI	PAPIER	RADIS	PLAFOND

Cotation :
Chaque bonne réponse donne 1 point, le score maximum est 8.
Si l'enfant donne toujours le premier ou le dernier mot, il donnera deux bonnes réponses qui sont probablement dues au hasard. En tenir compte dans l'interprétation.

5.3 Suppression syllabique

Consignes : donner un premier exemple :
« *Je dis ''**JOLI**'' et maintenant, je répète ''**JOLI**'' mais sans dire ''**LI**''* ; ça fait ''***JO**'', il reste ''**JO**''* », puis faire faire un exemple à l'enfant. « *A toi d'essayer ; répète après moi ''**MANGER**''*, (l'enfant répète le mot).
*Et maintenant répète ''**MANGER**'' mais sans dire ''**GER**'', qu'est-ce qu'il reste ? ».*
Si l'enfant se trompe, dire : « *Il fallait dire ''**MAN**'' ; si je ne dis pas ''**GER**'', il reste ''**MAN**'' ».*
Faire un 2eme essai :
« *Répète après moi ''**CHATEAU**'', maintenant répète ''**CHATEAU**'' sans dire ''**TO**''*» Si l'enfant se trompe, dire : « *Il fallait dire ''**CHA**''* » et passer à l'épreuve réelle.

« Répète après moi _____	et maintenant répète _____	mais sans dire.	___ »	Réponse attendue
MARTEAU	MARTEAU	sans dire	TO	/MAR/
RADIO	RADIO	sans dire	DIO	/RA/
BATEAU	BATEAU	sans dire	TEAU	/BA/
LAPIN	LAPIN	sans dire	PIN	/LA/
MARDI	MARDI	sans dire	DI	/MAR/
RAISIN	RAISIN	sans dire	RAI	/ZIN/
CITRON	CITRON	sans dire	CI	/TRON/
TORTUE	TORTUE	sans dire	TOR	/TUE/
BALLON	BALLON	sans dire	BA	/LON/
CHAUSSETTE	CHAUSSETTE	sans dire	CHAU	/SETTE/

Cotation :
Chaque bonne réponse donne 1 point, le score maximum est 12.

Le comptage syllabique est normalement acquis en fin de moyenne section de maternelle.

Doit bénéficier d'un bilan approfondi du langage :

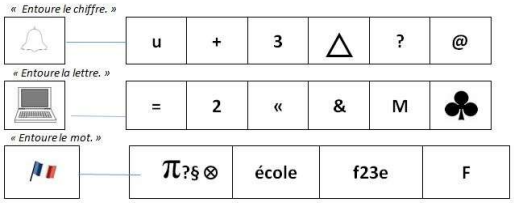
- Un enfant ayant un score inférieur à 4 au comptage syllabique.
- Un enfant de moins de 5 ans et 5 mois obtenant un score total de conscience phonologique égal ou inférieur à 9.
- Un enfant de 5 ans et 5 mois ou plus obtenant un score total de conscience phonologique égal ou inférieur à 12.

6. Connaissance de l'écrit et écriture

6.1 Connaitre les concepts et le lexique propres à l'écrit

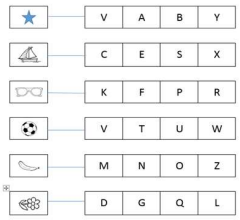
Les élèves doivent connaître le vocabulaire de travail leur permettant de l'utiliser et de le comprendre.

- Posez votre doigt sur la case avec la cloche. Cherchez le chiffre. **Entourez le chiffre**.
- Posez votre doigt sur la case avec l'ordinateur. Cherchez la lettre. **Entourez la lettre**.
- Posez votre doigt sur la case avec le drapeau. Cherchez le mot. **Entourez le mot.**



Cotation :
Chaque bonne réponse donne 1 point, le score maximum est 3.

6.2 Reconnaître les lettres de l'alphabet

Posez votre doigt sur la case avec l'étoile, regardez les lettres qui se trouvent sur la même ligne, entourez la **lettre A**. Posez votre doigt sur la case avec le bateau, regardez les lettres qui se trouvent sur la même ligne, entourez **la lettre S**. Posez votre doigt sur la case avec les lunettes, regardez les lettres qui se trouvent sur la même ligne, entourez **la lettre R**. Posez votre doigt sur la case avec le ballon, regardez les lettres qui se trouvent sur la même ligne, entourez **la lettre U**. Posez votre doigt sur la case avec la banane, regardez les lettres qui se trouvent sur la même ligne, entourez la **lettre N**. Posez votre doigt sur la case avec la fleur, regardez les lettres qui se trouvent sur la même ligne, entourez **la lettre D.**	

Cotation :
Chaque bonne réponse donne 1 point , le score maximum est 6.

6.3 Essais d'écriture (encodage)

L'important dans cette épreuve est de repérer si l'enfant commence à effectuer une correspondance orale écrite à travers une tâche d'encodage d'un mot de 2 syllabes. L'écriture en capitales d'imprimerie est autorisée.

Consigne : demander à l'élève d'écrire *:*

1. MOMO
2. LARI

COTATION sur l'ensemble des 2 mots

OUI :

Niveau 4 : Ecriture phonétiquement correcte ou presque correcte (confusions m/n… acceptées).
Niveau 3 : Certaines correspondances sont respectées (stade syllabo alphabétique).

NON :

Niveau 2 : Production avec une suite de lettres mais sans valeur sonore en rapport avec la structure phonologique du mot dicté.
Niveau 1 : Absence de production ou production sans lettres.

Exemples de production selon les niveaux :

Mots	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	absence de production ou production sans lettres			
momo		lia…	oo, moo , mo, o, omo, om…	momo, maumo, maumau
lari		dpj…	ai, ari , lar, ar, ri, li, la…	lari, lary

7. Écouter et comprendre un texte narratif lu par l'adulte

Il était une fois un bébé lapin, tout blanc, qui s'appelait Zouzou.
Zouzou adorait dessiner et faire de la peinture. Le problème, c'est que chaque fois, il salissait tout.
Un jour, il avait fait un dessin avec de la peinture verte et il s'en était mis partout. Sa maman l'envoya dehors pour se laver.
Pendant que Zouzou se roulait dans l'herbe, il entendit du bruit. C'était un renard qui avait faim et qui voulait le manger.
Zouzou eut très peur et il appela : « Maman ! ! ! ». Elle arriva tout de suite et vit le renard.
Alors elle expliqua au renard que Zouzou avait une maladie très grave et que, s'il le mangeait, il deviendrait, lui aussi, tout vert.
Le renard fut effrayé en pensant qu'il deviendrait vert, et il partit en courant.

Zouzou le lapin (Brigaudiot, M., 2000, A*pprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris : Hachette)

Préalables

- Découverte collective du texte : (La maitresse ne raconte pas, elle lit le texte)

La veille, l'histoire sera lue **deux fois**, sans commentaires particuliers, en précisant seulement que **« C'est une histoire sur laquelle nous allons travailler. Je lis, vous écoutez. Vous allez fabriquer les images de l'histoire dans votre tête. »** Il s'agit de solliciter la mémoire et la représentation de l'histoire.

Passation

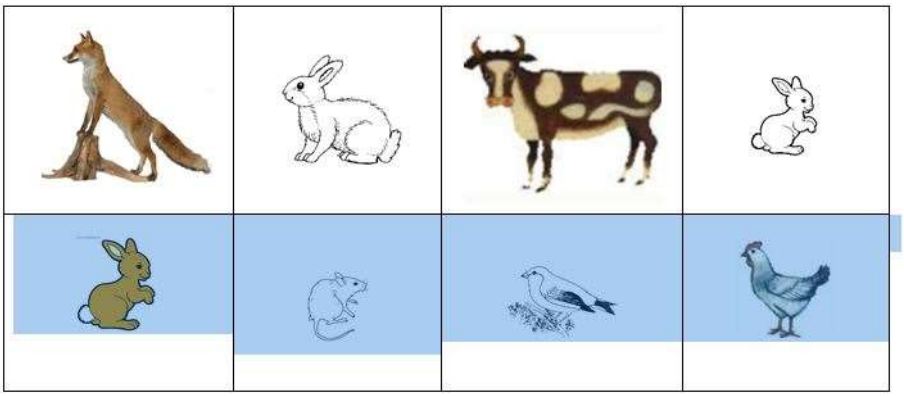
- Le lendemain, dire :

« **Je vais vous relire une histoire que vous connaissez déjà bien. Quand j'aurai fini, vous répondrez aux questions que je vous poserai. »** Le texte sera lu **deux fois** aux élèves avant de commencer l'exercice.

7.1*:* Identifier les personnages d'un texte, d'un récit lu par le maître (Petit groupe)

Au préalable, on identifiera / désignera rapidement tous les dessins (, un renard, une maman lapin, une vache, un petit lapin blanc, un petit lapin noir, une souris, un oiseau, une poule) .

« *Entoure les animaux de l'histoire »*



7.2. identifier des informations concernant le personnage principal et faire des liens (Individuel)

- *Pendant le temps des entretiens individuels, les enfants peuvent dessiner un passage de l'histoire.*

Au préalable, on explique que l'on va lire des questions et qu'il faudra répondre.

- **« Comment se fait-il que Zouzou ait des taches vertes sur le corps? »**

Réponse : car il a fait un dessin avec de la peinture verte et qu'il s'en est mis partout. (Ou réponse approchant)

- **« Pourquoi Zouzou a-t-il peur du renard ?**

Réponse : parce que le renard veut le manger. (Ou réponse approchant)

- **« Pourquoi la maman lapin dit-elle que Zouzou a une maladie ? »**

Réponse : pour faire peur au renard (ou réponse approchant)

7. 3. choisir une suite possible compatible avec les caractéristiques des personnages (Individuel)

Au préalable, on explique que l'on va lire une question et qu'il faudra choisir la réponse avec laquelle on est d'accord :

« Voici la question : à ton avis, que fait la maman quand le renard est parti ?»

Lire les réponses proposées, s'assurer de la compréhension de la consigne, relire la question et les réponses :

« Dis-moi la réponse avec laquelle tu es d'accord. »

La maman de Zouzou dit : « On l'a bien eu ce renard ! ».

La maman de Zouzou dit « On va chez le docteur ».

.

Cotation :

Item 2.1 OUI : les 3 personnages sont identifiés sur les 3 attendus (petit lapin blanc-maman lapin- renard)

Item 2.2 Chaque bonne réponse donne un point.

Item 2.3 OUI : Réponse 1 : »On l'a bien eu ce renard ! ».

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

REPÈRES CP

CAHIER 1 DE FRANÇAIS

PRÉNOM DE L'ÉLÈVE

NOM DE L'ÉLÈVE

CLASSE DE L'ÉLÈVE

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

Exercice 1

●	m	n	b	d	f
○	p	b	d	a	q
➡	p	b	d	a	q
⇨	m	b	d	f	j
■	l	t	d	h	f

Exercice 1 (suite)

□	m	b	d	f	n	
●	p	b	d	a	q	
☁	n	m	r	t	v	
♥	n	m	r	t	s	
♡	n	d	t	s	f	
✖	n	m	v	u	f	

Exercice 2



l f a o G d

f O A i D g

o i F g a d



E b a o C d

b O A e D c

o e B c a d

Exercice 2 (suite)



E b a o C d

b O A e D c

o e B c a d



E b a o C d

b O A e D c

o e B c a d

Exercice 2 (suite)

■

E b a ɑ C d

b O A e D c

o e B c ɑ d

□

E b a ɑ C d

b O A e D c

o e B c ɑ d

Exercice 2 (suite)



E b a C d

b O A e D c

o e B c a d

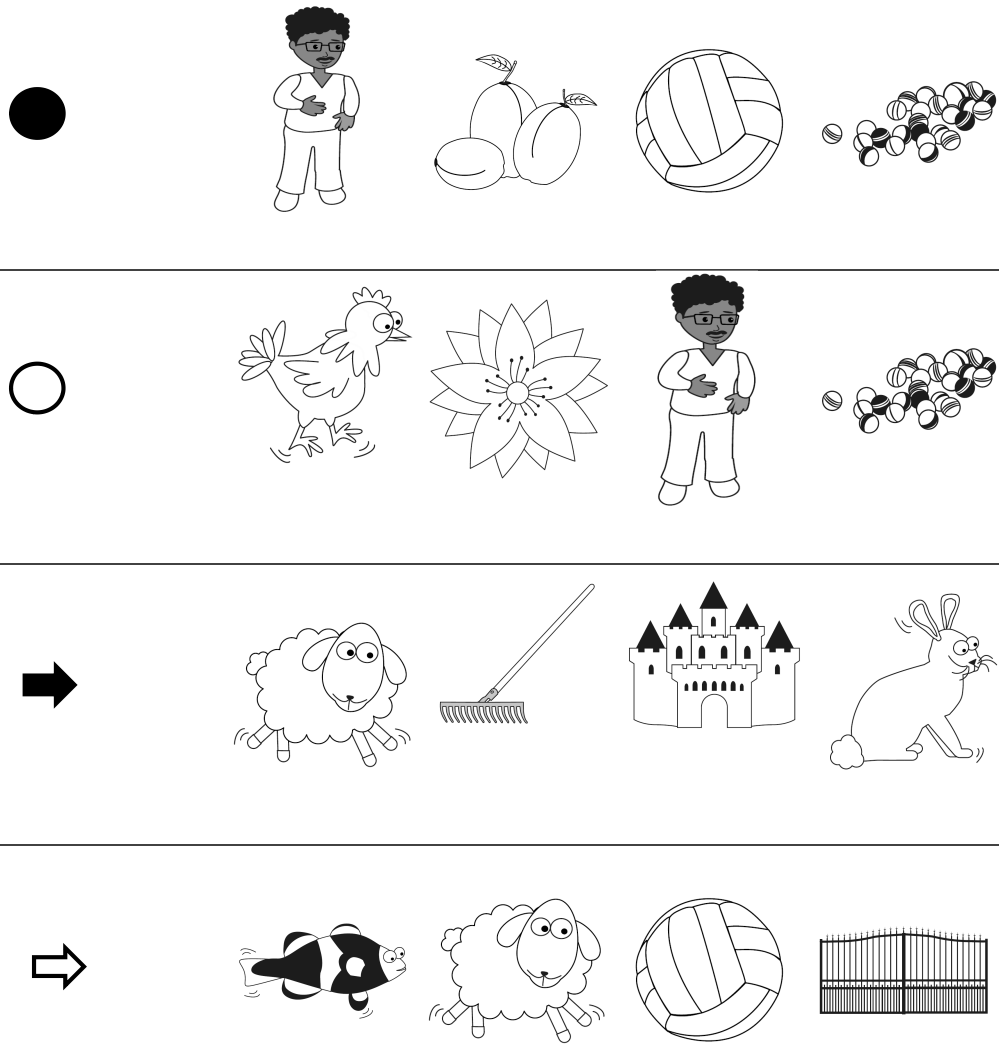


R v m S d

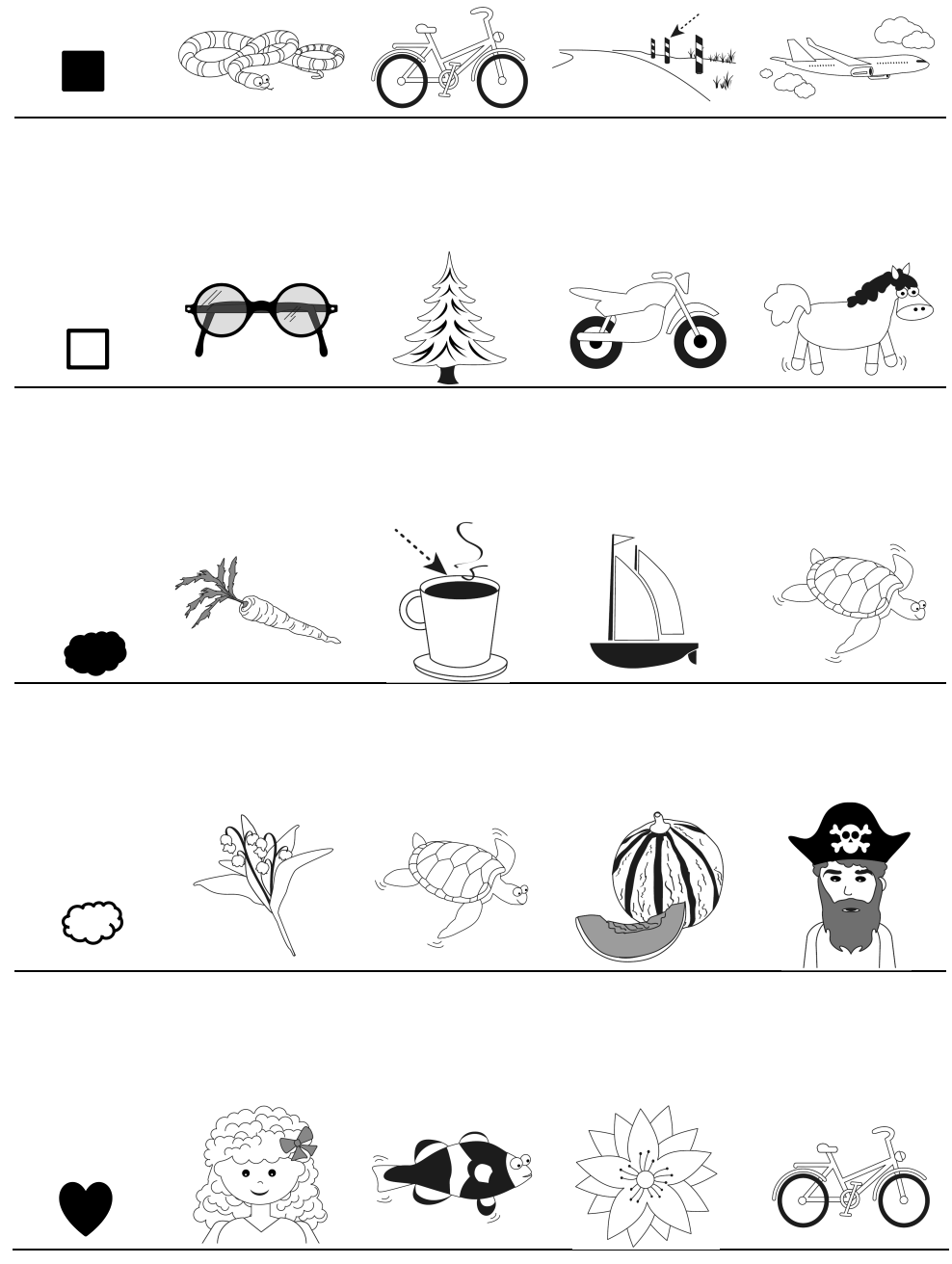
N M D

n r V s d

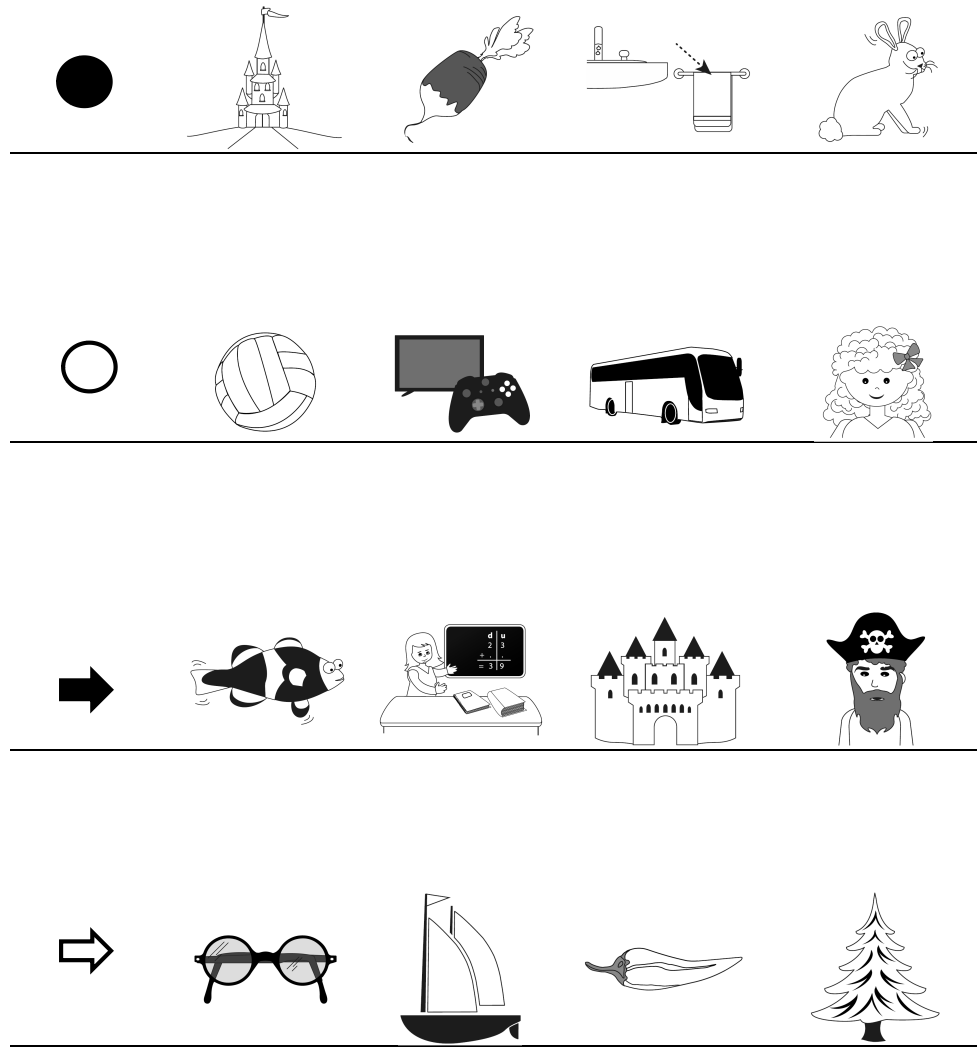
Exercice 3



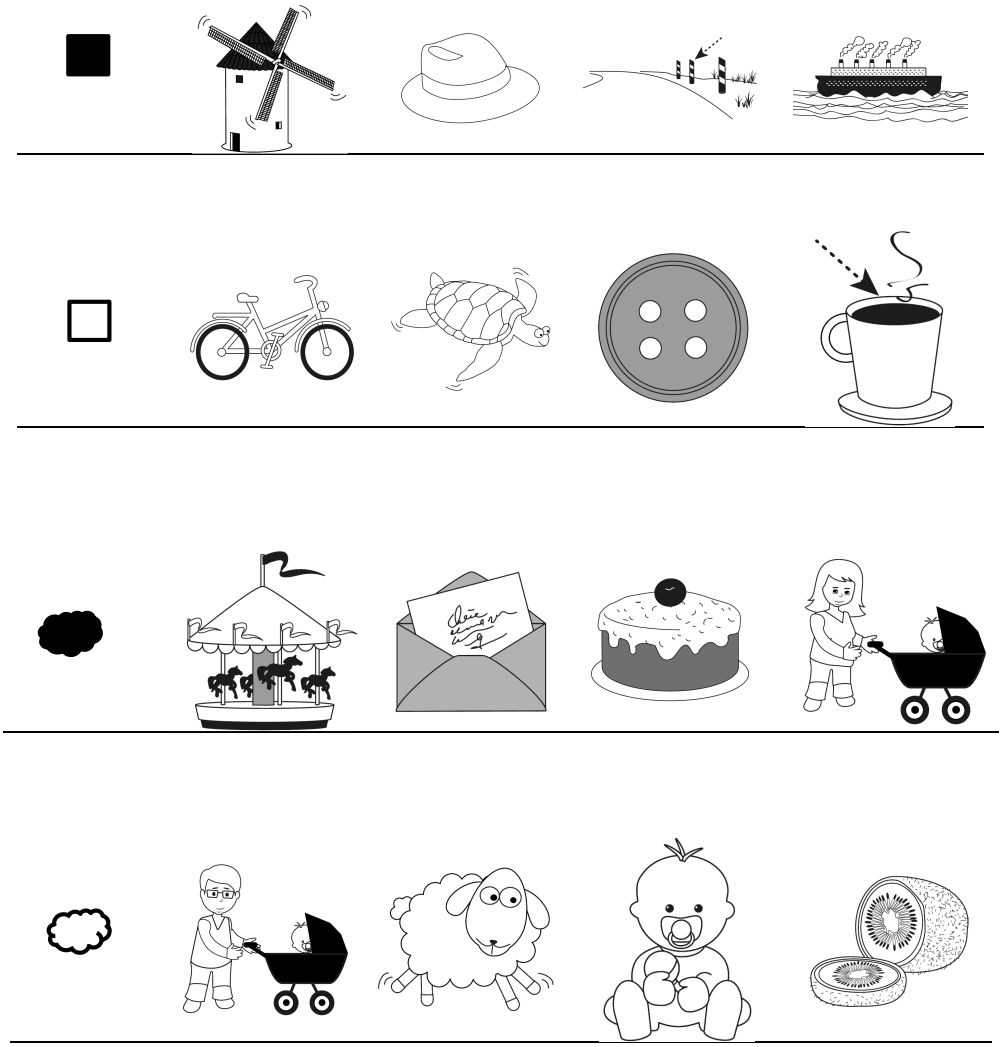
Exercice 3 (suite)



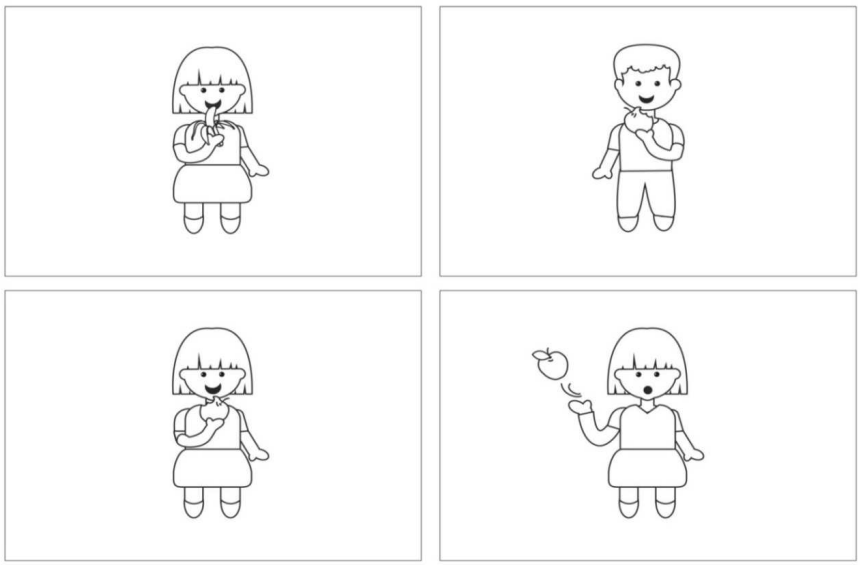
Exercice 4

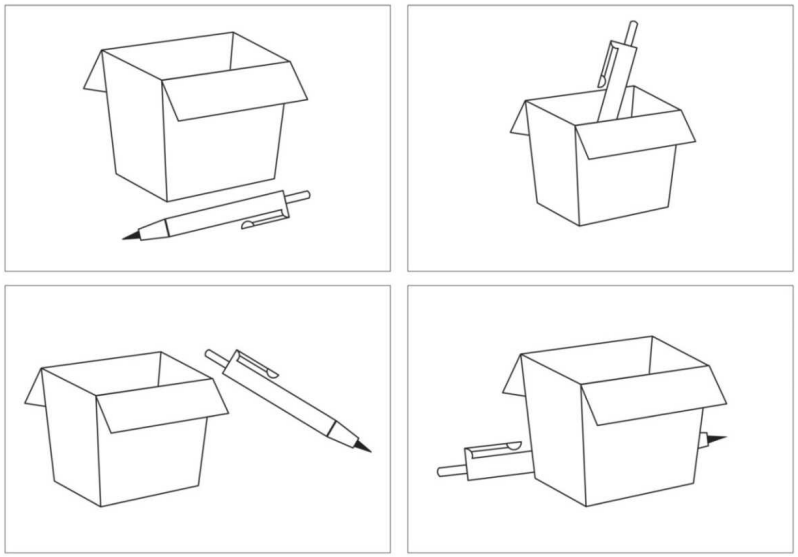


Exercice 4 (suite)

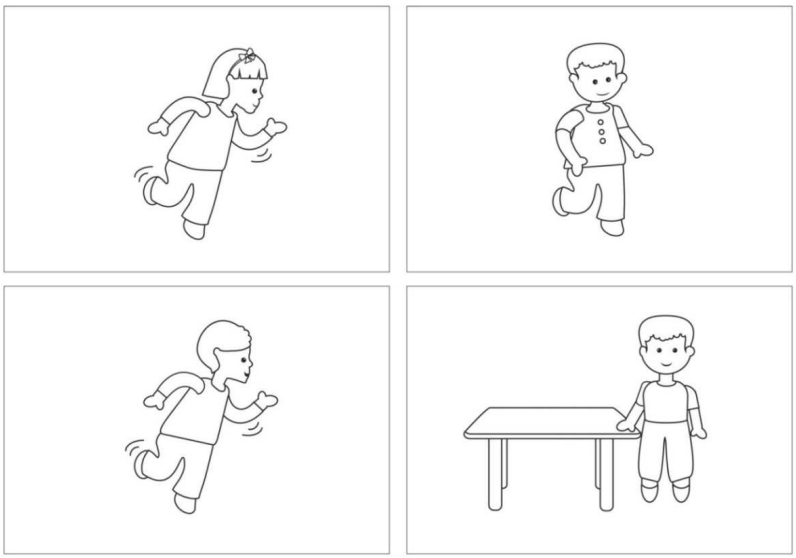


Exercice 5



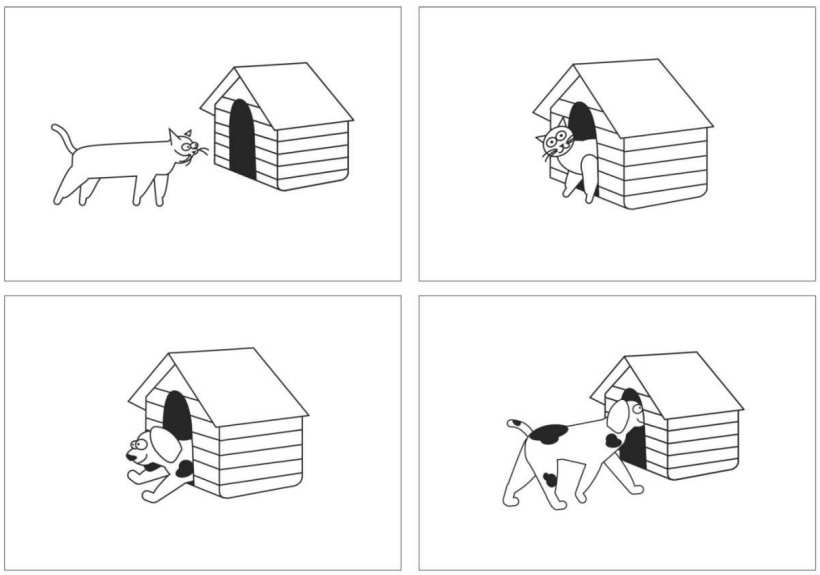


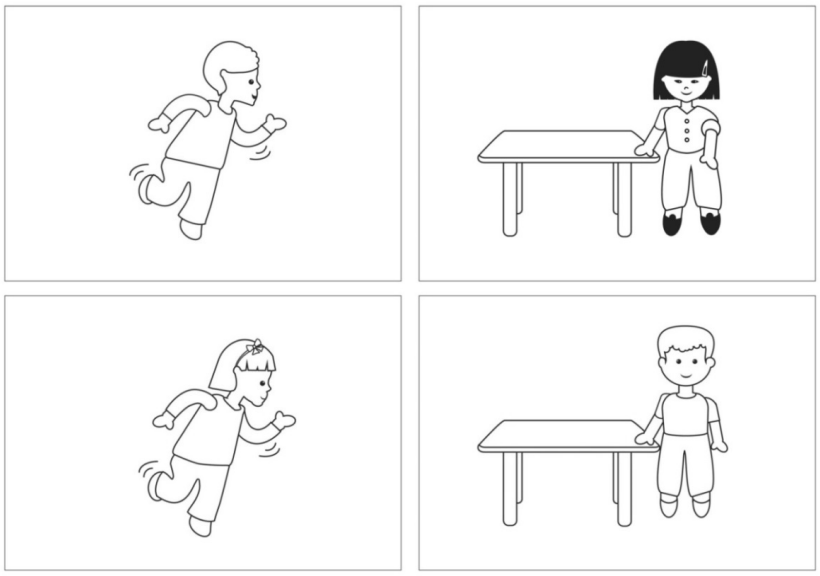
Exercice 5 (suite)



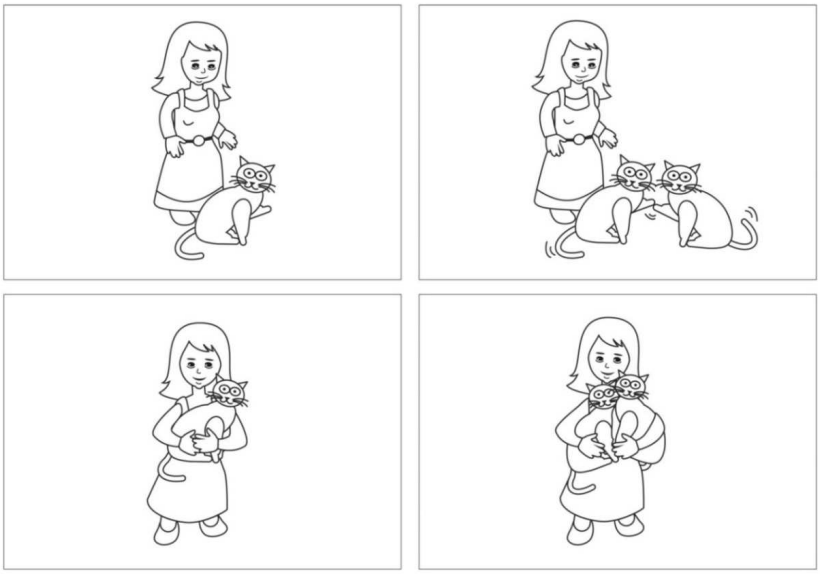


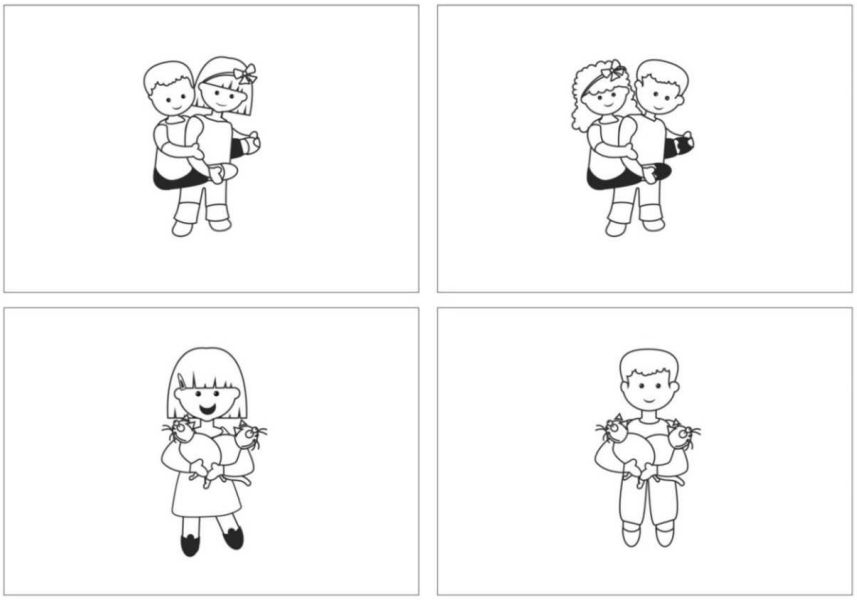
Exercice 5 (suite)



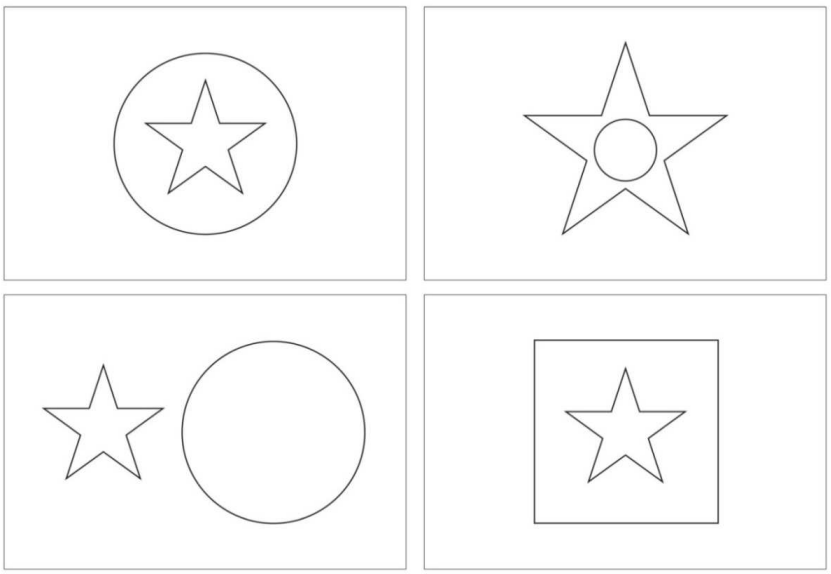


Exercice 5 (suite)



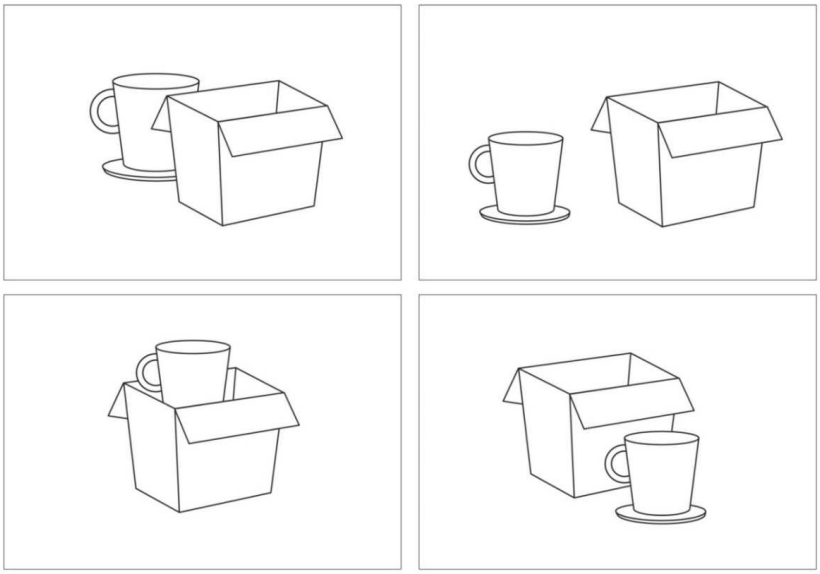


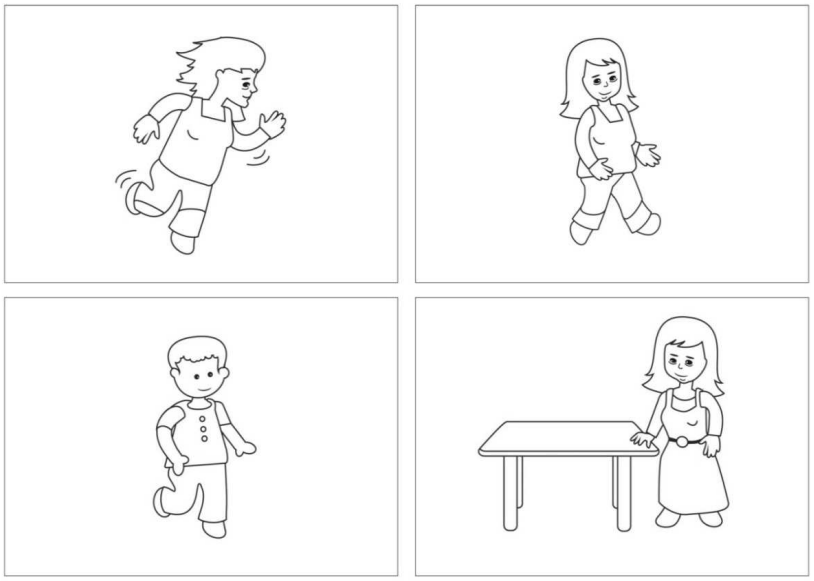
Exercice 5 (suite)



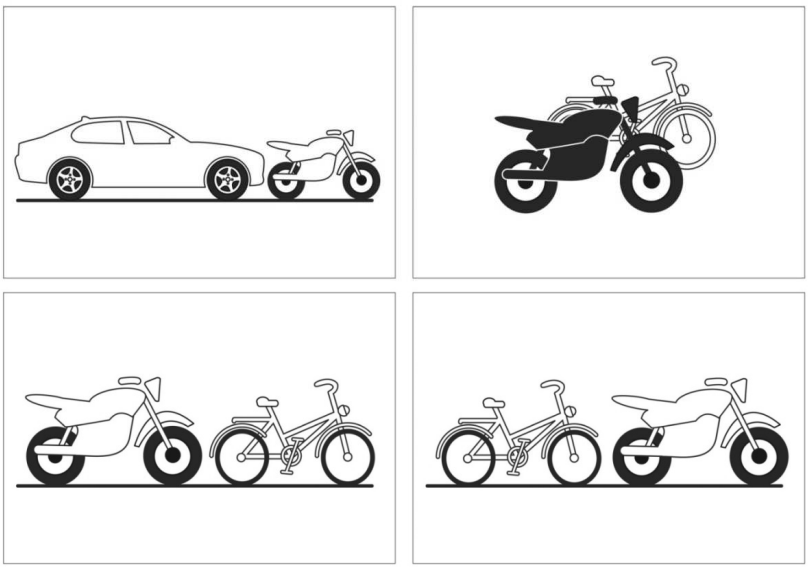


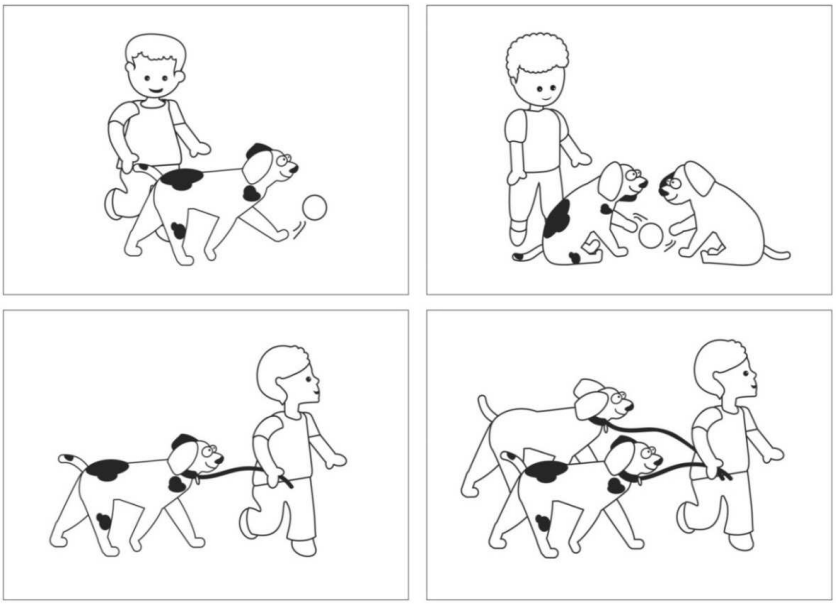
Exercice 5 (suite)



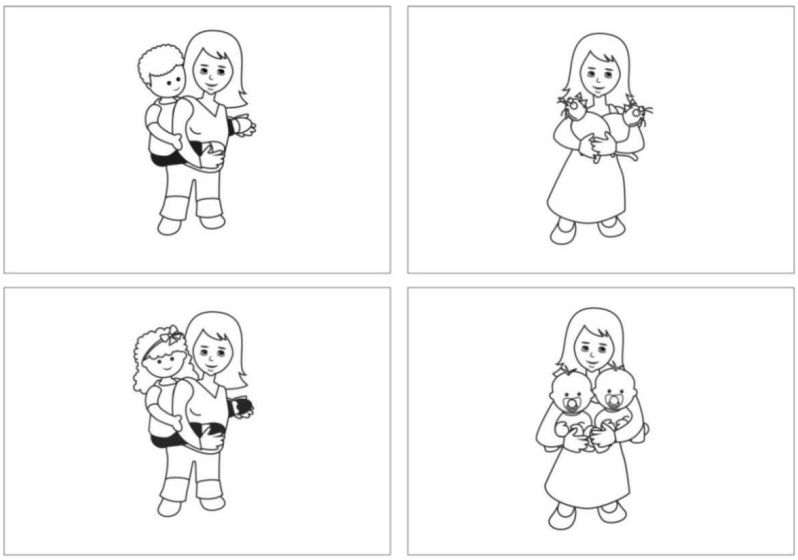


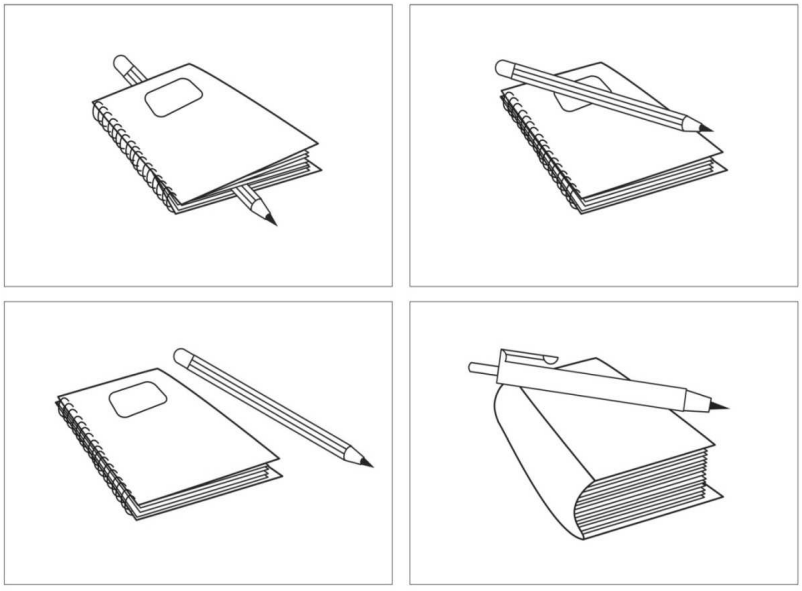
Exercice 5 (suite)



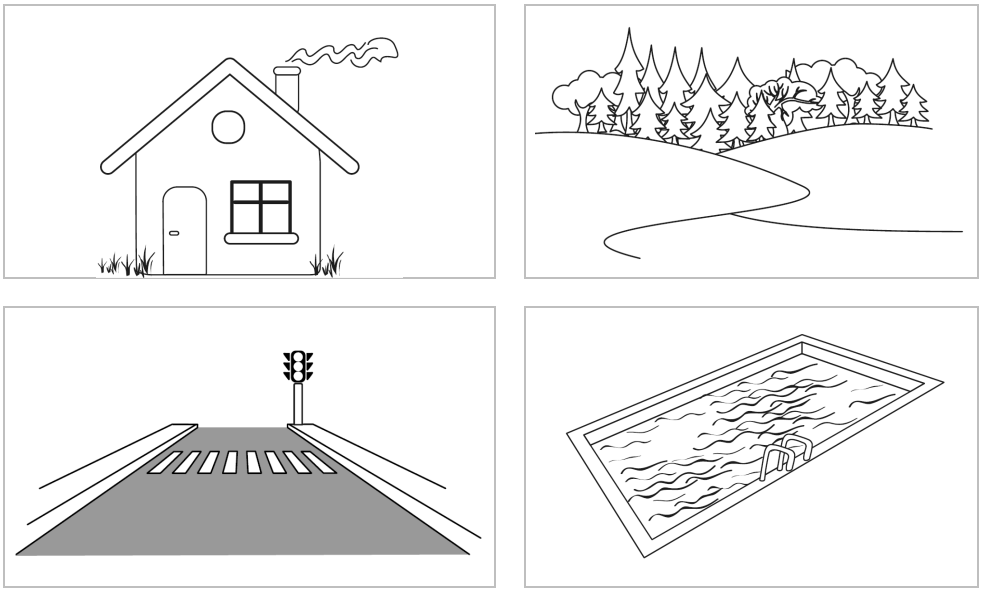


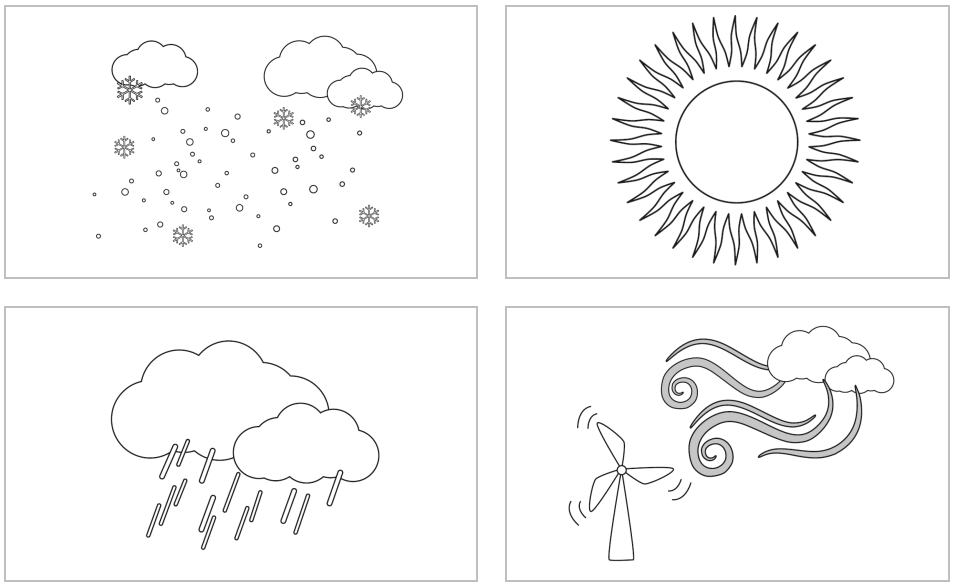
Exercice 5 (suite)



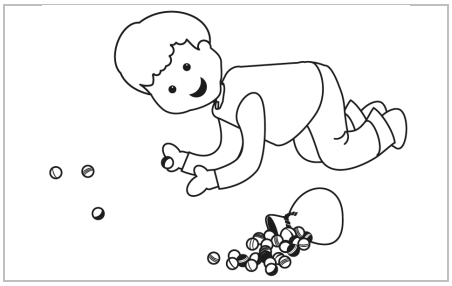


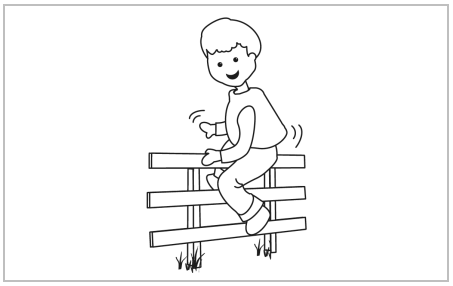
Exercice 6





Exercice 6 (suite)

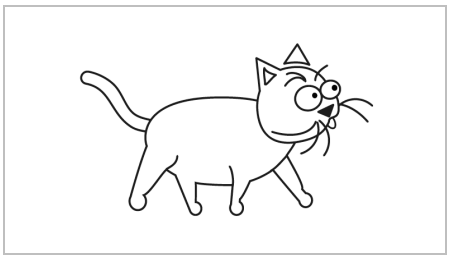
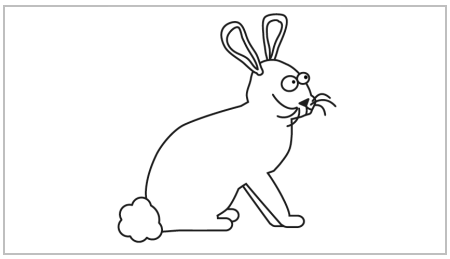
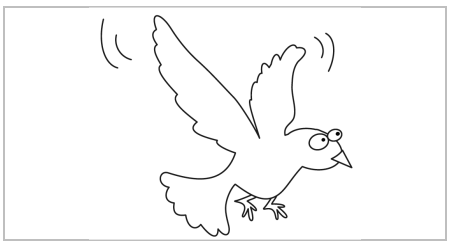
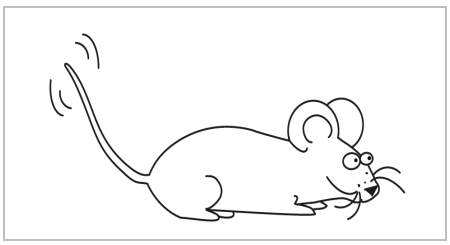


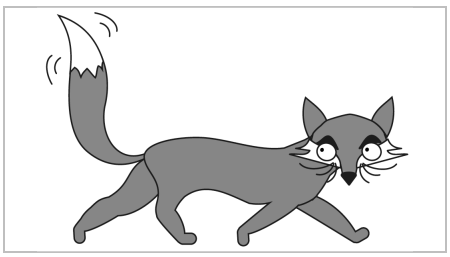
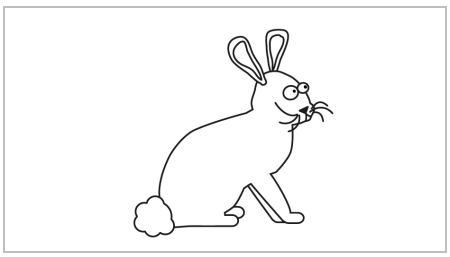
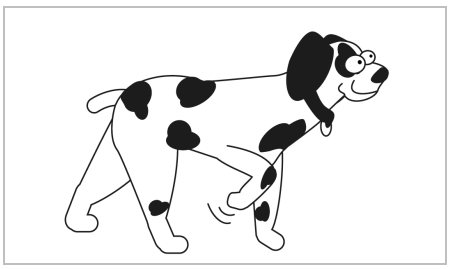
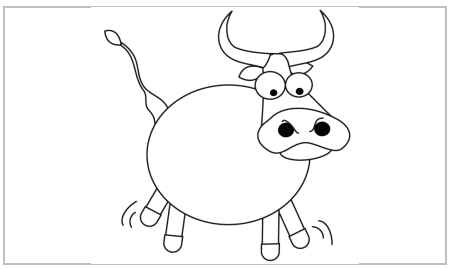




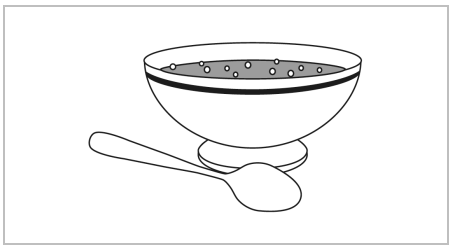
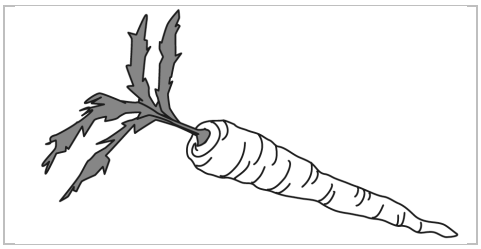
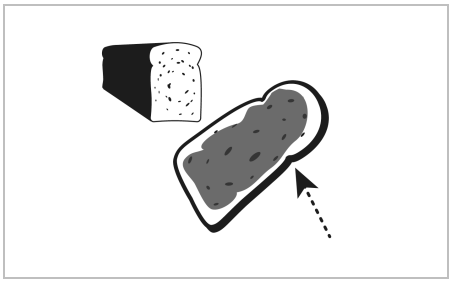
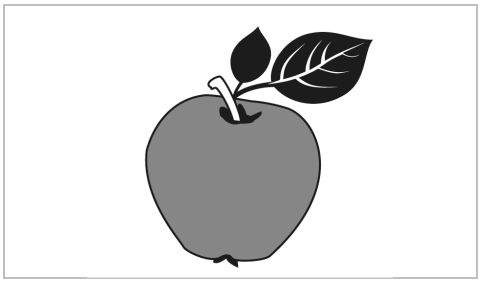


Exercice 7

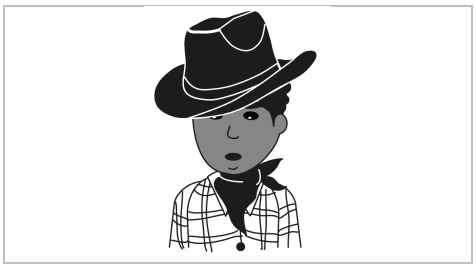





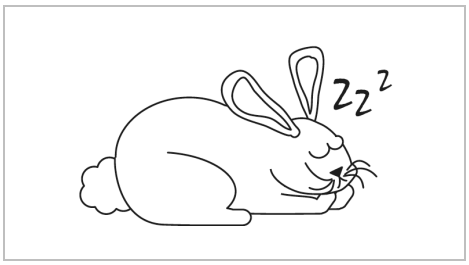
Exercice 7 (suite)

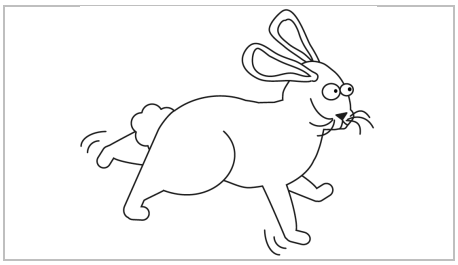





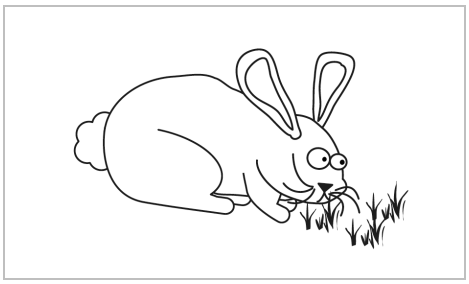


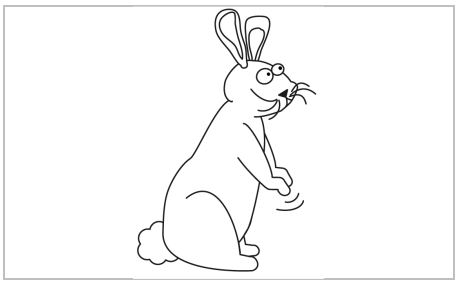



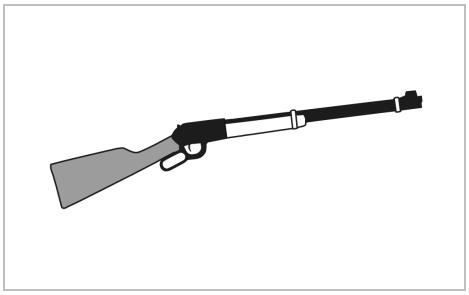
Exercice 7 (suite)

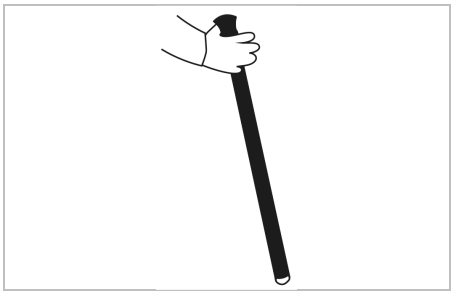


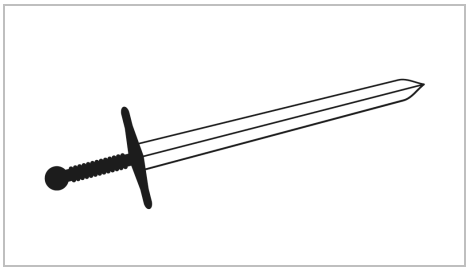


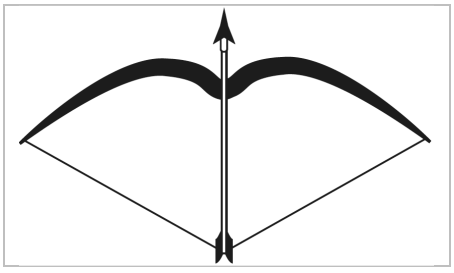




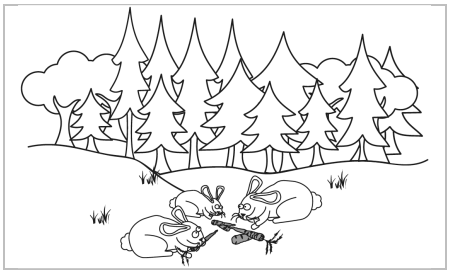


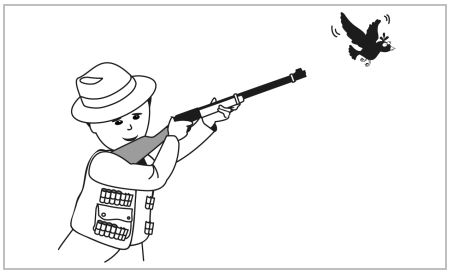


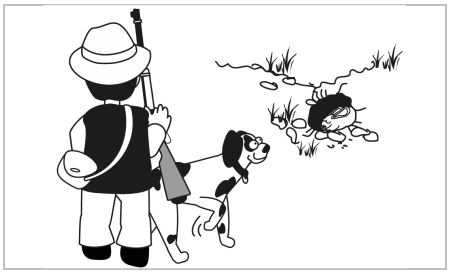


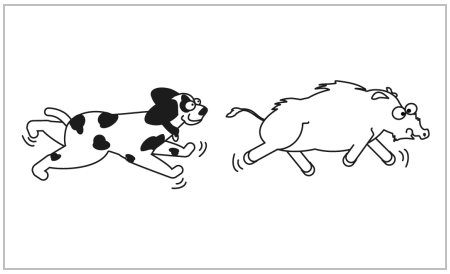


Exercice 7 (suite)









POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

REPÈRES CP

CAHIER 2 DE FRANÇAIS

PRÉNOM DE L'ÉLÈVE

NOM DE L'ÉLÈVE

CLASSE DE L'ÉLÈVE

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

Exercice 1

●

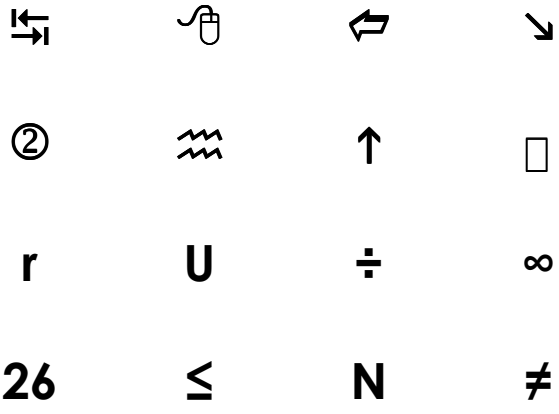
2	a	≻	↙
b	56	◤	→
⇡	*	%	&
①	§	+	p

○

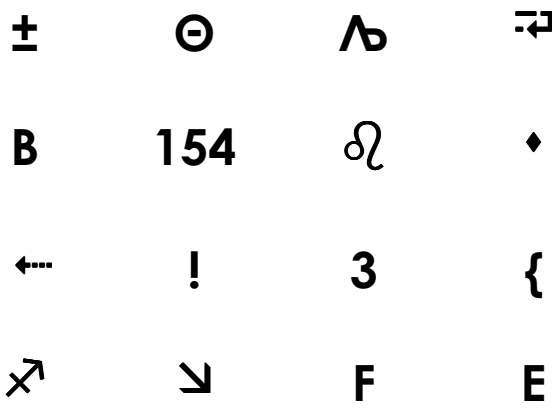
F	8	□	◀
ꝏ	h	↖	⇨
⇔	?	☞	m
↦	15	//	#

Exercice 1 (suite)



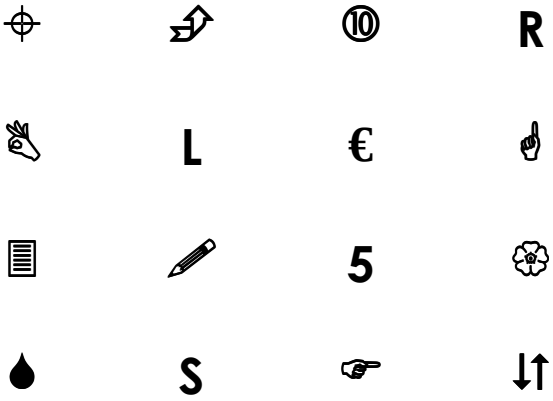




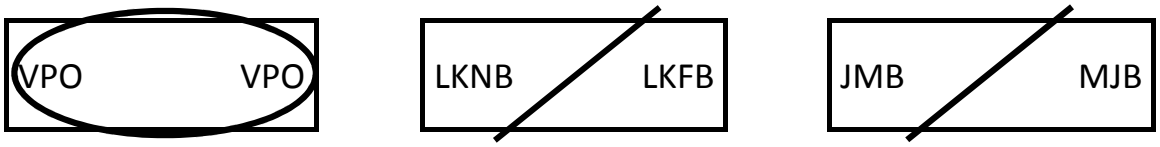


Exercice 1 (suite)

■

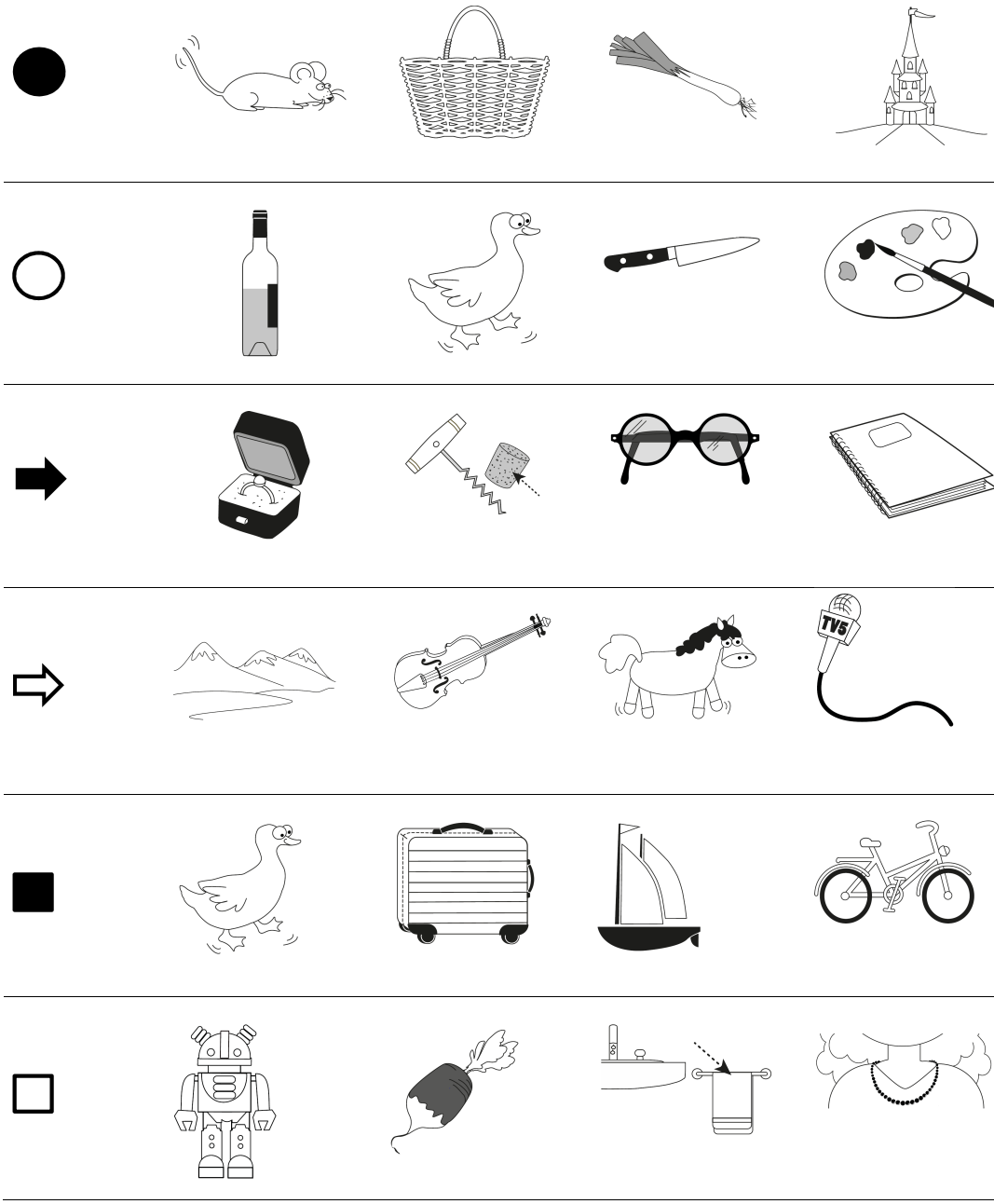


Exercice 2



VPO VPO	LKNB LKFB	JMB MJB
GPD CPD	TGR TGR	GHIJ GHIJ
CGNMO CGNMO	BRT BTR	POJZB POJZB
BGTR BCTR	DFEK DEFK	QZM QZM
MZV MZV	SRGVT SRCVT	ZPLC ZPLC
OZCP OZCP	LKFTZ LKFTZ	HXF HXE
DHRST DHRST	LDF DLF	FGTLM FGTLM
VCQF VCOF	ITRF IRTF	ITK ITK
MOVGB MQVGB	PEFD PEFD	PXOVT PXVOT

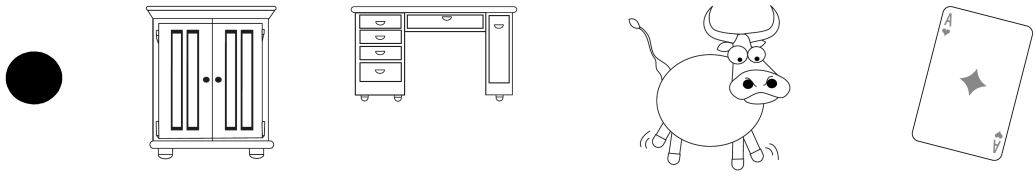
Exercice 3

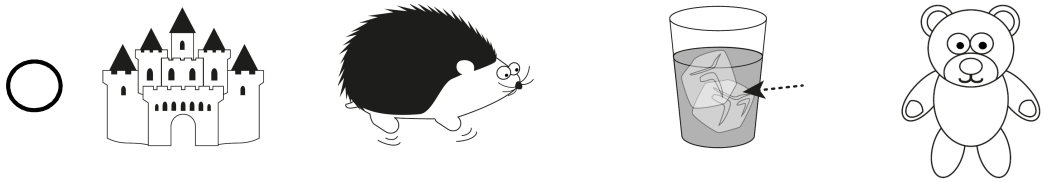


Exercice 3 (suite)

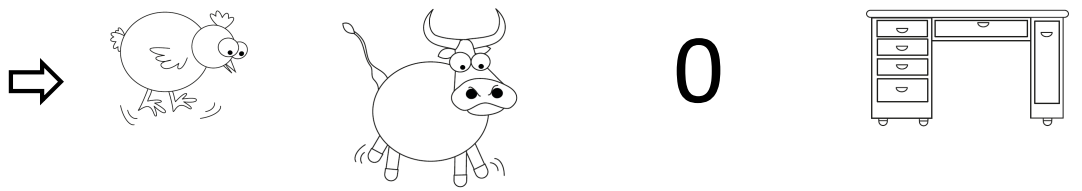


Exercice 4





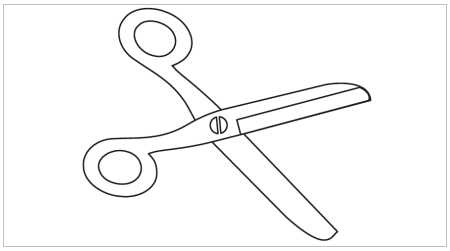
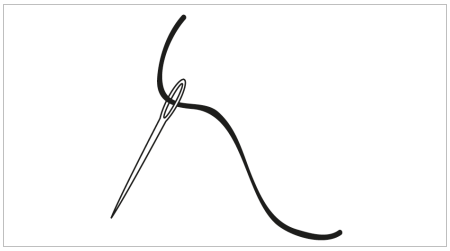
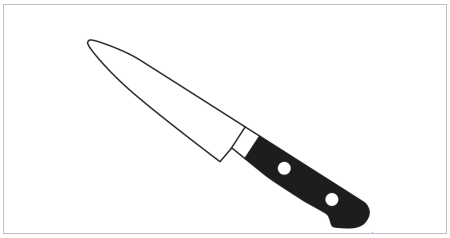
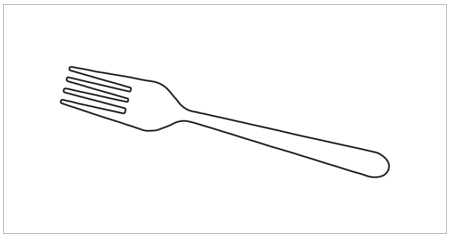


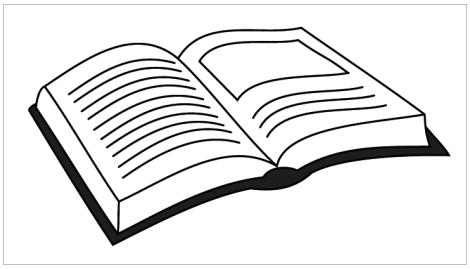
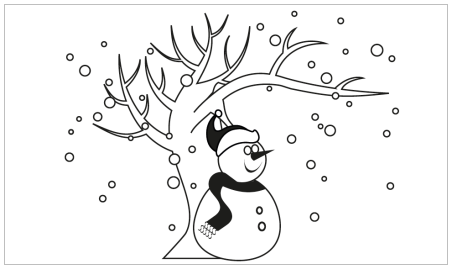
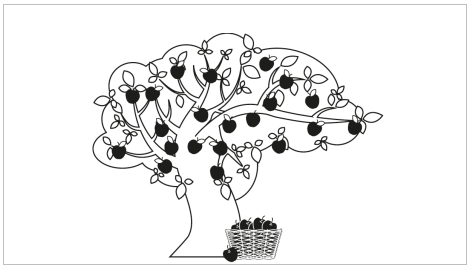




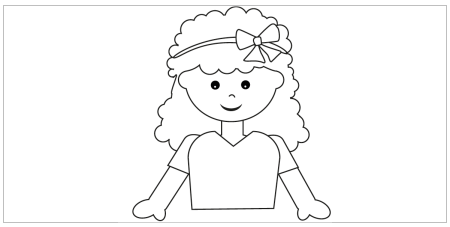


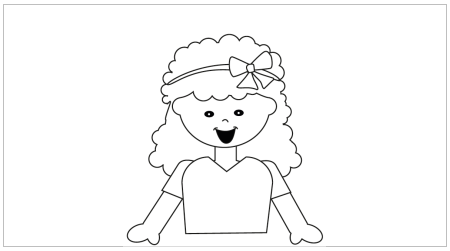
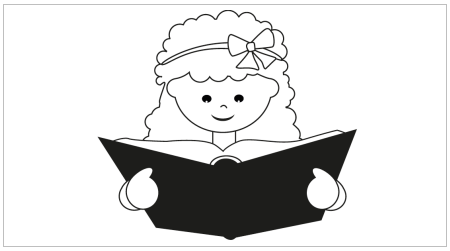
Exercice 5

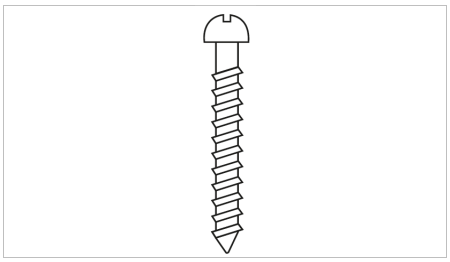





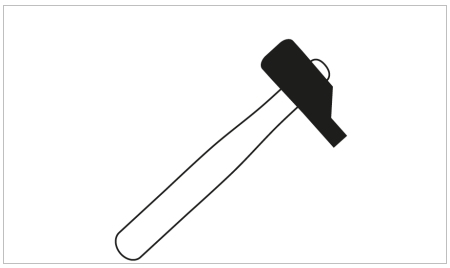
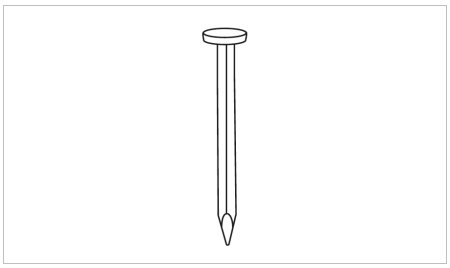





Exercice 5 (suite)

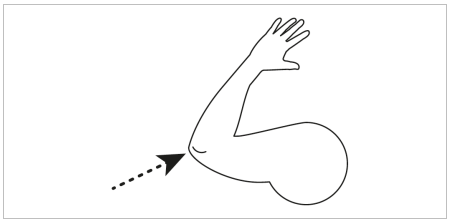


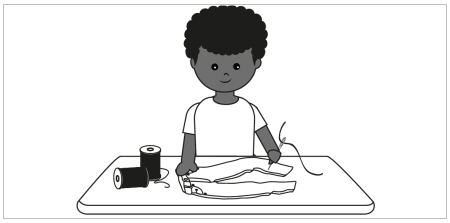



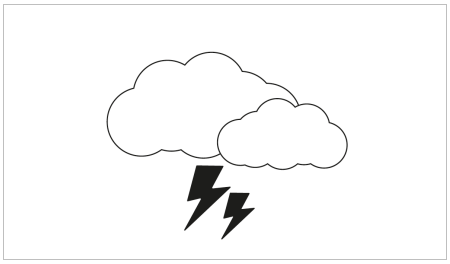


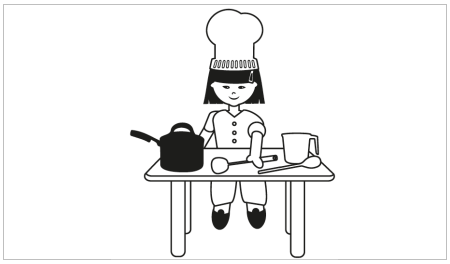



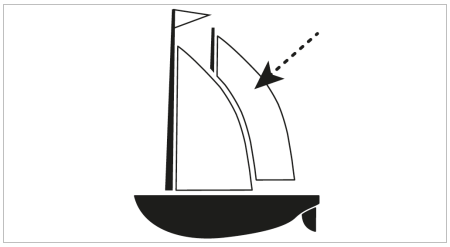
Exercice 5 (suite)

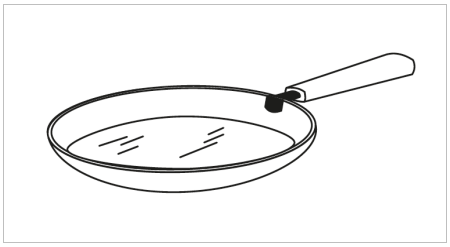


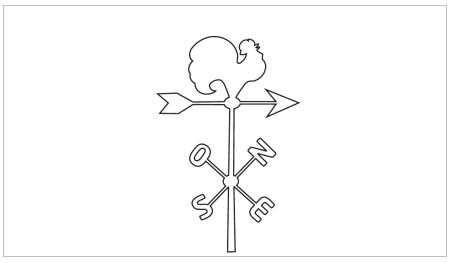


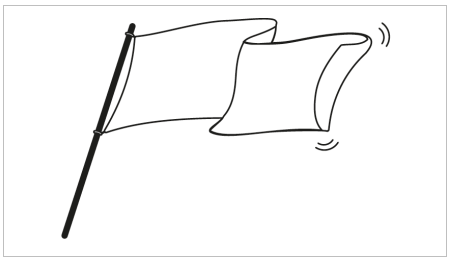




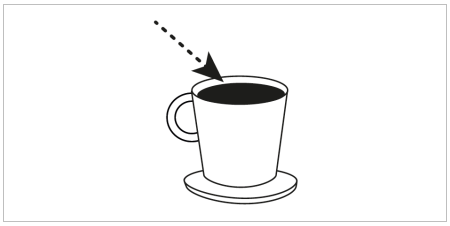
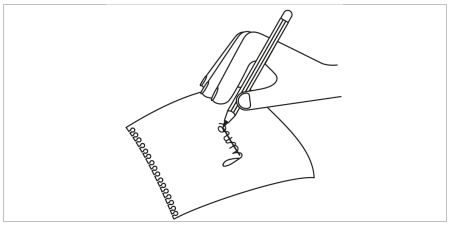
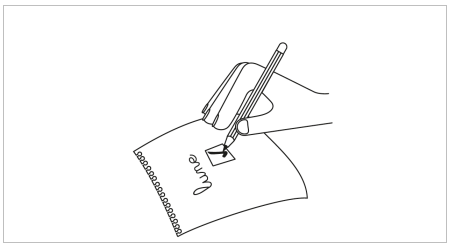
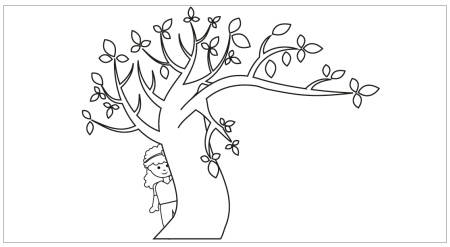


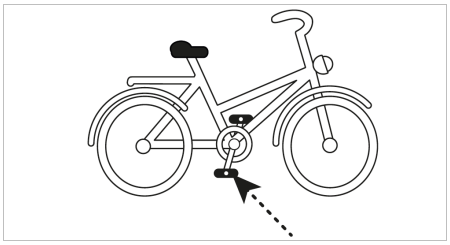
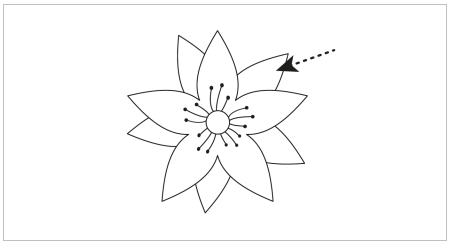
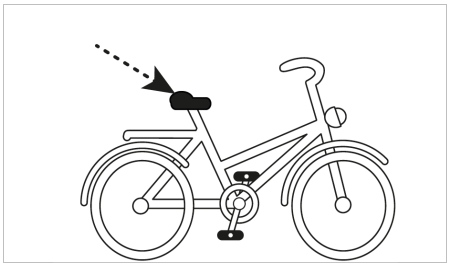
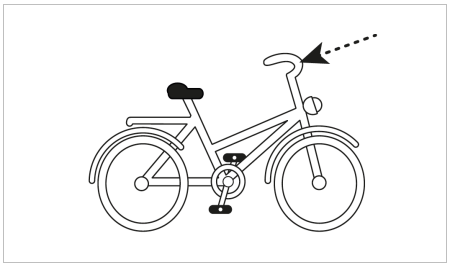




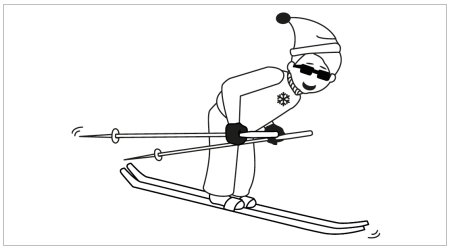
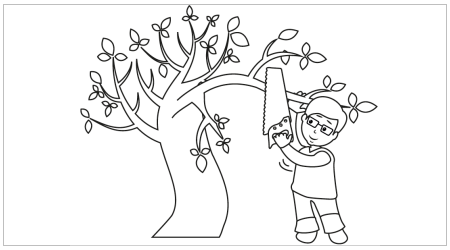


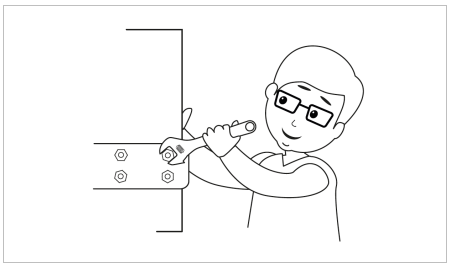
Exercice 5 (suite)

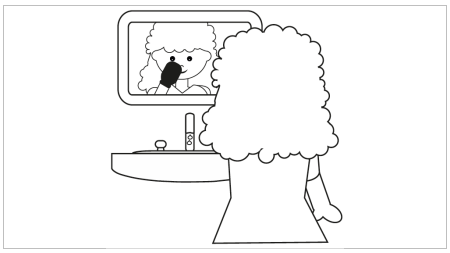
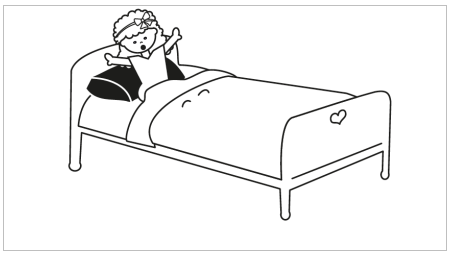
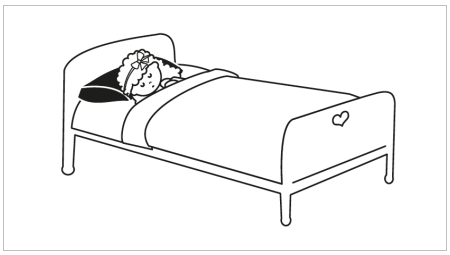





Exercice 5 (suite)

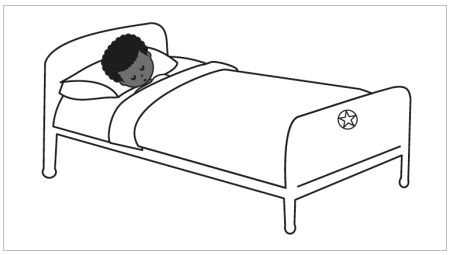



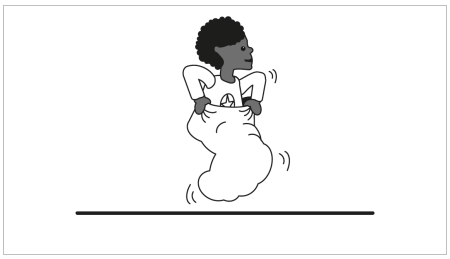


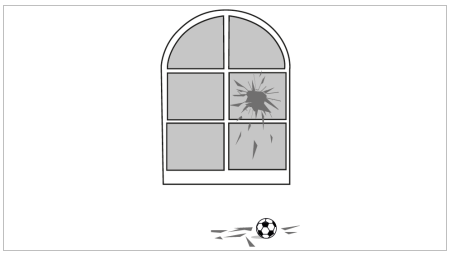
Exercice 5 (suite)

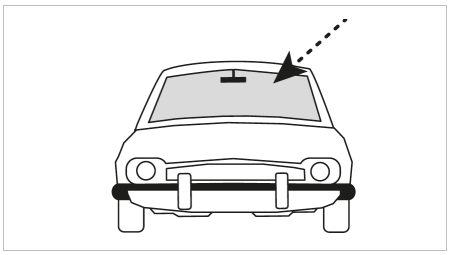


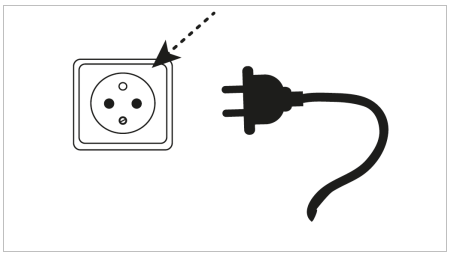


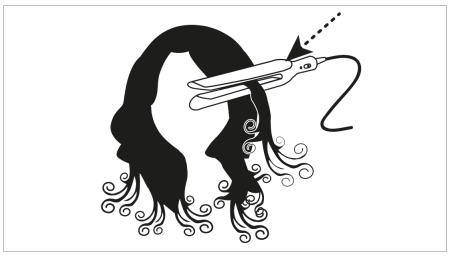




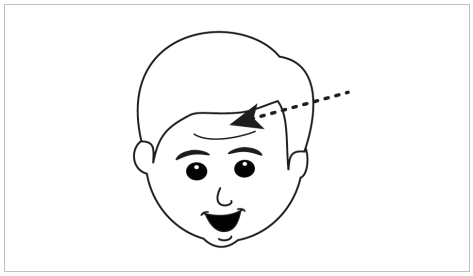


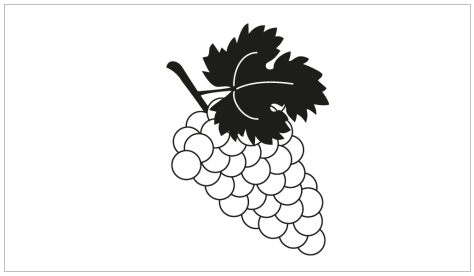


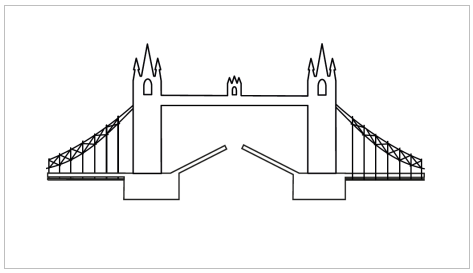


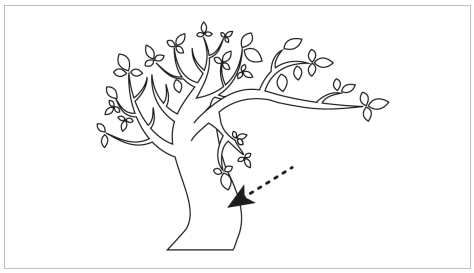


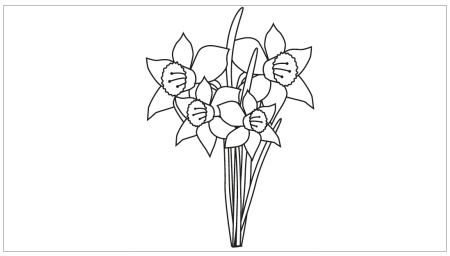
Exercice 5 (suite)

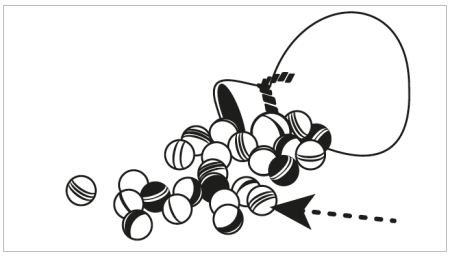


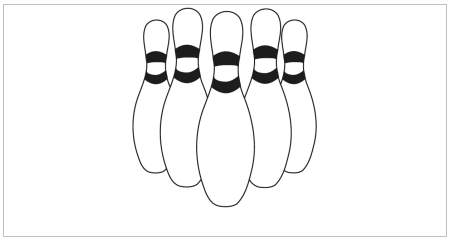


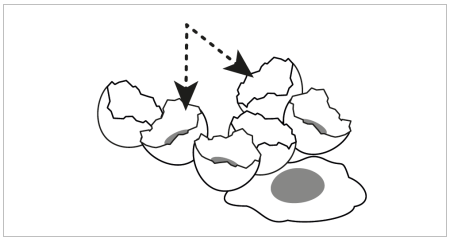




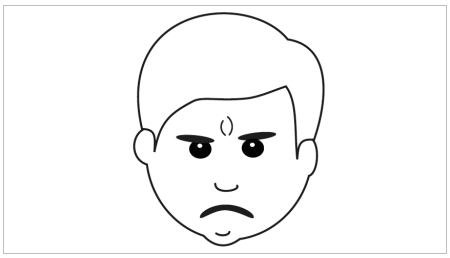
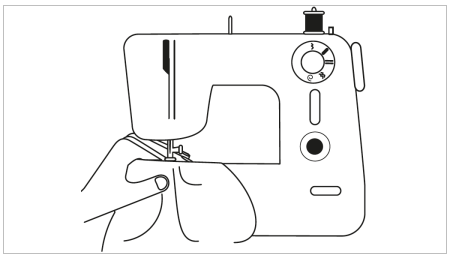
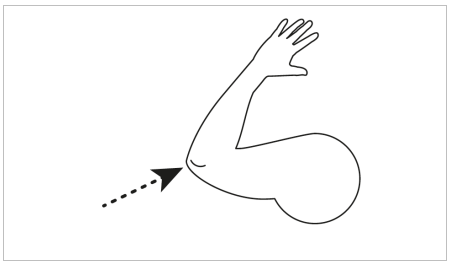
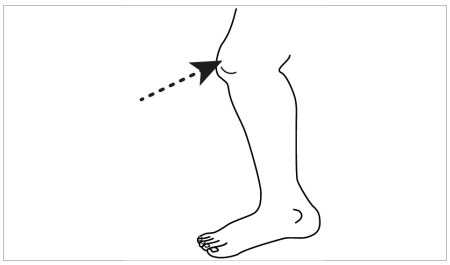


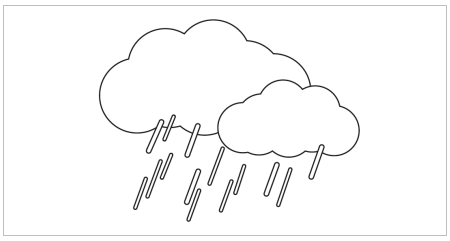
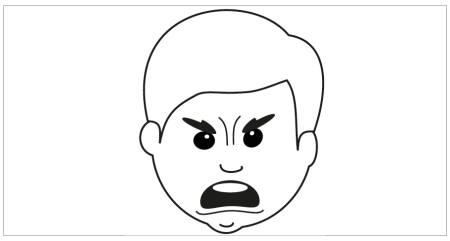
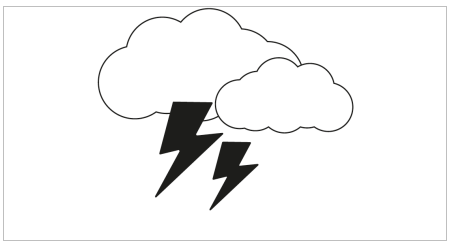
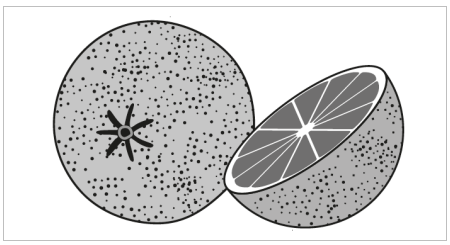




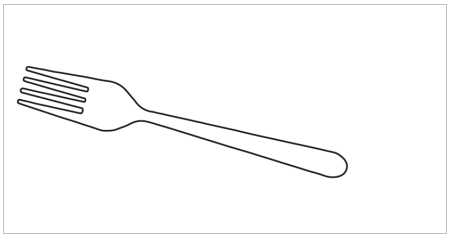


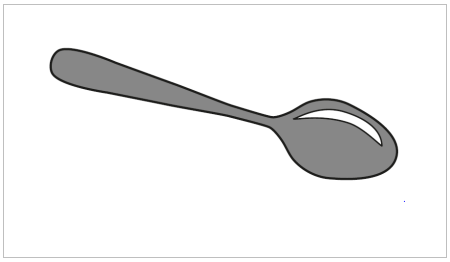
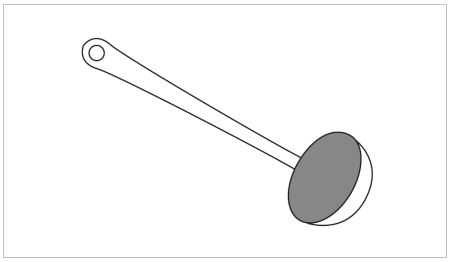
Exercice 5 (suite)

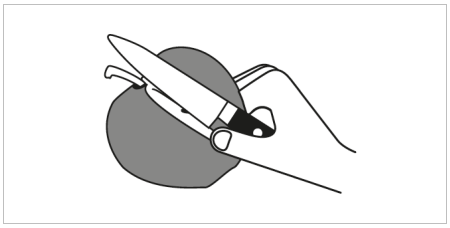
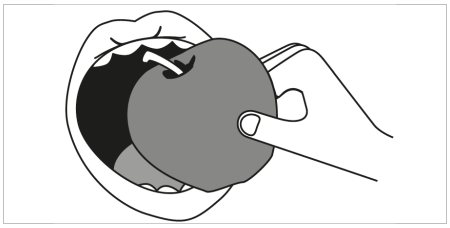
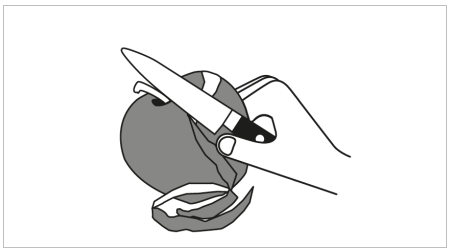
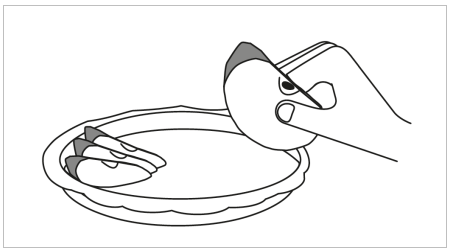





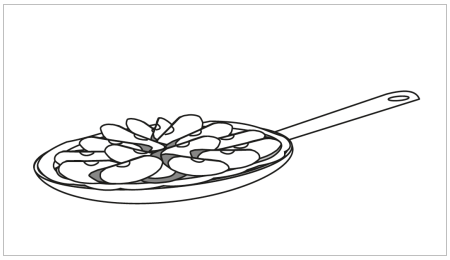
Exercice 6



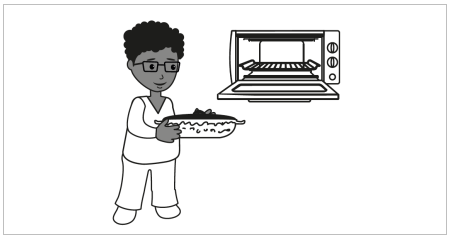



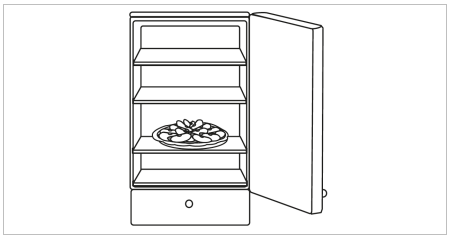





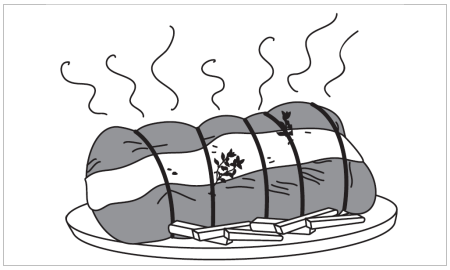
Exercice 6 (suite)

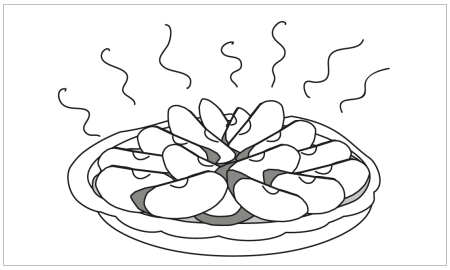


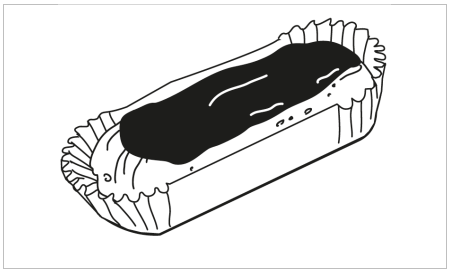


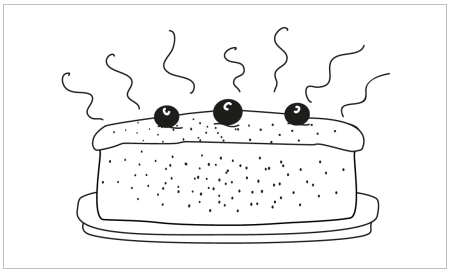




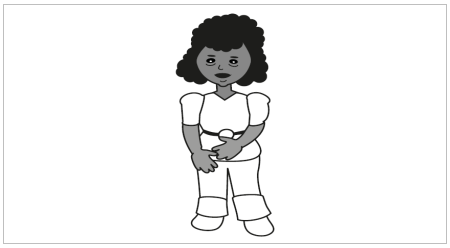
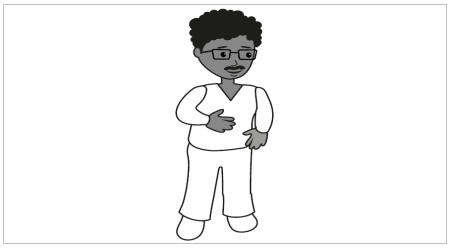
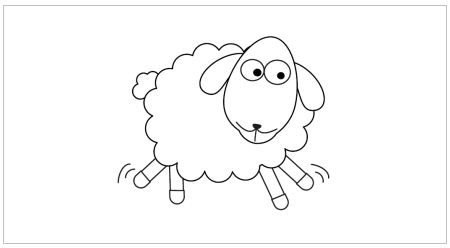
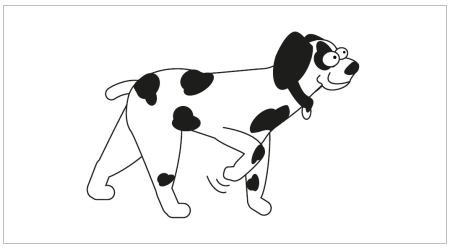


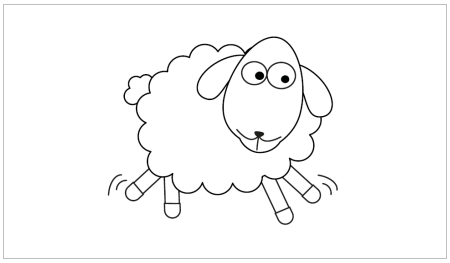
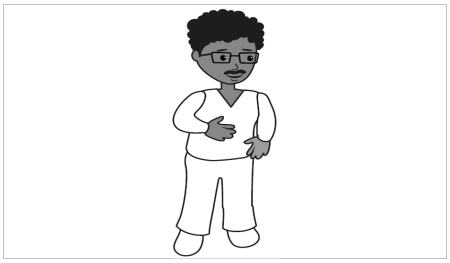
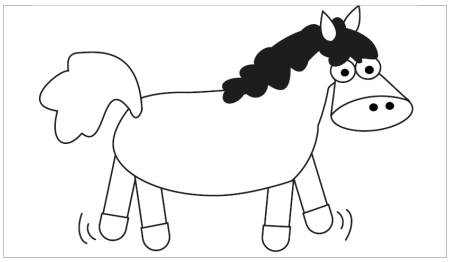
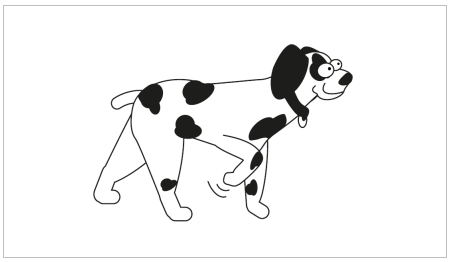




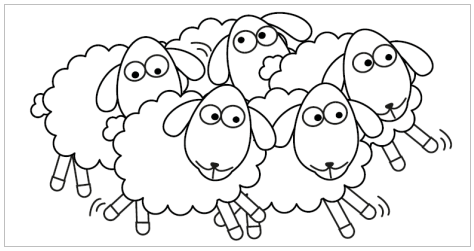
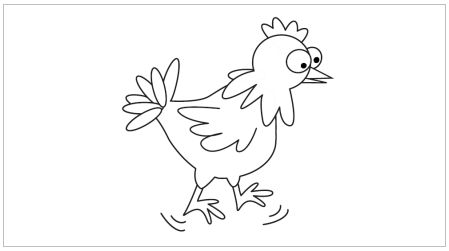
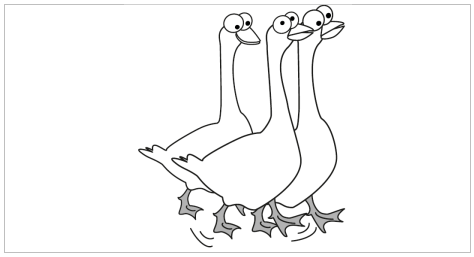
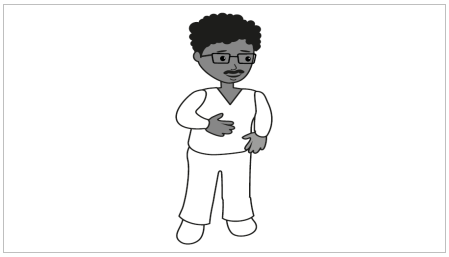


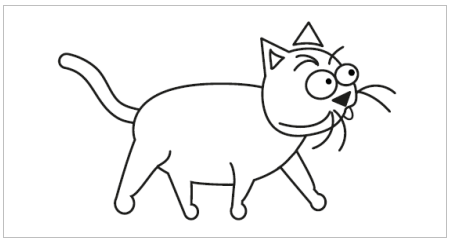
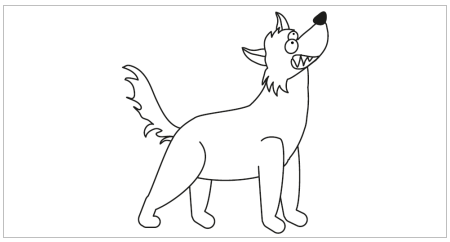
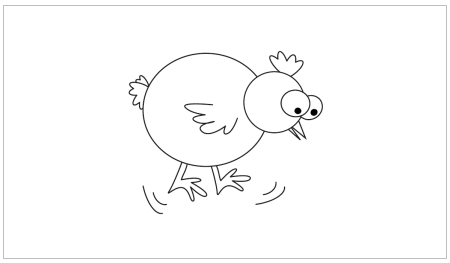
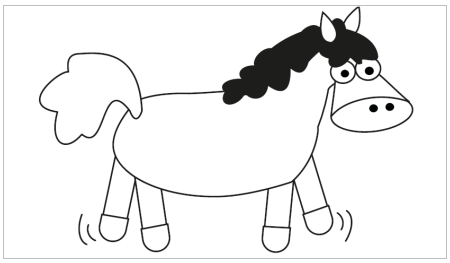
Exercice 7

Exercice 7 (suite)

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

REPÈRES CP

GUIDE POUR L'ENSEIGNANT

Guide CE1

Repères CP

Présentation générale

Afin de disposer de toutes les informations utiles pour la mise en œuvre du dispositif, il vous est vivement conseillé de prendre connaissance du présent document avant la passation des épreuves par les élèves.

NATURE ET CHAMP DU DISPOSITIF

A la rentrée 2018, des évaluations nationales ont lieu dans toutes les classes de CP et de CE1. Elles ont été élaborées par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), en collaboration avec le conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN), la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN).

Les exercices proposés ont été conçus avec le concours des équipes mises en place par la DEPP constituées de professeurs des écoles, maîtres formateurs, conseillers pédagogiques et inspecteurs de l'éducation nationale.

Il s'agit d'un dispositif conçu pour les enseignants de CP et de CE1, afin qu'ils puissent disposer pour chaque élève de points de repères fiables permettant d'organiser leur action pédagogique en conséquence. L'objectif est de bien apprécier, d'un point de vue individuel et collectif, certains acquis fondamentaux qui permettront d'ancrer les apprentissages pour l'année qui débute.

ORGANISATION

L'attention est attirée sur l'inconvénient qu'il y aurait pour de jeunes enfants à enchaîner les différents exercices ou à trop s'éloigner des pratiques habituelles de la classe. Dans cet esprit, afin de ne pas surcharger les élèves, on recommande l'étalement des séquences sur des demi-journées différentes.

Attention cependant, chacune des séquences est indivisible.

CALENDRIER

La passation des cahiers est à programmer dans les écoles entre le **lundi 17 septembre et le vendredi 28 septembre 2018 inclus**.

CONSIGNES DE PASSATION

Les exercices que vous allez proposer à votre classe ne constituent pas un examen ou une épreuve qui aurait pour objet de classer les élèves ou les écoles les uns par rapport aux autres. Il est donc essentiel de veiller à présenter aux élèves de la façon la plus simple, mais aussi la plus rassurante, ce qu'on attend d'eux afin qu'ils n'éprouvent pas d'appréhension, ce qui risquerait de nuire à leur travail.

Les consignes de passation sont destinées à uniformiser autant que possible les conditions de l'évaluation, de façon à placer tous les élèves dans la même situation. Nous vous demandons de les appliquer strictement. Les durées indiquées doivent être exactement respectées même si des élèves ne terminent pas.
Pour en savoir plus, vous pouvez vous connecter à l'adresse **eduscol.education.fr/reperes-cp/**

Les textes entre « *guillemets et en italique* » sont les consignes orales à dire aux élèves. Les textes entre [crochets] sont les consignes d'action pour l'enseignant.

Important :

Les élèves ne doivent écrire que sur le cahier. Le matériel dont ils doivent disposer se limite au stylo ou au crayon noir (et à la gomme).

Si un élève demande des informations complémentaires, ne lui donner ni élément de réponse, ni information susceptible d'orienter sa réponse. Si la consigne s'avère incomprise, l'intervention devra se limiter à l'expliciter (il suffira bien souvent de relire avec l'élève la consigne écrite, et/ou de répéter la consigne orale en insistant sur ce qui fait problème), et à redonner des précisions d'ordre matériel (signification de « entourer » par exemple).

AVANT LA PASSATION

Avant de distribuer les cahiers, renseigner sur la couverture :

- le nom de l'élève (le prénom sera éventuellement écrit par l'élève) ;
- la classe de l'élève.

PENDANT LA PASSATION

Les symboles qui sont présentés dans le tableau ci-dessous permettront aux élèves de se repérer dans certains des exercices proposés durant les différentes séquences.
Ces symboles apparaîtront toujours dans le même ordre.

rond noir	●
rond blanc	○
flèche noire	➡
flèche blanche	⇨
carré noir	■
carré blanc	□
nuage noir	☁
nuage blanc	☁
cœur noir	♥
cœur blanc	♡
croix noire	✖
croix blanche	✖

APRES LA PASSATION

A la fin du dernier exercice :

- ramasser les cahiers. Vérifier que les informations renseignées sur la couverture des cahiers sont correctes. Écrire « Absent » sur la couverture des cahiers des élèves absents ;
- saisir les productions des élèves sur le portail en ligne à l'adresse **reperes.cp-ce1.org** (codes d'accès disponibles auprès du directeur de votre école) **;**
- accéder aux résultats des élèves, disponibles à cette même adresse.

Repères CP

Séquence 1

[Cahier 1 de français]

PASSATION COLLECTIVE	Français	20 minutes	7 exercices

Exercice	Durée (min)	COMPETENCE ASSOCIEE
1	3	Discriminer des sons.
2	3	Reconnaître les lettres de l'alphabet.
3	2	Discriminer des sons.
4	1	Discriminer des sons.
5	3	Comprendre […] sans autre aide que le langage entendu. (des phrases)
6	1	Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.
7	7	Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.

La durée indiquée est celle estimée de travail effectif de l'élève. Prévoir du temps supplémentaire pour les explications et les exemples.

Le jour de la passation, distribuer les cahiers et préparer les élèves à travailler comme cela est fait habituellement.

Les prévenir qu'il y a sept exercices dans ce cahier.

Exercice 1

Compétence :
Discriminer des sons.

Activité :
Entourer la lettre qui correspond au son du premier phonème d'un mot dicté**.**

Consignes de passation :

[Demander aux élèves d'ouvrir leur cahier 1 de français à la page 1, vérifier.]

« Dans cet exercice, je vais d'abord vous dire les cinq lettres de chaque ligne. Ensuite, je vous dirai un mot. Vous devrez entourer la lettre qui correspond au son que vous entendez au début de ce mot. Je répèterai ce mot deux fois.

[Ecrire au tableau ou projeter les exemples.]

Nous allons faire un exemple ensemble. Mettez votre doigt sur le rond noir.
Les cinq lettres sont : m, n, b, d et f. [Dire le nom des lettres.]
Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***feuille****.*
[Laisser 10 secondes.]

On entend « fe » [donner le son : dire fe] *au début du mot feuille. C'est le f qui fait le son « fe » donc il fallait entourer la lettre f.*

Mettez votre doigt sur la ligne du rond blanc. Les cinq lettres sont : p, b, d, a, q.
Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***bulle****.*
[Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne de la flèche noire. Les cinq lettres sont : p, b, d, a, q.
Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***dos****.*
[Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne de la flèche blanche. Les cinq lettres sont : m, b, d, f, j.
Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***fil****.*
[Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne du carré noir. Les cinq lettres sont : l, t, d, h, f.
Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***lune****.*
[Laisser 10 secondes.]

Tournez la page, vous êtes à la page 2.

Mettez votre doigt sur la ligne du carré blanc. Les cinq lettres sont : m, b, d, f, n.
Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***mal****.*
[Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne du nuage noir. Les cinq lettres sont : p, b, d, a, q.
Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***pile****.*
[Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne du nuage blanc. Les cinq lettres sont : n, m, r, t, v.
Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***rose****.*
[Laisser 10 secondes.]

Repères CP

Mettez votre doigt sur la ligne du cœur noir. Les cinq lettres sont : n, m, r, t, s.
Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***sol****.*
[Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne du cœur blanc. Les cinq lettres sont : n, d, t, s, f.
Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***tard****.*
[Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne de la croix noire. Les cinq lettres sont : n, m, v, u, f.
Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***vol****. »*
[Laisser 10 secondes.]

« L'exercice est terminé. Allez à la page suivante, vous êtes à la page 3. »

Exercice 2

Compétence :
Reconnaitre les lettres de l'alphabet.

Activité :
Entourer la lettre dictée par l'enseignant.

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 3.]
[Reproduire ou projeter l'exercice au tableau.]

« Dans cet exercice, vous allez devoir entourer la lettre que je vous dicterai. Cette lettre pourra être écrite plusieurs fois et dans différentes écritures. Il faut donc entourer la lettre dans toutes les écritures.
Nous allons faire un exemple. Mettez votre doigt sur le rond noir.
Entourez toutes les lettres i.
[Laisser 20 secondes.]

Il fallait entourer la lettre i trois fois. »
[Corriger au tableau.]

[Procéder de la même façon pour les lettres suivantes.]

	*Entourez toutes les lettres a.*	*« Tournez la page, vous êtes à la page 4.*
	*Entourez toutes les lettres d.*	
	*Entourez toutes les lettres e.*	*Allez à la page suivante, vous êtes à la page 5.*
	*Entourez toutes les lettres c.*	
	*Entourez toutes les lettres b.*	*Tournez la page, vous êtes à la page 6. »*
	*Entourez toutes les lettres o.*	
	*Entourez toutes les lettres m.*	

« L'exercice est terminé. Allez à la page suivante, vous êtes à la page 7. »

Exercice 3

Compétence :
Discriminer des sons.

Activité :
Repérer le mot qui débute par le même phonème que le mot cible.

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 7.]

« Dans cet exercice, je vais d'abord vous donner pour chaque ligne les quatre mots qui correspondent aux quatre images. Je vous dirai ensuite un autre mot. Vous devrez entourer l'image du mot qui commence par le même son que celui-ci.
Nous allons faire un exemple ensemble. Mettez votre doigt sur le rond noir.
Les quatre mots sont : monsieur – prune – ballon – bille.
Entourez l'image du mot qui commence par le même son que ***pantalon … pantalon.***
Le mot prune commence par « p » [prononcer le son de la lettre p] *comme le mot pantalon. Entourez la prune. »*

[Laisser 10 secondes.]

[Vérifier que la consigne est comprise.]

[Procéder de la même façon pour les mots suivants.]

Page 7

	*fille*	*poule fleur homme bille*
	*cheval*	*mouton râteau château lapin*
	*médaille*	*poisson mouton ballon portail*

« Tournez la page. Vous êtes à la page 8. »

Page 8

	*valise*	*serpent vélo balise avion*
	*lapin*	*lunettes sapin moto cheval*
	*biscotte*	*carotte café bateau tortue*
	*tulipe*	*muguet tortue melon pirate*
	*poule*	*fille poisson fleur vélo*

« L'exercice est terminé. Allez à la page suivante, vous êtes à la page 9. »

Exercice 4

Compétence :
Discriminer des sons.

Activité :
Repérer le mot qui se termine par le même phonème que le mot cible.

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 9.]

« Dans cet exercice, je vais vous dire un mot. Vous devrez entourer l'image du mot qui se termine de la même façon.
Ensuite, nous changerons de ligne et de mot.

[Ecrire au tableau ou projeter les exemples.]
Nous allons faire un exemple ensemble. Mettez votre doigt sur le rond noir.
*Entourez l'image du mot qui se termine comme **rideau**.*
[Dire les propositions.] *château, radis, serviette, lapin*
On entend « o » à la fin du mot rideau. C'est château qui se termine de la même façon donc il faut entourer l'image du mot château. »

*Mettez votre doigt sur le rond blanc. Entourez l'image du mot qui se termine comme **bille.***
[Donner les propositions.] balle, jeu, car, fille
[Laisser 10 secondes.]

*Mettez votre doigt sur la flèche noire. Entourez l'image du mot qui se termine comme **maison**.*
[Donner les propositions.] poisson, maitresse, palais, pirate
[Laisser 10 secondes.]

*Mettez votre doigt sur la flèche blanche. Entourez l'image du mot qui se termine comme **pirate**.*
[Donner les propositions.] lunettes, bateau, piment, sapin
[Laisser 10 secondes.]

Tournez la page. Vous êtes à la page 10.

*Mettez votre doigt sur le carré noir. Entourez l'image du mot qui se termine comme **bateau**.*
[Donner les propositions.] moulin, chapeau, balise, navire
[Laisser 10 secondes.]

*Mettez votre doigt sur le carré blanc. Entourez l'image du mot qui se termine comme **verrue**.*
[Donner les propositions.] vélo, tortue, bouton, café.
[Laisser 10 secondes.]

*Mettez votre doigt sur le nuage noir. Entourez l'image du mot qui se termine comme **message**.*
[Donner les propositions.] *manège, courrier, gâteau, maman.*
[Laisser 10 secondes.]

*Mettez votre doigt sur le nuage blanc. Entourez l'image du mot qui se termine comme **petit**.*
[Donner les propositions.] *papa, mouton, bébé, kiwi. »*

« L'exercice est terminé. Allez à la page suivante, vous êtes à la page 11. »

Exercice 5

Compétence :

Comprendre […] sans autre aide que le langage entendu. (des phrases)
.

Activité :

Ecouter une phrase puis indiquer l'image correspondante parmi 4 propositions.

Consignes de passation :

Pour en savoir plus, vous pouvez vous connecter à **eduscol.education.fr/reperes-cp/**

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 11.]
[Ecrire au tableau :

1	2
3	4

1	2
3	4

ou projeter la page du cahier.]

« Dans cet exercice, je vais vous dire une phrase et vous allez entourer l'image qui va avec. Nous allons faire deux exemples ensemble.

Sur la page, vous allez regarder les 4 images du haut. Mettez votre doigt dessus.

[L'enseignant montre un cahier avec les 4 images du bas cachées.
Vérifier que les enfants ont le doigt sur les 4 images du haut.]
Vous êtes prêts ? Ecoutez et entourez : ***L'enfant jette la pomme*****.**

[Attendre 10 secondes.]

Il fallait entourer la quatrième image.
[L'entourer au tableau. Vérifier sur chaque cahier que la consigne est comprise. Sinon, réexpliquer à l'élève.]

Sur la page, vous allez regarder les 4 images du bas. Mettez votre doigt dessus.

[L'enseignant montre un cahier avec les 4 images du haut cachées.
Vérifier que les enfants ont le doigt sur les 4 images du bas.]
Vous êtes prêts ? Ecoutez et entourez : ***Le stylo est dans le carton.***

[Attendre 10 secondes.]

Il fallait entourer la deuxième image.
[L'entourer au tableau. Vérifier sur chaque cahier que la consigne est comprise. Sinon, réexpliquer à l'élève.]
Puisque tout le monde a compris, nous allons continuer. Tournez la page, vous êtes à la page 12. »

Repères CP

[S'assurer que tous les élèves sont attentifs avant de dire les phrases.
Prononcer chaque phrase en articulant (une seule fois).
Laisser aux élèves 10 secondes à chaque fois pour entourer l'image choisie.
Vérifier tout le long de cet exercice que les élèves sont à la bonne page et au bon endroit sur la page (haut, bas).]

Page 12	Images du haut	*Le garçon court.*	
	Images du bas	*La tasse est grande.*	*« Allez à la page suivante, vous êtes à la page 13.*
Page 13	Images du haut	*Le chien n'est pas dans la niche.*	
	Images du bas	*La fille ne court pas.*	*Tournez la page, vous êtes à la page 14.*
Page 14	Images du haut	*La dame les regarde.*	
	Images du bas	*Le garçon la porte.*	*Allez à la page suivante, vous êtes à la page 15.*
Page 15	Images du haut	*L'étoile est dans le cercle.*	
	Images du bas	*Le bol est derrière la tasse.*	*Tournez la page, vous êtes à la page16.*
Page 16	Images du haut	*La tasse est devant le carton.*	
	Images du bas	*La dame marche.*	*Allez à la page suivante. vous êtes à la page 17.*
Page 17	Images du haut	*Le vélo suit la moto.*	
	Images du bas	*Le garçon les regarde.*	*Tournez la page, vous êtes à la page 18. »*
Page 18	Images du haut	*La dame le porte.*	
	Images du bas	*Le crayon est sur le cahier.*	

« L'exercice est terminé. Allez à la page suivante, vous êtes à la page 19. »

Exercice 6

Compétence :

Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.

Activité :

Ecouter un texte puis répondre à des questions (prélèvement, inférences, titre, vocabulaire) lues par l'enseignant, réponses proposées et lues par l'enseignant.

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 19.]

« Dans cet exercice, je vais vous lire un petit texte. Vous allez bien l'écouter. Vous devrez ensuite répondre aux questions que je poserai. Pour cela, il faudra entourer la bonne image.

[Lire le texte une première fois. Attendre 10 secondes, le relire.]
Ecoutez bien :

Ce matin, papa prépare Mathieu pour aller à l'école. Il lui enfile ses bottes, lui dit de bien garder son manteau et sa capuche pendant la récréation. « Tu feras attention de ne pas trop te mouiller quand tu sortiras de la classe et je te demande de ne pas sauter dans les flaques pour ne pas éclabousser tes camarades. »

Sur la page, vous voyez 4 images en haut et 4 images en bas.
Regardez les 4 images en haut de la page.
[Montrer au tableau, ou montrer le cahier en masquant les images du bas.]

Vous êtes prêts ? Ecoutez la question et entourez la bonne réponse.

Où se passe l'histoire ? Dans une maison, dans une forêt, dans la rue, à la piscine.
[Laisser 10 secondes.]

Regardez les 4 images du bas de la page.
[Montrer au tableau, ou montrer le cahier en masquant les images du haut.]
Vous êtes prêts ? Ecoutez la question et entourez la bonne réponse.

Quel temps fait-il dans cette histoire ? Il y a de la neige, du soleil, de la pluie, du vent.
[Laisser 10 secondes.]

Tournez la page, vous êtes à la page 20. Regardez les 4 images en haut de la page.

Vous êtes prêts ? Ecoutez la question et entourez la bonne réponse.

***Entoure ce que le papa interdit de faire à Mathieu. Il lui interdit de jouer aux billes, de grimper sur la barrière, de sauter dans les flaques, d'éclabousser ses camarades avec son vélo**. »*
[Laisser 10 secondes.]

« L'exercice est terminé. Allez à la page suivante, vous êtes à la page 21. »

Exercice 7

Compétence :

Comprendre un texte écrit sans autre aide que le langage entendu.

Activité :

Ecouter un texte puis répondre à des questions (prélèvement, inférences, titre, vocabulaire) lues par l'enseignant, réponses proposées et lues par l'enseignant.

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 21.]

« Pour cet exercice, je vais lire deux fois une histoire. Vous allez bien tout écouter pour faire le film dans votre tête et bien la comprendre. Ensuite, je vous poserai des questions à propos de cette histoire et vous devrez entourer des dessins pour montrer que vous avez bien compris.
Vous êtes prêts ? Je vais lire.

[Lire l'histoire d'Hector, une première fois. Laisser 10 secondes. Lire l'histoire une seconde fois.]

Hector a décidé qu'il était maintenant assez grand et qu'il pouvait se débrouiller tout seul dans la vie. Ce matin, il quitte le terrier de sa famille, court dans les champs vers une forêt et se met à la recherche de son plat préféré : des carottes.
Tout à coup, il entend un aboiement et voit arriver vers lui un drôle d'animal à quatre pattes avec un collier autour de son cou et qui renifle le sol sans s'arrêter… Hector se cache et aperçoit derrière le drôle d'animal un homme qui tient dans ses mains un long tube bizarre. L'homme crie au drôle d'animal qui renifle toujours le sol : « Cherche, cherche !! Trouve une piste !... »
Hector a très peur et préfère revenir très vite dans le terrier familial : il détale, mais à peine a-t-il fait quelques mètres qu'il entend, grâce à ses longues oreilles, un bruit terrible : PAN !! PAN !! Il a senti quelque chose passer très près de lui ! Il aperçoit enfin le terrier de ses parents, s'y précipite et ne bouge plus…
Ouf, le drôle d'animal et l'homme passent en courant à côté du terrier et continuent leur chemin sans s'arrêter.
Finalement Hector ne se sent plus si grand et décide de rester encore quelque temps dans sa famille !!!

Maintenant je vais vous poser des questions et vous allez entourer l'image qui correspond à la réponse. »

Repères CP

[Ecrire au tableau :

1	2
3	4

1	2
3	4

ou projeter la page du cahier.]

« Sur la page, vous allez regarder les 4 images du haut, mettez votre doigt dessus.

[L'enseignant montre un cahier avec les 4 images du bas cachées.
Vérifier que les enfants ont le doigt sur les 4 images du haut.]

Vous êtes prêts ? Ecoutez et entourez la bonne réponse.

[Indiquer le numéro de page à chaque changement. Préciser le dessin repère, puis poser la question.]

[Laisser 5 secondes et procéder de la même façon pour les questions suivantes.]

Page 21	Images du haut	*Qui est Hector ?* *Un petit chat, un lapin, un oiseau, une souris.*
	Images du bas	*Quel est cet animal qui court partout en reniflant le sol ?* *Un renard, un lapin, un chien, un taureau.*
Page 22	Images du haut	*Quel est le plat préféré d'Hector ?* *La soupe, les carottes, les tartines de pain, les pommes.*
	Images du bas	*Quel est cet homme qui poursuit Hector ?* *Un boxeur, un indien, un chasseur, un cow-boy.*
Page 23	Images du haut	*Dans : « Hector a très peur et préfère revenir très vite dans le terrier de ses parents : il détale », que veut dire « il détale » ?* *Il dort, il court, il mange, il est assis à l'affût.*
	Images du bas	*Quel est le long tube que porte l'homme ?* *Un fusil, un bâton, une épée, un arc avec une flèche.*
Page 24	Images du haut	*Quelle est l'image qui correspond le plus à l'histoire ?* *Un lapin mangeant des carottes avec ses parents dans la forêt, un chasseur qui tire sur un oiseau, un chasseur avec son chien en arrière-plan et un lapin tapi dans son terrier, un chien qui course un sanglier.*

« BRAVO, vous avez bien travaillé. Nous arrêtons, vous pouvez fermer votre cahier. »

[Ramassez les cahiers.]

Repères CP

Séquence 2

[Cahier 2 de français]

PASSATION COLLECTIVE	Français	17 minutes	7 exercices

Exercice	Durée (min)	COMPETENCE ASSOCIEE
1	2	Discrimination visuelle.
2	2	Reconnaitre des lettres.
3	3	Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français.
4	2	Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français.
5	3	Comprendre […] sans autre aide que le langage entendu. (des mots)
6	2	Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.
7	3	Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.

La durée indiquée est celle estimée de travail effectif de l'élève. Prévoir du temps supplémentaire pour les explications et les exemples.

Le jour de la passation, distribuer les cahiers et préparer les élèves à travailler comme cela est fait habituellement.

Les prévenir qu'il y a sept exercices dans ce cahier.

Exercice 1

Compétence :
Discrimination visuelle

Activité :
Entourer une lettre parmi d'autres signes.

Consignes de passation :

[Demander aux élèves d'ouvrir leur cahier 2 de français à la page 1, vérifier.]

« Dans cet exercice, vous allez devoir entourer les lettres que vous voyez. Ces lettres pourront être écrites dans différentes écritures. Il faut donc entourer toutes les lettres.
Nous allons faire un exemple ensemble. Mettez votre doigt sur le rond noir. Entourez toutes les lettres que vous voyez. »
[Laisser 20 secondes.]
Il y en avait trois. a-b-p.

Mettez votre doigt sur la ligne du rond blanc, entourez toutes les lettres.

masquer[Laisser 20 secondes.]

Tournez la page, vous êtes à la page 2.

Mettez votre doigt sur la ligne de la flèche noire, entourez toutes les lettres.

[Laisser 20 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne de la flèche blanche, entourez toutes les lettres.

[Laisser 20 secondes.]

Allez à la page suivante, vous êtes à la page 3.

Mettez votre doigt sur la ligne du carré noir, entourez toutes les lettres. »

[Laisser 20 secondes.]

« L'exercice est terminé. Tournez la page, vous êtes à la page 4. »

Exercice 2

Compétence :
Reconnaitre des lettres

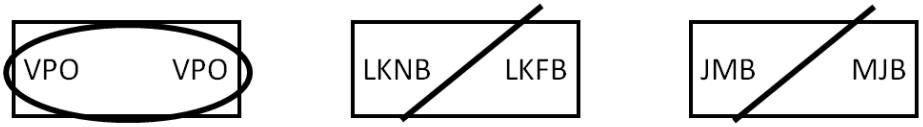
Activité :
Comparer le contenu de paires de suites de lettres.

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 4.]

« Dans cet exercice, vous allez chercher si des groupes de lettres sont les mêmes ou pas. Nous allons regarder ensemble trois exemples.

[Ecrire au tableau ou projeter les exemples.]



Dans chaque rectangle, il y a des lettres à gauche et des lettres à droite. [Montrer]

D'après vous, pourquoi ce rectangle [montrer celui de gauche] *est entouré alors que ceux-ci* [montrer ceux de droite] *sont barrés ?*

[Laisser les élèves chercher un peu.]

Oui, parce que dans ce rectangle [montrer celui de gauche] *les lettres sont les mêmes et dans le même ordre* [montrer les deux V simultanément puis les deux P puis les deux O en prononçant les noms des lettres.]

… alors que dans celui-ci [montrer celui du milieu] *les lettres ne sont pas les mêmes. Ici on voit N* [montrer] *alors qu'ici on voit F.* [Montrer.]

Et d'après vous, pourquoi ce rectangle [montrer celui complètement à droite] *est barré ?*

[Laisser les élèves chercher un peu.]

Parce que dans ce rectangle [montrer celui complètement à droite] *les lettres sont les mêmes mais dans un ordre différent.*

[Vérifier que la consigne est comprise en interrogeant les élèves : *« Qui peut expliquer ce qu'il faut faire ? Qui n'a pas compris ? »* Réexpliquer si besoin.]

Maintenant que tout le monde a compris, nous allons commencer l'exercice. Allez-y. »

[Laisser deux minutes.]

« L'exercice est terminé. Allez à la page suivante, vous êtes à la page 5. »

Exercice 3

Compétence :
Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français.

Activité :
Repérer les mots dans lesquels on entend la même syllabe au début (syllabe identique à celle du mot cible).

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 5.]

« Dans cet exercice, je vais d'abord vous donner pour chaque ligne les quatre mots qui correspondent aux quatre images. Vous devrez entourer l'image du mot qui commence par la même syllabe qu'un autre mot que je répéterai deux fois.

[Montrer la ligne en la reproduisant au tableau si nécessaire.]

Nous allons faire un exemple : mettez votre doigt sur le rond noir. Les quatre mots sont souris, panier, poireau, château.
Entourez l'image du mot qui commence par la même syllabe que le mot ***pa-pi-llon.*** *[Bien séparer les syllabes], je répète* ***pa-pi-llon.***
[Laisser 15 secondes.]
pa-nier commence comme pa-pi-llon, il fallait entourer l'image du panier.»

[Vérifier que la consigne est comprise.
Indiquer le numéro de page à chaque changement. Préciser le dessin repère avant de dire le mot cible. Répéter deux fois le mot cible.]

Page 5

	*couleur*	*bouteille – canard – couteau - peinture*
	*binocle*	*bijou – bouchon – lunettes - cahier*
	*monture*	*montagne – violon – cheval - micro*
	*vacances*	*canard – valise – bateau - vélo*
	*râteau*	*robot – radis – serviette - collier*

« Tournez la page, vous êtes à la page 6. »

	*tangram*	*tambour – tartine – puzzle – statue*
	*bouton*	*oiseau – chemise – bouteille – bijou*
	*chamois*	*chameau – chemin – bijou – montagne*
	*chanteur*	*champignon – micro – château – souris*
	*pirogue*	*palais – pirate – bateau – camion*

« L'exercice est terminé. Allez à la page suivante, vous êtes à la page 7.»

Exercice 4

Compétence :
Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français.

Activité :
Repérer les mots où l'on n'entend pas la même syllabe à la fin (syllabe différente de celle du mot cible).

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 7.]
« Sur la page, vous voyez des lignes avec des images. Devant chaque ligne, il y a un dessin qui sert à vous repérer.

Dans cet exercice, je vais d'abord vous donner pour chaque ligne les quatre mots qui correspondent aux quatre images. Vous devrez barrer l'image du mot qui ne se termine pas par la même syllabe que les autres.

Nous allons faire un exemple. Mettez votre doigt sur le rond noir. Les quatre mots sont :
armoire, bureau, taureau, carreau.
Barrez l'image du mot qui ne se termine pas par la même syllabe que les autres, où l'on n'entend pas la même chose à la fin.
[Répéter deux fois les mots. Laisser les élèves chercher.]

Armoire ne se termine pas par la même syllabe que bureau, taureau, carreau. Il faut barrer l'image de l'armoire.»

[Vérifier sur chaque cahier que la consigne est comprise. Sinon, réexpliquer à l'élève.]

Maintenant que vous êtes prêts, nous allons commencer.

Posez votre doigt sur le rond blanc, vous voyez les images des mots château, hérisson, glaçon, ourson.
Barrez l'image du mot qui ne se termine pas par la même syllabe que les autres.»
[Répéter deux fois les mots.]
[Laisser 15 secondes]

[Procéder de la même façon pour les mots suivants en s'assurant que les élèves sont bien à la bonne page et au bon endroit sur la page.]

➡	*moto - couteau - bateau - voiture.*
⇨	*poussin - taureau - zéro - bureau*
■	*saucisson - hérisson - otarie - paillasson*
□	*canari - cinéma - écurie - otarie*

« L'exercice est terminé. Tournez la page, vous êtes à la page 8. »

Exercice 5

Compétence :
Comprendre […] sans autre aide que le langage entendu. (des mots)

Activité :
Ecouter un mot puis entourer l'image correspondante parmi 4 propositions.

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 8.]

[Ecrire au tableau :

1	2
3	4

1	2
3	4

ou projeter la page du cahier.]

« Dans cet exercice, je vais vous dire un mot, il faudra entourer l'image qui va avec ce mot.

Nous allons faire un exemple ensemble. Sur la page, vous allez regarder les 4 images en haut. Mettez votre doigt dessus.

[L'enseignant montre un cahier avec les 4 images du bas cachées.
Vérifier que les élèves ont le doigt sur les 4 images du haut.]

Vous êtes prêts ? Ecoutez et entourez : ***fourchette****.*

[Attendre 10 secondes.]

Il fallait entourer le dessin de la fourchette. [Entourer la fourchette au tableau si vous avez reproduit ou projeté l'exercice. Vérifier sur chaque cahier que la consigne est comprise. Sinon, réexpliquer à l'élève.]

Puisque tout le monde a compris, nous allons continuer.
Sur la page, vous allez regarder les 4 images du bas. Mettez votre doigt dessus.

[L'enseignant montre un cahier avec les 4 images du haut cachées.
Vérifier que les élèves ont le doigt sur les 4 images du bas.]

Vous êtes prêts ? Ecoutez et entourez : ***hiver****.*

[Attendre 10 secondes.]

Allez à la page suivante, vous êtes à la page 9.

Repères CP

[Vérifier que les élèves sont à la page 9.]

Maintenant, regardez les 4 images du haut.

Vous êtes prêts ? Ecoutez et entourez : ***rire****. »*

[Attendre 10 secondes.]

[S'assurer que tous les élèves sont attentifs avant de dire un mot.
Prononcer chaque mot en articulant (une seule fois).
Laisser aux élèves 10 secondes à chaque fois pour entourer l'image choisie.
Vérifier tout au long de cet exercice que les élèves sont à la bonne page et au bon endroit sur la page en haut ou en bas.]

[Procéder de la même façon pour les mots suivants.]

Page 9	Images du bas	*clou*	*« Tournez la page, vous êtes à la page 10.*
Page 10	Images du haut	*coudre*	
	Images du bas	*voile*	*Allez à la page suivante, vous êtes à la page 11.*
Page 11	Images du haut	*cacher*	
	Images du bas	*pédale*	*Tournez la page, vous êtes à la page 12.*
Page 12	Images du haut	*scier*	
	Images du bas	*s'éveiller*	*Allez à la page suivante, vous êtes à la page 13.*
Page 13	Images du haut	*courir*	
	Images du bas	*briser*	*Tournez la page, vous êtes à la page 14.*
Page 14	Images du haut	*tronc*	
	Images du bas	*quille*	*Allez à la page suivante, vous êtes à la page 15. »*
Page 15	Images du haut	*coude*	
	Images du bas	*orage*	

« L'exercice est terminé. Tournez la page, vous êtes à la page 16. »

Exercice 6

Compétence :
Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.

Activité :
Ecouter un texte puis répondre à des questions (prélèvement, inférences, titre, vocabulaire) lues par l'enseignant, réponses proposées et lues par l'enseignant.

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 16.]

« Dans cet exercice, je vais vous lire un petit texte. Vous allez bien l'écouter. Vous devrez ensuite répondre aux questions que je poserai. Pour cela, il faudra entourer la bonne image.

Pour préparer la tarte, déroulez la pâte au fond du moule puis ajoutez de la compote par-dessus. Etalez celle-ci avec le dos d'une cuillère. Disposez ensuite les pommes sur cette préparation. Enfournez et laissez cuire pendant 25 minutes.

[Laisser 10 secondes et le relire une deuxième fois.]

Sur la page, vous voyez 4 images en haut et 4 images en bas.

Regardez les 4 images en haut de la page.
[Montrer au tableau, projeter l'image ou masquer à l'aide d'une feuille les 4 images du bas.]

Vous êtes prêts ? Ecoutez la question et entourez la bonne réponse. Dans le texte que j'ai lu,

avec quoi étale-t-on la compote ? Une fourchette, un couteau, une cuillère, une louche.

Regardez les 4 images en bas de la page.
Maintenant entourez l'image qui correspond à la phrase :

Disposez ensuite les pommes sur cette préparation.

[Ne décrire aucune image et laisser 10 secondes pour regarder les images et répondre.]

Allez à la page suivante, vous êtes à la page 17.

Regardez les 4 images du haut de la page.

Entourez l'image qui correspond à enfourner.

[Ne décrire aucune image et laisser 10 secondes pour regarder les images et répondre.]

Regardez les quatre images en bas de la page.

Entourez l'image qui correspond au plat qui sort du four d'après le texte que j'ai lu. *»*

[Ne décrire aucune image et laisser 10 secondes pour regarder les images et répondre.]

« L'exercice est terminé. Tournez la page, vous êtes à la page 18. »

Exercice 7

Compétence :
Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.

Activité :
Ecouter un texte puis répondre à des questions (prélèvement, inférences, titre, vocabulaire) lues par l'enseignant, réponses proposées et lues par l'enseignant.

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 18.]

« Dans cet exercice, je vais vous lire un petit texte. Vous allez bien l'écouter. Vous devrez ensuite répondre aux questions que je poserai. Pour cela, il faudra entourer la bonne image.

La nuit est en train de tomber. Arthur va voir son chien pour lui donner des croquettes. Il lui demande de bien monter la garde pour protéger les moutons du cruel animal qui rôde.

[Laisser 10 secondes et le relire une deuxième fois.]

Sur la page, vous voyez 4 images en haut et 4 images en bas.

Regardez les 4 images en haut de la page.
[Montrer au tableau, projeter l'image ou masquer à l'aide d'une feuille les 4 images du bas.]
Vous êtes prêts ? Ecoutez la question et entourez la bonne réponse.

Qui demande de monter la garde ?
[Dire les propositions aux élèves une seule fois en leur demandant de poser le doigt sur chaque image.]
Une femme, un homme, un mouton, un chien.
[Laisser 10 secondes.]

Regardez maintenant les 4 images du bas de la page.
[Montrer au tableau, projeter l'image ou masquer à l'aide d'une feuille les 4 images du haut.]
Vous êtes prêts ? Ecoutez la question et entourez la bonne réponse.

Qui doit monter la garde ?
[Dire les propositions aux élèves une seule fois en leur demandant de poser le doigt sur chaque image.]
Un mouton, un homme, un cheval, un chien.
[Laisser 10 secondes.]

Passez à la page suivante, vous êtes à la page 19. Regardez les 4 images en haut de la page.
[Montrer au tableau, projeter l'image ou montrer la page.]

Qui doit être protégé ?
[Dire les propositions aux élèves une seule fois en leur demandant de poser le doigt sur chaque image.]
Un troupeau de moutons, une poule, des oies, un homme.
[Laisser 10 secondes.]

Regardez maintenant les 4 images du bas de la page.
[Montrer au tableau, projeter l'image ou masquer à l'aide d'une feuille les 4 images du haut.]
Vous êtes prêts ? Ecoutez la question et entourez la bonne réponse.

Quel pourrait être l'animal qui rôde ?
[Dire les propositions aux élèves une seule fois en leur demandant de poser le doigt sur chaque image.]
Un chaton, un loup, un poussin, un cheval. »
[Laisser 10 secondes.]

« BRAVO, vous avez bien travaillé. Nous arrêtons, vous pouvez fermer votre cahier. »

[Ramassez les cahiers.]

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

POINT D'ÉTAPE CP

PRÉNOM DE L'ÉLÈVE

NOM DE L'ÉLÈVE

CLASSE DE L'ÉLÈVE

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION

SÉQUENCE 1

FRANÇAIS

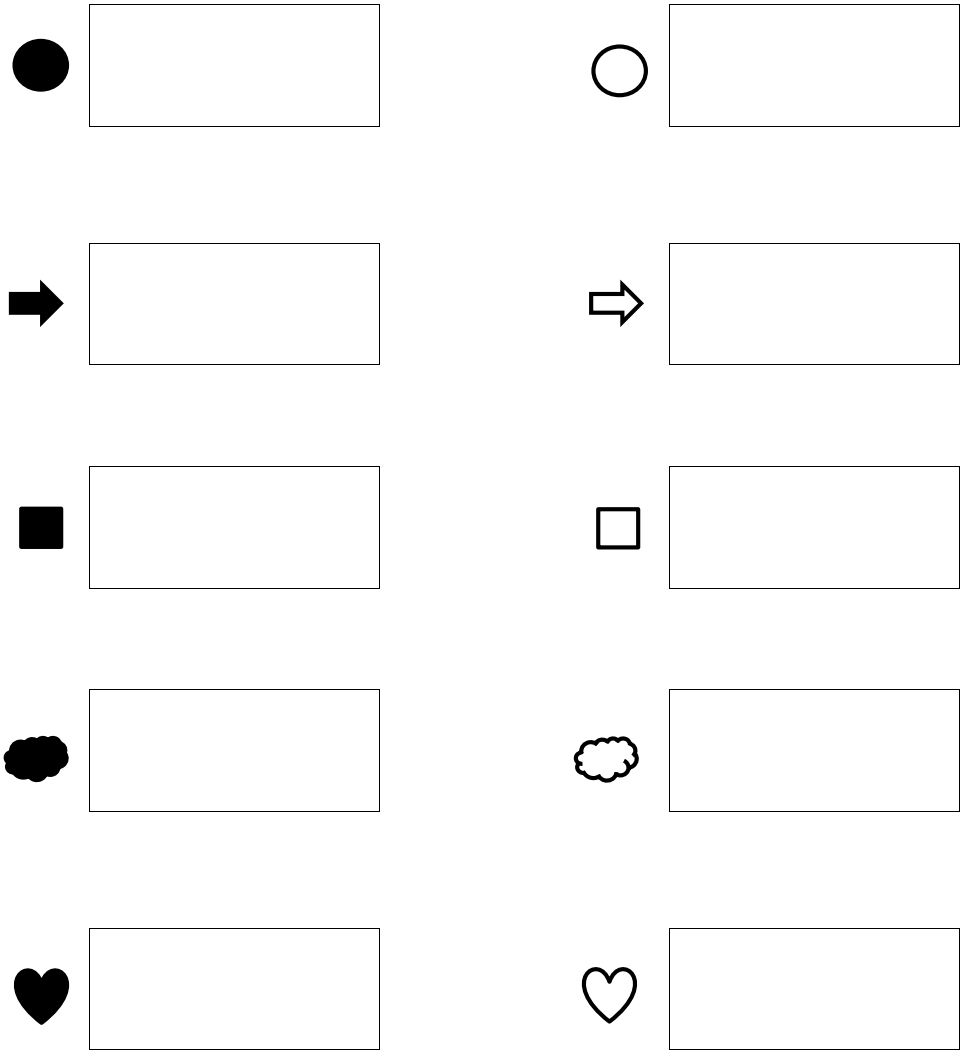
Exercice 1

●	m	n	b	d	f
○	p	b	d	a	q
➡	p	b	d	a	q
⇨	m	b	d	f	j
■	l	t	d	h	f

Exercice 1 (suite)

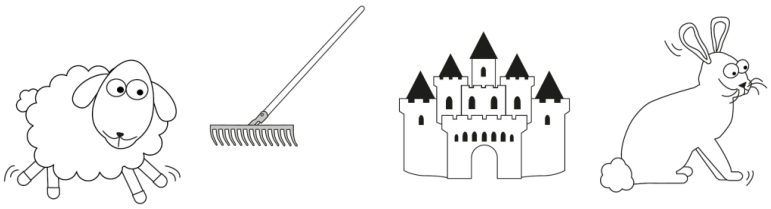
□	m	b	d	f	n
●	p	b	d	a	q
☁	n	m	r	t	v
♥	n	m	r	t	s
♡	n	d	t	s	f
✖	n	m	v	u	f

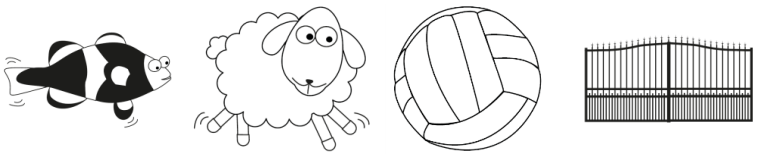
Exercice 2

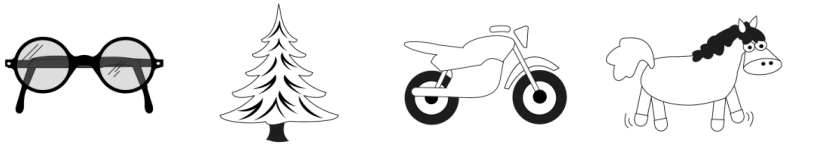


Exercice 3

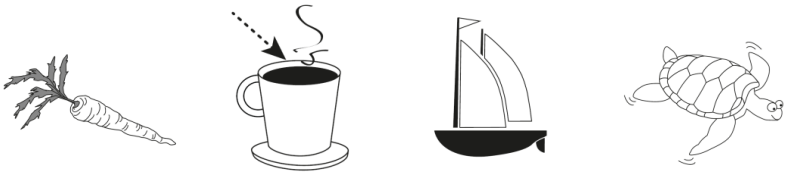




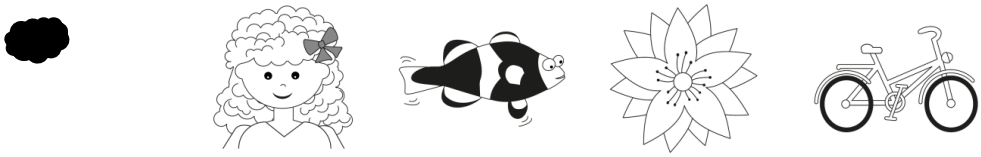




Exercice 3 (suite)

■ 

□ 



Exercice 4

Lecture à haute voix de mots – 1 minute

ta	bol

à	où	la	au	tu
un	il	été	on	mur
ni	sur	qui	vélo	par
feu	ce	peur	ami	moto
peau	lune	gare	lire	bon
mardi	col	avril	roi	faire

Exercice 4 (suite)

[Démarrer le chronomètre.

Dans le tableau :
- cocher la case si le mot est correctement lu ;
- si l'élève n'a pas terminé en 60 secondes, entourer le dernier mot lu (ou tenté d'être lu).

Si l'élève termine en moins de 60 secondes, reporter le temps exact ici : |__|__| secondes.

Remarque : si l'élève ne réussit pas à lire plus de 4 mots parmi les 10 premiers (2 lignes) ne pas poursuivre la lecture.]

Ligne 1	à ☐ 1	où ☐ 2	la ☐ 3	au ☐ 4	tu ☐ 5
Ligne 2	un ☐ 1	il ☐ 2	été ☐ 3	on ☐ 4	mur ☐ 5
Ligne 3	ni ☐ 1	sur ☐ 2	qui ☐ 3	vélo ☐ 4	par ☐ 5
Ligne 4	feu ☐ 1	ce ☐ 2	peur ☐ 3	ami ☐ 4	moto ☐ 5
Ligne 5	peau ☐ 1	lune ☐ 2	gare ☐ 3	lire ☐ 4	bon ☐ 5
Ligne 6	mardi ☐ 1	col ☐ 2	avril ☐ 3	roi ☐ 4	faire ☐ 5

A l'issue du test, deux cas de figure se présentent :

1er cas

☐ Si l'élève ne lit pas tous les mots en une minute, lui annoncer le nombre de mots lus.

2ème cas

☐ Si l'élève lit tous les mots en moins d'une minute, lui dire qu'il a réussi à lire tous les mots et lui annoncer le temps réalisé pour le faire.
Reporter le temps afin de calculer le nombre de mots que l'élève est capable de lire en une minute.

|__|__| mots lus en une minute

$$\frac{30 \times 60}{\text{……. secondes mises pour lire les mots}} = __$$

Exercice 5

Lecture à haute voix de mots inventés – 1 minute

o	i	bi	ul	til
ja	ol	ata	dik	nar
vaf	zou	dul	lévo	tur
veur	co	noil	opa	jal
neau	timé	cal	tibe	lupe
pirde	gor	ablir	sar	vaipe

Exercice 5 (suite)

[Démarrer le chronomètre.

Dans le tableau :
- cocher la case si le mot inventé est correctement lu ;
- si l'élève n'a pas terminé en 60 secondes, entourer le dernier mot lu (ou tenté d'être lu).

Si l'élève termine en moins de 60 secondes, reporter le temps exact ici : |__|__| secondes.

Remarque : si l'élève ne réussit pas à lire plus de 4 mots parmi les 10 premiers (2 lignes) ne pas poursuivre la lecture.]

Ligne 1	o ☐ 1	i ☐ 2	bi ☐ 3	ul ☐ 4	til ☐ 5
Ligne 2	ja ☐ 1	ol ☐ 2	ata ☐ 3	dik ☐ 4	nar ☐ 5
Ligne 3	vaf ☐ 1	zou ☐ 2	dul ☐ 3	lévo ☐ 4	tur ☐ 5
Ligne 4	veur ☐ 1	co ☐ 2	noil ☐ 3	opa ☐ 4	jal ☐ 5
Ligne 5	neau ☐ 1	timé ☐ 2	cal ☐ 3	tibe ☐ 4	lupe ☐ 5
Ligne 6	pirde ☐ 1	gor ☐ 2	ablir ☐ 3	sar ☐ 4	vaipe ☐ 5

A l'issue du test, deux cas de figure se présentent :

1er cas

☐ Si l'élève ne lit pas tous les mots en une minute, lui annoncer le nombre de mots lus.

2ème cas

☐ Si l'élève lit tous les mots en moins d'une minute, lui dire qu'il a réussi à lire tous les mots et lui annoncer le temps réalisé pour le faire.
Reporter le temps afin de calculer le nombre de mots que l'élève est capable de lire en une minute.

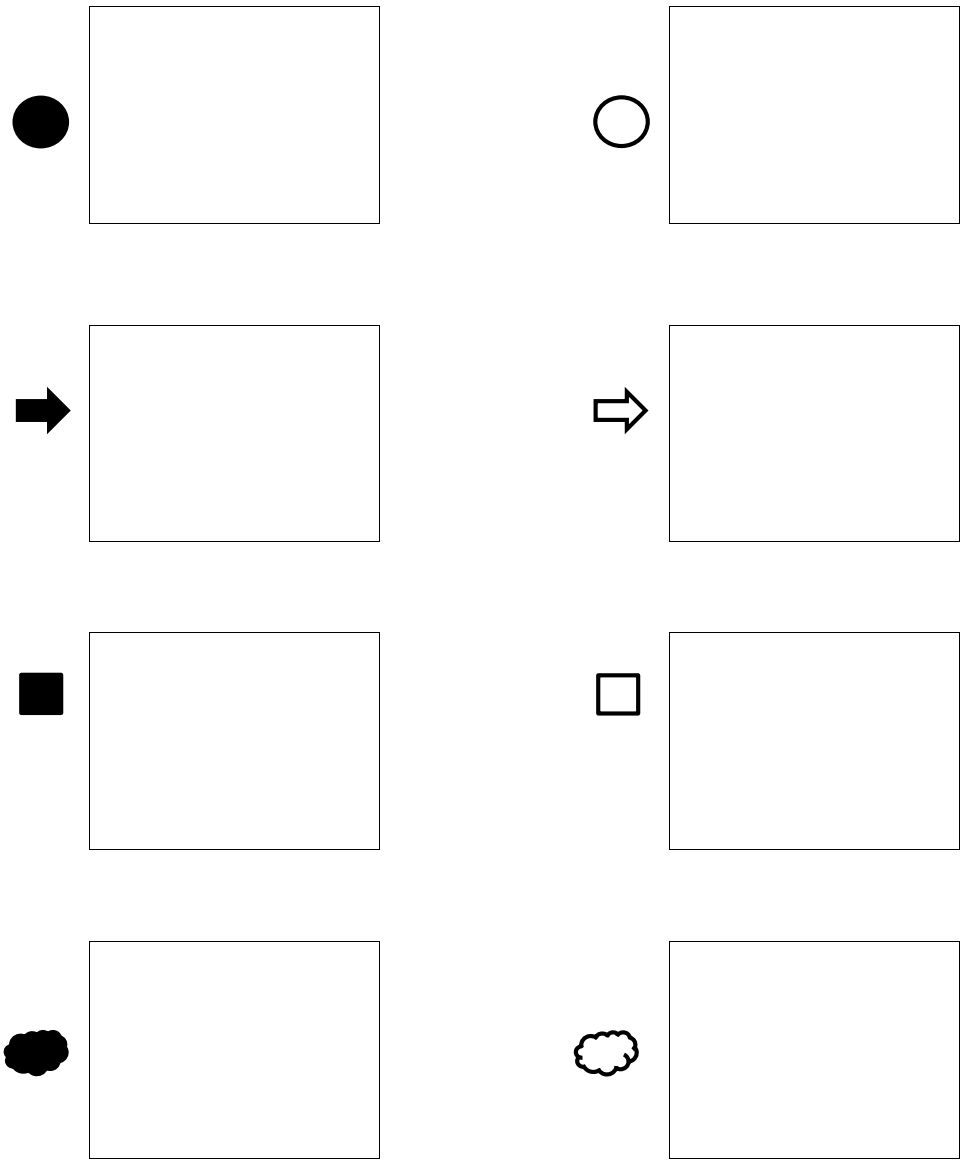
→ |__|__| mots inventés lus en une minute

$$\frac{30 \times 60}{\text{……. secondes mises pour lire les mots}} =$$

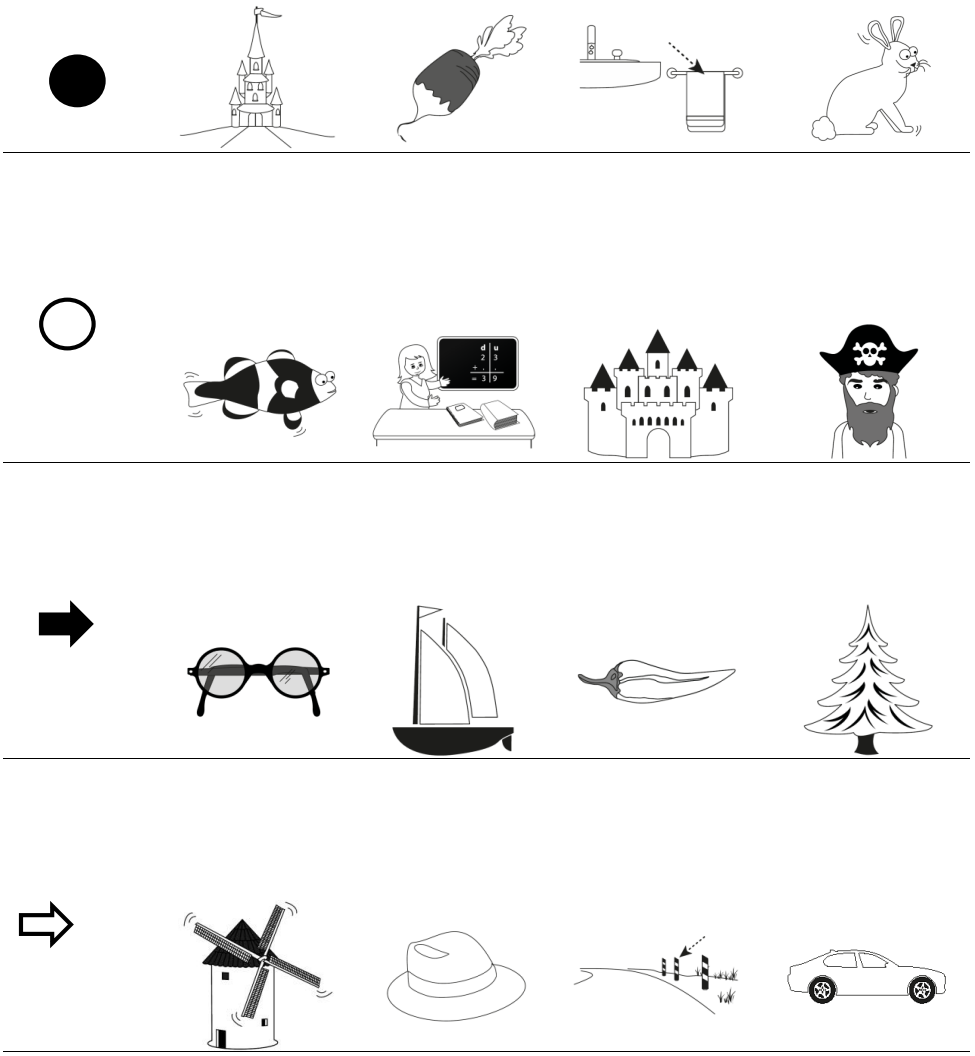
SÉQUENCE 3

FRANÇAIS

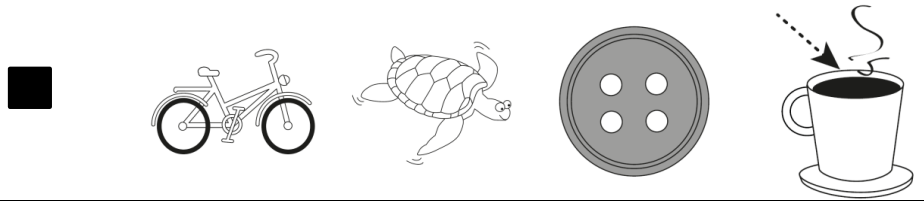
Exercice 1

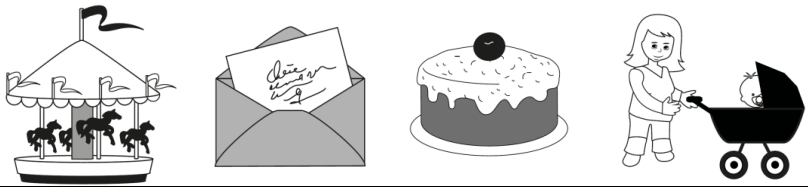


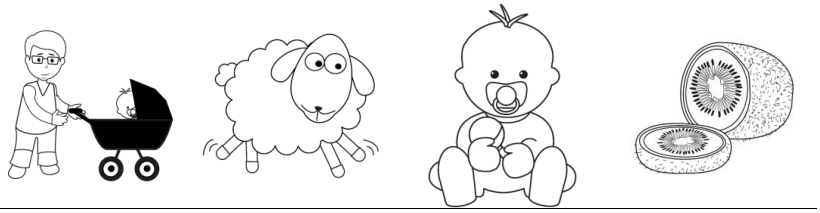
Exercice 2



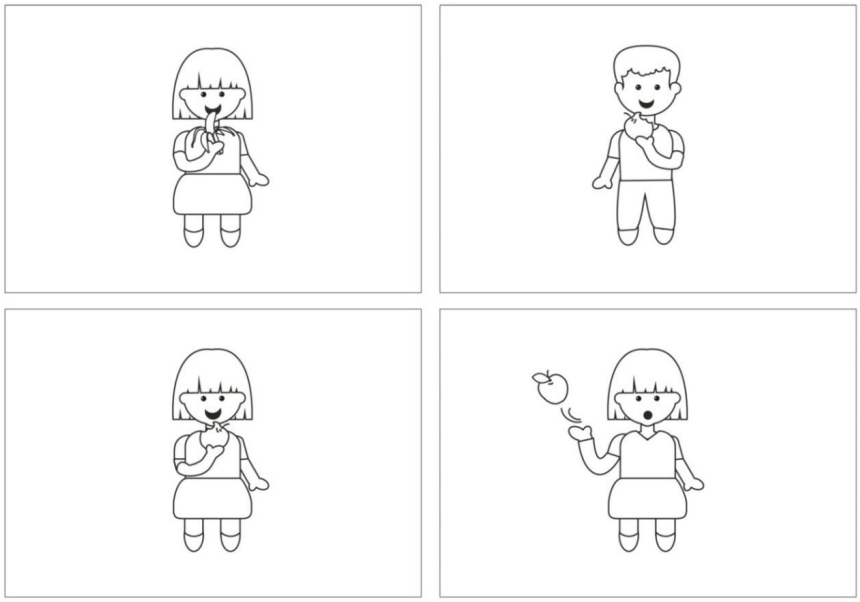
Exercice 2 (suite)

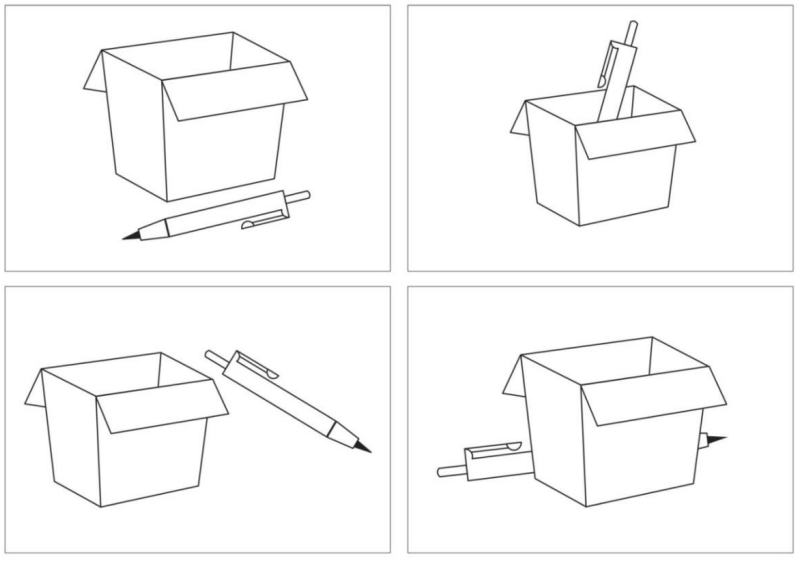




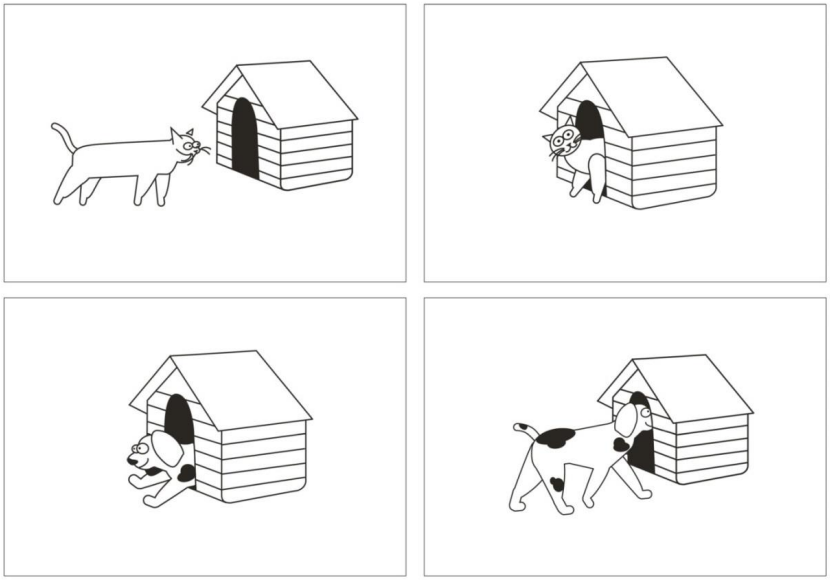


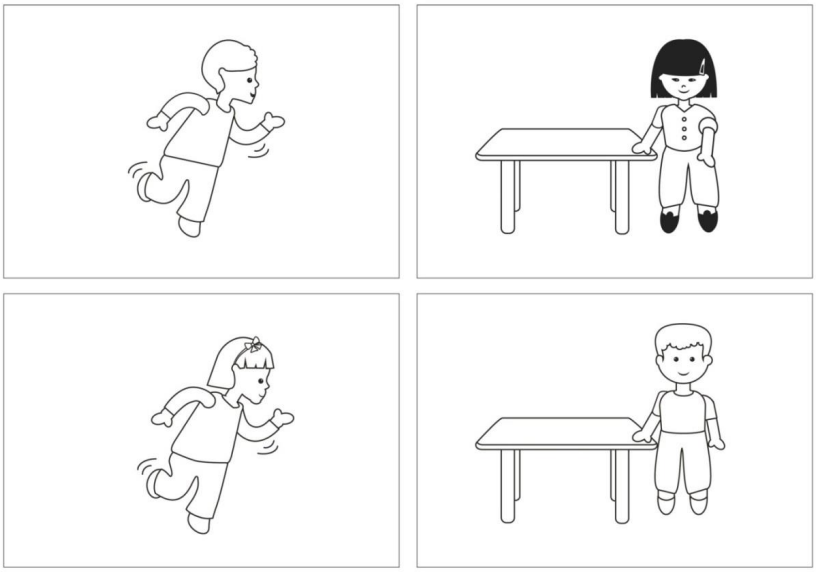
Exercice 3



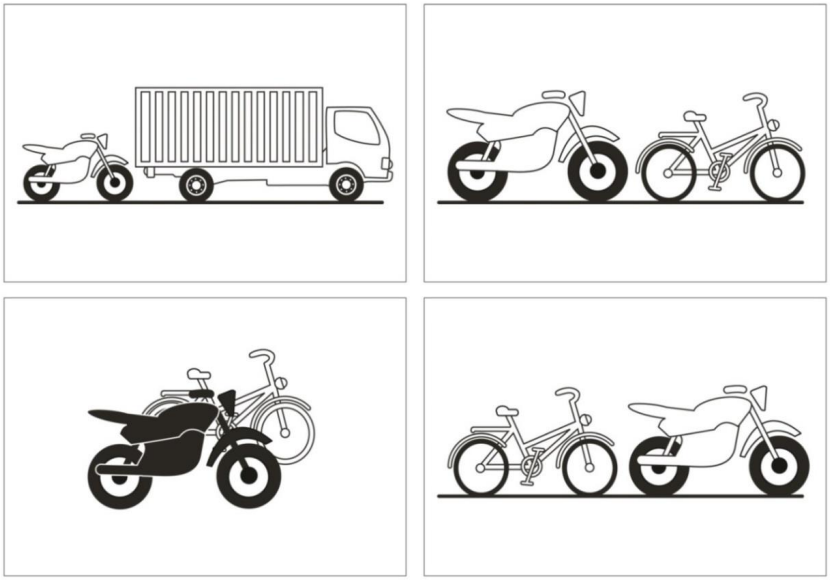


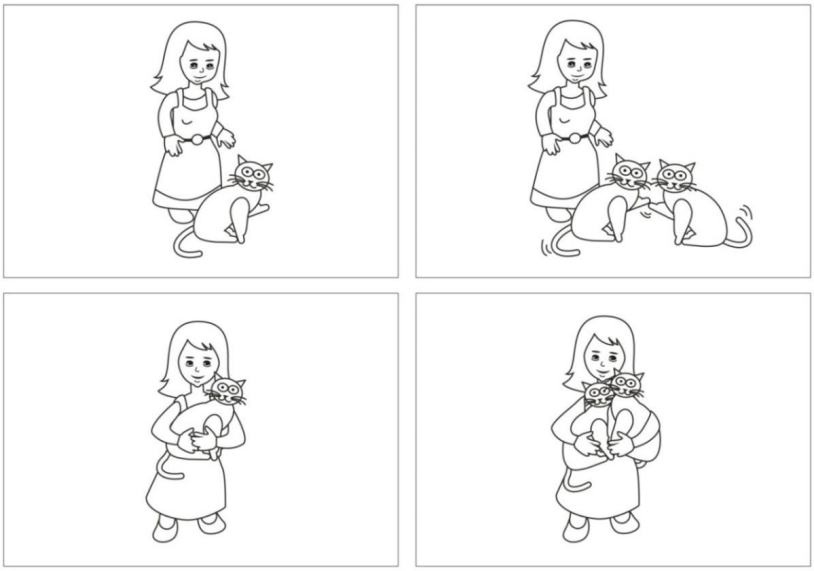
Exercice 3 (suite)





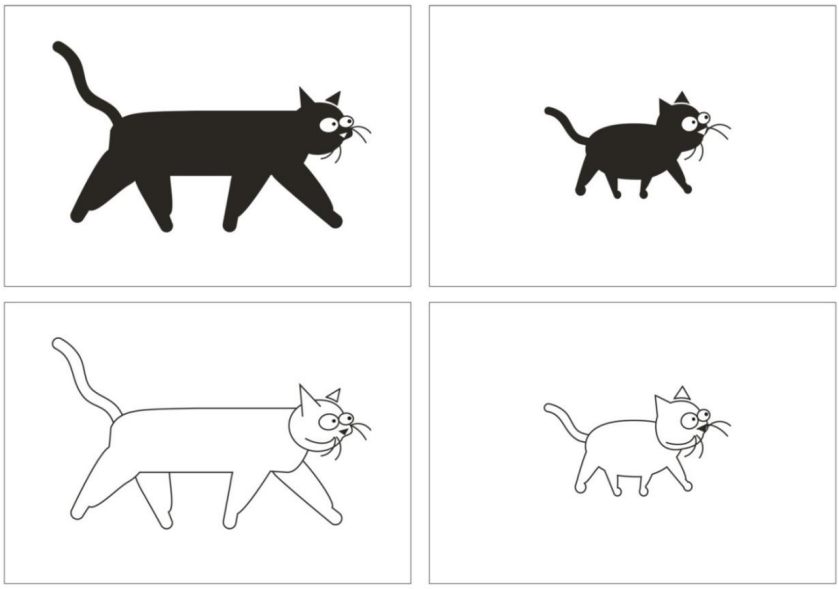
Exercice 3 (suite)



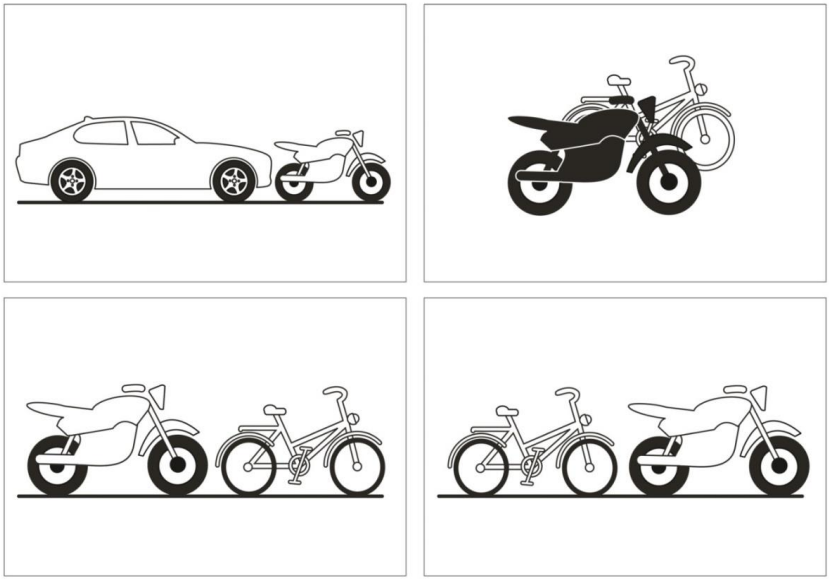


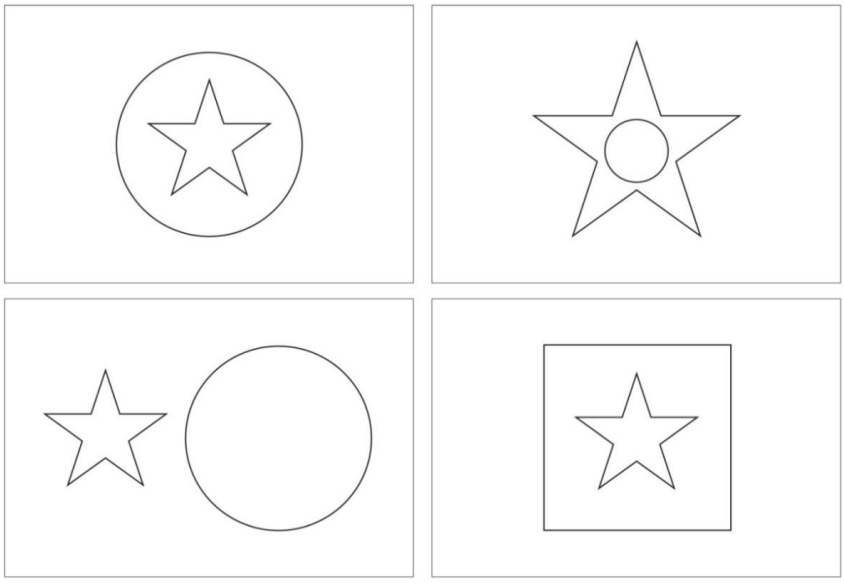
Exercice 3 (suite)





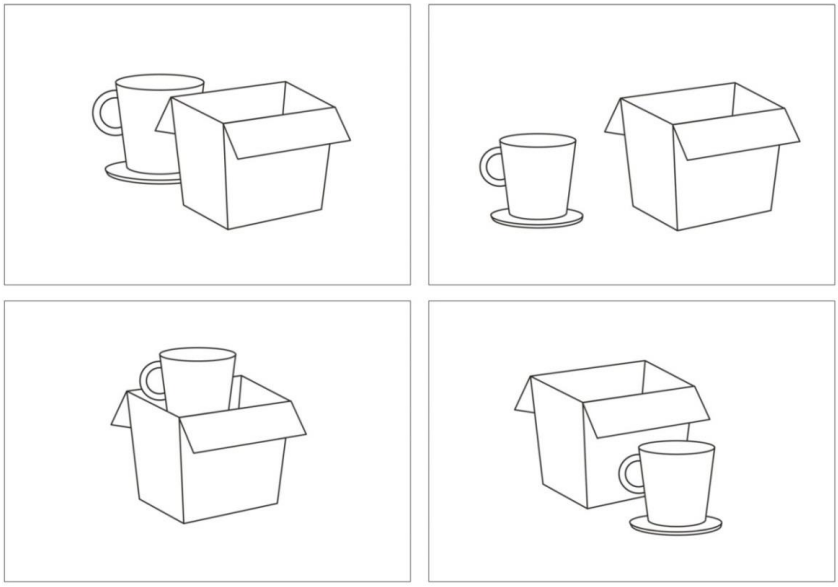
Exercice 3 (suite)



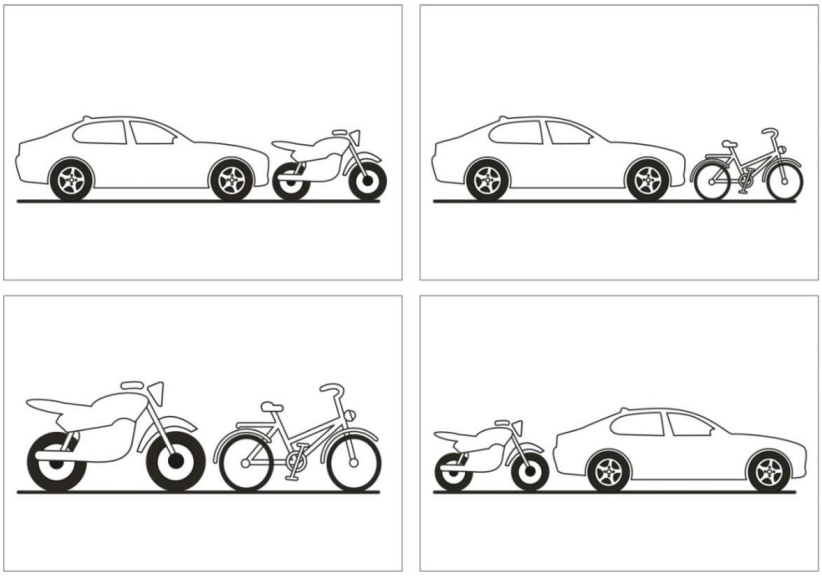


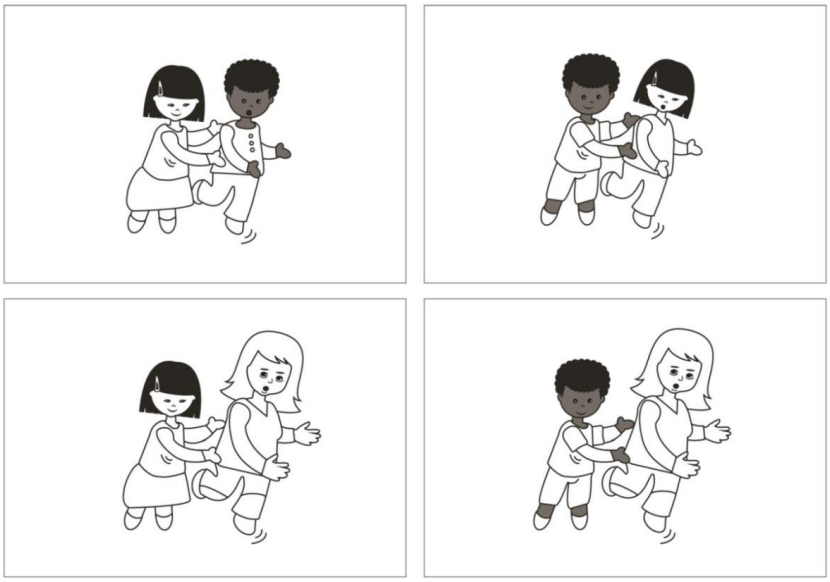
Exercice 3 (suite)



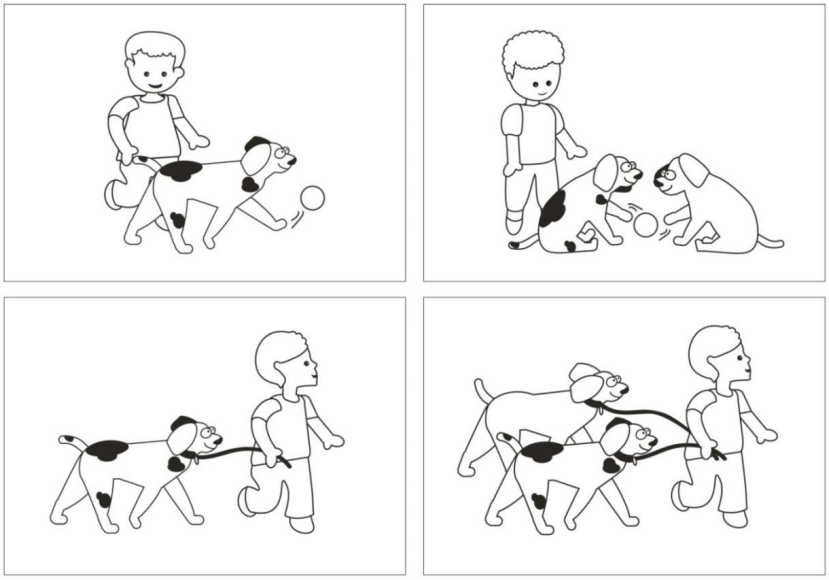


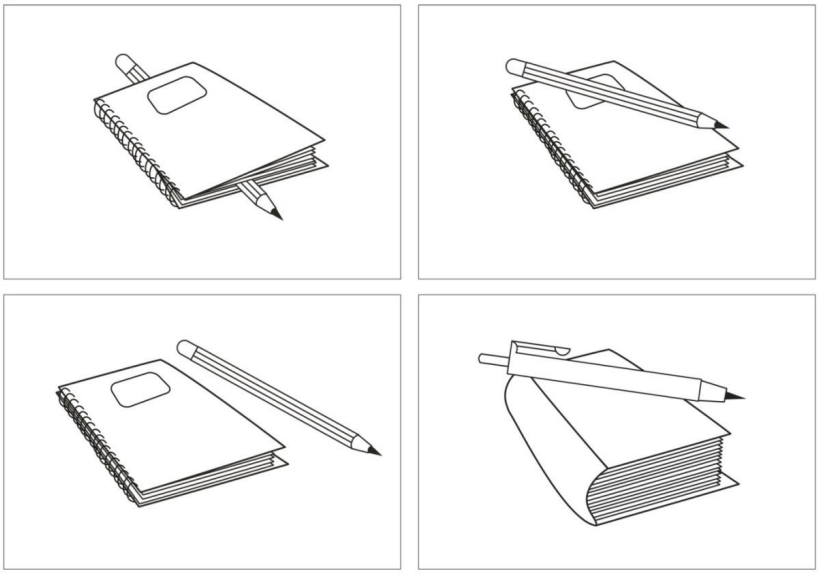
Exercice 3 (suite)





Exercice 3 (suite)





Exercice 4

Lecture à haute voix de texte – 1 minute

Le renard court dans la forêt. Il arrive à la ferme.

Va-t-il voler une poule ? Lola l'a vu. Elle crie et

le chasse.

« Bravo Lola ! », dit la poule.

Exercice 4 (suite)

[Démarrer le chronomètre.

Dans le tableau :
- cocher la case si le mot est correctement lu ;
- si l'élève n'a pas terminé en 60 secondes, entourer le dernier mot lu (ou tenté d'être lu).

Si l'élève termine en moins de 60 secondes, reporter le temps exact ici : |__|__| secondes

Remarque : si l'élève ne réussit pas à lire plus de 4 mots parmi les 11 premiers (1ère ligne) ne pas poursuivre la lecture.]

Ligne 1	Le ☐ 1	renard ☐ 2	court ☐ 3	dans ☐ 4	la ☐ 5	forêt ☐ 6	Il ☐ 7	arrive ☐ 8	à ☐ 9	la ☐ 10	ferme ☐ 11
Ligne 2	Va ☐ 1	t-il ☐ 2	voler ☐ 3	une ☐ 4	poule ☐ 5	Lola ☐ 6	l'a ☐ 7	vu ☐ 8	Elle ☐ 9	crie ☐ 10	et ☐ 11
Ligne 3	le ☐ 1	chasse ☐ 2									
Ligne 4	Bravo ☐ 1	Lola ☐ 2	dit ☐ 3	la ☐ 4	poule ☐ 5						

A l'issue du test, deux cas de figure se présentent :

1er cas

☐ Si l'élève ne lit pas tous les mots en une minute, lui annoncer le nombre de mots lus.

2ème cas

☐ Si l'élève lit tous les mots en moins d'une minute, lui dire qu'il a réussi à lire tous les mots et lui annoncer le temps réalisé pour le faire.
Reporter le temps afin de calculer le nombre de mots que l'élève est capable de lire en une minute.

→ |__|__| nombre de mots lus en une minute

29 x 60 / ……. secondes mises pour lire les mots = __

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

POINT D'ÉTAPE CP

GUIDE POUR L'ENSEIGNANT

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION

PRESENTATION GENERALE

Afin de disposer de toutes les informations utiles pour la mise en œuvre du dispositif, il vous est demandé de prendre connaissance du présent document avant la passation des épreuves par les élèves.

LES EVALUATIONS DE RENTREE

A la rentrée 2018, des évaluations nationales se sont déroulées dans toutes les classes de CP et de CE1. Elles ont été élaborées par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), en collaboration avec le conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN), la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN).

Les exercices proposés ont été conçus avec le concours des équipes mises en place par la DEPP, constituées de professeurs des écoles, maîtres formateurs, conseillers pédagogiques et inspecteurs de l'éducation nationale.

Ce dispositif a été mis en œuvre pour que vous puissiez disposer pour chaque élève de points de repères fiables permettant d'organiser l'action pédagogique. L'objectif était de bien apprécier, d'un point de vue individuel et collectif, certains acquis fondamentaux permettant d'ancrer les apprentissages au début de l'année.

A l'issue des passations et de la saisie des réponses de chaque élève, vous avez pu accéder à différents documents de restitution. Certains, individuels, vous ont permis de dialoguer avec les parents ou de déterminer dans quel domaine un élève pouvait avoir besoin d'un accompagnement renforcé.

Pour vous aider à concevoir ces accompagnements, la DGESCO a mis en ligne des fiches ressources sur le site EDUSCOL. Elles sont disponibles à l'adresse suivante :

http://eduscol.education.fr/pid38071/evaluations-de-debut-de-cp-et-de-ce1-des-fiches-ressources-pour-l-accompagnement-des-eleves.html

En janvier, des résultats consolidés seront disponibles à plusieurs niveaux et permettront de mettre en perspective les résultats de vos élèves avec ceux de votre département ou de votre académie par exemple.

UNE NOUVELLE ETAPE : LES EVALUATIONS DE MILIEU D'ANNEE

Le deuxième temps d'évaluation placé au milieu de l'année de CP propose un point d'étape afin d'apprécier la progression des élèves, dans les domaines de la lecture, de l'écriture et de la numération. Il doit permettre de compléter vos observations des évolutions de vos élèves. L'objectif est ici de proposer aux élèves qui en auraient besoin un accompagnement plus personnalisé.

Ce point d'étape CP a été conçu, une nouvelle fois, avec le concours des équipes mises en place par la DEPP, constituées de professeurs des écoles, maîtres formateurs, conseillers pédagogiques et inspecteurs de l'éducation nationale.

PRISE EN COMPTE DES REMONTEES DU TERRAIN

A l'issue des passations du mois de septembre, des remontées des écoles ont été prises en compte.

Ainsi, les séquences sont plus courtes. Le temps de passation indiqué pour chaque séquence correspond à la durée effective de travail de l'élève. Les séquences proposées correspondent à 9 à 12 minutes de temps d'activité de l'élève. Il faut donc y ajouter le temps consacré à la manipulation des cahiers et à la communication des consignes.

Par ailleurs, certains exercices mobilisent beaucoup d'attention, ils ont donc été scindés et répartis entre deux séquences différentes.

NATURE DES EXERCICES

Certains exercices de ce point d'étape au CP sont repris (partiellement ou totalement) des évaluations CP de septembre. Ceci va permettre de visualiser les progrès des élèves.

D'autres sont des exercices repris des évaluations de début de CE1 ou ont été testés l'an dernier au milieu de l'année de CP. Ils permettront de mesurer les avancées des élèves et, ensuite, de visualiser leurs progrès entre le point d'étape et le début de CE1.

Le tableau que vous trouverez ci-après vous permet de visualiser les items repris des évaluations CP ou CE1. (exemple : pour le premier item, les points indiquent que la compétence « écrire des syllabes dictées » est reprise pour l'évaluation de début de CE1).

Français							
Dimensions évaluées	**Compétences**	**Nombre d'items**	**Début de CP**	**MI-CP**	**Début de CE1**	**Séquence**	**Exercice**
De l'oral à l'écrit	Écrire des syllabes dictées	10		●	●	1	2
	Écrire des mots dictés	8		●	●	3	1
Reconnaissance de lettres	*Comparer des suites de lettres*	/	●				
	Reconnaitre des lettres parmi des signes	/	●				
	Reconnaitre les différentes écritures d'une lettre	/	●				
	Connaitre le nom des lettres et le son qu'elles produisent	10	●	●		1	1
Phonologie	Manipuler des phonèmes	12	●	●		1	3
						3	2
	Manipuler des syllabes	/	●				
Compréhension orale	*Comprendre des mots lus*	/	●				
	Comprendre des phrases lues	14	●	●	●	3	3
	Comprendre des textes lus	/	●				
Lecture et compréhension de l'écrit	Lire à voix haute des mots	30		●	●	1	4
	Lire à voix haute des mots inventés	30		●		1	5
	Lire à voix haute un texte	29		●	●	3	4
	Répondre à des questions lues par l'enseignant	/			●		
	Répondre à des questions lues par l'élève	/			●		

ORGANISATION

L'attention est attirée sur l'inconvénient qu'il y aurait pour les élèves à enchaîner les différents exercices ou à trop s'éloigner des pratiques habituelles de la classe. Dans cet esprit, afin de ne pas surcharger les élèves, on recommande l'étalement des séquences sur différentes demi-journées.

Il est important néanmoins de respecter scrupuleusement la durée de travail effectif de l'élève.

CALENDRIER

La passation des évaluations est à programmer dans les écoles entre le **lundi 21 janvier et le vendredi 1er février 2019 inclus**.

Le portail de saisie des résultats a été amélioré. Il ne sera pas modifié dans sa configuration, mais tout est mis en œuvre afin que les éventuelles difficultés de connexion rencontrées soient levées.

CONSIGNES DE PASSATION

Les exercices que vous allez proposer à votre classe ne constituent pas un examen ou une épreuve qui aurait pour objet de classer les élèves ou les écoles les uns par rapport aux autres.

Il est donc essentiel de veiller à présenter aux élèves de la façon la plus simple, mais aussi la plus rassurante, ce qu'on attend d'eux afin qu'ils n'éprouvent pas d'appréhension, ce qui risquerait de nuire à leur travail.

Les consignes de passation sont destinées à uniformiser autant que possible les conditions de l'évaluation, de façon à placer tous les élèves dans la même situation. Nous vous demandons de les appliquer strictement. Aucun délai supplémentaire ne pourrait donc être octroyé aux élèves qui n'auraient pas fini un exercice dans le temps imparti.

Les textes entre « *guillemets et en italique* » sont les consignes orales à dire aux élèves. Les textes entre [crochets] sont les consignes d'action pour l'enseignant.

Important :

Les élèves ne doivent écrire que sur le cahier. Le matériel dont ils doivent disposer se limite au stylo ou au crayon noir (et à la gomme).

Si un élève demande des informations complémentaires, ne lui donner ni élément de réponse, ni information susceptible d'orienter sa réponse. Si la consigne s'avère incomprise, l'intervention devra se limiter à l'expliciter (il suffira bien souvent de relire avec l'élève la consigne écrite, et/ou de répéter la consigne orale en insistant sur ce qui fait problème), et à redonner des précisions d'ordre matériel (signification de « entourer » par exemple).

Votre attention est attirée sur l'importance d'éviter la copie entre élèves. Pour cela, il convient, lorsque c'est possible, d'espacer les élèves. On pourra également utiliser des classeurs posés verticalement ou tout autre dispositif pour éviter le recopiage.

De même, il est important de s'assurer que les élèves finissent bien leur exercice au même moment. Il peut être demandé, par exemple, de « lever les stylos » à la fin de l'exercice.

AVANT LA PASSATION

Avant de distribuer les cahiers, renseigner sur la couverture :

- le nom de l'élève (le prénom sera éventuellement écrit par l'élève) ;
- la classe de l'élève.

PENDANT LA PASSATION

Pour chacune des séquences, vous trouverez un tableau de synthèse indiquant :

- le champ ;
- le nombre d'exercices ;
- la durée effective de travail de l'élève ;
- la modalité de passation (collective ou individuelle) ;
- la compétence associée ;
- l'activité de l'élève.

Pour chacun des exercices, vous trouverez les informations suivantes :

- la compétence visée ;
- l'activité de l'élève ;
- les consignes de passation ;
- le numéro de la première page concernée ;
- la durée effective de travail de l'élève.

Exercice 1

Compétence :	Savoir discriminer de manière visuelle et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent.
Activité :	Entourer la lettre qui correspond au son du premier phonème d'un mot dicté.
Consignes de passation :	**page 1** **3 minutes**

« Dans cet exercice, je vais d'abord vous dire les cinq lettres de chaque ligne. Ensuite, je vous dirai un mot. Vous devrez entourer la lettre qui correspond au son que vous entendez au début de ce mot. Je répèterai ce mot deux fois.

Pour certains exercices :

Des symboles permettront aux élèves de se repérer dans certains des exercices proposés durant les différentes séquences.

Ces symboles apparaîtront toujours dans le même ordre.

rond noir	●
rond blanc	○
flèche noire	➡
flèche blanche	⇨
carré noir	■
carré blanc	□
nuage noir	☁
nuage blanc	☁
cœur noir	♥
cœur blanc	♡
croix noire	✖
croix blanche	✖

APRÈS LA PASSATION

À la fin du dernier exercice :

- Ramasser les cahiers. Vérifier que les informations renseignées sur la couverture des cahiers sont correctes. Écrire « Absent » sur la couverture des cahiers des élèves absents ;
- Saisir les productions des élèves sur le portail en ligne à l'adresse **reperes.cp-ce1.fr** (codes d'accès disponibles auprès du directeur de votre école) **;**
- Pour accéder aux résultats des élèves, disponibles à cette même adresse ; demander le lancement des calculs.

Remarque :
Nous rappelons que les résultats des élèves ne peuvent être calculés que si l'intégralité des résultats des repères des élèves a été saisie.

Séquence 1 : Français

Champs	Exercice	Durée (min)	Modalité de passation	Compétence associée	Activité
Reconnaissance de lettres	1	3	collective	Savoir discriminer de manière visuelle et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent.	Entourer la lettre qui correspond au son du premier phonème d'un mot dicté**.**
De l'oral à l'écrit	2	3	collective	Établir les correspondances graphophonologiques : produire des syllabes simples et complexes.	Écrire une syllabe dictée par l'enseignant.
Phonologie	3	2	collective	Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots.	Repérer le mot qui débute par le même phonème que le mot cible.
Lecture et compréhension de l'écrit	4	1	individuelle	Lire à voix haute des mots.	Lire correctement le plus grand nombre de mots en une minute.
Lecture et compréhension de l'écrit	5	1	individuelle	Lire à voix haute des mots inventés.	Lire correctement le plus grand nombre de mots inventés en une minute.

Séquence 2 : Mathématiques

Champs	Exercice	Durée (min)	Modalité de passation	Compétence associée	Activité
Nommer, lire, écrire, représenter des nombres entiers	1	1	collective	Écrire des nombres entiers.	Écrire, sous la dictée, des nombres entiers en chiffres.
Calculer en ligne	2	2	collective	Calculer avec des nombres entiers (calcul en ligne : l'addition).	Calculer en ligne des additions de deux nombres entiers puis entourer la bonne réponse.
Résoudre des problèmes relevant de structures additives (addition/soustraction)	3	3	collective	Résoudre des problèmes en utilisant des nombres entiers et le calcul.	Écouter un énoncé de problème et rechercher une réponse numérique.
Comprendre et utiliser des nombres entiers pour dénombrer, ordonner, repérer, comparer	4	3	collective	Associer un nombre entier à une position *sur une ligne numérique*.	Repérer une position sur une ligne numérique.

Séquence 3 : Français

Champs	Exercice	Durée (min)	Modalité de passation	Compétence associée	Activité
De l'oral à l'écrit	1	4	collective	Établir les correspondances graphophonologiques : écrire des mots.	Écrire un mot fréquent, régulier, dicté par l'enseignant.
Phonologie	2	2	collective	Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots.	Repérer le mot qui se termine par le même phonème que le mot cible.
Compréhension orale	3	3	collective	Écouter pour comprendre des messages oraux : comprendre des phrases.	Écouter une phrase puis indiquer l'image correspondante parmi 4 propositions.
Lecture et compréhension de l'écrit	4	1	individuelle	Lire à voix haute un texte.	Lire correctement le plus grand nombre de mots d'un texte en une minute.

Séquence 4 : Mathématiques

Champs	Exercice	Durée (min)	Modalité de passation	Compétence associée	Activité
Comprendre et utiliser des nombres entiers pour dénombrer, ordonner, repérer, comparer	1	2	collective	Comparer des nombres.	Dans chaque paire de nombres, barrer le plus grand.
Calculer en ligne	2	2	collective	Calculer avec des nombres entiers (calcul en ligne : la soustraction).	Calculer en ligne des soustractions de deux nombres entiers puis entourer la bonne réponse.
Comprendre et utiliser des nombres entiers pour dénombrer, ordonner, repérer, comparer	3	3	collective	Associer un nombre entier à une position *sur une ligne numérique*.	Repérer une position sur une ligne numérique.
Résoudre des problèmes relevant de structures additives (addition/soustraction)	4	5	collective	Résoudre des problèmes en utilisant des nombres entiers et le calcul.	Écouter un énoncé de problème et rechercher une réponse numérique.

La durée indiquée est celle estimée de travail effectif de l'élève. Prévoir du temps supplémentaire pour les explications et les exemples.

Le jour de la passation, distribuer les cahiers et préparer les élèves à travailler comme cela est fait habituellement.
Pour chaque séquence, indiquer aux élèves le nombre d'exercices à effectuer.

Séquence 1

Français

Exercice 1

Compétence :	Savoir discriminer de manière visuelle et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent.

Activité :	Entourer la lettre qui correspond au son du premier phonème d'un mot dicté**.**

Consignes de passation :

page 1 **3 minutes**

« Dans cet exercice, je vais d'abord vous dire les cinq lettres de chaque ligne. Ensuite, je vous dirai un mot. Vous devrez entourer la lettre qui correspond au son que vous entendez au début de ce mot. Je répèterai ce mot deux fois.

[Écrire au tableau ou projeter l'exemple.]

Nous allons faire un exemple ensemble. Mettez votre doigt sur le rond noir.
Les cinq lettres sont : m, n, b, d et f. [Dire le nom des lettres.]
Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***feuille****.*
[Laisser 10 secondes.]

On entend « fe » [donner le son : dire fe] *au début du mot feuille. C'est le f qui fait le son « fe » donc il fallait entourer la lettre f.*

[Procéder de la même façon pour les lettres suivantes.]

Page …	*Mettez votre doigt sur …* *Les cinq lettres sont …*		*Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot …*
Page 1	○	p b d a q	bulle
	➡	p b d a q	dos
	⇨	m b d f j	fil
	■	l t d h f	lune
Page 2	□	m b d f n	mal
	☁	p b d a q	pile
	☁	n m r t v	rose
	♥	n m r t s	sol
	♡	n d t s f	tard
	✖	n m v u f	vol

« L'exercice est terminé. Tournez la page, allez à la page 4. »

Exercice 2

Compétence :	Établir les correspondances graphophonologiques : produire des syllabes simples et complexes.

Activité :	Écrire une syllabe dictée par l'enseignant.

Consignes de passation :	**page 4** **3 minutes**

« Dans cet exercice, je vais vous dicter des syllabes. Vous écrirez une syllabe par case.
Pour vous repérer, utilisez le dessin devant chaque case.

Mettez votre doigt sur la case du rond noir. C'est dans celle-ci que vous allez écrire la première syllabe. On commence.

[Vérifier que les élèves sont sur la bonne case.]

Écrivez mu*, je répète* mu*. »*

[Laisser 10 secondes entre chaque syllabe et les répéter 2 fois.]

[Procéder de la même façon pour les syllabes suivantes.]

○	ti
➡	na
⇨	lur
■	sar
□	ol
⬬	moi
☁	che
♥	tra
♡	pli

« L'exercice est terminé. Tournez la page, vous êtes à la page 5. »

Exercice 3

Compétence :	Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots.
Activité :	Repérer le mot qui débute par le même phonème que le mot cible.

Consignes de passation :

page 5 **2 minutes**

« Dans cet exercice, je vais vous dire un mot. Vous devrez entourer l'image du mot qui commence de la même façon.
Ensuite, nous changerons de ligne et de mot.

[Écrire au tableau ou projeter l'exemple.]
Nous allons faire un exemple ensemble. Mettez votre doigt sur le rond noir.
Entourez l'image du mot qui commence comme ***mardi.***
[Dire les propositions.] *monsieur, prune, ballon, bille.*
On entend [m] au début du mot « mardi ». C'est « monsieur » qui commence de la même façon il faut donc entourer l'image du mot « monsieur ». »

[Procéder de la même façon pour les mots suivants.]

Page …	*Mettez votre doigt sur …*	*Entourez l'image du mot qui commence comme …*	*[Dire les propositions.]*
Page 5	○	cheval	*mouton râteau château lapin*
	➡	médaille	*poisson mouton ballon portail*
	⇨	lapin	*lunettes sapin moto cheval*
Page 6	■	biscotte	*carotte café bateau tortue*
	□	tulipe	*muguet tortue melon pirate*
	●	poule	*fille poisson fleur vélo*

« Bravo, vous avez bien travaillé. Vous pouvez fermer votre cahier. »

[Ramasser les cahiers.]

Exercice 4 ***PASSATION INDIVIDUELLE***

Compétence :	Lire à voix haute des mots.

Activité :	Lire correctement le plus grand nombre de mots en une minute.

Consignes de passation :

page 7 **1 minute**

à	où	la	au	tu
un	il	été	on	mur
ni	sur	qui	vélo	par
feu	ce	peur	ami	moto
peau	lune	gare	lire	bon
mardi	col	avril	roi	faire

« Nous allons faire un exercice dans lequel tu n'as rien à écrire, juste à lire des mots. Tu vas devoir en lire le plus possible en une minute. Peut-être que tu ne réussiras pas à chaque fois, fais du mieux que tu peux. Si vraiment tu ne trouves pas, dis-moi : je ne sais pas.
Nous allons faire un exemple ensemble. Tu vas me lire les deux mots de la première ligne.
[Faire lire « ta » et « bol ».]

Maintenant que tu as compris, nous allons commencer.

Vas-y.

[Lancer le chronomètre.]

Stop. »

[Arrêter le chronomètre au bout d'une minute. Noter le temps de lecture s'il est inférieur à une minute.]

[Dans le tableau de cotation présent dans le cahier de l'élève :

- Cocher uniquement les mots correctement lus ;
- Entourer le dernier mot lu si l'élève n'a pas terminé en 60 secondes ;
- Noter le temps de lecture s'il est inférieur à une minute pour l'élève qui réussirait à lire tous les mots ;
- Si l'élève ne réussit pas à lire plus de 4 mots parmi les 10 premiers (2 lignes) ne pas poursuivre la lecture].

[Pour saisir les réponses des élèves sur le portail, ne cocher que les mots lus correctement et indiquer le temps réalisé par l'élève s'il met moins d'une minute pour lire l'ensemble.

Les calculs seront générés automatiquement par le portail.

La partie ''À l'issue du test '', qui figure dans le cahier de l'élève, vous permet de lui donner (après calcul, s'il met moins d'une minute) un score "nombre de mots lus par minute".]

« Bravo, tu as terminé.»

Exercice 5 ***PASSATION INDIVIDUELLE***

Compétence :	Lire à voix haute des mots inventés.

Activité :	Lire correctement le plus grand nombre de mots inventés en une minute.

Consignes de passation :

page 9 **1 minute**

o	i	bi	ul	til
ja	ol	ata	dik	nar
vaf	zou	dul	lévo	tur
veur	co	noil	opa	jal
neau	timé	cal	tibe	lupe
pirde	gor	ablir	sar	vaipe

« Nous allons faire un exercice dans lequel tu n'as rien à écrire, juste à lire des mots inventés. Tu vas devoir en lire le plus possible en une minute. Peut-être que tu ne réussiras pas à chaque fois, fais du mieux que tu peux. Si vraiment tu ne trouves pas, dis-moi : je ne sais pas. »

Maintenant que tu as compris, nous allons commencer.

Vas-y.

[Lancer le chronomètre.]

Stop. »

[Arrêter le chronomètre au bout d'une minute. Noter le temps de lecture s'il est inférieur à une minute.]

[Dans le tableau de cotation présent dans le cahier de l'élève :

- Cocher uniquement les mots inventés correctement lus ;
- Entourer le dernier mot lu si l'élève n'a pas terminé en 60 secondes ;
- Noter le temps de lecture s'il est inférieur à une minute pour l'élève qui réussirait à lire tous les mots inventés ;
- Si l'élève ne réussit pas à lire plus de 4 mots inventés parmi les 10 premiers (2 lignes) ne pas poursuivre la lecture].

[Pour saisir les réponses des élèves sur le portail, ne cocher que les mots lus correctement et indiquer le temps réalisé par l'élève s'il met moins d'une minute pour lire l'ensemble.

Les calculs seront générés automatiquement par le portail.

La partie ''À l'issue du test '', qui figure dans le cahier de l'élève, vous permet de lui donner (après calcul, s'il met moins d'une minute) un score ''nombre de mots lus par minute".]

« Bravo, tu as terminé.»

Séquence 3

Français

Exercice 1

Compétence :	Établir les correspondances graphophonologiques : écrire des mots.
Activité :	Écrire un mot fréquent, régulier, dicté par l'enseignant.

Consignes de passation :

page 22 **4 minutes**

« Dans cet exercice, je vais vous dicter des mots. Vous écrirez un mot par case.
Pour vous repérer, utilisez le dessin devant chaque case.

Mettez votre doigt sur la case du rond noir. C'est dans celle-ci que vous allez écrire le premier mot. On commence.

[Vérifier que les élèves sont sur la bonne case.]

Écrivez MOTO, je répète MOTO. »

[Laisser 20 secondes entre chaque mot, et les répéter 2 fois.]

[Procéder de la même façon pour les mots suivants.]

○	midi
➡	uni
⇨	samedi
■	tour
□	lavabo
⬬	mardi
☁	riche

« L'exercice est terminé. Tournez la page, vous êtes à la page 23. »

Exercice 2

Compétence :	Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots.

Activité :	Repérer le mot qui se termine par le même phonème que le mot cible.

Consignes de passation :	**page 23** **2 minutes**

« Dans cet exercice, je vais vous dire un mot. Vous devrez entourer l'image du mot qui se termine de la même façon.
Ensuite, nous changerons de ligne et de mot.

[Écrire au tableau ou projeter l'exemple.]
Nous allons faire un exemple ensemble. Mettez votre doigt sur le rond noir.
Entourez l'image du mot qui se termine comme ***rideau****.*
[Dire les propositions.] *château, radis, serviette, lapin*
On entend [o] à la fin du mot « rideau ». C'est « château » qui se termine de la même façon il faut donc entourer l'image du mot « château ». »

[Procéder de la même façon pour les mots suivants.]

Page …	*Mettez votre doigt sur …*	*Entourez l'image du mot qui se termine comme …*	*[Dire les propositions.]*
Page 23	○	maison	*poisson, maitresse, palais, pirate*
	➡	pirate	*lunettes, bateau, piment, sapin*
	⇨	bateau	*moulin, chapeau, balise, voiture*
Page 24	■	verrue	*vélo, tortue, bouton, café.*
	□	message	*manège, courrier, gâteau, maman.*
	☁	petit	*papa, mouton, bébé, kiwi*

« L'exercice est terminé. Tournez la page, vous êtes à la page 25. »

Exercice 3

Compétence :	Écouter pour comprendre des messages oraux : comprendre des phrases.

Activité :	Écouter une phrase puis indiquer l'image correspondante parmi 4 propositions.

Consignes de passation :

page 25 **3 minutes**

[Écrire au tableau :

1	2
3	4

1	2
3	4

ou projeter la page du cahier.]

1er exemple :

« Dans cet exercice, je vais vous dire une phrase et vous allez entourer l'image qui va avec. Nous allons faire deux exemples ensemble.

Sur la page, vous allez regarder les 4 images du haut, mettez votre doigt dessus.

[L'enseignant(e) montre un cahier avec les 4 images du bas cachées.
Vérifier que les enfants ont le doigt sur les 4 images du haut.]

Vous êtes prêts ? Écoutez et entourez : ***L'enfant jette la pomme***.

[Attendre 10 secondes.]

Il fallait entourer la quatrième image. [L'entourer au tableau. Vérifier sur chaque cahier que la consigne est comprise. Sinon, réexpliquer à l'élève.]

[Procéder de la même façon pour l'exemple qui suit.]

2ème exemple :

Vous êtes prêts ? Écoutez et entourez : ***Le stylo est dans le carton***.

[Attendre 10 secondes.]

Il fallait entourer la deuxième image. [L'entourer au tableau. Vérifier sur chaque cahier que la consigne est comprise. Sinon, réexpliquer à l'élève.]
Puisque tout le monde a compris, nous allons continuer. Allez à la page suivante, vous êtes à la page 26. »
[S'assurer que tous les élèves sont attentifs avant de dire les phrases.
Prononcer chaque phrase en articulant (une seule fois).
Laisser aux élèves 10 secondes à chaque fois pour entourer l'image choisie.
Vérifier, tout le long de cet exercice que les élèves sont à la bonne page et au bon endroit sur la page (haut, bas).]

[Procéder de la même façon pour les phrases suivantes.]

	Position de l'image	*[Prononcer chaque phrase en articulant.]*
Page 26	Images du haut	**Le chien n'est pas dans la niche.**
	Images du bas	**La fille ne court pas.**
Page 27	Images du haut	**Le vélo est suivi par la moto.**
	Images du bas	**La dame les regarde.**
Page 28	Images du haut	**Le garçon la porte.**
	Images du bas	**Le chat est grand mais pas noir.**
Page 29	Images du haut	**Le vélo suit la moto.**
	Images du bas	**L'étoile est dans le cercle.**
Page 30	Images du haut	**Le bol est derrière la tasse.**
	Images du bas	**La tasse est devant le carton.**
Page 31	Images du haut	**La voiture est suivie par la moto.**
	Images du bas	**Le garçon est poussé par la fille.**
Page 32	Images du haut	**Le garçon les regarde.**
	Images du bas	**Le crayon est sur le cahier.**

« Bravo, vous avez bien travaillé. Vous pouvez fermer votre cahier. »

[Ramasser les cahiers.]

Exercice 4 ***PASSATION INDIVIDUELLE***

Compétence :	Lire à voix haute un texte.

Activité :	Lire correctement le plus grand nombre de mots d'un texte en une minute.

Consignes de passation :

page 33 **1 minute**

Le renard court dans la forêt. Il arrive à la ferme.

Va-t-il voler une poule ? Lola l'a vu. Elle crie et

le chasse.

« Bravo Lola ! », dit la poule.

« Nous allons faire un exercice dans lequel tu n'as rien à écrire, juste à lire un texte à voix haute.
Tu vas donc lire le texte à voix haute, aussi vite que tu le peux. Tu as une minute pour lire le texte. Au bout d'une minute, je t'arrêterai. Tu as bien compris ?

[S'assurer que l'élève a bien compris. Si ce n'est pas le cas, réexpliquer.]

Peut-être que tu ne réussiras pas à lire tous les mots, fais du mieux que tu peux.
Si vraiment tu ne trouves pas, dis-moi : je ne sais pas.

Maintenant que tu as compris, nous allons commencer.

Vas-y.

[Lancer le chronomètre.]

Stop. »

[Arrêter le chronomètre au bout d'une minute. Noter le temps de lecture s'il est inférieur à une minute.]

Dans le tableau de cotation présent dans le cahier de l'élève :

- Cocher uniquement les mots correctement lus ;
- Entourer le dernier mot lu si l'élève n'a pas terminé en 60 secondes ;
- Noter le temps de lecture s'il est inférieur à une minute pour l'élève qui réussirait à lire tous les mots ;

[Pour saisir les réponses des élèves sur le portail, ne cocher que les mots lus correctement et indiquer le temps réalisé par l'élève s'il met moins d'une minute pour lire l'ensemble.

Les calculs seront générés automatiquement par le portail.

La partie ''À l'issue du test '', qui figure dans le cahier de l'élève, vous permet de lui donner (après calcul, s'il met moins d'une minute) un score ''nombre de mots lus par minute".]

« Bravo, tu as terminé.»

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

REPÈRES CP 2019

Prénom de l'élève

Nom de l'élève

Classe de l'élève

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

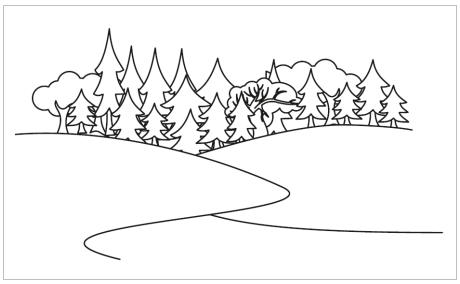
MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

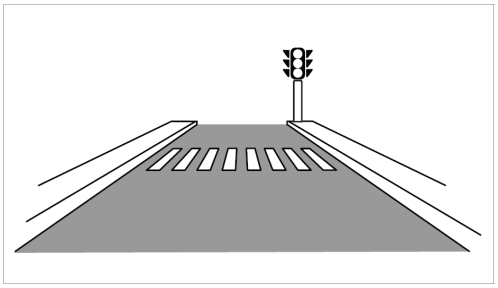
SÉQUENCE 1

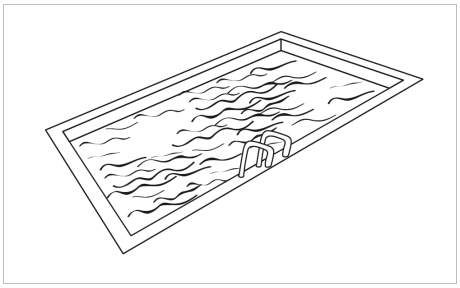
FRANÇAIS

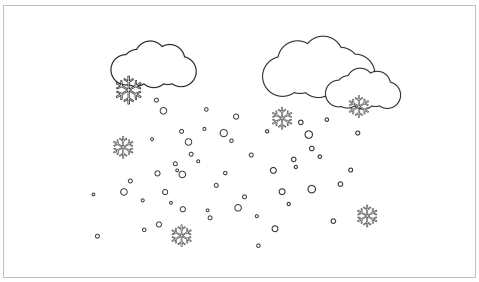
Exercice 1

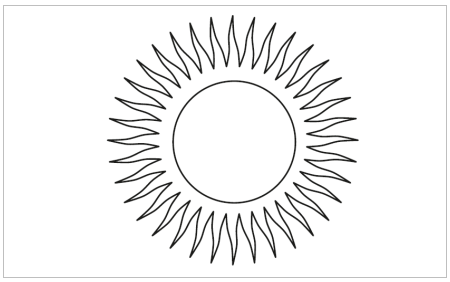


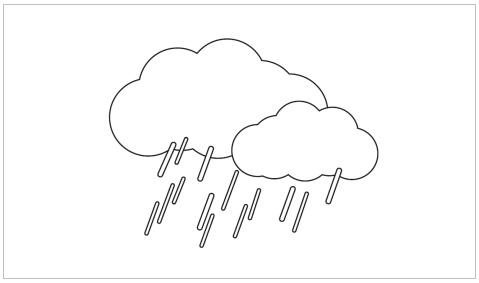


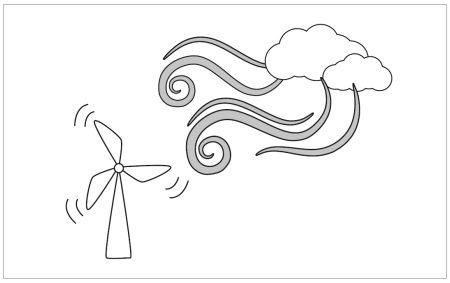




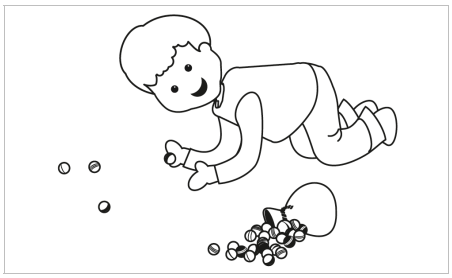


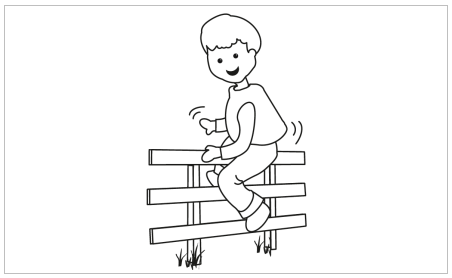






Exercice 1 (suite)

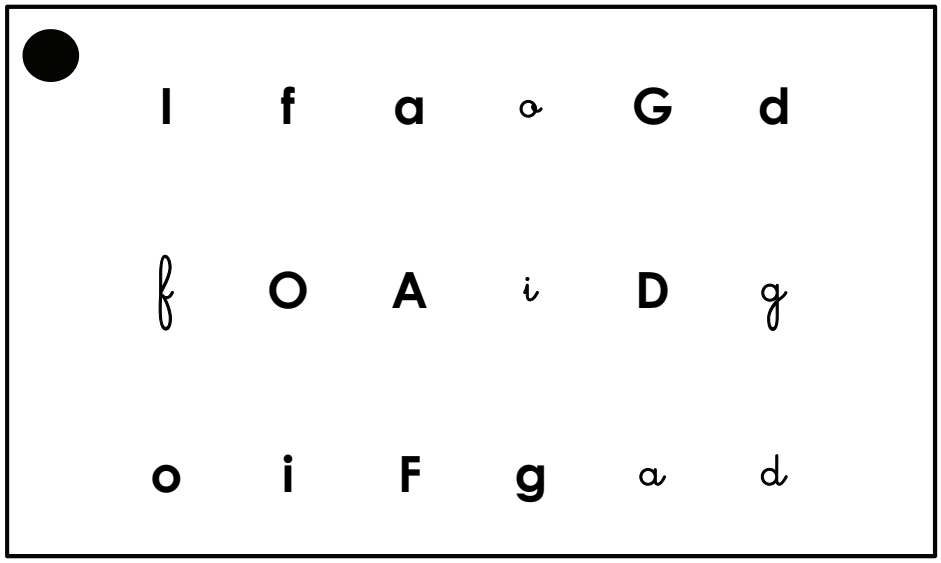


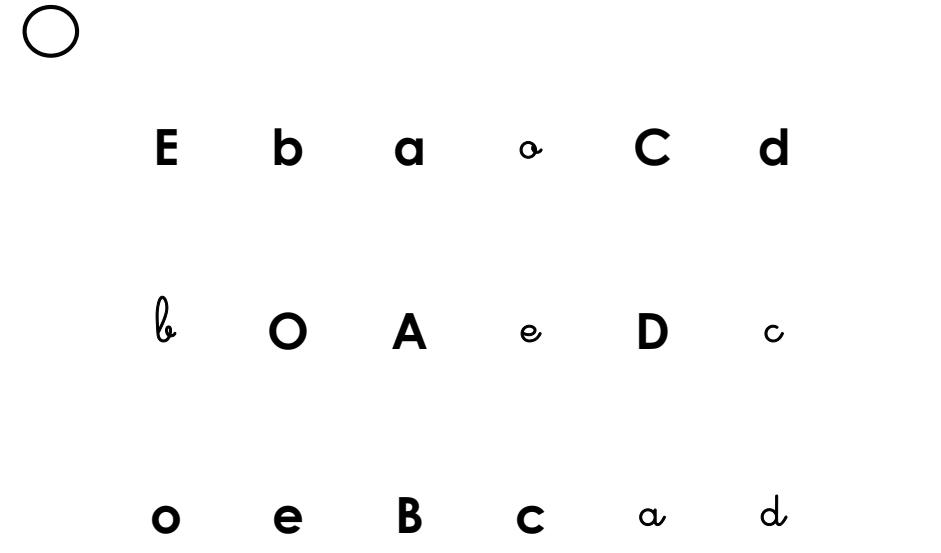






Exercice 2





Exercice 2 (suite)

➡

E b a o C d

b O A e D c

o e B c a d

⇨

E b a o C d

b O A e D c

o e B c a d

Exercice 2 (suite)

■

E b a o C d

b O A e D c

o e B c a d

□

E b a o C d

b O A e D c

o e B c a d

Exercice 2 (suite)



E b a C d

b O A D c

o e B c d

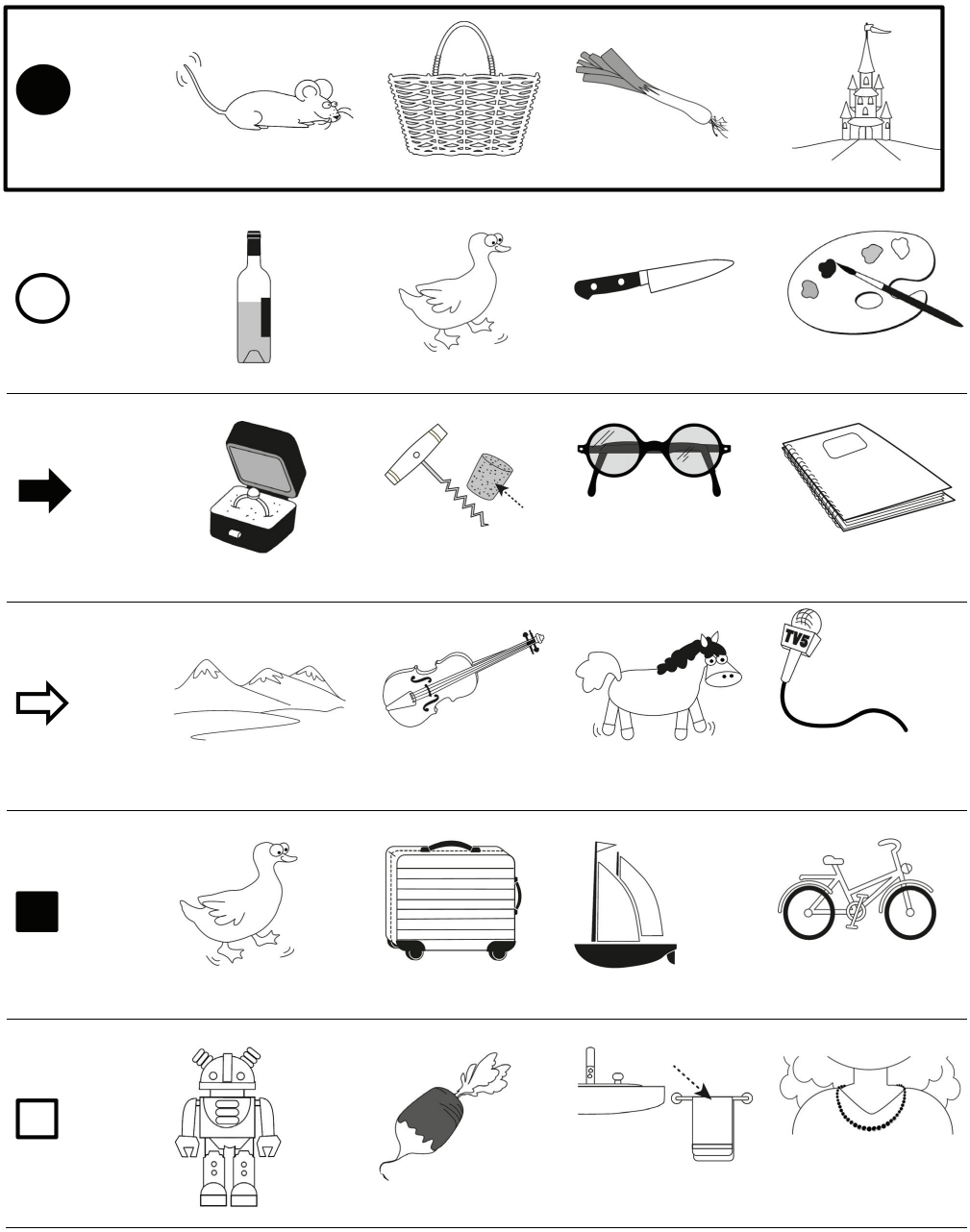


R v m S d

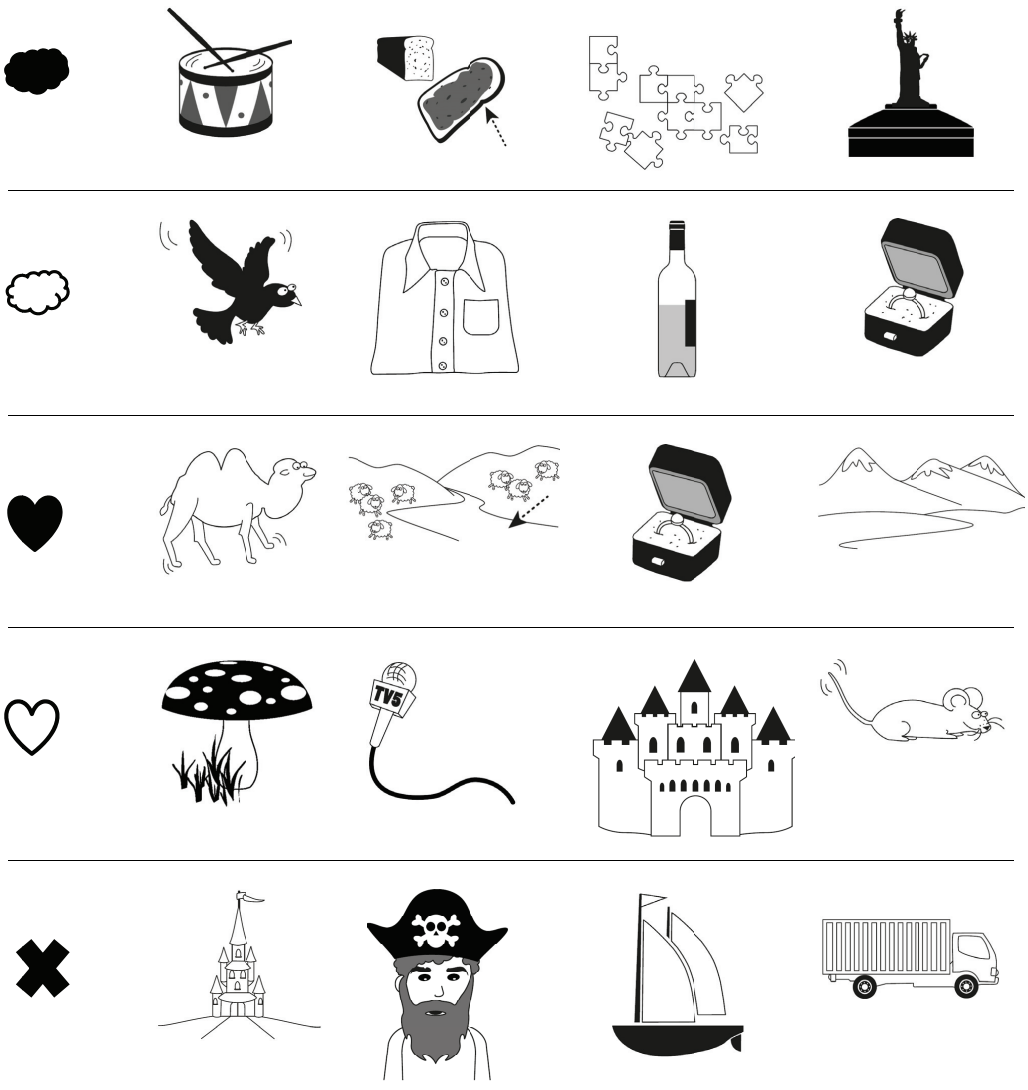
N M D

n r V s d

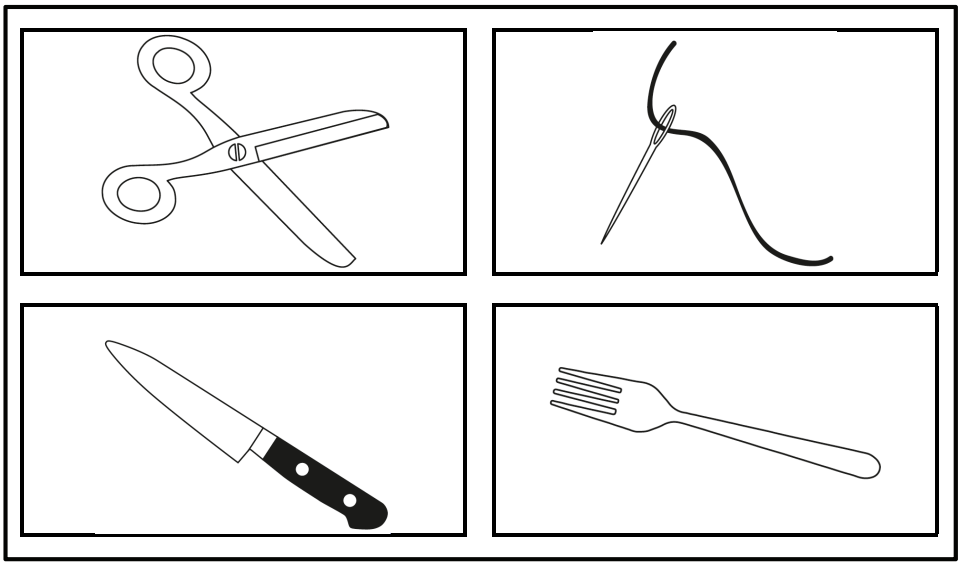
Exercice 3

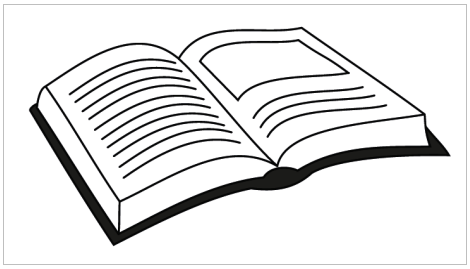


Exercice 3 (suite)

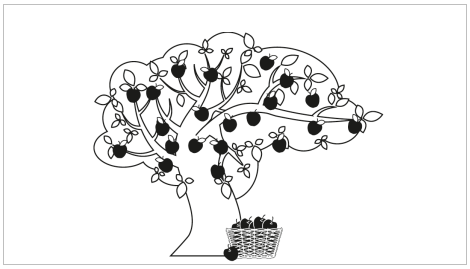


Exercice 4



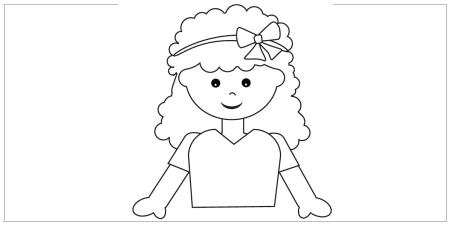


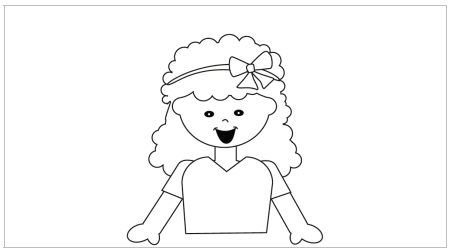
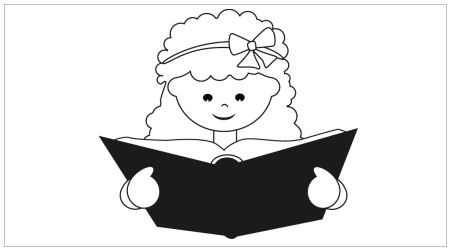


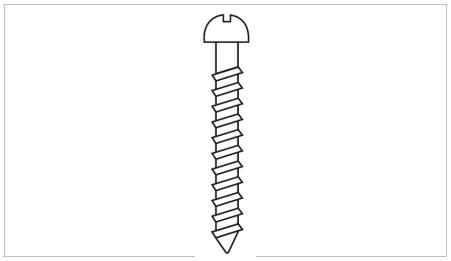


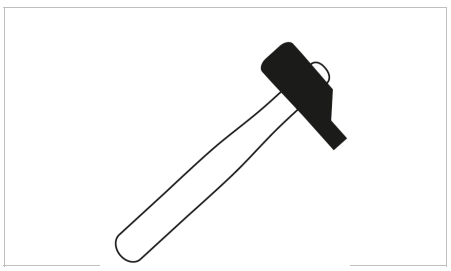
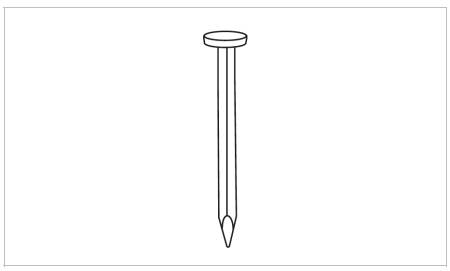


Exercice 4 (suite)

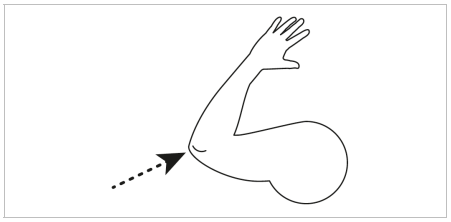


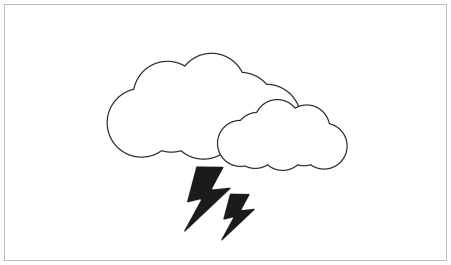


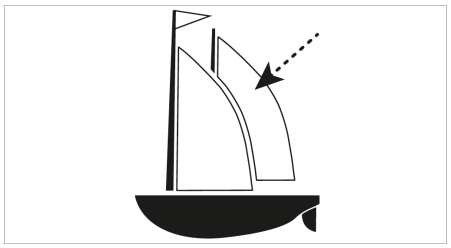
Exercice 4 (suite)

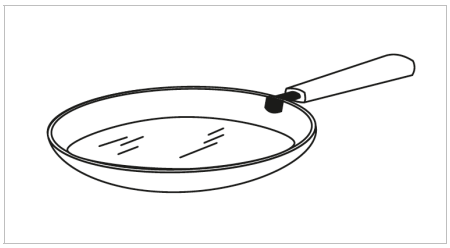


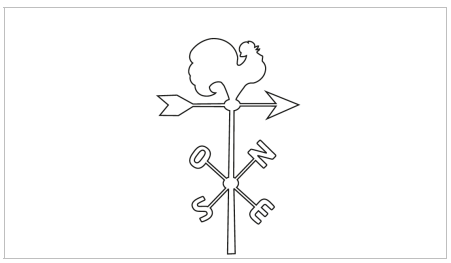


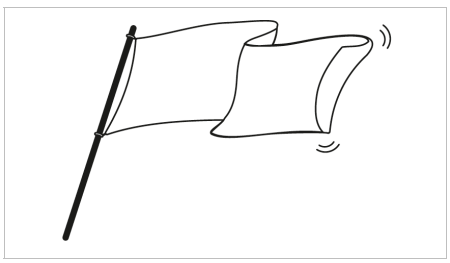




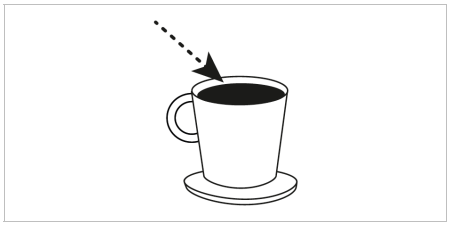
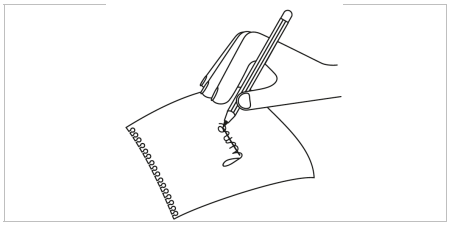
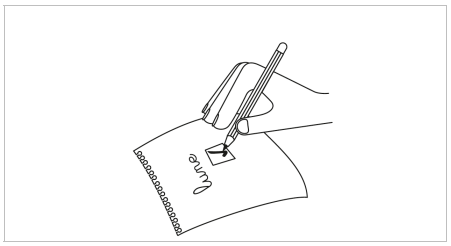
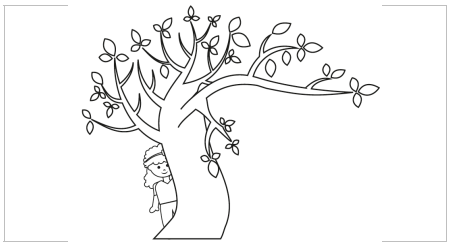


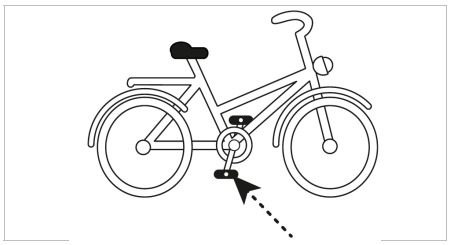
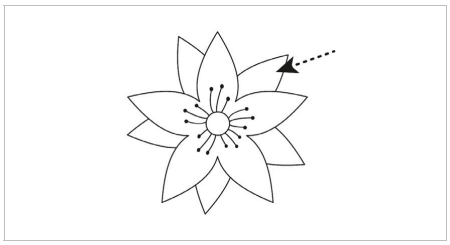
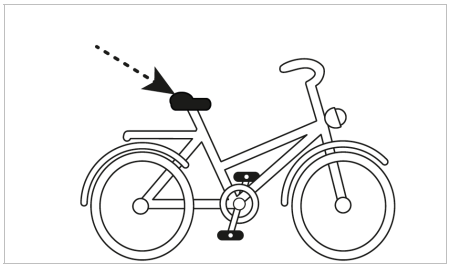
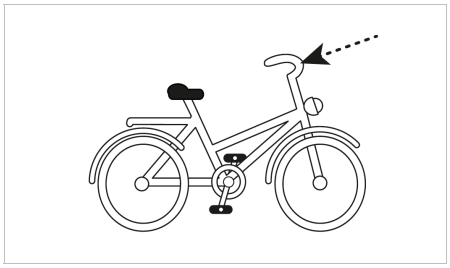




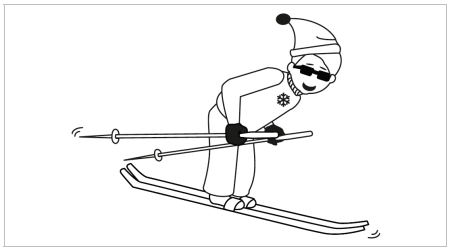
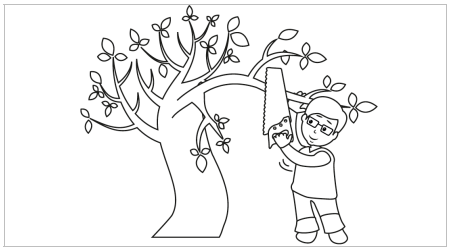


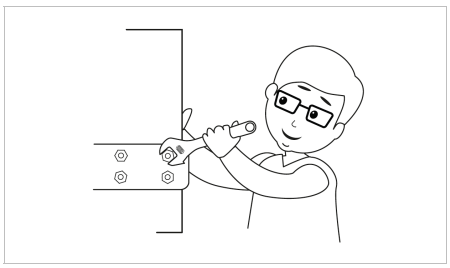
Exercice 4 (suite)

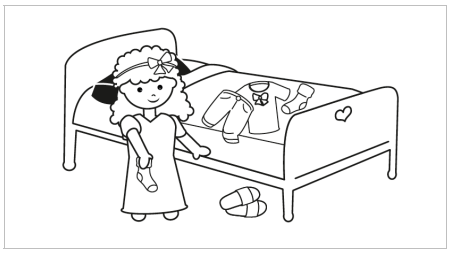





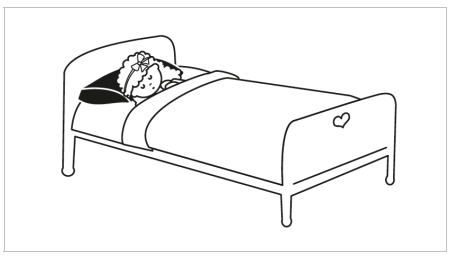





Exercice 4 (suite)

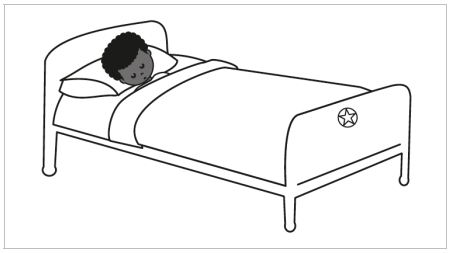


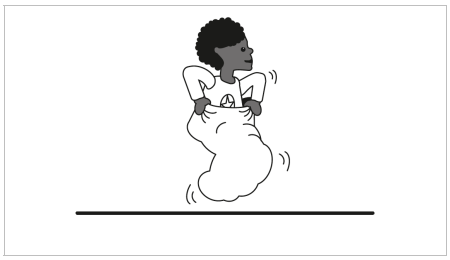


Exercice 4 (suite)

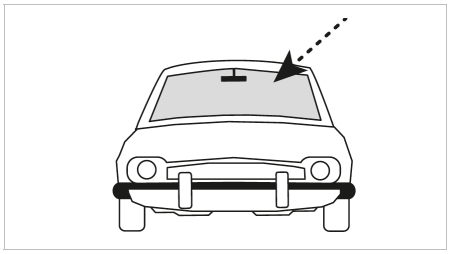


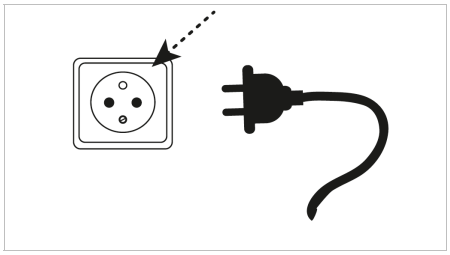


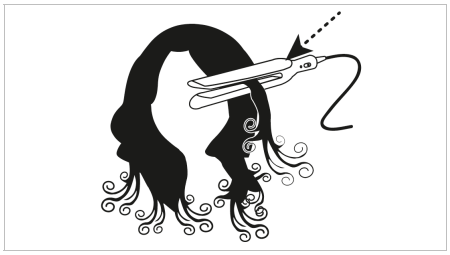




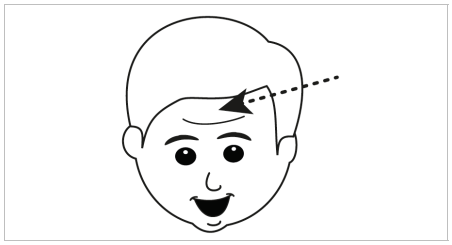
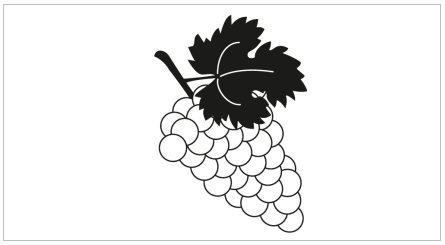
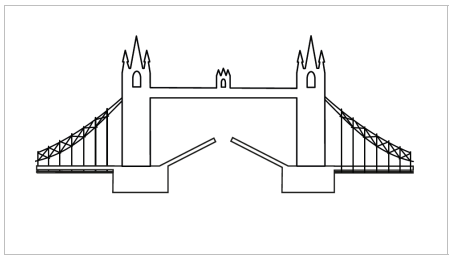
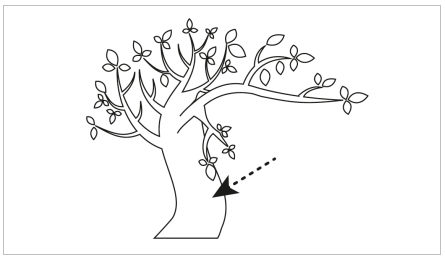


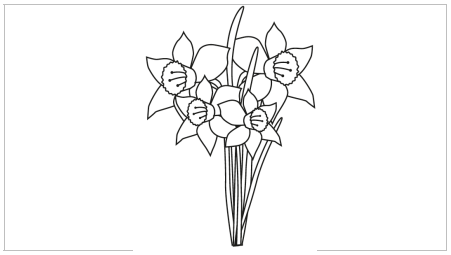
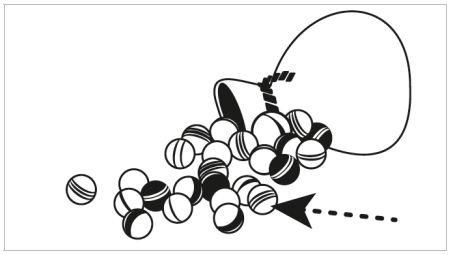
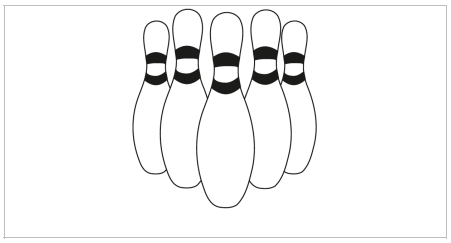
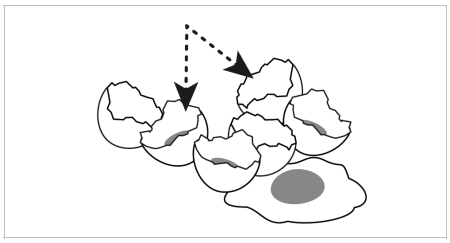




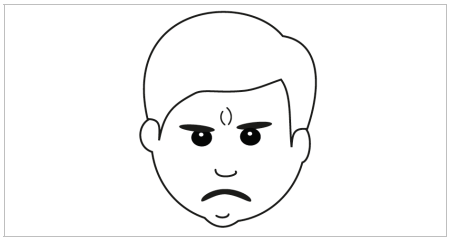


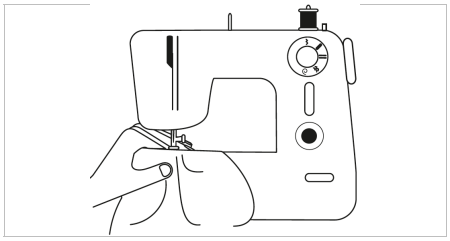
Exercice 4 (suite)

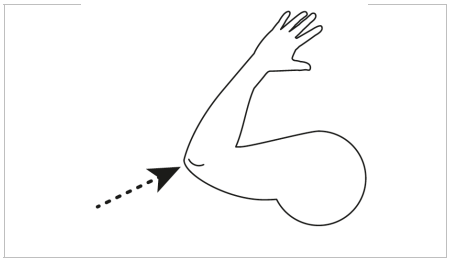





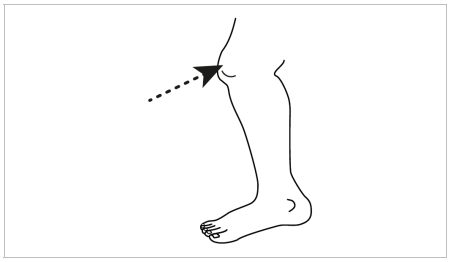





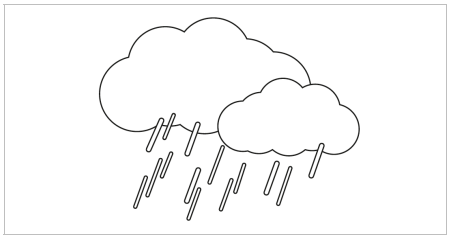
Exercice 4 (suite)

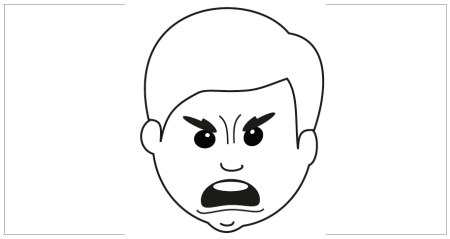


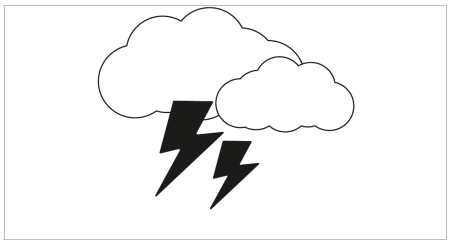


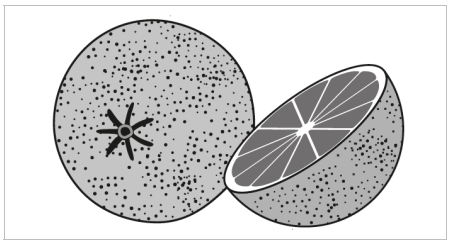








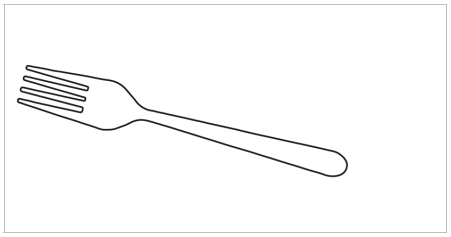


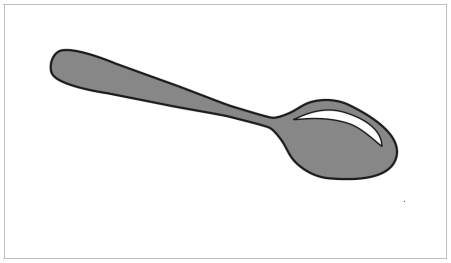
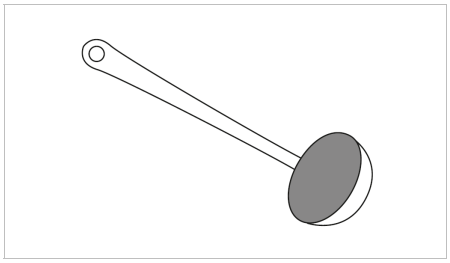


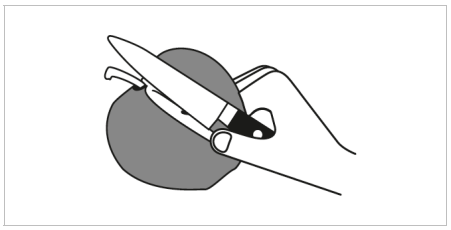
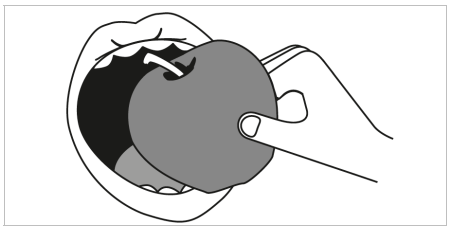
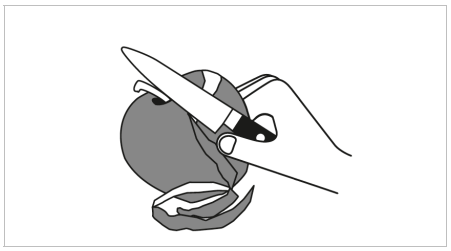
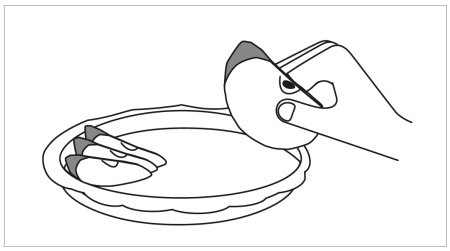
SÉQUENCE 3

FRANÇAIS

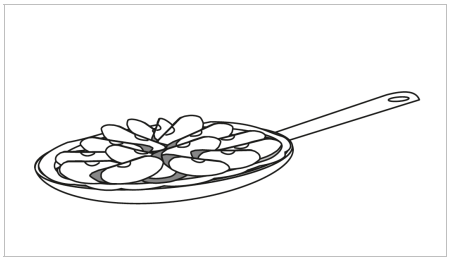
Exercice 10



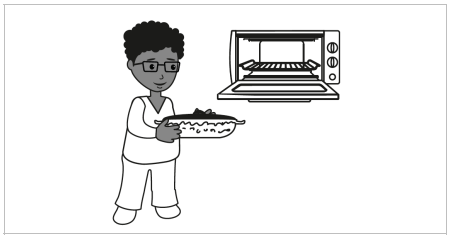



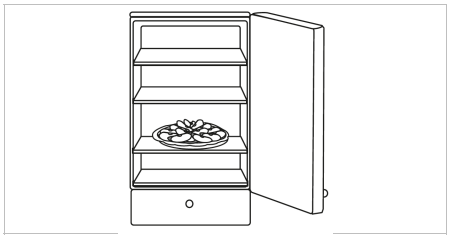





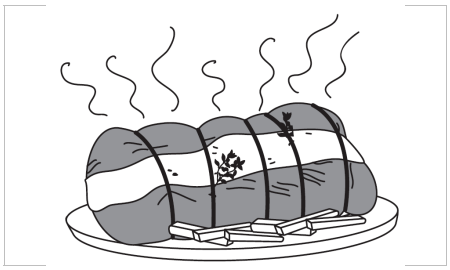
Exercice 10 (suite)

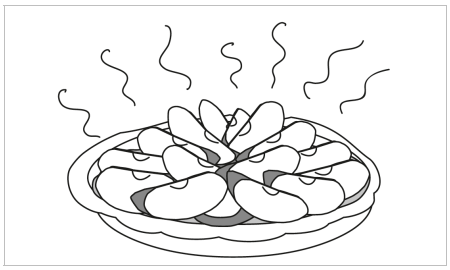


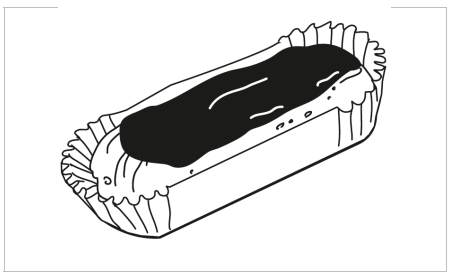


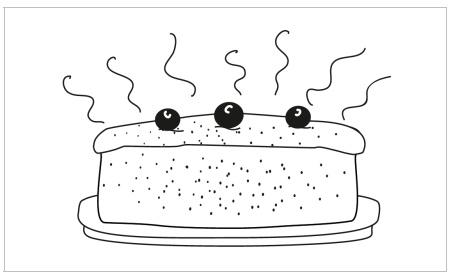




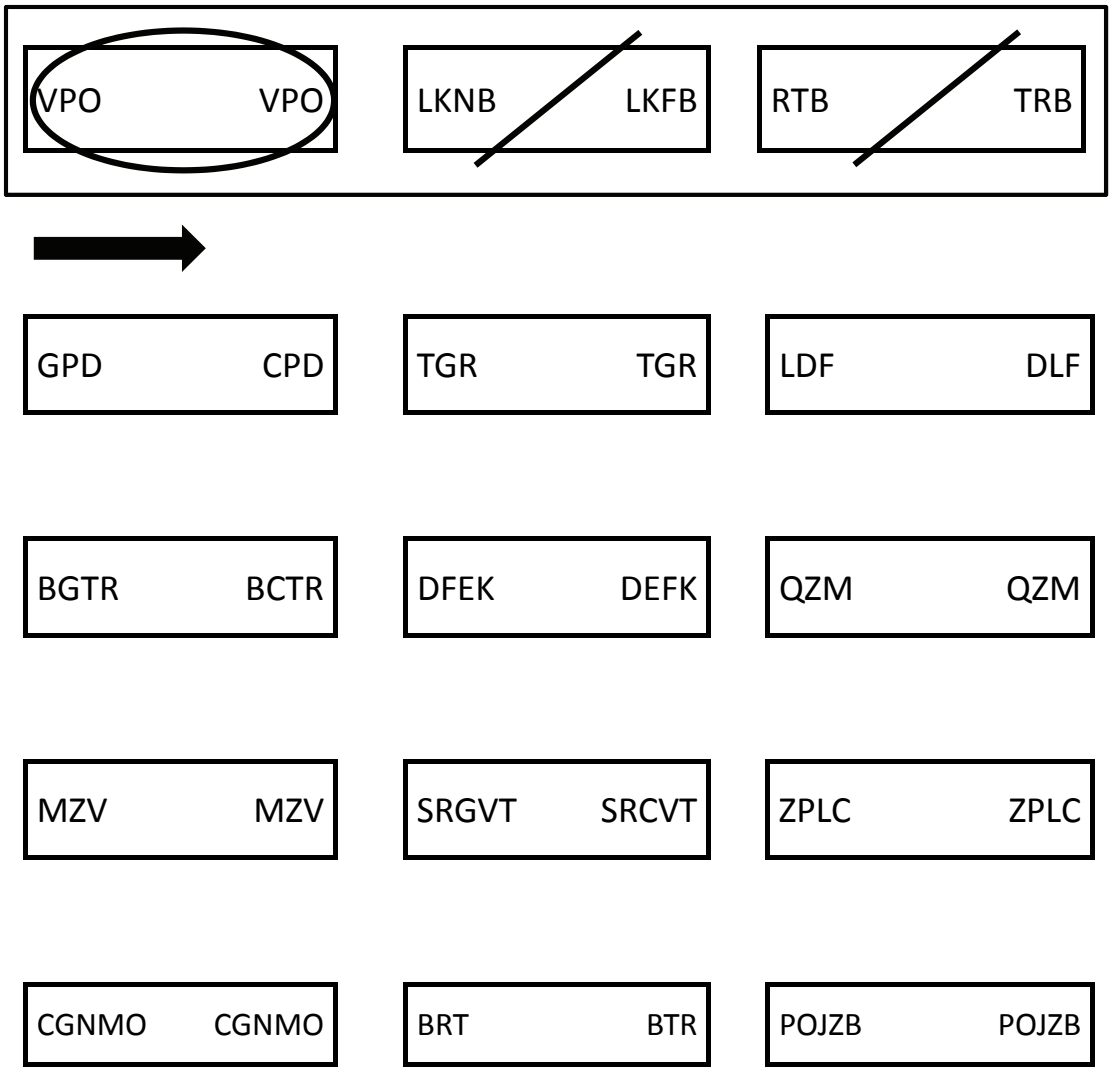




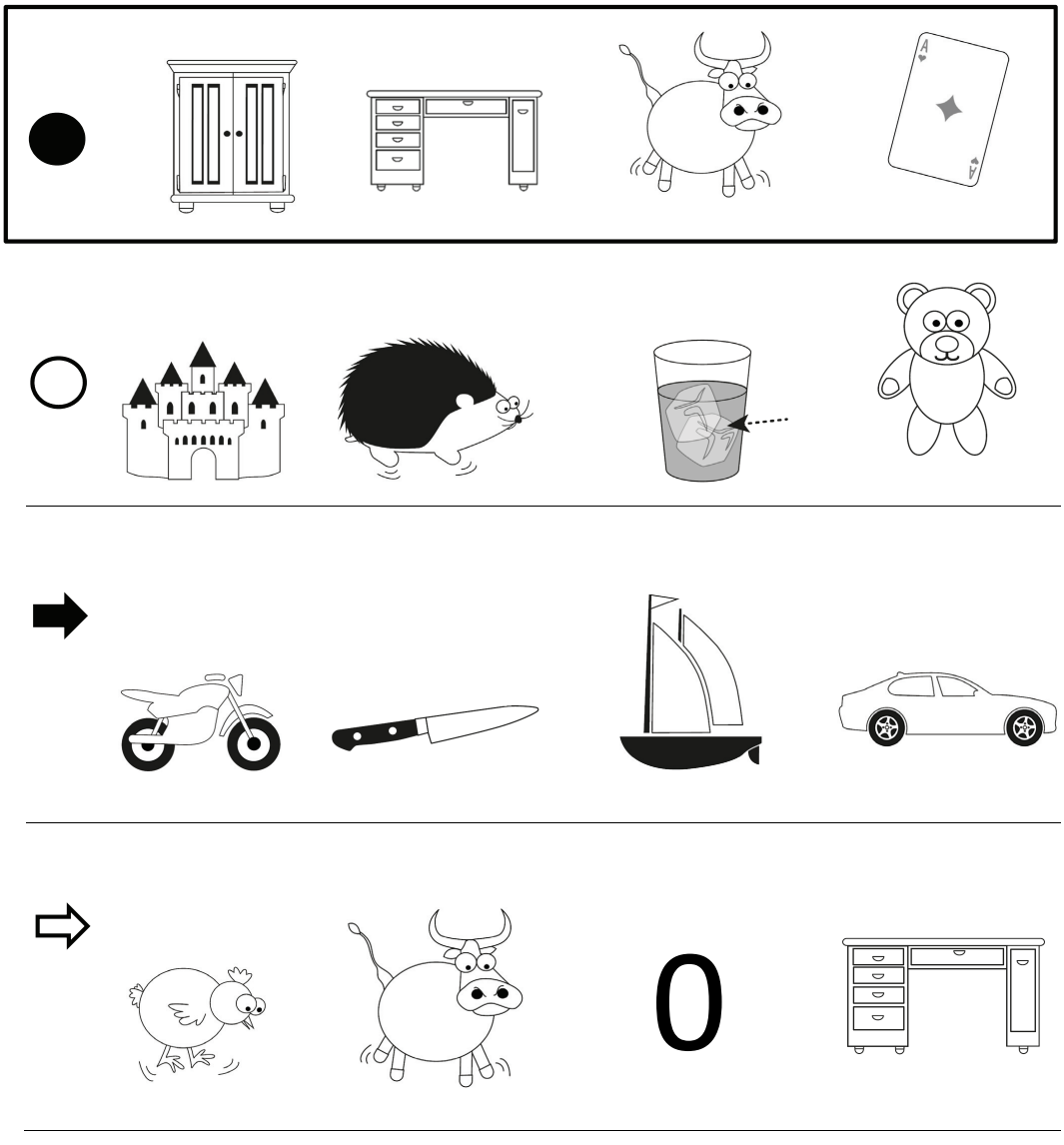




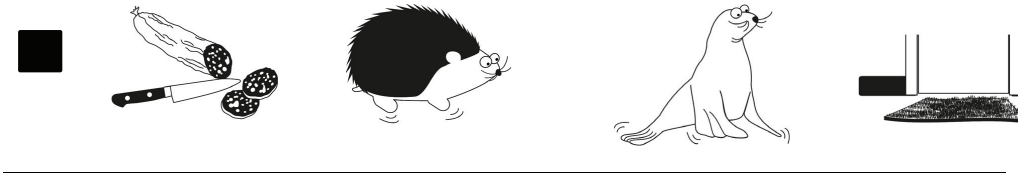
Exercice 11

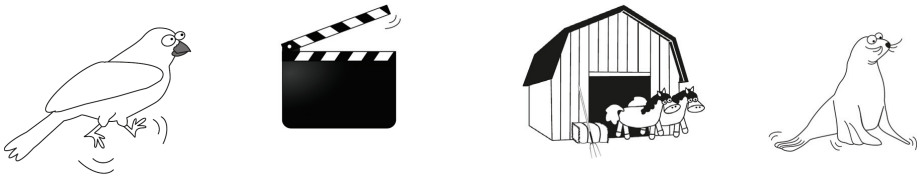

VPO VPO
LKNB LKFB
RTB TRB
GPD CPD
TGR TGR
LDF DLF
BGTR BCTR
DFEK DEFK
QZM QZM
MZV MZV
SRGVT SRCVT
ZPLC ZPLC
CGNMO CGNMO
BRT BTR
POJZB POJZB

Exercice 12

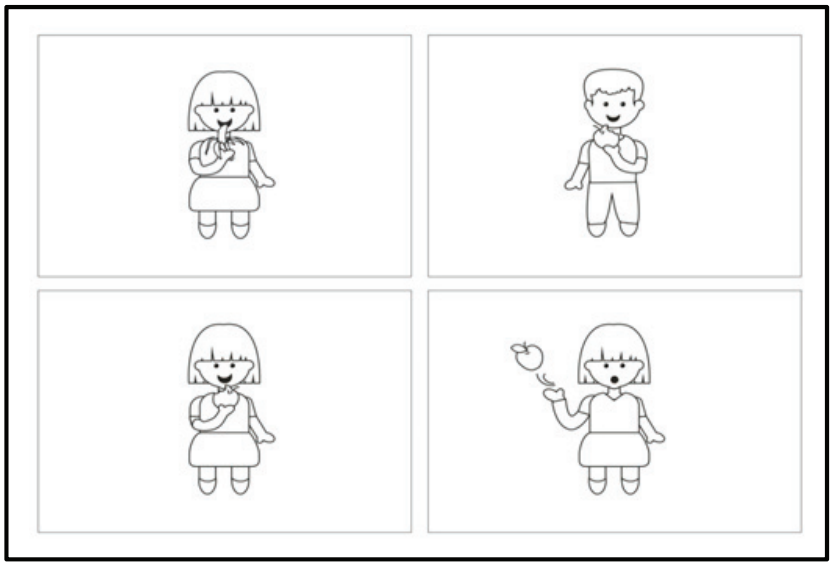


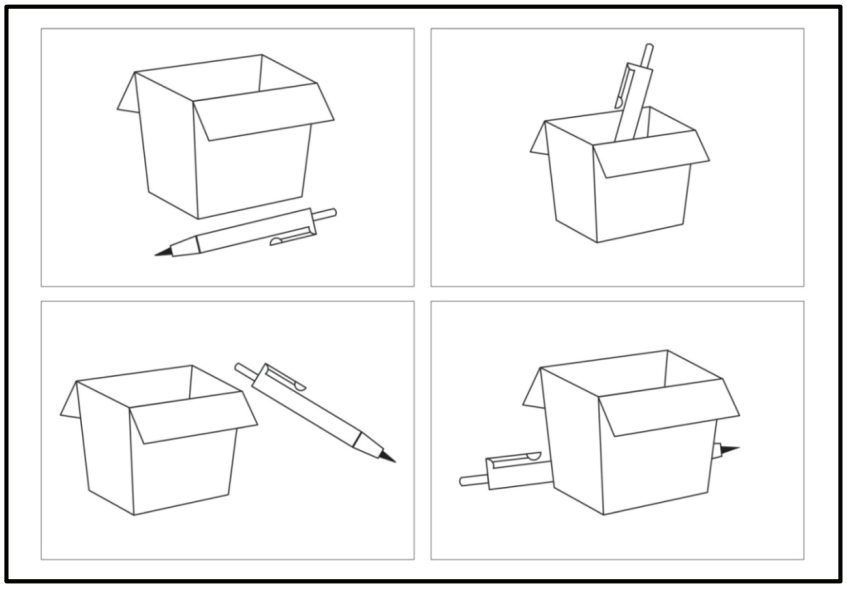
Exercice 12 (suite)



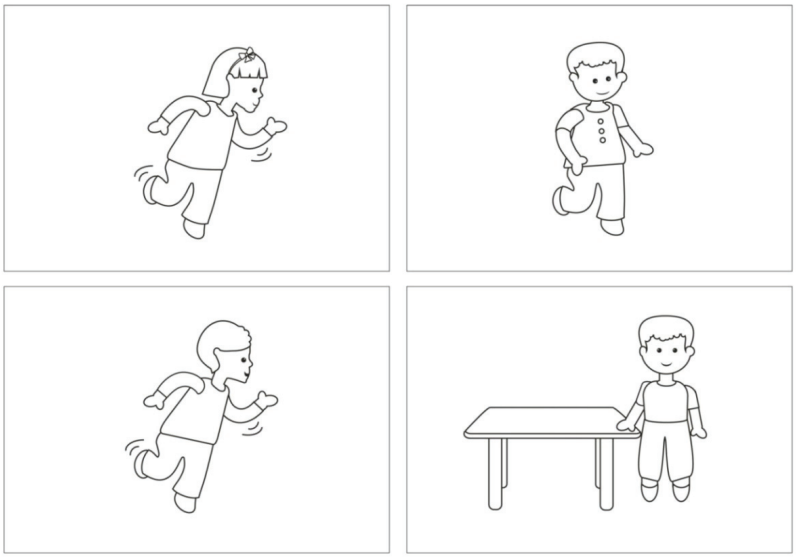


Exercice 13



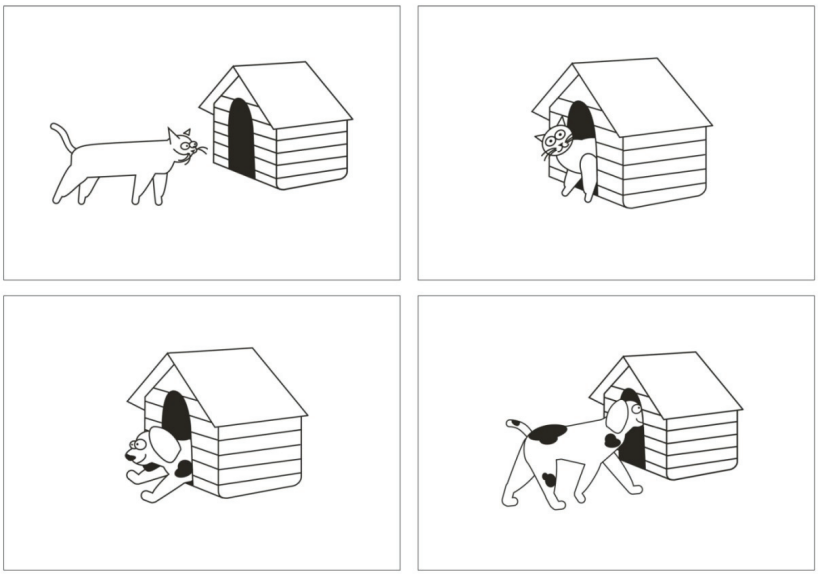


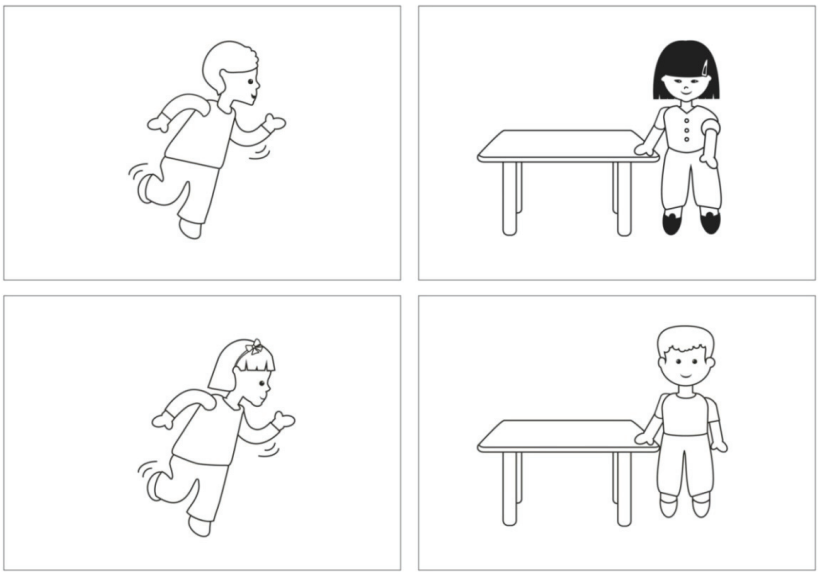
Exercice 13 (suite)



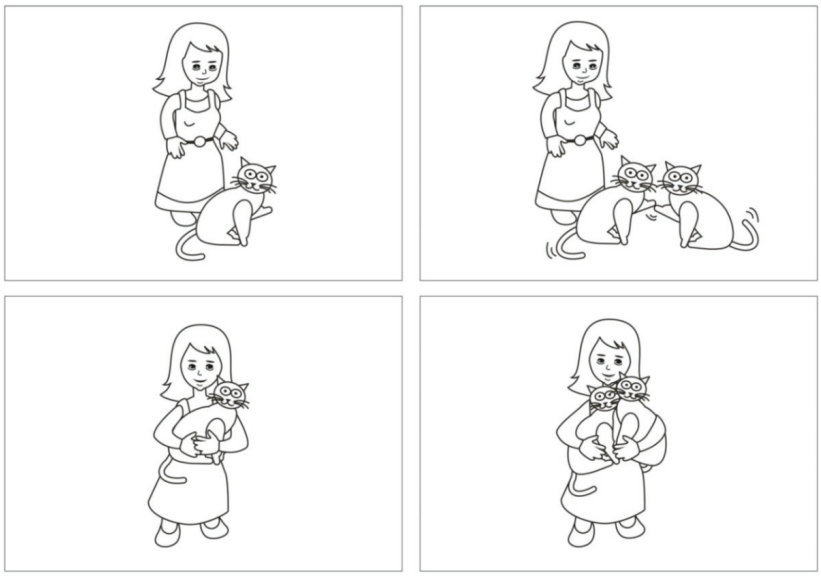


Exercice 13 (suite)



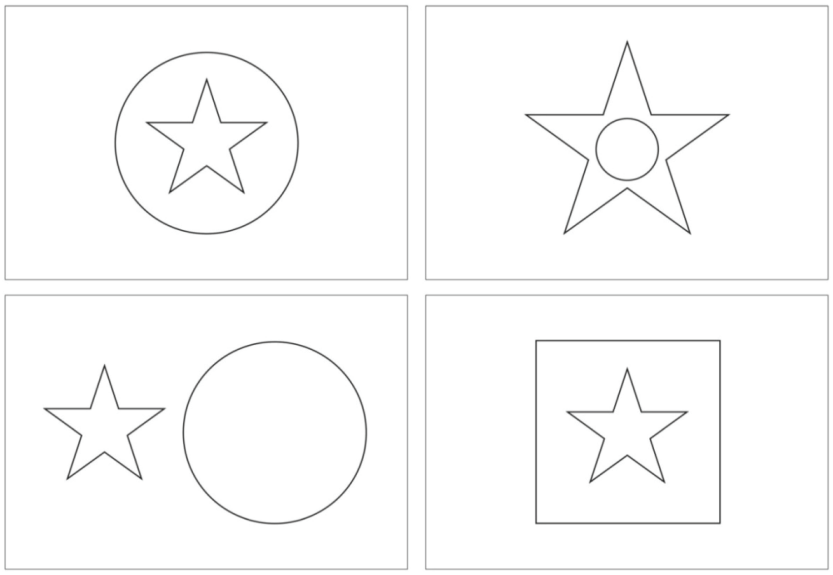


Exercice 13 (suite)



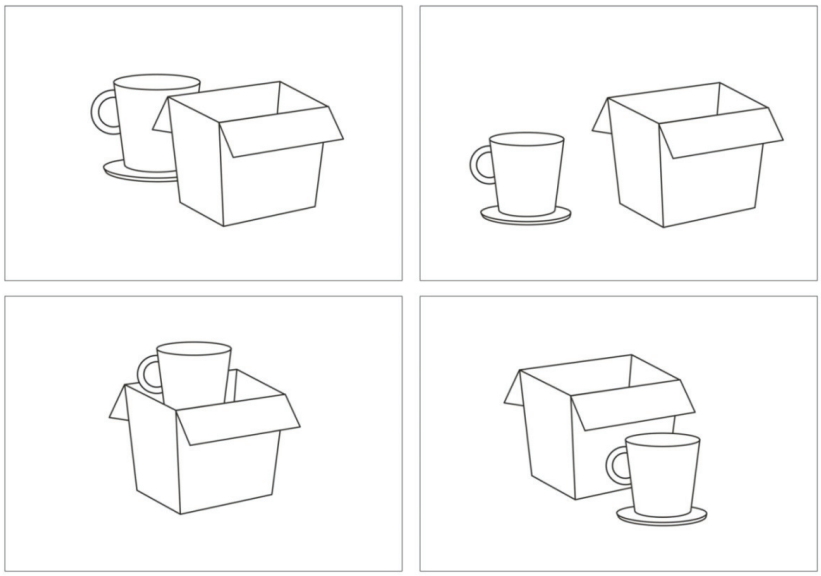


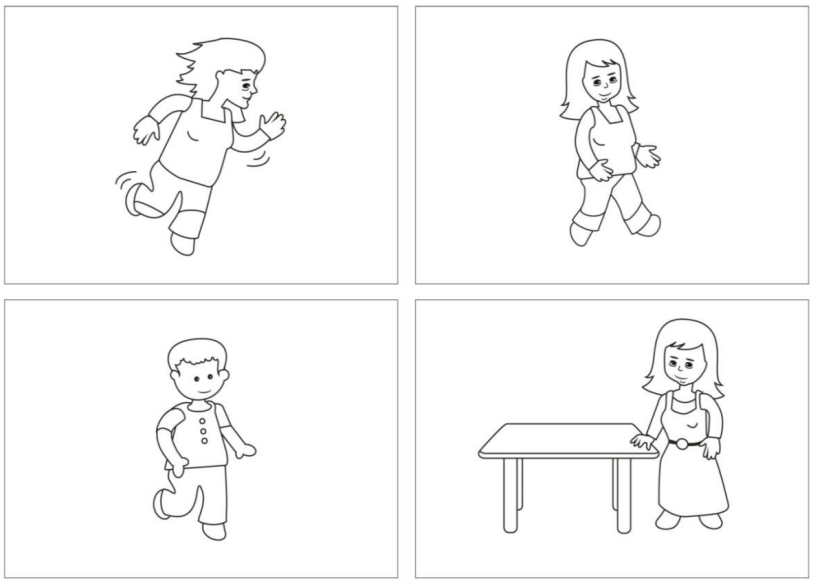
Exercice 13 (suite)



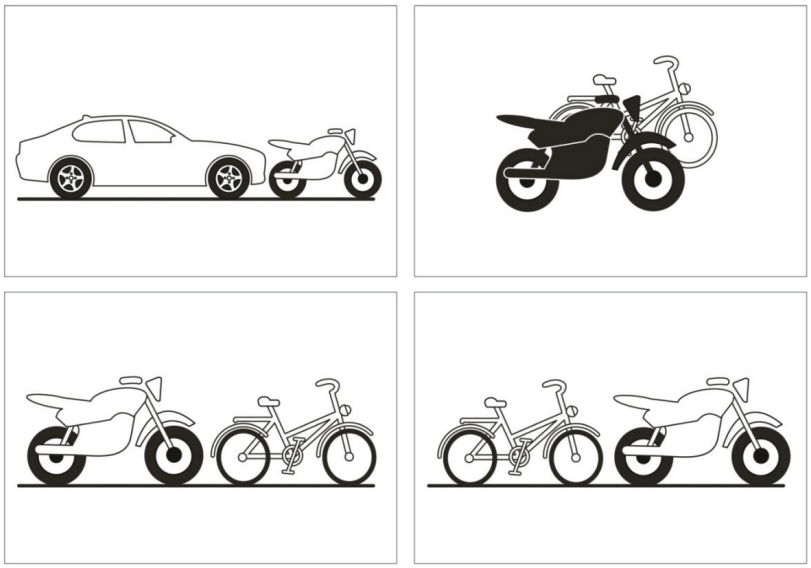


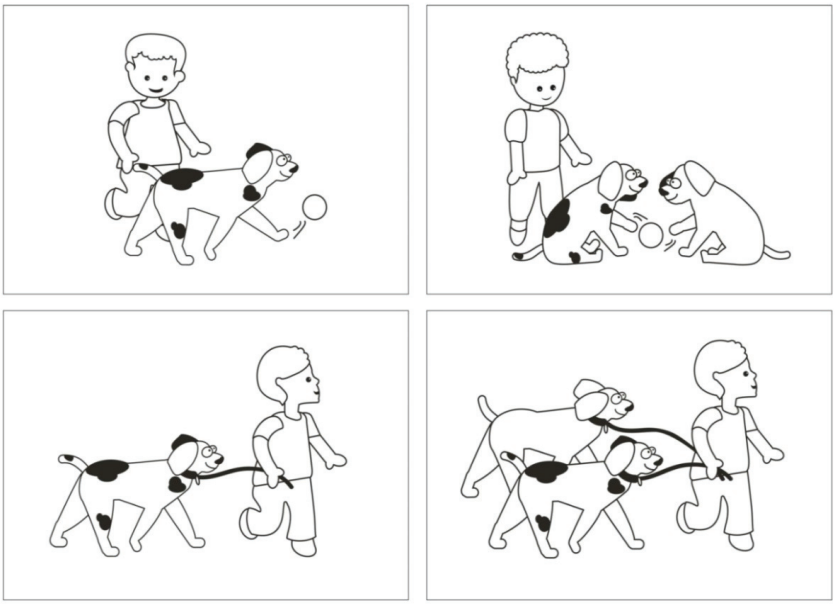
Exercice 13 (suite)



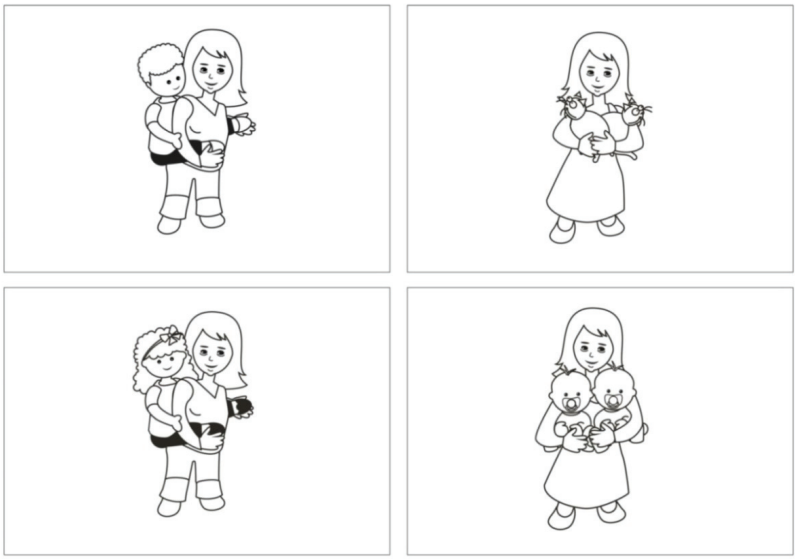


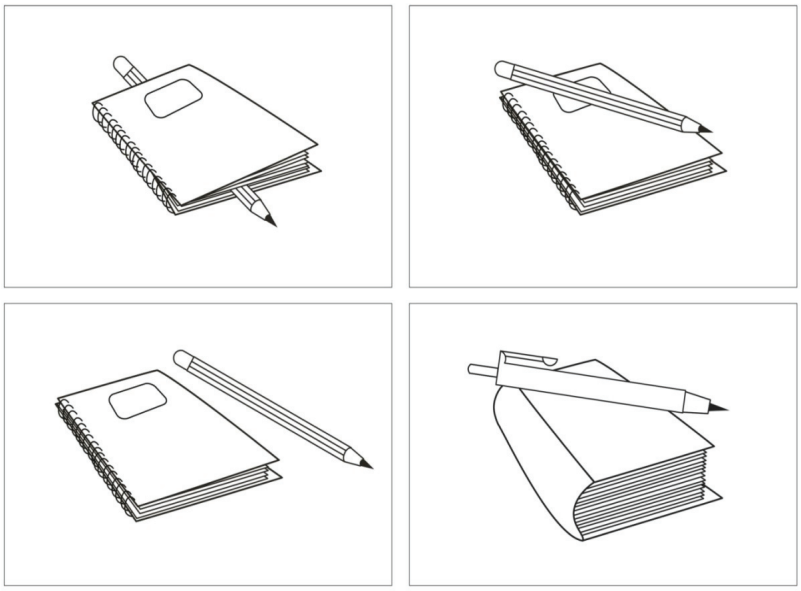
Exercice 13 (suite)





Exercice 13 (suite)

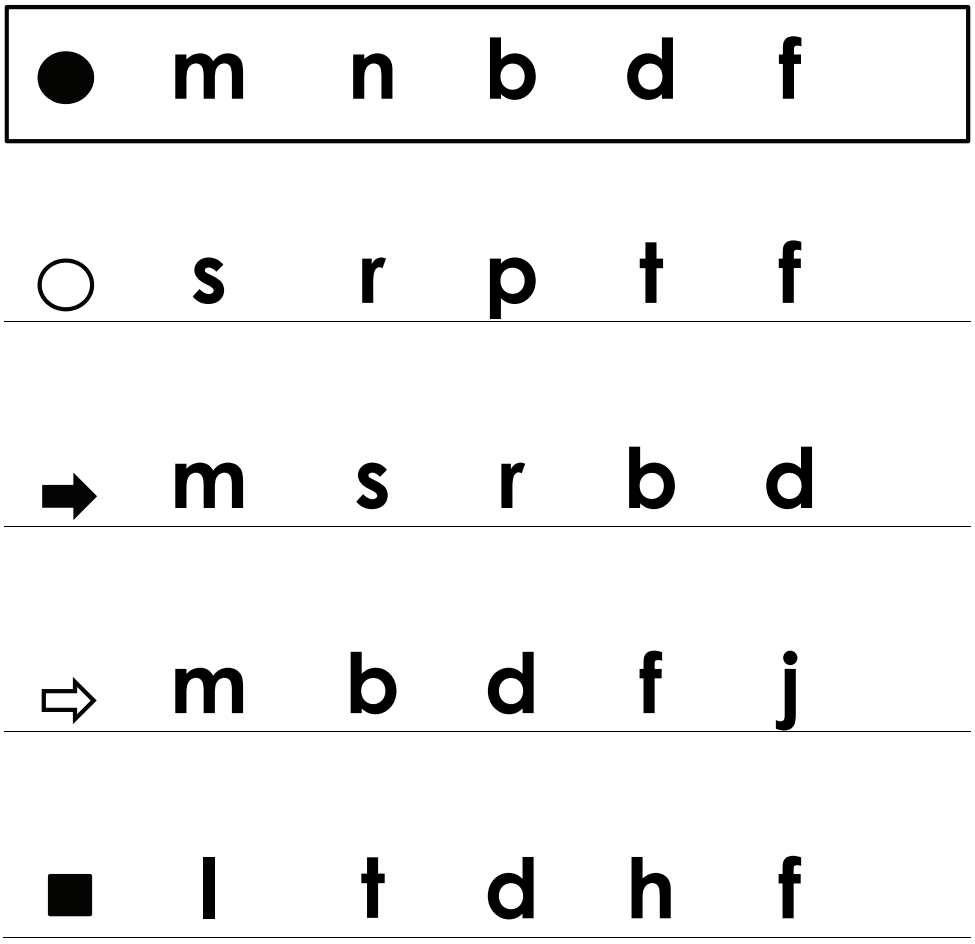




SÉQUENCE 5

FRANÇAIS

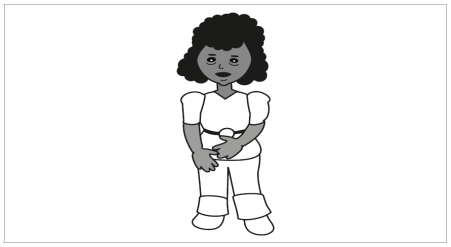
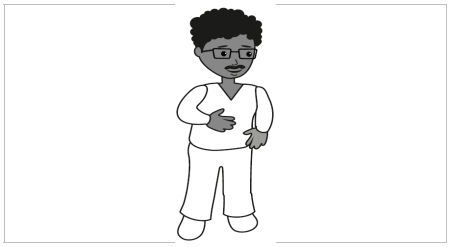
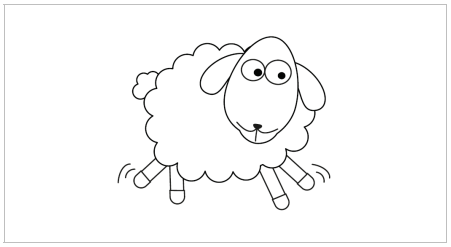
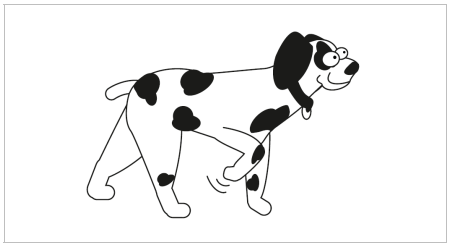
Exercice 17

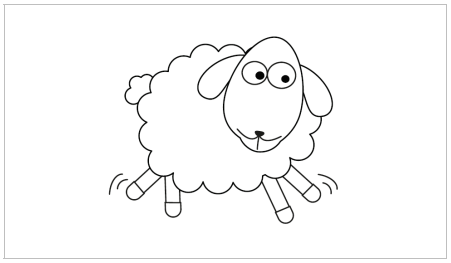
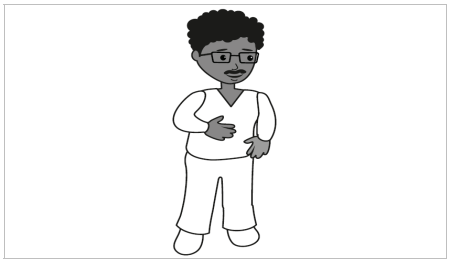
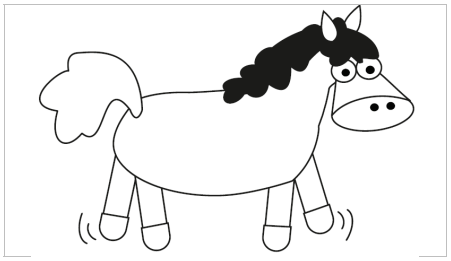
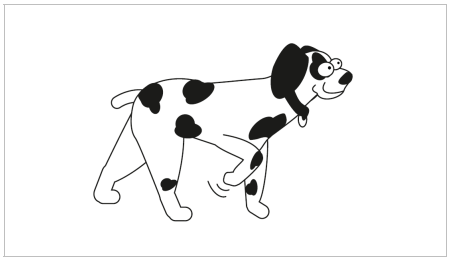


Exercice 17 (suite)

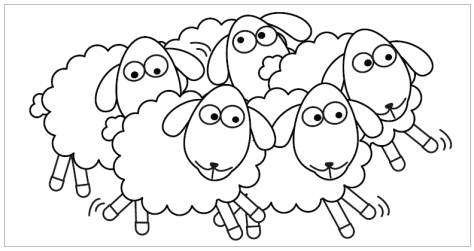
□	m	b	d	f	n
●	h	l	v	b	d
○	n	m	r	t	v
♥	n	m	r	t	s
♡	n	d	t	s	f
✖	n	m	v	u	f

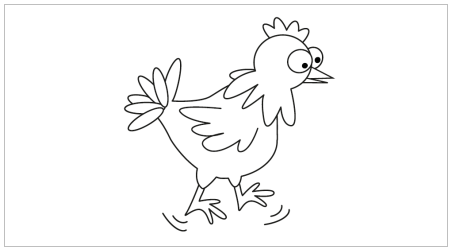
Exercice 18

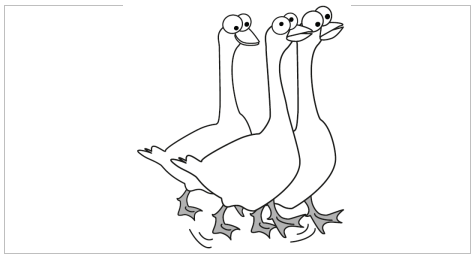





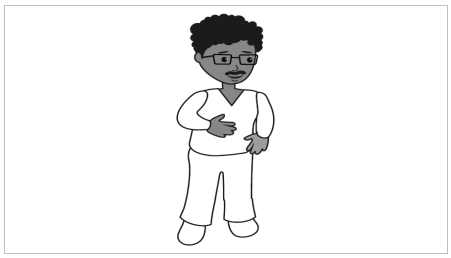





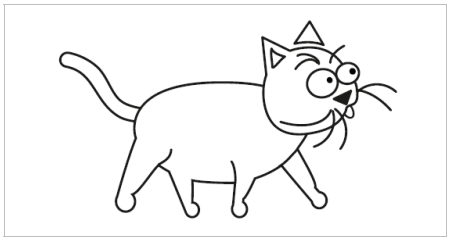
Exercice 18 (suite)

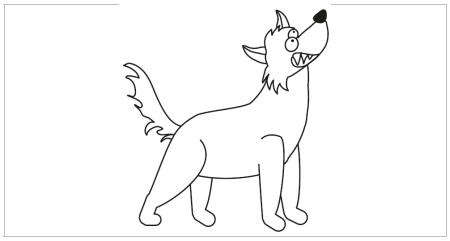


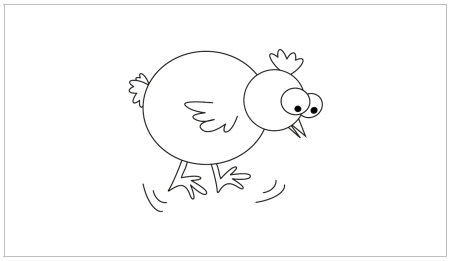


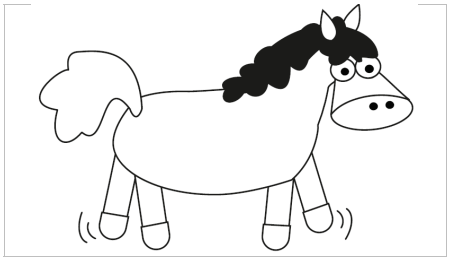




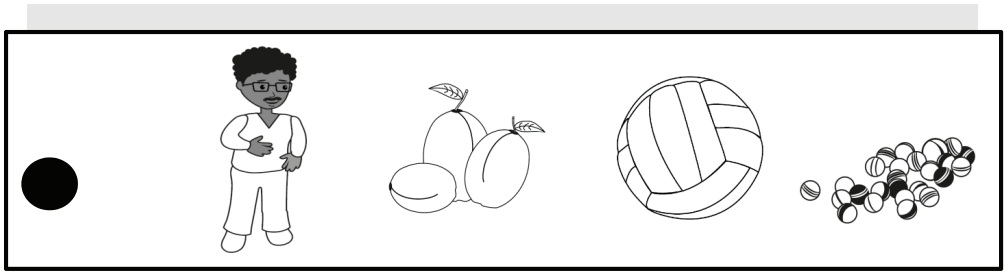






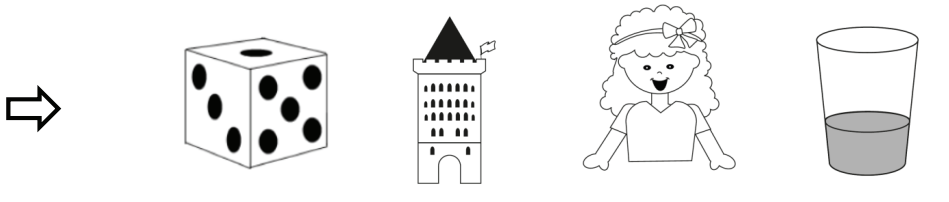


Exercice 19





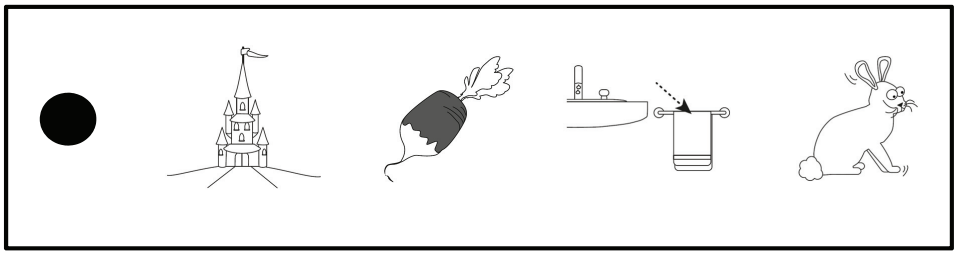




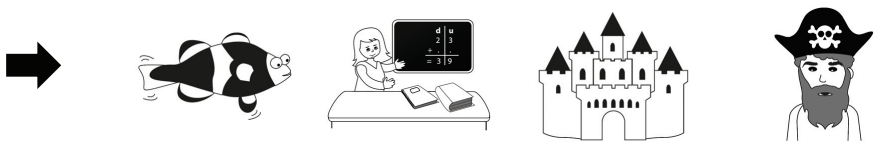
Exercice 19 (suite)



Exercice 20

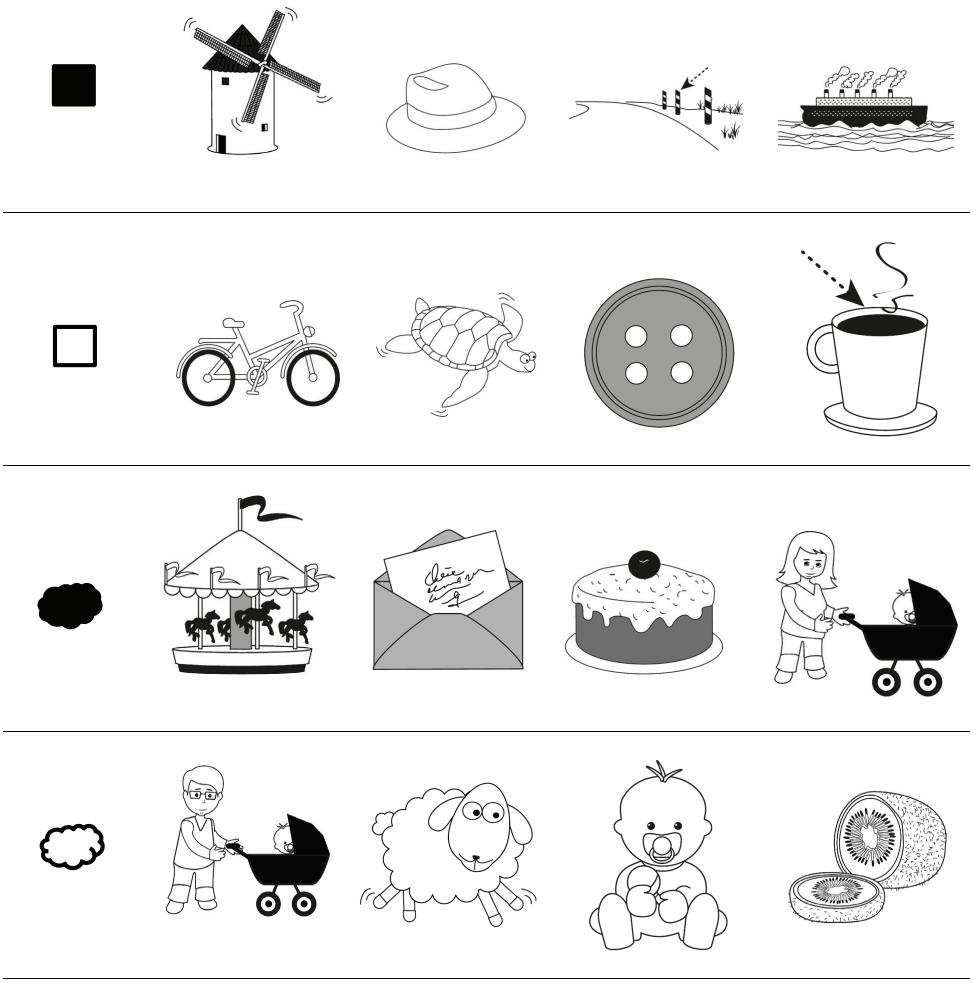








Exercice 20 (suite)



POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

REPÈRES CP 2019

Guide pour le professeur

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Afin de disposer de toutes les informations utiles pour la mise en œuvre du dispositif, il vous est demandé de prendre connaissance du présent document avant la passation des épreuves par les élèves.

LES ÉVALUATIONS DE RENTRÉE

À la rentrée 2019, des évaluations nationales ont lieu dans toutes les classes de CP et de CE1 du 16 au 27 septembre. Elles ont été élaborées par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), en collaboration avec le conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN), la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN).

Les exercices proposés ont été conçus avec le concours des équipes mises en place par la DEPP, constituées de professeurs des écoles, maîtres formateurs, conseillers pédagogiques et inspecteurs de l'éducation nationale.

Ce dispositif est mis en œuvre pour que vous puissiez disposer pour chaque élève de points de repères fiables permettant d'organiser l'action pédagogique. L'objectif est de bien apprécier, d'un point de vue individuel et collectif, certains acquis fondamentaux permettant d'ancrer les apprentissages au début de l'année.

Des livrets d'évaluations adaptés existent pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou étant en situation de handicap. Par ailleurs, les outils de compensation habituels des élèves doivent être maintenus dans le cadre des PPS, PAP ou PPRE.

A l'issue des passations et de la saisie des réponses de chaque élève, vous pourrez accéder à différents documents de restitution (fiches individuelles, tableur des résultats détaillés en français et en mathématiques, guide des scores) dont vous saurez tirer bénéfice pour faire progresser vos élèves. Les fiches individuelles de restitution devront être communiquées aux familles à partir du 7 octobre 2019.

Pour vous aider à concevoir ces accompagnements, la DGESCO a mis en ligne des fiches ressources sur le site EDUSCOL. Elles sont disponibles à l'adresse suivante :

https://eduscol.education.fr/pid38071/evaluations-de-debut-de-cp-et-de-ce1-des-fiches-ressources-pour-l-accompagnement-des-eleves.html

En novembre, des résultats consolidés seront disponibles à plusieurs niveaux et permettront de mettre en perspective les résultats de vos élèves avec ceux de votre département ou de votre académie par exemple.

ORGANISATION

Suite aux remarques formulées par les enseignants lors des passations des évaluations nationales de septembre 2018, les modalités de passation et de saisie des résultats ont fait l'objet de modifications afin de faciliter la mise en œuvre du dispositif. Ainsi, les séquences sont plus courtes. Certains exercices ont été supprimés ou renouvelés. D'autres ont été modifiés dans un objectif d'amélioration (cf. tableaux de synthèse des séquences). Le temps

de passation indiqué pour chaque séquence correspond à la durée effective de travail de l'élève. L'ergonomie générale du portail a été perfectionnée et de nouvelles fonctionnalités développées. L'attention est attirée sur l'inconvénient qu'il y aurait pour les élèves à enchaîner les différentes séquences ou à trop s'éloigner des pratiques habituelles de la classe. Dans cet esprit, afin de ne pas surcharger les élèves, l'étalement des séquences sur différentes demi-journées est recommandé.

Il est important néanmoins de respecter scrupuleusement la durée de travail effectif de l'élève.

CALENDRIER

La passation des évaluations est à programmer dans les écoles entre le **lundi 16 et le vendredi 27 septembre 2019 inclus**.

Le portail de saisie des résultats a été amélioré. Tout est mis en œuvre afin que les éventuelles difficultés de connexion rencontrées soient levées. Il sera ouvert **du 16 septembre au 11 octobre 2019**.

CONSIGNES DE PASSATION

Les exercices que vous allez proposer à votre classe ne constituent pas un examen ou une épreuve qui aurait pour objet de classer les élèves ou les écoles les uns par rapport aux autres.

Il est donc essentiel de veiller à présenter aux élèves de la façon la plus simple, mais aussi la plus rassurante, ce qu'on attend d'eux afin qu'ils n'éprouvent pas d'appréhension, ce qui risquerait de nuire à leur travail.

Les consignes de passation sont destinées à uniformiser autant que possible les conditions de l'évaluation, de façon à placer tous les élèves dans la même situation. Nous vous demandons de les appliquer strictement. Aucun délai supplémentaire ne pourrait donc être octroyé aux élèves qui n'auraient pas fini un exercice dans le temps imparti.

Les textes entre « *guillemets et en italique* » sont les consignes orales à dire aux élèves. Les textes entre [crochets] sont les consignes d'action pour l'enseignant.

Important :

Les élèves ne doivent écrire que sur le cahier. Le matériel dont ils doivent disposer se limite au stylo ou au crayon noir (et à la gomme).

Si un élève demande des informations complémentaires, ne lui donner ni élément de réponse, ni information susceptible d'orienter sa réponse. Si la consigne s'avère incomprise, l'intervention devra se limiter à l'expliciter (il suffira bien souvent de relire avec l'élève la consigne écrite, et/ou de répéter la consigne orale en insistant sur ce qui fait problème), et à redonner des précisions d'ordre matériel (signification de « entourer » par exemple).

Votre attention est attirée sur l'importance d'éviter la copie entre élèves. Pour cela, il convient, lorsque c'est possible, d'espacer les élèves. On pourra également utiliser des

classeurs posés verticalement ou tout autre dispositif pour éviter le recopiage. De même, il est important de s'assurer que les élèves finissent bien leur exercice au même moment. Il peut être demandé, par exemple, de « lever les stylos » à la fin de l'exercice.

AVANT LA PASSATION

Avant de distribuer les cahiers, renseigner sur la couverture :

- le nom de l'élève (le prénom sera éventuellement écrit par l'élève) ;
- la classe de l'élève.

PENDANT LA PASSATION

Pour chacune des séquences, vous trouverez un tableau de synthèse indiquant :

- le champ ;
- le nombre d'exercices ;
- la durée effective de travail de l'élève ;
- la modalité de passation (collective ou individuelle) ;
- la compétence associée ;
- l'activité de l'élève.

Pour chacun des exercices, vous trouverez les informations suivantes :

- la compétence visée ;
- l'activité de l'élève ;
- les consignes de passation ;
- les numéros des pages concernées ;
- la durée effective de travail de l'élève.

Exercice 1

Compétence :	Comprendre un texte lu par l'enseignant(e).
Activité :	Écouter un texte puis répondre à des questions en entourant la réponse parmi quatre propositions. Les questions et les réponses sont lues par l'enseignant(e).
Consignes de passation :	**pages 1-2** **3 minutes**

«Je vais vous lire deux fois une histoire.
Vous allez bien tout écouter.
Pour bien comprendre : faites le film de l'histoire dans votre tête.
Ensuite, je vais vous poser des questions.
Pour répondre : entourez la bonne image.

Pour certains exercices :

Des symboles permettront aux élèves de se repérer dans certains des exercices proposés durant les différentes séquences.

Ces symboles apparaîtront toujours dans le même ordre.

rond noir	
rond blanc	
flèche noire	
flèche blanche	
carré noir	
carré blanc	
nuage noir	
nuage blanc	
cœur noir	
cœur blanc	
croix noire	
croix blanche	

APRÈS LA PASSATION

À la fin du dernier exercice :

- Ramasser les cahiers. Vérifier que les informations renseignées sur la couverture des cahiers sont correctes. Écrire « Absent » sur la couverture des cahiers des élèves absents ;
- Saisir les productions des élèves sur le portail en ligne à l'adresse **reperes.cp-ce1.fr** (codes d'accès disponibles auprès du directeur de votre école) **;**
- Pour accéder aux résultats des élèves, disponibles à cette même adresse, demander le lancement des calculs.

Remarque :
Nous rappelons que les résultats des élèves ne peuvent être calculés que si l'intégralité des évaluations des élèves a été saisie.

Séquence 1 : Français

Domaine / Champ	**Exercice**	**Durée (min)**	**Modalité de passation**	**Compétence associée**	**Activité**
Langage oral Écouter pour comprendre [des messages oraux ou] des textes lus par un adulte	1	3	collective	Comprendre un texte lu par l'enseignant(e). (Repérer et mémoriser des informations importantes. Les relier entre elles pour leur donner du sens.∗)	Écouter un texte puis répondre à des questions en entourant la réponse parmi quatre propositions.
Lecture et compréhension de l'écrit Identifier des mots de manière de plus en plus aisée	2	2min30	collective	Reconnaitre des lettres. (Savoir discriminer de manière visuelle et connaître le nom des lettres.∗)	Entourer la lettre dictée par l'enseignant(e).
Lecture et compréhension de l'écrit Identifier des mots de manière de plus en plus aisée	3	3	collective	Discriminer des sons. (Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots - conscience phonologique.∗)	Repérer le mot qui débute par la même syllabe que le mot cible.
Langage oral Écouter pour comprendre des messages oraux	4	3	collective	Comprendre des mots lus par l'enseignant(e). (Mémoriser le vocabulaire entendu dans les textes.∗)	Écouter un mot puis entourer l'image correspondante parmi 4 propositions.
		11min30			

∗ Programmes de français et de mathématiques du cycle 2, BO n°30 du 26-7-2018

Séquence 3 : Français

Domaine / Champ	**Exercice**	**Durée (min)**	**Modalité de passation**	**Compétence associée**	**Activité**
Langage oral Écouter pour comprendre [des messages oraux ou] des textes lus par un adulte	10	3	collective	Comprendre un texte lu par l'enseignant(e). (Repérer et mémoriser des informations importantes. Les relier entre elles pour leur donner du sens.∗)	Écouter un texte puis répondre à des questions en entourant la réponse parmi quatre propositions.
Lecture et compréhension de l'écrit Identifier des mots de manière de plus en plus aisée	**Modifié : 12 items conservés/24**			Reconnaitre des lettres. (Savoir discriminer de manière visuelle et connaitre le nom des lettres.∗)	Comparer le contenu de paires de suites de lettres.
	11	2	collective		
Lecture et compréhension de l'écrit Identifier des mots de manière de plus en plus aisée	12	1min30	collective	Discriminer des sons. (Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots - conscience phonologique.∗)	Repérer le mot qui ne se termine pas par la même syllabe que les autres mots.
Langage oral Écouter pour comprendre des messages oraux	13	3	collective	Comprendre des phrases lues par l'enseignant(e). (Mémoriser le vocabulaire entendu dans les textes.∗)	Écouter une phrase puis entourer l'image correspondante parmi 4 propositions.
		9min30			

∗ Programmes de français et de mathématiques du cycle 2, BO n°30 du 26-7-2018

Séquence 5 : Français

Domaine / Champ	**Exercice**	**Durée (min)**	**Modalité de passation**	**Compétence associée**	**Activité**
Lecture et compréhension de l'écrit Identifier des mots de manière de plus en plus aisée	**Modifié : 3 nouveaux items**			Discriminer des sons. (Savoir discriminer de manière visuelle et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent.∗)	Entourer la lettre qui correspond au son du premier phonème d'un mot dicté**.**
	17	2	collective		
Langage oral Écouter pour comprendre [des messages oraux ou] des textes lus par un adulte	18	3	collective	Comprendre un texte lu par l'enseignant(e). (Repérer et mémoriser des informations importantes. Les relier entre elles pour leur donner du sens.∗)	Écouter un texte puis répondre à des questions en entourant la réponse parmi quatre propositions.
Lecture et compréhension de l'écrit Identifier des mots de manière de plus en plus aisée	**Modifié : 4 nouveaux items**			Discriminer des sons. (Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots - conscience phonologique.∗)	Repérer le mot qui débute par le même phonème que le mot cible.
	19	1min30	collective		
Lecture et compréhension de l'écrit Identifier des mots de manière de plus en plus aisée	20	1min30	collective	Discriminer des sons. (Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots - conscience phonologique.∗)	Repérer le mot qui se termine par le même phonème que le mot cible.
		8min			

∗ Programmes de français et de mathématiques du cycle 2, BO n°30 du 26-7-2018

La durée indiquée est celle estimée de travail effectif de l'élève. Prévoir du temps supplémentaire pour les explications et les exemples.

Le jour de la passation, distribuer les cahiers et préparer les élèves à travailler comme cela est fait habituellement.
Pour chaque séquence, indiquer aux élèves le nombre d'exercices à effectuer.

Séquence 1

Français

Exercice 1

Compétence :	Comprendre un texte lu par l'enseignant(e).

Activité :	Écouter un texte puis répondre à des questions en entourant la réponse parmi quatre propositions. Les questions et les réponses sont lues par l'enseignant(e).

Consignes de passation : **pages 1 - 2** **3 minutes**

«Je vais vous lire deux fois une histoire.
Vous allez bien tout écouter.
Pour bien comprendre : faites le film de l'histoire dans votre tête.
Ensuite, je vais vous poser des questions.
Pour répondre : entourez la bonne image.

Ce matin, papa prépare Mathieu pour aller à l'école. Il lui enfile ses bottes, lui dit de bien garder son manteau et sa capuche pendant la récréation. « Tu feras attention de ne pas trop te mouiller quand tu sortiras de la classe et je te demande de ne pas sauter dans les flaques pour ne pas éclabousser tes camarades. »

[Laisser 10 secondes et relire le texte une deuxième fois.]
Sur la page, vous voyez 4 images en haut et 4 images en bas.
Regardez les 4 images en haut de la page.
[Montrer au tableau, projeter l'image ou masquer à l'aide d'une feuille les 4 images du bas.]
Vous êtes prêts ? Écoutez la question et entourez la bonne réponse. »
[Dire une seule fois les propositions aux élèves en leur demandant de poser le doigt sur chaque image.]
[Laisser 10 secondes.]

Position et page	*Questions*	*Propositions de réponse*
haut p.1	*Où se passe l'histoire ?*	*Dans une maison, dans une forêt, dans la rue, à la piscine.*
bas p.1	*Quel temps fait-il dans cette histoire ?*	*Il y a de la neige, du soleil, de la pluie, du vent.*
haut p.2	*Entoure ce que le papa interdit de faire à Mathieu.*	*Il lui interdit de jouer aux billes, de grimper sur la barrière, de sauter dans les flaques, d'éclabousser ses camarades avec son vélo.*

« L'exercice est terminé. Tournez la page, allez à la page 3. »

Exercice 2

Compétence :	Reconnaitre des lettres.

Activité :	Entourer la lettre dictée par l'enseignant(e).

Consignes de passation :

pages 3 - 6 **2 minutes 30**

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 3.
Reproduire ou projeter l'exercice au tableau.]

« Je vais vous dicter une lettre.
Cette lettre est écrite plusieurs fois et dans des écritures différentes.
Entourez cette lettre dès que vous la voyez.

Nous allons faire un exemple. Mettez votre doigt sur le rond noir.
Entourez toutes les lettres i.
[Laisser 20 secondes.]

Il fallait entourer la lettre i trois fois. »
[Corriger au tableau.]

[Procéder de la même façon pour les lettres suivantes.]

Page	*Mettez votre doigt sur …*	*[Répéter la consigne.]*
3		*Entourez toutes les lettres **a.***
4		*Entourez toutes les lettres **d**.*
		*Entourez toutes les lettres **e**.*
5		*Entourez toutes les lettres **c**.*
		*Entourez toutes les lettres **b**.*
6		*Entourez toutes les lettres **o**.*
		*Entourez toutes les lettres **m**.*

« L'exercice est terminé. Tournez la page, vous êtes à la page 7.»

Exercice 3

Compétence :	Discriminer des sons.

Activité :	Repérer le mot qui débute par la même syllabe que le mot cible.

Consignes de passation : **pages 7 - 8** **3 minutes**

«D'abord, je vais vous dire un mot.
Ecoutez bien la syllabe au début de ce mot.
Ensuite, je vais vous dire les mots qui correspondent aux 4 images.
Un de ces mots commence par la même syllabe.
Pour répondre : entourez l'image de ce mot.»

[Écrire au tableau ou projeter l'exemple.]

« Nous allons faire un exemple ensemble. Mettez votre doigt sur le rond noir.
Entourez l'image du mot qui commence par la même syllabe que le mot ***pa-pi-llon.***
[Bien séparer les syllabes], je répète ***pa-pi-llon.*** *»*
[Dire les propositions.] « *souris, panier, poireau, château.* »
[Laisser 15 secondes.]
« pa-nier commence comme pa-pi-llon, il fallait entourer l'image du panier».

[Procéder de la même façon pour les mots suivants.]

Page	*Mettez votre doigt sur …*	*Entourez l'image du mot qui commence comme …*	*[Dire les propositions.]*
7	○	*couleur*	*bouteille – canard – couteau – peinture*
	➡	*binocle*	*bijou – bouchon – lunettes – cahier*
	⇨	*monture*	*montagne – violon – cheval – micro*
	■	*vacances*	*canard – valise – bateau – vélo*
	□	*râteau*	*robot – radis – serviette – collier*
8	●	*tangram*	*tambour – tartine – puzzle – statue*
	☁	*bouton*	*oiseau – chemise – bouteille – bijou*
	♥	*chamois*	*chameau – chemin – bijou – montagne*
	♡	*chanteur*	*champignon – micro – château – souris*
	✖	*pirogue*	*palais – pirate – bateau – camion*

« L'exercice est terminé. Tournez la page, vous êtes à la page 9.»

Exercice 4

Compétence :	Comprendre des mots lus par l'enseignant(e).

Activité :	Écouter un mot puis entourer l'image correspondante parmi 4 propositions.

Consignes de passation : **pages 9 - 16** **3 minutes**

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 9.]

[Ecrire au tableau :

1	2
3	4

1	2
3	4

ou projeter la page du cahier.]

« Dans cet exercice, je vais vous dire un mot.
Entourez l'image qui va avec ce mot.

Nous allons faire un exemple ensemble.
Regardez les 4 images en haut.
Mettez votre doigt dessus.

[L'enseignant montre un cahier avec les 4 images du bas cachées.
Vérifier que les élèves ont le doigt sur les 4 images du haut.]

Ecoutez et entourez : ***fourchette****.*

[Attendre 10 secondes.]

Il fallait entourer le dessin de la fourchette. [Entourer la fourchette au tableau si vous avez reproduit ou projeté l'exercice. Vérifier sur chaque cahier que la consigne est comprise. Sinon, réexpliquer à l'élève.]

Puisque tout le monde a compris, nous allons continuer.
Sur la page, regardez les 4 images du bas. Mettez votre doigt dessus. »

[L'enseignant montre un cahier avec les 4 images du haut cachées.
Vérifier que les élèves ont le doigt sur les 4 images du bas.]

Écoutez et entourez : ***hiver****.*

[Attendre 10 secondes.]

Allez à la page suivante, vous êtes à la page 10.

[Vérifier que les élèves sont à la page 10.]

[S'assurer que tous les élèves sont attentifs avant de dire un mot.
Prononcer chaque mot en articulant (une seule fois).
Vérifier tout au long de cet exercice que les élèves sont à la bonne page et au bon endroit sur la page en haut ou en bas.]

[Procéder de la même façon pour les mots suivants.]

Page	*Position de l'image*	*Mot*	
10	Images du haut	*rire*	
	Images du bas	*clou*	*Tournez la page, vous êtes à la page 11.*
11	Images du haut	*coudre*	
	Images du bas	*voile*	*Allez à la page suivante, vous êtes à la page 12.*
12	Images du haut	*cacher*	
	Images du bas	*pédale*	*Tournez la page, vous êtes à la page 13.*
13	Images du haut	*scier*	
	Images du bas	*s'éveiller*	*Allez à la page suivante, vous êtes à la page 14.*
14	Images du haut	*courir*	
	Images du bas	*briser*	*Tournez la page, vous êtes à la page 15.*
15	Images du haut	*tronc*	
	Images du bas	*quille*	*Allez à la page suivante, vous êtes à la page 16. »*
16	Images du haut	*coude*	
	Images du bas	*orage*	

« Bravo, vous avez terminé.»

[Ramasser les cahiers.]

Séquence 3

Français

Exercice 10

Compétence :	Comprendre un texte lu par l'enseignant(e).

Activité :	Écouter un texte puis répondre à des questions en entourant la réponse parmi quatre propositions. Les questions et les réponses sont lues par l'enseignant(e).

Consignes de passation : **pages 35 - 36** **3 minutes**

«Je vais vous lire deux fois une histoire.
Vous allez bien tout écouter.
Pour bien comprendre : faites le film de l'histoire dans votre tête.
Ensuite, je vais vous poser des questions.
Pour répondre : entourez la bonne image.

Pour préparer la tarte, déroulez la pâte au fond du moule puis ajoutez de la compote par-dessus. Etalez celle-ci avec le dos d'une cuillère. Disposez ensuite les pommes sur cette préparation. Enfournez et laissez cuire pendant 25 minutes.

[Laisser 10 secondes et relire le texte une deuxième fois.]
Sur la page, vous voyez 4 images en haut et 4 images en bas.
Regardez les 4 images en haut de la page.
[Montrer au tableau, projeter l'image ou masquer à l'aide d'une feuille les 4 images du bas.]
Vous êtes prêts ? Ecoutez la question et entourez la bonne réponse. »
[Dire une seule fois les propositions aux élèves en leur demandant de poser le doigt sur chaque image.]
[Laisser 10 secondes.]

Position et page	*Questions / consignes*	*Propositions de réponse*
haut p.35	*Avec quoi étale-t-on la compote ?*	*Une fourchette, un couteau, une cuillère, une louche.*
bas p.35	*Maintenant, je vais vous dire une phrase. Entourez l'image qui correspond à la phrase : Disposez ensuite les pommes sur cette préparation.*	
haut p.36	*Maintenant, entourez l'image qui correspond au mot « enfourner ».*	
bas p.36	*Dans le texte, un plat sort du four. Quel est ce plat ? Entourez l'image qui correspond au plat qui sort du four dans le texte.*	

« L'exercice est terminé. Tournez la page, vous êtes à la page 37. »

Exercice 11

Compétence :	Reconnaitre des lettres.

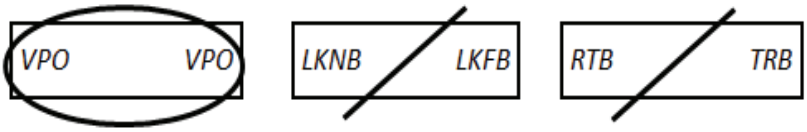
Activité :	Comparer le contenu de paires de suites de lettres.

Consignes de passation : **page 37** **2 minutes**

[Écrire au tableau ou projeter l'exemple.]

« Cherchez les groupes de lettres qui sont les mêmes.
Entourez-les.
Barrez les groupes de lettres qui ne sont pas les mêmes.

Nous allons faire un exemple ensemble.



Dans chaque rectangle, il y a des lettres à gauche et des lettres à droite. [Montrer]

D'après vous, pourquoi ce rectangle [montrer celui de gauche] *est entouré alors que ces rectangles* [montrer ceux de droite] *sont barrés ?*

[Laisser les élèves chercher un peu.]

Dans ce rectangle [montrer celui de gauche] *les lettres sont les mêmes et dans le même ordre* [montrer les deux V simultanément puis les deux P puis les deux O en prononçant les noms des lettres.]

… alors que dans celui-ci [montrer celui du milieu] *les lettres ne sont pas les mêmes. Ici, on voit N* [montrer] *alors qu'ici on voit F.* [Montrer.]

D'après vous, pourquoi ce rectangle [montrer celui complètement à droite] *est barré ?*

[Laisser les élèves chercher un peu.]

Ce rectangle est barré parce que [montrer celui complètement à droite] *les lettres sont les mêmes mais dans un ordre différent.*

[Vérifier que la consigne est comprise en interrogeant les élèves : *« Qui peut expliquer ce qu'il faut faire ? Qui n'a pas compris ? »* Réexpliquer si besoin.]

Maintenant que tout le monde a compris, nous allons commencer l'exercice. Allez-y. »

[Laisser à chaque élève le temps nécessaire à la réalisation de l'activité.]

« L'exercice est terminé. Allez à la page suivante, vous êtes à la page 38. »

Exercice 12

Compétence :	Discriminer des sons.

Activité :	Repérer le mot qui ne se termine pas par la même syllabe que les autres mots.

Consignes de passation :	**pages 38 - 39** **1 minute 30**

« Je vais vous dire les quatre mots qui correspondent aux 4 images.
Écoutez la syllabe à la fin des mots.
Un de ces mots se termine par une autre syllabe.
Pour répondre : barrez l'image de ce mot.

[Écrire au tableau ou projeter l'exemple.]
Nous allons faire un exemple. Mettez votre doigt sur le rond noir. Les quatre mots sont :
armoire, bureau, taureau, carreau.
Barrez l'image du mot qui ne se termine pas par la même syllabe que les autres.
[Répéter deux fois les mots. Laisser les élèves chercher pendant 15 secondes.]

Armoire ne se termine pas par la même syllabe que bureau, taureau, carreau. Il faut barrer l'image de l'armoire.»

[Procéder de la même façon pour les mots suivants.]

Page	*Mettez votre doigt sur …*	*[Dire les propositions. Laisser 15 secondes.]*
38	○	*château – hérisson – glaçon – ourson*
	➡	*moto – couteau – bateau – voiture*
	⇨	*poussin – taureau – zéro – bureau*
39	■	*saucisson – hérisson – otarie – paillasson*
	□	*canari – cinéma – écurie – otarie*

« L'exercice est terminé. Allez à la page suivante, vous êtes à la page 40. »]

Exercice 13

Compétence :	Comprendre des phrases lues par l'enseignant(e).

Activité :	Écouter une phrase puis entourer l'image correspondante parmi 4 propositions.

Consignes de passation : **pages 40 - 47** **3 minutes**

[Écrire au tableau :

1	2
3	4

1	2
3	4

ou projeter la page du cahier.]

1er exemple :
« Je vais vous dire une phrase.
Entourez l'image qui correspond à cette phrase.

Sur la page, vous allez regarder les 4 images du haut. Mettez votre doigt dessus.

[L'enseignant(e) montre un cahier avec les 4 images du bas cachées.
Vérifier que les enfants ont le doigt sur les 4 images du haut.]

Écoutez et entourez : ***L'enfant jette la pomme***.

[Attendre 10 secondes.]

Il fallait entourer la quatrième image. [L'entourer au tableau. Vérifier sur chaque cahier que la consigne est comprise. Sinon, réexpliquer à l'élève.]

[Procéder de la même façon pour l'exemple qui suit.]

2ème exemple :
Vous êtes prêts ? Écoutez et entourez : ***Le stylo est dans le carton***.

[Attendre 10 secondes.]

Il fallait entourer la deuxième image. [L'entourer au tableau. Vérifier sur chaque cahier que la consigne est comprise. Sinon, réexpliquer à l'élève.]
Puisque tout le monde a compris, nous allons continuer. Tournez la page, vous êtes à la page 41. »
[S'assurer que tous les élèves sont attentifs avant de dire les phrases.
Prononcer chaque phrase en articulant (une seule fois).
Laisser aux élèves 10 secondes à chaque fois pour entourer l'image choisie.
Vérifier, tout le long de cet exercice que les élèves sont à la bonne page et au bon endroit sur la page (haut, bas).]

[Procéder de la même façon pour les phrases suivantes.]

Page	*Position de l'image*	*[Prononcer chaque phrase en articulant.]*
41	Images du haut	**Le garçon court.**
	Images du bas	**La tasse est grande.**
42	Images du haut	**Le chien n'est pas dans la niche.**
	Images du bas	**La fille ne court pas.**
43	Images du haut	**La dame les regarde.**
	Images du bas	**Le garçon la porte.**
44	Images du haut	**L'étoile est dans le cercle.**
	Images du bas	**Le bol est derrière la tasse.**
45	Images du haut	**La tasse est devant le carton.**
	Images du bas	**La dame marche.**
46	Images du haut	**Le vélo suit la moto.**
	Images du bas	**Le garçon les regarde.**
47	Images du haut	**La dame le porte.**
	Images du bas	**Le crayon est sur le cahier.**

« Bravo, vous avez terminé.»

[Ramasser les cahiers.]

Séquence 5

Français

Exercice 17

Compétence :	Discriminer des sons.

Activité :	Entourer la lettre qui correspond au son du premier phonème d'un mot dicté**.**

Consignes de passation : **pages 57 - 58** **2 minutes**

« Je vais dire les 5 lettres de chaque ligne.
Ensuite, je vais dire un mot.
Écoutez-bien le son au début de ce mot.
Entourez la lettre qui correspond à ce son.
Je vais répéter deux fois.

[Écrire au tableau ou projeter l'exemple.]

Nous allons faire un exemple ensemble.
Mettez votre doigt sur le rond noir.
Les cinq lettres sont : m, n, b, d et f. [Dire le nom des lettres.]
Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***feuille****.*
[Laisser 10 secondes.]

On entend « fe » [donner le son : dire fe] *au début du mot feuille. C'est le f qui fait le son « fe » il fallait donc entourer la lettre f. »*

[Procéder de la même façon pour les lettres suivantes.]

Page	*Mettez votre doigt sur … Les cinq lettres sont …*		*Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot …*
57		s r p t f	poule
		m s r b d	dent
		m b d f j	fil
		l t d h f	lune
58		m b d f n	mal
		h l v b d	bon
		n m r t v	rose
		n m r t s	sol
		n d t s f	tard
		n m v u f	vol

« L'exercice est terminé. Tournez la page, vous êtes à la page 59. »

Exercice 18

Compétence :	Comprendre un texte lu par l'enseignant(e).

Activité :	Écouter un texte puis répondre à des questions en entourant la réponse parmi quatre propositions. Les questions et les réponses sont lues par l'enseignant(e).

Consignes de passation : **pages 59 - 60** **3 minutes**

«Je vais vous lire deux fois une histoire.
Vous allez bien tout écouter.
Pour bien comprendre : faites le film de l'histoire dans votre tête.
Ensuite, je vais vous poser des questions.
Pour répondre : entourez la bonne image.

La nuit est en train de tomber. Arthur va voir son chien pour lui donner des croquettes. Il lui demande de bien monter la garde pour protéger les moutons du cruel animal qui rôde.

[Laisser 10 secondes et relire le texte une deuxième fois.]
Sur la page, vous voyez 4 images en haut et 4 images en bas.
Regardez les 4 images en haut de la page.
[Montrer au tableau, projeter l'image ou masquer à l'aide d'une feuille les 4 images du bas.]
Vous êtes prêts ? Ecoutez la question et entourez la bonne réponse. »
[Dire une seule fois les propositions aux élèves en leur demandant de poser le doigt sur chaque image.]
[Laisser 10 secondes.]

Position et page	*Questions*	*Propositions de réponse*
haut p.59	*Qui demande de monter la garde ?*	*une femme, un homme, un mouton, un chien*
bas p.59	*Qui doit monter la garde ?*	*un mouton, un homme, un cheval, un chien*
haut p.60	*Qui doit être protégé ?*	*un troupeau de moutons, une poule, des oies, un homme*
bas p.60	*Quel pourrait être l'animal qui rôde ?*	*un chaton, un loup, un poussin, un cheval*

« L'exercice est terminé. Tournez la page, vous êtes à la page 61. »

Exercice 19

Compétence :	Discriminer des sons.

Activité :	Repérer le mot qui débute par le même phonème que le mot cible.

Consignes de passation : **pages 61 - 62** **1 minute 30**

« D'abord, je vais vous dire un mot.
Écoutez le son au début de ce mot.
Ensuite, je vais vous dire les mots qui correspondent aux quatre images.
Un de ces mots commence par le même son.
Pour répondre : entourez l'image du mot qui commence par le même son.
[Écrire au tableau ou projeter l'exemple.]

Nous allons faire un exemple ensemble. Mettez votre doigt sur le rond noir.
Entourez l'image du mot qui commence par le même son que ***four.***
[Dire les propositions et laisser 10 secondes.] *homme, fruits, balle, bille.*
On entend [f] [prononcer fe] *au début du mot « four ». C'est « fruits » qui commence par le même son.*
Il faut donc entourer l'image du mot « fruits ». »

[Procéder de la même façon pour les mots suivants.]

Page	*Mettez votre doigt sur …*	*Entourez l'image du mot qui commence comme …*	*[Dire les propositions. Laisser 10 secondes.]*
61		cheval	*mouton – râteau – château – lapin*
		car	*poule – gant – cou – balle*
		dent	*dé – tour – fille – verre*
62		verre	*poule – homme – fille – vache*
		biscotte	*carotte – café – bateau – tortue*
		tulipe	*muguet – tortue – melon – pirate*
		poule	*fille – poisson – fleur – vélo*
		fille	*poule – homme – fleur – verre*

« L'exercice est terminé. Tournez la page, vous êtes à la page 63. »

Exercice 20

Compétence :	Discriminer des sons.

Activité :	Repérer le mot qui se termine par le même phonème que le mot cible.

Consignes de passation : **pages 63 - 64** **1 minute 30**

« D'abord, je vais vous dire un mot.
Écoutez le son à la fin de ce mot.
Ensuite, je vais vous dire quatre mots qui correspondent aux quatre images.
Un de ces mots se termine par le même son.
Pour répondre : entourez l'image du mot qui se termine par le même son.

[Écrire au tableau ou projeter l'exemple.]
Nous allons faire un exemple ensemble. Mettez votre doigt sur le rond noir.
Entourez l'image du mot qui se termine par le même son que ***rideau****.*
[Dire les propositions et laisser 10 secondes.] *château, radis, serviette, lapin*
On entend [o] à la fin du mot « rideau ». C'est « château » qui se termine par le même son.
Il faut donc entourer l'image du mot « château ». »

[Procéder de la même façon pour les mots suivants.]

Page	*Mettez votre doigt sur …*	*Entourez l'image du mot qui se termine comme …*	*[Dire les propositions. Laisser 10 secondes.]*
63	○	bille	*balle – jeu – car – fille*
	➡	maison	*poisson – maitresse – palais – pirate*
	⇨	pirate	*lunettes – bateau – piment – sapin*
64	■	bateau	*moulin – chapeau – balise – navire*
	□	verrue	*vélo – tortue – bouton – café*
	⬬	message	*manège – courrier – gâteau – maman*
	☁	petit	*papa – mouton – bébé – kiwi*

« Bravo, vous avez terminé.»

[Ramasser les cahiers.]

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

POINT D'ÉTAPE CP 2020

Prénom de l'élève

Nom de l'élève

Classe de l'élève

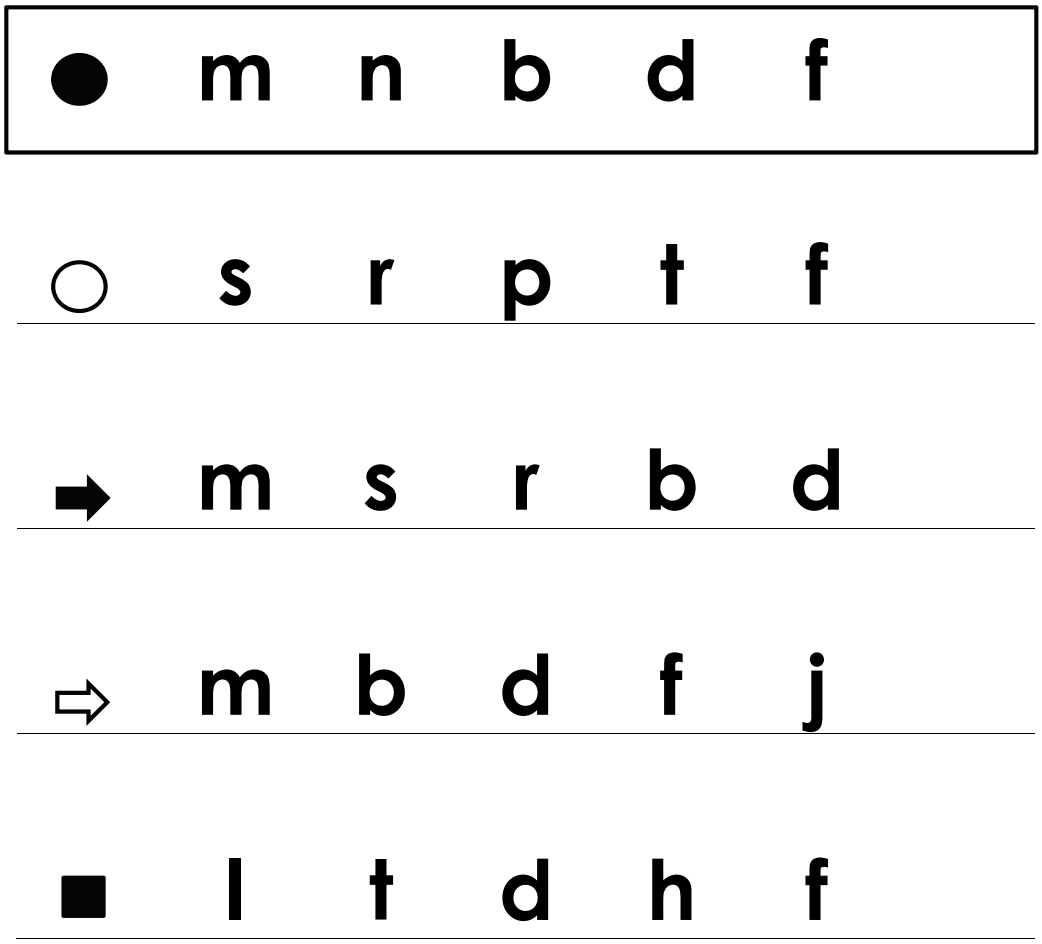
Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

SÉQUENCE 1

FRANÇAIS

Exercice 1

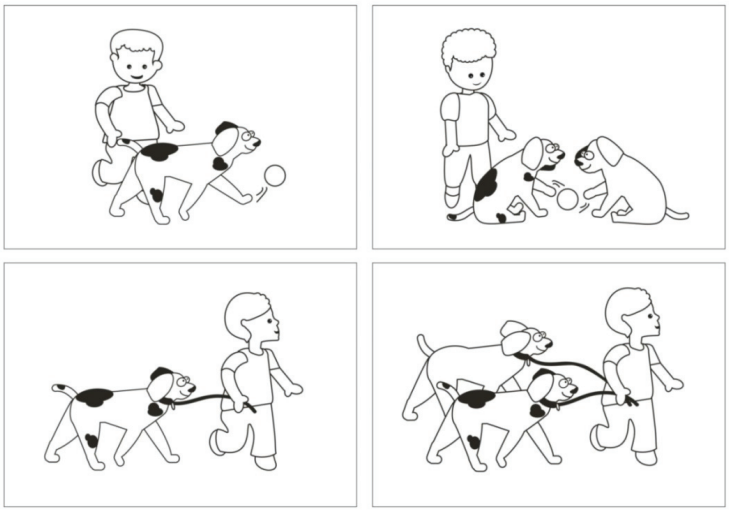


Exercice 1 (suite)

□	m	b	d	f	n	
⬬	h	l	v	b	d	
☁	n	m	r	t	v	
♥	n	m	r	t	s	
♡	n	d	t	s	f	
✖	n	m	v	u	f	

Exercice 2

Il promène son chien.

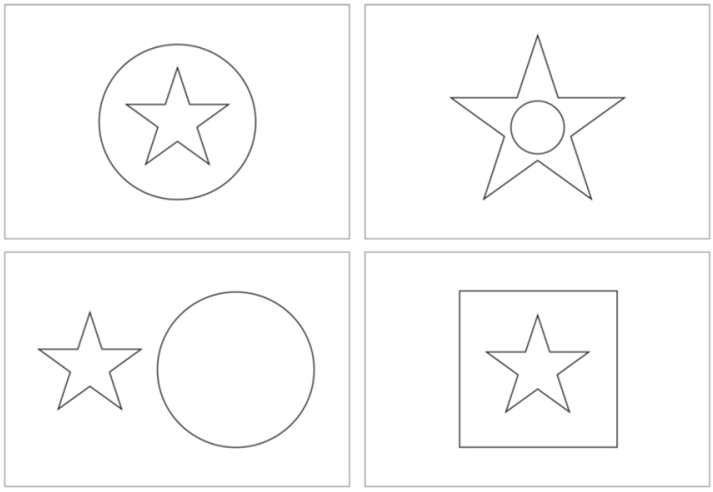


Il n'est pas seul.



Exercice 2 (suite)

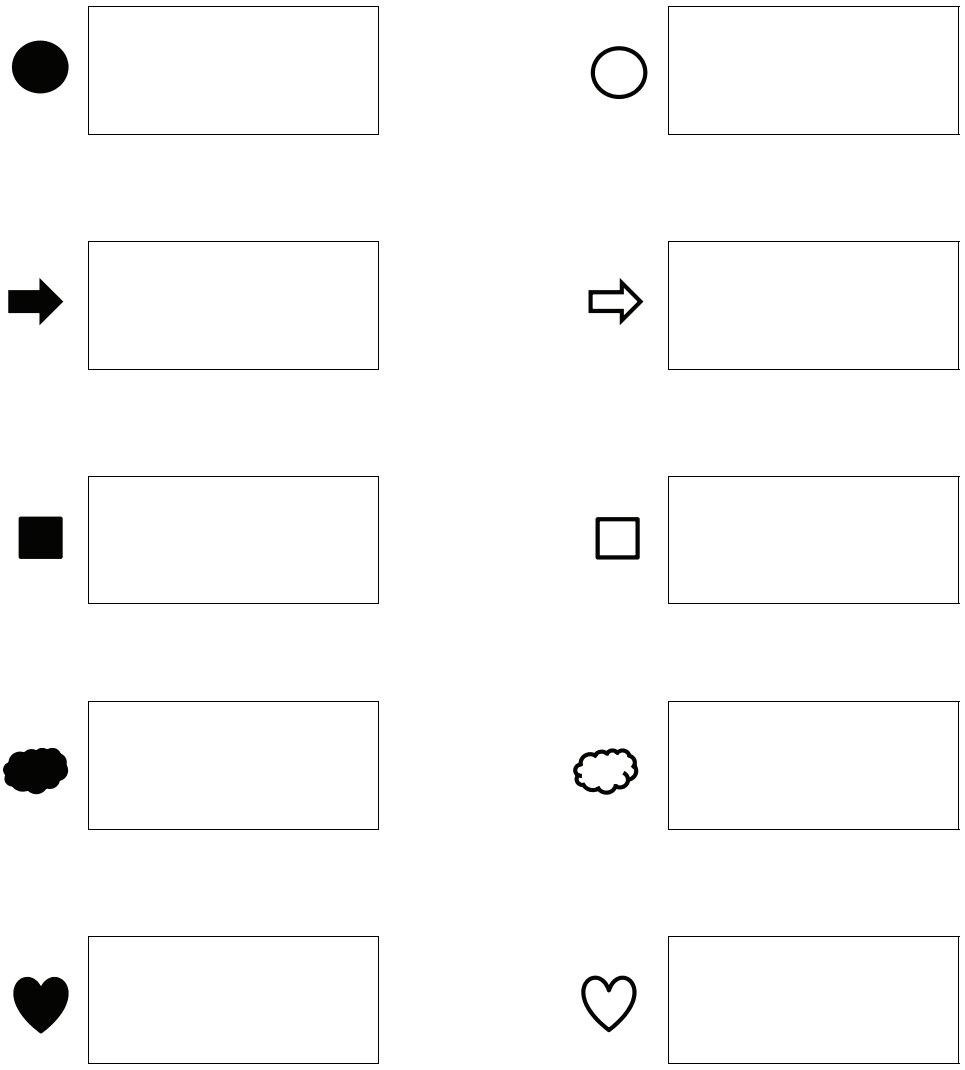
L'étoile est dans le carré.



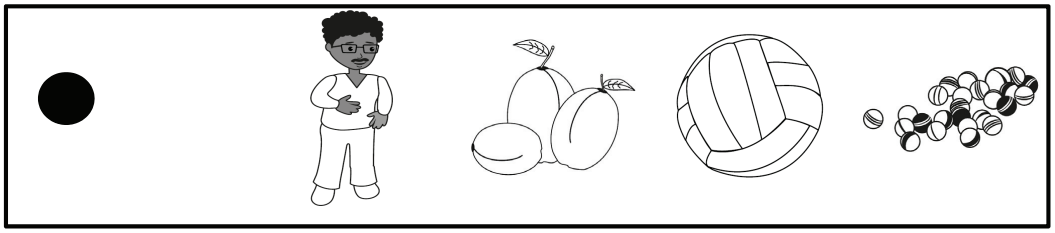
Il la porte.

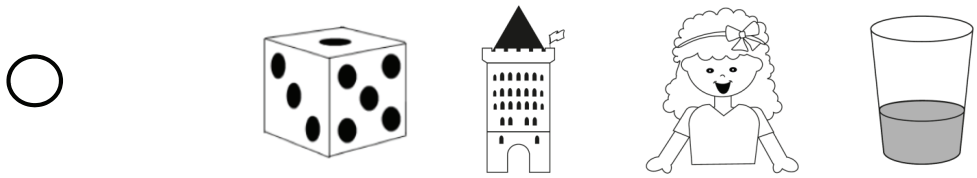


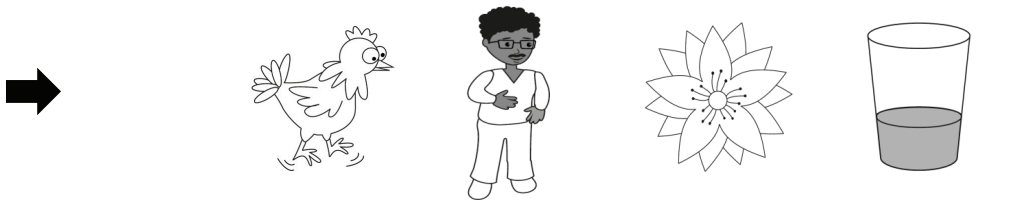
Exercice 3

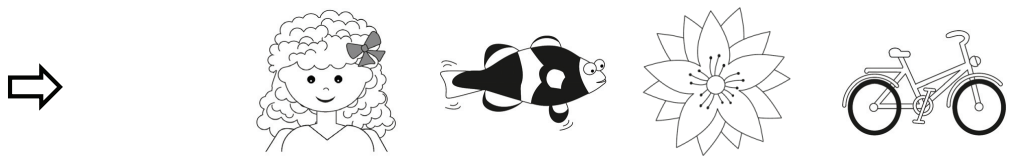


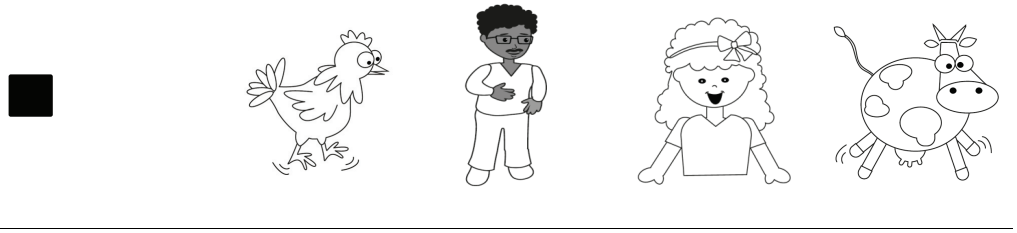
Exercice 4











Exercice 4 (suite)

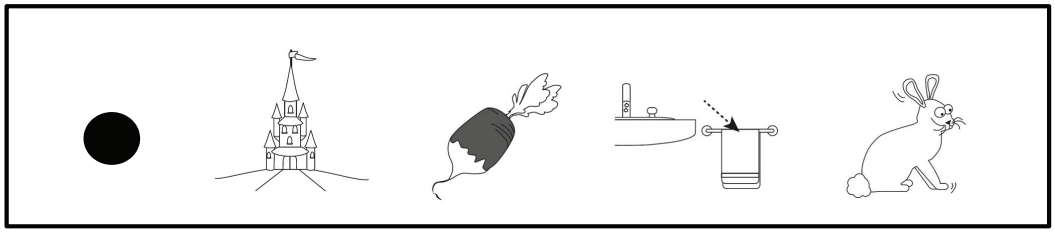


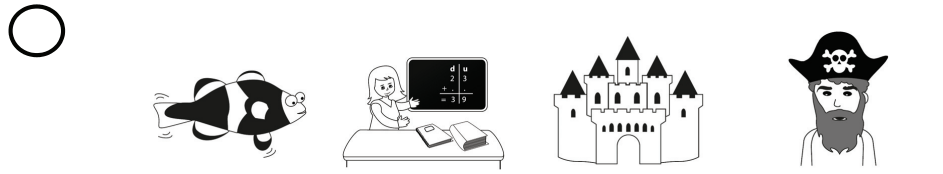


SÉQUENCE 3

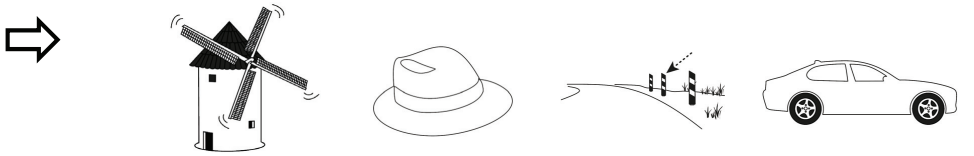
FRANÇAIS

Exercice 10

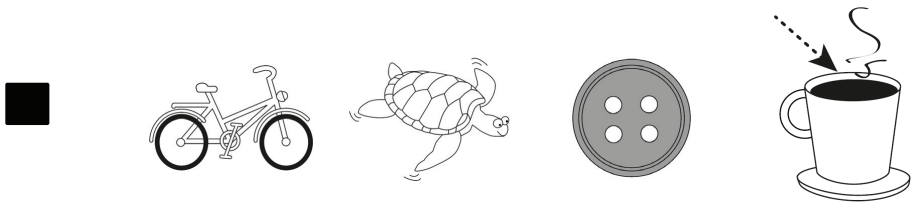




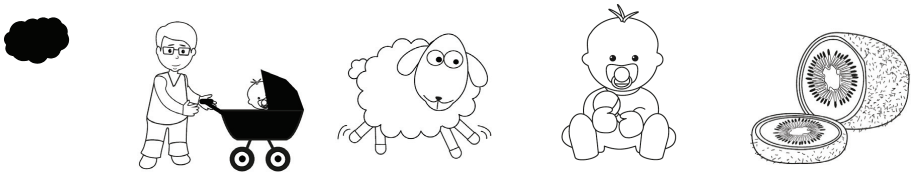




Exercice 10 (suite)

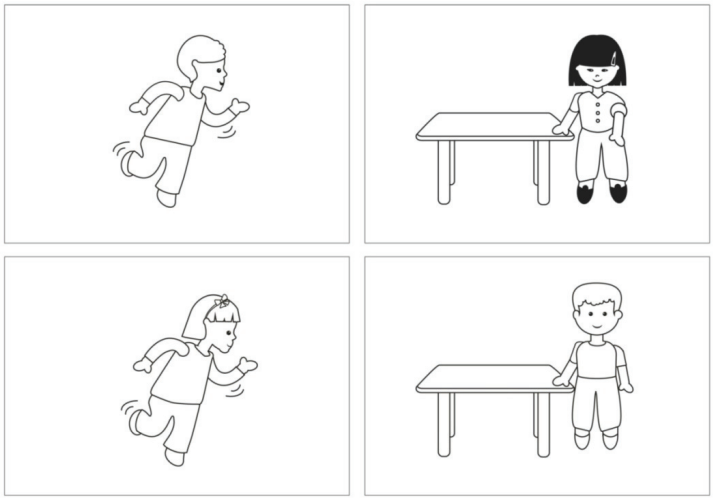




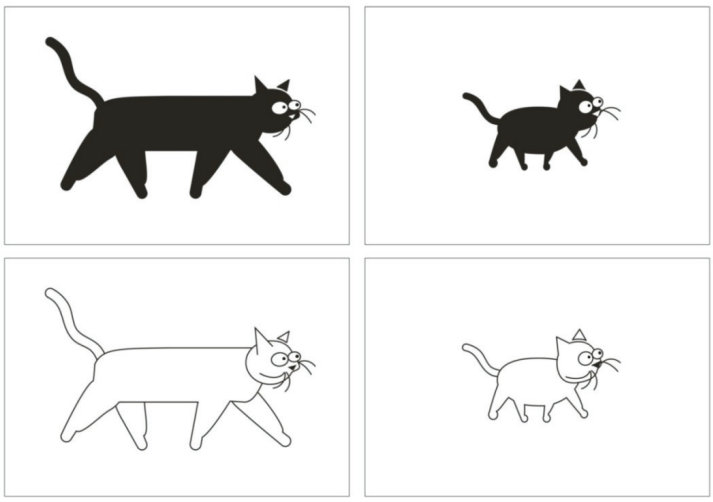


Exercice 11

Il ne court pas.



Le chat est petit mais pas noir.

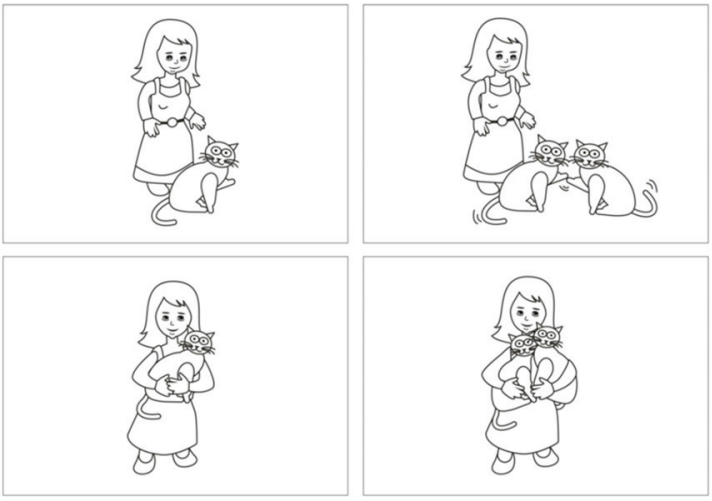


Exercice 11 (suite)

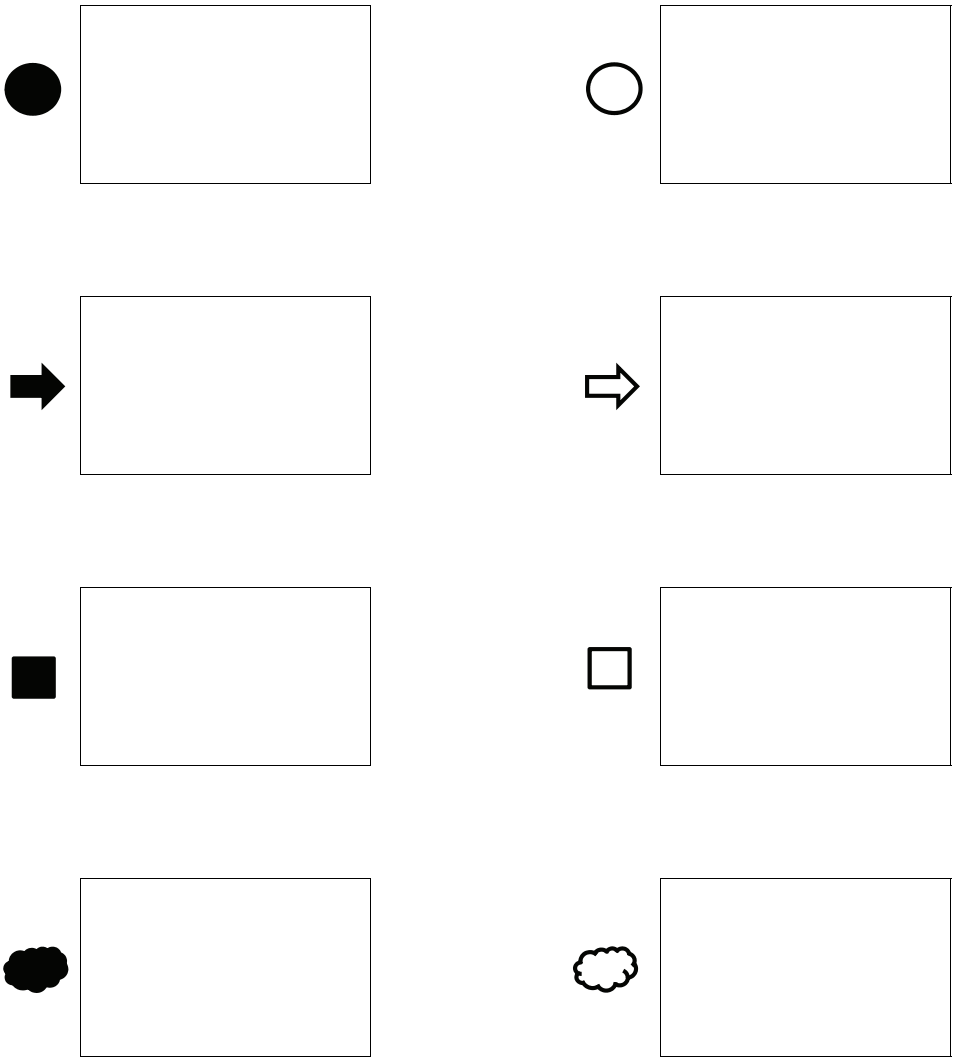
La souris est devant la cage.



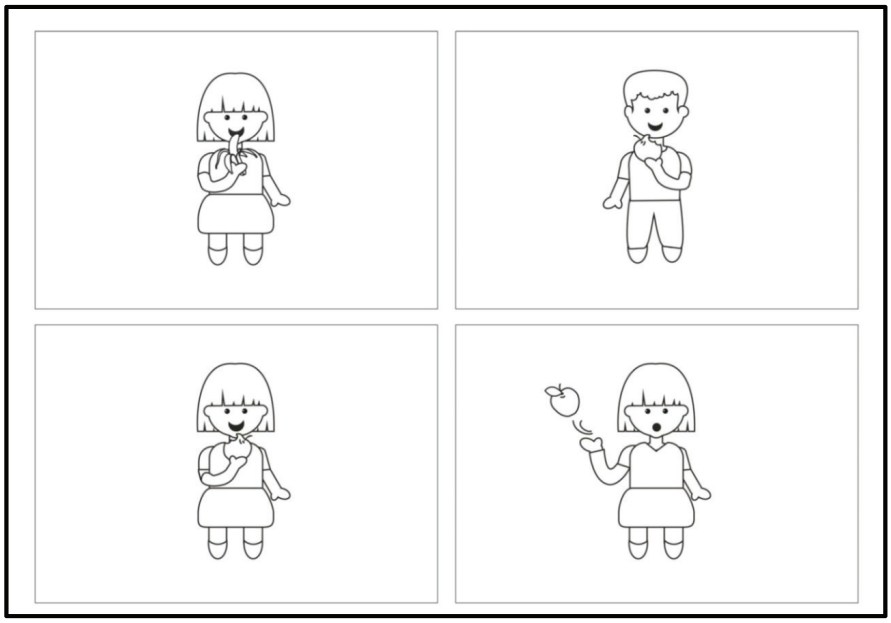
Elle les regarde.

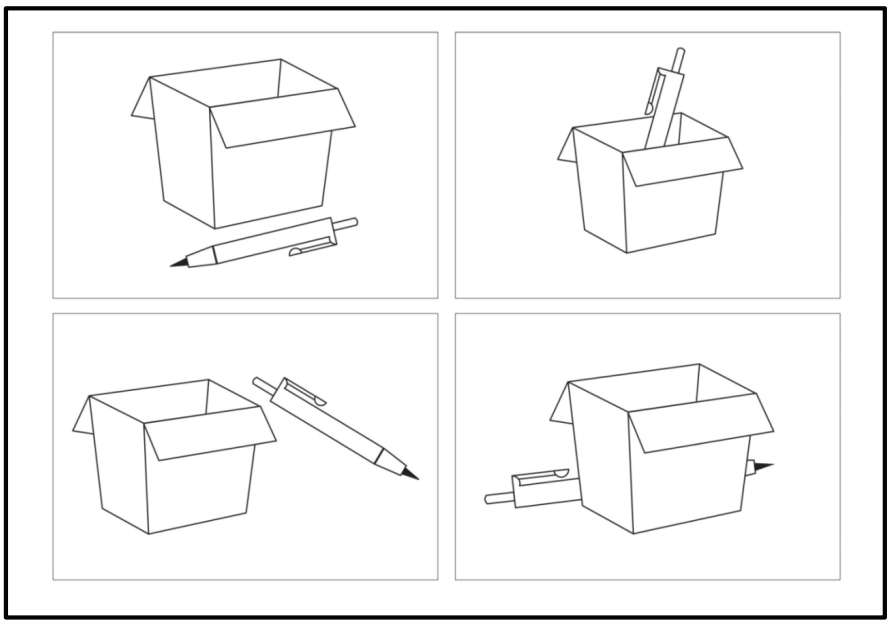


Exercice 12

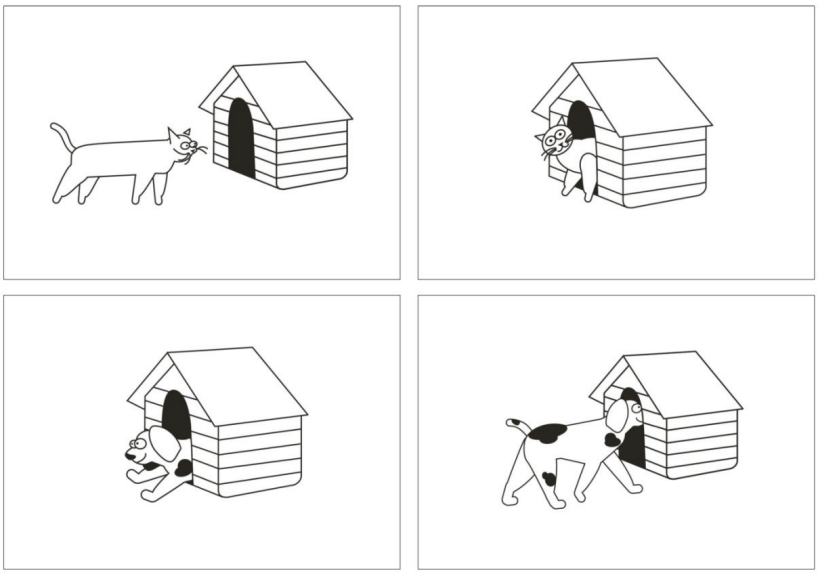


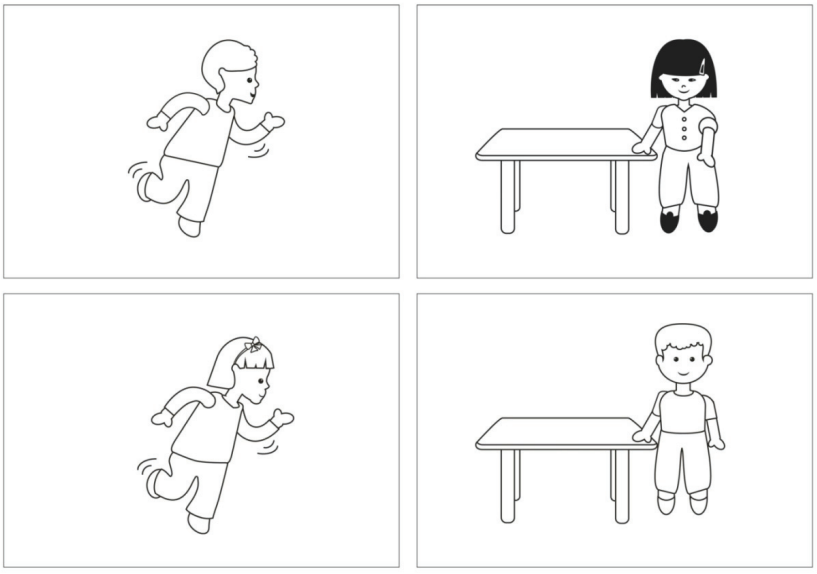
Exercice 13



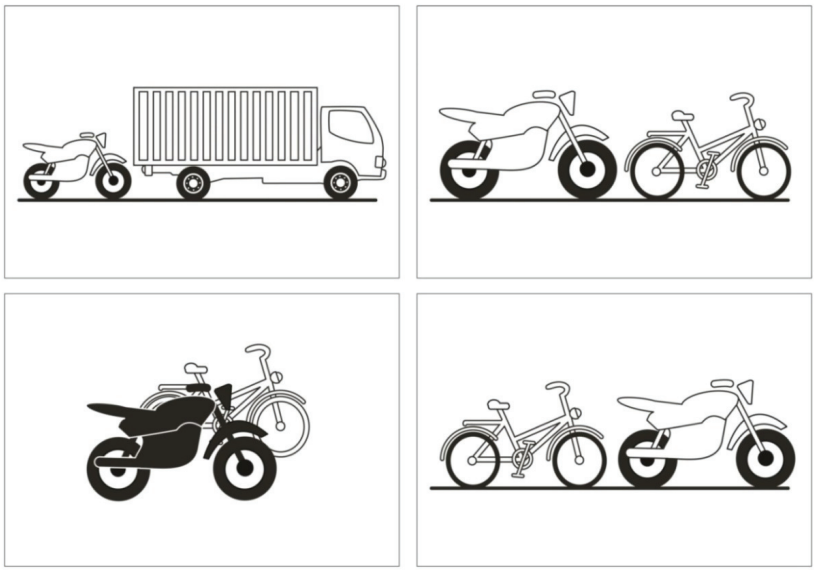


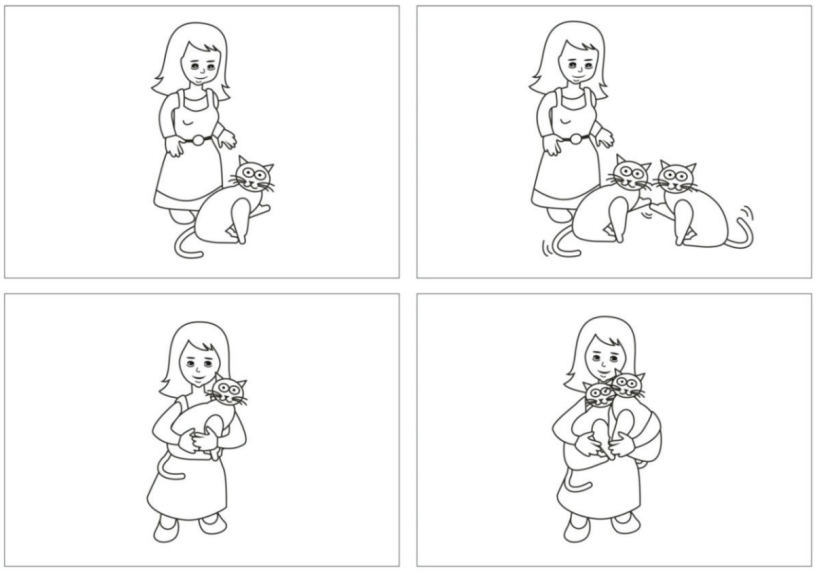
Exercice 13 (suite)





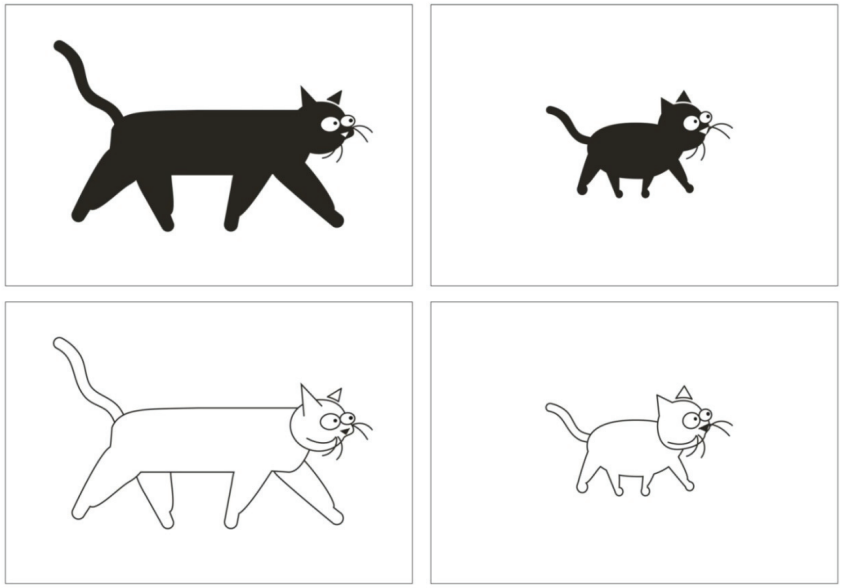
Exercice 13 (suite)



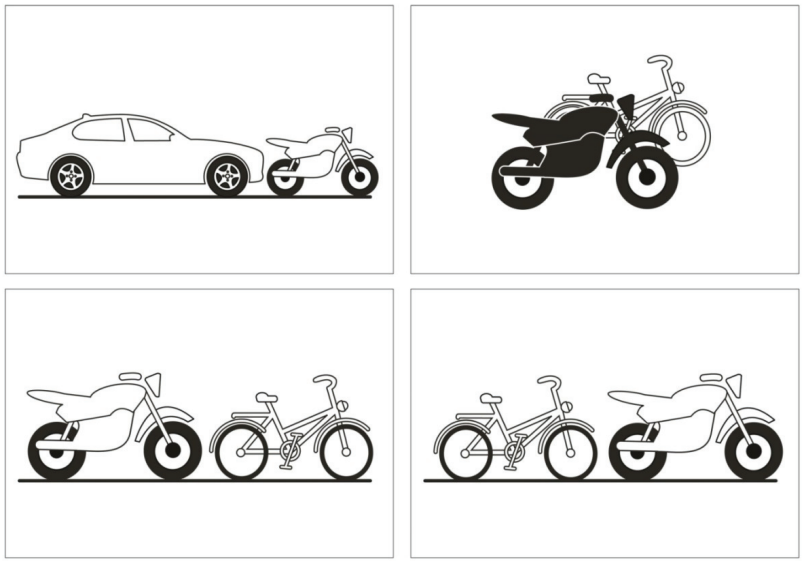


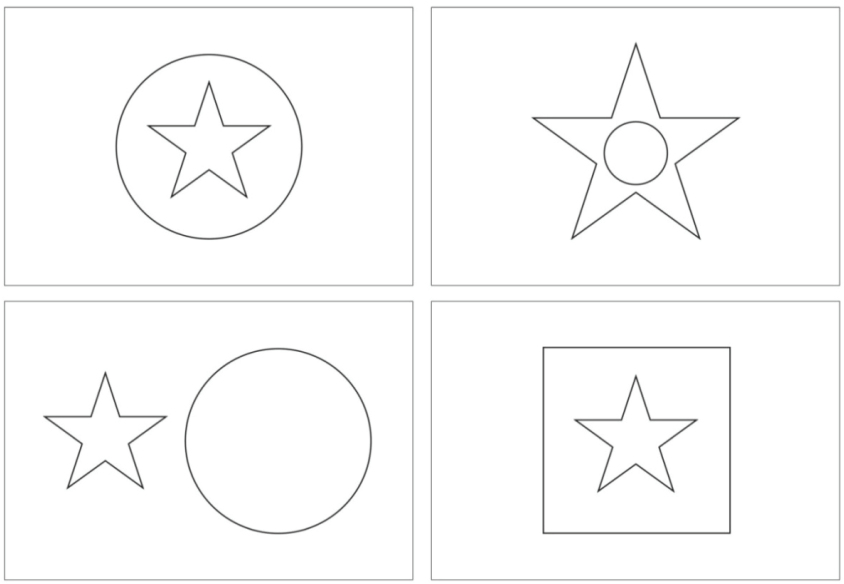
Exercice 13 (suite)





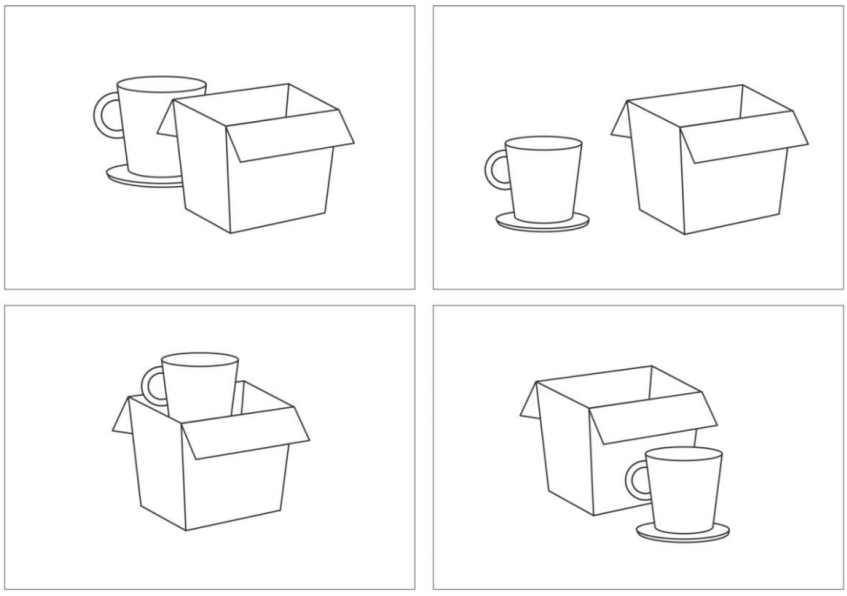
Exercice 13 (suite)



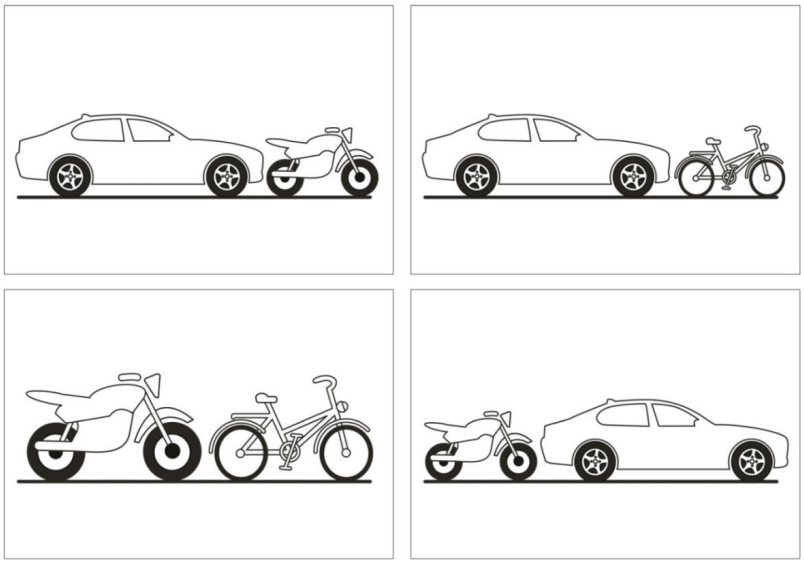


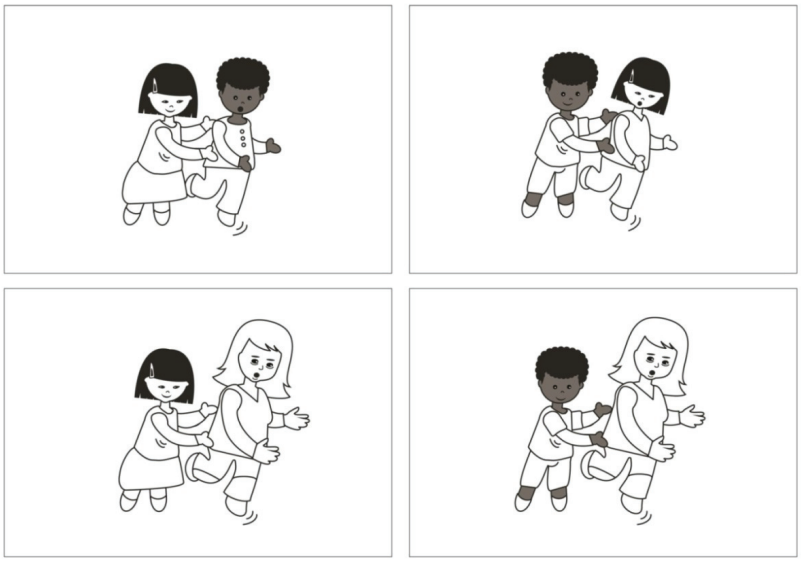
Exercice 13 (suite)



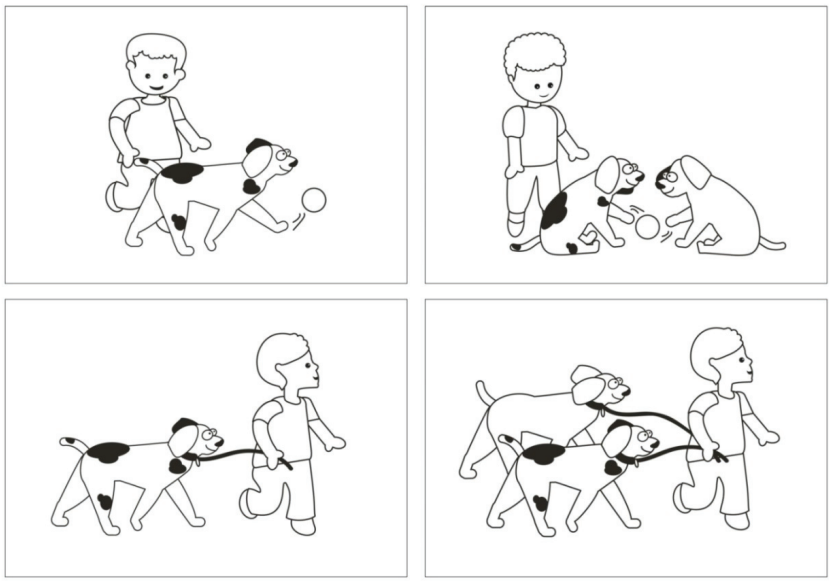


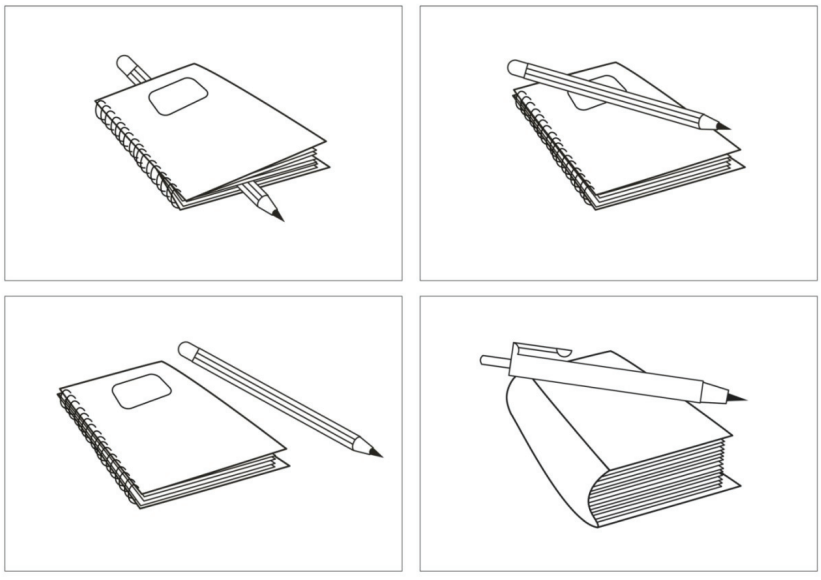
Exercice 13 (suite)





Exercice 13 (suite)





SÉQUENCE 5

FRANÇAIS

ÉPREUVES INDIVIDUELLES

FEUILLES DE COTATION

Exercice 17

[Démarrer le chronomètre.

Dans le tableau :
- cocher la case si le mot est correctement lu.
- si l'élève n'a pas terminé en 60 secondes, entourer le dernier mot lu (ou tenté d'être lu).

Si l'élève termine en moins de 60 secondes, reporter le temps exact ici : |__|__| secondes.

Remarque : si l'élève ne réussit pas à lire plus de 4 mots parmi les 10 premiers (2 lignes) ne pas poursuivre la lecture.]

Ligne 1	à ☐ 1	où ☐ 2	la ☐ 3	au ☐ 4	tu ☐ 5
Ligne 2	un ☐ 1	il ☐ 2	été ☐ 3	on ☐ 4	mur ☐ 5
Ligne 3	ni ☐ 1	sur ☐ 2	qui ☐ 3	vélo ☐ 4	par ☐ 5
Ligne 4	feu ☐ 1	ce ☐ 2	peur ☐ 3	ami ☐ 4	moto ☐ 5
Ligne 5	peau ☐ 1	lune ☐ 2	gare ☐ 3	lire ☐ 4	bon ☐ 5
Ligne 6	mardi ☐ 1	col ☐ 2	avril ☐ 3	roi ☐ 4	faire ☐ 5

A l'issue du test, trois cas de figure se présentent :

1er cas

☐ Si l'élève ne lit pas tous les mots en une minute, lui annoncer le nombre de mots correctement lus.

2ème cas

☐ Si l'élève lit correctement tous les mots en moins d'une minute, lui dire qu'il a réussi à lire tous les mots et lui annoncer le temps réalisé pour le faire.
Reporter le temps afin de calculer le nombre de mots que l'élève est capable de lire en une minute.

$$\frac{30 \times 60}{\text{..... secondes mises pour lire les mots}} = \text{|__|__| mots lus en une minute}$$

3ème cas

☐ Si l'élève lit tous les mots en moins d'une minute, mais fait une erreur au moins, lui annoncer le nombre de mots correctement lus et le temps réalisé pour le faire.

$$\frac{(\ldots) \times 60}{\text{..... secondes mises pour lire les mots}}$$

Exercice 18

[Démarrer le chronomètre.

Dans le tableau :
- cocher la case si le mot est correctement lu.
- si l'élève n'a pas terminé en 60 secondes, entourer le dernier mot lu (ou tenté d'être lu).

Si l'élève termine en moins de 60 secondes, reporter le temps exact ici : |__|__| secondes

Remarque : si l'élève ne réussit pas à lire plus de 4 mots parmi les 11 premiers (1ère ligne) ne pas poursuivre la lecture.]

Ligne 1	Le ☐ 1	renard ☐ 2	court ☐ 3	dans ☐ 4	la ☐ 5	forêt ☐ 6	Il ☐ 7	arrive ☐ 8	à ☐ 9	la ☐ 10	ferme ☐ 11
Ligne 2	Va ☐ 1	t-il ☐ 2	voler ☐ 3	une ☐ 4	poule ☐ 5	Lola ☐ 6	l'a ☐ 7	vu ☐ 8	Elle ☐ 9	crie ☐ 10	et ☐ 11
Ligne 3	le ☐ 1	chasse ☐ 2									
Ligne 4	Bravo ☐ 1	Lola ☐ 2	dit ☐ 3	la ☐ 4	poule ☐ 5						

Nombre de mots correctement lus en 1 minute : ☐

Score de Fluence* ☐

* nombre de mots correctement lus en 1 minute ; pour les élèves qui auraient lu tous les mots correctement en moins d'une minute, appliquer la règle de trois suivante : (29 mots x 60 secondes) / temps mis pour lire tous les mots. Le calcul de ce score n'est pas nécessaire pour la saisie sur le portail mais permet d'indiquer cette information à l'élève.

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

POINT D'ÉTAPE CP 2020

Guide pour le professeur

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

PRESENTATION GENERALE

Afin de disposer de toutes les informations utiles pour la mise en œuvre du dispositif, il vous est demandé de prendre connaissance du présent document avant la passation des épreuves par les élèves.

LES EVALUATIONS DE RENTREE

Aux rentrées 2018 et 2019, des évaluations nationales se sont déroulées dans toutes les classes de CP et de CE1. Elles ont été élaborées par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), en collaboration avec le conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN), la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN).

Les exercices proposés ont été conçus avec le concours des équipes mises en place par la DEPP, constituées de professeurs des écoles, maîtres formateurs, conseillers pédagogiques et inspecteurs de l'éducation nationale.

Ce dispositif a été mis en œuvre pour que vous puissiez disposer pour chaque élève de points de repères fiables permettant d'organiser l'action pédagogique. L'objectif était de bien apprécier, d'un point de vue individuel et collectif, certains acquis fondamentaux permettant d'ancrer les apprentissages au début de l'année.

A l'issue des passations et de la saisie des réponses de chaque élève, vous avez pu accéder à différents documents de restitution. Certains, individuels, vous ont permis de dialoguer avec les parents ou de déterminer dans quel domaine un élève pouvait avoir besoin d'un accompagnement renforcé.

Pour vous aider à concevoir ces accompagnements, la DGESCO a mis en ligne des fiches ressources sur le site EDUSCOL. Elles sont disponibles à l'adresse suivante :

http://eduscol.education.fr/pid38071/evaluations-de-debut-de-cp-et-de-ce1-des-fiches-ressources-pour-l-accompagnement-des-eleves.html

Des résultats consolidés sont disponibles à plusieurs niveaux et permettront de mettre en perspective les résultats de vos élèves avec ceux de votre département ou de votre académie par exemple.

UNE NOUVELLE ETAPE : LES EVALUATIONS DE MILIEU D'ANNEE

Le deuxième temps d'évaluation placé au milieu de l'année de CP propose un point d'étape afin d'apprécier la progression des élèves, dans les domaines de la lecture, de l'écriture et de la numération. Il doit permettre de compléter vos observations des évolutions de vos élèves. L'objectif est ici de proposer aux élèves qui en auraient besoin un accompagnement plus personnalisé.

Ce point d'étape CP a été conçu, une nouvelle fois, avec le concours des équipes mises en place par la DEPP, constituées de professeurs des écoles, maîtres formateurs, conseillers pédagogiques et inspecteurs de l'éducation nationale.

PRISE EN COMPTE DES REMONTEES DU TERRAIN

Pour cette deuxième édition du point d'étape, les séquences demeurent courtes. Le temps de passation indiqué pour chaque séquence correspond à la durée effective de travail de l'élève (de 2 à 11 minutes). Il faut donc y ajouter le temps consacré à la manipulation des cahiers et à la communication des consignes.

Par ailleurs, certains exercices mobilisent beaucoup d'attention, ils ont donc été scindés et répartis entre deux séquences différentes.

NATURE DES EXERCICES

Certains exercices de ce point d'étape au CP sont repris (partiellement ou totalement) des évaluations CP de septembre 2019. Ceci va permettre de visualiser les progrès des élèves.

D'autres sont des exercices repris des évaluations de début de CE1 2019. Il existe également un nouvel exercice, testé l'an dernier au milieu de l'année de CP. Il s'agit de l'exercice de lecture de phrases qui a également fait son apparition dans les repères CE1 de septembre 2019. Tous ces exercices permettront de mesurer les avancées des élèves et, ensuite, de visualiser leurs progrès entre le point d'étape et le début de CE1.

Le tableau que vous trouverez ci-après vous permet de visualiser les items repris des évaluations CP ou CE1. (exemple : pour le premier item, les points indiquent que la compétence « écrire des syllabes dictées » est reprise pour l'évaluation de début de CE1).

Français							
Dimensions évaluées	**Compétences**	**Nombre d'items**	**Début de CP**	**MI-CP**	**Début de CE1**	**Séquence**	**Exercice**
De l'oral à l'écrit	Écrire des syllabes dictées	10		●	●	1	3
	Écrire des mots dictés	8		●	●	3	12
Reconnaissance de lettres	Comparer des suites de lettres	/	●				
	Reconnaitre les différentes écritures d'une lettre	/	●				
	Connaitre le nom des lettres et le son qu'elles produisent	10	●	●		1	1
Phonologie	Manipuler des phonèmes	12	●	●		1	4
						3	10
	Manipuler des syllabes	/	●				
Compréhension orale	Comprendre des mots lus	/	●		●		
	Comprendre des phrases lues	14	●	●	●	3	13
	Comprendre des textes lus	/	●				
Lecture et compréhension de l'écrit	Lire à voix haute des mots	30		●	●	5	17
	Lire à voix haute un texte	29		●	●	5	18
	Lire des phrases seul(e)	8		●	●	1	2
						3	11
	Répondre à des questions lues par l'enseignant	/			●		

Compétence évaluée à la MI-CP et en début d'année de CP et/ou CE1

Compétence évaluée uniquement en début d'année de CP et/ou CE1

Mathématiques							
Dimensions évaluées	**Compétences**	**Nombre d'items**	**Début de CP**	**MI-CP**	**Début de CE1**	**Séquence**	**Exercice**
Nombres et calculs	Reconnaitre des nombres dictés	/	●		●		
	Écrire des nombres sous la dictée	10	●	●	●	2	5
	Représenter des nombres entiers	/			●		
	Résoudre des problèmes	5	●	●	●	2	7
						4	16
	Calculer mentalement	/			●		
	Calculer en ligne : additionner	10		●	●	2	6
	Calculer en ligne : soustraire	10		●	●	4	14
	Dénombrer une collection et l'associer à son écriture chiffrée	/	●				
	Comparer des nombres	40	●	●	●	2	8
	Placer un nombre sur une ligne numérique	10	●	●	●	2	9
						4	15
Espace et géométrie	Reproduire un assemblage	/	●		●		

Compétence évaluée à la MI-CP et en début d'année de CP et/ou CE1

Compétence évaluée uniquement en début d'année de CP et/ou CE1

ORGANISATION

L'attention est attirée sur l'inconvénient qu'il y aurait pour les élèves à enchaîner les différents exercices ou à trop s'éloigner des pratiques habituelles de la classe. Dans cet esprit, afin de ne pas surcharger les élèves, on recommande l'étalement des séquences sur différentes demi-journées.

Il est important néanmoins de respecter scrupuleusement la durée de travail effectif de l'élève.

CALENDRIER

La passation des évaluations est à programmer dans les écoles entre le **lundi 20 janvier et le vendredi 31 janvier 2020**.

CONSIGNES DE PASSATION

Les exercices que vous allez proposer à votre classe ne constituent pas un examen ou une épreuve qui aurait pour objet de classer les élèves ou les écoles les uns par rapport aux autres.

Il est donc essentiel de veiller à présenter aux élèves de la façon la plus simple, mais aussi la plus rassurante, ce qu'on attend d'eux afin qu'ils n'éprouvent pas d'appréhension, ce qui risquerait de nuire à leur travail.

Les consignes de passation sont destinées à uniformiser autant que possible les conditions de l'évaluation, de façon à placer tous les élèves dans la même situation. Nous vous demandons de les appliquer strictement. Aucun délai supplémentaire ne pourrait donc être octroyé aux élèves qui n'auraient pas fini un exercice dans le temps imparti.

Les textes entre « *guillemets et en italique* » sont les consignes orales à dire aux élèves. Les textes entre [crochets] sont les consignes d'action pour l'enseignant.

Important :

Les élèves ne doivent écrire que sur le cahier. Le matériel dont ils doivent disposer se limite au stylo ou au crayon noir (et à la gomme).

Si un élève demande des informations complémentaires, ne lui donner ni élément de réponse, ni information susceptible d'orienter sa réponse. Si la consigne s'avère incomprise, l'intervention devra se limiter à l'expliciter (il suffira bien souvent de relire avec l'élève la consigne écrite, et/ou de répéter la consigne orale en insistant sur ce qui fait problème), et à redonner des précisions d'ordre matériel (signification de « entourer » par exemple).

Votre attention est attirée sur l'importance d'éviter la copie entre élèves. Pour cela, il convient, lorsque c'est possible, d'espacer les élèves. On pourra également utiliser des classeurs posés verticalement ou tout autre dispositif pour éviter le recopiage.

De même, il est important de s'assurer que les élèves finissent bien leur exercice au même moment. Il peut être demandé, par exemple, de « lever les stylos » à la fin de l'exercice.

AVANT LA PASSATION

Avant de distribuer les cahiers, renseigner sur la couverture :

- le nom de l'élève (le prénom sera éventuellement écrit par l'élève) ;
- la classe de l'élève.

PENDANT LA PASSATION

Pour chacune des séquences, vous trouverez un tableau de synthèse indiquant :

- le champ ;
- le nombre d'exercices ;
- la durée effective de travail de l'élève ;
- la modalité de passation (collective ou individuelle) ;
- la compétence associée ;
- l'activité de l'élève.

Pour chacun des exercices, vous trouverez les informations suivantes :

- la compétence visée ;
- l'activité de l'élève ;
- les consignes de passation ;
- le numéro de la première page concernée ;
- la durée effective de travail de l'élève.

Exercice 1

Compétence :	Discriminer des sons.
Activité :	Entourer la lettre qui correspond au son du premier phonème d'un mot dicté.
Consignes de passation :	**pages 1 - 2** **2 minutes**

« Je vais dire les 5 lettres de chaque ligne.
Ensuite, je vais dire un mot.
Ecoutez-bien le son au début de ce mot.
Entourez la lettre qui correspond à ce son.
Je vais répéter deux fois.

Pour certains exercices :

Des symboles permettront aux élèves de se repérer dans certains des exercices proposés durant les différentes séquences.

Ces symboles apparaîtront toujours dans le même ordre.

rond noir	
rond blanc	
flèche noire	
flèche blanche	
carré noir	
carré blanc	
nuage noir	
nuage blanc	
cœur noir	
cœur blanc	
croix noire	
croix blanche	

APRÈS LA PASSATION

À la fin du dernier exercice :

- Ramasser les cahiers. Vérifier que les informations renseignées sur la couverture des cahiers sont correctes. Écrire « Absent » sur la couverture des cahiers des élèves absents ;
- Saisir les productions des élèves sur le portail en ligne à l'adresse **reperes.cp-ce1.fr** (codes d'accès disponibles auprès du directeur de votre école) **;**
- Pour accéder aux résultats des élèves, disponibles à cette même adresse, demander le lancement des calculs.

Remarque :
Nous rappelons que les résultats des élèves ne peuvent être calculés que si l'intégralité des réponses des élèves a été saisie.

Séquence 1 : Français

Champs	Exercice	Durée (min)	Modalité de passation	Compétence associée	Activité
Lecture et compréhension de l'écrit Identifier des mots de manière de plus en plus aisée	**Modifié : 3 nouveaux items** 1	2	collective	Discriminer des sons. (Savoir discriminer de manière visuelle et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent.∗)	Entourer la lettre qui correspond au son du premier phonème d'un mot dicté.
Lecture et compréhension de l'écrit Comprendre un texte et contrôler sa compréhension	**NOUVEAUTÉ** 2	2	collective	Comprendre des phrases lues seul(e). (Savoir mobiliser la compétence de décodage.∗)	Lire une phrase et entourer l'image qui lui correspond parmi 4 propositions.
Étude de la langue De l'oral à l'écrit	3	3	collective	Établir les correspondances graphophonologiques : écrire des syllabes simples et complexes. (Connaitre les correspondances graphophonologiques.∗)	Écrire une syllabe dictée par l'enseignant(e).
Lecture et compréhension de l'écrit Identifier des mots de manière de plus en plus aisée	**Modifié : 5 nouveaux items** 4	1	collective	Discriminer des sons. (Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots - conscience phonologique.∗)	Repérer le mot qui débute par le même phonème que le mot cible.
		8			

∗ Programmes de français et de mathématiques du cycle 2, BO n°30 du 26-7-2018

Séquence 3 : Français

Champs	Exercice	Durée (min)	Modalité de passation	Compétence associée	Activité
Lecture et compréhension de l'écrit Identifier des mots de manière de plus en plus aisée	10	1	collective	Discriminer des sons. (Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots - conscience phonologique.∗)	Repérer le mot qui se termine par le même phonème que le mot cible.
Lecture et compréhension de l'écrit Comprendre un texte et contrôler sa compréhension	**NOUVEAUTÉ** 11	2	collective	Comprendre des phrases lues seul(e). (Savoir mobiliser la compétence de décodage.∗)	Lire une phrase et entourer l'image qui lui correspond parmi 4 propositions.
Étude de la langue De l'oral à l'écrit	12	4	collective	Établir les correspondances graphophonologiques : écrire des mots. (Connaitre les correspondances graphophonologiques.∗)	Écrire un mot fréquent, régulier, dicté par l'enseignant(e).
Langage oral Écouter pour comprendre des messages oraux	13	3	collective	Comprendre des phrases lues par l'enseignant(e). (Mémoriser le vocabulaire entendu dans les textes.∗)	Écouter une phrase puis entourer l'image correspondante parmi 4 propositions.
		10			

∗ Programmes de français et de mathématiques du cycle 2, BO n°30 du 26-7-2018

Séquence 5 : Français

Champs	Exercice	Durée (min)	Modalité de passation	Compétence associée	Activité
Lecture et compréhension de l'écrit Lire à voix haute	17	1	individuelle	Lire à voix haute des mots. (Savoir décoder et comprendre un texte.∗)	Lire correctement le plus grand nombre de mots en une minute.
Lecture et compréhension de l'écrit Lire à voix haute	18	1	individuelle	Lire à voix haute un texte. (Savoir décoder et comprendre un texte.∗)	Lire correctement le plus grand nombre de mots d'un texte en une minute.
		2			

∗ Programmes de français et de mathématiques du cycle 2, BO n°30 du 26-7-2018

La durée indiquée est celle estimée de travail effectif de l'élève. Prévoir du temps supplémentaire pour les explications et les exemples.

Le jour de la passation, distribuer les cahiers et préparer les élèves à travailler comme cela est fait habituellement.
Pour chaque séquence, indiquer aux élèves le nombre d'exercices à effectuer.

SÉQUENCE 1

FRANÇAIS

Exercice 1

Compétence :	Discriminer des sons.

Activité :	Entourer la lettre qui correspond au son du premier phonème d'un mot dicté**.**

Consignes de passation : **pages 1 - 2** **2 minutes**

« Je vais dire les 5 lettres de chaque ligne.
Ensuite, je vais dire un mot.
Écoutez-bien le son au début de ce mot.
Entourez la lettre qui correspond à ce son.
Je vais répéter deux fois.

[Écrire au tableau ou projeter l'exemple.]

Nous allons faire un exemple ensemble.
Mettez votre doigt sur le rond noir.
Les cinq lettres sont : m, n, b, d et f. [Dire le nom des lettres.]
Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***feuille****.*
[Laisser 10 secondes.]

On entend « fe » [donner le son : dire fe] *au début du mot feuille. C'est le f qui fait le son « fe » il fallait donc entourer la lettre f. »*

[Procéder de la même façon pour les lettres suivantes.]

Page …	*Mettez votre doigt sur …* *Les cinq lettres sont …*		*Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot …*
1	○	s r p t f	poule
	➡	m s r b d	dent
	⇨	m b d f j	fil
	■	l t d h f	lune
2	□	m b d f n	mal
	☁	h l v b d	bon
	☁	n m r t v	rose
	♥	n m r t s	sol
	♡	n d t s f	tard
	✖	n m v u f	vol

« L'exercice est terminé. Tournez la page, vous êtes à la page 3. »

Exercice 2

Compétence :	Comprendre des phrases lues seul(e).

Activité :	Lire une phrase et entourer l'image qui lui correspond parmi 4 propositions.

Consignes de passation :	**pages 3 - 4** **2 minutes**

« Vous allez lire des phrases.
Entourez l'image qui correspond à chaque phrase.
Il y a quatre phrases à lire.
Si vous n'arrivez pas à lire une phrase, passez à la phrase suivante.
Allez-y. »

[Vérifier que tous les élèves progressent sur les 2 pages de cet exercice (pages 3 à 4). Arrêter l'exercice au bout de 2 minutes.]

« L'exercice est terminé. Tournez la page, vous êtes à la page 5. »

Exercice 3

Compétence :	Établir les correspondances graphophonologiques : écrire des syllabes simples et complexes.

Activité :	Écrire une syllabe dictée par l'enseignant(e).

Consignes de passation :	**page 5** **3 minutes**

« Je vais vous dicter des syllabes.
Écrivez une syllabe par case.

Mettez votre doigt sur la case du rond noir. C'est dans cette case que vous allez écrire la première syllabe. On commence.

[Vérifier que les élèves sont sur la bonne case.]

Écrivez mu*, je répète* mu*. »*

[Laisser 10 secondes entre chaque syllabe et les répéter 2 fois.]

[Procéder de la même façon pour les syllabes suivantes.]

○	ti
➡	na
⇨	lur
■	sar
□	ol
⬬	moi
☁	che
♥	tra
♡	pli

« L'exercice est terminé. Allez à la page suivante, vous êtes à la page 6. »

Exercice 4

Compétence :	Discriminer des sons.

Activité :	Repérer le mot qui débute par le même phonème que le mot cible.

Consignes de passation : **pages 6 - 7** **1 minute**

« D'abord, je vais vous dire un mot.
Écoutez le son au début de ce mot.
Ensuite, je vais vous dire les mots qui correspondent aux quatre images.
Un de ces mots commence par le même son.
Pour répondre : entourez l'image de ce mot.
[Écrire au tableau ou projeter l'exemple.]

Nous allons faire un exemple ensemble. Mettez votre doigt sur le rond noir.
Entourez l'image du mot qui commence par le même son que ***four.***
[Dire les propositions et laisser 10 secondes.] *homme, fruits, balle, bille.*
On entend [f] [prononcer fe] *au début du mot « four ». C'est « fruits » qui commence par le même son.*
Il faut donc entourer l'image du mot « fruits ». »

[Procéder de la même façon pour les mots suivants.]

Page …	*Mettez votre doigt sur …*	*Entourez l'image du mot qui commence comme …*	[Dire les propositions.]
6	○	dent	*dé - tour - fille - verre*
	➡	fille	*poule - homme - fleur - verre*
	⇨	poule	*fille - poisson - fleur - vélo*
	■	verre	*poule - homme - fille - vache*
7	□	car	*poule - gant - cou - balle*
	●	bus	*dent - balle - vache - trousse*

« Bravo, vous avez bien travaillé. Vous pouvez fermer votre cahier. »

[Ramasser les cahiers.]

SÉQUENCE 3

FRANÇAIS

Exercice 10

Compétence :	Discriminer des sons.

Activité :	Repérer le mot qui se termine par le même phonème que le mot cible.

Consignes de passation : **pages 21 - 22** **1 minute**

« D'abord, je vais vous dire un mot.
Écoutez le son à la fin de ce mot.
Ensuite, je vais vous dire les mots qui correspondent aux quatre images.
Un de ces mots se termine par le même son.
Pour répondre : entourez l'image du mot qui se termine par le même son.

[Écrire au tableau ou projeter l'exemple.]
Nous allons faire un exemple ensemble. Mettez votre doigt sur le rond noir.
Entourez l'image du mot qui se termine par le même son que ***rideau****.*
[Dire les propositions et laisser 10 secondes.] *château, radis, serviette, lapin*
On entend [o] à la fin du mot « rideau ». C'est « château » qui se termine par le même son.
Il faut donc entourer l'image du mot « château ». »

[Procéder de la même façon pour les mots suivants.]

Page…	*Mettez votre doigt sur …*	*Entourez l'image du mot qui se termine comme …*	[Dire les propositions. Laisser 10 secondes.]
21	○	maison	*poisson – maitresse – palais – pirate*
	➡	pirate	*lunettes – bateau – piment – sapin*
	⇨	bateau	*moulin – chapeau – balise – voiture*
22	■	verrue	*vélo – tortue – bouton – café*
	□	message	*manège – courrier – gâteau – maman*
	●	petit	*papa – mouton – bébé – kiwi*

« L'exercice est terminé. Tournez la page, vous êtes à la page 23.»

Exercice 11

Compétence :	Comprendre des phrases lues seul(e).

Activité :	Lire une phrase et entourer l'image qui lui correspond parmi 4 propositions.

Consignes de passation :	**pages 23 - 24** **2 minutes**

« Vous allez lire des phrases.
Entourez l'image qui correspond à chaque phrase.
Il y a quatre phrases à lire.
Si vous n'arrivez pas à lire une phrase, passez à la phrase suivante.
Allez-y. »

[Vérifier que tous les élèves progressent sur les 2 pages de cet exercice (pages 23 à 24). Arrêter l'exercice au bout de 2 minutes.]

« L'exercice est terminé. Tournez la page, vous êtes à la page 25. »

Exercice 12

Compétence :	Établir les correspondances graphophonologiques : écrire des mots.

Activité :	Écrire un mot fréquent, régulier, dicté par l'enseignant(e).

Consignes de passation :	**page 25** **4 minutes**

« Je vais vous dicter des mots.
Écrivez un mot par case.

Mettez votre doigt sur la case du rond noir. C'est dans cette case que vous allez écrire le premier mot. On commence. »

[Vérifier que les élèves sont sur la bonne case.]

« Ecrivez MOTO, je répète MOTO. »

[Laisser 20 secondes entre chaque mot et les répéter 2 fois.]

[Procéder de la même façon pour les mots suivants.]

○	midi
➡	uni
⇨	samedi
■	tour
□	lavabo
⬬	mardi
☁	riche

« L'exercice est terminé. Allez à la page suivante, vous êtes à la page 26.»

Exercice 13

Compétence :	Comprendre des phrases lues par l'enseignant(e).

Activité :	Écouter une phrase puis entourer l'image correspondante parmi 4 propositions.

Consignes de passation : **pages 26 - 33** **3 minutes**

[Écrire au tableau :

1	2
3	4

1	2
3	4

ou projeter la page du cahier.]

1er exemple :
« Je vais vous dire une phrase.
Entourez l'image qui correspond à cette phrase.

Sur la page, vous allez regarder les 4 images du haut.
Mettez votre doigt dessus.

[L'enseignant(e) montre un cahier avec les 4 images du bas cachées.
Vérifier que les enfants ont le doigt sur les 4 images du haut.]

Écoutez et entourez : ***L'enfant jette la pomme***.

[Attendre 10 secondes.]

Il fallait entourer la quatrième image. [L'entourer au tableau. Vérifier sur chaque cahier que la consigne est comprise. Sinon, réexpliquer à l'élève.]

[Procéder de la même façon pour l'exemple qui suit.]

2ème exemple :
Vous êtes prêts ? Écoutez et entourez : ***Le stylo est dans le carton***.

[Attendre 10 secondes.]

Il fallait entourer la deuxième image. [L'entourer au tableau. Vérifier sur chaque cahier que la consigne est comprise. Sinon, réexpliquer à l'élève.]
Puisque tout le monde a compris, nous allons continuer. Tournez la page, vous êtes à la page 27. »
[S'assurer que tous les élèves sont attentifs avant de dire les phrases.
Prononcer chaque phrase en articulant (une seule fois).
Laisser aux élèves 10 secondes à chaque fois pour entourer l'image choisie.
Vérifier, tout le long de cet exercice que les élèves sont à la bonne page et au bon endroit sur la page (haut, bas).]

[Procéder de la même façon pour les phrases suivantes.]

Page …	*Position de l'image*	[Prononcer chaque phrase en articulant.]
27	Images du haut	**Le chien n'est pas dans la niche.**
	Images du bas	**La fille ne court pas.**
28	Images du haut	**Le vélo est suivi par la moto.**
	Images du bas	**La dame les regarde.**
29	Images du haut	**Le garçon la porte.**
	Images du bas	**Le chat est grand mais pas noir.**
30	Images du haut	**Le vélo suit la moto.**
	Images du bas	**L'étoile est dans le cercle.**
31	Images du haut	**Le bol est derrière la tasse.**
	Images du bas	**La tasse est devant le carton.**
32	Images du haut	**La voiture est suivie par la moto.**
	Images du bas	**Le garçon est poussé par la fille.**
33	Images du haut	**Le garçon les regarde.**
	Images du bas	**Le crayon est sur le cahier.**

« Bravo, vous avez bien travaillé. Vous pouvez fermer votre cahier. »

[Ramasser les cahiers.]

SÉQUENCE 5

FRANÇAIS
ÉPREUVES INDIVIDUELLES

Exercice 17 ***PASSATION INDIVIDUELLE***

Compétence :	Lire à voix haute des mots.

Activité :	Lire correctement le plus grand nombre de mots en une minute.

Consignes de passation :

page 43 **1 minute**

ta	bol			
à	où	la	au	tu
un	il	été	on	mur
ni	sur	qui	vélo	par
feu	ce	peur	ami	moto
peau	lune	gare	lire	bon
mardi	col	avril	roi	faire

[La liste de mots à lire se trouve à la page 39 de ce guide.
Pendant que l'élève lit les mots sur le guide à la page 39, coder ses réponses sur son cahier à la page 43.]

« Tu vas lire des mots. Tu n'as rien à écrire. Tu dois lire le plus de mots possible en une minute. Peut-être que tu ne réussiras pas à chaque fois, fais du mieux que tu peux. Si tu n'arrives pas à lire un mot, dis-moi : je ne sais pas.
Nous allons faire un exemple ensemble. Tu vas lire les deux mots de la première ligne.
[Faire lire « ta » et « bol ».]

Maintenant que tu as compris, nous allons commencer.

Vas-y.
[Lancer le chronomètre.]
Stop. »
[Arrêter le chronomètre au bout d'une minute. Noter le temps de lecture s'il est inférieur à une minute.]

Sur le cahier de l'élève à la page 43 :

- Cocher uniquement les mots correctement lus ;
- Pour l'élève qui réussirait à lire tous les mots, noter le temps de lecture s'il est inférieur à une minute ;
- Si l'élève ne réussit pas à lire plus de 4 mots parmi les 10 premiers (2 lignes) ne pas poursuivre la lecture ;
- Cocher le cas de figure correspondant à l'élève, calculer son nombre de mots lus en 1 minute (score de fluence) et lui annoncer.

Sur le portail pour saisir les réponses de l'élève :

- Cocher les mots correctement lus ;
- Indiquer le temps réalisé par l'élève uniquement s'il est inférieur à 60 secondes (Il n'est pas nécessaire de compléter cette case lorsque l'exercice est réalisé en 60 secondes car cette donnée est prise en compte par défaut sur le portail).
  Le score de fluence (nombre de mots lus par minute) sera calculé automatiquement lorsque vous demanderez le calcul des scores.

« Bravo, tu as terminé.»

Exercice 17

Lecture à haute voix de mots – 1 minute

ta	bol			
à	où	la	au	tu
un	il	été	on	mur
ni	sur	qui	vélo	par
feu	ce	peur	ami	moto
peau	lune	gare	lire	bon
mardi	col	avril	roi	faire

Exercice 18 ***PASSATION INDIVIDUELLE***

Compétence :	Lire à voix haute un texte.

Activité :	Lire correctement le plus grand nombre de mots d'un texte en une minute.

Consignes de passation : **page 44** **1 minute**

> Le renard court dans la forêt. Il arrive à la ferme.
> Va-t-il voler une poule ? Lola l'a vu. Elle crie et le chasse.
> « Bravo Lola ! », dit la poule.

[Le texte à lire se trouve à la page 41 de ce guide.
Pendant que l'élève lit sur le guide à la page 41, coder ses réponses sur son cahier à la page 44.]

«Tu vas lire un texte à voix haute. Tu n'as rien à écrire.
Tu dois lire aussi vite que tu le peux. Tu as une minute pour lire le texte. Au bout d'une minute, je t'arrêterai. Tu as bien compris ?

[S'assurer que l'élève a bien compris. Si ce n'est pas le cas, réexpliquer.]

Peut-être que tu ne réussiras pas à lire tous les mots, fais du mieux que tu peux.
Si tu n'arrives pas à lire un mot, dis-moi : je ne sais pas.

Maintenant que tu as compris, nous allons commencer.

Vas-y.
[Lancer le chronomètre.]
Stop. »
[Arrêter le chronomètre au bout d'une minute. Noter le temps de lecture s'il est inférieur à une minute.]

Sur le cahier de l'élève à la page 44 :

- Cocher uniquement les mots correctement lus ;
- Pour l'élève qui réussirait à lire tous les mots, noter le temps de lecture s'il est inférieur à une minute ;
- Ecrire le nombre de mots correctement lus en 1 minute ;
- Calculer le score de fluence et le communiquer à l'élève.

Sur le portail pour saisir les réponses de l'élève :

- Indiquer le temps réalisé par l'élève uniquement s'il est inférieur à 60 secondes (Il n'est pas nécessaire de compléter cette case lorsque l'exercice est réalisé en 60 secondes car cette donnée est prise en compte par défaut sur le portail).
- Indiquer le nombre de mots correctement lus ;
  Le score de fluence n'est pas à saisir sur le portail, il sera calculé lorsque vous demanderez le calcul des scores.

« Bravo, tu as terminé.»

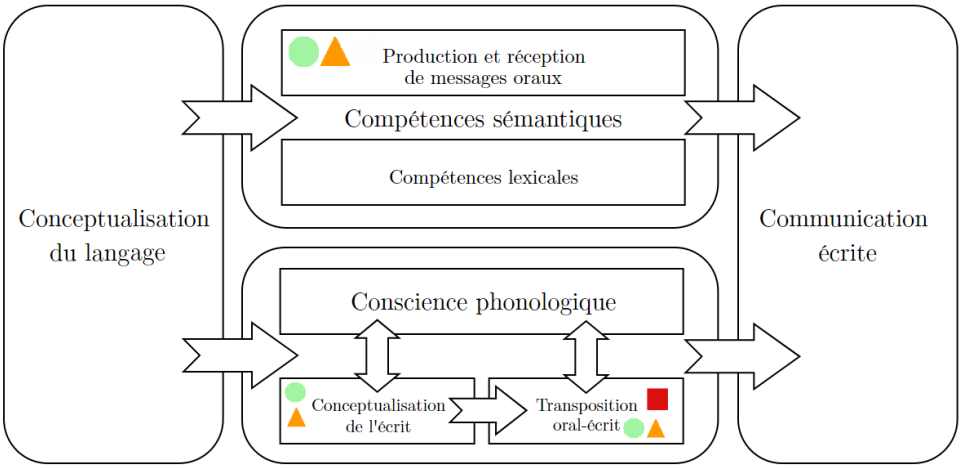
Exercice 18

Lecture à haute voix de texte – 1 minute

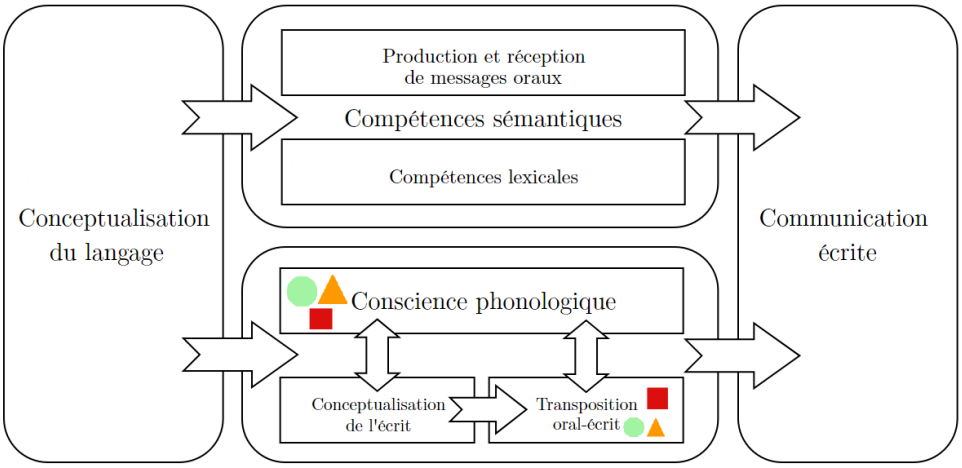
Le renard court dans la forêt. Il arrive à la ferme. Va-t-il voler une poule ? Lola l'a vu. Elle crie et le chasse.

« Bravo Lola ! », dit la poule.

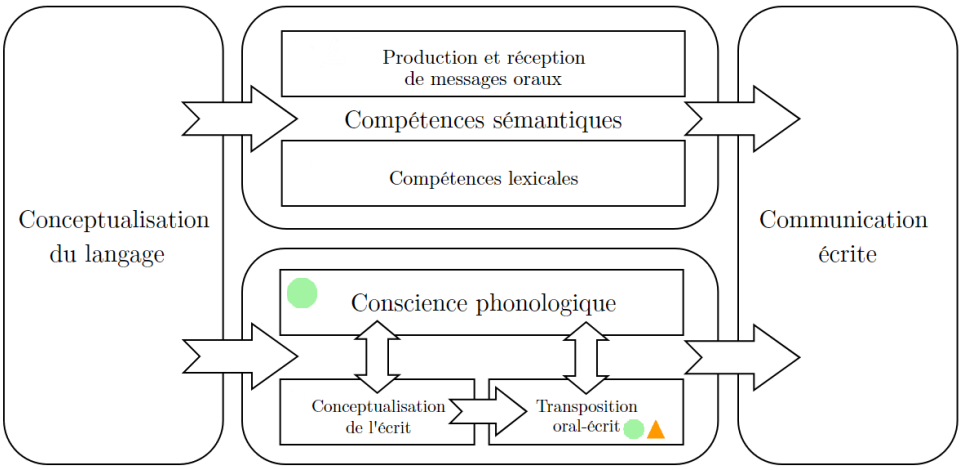
Difficultés de Bob (code 18-MNA_BOU) sur les trois mesures



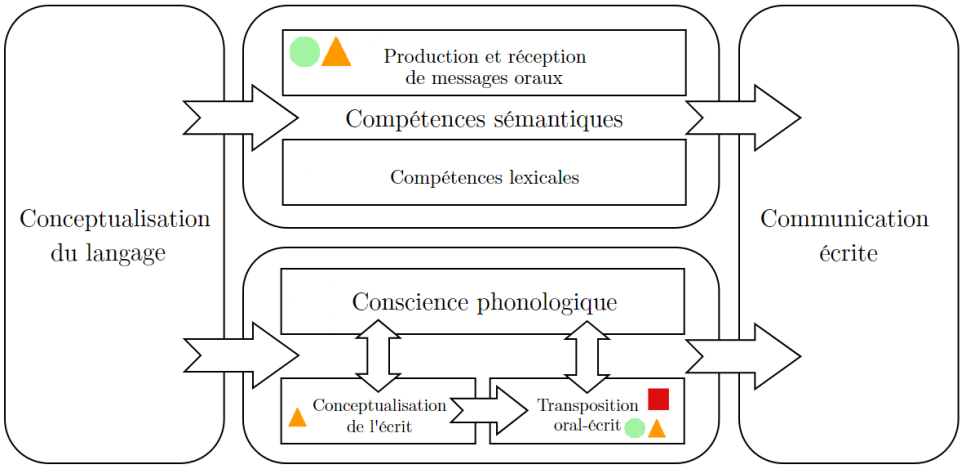
Difficultés de Lou (code 18-FNA_BOU) sur les trois mesures



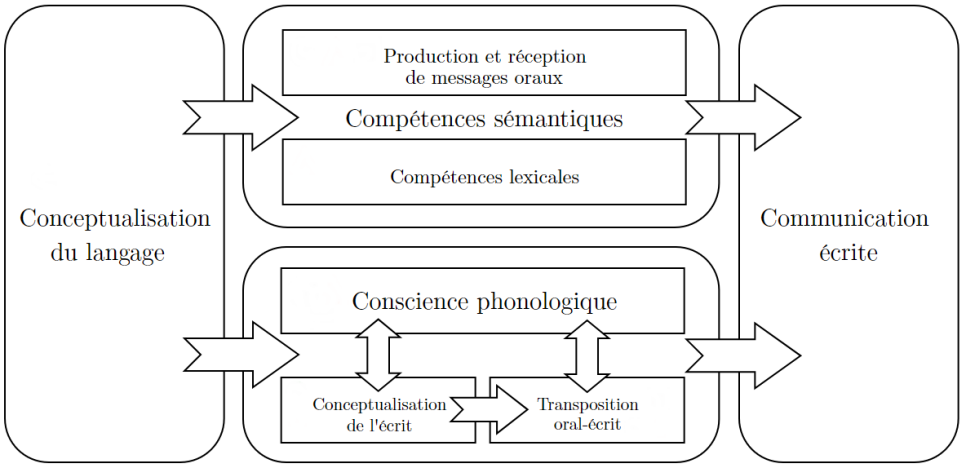
Difficultés de Clo (code 18-FNA_COU) sur les trois mesures



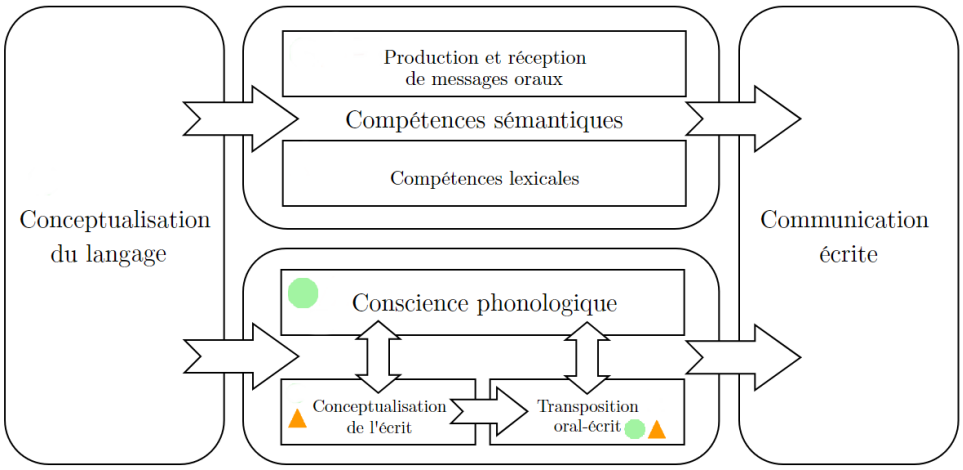
Difficultés de Ben (code 18-MSA_BAI) sur les trois mesures



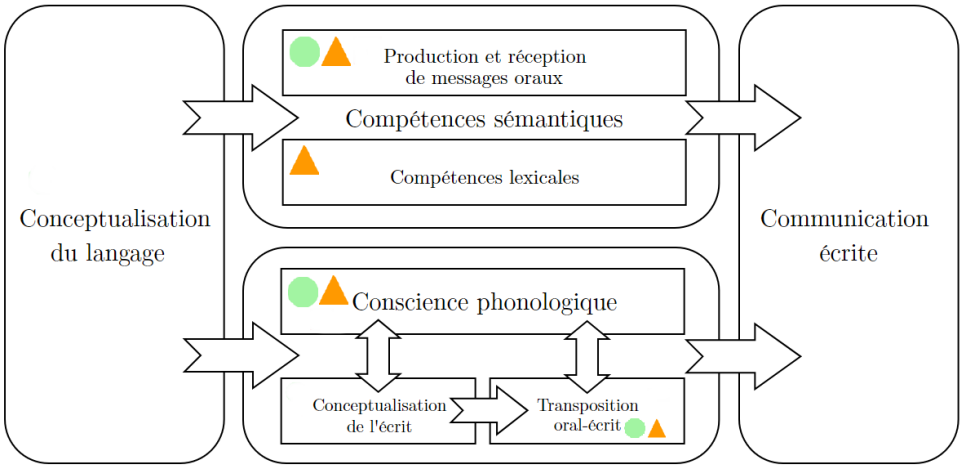
Difficultés de Mat (code 18-MSA_MOU) sur les trois mesures



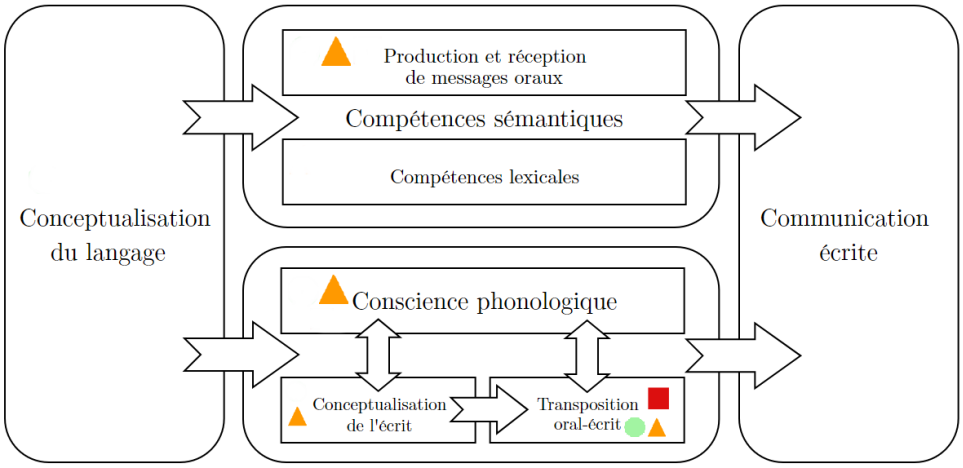
Difficultés de l'enfant au code 18-FNA_VAL sur les trois mesures



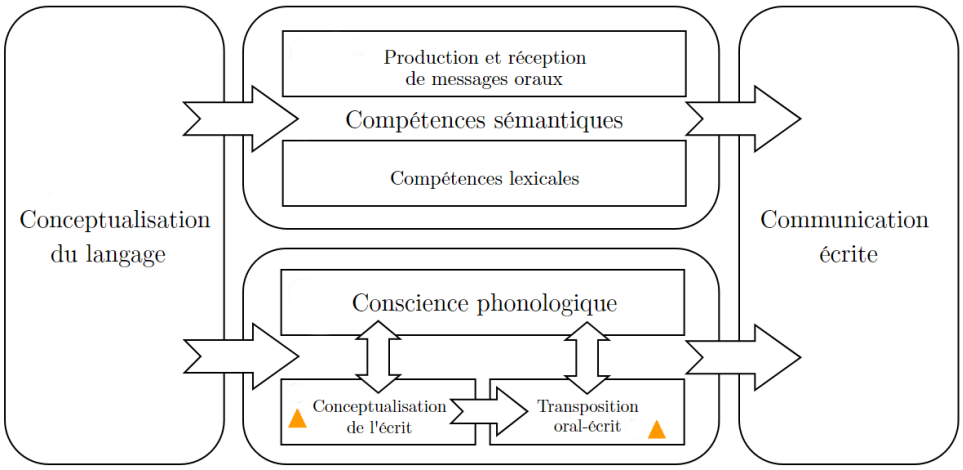
Difficultés de l'enfant au code 18-FSA_DE sur les trois mesures



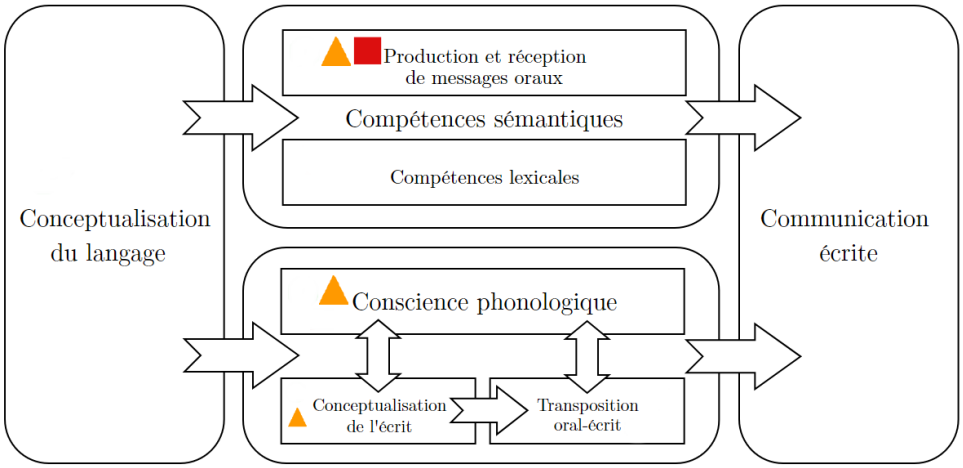
Difficultés de l'enfant au code 18-FSA_MAD sur les trois mesures



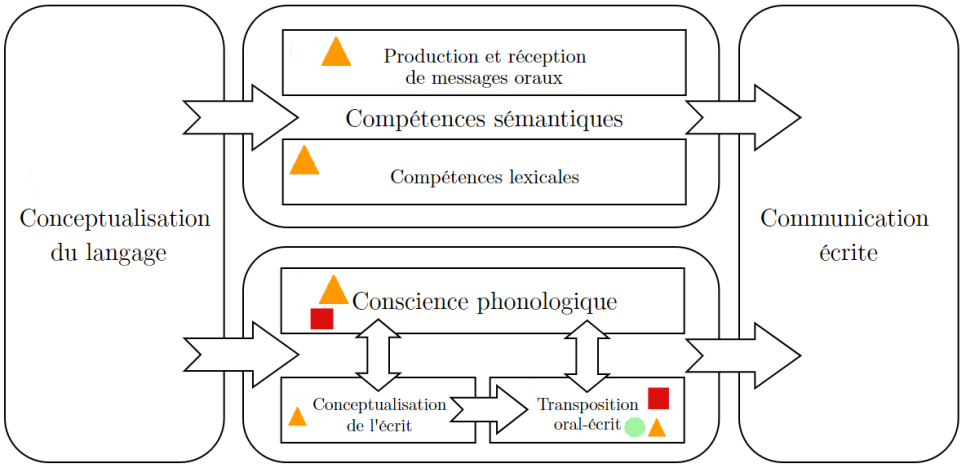
Difficultés de l'enfant au code 18-FSA_TIE sur les trois mesures



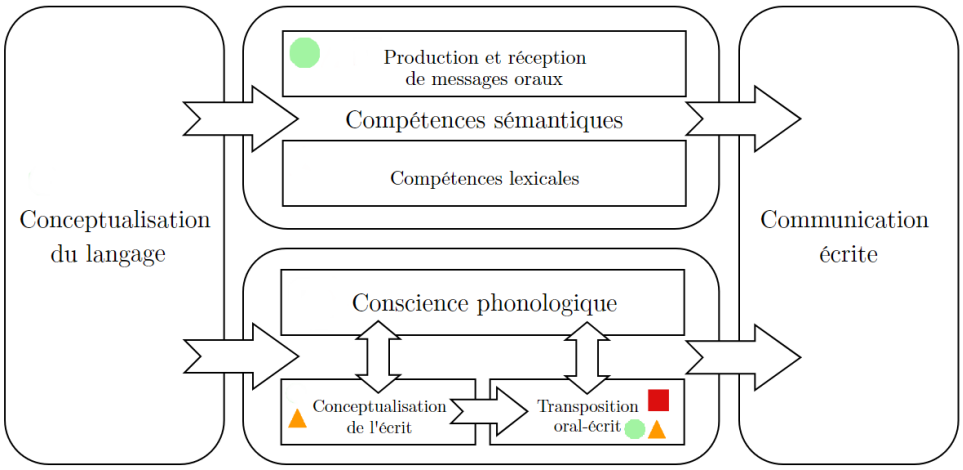
Difficultés de l'enfant au code 18-MNA_SBA sur les trois mesures



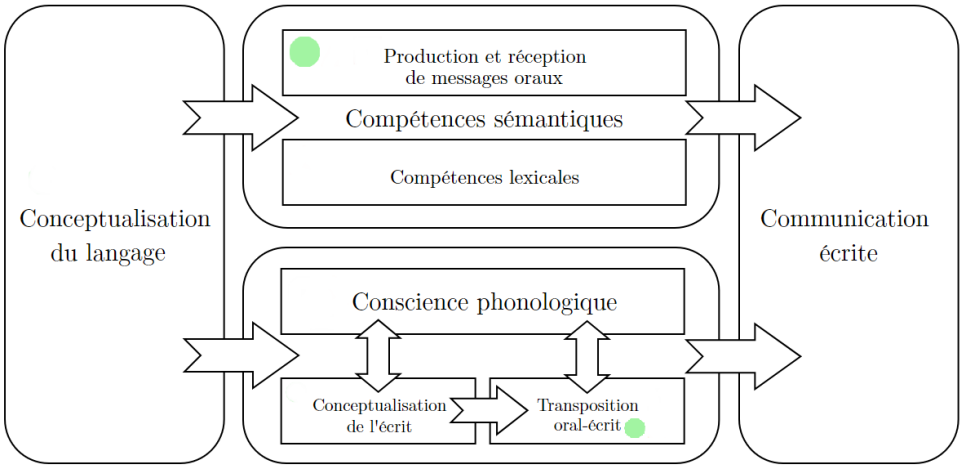
Difficultés de l'enfant au code 18-MSA_KIN sur les trois mesures



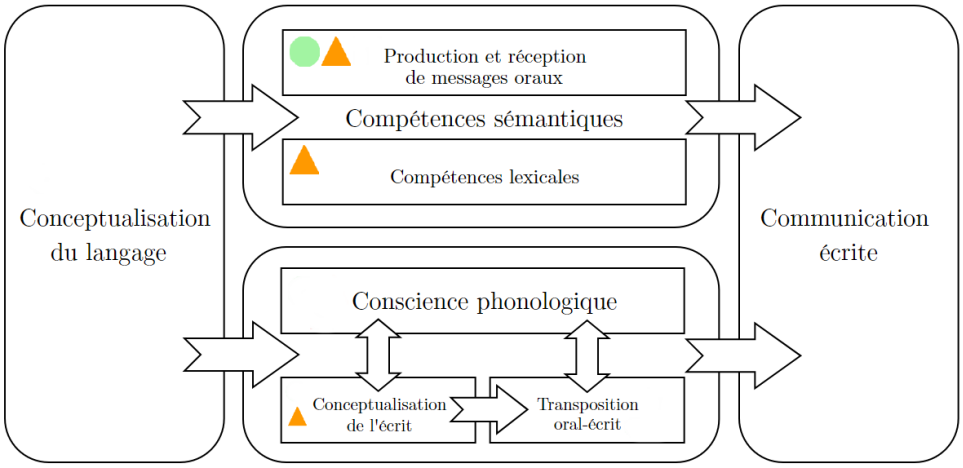
Difficultés de l'enfant au code 18-MSA_MOR sur les trois mesures



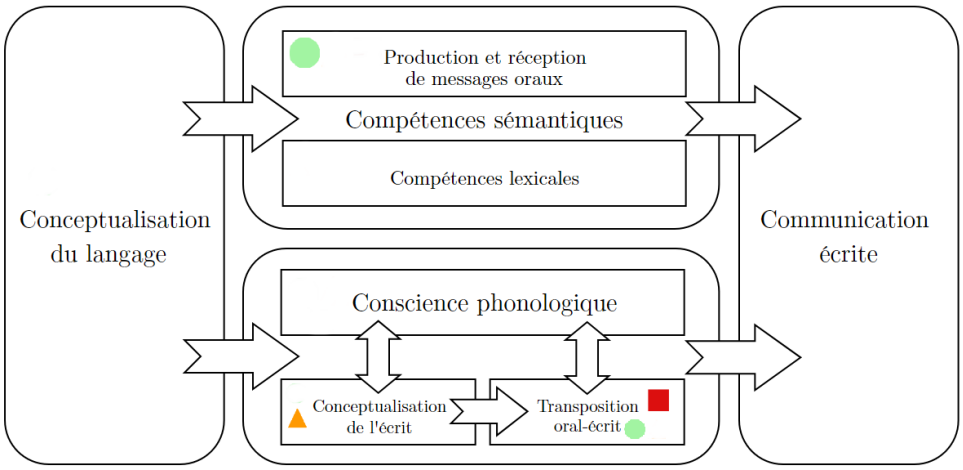
Difficultés de l'enfant au code 18-MSA_ROS sur les trois mesures



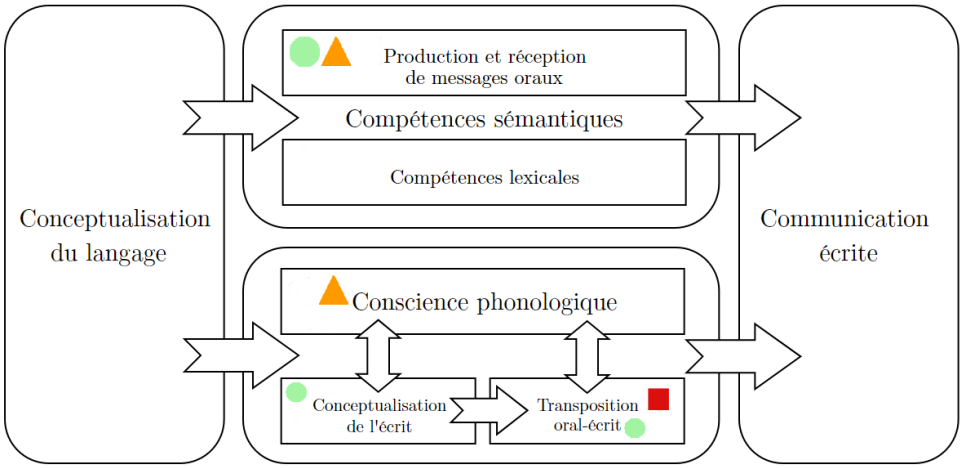
Difficultés de l'enfant au code 18-MSA_SAL) sur les trois mesures



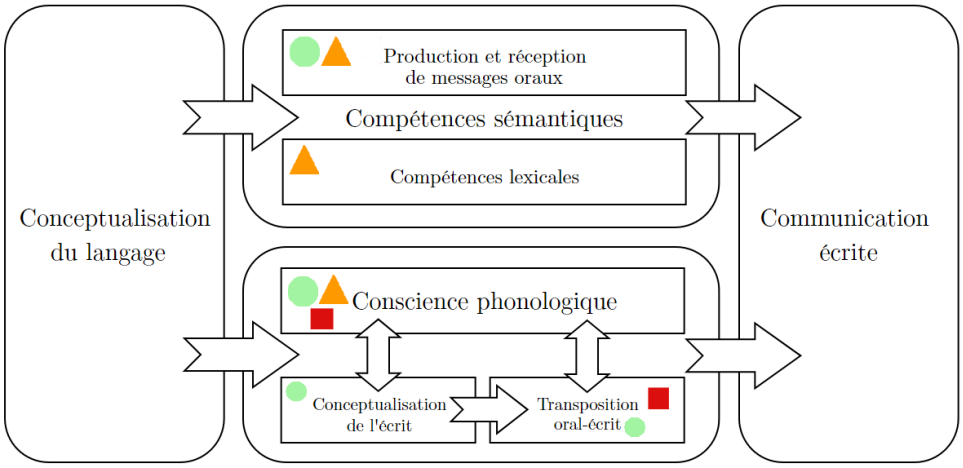
Difficultés de l'enfant au code 18-MSA_VIN) sur les trois mesures



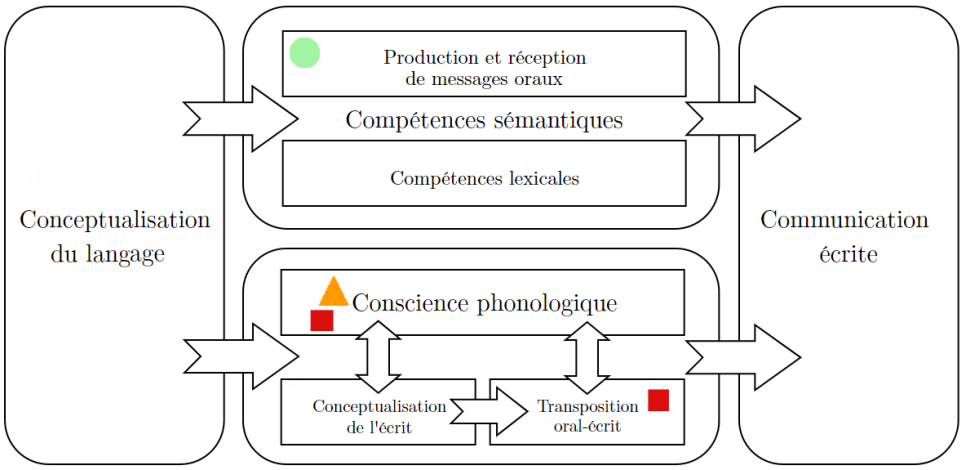
Difficultés de Léa (code 19-FNA_LAT) sur les trois mesures



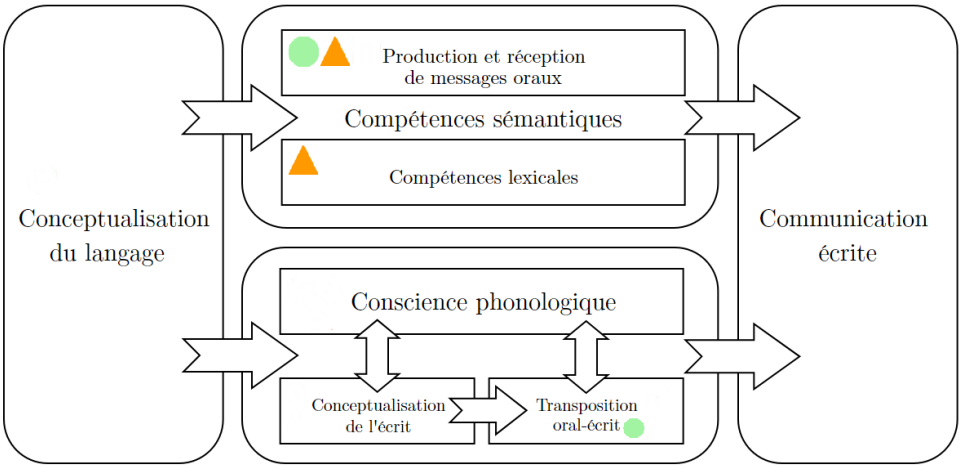
Difficultés de Rim (code 19-FNA_RIM) sur les trois mesures



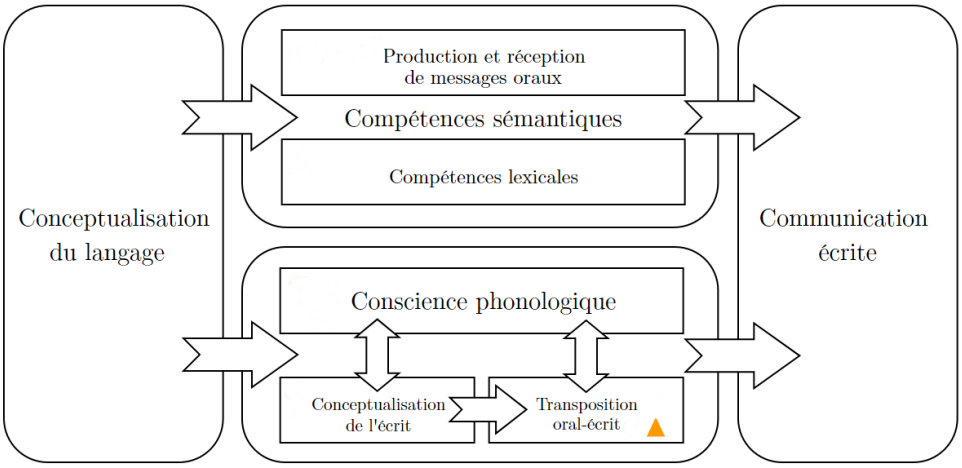
Difficultés de Max (code 19-MSA_MAS) sur les trois mesures



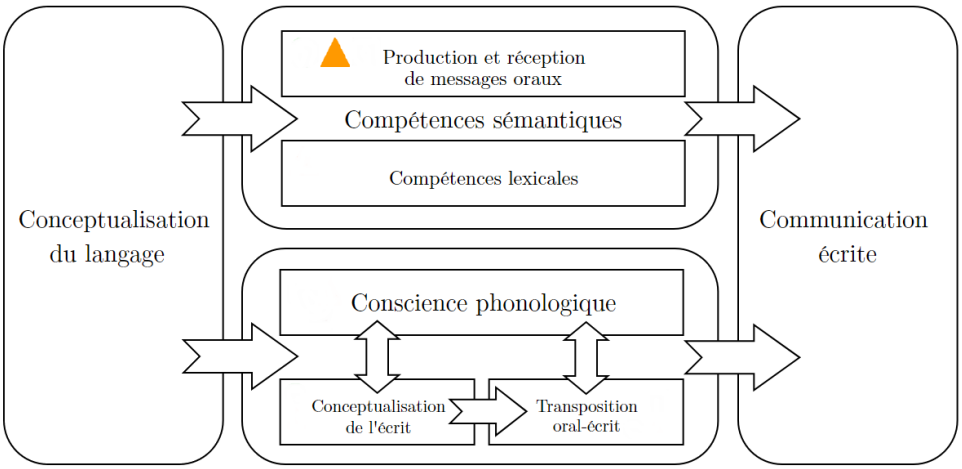
Difficultés de Mel (code 19-MNP_MEH) sur les trois mesures



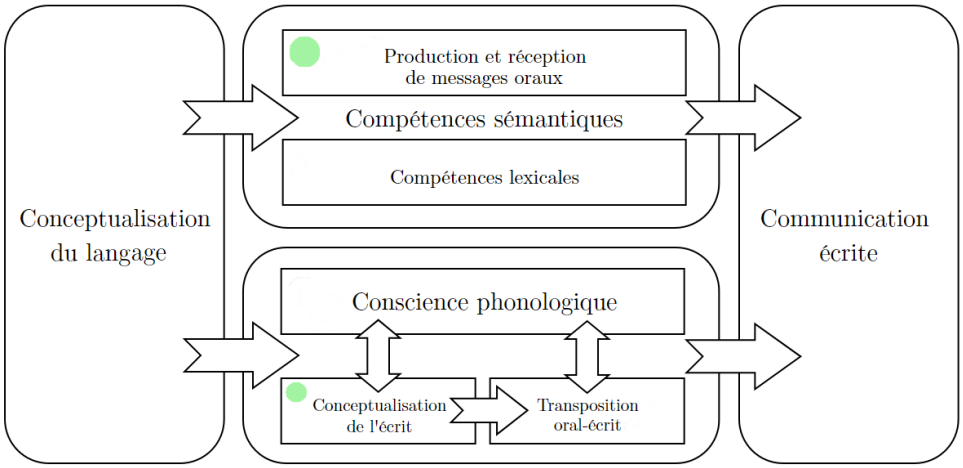
Difficultés de Cal (code 19-MSA_CAF) sur les trois mesures



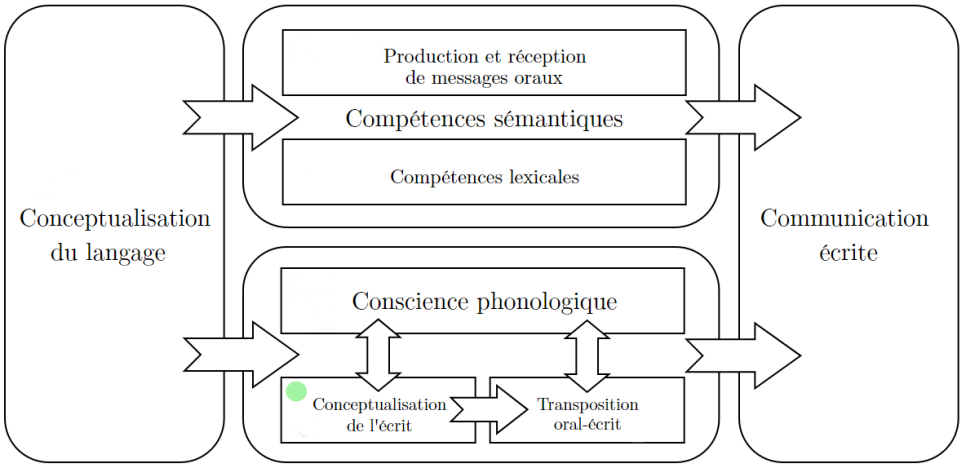
Difficultés de Eli (code 19-MNP_ELL) sur les trois mesures



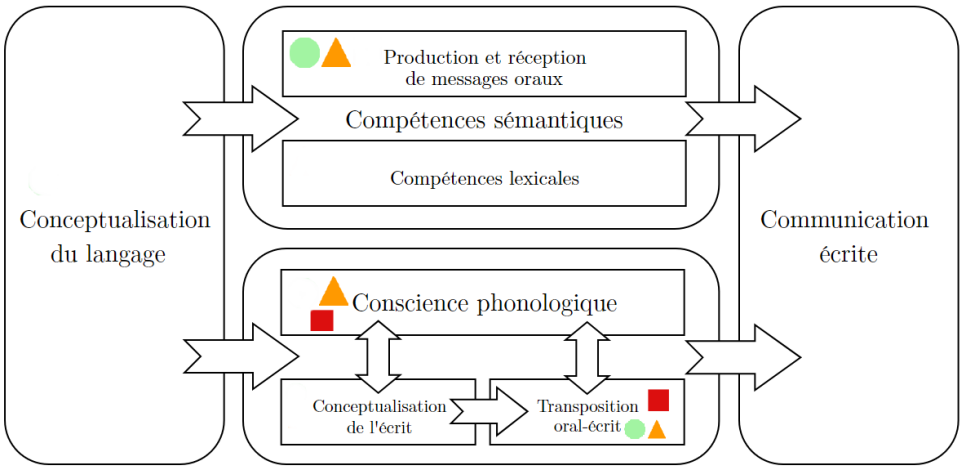
Difficultés de Dai (code 19-FSA_DAS) sur les trois mesures



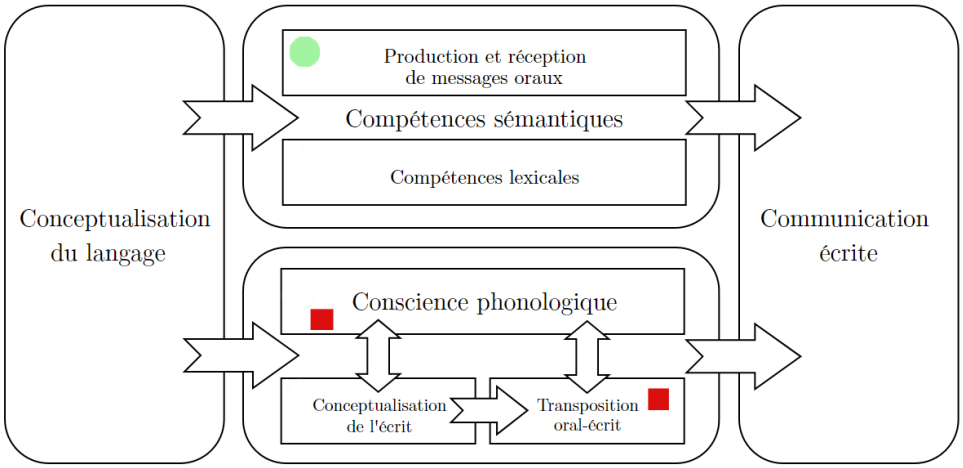
Difficultés de l'enfant au code 19-FNA_KIE sur les trois mesures



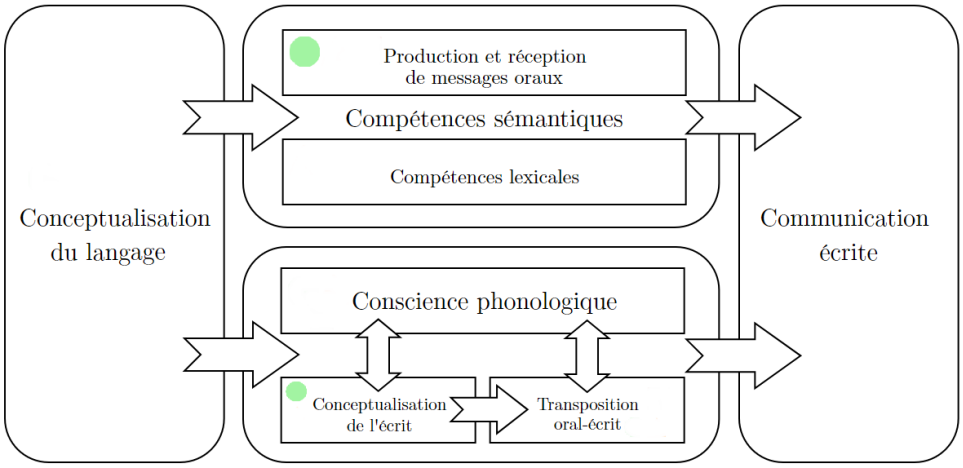
Difficultés de l'enfant au code 19-FNP_ALL sur les trois mesures



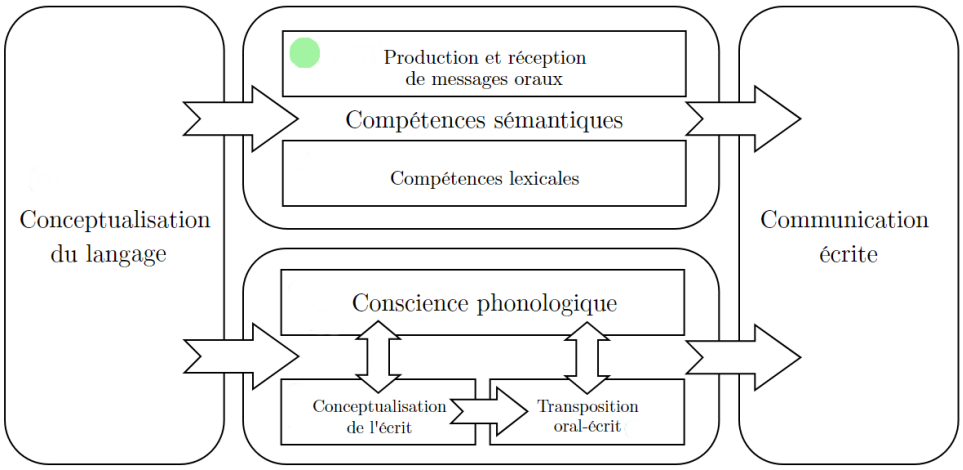
Difficultés de l'enfant au code 19-FSA_BER sur les trois mesures



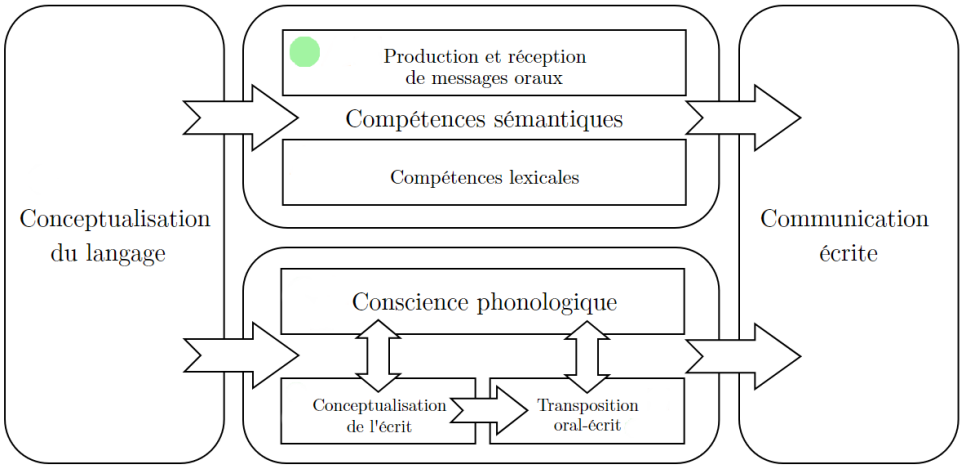
Difficultés de l'enfant au code 19-FSA_DAH sur les trois mesures



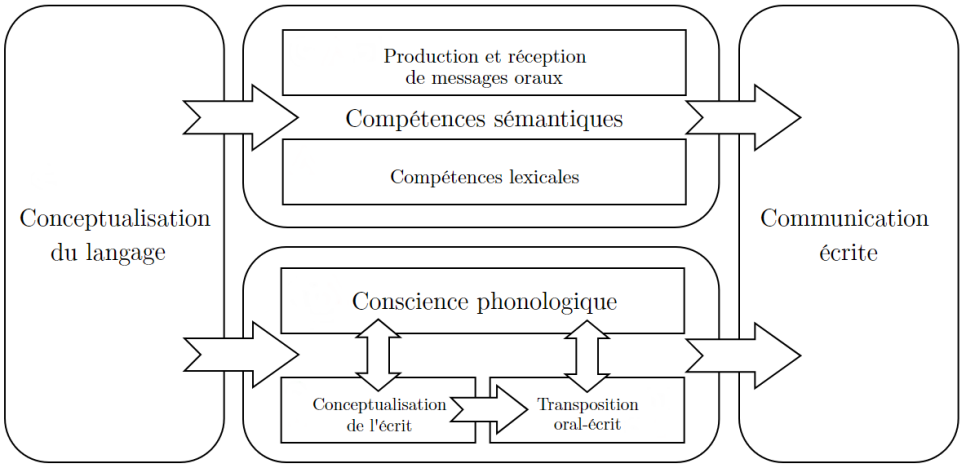
Difficultés de l'enfant au code 19-FSA_MAM sur les trois mesures



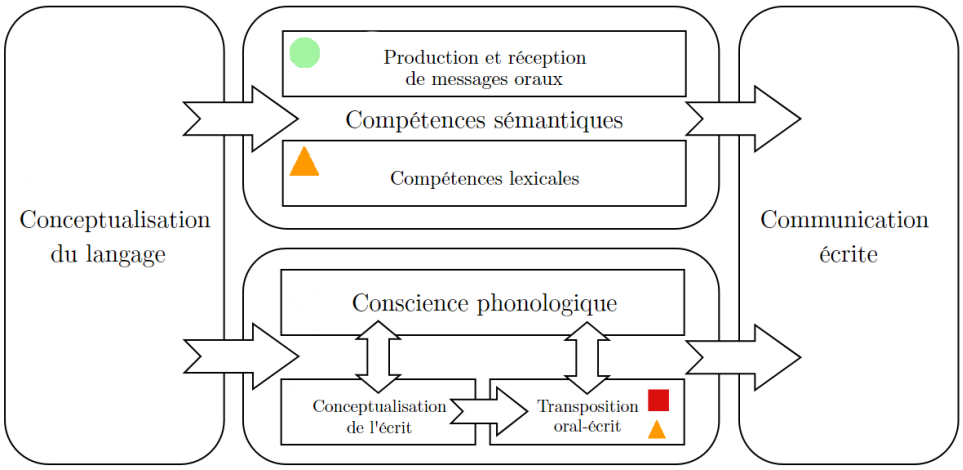
Difficultés de l'enfant au code 19-FSA_MAN sur les trois mesures



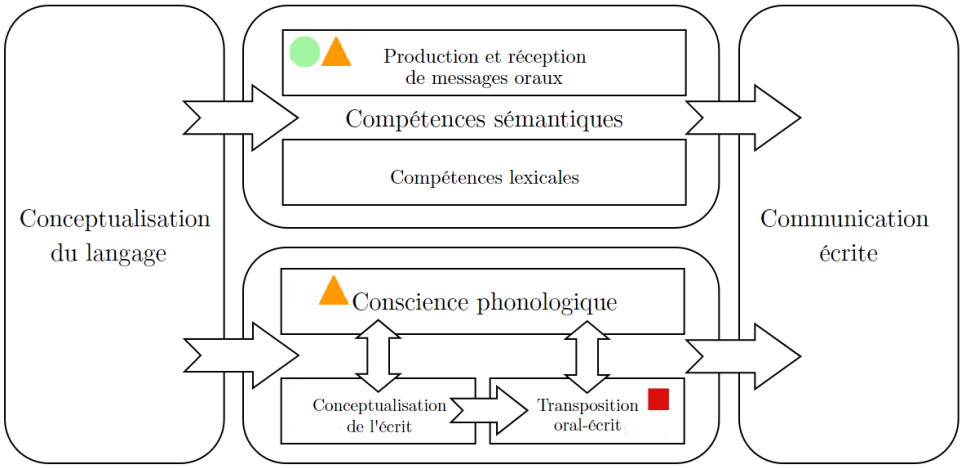
Difficultés de l'enfant au code 19-FSA_ROC sur les trois mesures



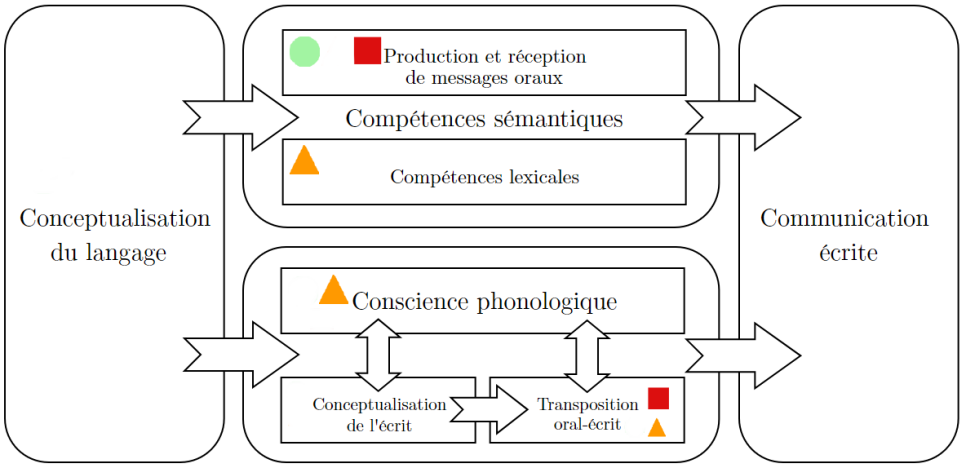
Difficultés de l'enfant au code 19-FSP_BRI sur les trois mesures



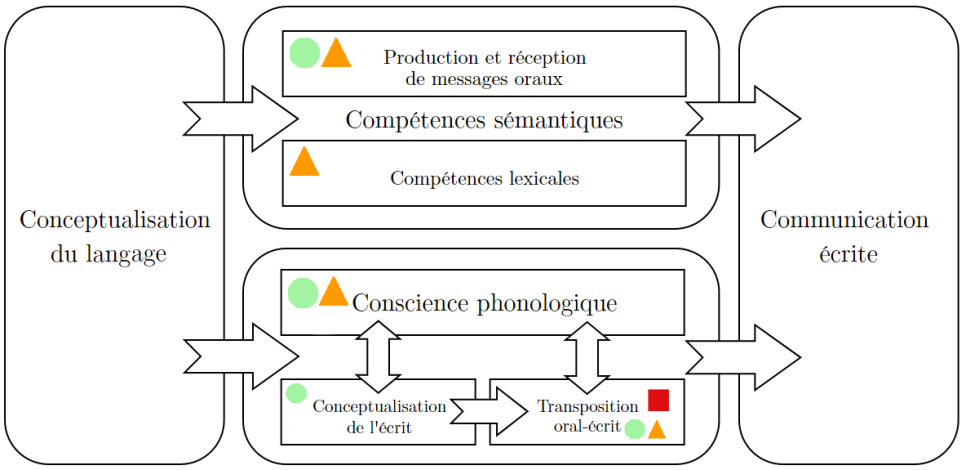
Difficultés de l'enfant au code 19-FSP_FRA sur les trois mesures



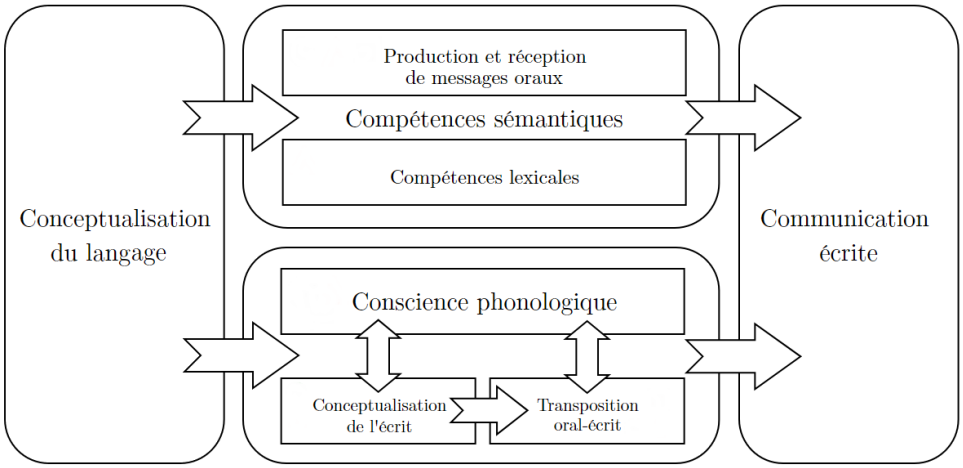
Difficultés de l'enfant au code 19-FSP_SOA sur les trois mesures



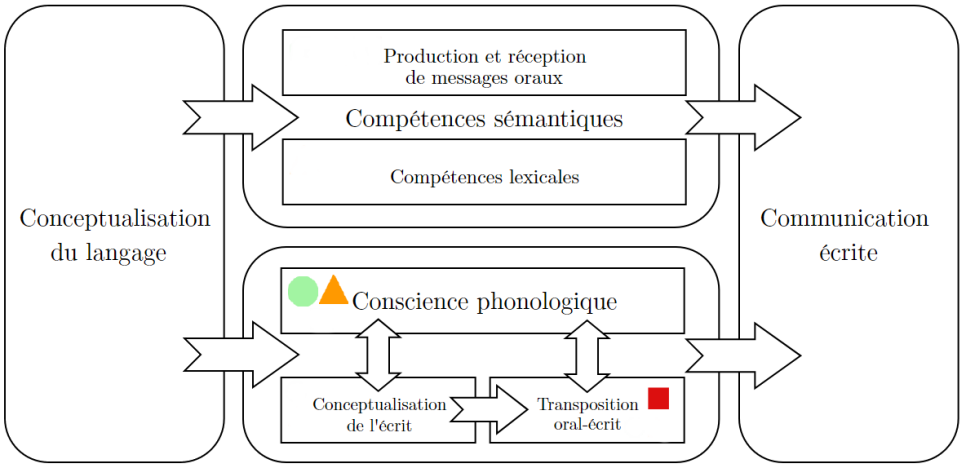
Difficultés de l'enfant au code 19-MNA_HAD sur les trois mesures



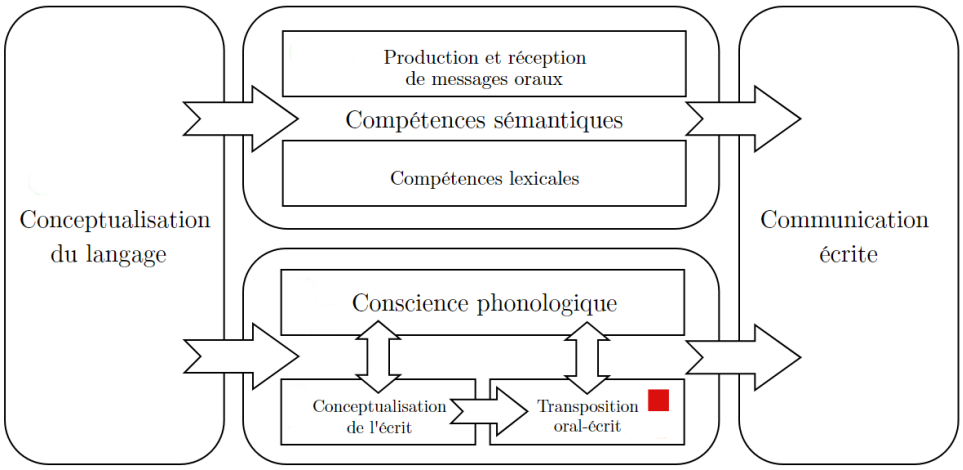
Difficultés de l'enfant au code 19-MNA_JAV sur les trois mesures



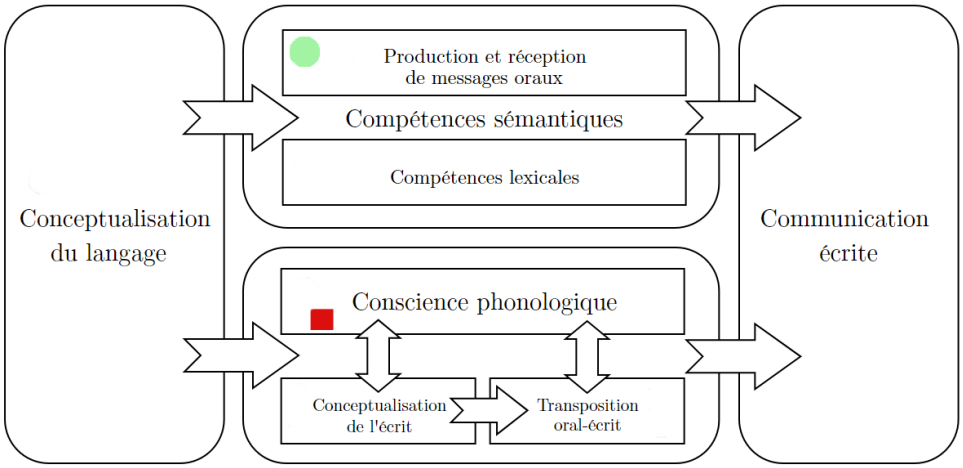
Difficultés de l'enfant au code 19-MNP_DAN sur les trois mesures



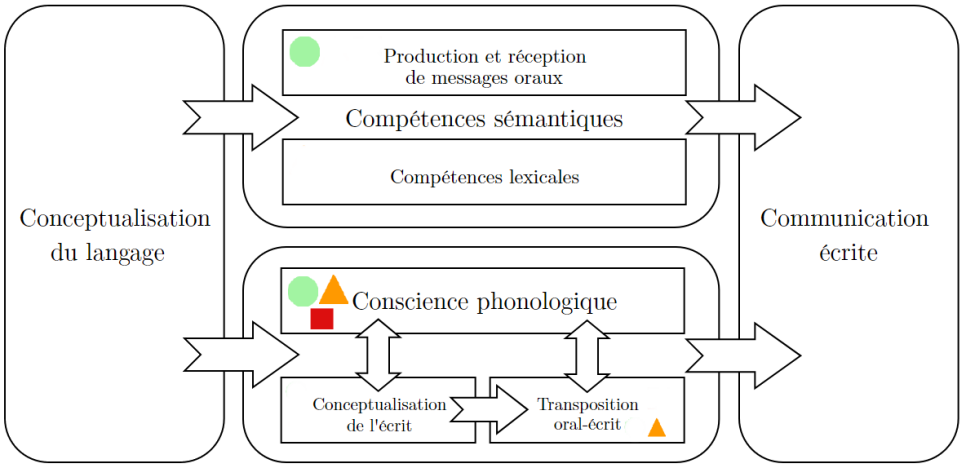
Difficultés de l'enfant au code 19-MSA_CHA sur les trois mesures



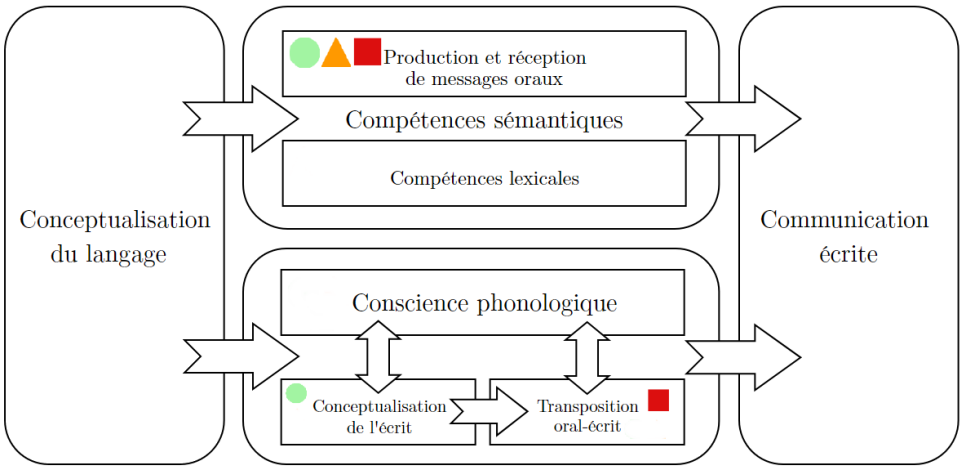
Difficultés de l'enfant au code 19-MSA_DEC sur les trois mesures



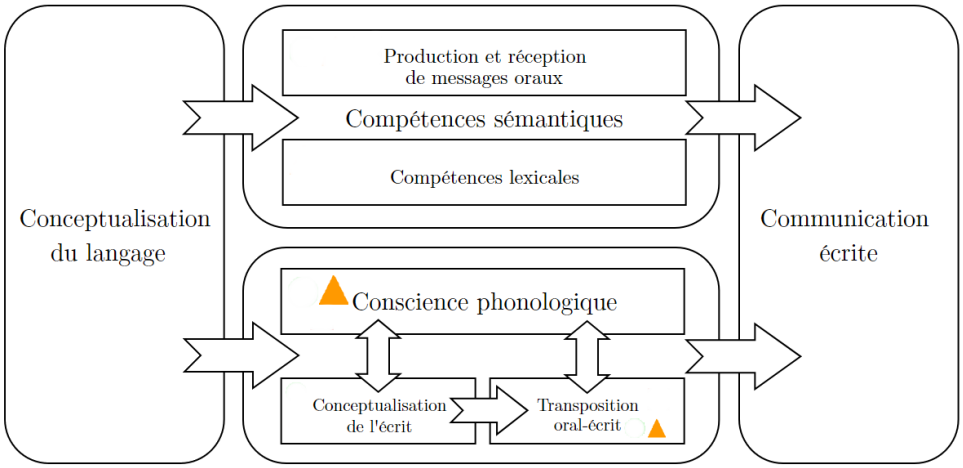
Difficultés de l'enfant au code 19-MSA_HAM sur les trois mesures



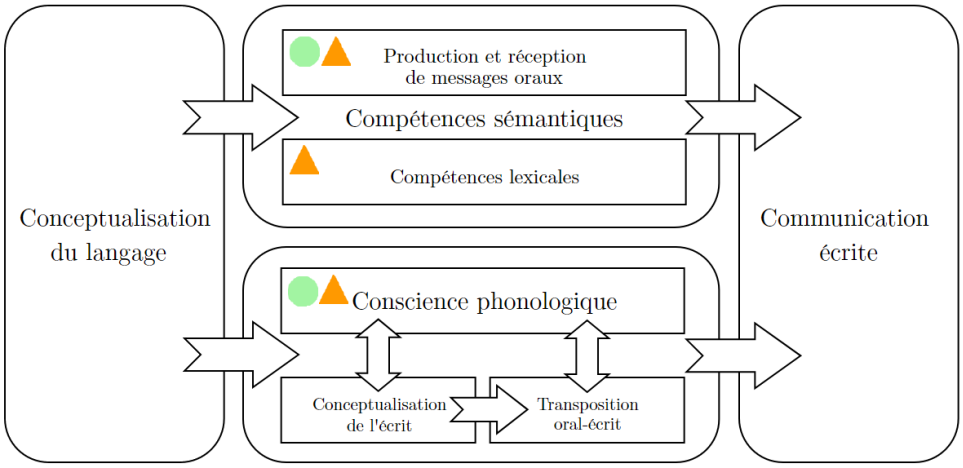
Difficultés de l'enfant au code 19-MSA_MAC sur les trois mesures



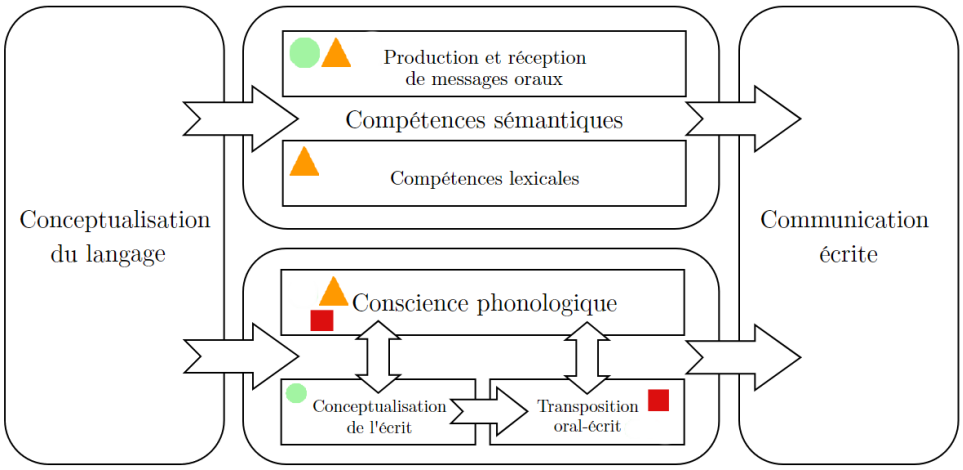
Difficultés de l'enfant au code 19-MSP_BEN sur les trois mesures



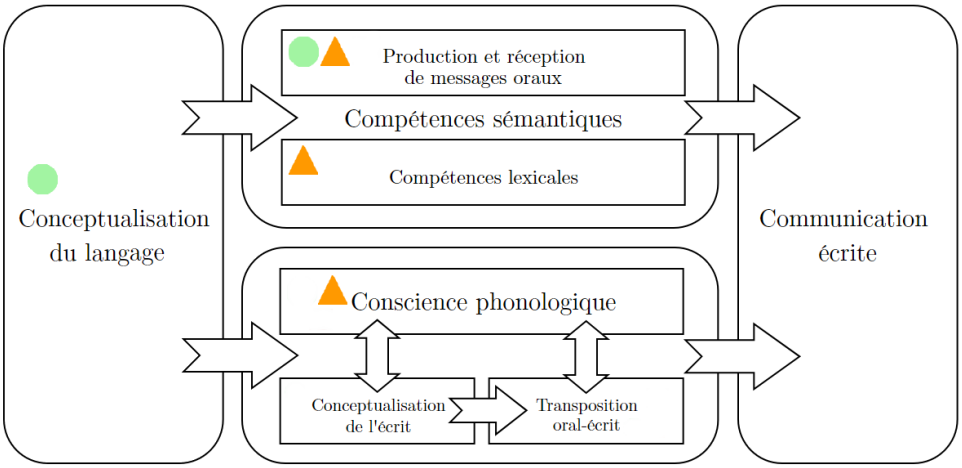
Difficultés de l'enfant au code 19-MSP_GAI sur les trois mesures



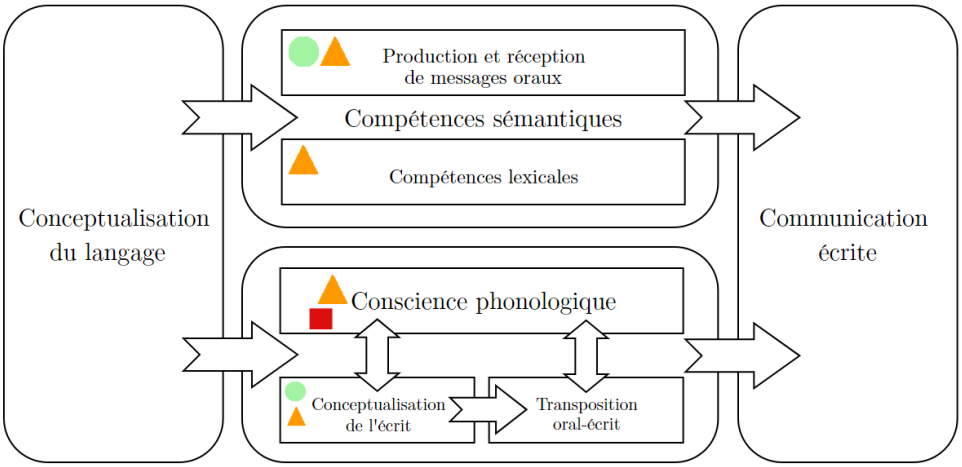
Difficultés de l'enfant au code 19-MSP_HOU sur les trois mesures



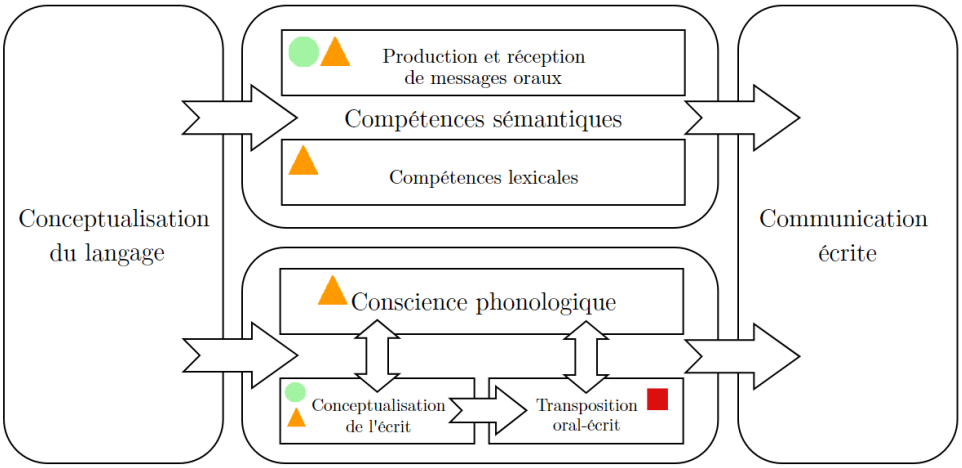
Difficultés de l'enfant au code 19-MSP_M H sur les trois mesures



Difficultés de l'enfant au code 19-MSP_ROS sur les trois mesures



Difficultés de l'enfant au code 19-MSP_TCH sur les trois mesures



Développement des compétences littéraciques en français langue première par des enfants de quatre à sept ans : effets d'un dispositif d'enseignement de l'anglais langue additionnelle. Dans les programmes officiels de l'école élémentaire, le développement des compétences langagières en français est séparé de celui des autres langues. Cette séparation n'encourage pas la mise en lien de ces deux apprentissages à l'école. L'objectif de la présente recherche est d'examiner quelles sont les compétences développées par des enfants de quatre à sept ans dans le cadre d'un dispositif d'enseignement de l'anglais et si ces dernières sont mobilisables dans leur développement littéracique.

Une recherche-action longitudinale a été conduite dans une école primaire francilienne pendant dix-huit mois afin d'observer le développement littéracique de quatre-vingts enfants. Nous avons enseigné l'anglais à ces enfants chaque semaine de la grande section de maternelle au cours préparatoire. Les enfants ont été évalués dans leurs compétences littéraciques lors de trois évaluations nationales standardisées et nous avons traité leurs résultats au travers d'une analyse comparative. Cette analyse a mis en évidence que les enfants bénéficiant de cours d'anglais sur notre terrain de recherche performaient mieux dans toutes les compétences évaluées après dix-huit mois. Ces résultats nous indiquent que l'enseignement d'une langue additionnelle à l'école maternelle (et sa poursuite en élémentaire) peut accompagner les enfants dans l'entrée dans l'écrit à travers le développement de compétences langagières communes ou transférables.

À l'heure où l'éveil aux langues devient un domaine d'enseignement obligatoire à l'école maternelle, de nouvelles recherches dans ce domaine peuvent permettre de mettre en lumière les apports de tels dispositifs d'enseignement.

Mots clés : compétences littéraciques ; école maternelle ; cours préparatoire ; enseignement précoce des langues ; enseignement de l'anglais aux enfants ; apprentissage de la lecture ; apprentissage de l'écriture.

Development of literacy skills in French as First Language for children aged 4 to 7 : effects of the implementation of an English as Additionnal Language course. In the French primary school curricula, the development of French language skills is separated from that of other languages. This separation does not encourage the connection between these two learning areas at school. The aim of this research is to examine the skills developed by four- to seven-year-olds learning English as an additional language and verify whether these skills can be used in their literacy development.

A longitudinal action research was conducted in an Île-de-France primary school over a period of eighteen months to observe the literacy development of eighty children. The children's literary skills were assessed in three standardized national assessments and their results were processed in a comparative analysis in two groups (children learning English as an additional language or not). This analysis showed that the children benefiting from English lessons in our research area performed better than children who were not learning any additional language in all the literacy skills assessed after eighteen months. These results show us that learning an additional language at a young age can help children develop literacy in their first language, also through the development of common or transferable language skills.

At a time when language awareness is becoming a key area of learning, future research in this area could shed light on the benefits of such teaching methods.

Keywords : literacy skills ; preschool ; primary school ; early language education ; teaching English to young children ; literacy learning ; literacy teaching ; French literacy.