

Colloque de présentation des premiers résultats de la recherche coordonnée par l'Institut français de l'Éducation / ENS de Lyon :

Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages (LireEcrireCP).

Informations recueillies le 25 septembre 2015 à l'Ifé/ENS de Lyon et retranscrites par Sophie HENON

Ceci est « la présentation d'une partie des premiers résultats », un rapport de 1 000 pages sera disponible sur le site de l'Ifé/ENS en décembre 2015. Le texte ci-dessous ne représente qu'un compte rendu du colloque. Les vidéos des communications des chercheurs sont en ligne dans leur intégralité sur le site de l'Ifé : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/>

Constat rappelé par Madame Najat VALLAUD-BELKACEM,

Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche :

*4% des élèves de début de CE2 « seulement » ne maîtrisent pas les correspondances graphophonologiques (ils ne sont pas déchiffreurs)
mais 20 % ne comprennent pas un texte simple.*

COMMUNICATION 1 : PROBLEMATIQUE, METHODOLOGIE ET PREMIERS RESULTATS - ROLAND GOIGOUX (UNIVERSITE BLAISE PASCAL - CLERMONT FERRAND) ET CELINE PIQUEE (UNIVERSITE DE BRETAGNE RENNES)

Modalités de la recherche :

- 13 laboratoires de Sciences de l'éducation
- 60 chercheurs
- 140 enquêteurs
- 131 classes de CP
- 2 507 élèves
- 3 000 heures d'enseignement filmées
- 8 100 photos de cahiers d'élèves
- 10 publications
- 4 thèses en cours
- observation, saisie vidéos et questionnaires aux enseignants : une semaine par trimestre, la même semaine dans les 131 classes.
- chaque séance de lecture a été découpée en tâches afin d'en mesurer la durée et l'efficacité pour qu'elles soient ensuite confrontées.

La question est de **rechercher les facteurs explicatifs des différences de performances entre les élèves à la fin du CP**, à partir de caractéristiques des élèves (catégories socio-démographiques et performances initiales), des classes (effet-classe) et des enseignants (effet-maître).

La recherche se fonde sur un paradigme écologique : observer les vraies pratiques des enseignants, aucune expérimentation ne leur est demandée. Au sein de l'échantillon, les pratiques étaient très variées. Les classes ont été choisies en fonction de l'expérience et de l'aisance des enseignants :

- au moins 3 ans passés avec des CP, en moyenne 8 ans ;
- 87% de femmes (79 au niveau national) ;
- 16,8 % de formateurs ;
- ne pas avoir de problème d'autorité ;
- 40 sur 131 n'utilisent pas de manuel ;
- 91 utilisent un manuel : 66 un manuel code/sens et 25 un manuel code ;
- tous revendiquent une approche intégrative : approche qui vise à développer simultanément, et en interaction, toutes les compétences requises pour lire et écrire. Les approches intégratives se distinguent donc à la fois des méthodes syllabique et mixte, qui se consacrent exclusivement au déchiffrement des mots ($B + A = BA$) et de la méthode globale qui retarde ou rend aléatoire l'étude des relations entre lettres et sons (voire l'interdit pour les méthodes idéovisuelles des années 80 dorénavant prohibées par les programmes scolaires).

Roland GOIGOUX rejette la variable « méthode » qui est trop grossière, mal définie et trop approximative.

Objectifs de la recherche :

- décrire des pratiques enseignantes
- évaluer les élèves de CP en début, milieu et fin d'année pour répondre à la question : qu'apprennent les élèves au cours du CP ?
- rechercher des facteurs explicatifs des différences de performance des élèves de fin de CP en code, compréhension et écriture => quels facteurs permettent de les expliquer :
 - les caractéristiques sociodémographiques des élèves ?
 - les performances de début de CP ?
 - les caractéristiques de la classe : l'enseignant et sa pratique ?

Premiers constats :

- aucun enseignant n'a adopté une approche uniquement globale
- tous enseignent travaillent explicitement les correspondances lettres/sons
 - se pose alors la question de combiner simultanément ou non les 2 approches
- tous les enseignants font mémoriser des mots entiers alors même que les élèves ne savent pas encore les déchiffrer : dans, elle, est, lundi ... (11 mn/semaine)
- une analyse phonographique est systématiquement menée, aucun n'adopte une mémorisation globale : on parle de mémorisation orthographique.

Toutes ces variables sont agencées de manière personnelle par chaque enseignant et ces différents agencements vont s'avérer plus ou moins efficaces.

Chaque séance de lecture a été découpée en tâches afin d'en mesurer la durée et l'efficacité pour qu'elles soient ensuite confrontées. Durée moyenne d'une tâche = 5mn, ce qui signifie que qu'elle que soit la durée d'une séance de lecture, les enseignants changent de tâche environ toutes les 5mn.

Typologie des tâches observées :

PG : Phonographie PG 1 : Etudier les phonèmes (sans écrit) PG 2 : étudier les syllabes orales PG 3 : étudier les lettres (noms, différentes écritures) PG 3 : Etudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes PG 4 : Etudier la combinatoire	L : Lecture L1 : lire silencieusement L2 : reconnaître un mot entier L3 : déchiffrer un mot L4 : Lire à haute voix L5 : Ecouter lire
C : Compréhension C1 : Définir ou expliciter une intention de lecture C2 : Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses C3 : Décrire commenter une illustration C4 : Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale C5 : produire un rappel de récit C6 : rendre explicite une information implicite C7 : proposer débattre ou négocier une interprétation C8 : réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension C9 : corriger une tâche écrite portant sur la compréhension.	E : Ecriture E1 : Calligraphier E2 : Copier avec modèle E3 : copier après disparition du modèle (copie différée) E4 : écrire sous dictée E5 : produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées E6 : produire en dictant à autrui E7 : Produire en encodant soi-même E8 : Définir, organiser, planifier la tâche d'écriture E9 : revenir sur son écrit EL : Etude de la langue EL 1 : lexique EL 2 : syntaxe EL 3 : morphologie (orthographe des mots, chaîne des accords, désinences verbales)

Ce tableau peut servir à analyser la variété des tâches offerte par un enseignant à ses élèves.

Chacune de ces tâches correspond à un bouton dans le modèle du compteur à boutons exposé dans la conclusion de cette partie.

Analyse de l'influence de l'enseignant sur les performances des élèves :

- la moitié des écarts en fin de CP s'expliquent par des écarts déjà présents en début de CP : autrement dit l'enseignant du CP ne réussit, au mieux, à réduire les écarts que de moitié.
 - les caractéristiques sociodémographiques expliquent 5% des écarts entre début et fin de CP, cela veut dire que les CSP les moins favorisées prennent 5% de retard en plus du retard déjà pris avant, l'écart se creuse de 5% supplémentaire.
 - le maître influence à 8% les écarts entre début et fin de CP, soit plus que les caractéristiques sociodémographiques !
 - l'effet-maître fonctionne plus en écriture : il améliore les performances de 11%
en code : seulement de 7.2%
et encore moins en compréhension : 4.9%
- Pourquoi ? Parce que la compréhension est nettement moins travaillée en volume horaire (appelé budget temps dans cette étude).

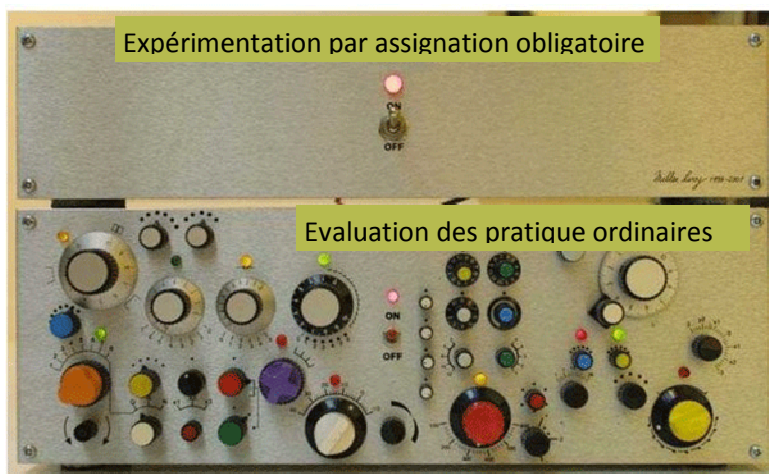
Analyse des durées hebdomadaires allouées aux différentes tâches :

- moyenne : 7h22 de lire/écrire, comprendre 7h22 effectives, en enlevant tous les temps morts, même au sein d'une même séance sur ces 7h22, 3h08 de code.
- Mais seulement 4,9 % du temps est consacré à la compréhension...
- une question émerge alors : est-ce que plus on alloue de temps au lire/écrire, plus les élèves lisent bien ? réponse NON, les classes qui en font plus de 9h ne sont pas meilleures.

Conclusion : Il n'y a pas de modèle du maître efficace, les maîtres les plus efficaces font des choix contrastés mais ils combinent tous les mêmes ingrédients de manières variables => métaphore du compteur à boutons :

modèle 1 : Le maître fait ou ne fait pas, l'efficacité vient du fait même de faire.

modèle 2 : Les réglages choisis varient pour chaque enseignant.



Ainsi, il n'y a pas « une » bonne façon de faire mais, selon les réglages choisis, des enseignants ne faisant pas les mêmes choix peuvent avoir des pratiques d'efficacité équivalentes.

COMMUNICATION 2 : l'étude du code - Jérôme Riou (IFÉ/ENS de Lyon) et Roland Goigoux (Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand)

Questions de recherche :

- Comment conduire l'étude du code ?
 - o quel tempo ?
 - o quelle planification ?
 - o quels supports ?
 - o comment combiner étude du code et travail sur le sens ?
 - o quelles sont les choix les plus favorables ?
- Faut-il un texte support de travail sur le code ?
- Quelle complémentarité entre code et lecture/écriture ?
- La lecture à haute voix améliore-t-elle la maîtrise du code ?
- Y a-t-il un « effet-manuel » quand on a un manuel centré sur le code ?
- Existe-t-il un rapport en bonne maîtrise du code et compétences en compréhension ?

Un certain nombre d'indicateurs influe sur les performances des élèves, à chaque fois avec des effets de seuil (qu'il faut dépasser) et de plafond (qu'il ne faut pas dépasser):

1) Comment conduire l'étude du code ?

La recherche a analysé les tempos : nombres de correspondances graphèmes/phonème enseignées entre 2 observations.

Première observation : semaine 10 du CP.

Constats :

- étudier moins de 8 phonèmes en 9 semaines pénalise TOUS LES ELEVES (forts, moyens et faibles)
- les meilleures performances ont été observées dans les classes qui avaient étudié 14-15 phonèmes durant les premières 9 semaines.
- le tempo influence les performances en code : un tempo rapide favorise tous les élèves.

2) Comment choisir un texte support de travail sur le code ?

Pour choisir les 14/15 phonèmes à étudier dans ces 9 premières semaines, il faut tenir compte de la fréquence des correspondances grapho-phonémiques dans la langue française. La question qui se pose alors est : faut-il choisir des textes avec peu de phonèmes (ceux étudiés) ou bien travailler sur des textes authentiques (c'est-à-dire avec des phonèmes rares et/ou peu réguliers et des marques morphologiques (des « s », des « ent »,) ?

Ce groupe de recherche a imaginé le concept de Texte Directement Déchiffrable (TDD). Il s'agit d'analyser un texte en fonction de son pourcentage de déchiffrabilité. Il travaille à l'heure actuelle sur la création d'un outil qui sera disponible pour tous les enseignants en septembre 2016 : on entrera les phonèmes étudiés et les textes à lire, on obtiendra son pourcentage de déchiffrabilité.

Il faut qu'un texte soit déchiffrable à plus de 31% par les élèves forts pour qu'ils s'en sortent et à 55% pour les élèves les plus dépendants de l'action pédagogique.

Ceci est présenté comme une piste de différenciation.

3) Durée d'enseignement et compétences en code.

Quelle est l'influence de l'encodage simple sur les performances en code ? (encodage simple : encoder de pseudo mots ou des syllabes)

- très positive si on en fait 45 mn/ semaine
- pour les élèves faibles, il faut en faire 62 mn/semaine pour avoir un effet très positif

Quelle est l'influence de l'écriture sous dictée sur les performances en code ? (écriture sous dictée : écrire des mots avec des sons appris, sans piège orthographique ou des phrases inconnues avec des mots connus ou

des mots figurant dans la classe ou dans les supports des enfants) = très positive si on en fait 38 mn/ semaine et pas moins de 15 mn car en deçà, l'effet est nul, l'activité ne sert à rien.



Idée d'application concrète en classe de situation d'écriture sous dictée ou de copie cachée :

Pour l'activité quotidienne de copie des leçons ...

... soit faire de la copie cachée :

« J'ai écrit un mot, qui le connaît ?

- Pour »
- Oui, c'est pour, regardez-le bien, je vais le cacher et vous allez l'écrire tout seuls.

Ils écrivent.

- Maintenant j'ai écrit un autre mot c'est ...
- ... lundi » *Etc ...*

... soit opter pour l'écriture sous dictée :

« Vous allez écrire 2 mots *Pour lundi*, soit vous connaissez déjà ces 2 mots et vous les écrivez, sinon vous devez les trouver quelque part dans la classe et les copier. »

Quelle est l'influence de l'encodage autonome ? (produire des syllabes-mots-phrases seul, sans étiquette)

- très positive si on en fait 35 mn/ semaine et pas moins de 17 mn/semaine

4) L'effet manuel

cf diapo pour typologie

Les performances finales sont-elles influencées par le manuel ?

Le manuel apporte-t-il un usage plus structurant ?

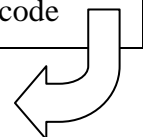
Une priorité sur le code a-t-elle un effet ?

—————> La réponse est NON. Avoir un manuel plus axé sur le code ne produit pas d'effet meilleur sur les performances en code des élèves.

Si on prend nos 3 catégories d'élèves :

les élèves forts en code	les élèves moyens en code	les élèves faibles en code
--------------------------	---------------------------	----------------------------

ce sont eux qui progressent le moins si le manuel a une approche intégrative



11 maîtres qui n'utilisent pas de manuel	sont les plus efficaces
12 maîtres qui n'utilisent pas de manuel	sont les moins efficaces
18 maîtres qui utilisent un manuel intégratif	sont les plus efficaces
19 maîtres qui utilisent un manuel intégratif	sont les moins efficaces
4 maîtres qui utilisent un manuel axé sur le code	sont les plus efficaces
1 maître qui utilise un manuel axé sur le code	est le moins efficace

5) Le décodage

En quoi bien déchiffrer permet de bien comprendre (un récit cohérent avec traitement de l'implicite) ?

Test de la poule noire : placer des images dans le décor et répondre à des questions orales individuellement.

(voir en Annexe)

Conclusion : Etudier 14-15 phonèmes durant les premières 9 semaines de CP améliore les performances en lecture-écriture de tous les élèves.

COMMUNICATION 3 : l'enseignement de la compréhension - Marie-France Bishop (Université de Cergy-Pontoise) et Sylvie Cèbe (Université Blaise Pascal - Clermont Ferrand)

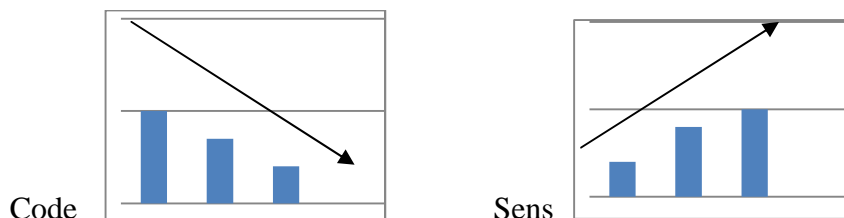
1) Faut-il une durée importante consacrée à la compréhension pour former de bons compreneurs ?

	pourcentage du temps de lire-écrire alloué à la compréhension
1 ^{ère} semaine d'observation	50 mn/semaine soit 11%
2 ^{ème} semaine d'observation	1h16/semaine soit 17%
3 ^{ème} semaine d'observation	1h19/semaine soit 18%

Commentaires :

- la durée des activités de compréhension en début de CP est faible
- ce n'est pas une priorité en début d'année
- elle progresse au fil des périodes
- mais elle reste quand même assez faible : ce n'est pas une priorité même en fin d'année

Mise en rapport avec la durée des activités phonographiques :



Plus on avance dans l'année, moins on alloue de temps au code et plus on en alloue au sens.

Commentaires :

- Les maîtres ne mènent pas de manière équitable les 2 types d'activités.
- Ils pensent qu'il faut avoir des compétences en code pour commencer à mener des activités de compréhension.

2) Quelles tâches sont menées en compréhension ? Elles sont réparties en 3 grandes familles d'activités :

TACHES ORALES	L'ANTICIPATION DU SENS ET LA PREPARATION DE LA LECTURE	C1 : Définir ou expliciter une intention de lecture C2 : Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses
	L'ELUCIDATION DU SENS DU SUPPORT	C3 : Décrire commenter une illustration C4 : Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale C5 : Produire un rappel de récit C6 : Rendre explicite une information implicite C7 : Proposer débattre ou négocier une interprétation
TACHES ECRITES	LA VERIFICATION DE LA COMPREHENSION	C8 : Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension C9 : Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension.

C'est la tâche C8 qui fait l'objet de l'essentiel du travail sur la compréhension au CP, elle est même surreprésentée.

Or, pour être un bon compreneur, il faut savoir mener toutes les tâches. Ce qui est difficile, c'est la grande part d'oral et donc de temps à y consacrer pour mener cette tâche à bien.

Le rapport entre les durées est de 1 à 4 ; les classes qui font le plus de compréhension en font 4 fois plus que celles qui en font le moins (30 mn contre 2h). Or, leurs résultats ne sont pas meilleurs. L'explication vient de la nature des tâches menées, la durée consacrée à l'unique tâche C8 ne suffit pas améliorer la compréhension des textes par les élèves.

Le temps alloué à la compréhension n'a donc aucun impact sur les résultats des élèves. Pour améliorer les compétences en compréhension, ce n'est pas augmentant les réponses à des questions qu'il faut miser mais sur la variété des activités menées.

Les performances en compréhension sont donc intrinsèques aux élèves et la pédagogie de réponse à des questions ne sert à rien. L'élaboration du sens est laissée aux élèves seuls et on sait qu'elle est largement liée au bagage culturel de chacun.

3) Quelles autres variables améliorent la compréhension ou que font les maîtres efficaces ?

Interprétation des résultats basés sur les recherches de DUKE et MARTIN (2015).

① Les maîtres efficaces en compréhension (c'est-à-dire ceux qui font progresser leurs élèves) favorisent l'engagement actif des élèves dans la recherche de sens.



Idée d'application concrète en classe de situation de compréhension :

Une phrase est écrite au tableau, on la ferme. « Pouvez-vous me dire ce que vous avez compris ? »

② Ces maîtres font faire des tâches hautes de compréhension : comprendre les personnages, faire expliciter l'implicite.

③ Ces maîtres travaillent beaucoup la syntaxe et le lexique, ce sont pour eux des objectifs prioritaires.

④ Ils enseignent la compréhension sur des supports variés.

Ils travaillent donc les tâches C3 à C7 de la typologie d'activités, ce qui n'est pas fait dans la majorité des classes.

Compréhension et manuels : aucun manuel ne favorise les résultats en compréhension.

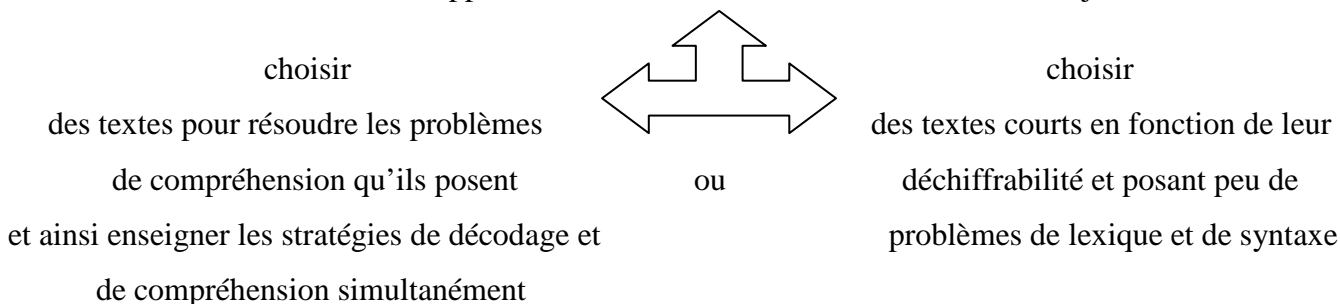
Quelles écoles font faire le plus de compréhension : REP ou non ? L'éducation prioritaire ne fait pas faire plus de compréhension.

Les variables qui améliorent la compréhension.

- le vocabulaire
- les lectures offertes
- le travail sur l'orthographe des mots

Commentaires :

- il faut commencer un travail spécifique sur les 9 tâches de compréhension très tôt, le plus tôt possible.
- il ne faut pas de « trou » dans l'enseignement de la compréhension : le début du C.P doit faire une grande place à ces activités en même temps que le travail sur le code.
- ainsi, faut-il choisir des supports de lectures différents en fonction de ses objectifs ?



La recherche est formelle : travailler les 2 simultanément améliore nettement les performances en compréhension et en déchiffrage, les 2 compétences se renforçant mutuellement.

Conclusion : Apprendre à comprendre des textes entendus à l'oral aide à apprendre à lire, ce travail ne se fait pas de manière implicite, il réclame des séances de compréhension, dès l'école maternelle.

COMMUNICATION 4 : pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : catégorisation et premières analyses - Anne Vadcar (Université Grenoble Alpes) et Marianne Tiré (Université Grenoble Alpes)

Constat de départ : les évaluations PISA montrent que la France a du mal à réduire les inégalités scolaires. Or, les élèves qui ne bénéficient pas d'une médiation à l'écrit dans le contexte familial ne l'acquièrent pas (ou très peu) à l'école. L'acculturation à l'écrit est une piste pour réduire cet écart. Comment mesurer le degré d'acculturation à l'écrit ?

Ce groupe s'est donné 2 objectifs :

- identifier, catégoriser et qualifier les pratiques qui permettent une acculturation à l'écrit.
- mesurer les effets des pratiques d'acculturation à l'écrit sur les résultats globaux des élèves : autrement dit chercher un lien entre les pratiques d'acculturation et les bénéfices pour leurs élèves.

L'étude à envisagé l'acculturation selon 5 dimensions :

1. sa dimension littéraire : construction d'une première culture littéraire.
2. sa dimension anthropologique et culturelle : lire, produire des écrits fait de nous des humains.
3. sa dimension sociale et collective : entrer dans la communauté de lecteurs, comprendre les usages et les codes sociaux des écrits.
4. sa dimension psychoaffective : lien personnel, intime avec le monde de l'écrit.
5. sa dimension cognitive : apprendre à penser dans et par l'écrit, distanciation et réflexivité.

Le groupe a posé 5 postulats :

1. Il s'agit d'un processus long qui s'inscrit dans la durée.
2. Il s'agit de l'un des facteurs les plus discriminants des inégalités scolaires.
3. L'acculturation impacte positivement l'ensemble des mécanismes d'apprentissage du lire-écrire.
4. Elle dépend du développement d'une relation individuelle/personnelle avec le monde de l'écrit.
5. Elle relève d'un enseignement spécifique (médiation, gestes professionnels efficaces).

Le modèle de G.CHAUVEAU a été utilisé pour définir les observables des pratiques d'acculturation : on a recherché les écrits, les objets, les lieux et les lettrés avec qui les élèves sont en contact.

les écrits	les objets	les lieux	les lettrés
affiche	manuel	la classe	l'enseignant
compte rendu	tableau	la librairie	parent
documentaire	TBI	la BCD	auteurs
légende	album	la bibliothèque communale	bibliothécaire
liste	fiche	un salon du livre	intervenant de la classe
poème	ardoise
récit	cahier		
recette	ordinateur		
lettre	étiquette		
...	tablette		
	...		

Qu'est-ce qui est ressorti de l'observation des 131 classes ?

- seulement 50% des classes produisent des textes (de vrais textes visant à être lus, vraiment produits par les élèves, sans étiquette ...).
- seulement 33% des classes ont un moment de lecture offerte quotidien
- ce sont les mêmes classes qui combinent ces 2 activités : production et réception.
- ces mêmes classes appuient leurs travaux en écriture et en lecture sur des types de textes variés
- celles qui ne font pas de réception/production ne s'appuient souvent que sur un seul type d'écrit
- 53% des classes qui utilisent un manuel ne le complètent pas avec des œuvres originales

Les chercheurs ont scindé les 131 classes en 3 tiers :

- le tiers peu acculturant
- le tiers moyennement acculturant
- le tiers très acculturant

Voici ce qui a été constaté dans les classes du tiers très acculturant :

- dans la classe, il n'y a pas que des livres qui stimulent l'acculturation, il y a tout un tas d'objets
- les maîtres y pratiquent beaucoup l'incitation à la lecture
- les élèves de ces classes progressent plus

Conclusion

C'est à l'école d'apprendre aux élèves faibles ce qu'ils ne peuvent apprendre ailleurs.

Plus la pratique de classe est acculturante, plus les élèves progressent.

Il ne suffit pas de mettre des livres dans une classe, ni dans les mains des élèves, pour que l'acculturation se mette en œuvre, le maître doit avoir une posture et une pratique de médiateur (aller une fois par semaine à la BCD de l'école ne saurait donc être une pratique acculturante)

L'acculturation doit donc être pensée et organisée.

COMMUNICATION 5 : Ce que veut dire écrire au CP : types de tâches, profils de classe et progrès des élèves - Catherine Brissaud (Université Grenoble Alpes) et Martine Dreyfus (Université de Montpellier)

Questions que s'est posé le groupe de recherche :

- Quelles sont les pratiques d'écriture au CP ?
- Quelles relations les maîtres font-ils émerger entre lecture et écriture ?
- Y a-t-il des effets de la pratique de l'écriture sur les performances en lecture ?
- Quelle quantité de production d'écrit fait-on au CP ?
- Quelle est la variété en matière de production d'écrit au CP ? Et quelles tâches font davantage progresser les élèves ?

Deux hypothèses « fortes » ont été posées en début de recherche :

1. La quantité (c'est-à-dire la durée) et la variété des tâches d'écriture influencent de manière positive l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.
2. la production autonome de phrases et de textes dès le CP influence de manière positive l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Quand on parle d'écriture au CP, il faut entendre des tâches variées de calligraphie, de copie, copie différée et de production d'écrit, de phrase(s) et de texte (par encodage ou écriture sous dictée).

1) Les performances des élèves dans le domaine de la production d'écrit

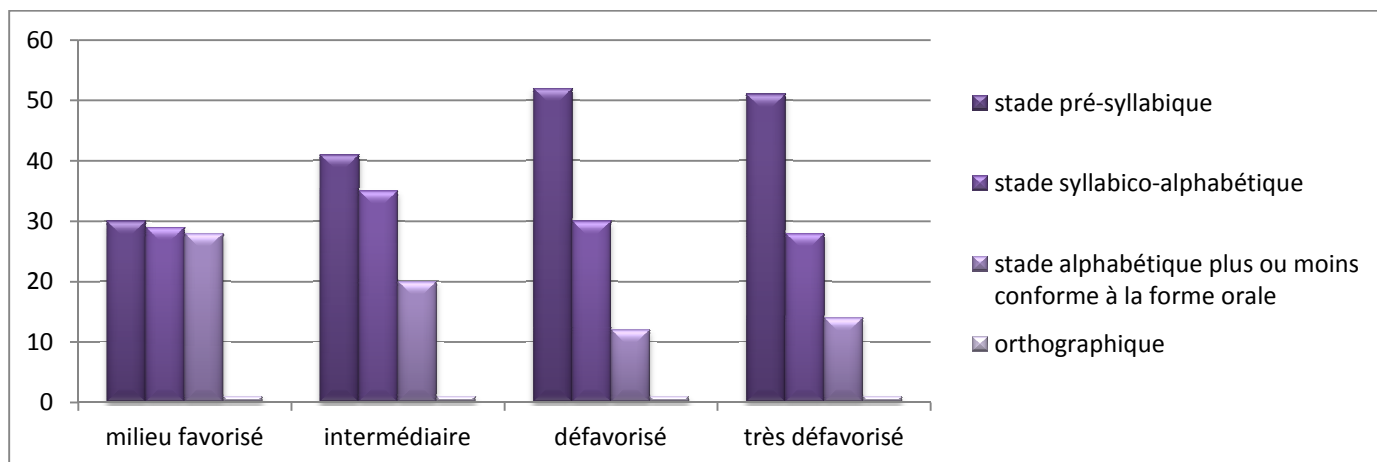
Le temps moyen hebdomadaire alloué à l'écriture est de 2h23, dont 22mn de dictée, mais l'efficacité de l'apprentissage ne dépend pas du temps passé à écrire.

Les performances en production d'écrit ont été corrélées avec :

- le genre : garçon/fille
- l'âge : les élèves vieux, les élèves jeunes
- la langue parlée à la maison : français seulement / français et une autre langue / une autre que le français
- le profil sociodémographique : favorisé, intermédiaire, moyen, défavorisé.

Dès le début de CP, toutes ces caractéristiques sont corrélées au score en production d'écrit : les filles réussissent mieux que les garçons, les vieux mieux que les jeunes, les francophones mieux que les « bilingues » et les enfants issus de mieux favorisés mieux que les autres.

Influence du profil sociodémographique sur la production d'écrit autonome en début de CP, selon les stades d'Emilia FERREIRO

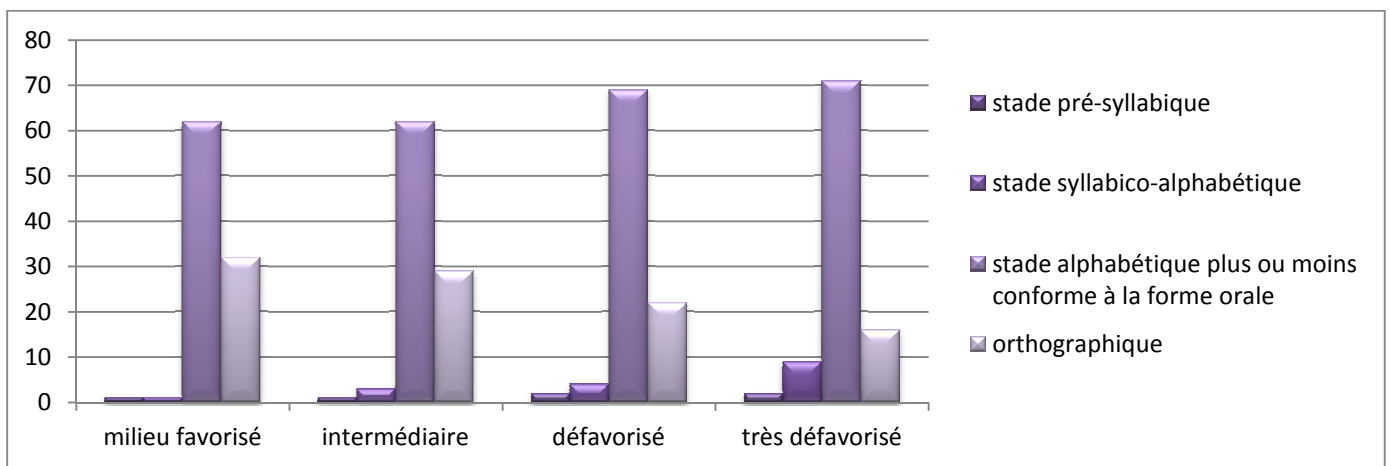


En début de CP, environ 30% des élèves étaient au stade pré syllabique ou logographique (*définition d'Emilia FERREIRO : L'enfant s'appuie à ce stade sur une image globale. Il traite le mot écrit comme une image dont il n'est pas capable d'analyser les parties, sa stratégie est économique: une forme générale qui lui permet de reconnaître les enseignes... L'enfant qui baigne dans un environnement de mots écrits (affiches publicitaires, panneaux) et de mots parlés mémorise des relations arbitraires entre les deux types d'informations. Il n'a aucune idée du fait que la forme écrite renferme des indices permettant d'évoquer la forme orale correspondante. Il associe une sonorisation et un objet. Il ne décompose pas en unités qui s'organisent d'où le danger d'une lecture globale.*)

Donc les élèves sortent de GS avec des compétences d'écriture autonome.

Des progrès énormes ont été constatés en fin d'année en dictée spontanée, copie différée et production de textes.

Influence du profil sociodémographique sur la production d'écrit autonome en fin de CP.



Evaluation en production d'écrit en fin de CP : proposer 4/5 images séquentielles et faire produire un texte de manière autonome. (voir Annexe 2)

Les critères d'évaluation des productions d'écrits sont alors :

- la longueur du texte produit (comptée en nombre de lettre). En fin de CP, viser un texte de 60 à 100 lettres.
- la segmentation (proportion de mots correctement séparés)
- la lisibilité (texte déchiffrable à haute voix sans effort)
- les séparateurs d'idées (point, majuscule, connecteurs, retours à la ligne)
- la quantité d'informations par rapport au nombre d'images support : 1 info par image, plus, moins ?
- les traces de narration (titre, formules d'ouverture/de fermeture, temps du passé, reprise pronomiale).

2) **Le groupe a repéré les tâches de production d'écrit qui font progresser les élèves :**

- ❖ **les activités de calligraphie** : au moins 16 mn / semaine, si moins, cela ne sert à rien.
 - **la copie avec modèle**
 - ⇒ Information contre-intuitive : la copie avec modèle améliore les performances des élèves intermédiaires en production d'écrits mais elle est contre-productive à la fois pour les élèves faibles et les élèves forts, pour eux, elle ne sert à rien, pire, elle peut les faire régresser.
 - ❖ **la copie avec modèle caché** : elle est nettement plus bénéfique que la précédente, car c'est un problème à résoudre et non une activité passive.
 - **la dictée** : (22mn/semaine). Le maître demande d'écrire des lettres, des syllabes ou des mots, et même des phrases avec des mots appris (= écrire sous dictée). Elle améliore les performances des élèves forts en production de textes. C'est une activité plébiscitée par les élèves, qui se mobilisent et

l'attitude des enseignants est bienveillante. Il faut donc prendre la dictée comme un exercice d'apprentissage et non pas comme une évaluation.

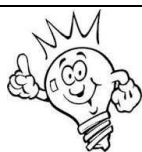
❖ **la production d'écrit dictée à l'adulte**

❖ **la production d'écrit par encodage autonome** : à partir d'une ou plusieurs images et d'outils d'aide à l'écriture, les élèves écrivent individuellement leur phrase/texte.

- encodage avec étiquettes (produire des phrases avec des étiquettes mots) : 12mn/semaine : cette activité s'avère ne servir aucune compétence, elle ne sert donc à rien, il n'y a aucun apprentissage sous-jacent.
- encodage à la main : 25mn/semaine, cette forme est nettement plus bénéfique que la première, ses bénéfices sont énormes en code, compréhension, lecture orale et les autres formes d'«écriture» (calligraphie et dictée), et ce pour les élèves forts, moyens et faibles.

❖ **la planification** de l'écriture (activité orale : Que veux-tu écrire ? Comment pourrais-tu écrire ce mot ? Où peux-tu trouver ce mot ? Quel mot déjà connu pourrait t'aider ?)

- **la révision** de la production écrite : relecture par l'enseignant de ce que l'enfant a vraiment écrit, question sur l'écart entre ce qu'il voulait écrire et ce qu'il a vraiment écrit, qu'est-ce qu'il manque, qu'est-ce qu'il y a de trop ... le maître utilisant des méta-termes pour guider l'élève vers les corrections à apporter.



Idée d'application concrète en classe de copie avec modèle caché :

- 1) la copie des leçons peut se faire en copie cachée en fermant le tableau après l'avoir lu ligne par ligne
- 2) au lieu d'écrire la date le matin, mettre au tableau en vue d'une copie dans le cahier du jour :

modèle le plus courant, élève passif face à la langue écrite	modèle posant un problème à résoudre
Mardi 13 octobre 2015	M 13 o.....
Ecriture	E.....

Ces activités varient au minimum de 1h15/semaine au maximum à 3h33/semaine : soit un rapport de 1 à 3.

	copie	pdt° d'écrit	écrire sous dictée
les élèves faibles	plus ils en font, plus elle a d'effets négatifs sur eux	plus ils en font, plus elle a d'effets positifs sur la dictée	plus ils en font, plus elle a d'effets positifs sur la production d'écrits et sur la dictée
les élèves moyens	-	plus ils en font, plus elle a d'effets négatifs sur la copie	plus ils en font, plus elle a d'effets positifs sur la dictée
les élèves forts	plus ils en font, plus elle a d'effets négatifs sur la production de textes	plus ils en font, plus elle a d'effets négatifs sur la copie	plus ils en font, plus elle a d'effets positifs sur la production d'écrits

Qu'est-ce qu'un moment d'écriture sous dictée performant ?

- c'est un moment où les élèves sont mobilisés: ils doivent être actifs intellectuellement, ils ont un problème à résoudre : « Je vous demande d'essayer d'écrire *Le petit cochon mange.* »

- c'est l'occasion de se poser des questions : plus les interactions avec les élèves sont nombreuses, plus les élèves bénéficient de ce moment. Ne pas hésiter à proposer aux élèves de rechercher ce qui leur pose problème dans des affichages, dans des textes ...
- l'enseignant est bienveillant, encourageant, positif et stimulant.

	écrire avec des étiquettes	écrire en encodant soi-même	planifier et réviser sa production	écrire sous dictée
les élèves faibles	effet négatif	positif	très positif	positif
les élèves moyens	effet négatif	positif	positif	positif
les élèves forts	effet négatif	très positif	positif	positif
	plus on y passe de temps, moins ça sert.			

Conclusion

- il ne suffit pas de faire copier pour apprendre à copier.
- la copie différée, exercice pendant lequel on exerce les élèves à mémoriser le mot puis à retourner la feuille et écrire le mot caché, est très peu utilisée, par la moitié des classes. C'est sans doute une activité à promouvoir.
- utiliser des étiquettes pour la production d'écrit est contre-productif : ça rend les élèves encore plus faibles, qu'ils soient forts, moyens ou faibles en début de CP.
- pour les plus forts, encoder soi-même est très positif
- pour les plus faibles, c'est le fait de planifier et de réviser sa production qui est très positif : cela correspond à un accompagnement et un étayage de l'enseignant.
- en fin de CP, les progrès sont importants mais 10 % des élèves des milieux défavorisés sont encore loin du compte : deux tiers des enfants peuvent produire un texte de 60 lettres, mais un tiers seulement utilise bien les images proposées.

COMMUNICATION 6 : Faire observer la langue pour lire et écrire au CP - Corinne Gomilla (Université de Montpellier) et Patrice Gourdet (Université de Cergy-Pontoise)

Questions de départ :

- Enseigne-t-on la grammaire au CP ?
- Quels sont les liens entre étude de la langue (EDL) et lecture ?
- Quelle place donner aux premières notions de grammaire ?
- Quels effets ?
- Y a-t-il une durée minimum d'EDL bénéfique ?
- Vaut-il mieux envisager l'EDL de manière précoce et étalée sur l'année de CP ou bien de manière tardive et massée ?
- Quelle est le bénéfice du métalangage de l'enseignant ? (méta-terme = terme spécialisé qui sert à décrire d'autres termes de la langue, ici : lettre, son, syllabe, mot, phrase, ligne, singulier, pluriel, masculin ...)

Premiers résultats :

- Oui, on fait de l'EDL au CP, de 7 à 10 % du temps selon les classes.
- Moins on fait de code, plus on fait d'EDL.
- Les tâches d'EDL sont de 3 natures : lexicale, syntaxe, morphologie (orthographe : accords, désinences verbales)
- On utilise beaucoup de métalangage sur l'écrit au CP (point, majuscule, ligne, titre ...) et ça augmente tout au long de l'année.
- La morphologie n'est pas la principale préoccupation des maîtres de CP, or 75 % des élèves ne mettent aucune marque du pluriel en fin de CP même si on en fait beaucoup dans leur classe.
- Les élèves des classes qui font le plus d'EDL sont-ils meilleurs ? OUI. Plus on en fait, plus ils sont performants.
- De plus, faire beaucoup d'EDL améliore tous les autres domaines: code, compréhension, écriture.
- Malheureusement, dans la majorité des classes, en juin, on note une absence totale de séances spécifiques d'EDL sur l'année : quand on fait de l'EDL, c'est de manière ponctuelle et quasi improvisée au sein d'une autre séance (lecture, production d'écrit ...)

Conclusion

- On fait de l'EDL de manière explicite au CP.
- Mais elle ne fait pas l'objet de séances spécifiques
- les classes les plus performantes ont un enseignant qui utilise le métalangage de manière fine et soutenue.
- Les classes qui font mieux réussir les élèves sont celles qui proposent des situations d'apprentissage basées sur la réflexivité et les échanges entre pairs.

COMMUNICATION 7 : influence des dimensions pédagogiques sur les apprentissages des élèves : "climat", "engagement", "explicitation" et "différenciation" - Caroline Viriot-Goedel (Université Paris-Est Créteil et Anne Halté (Université de Lorraine)

L'EXPLICITATION

Question de recherche : Quelle est l'efficacité de l'explicitation et de la mémoire didactique sur les apprentissages ?

On sait que les élèves réussissent si :

⇒ en psychologie :

- on travaille la métacognition : si les apprentis lecteurs savent comment ils apprennent, ils apprennent mieux.
- la compréhension des fonctions de l'écrit : l'élève apprendra mieux s'il sait pourquoi il lit.
- la compréhension du fonctionnement de l'écrit : l'élève lira mieux s'il sait comment il lit.

⇒ en sociologie

- la conceptualisation : lire demande une mise à distance du langage.
- l'élève doit être conscient des savoirs visés
- la pédagogie invisible : les élèves non préparés aux situations scolaires liront moins bien.

Comment expliciter les savoirs ?

- expliciter la/les finalités des tâches.
- expliciter les stratégies
- faire appel à la mémoire didactique 1 par le rappel des tâches antérieures
- faire appel à la mémoire didactique 2 par l'institutionnalisation

⇒ celles-ci sont peu voire pas du tout pratiquées en lecture, les écarts sont ENORMES : les enseignants qui explicitent le plus le font 85 fois/semaine, ceux qui le font le moins, 1 fois/semaine.

⇒ On explicite + en écriture, + en phonologie, - en lecture.

LE CLIMAT et L'ENGAGEMENT.

Les résultats montrent que les élèves apprennent mieux et qu'ils maintiennent leur engagement plus facilement dans un climat de classe serein, ce qui n'est pas un véritable scoop, comme le disent les chercheuses. Comment mesurer le climat de classe et l'engagement de l'enseignant ? 14 items

Mesurer le climat :

- le maître se comporte avec bienveillance, sa voix est calme, il est chaleureux, il a un langage respectueux, son attitude est confiante et il est souriant.
- il fait preuve d'une autorité de bon aloi (il rappelle à l'ordre, remet au travail, gère les conflits ...)
- il manifeste un de l'irritabilité, de la colère, il crie ...
- il menace, il punit sévèrement ...

- les élèves sourient, sont coopératifs, manifestent leur intérêt
- plusieurs élèves sont irrespectueux envers le maître (n'écoutent pas répondent..)
- plusieurs élèves se disputent, perturbent la classe ...

Mesurer l'engagement :

- les routines : les élèves savent se repérer dans les différentes tâches proposées, il n'y a pas de flottement
- occupation : pendant la tâche, les élèves sont occupés et ils travaillent.
- fin de la tâche : les élèves disposent d'une réserve d'autres activités.
- engagement : les élèves sont engagés dans la tâche proposée.

- matériel : tout est prêt et accessible
- incitation : le maître circule dans les rangs, il observe leur travail et les incite à poursuivre.
- transitions : elles sont rapides et efficaces.

Plus le climat est bon, plus les élèves sont engagés.

DIFFERENCIATION

2 formes de différenciation sont retenues :

- **la différenciation par les moyens** : on donne le même travail pour tous avec une aide ponctuelle et individuelle, on différencie par l'aide.
 - **la différenciation par les contenus** : les tâches sont différentes pour les élèves à besoins particuliers, on donne autre chose ou moins en quantité.
- ⇒ C'est en différenciant par les moyens que les élèves progressent le plus : des aides supplémentaires aident plus que des tâches différentes. Encore un lieu commun qui saute.

DIALOGUE AVEC LA SALLE.

Roland GOIGOUX rappelle que ces résultats ne sont pas des injonctions ni des préconisations ni des recommandations.

A la question :

« Mais concrètement, dans tout ce que vous avez dit, qu'est-ce qu'il faut que l'on fasse dans nos classes ? »

Il répond :

« Ce que vous devez absolument faire, c'est très simple ! Vous reprenez vos notes et vous mettez en œuvre tout ce que vous avez surligné ou annoté *Super* ou *A faire* ou *Bonne idée*. Ça, ça marchera parce que ça vous correspond à vous ! »

Ces résultats rendent les formateurs modestes, il faut se garder des modèles à suivre ...

La conclusion, c'est que chaque enseignant trouve SA bonne alchimie, celle en laquelle il croit.

Les enseignants engagés, actifs, passionnés stimulent et font réussir leurs élèves.

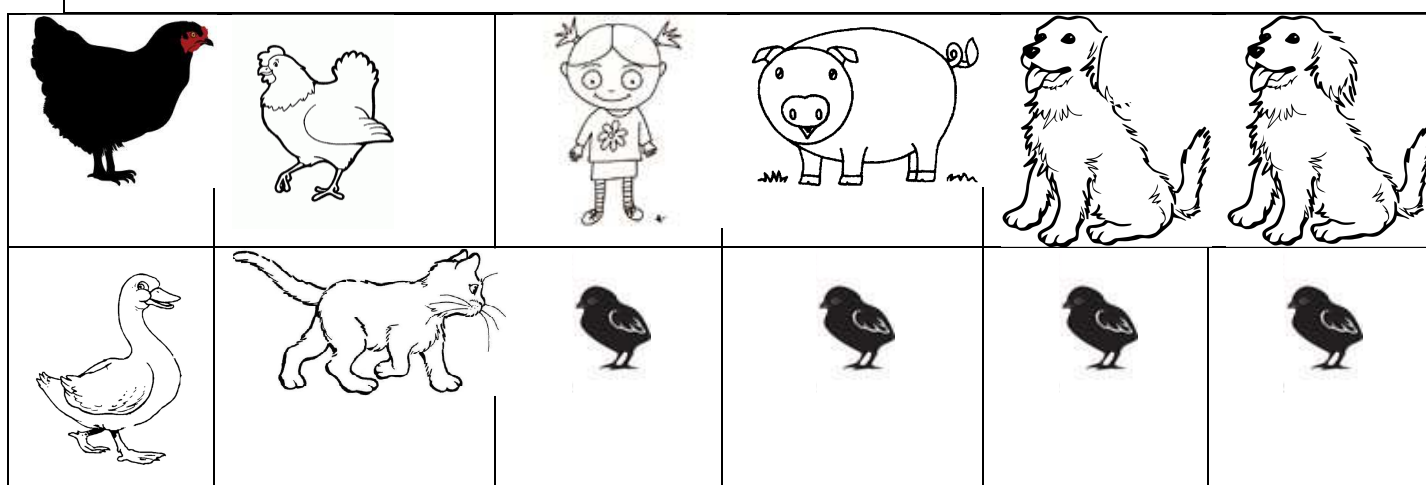
Un point important de cette recherche est l'optimisation du budget-temps : enchaîner les tâches, répartir ce budget selon les différentes composantes de l'acte de lire-écrire, est un travail d'orfèvre.

Un résultat contre-intuitif a été une réelle surprise : aller lentement en phonologie avec les élèves faibles les rend encore plus faibles. Pour l'expliquer, Roland GOIGOUX fait une métaphore : « *C'est comme si on donnait 5 briques de LEGO à un élève et lui demander de construire une maison, il ne pourrait pas, si on lui en donne une caisse entière non plus, c'est trop, il faut lui en donner suffisamment pour qu'il réussisse. Avec les phonèmes, c'est pareil, il lui en faut rapidement assez pour qu'il décode un texte à son niveau. 5 ou 6 phonèmes ne suffisent pas pour commencer à lire.* »

ANNEXE 1
Test de la poule noire, fin de CP

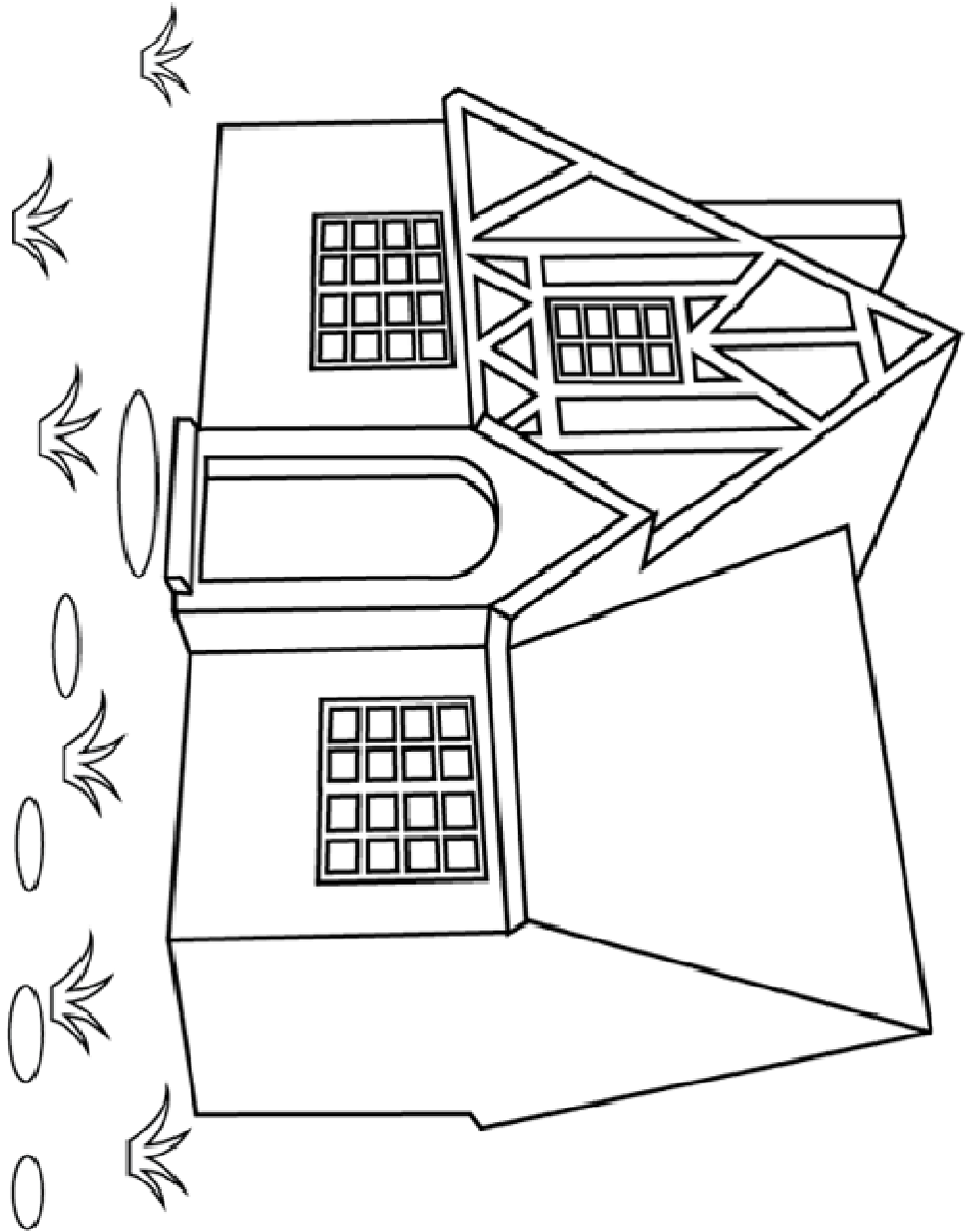
Dans la cour de la maison, une poule noire promène ses trois poussins. Félix, un gros chat, est caché sous le banc et voudrait bien en manger un. Mais il a peur du chien à l'oreille coupée qui est assis devant la porte de la maison.

Un peu plus tard, le chien s'en va dormir dans sa niche et Félix est très content. Heureusement pour les poussins, une petite fille qui a tout vu arrive et fait partir le chat.

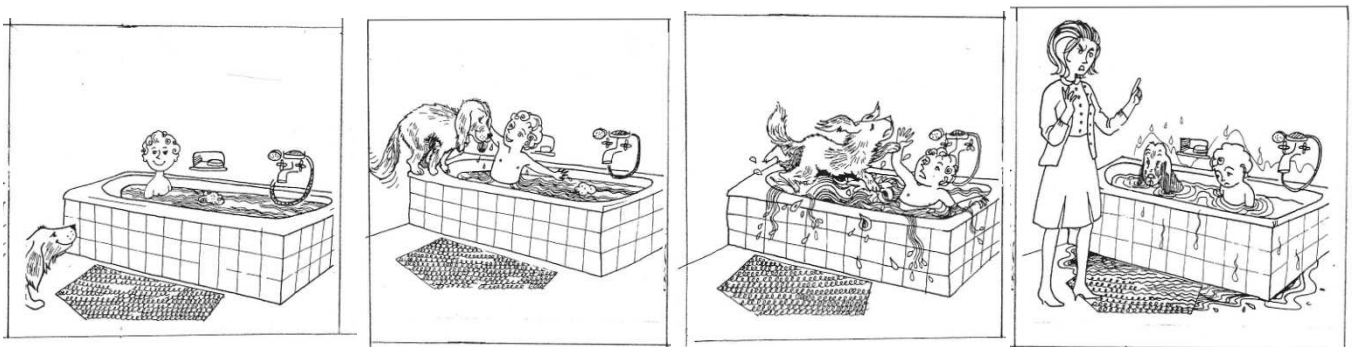
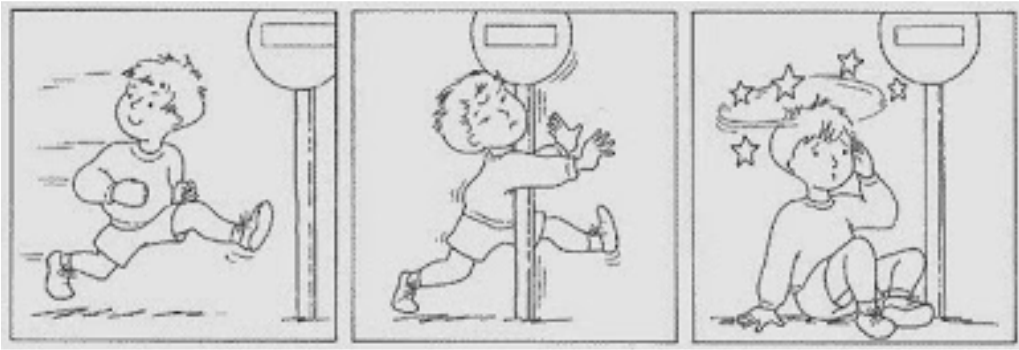


Protocole :

- 1) les élèves lisent la première partie du texte individuellement
- 2) ils collent les images dans le décor
- 3) ils lisent la fin
- 4) ils répondent **oralement** aux questions suivantes
 1. *Qu'est-ce que le Chat Félix veut manger ?*
 2. *Pourquoi, au début de l'histoire le chat Félix ne mange-t-il pas les poussins ?*
 3. *Pourquoi le chat est-il content de voir partir le chien ?*
 4. *Est-ce que le chat mange un poussin quand le chien n'est pas là ?*
 5. *Non, le chat ne mange pas de poussin, est-ce que tu sais pourquoi ?*
 6. *Pourquoi la petite fille fait-elle partir le chat ?*



ANNEXE 2
Images séquentielles supports de production d'écrit autonome



Grille d'évaluation :

	nom de l'élève
longueur du texte produit (comptée en nombre de lettre)	
segmentation (proportion de mots correctement séparés)	la majorité moyennement très peu
lisibilité (texte déchiffrable à haute voix sans effort)	oui moyennement non
séparateurs d'idées	points : oui non majuscules : oui non connecteurs : oui non retours à la ligne : oui non
quantité d'informations par rapport au nombre d'images support :	1 info par image plus moins
traces de narration	titre : oui non formule d'ouverture : oui non formule de fermeture : oui non temps du passé : oui non reprise pronominale : oui non