

Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ?

Cognitive Clarity and Teaching of Reading and Writing in the Firstgrade: What Teaching Practice ?

Jacques Crinon, Natacha Espinosa, Marie-José Gremmo, Annette Jarlégan, Maria Kreza et Anne Leclaire-Halté



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2586>

DOI : 10.4000/pratiques.2586

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Jacques Crinon, Natacha Espinosa, Marie-José Gremmo, Annette Jarlégan, Maria Kreza et Anne Leclaire-Halté, « Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? », *Pratiques* [En ligne], 165-166 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2586> ; DOI : 10.4000/pratiques.2586

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ?

Cognitive Clarity and Teaching of Reading and Writing in the Firstgrade: What Teaching Practice ?

Jacques Crinon, Natacha Espinosa, Marie-José Gremmo, Annette Jarlégan, Maria Kreza et Anne Leclaire-Halté

- 1 La vaste recherche interéquipe¹ consacrée à l'enseignement du lire-écrire au cours préparatoire dont il est question dans cet article a permis d'observer les pratiques ordinaires dans ce domaine dans 131 classes au cours de l'année 2013-2014 et d'évaluer les compétences des élèves de ces classes en début et en fin d'année. Les données rassemblées permettent d'établir un état des lieux des pratiques et de mettre en relation différentes caractéristiques de ces pratiques avec les apprentissages réalisés par les élèves au cours de l'année. Le but est de mieux comprendre ce qui rend l'enseignement du lire-écrire en CP plus ou moins efficace et plus ou moins équitable (c'est-à-dire efficace pour les élèves les plus fragiles). Les éléments retenus pour caractériser les pratiques des enseignants (ou plus généralement les situations d'apprentissage auxquelles ont été exposés les élèves) ont été choisis à partir d'hypothèses étayées par la littérature scientifique : à la lumière des recherches antérieures dans le domaine, nous nous sommes demandé quelles variables sont susceptibles d'influer sur les apprentissages effectifs des élèves, dans les situations réelles (ou « écologiques ») d'enseignement. L'ambition des équipes fédérées autour de ce projet de recherche est de prendre ainsi en compte la complexité des facteurs d'un apprentissage de la lecture qui ne se résume pas, selon nous, au choix d'une « méthode de lecture ».
- 2 Parmi les variables retenues dans la recherche, nous étudions dans cet article celles relatives au caractère plus ou moins explicite des situations d'enseignement-apprentissage. Notre objectif est de décrire les pratiques réelles d'explicitation des enseignants de CP lors des séances consacrées au lire-écrire. En effet peu de travaux ont été consacrés à cette question jusqu'à présent. Nous nous appuyons d'abord sur la

littérature de recherche qui met en évidence un lien entre le caractère explicite de l'enseignement et son efficacité ou son équité. Nous précisons ensuite la manière dont nous définissons la notion d'explicite et le type de situations qu'elle recouvre, avant de passer à la présentation des résultats de la recherche.

I. État de la question

- 3 L'hypothèse du rôle du caractère explicite d'une pédagogie dans la réussite des élèves s'alimente à deux familles de recherche. La première, psychologique, met en évidence le rôle des représentations mentales et de la conceptualisation dans le développement et les apprentissages. La seconde, sociologique, s'interroge sur l'origine des inégalités scolaires et met l'accent sur la « connivence » entre la socialisation familiale des élèves issus de milieux favorisés et les attendus scolaires.

I.1. Métacognition et clarté cognitive

- 4 Des recherches convergentes, depuis un demi-siècle, insistent sur le rôle important, dans les apprentissages, de ce qu'on a souvent regroupé sous le terme englobant de métacognition : un ensemble de connaissances et de processus de régulation qui permettent de prendre du recul par rapport à ses propres processus mentaux et aux données de l'apprentissage (Flavell, 1976). En France, des chercheurs tels que M. Grangeat (1997) et T. Piot (2005) par exemple, ont montré l'importance de la métacognition et de la verbalisation pour favoriser les apprentissages des élèves. Dans le domaine qui nous intéresse plus particulièrement, celui de l'entrée dans l'écrit, toujours en France, J. Downing et J. Fijalkow (1984) ont avancé la notion de clarté cognitive comme condition favorisant cette entrée, en s'appuyant notamment sur les travaux de P. M. Fitts et M. I. Posner (1967). Pour ces derniers, l'acquisition de la lecture se fait en trois phases, une phase cognitive, une phase de maîtrise et une phase d'appropriation. Si l'on passe trop vite aux phases de maîtrise et d'appropriation, le risque est grand de laisser l'enfant dans une confusion cognitive. J. Downing et J. Fijalkow (1984) accordent donc à la clarté cognitive une importance toute particulière, définissant cette dernière comme la compréhension de deux sortes de concepts en rapport avec la lecture : ceux concernant la compréhension des fonctions de l'écrit, et ceux, plus techniques, auxquels on a recours pour parler de l'oral et de l'écrit, pour décrire leur fonctionnement.
- 5 De nombreux autres travaux ont suivi et précisé les métaconnaissances jouant un rôle dans l'entrée dans l'écrit et correspondant à autant de composantes de l'apprentissage de la lecture-écriture : capacité à analyser la chaîne orale (ou encore conscience phonémique – Perfetti, 1989 ; Ecalle & Magnan, 2002) et à comprendre la nature alphabétique de notre écriture² (Ferreiro, 2000 ; Fijalkow, 1996) ; capacité à situer les activités de lecture et de production d'écrit comme appartenant à des univers culturels de significations permettant de communiquer, de conserver des informations, d'accéder à des formes esthétiques (Olson, 1998) ; capacité à mettre en œuvre des stratégies de lecture combinant l'identification des mots (par décodage en début d'apprentissage puis par reconnaissance automatisée du mot complet) et la construction du sens (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1990) ; capacité à se mobiliser pour apprendre (Bautier, 2006) et à comprendre à quoi tend chaque exercice, chaque enseignement (Bruner, 1971, cité *in* : Downing, 1996), dans une perspective d'enseignement « intentionnel³ » (Bereiter & Scardamalia, 1989) favorisant le

transfert et la généralisation. Ces connaissances sont autant de représentations mentales évolutives, de conceptualisations (Cèbe, 2000 ; Chauveau, 1997) de la nature et des fonctions de la langue écrite, du processus de lecture, des tâches scolaires.

- 6 Ainsi, avoir compris le principe alphabétique, ou celui de la régularité du système orthographique, mais aussi les finalités des tâches scolaires, ouvre à la possibilité d'apprendre, y compris par analogie, les correspondances graphophonétiques ou l'orthographe.
- 7 Ces conceptualisations sont-elles explicites ? C'est en tout cas à travers leur verbalisation par les enfants que les chercheurs y accèdent en général (voir par exemple les entretiens métagraphiques utilisés pour accéder aux représentations orthographiques – Jaffré, 2003). Les auteurs cités ci-dessus suggèrent qu'un rôle essentiel de l'enseignant dans l'étayage des apprentissages consiste à amener les élèves à cette clarté cognitive, en explicitant et en faisant expliciter et clarifier le fonctionnement de l'écrit, les stratégies, les buts et les enjeux. La question du rapport entre connaissances implicites et explicites se pose d'ailleurs de façon plus générale. Les élèves, dans le domaine de la lecture comme dans celui de l'écriture, possèdent de nombreuses connaissances implicites, des connaissances acquises par une exposition à l'écrit et aux textes, sans qu'elles leur aient jamais été enseignées, ni même qu'elles aient été énoncées : des recherches expérimentales l'ont mis en évidence pour la structure des suites de lettres ou pour la morphologie (Gombert, 2004). Pourtant, « les habiletés installées par apprentissage implicite ne semblent pas être disponibles pour l'accès conscient et pour une utilisation intentionnellement pilotée par le lecteur » (Gombert, 2004 : 50). D'où l'insistance, chez beaucoup de chercheurs en psychologie, sur un enseignement explicite du code alphabétique (par exemple, Dehaene, 2011).
- 8 Si les théoriciens de la clarté cognitive mettent l'accent sur la nécessité de l'explicitation et de la clarification, ce n'est pas pour autant qu'ils sont à associer au courant pédagogique appelé « pédagogie explicite » (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Bianco, 2014). Ce courant, dans le sillage de la « direct instruction » nord-américaine (Rosenshine, 1983), s'appuie sur des méta-analyses pour montrer la supériorité, en termes de gains d'apprentissage des élèves, d'un mode pédagogique qui agrège plusieurs caractéristiques : un enseignement expositif et séquentiel, qui montre et qui guide les élèves par un « modelage » des tâches à accomplir avant d'amener ceux-ci à s'y exercer ; un enseignement qui annonce clairement les intentions de la leçon et fait expliciter les raisonnements et les connaissances, avec une visée métacognitive ; un enseignement qui accorde une place importante à la mémoire, à la révision et à la réactivation des connaissances antérieurement acquises ; un enseignement systématique.
- 9 Les tenants de la *direct instruction* rejettent les pédagogies constructivistes et, de ce point de vue, seraient plutôt à ranger du côté d'une pédagogie expositive traditionnelle. Mais sans doute faut-il être plus nuancé par rapport à la *direct instruction*, qui présente quelques convergences avec l'accent mis sur les métaconnaissances par les chercheurs cités plus haut. Elle converge aussi avec certains résultats de recherche dans les didactiques des disciplines. Par exemple, il a été montré qu'être capable de faire des liens entre les diverses situations de travail et d'utiliser des connaissances antérieures est une condition pour apprendre ; les élèves en échec juxtaposent les situations de classe sans les relier. D'où l'importance des « gestes de tissage » (Bucheton & Soulé, 2009) par lesquels l'enseignant explicite les liens et fait appel à la « mémoire didactique », c'est-à-dire à une mémoire partagée relative aux objets de savoir étudiés (Brousseau & Centeno, 1991), en

particulier dans les moments d'ouverture et de clôture de séance. Dans les phases d'ouverture des séances, l'enseignant peut recourir à un ensemble de gestes ou de procédés d'enseignement qui font référence à des situations de travail déjà vécues ou à des connaissances antérieures. Grâce à ce rappel, l'élève a alors « la possibilité de mobiliser un savoir qu'il ne possédait pas complètement, un savoir qu'il n'aurait pas pu utiliser tout seul et qui va lui permettre de donner du sens à la question dont il s'occupe » (Fluckiger & Mercier, 2002). Pour clore la séance, l'enseignant peut procéder à ce que G. Brousseau (1998) a désigné sous le terme d'« institutionnalisation des savoirs »⁴. L'absence de ces moments d'institutionnalisation semble d'ailleurs particulièrement préjudiciable aux élèves (Coulange, 2011).

- 10 Toujours est-il qu'à partir de données identiques sur le rapport entre apprentissages implicites et explicites, les préconisations didactiques diffèrent. Selon les uns (du côté de la psychologie cognitive), l'exposition systématique de savoirs déclaratifs et l'organisation d'entraînements structurés permettent de maximiser les effets des processus d'autoapprentissage. Les autres (du côté de la psychologie culturelle) insistent sur le fait que les apprenants ne comprennent et n'apprennent que ce que leurs représentations mentales leur permettent de saisir. L'enseignant est alors celui qui accompagne les conceptualisations progressives des élèves et qui les aide à progresser dans ces conceptualisations⁵.

I.2. Socialisation familiale, socialisation scolaire et malentendus

- 11 À ces analyses, les approches sociologiques ajoutent la dimension des inégalités de réussite scolaire, et notamment de réussite dans l'apprentissage du lire-écrire, d'élèves issus de milieux sociaux contrastés. Comme nous venons de l'exposer, entrer dans l'écrit suppose une série de conceptualisations qui vont de pair avec une mise à distance du langage, une capacité à prendre le langage comme objet d'étude, et donc à passer d'une maîtrise pratique du langage à « une maîtrise symbolique, consciente et réflexive » (Bautier & Goigoux, 2004). Or, remarque B. Lahire (2008), les dispositions « méta » ne sont pas seulement des dispositions cognitives. Elles sont aussi, dans des univers sociaux différenciés et hiérarchisés, des dispositions qu'on pourrait qualifier de socio-politiques. En effet, les pratiques langagières étant fondamentalement liées aux formes que prennent les relations entre les acteurs, la maîtrise symbolique du langage, la capacité à adopter des dispositions métalangagières peuvent impliquer, dans certains univers sociaux, la maîtrise symbolique de ceux qui maîtrisent le langage sur le mode pratique. En outre, la méconnaissance des formes et des attendus du travail scolaire rend les savoirs visés peu identifiables pour beaucoup d'élèves issus des milieux défavorisés (Bonnéry, 2007).
- 12 Les modes de faire de l'enseignant peuvent aggraver ou réduire ces inégalités. Ainsi le caractère « invisible » d'une pédagogie (Bernstein, 2007), qui va de pair avec l'implicite et l'incertitude, se révèle-t-il particulièrement différenciateur, en ce qu'il favorise l'opacité des situations scolaires pour les élèves que la socialisation familiale n'a pas préparés. C'est ainsi que naissent des « malentendus sociocognitifs » (Bautier & Rochex, 1997) entre les buts de l'enseignant et ce que certains élèves en perçoivent, et que « l'écart se creuse entre des élèves qui sont dans l'activité intellectuelle requise et ceux qui la miment et ne voient que les aspects les plus extérieurs et mécaniques de la tâche scolaire » (Rochex & Crinon, 2011 : 12). Ainsi, dans un exemple d'activité phonologique analysé par É. Bautier et R. Goigoux (2004), l'habillage ludique concourt à éloigner certains élèves de l'activité

cognitive de chasse aux sons visée et les enferme dans un jeu de devinettes sans profit. Au fil des interactions didactiques, des élèves en arrivent même à se forger de fausses conceptions de ce que lire veut dire, comme dans les situations de lecture-compréhension d'albums en CP analysées par C. Viriot-Goedel et J. Crinon (2014). Dans d'autres cas, le souci de ne pas mettre en difficulté les élèves fragiles conduit les enseignants à réduire les exigences intellectuelles de la tâche et à décomposer celle-ci en un pas à pas peu propice à clarifier ses buts et ses enjeux d'apprentissage.

- 13 Ainsi, si les études anglophones sur les enseignants efficaces mettent en évidence qu'ils explicitent les démarches et les procédures et, même, qu'ils amènent les élèves à s'approprier un « cadrage instruit », c'est-à-dire à comprendre les objectifs de l'école (Carette, 2008), les recherches que nous venons d'évoquer conduisent à penser que cela pourrait également caractériser les enseignants les plus équitables, ceux qui laissent le moins jouer les dispositions socialement acquises et aident les enfants des milieux populaires à construire à l'école ce que les autres enfants ont souvent déjà construit à la maison.

II. Méthodologie

- 14 L'observation des pratiques du lire-écrire en CP a concerné 131 classes (39 en éducation prioritaire), réparties dans toute la France, dont les enseignants avaient au moins cinq ans d'ancienneté dans le métier. Elle a eu lieu pendant trois semaines, en novembre 2013 (semaine 1), mars 2014 (semaine 2) et mai 2014 (semaine 3). Les enquêteurs disposaient d'une grille leur permettant d'identifier la nature de la tâche observée parmi six familles de tâches : phono-graphie, lecture, étude de la langue, écriture, compréhension, mémoire didactique⁶. Cette dernière catégorie est centrale pour notre propos, puisqu'elle isole les tâches orientées vers le rappel explicite des connaissances ou leur institutionnalisation. Par ailleurs, afin d'identifier les tâches pour lesquelles les enseignants font le choix d'explicitation des apprentissages, les enquêteurs devaient, pour chacune des six familles précédemment citées, indiquer les occurrences d'explicitation verbale des objectifs visés et des démarches mises en œuvre. Parmi les différents aspects à coder⁷, cinq items, décrits dans les lignes qui suivent, concernaient ainsi la clarté cognitive et étaient renseignés au fil des séances.
- 15 Nous avons d'une part observé l'existence ou non, chez les 131 enseignants de notre échantillon, d'un temps d'explicitation verbale des objectifs et des démarches utilisées pour ce faire. Les catégories « Explicite en *pourquoi* » (EP) et « Explicite en *comment* » (EC) ne correspondent pas à des tâches, mais permettent de noter une modalité caractérisant une tâche dont la nature est par ailleurs codée. La première catégorie (EP) est notée lorsque l'enseignant explicite ou fait/laisse expliciter⁸ les finalités de la tâche (les apprentissages visés, par exemple). La seconde (EC) correspond à une explicitation des procédures et des stratégies (utilisables ou utilisées) ou à une explicitation des connaissances mobilisées ou à mobiliser pour traiter la tâche. L'observateur code simplement E dans le cas où les deux explicitations sont données durant la même tâche (E = EP et EC) ou lorsque l'enquêteur hésite entre les deux (E = EP ou EC). C'est le nombre d'occurrences de ces items qui permet de mesurer l'importance des explicitations dans une classe.
- 16 Nous avons d'autre part observé la manière dont les 131 enseignants constituent et gèrent la mémoire partagée dans les moments d'ouverture et de clôture de séance. La

catégorie « Mémoire didactique 1 » (MD1) correspond à des tâches dédiées au rappel d'apprentissages antérieurs en début de séance. La catégorie « Mémoire didactique 2 » (MD2) correspond à des tâches d'institutionnalisation de l'apprentissage en fin de séance. Pour chacune de ces catégories, la nature des apprentissages visés a également été codée. Ainsi, une phase de rappel des apprentissages antérieurs (MD1) peut aussi bien concerner une activité de correspondance graphophonologique (PG) qu'une activité de lecture (L), d'étude de la langue (EL) ou d'écriture (E), ou encore de compréhension (C). Il en va de même pour la catégorie MD2.

- 17 L'examen des données quantitatives recueillies à partir de cette grille nous permet d'établir un état descriptif des pratiques réelles des enseignants en matière de clarté cognitive.

III. Etat descriptif des pratiques observées

- 18 Dans un premier temps nous examinerons les données sur les pratiques d'explicitation, en analysant tout d'abord la fréquence du recours à l'explicitation, puis le type d'explicitation utilisé, et enfin le lien entre explicitation et famille de tâches. Dans un second temps, nous ferons de même pour la mémoire didactique.

III.1. Le recours à l'explicitation

III.1.1. Des occurrences d'explicitation très différentes selon les classes et selon les périodes

- 19 Pour chaque classe, nous avons calculé le nombre moyen d'explicitations par semaine, tous types d'explicitation confondus : $Ex = E + EP + EC$. Le tableau 1 présente les caractéristiques de cette distribution.

Tableau 1 : Caractéristiques de la distribution des explicitations par semaine par classe

Variable	MOYENNE	MIN	MAX	MEDIANE	ECART-TYPE
Nb de Ex par semaine	24,52	1	85,67	19,67	17,04

Lecture : Les enseignants observés ont eu recours à des explicitations en moyenne 24,52 fois par semaine. L'écart-type est de 17,04 occurrences. Au cours des trois semaines d'observation, les enseignants qui ont le moins explicité l'ont fait 1 fois par semaine tandis que ceux qui ont le plus explicité l'ont fait 85,67 fois. 50 % des enseignants ont procédé à au moins 19,67 explicitations par semaine.

- 20 Dans les 131 classes de notre échantillon, le nombre hebdomadaire d'explicitations varie de 1 à 85,67. Si on constate qu'il n'y a absence totale d'explicitation dans aucune des 131 classes, il y a une grande disparité de pratique d'un enseignant à l'autre. La valeur médiane du nombre hebdomadaire indique un contraste : 50 % des enseignants se situent en dessous de 20 explicitations par semaine, et parmi ceux qui se situent au-dessus de la médiane, une minorité a recours à l'explicitation de manière importante⁹. Cette

dispersion traduit donc un recours très différent à l'explicitation sur l'ensemble des trois semaines. Qu'en est-il pour chacune des semaines d'observation ?

Tableau 2 : Comparaison du nombre total d'explicitations par classe sur chacune des 3 semaines d'observation

Variable	MOYENNE	MIN	MAX	MEDIANE	ECART-TYPE
Nb de Ex semaine 1	31,29	0	90	29	20,69
Nbde Ex semaine 2	22,35	0	87	18	19,40
Nb de Ex semaine 3	19,93	0	106	15	19,26

- 21 Le tableau 2 confirme la variabilité des pratiques, en montrant tout d'abord qu'en moyenne, le nombre d'explicitations diminue au long de l'année. Ainsi, les enseignants explicitent davantage en début d'année qu'aux deux trimestres suivants.
- 22 Nous avons de plus constaté une grande variabilité intraclasse au cours des trois semaines. Lors de la première semaine d'observation, seuls deux enseignants ne recourent jamais à l'explicitation, alors que c'est le cas pour sept d'entre eux lors des deuxième et troisième semaines. À une exception près, ce ne sont pas les mêmes.
- 23 Par ailleurs, le nombre d'explicitations évolue pour les classes qui y ont recours, et on constate qu'un enseignant qui est plutôt « expliciteur » au début de l'année ne l'est pas forcément toute l'année. Si certains enseignants présentent un profil constant d'une semaine d'observation à l'autre (toujours explicitant pour environ un quart d'entre eux, presque jamais explicitant pour 15 % d'entre eux), en majorité, beaucoup d'enseignants ont une attitude qui diffère d'une semaine à l'autre. Ces enseignants « à explicitation variable » ne sont généralement pas de « grands explicitateurs ».

III.1.2. Les types d'explicitation : la fréquence supérieure des explicitations « en comment »

- 24 Le tableau 3 présente le nombre moyen d'explicitations par semaine et par classe, pour chaque type d'explicitation étudié.

Tableau 3 : Caractéristiques de la distribution des types d'explicitation par semaine par classe

Variable	MOYENNE	MIN	MAX	MEDIANE	ECART-TYPE
Nb de E par semaine	6,09	0	47,67	2,67	9,32
Nb de EC par semaine	15,58	0	54	12,33	12,33
Nb de EP par semaine	2,85	0	19,67	1,67	3,36

- 25 Les données du tableau 3 montrent que ce sont les explicitations en *comment* qui sont les plus utilisées, et que les explicitations en *pourquoi* sont cinq fois moins nombreuses. Ainsi, alors que les élèves ont l'occasion de savoir comment réaliser les tâches proposées en

moyenne 15 fois dans une semaine, ils n'ont que rarement (moins de 3 fois) l'occasion d'en connaître les objectifs. D'un autre côté, les valeurs de la médiane confirment que la majorité des enseignants ne fait pas un recours fréquent à l'explicitation, surtout de type E ou EP.

III.1.3. Variabilité des occurrences des explicitations selon la nature des tâches concernées

- 26 Le tableau suivant présente le nombre d'explicitations Ex (EP + EC + E) rencontrées dans chaque classe et par type de tâches pour les trois semaines de nos observations.

Tableau 4 : Nombre d'explicitations par semaine par classe en fonction des familles de tâches

Variable	MOYENNE	MIN	MAX	MEDIANE	ECART-TYPE
Nb de Ex par semaine pour tâches MD	0,30	0	4,17	0	0,59
Nb de Ex par semaine pour tâches PG	4,99	0	17,67	4	3,83
Nb de Ex par semaine pour tâches L	4,81	0	23,83	3,5	4,46
Nb de Ex par semaine pour tâches EL	2,83	0	19	2	2,88
Nb de Ex par semaine pour tâches E	7,50	0	25,33	6,17	5,53
Nb de Ex par semaine pour tâches C	3,84	0	16,67	3	3,72

- 27 Le tableau 4 montre que, si le recours à l'explicitation se rencontre dans toutes les familles de tâches, les occurrences d'explicitation sont très inégalement réparties entre les six familles. Ce sont les tâches de la catégorie « écriture » qui donnent le plus souvent lieu à explicitation (7,5 fois en moyenne par semaine). Suivent les tâches des catégories « phono-graphie » (4,99 fois) et « lecture » (4,81 fois).
- 28 Lorsqu'on compare la répartition des occurrences d'explicitation à la répartition du temps moyen d'enseignement alloué aux différentes catégories de tâches dans les classes observées¹⁰, on constate que l'ordre de grandeur est pratiquement le même : en effet, les maîtres observés consacrent le plus de temps en premier lieu aux tâches d'écriture, puis aux tâches de lecture et à celles de phono-graphie.
- 29 Nous constatons aussi, pour cinq des six catégories de tâches, une diminution progressive du nombre d'explicitations d'une semaine d'observation à l'autre, avec une diminution plus marquée entre la première et la deuxième semaine. Seule la catégorie « compréhension » fait l'objet d'une augmentation du nombre d'explicitations au cours de l'année.
- 30 Enfin, dans chacune des catégories de tâches, on observe un nombre important d'enseignants peu explicitateurs et un petit nombre d'enseignants beaucoup plus explicitateurs que la moyenne.

III.1.4. Variabilité du lien entre pratiques d'explicitation en comment et pratiques d'explicitation en pourquoi

- 31 Le tableau qui suit met en rapport la fréquence des utilisations des deux types d'explicitation, en *comment* (EC) et en *pourquoi* (EP), pour un même enseignant.

Tableau 5 : Répartition¹¹ des enseignants selon leur fréquence d'utilisation des explicitations EC et EP

EC	EP		Total
	usage faible	usage fort	
usage faible	24	8	32
usage moyen	47	19	66
usage fort	26	7	33
Total	97	34	131

- 32 Le tableau 5 met en évidence quatre comportements différenciés dans notre échantillon :
- 24 enseignants petits explicitateurs, que ce soit en *comment* ou en *pourquoi* ;
 - 7 enseignants grands explicitateurs, que ce soit en *comment* ou en *pourquoi* ;
 - 8 enseignants explicitant peu les *comment*, mais beaucoup les *pourquoi*, et 26 enseignants explicitant beaucoup les *comment*, mais peu les *pourquoi*, soit 34 enseignants aux pratiques d'explicitation « paradoxales » ;
 - et 66 enseignants ayant une attitude intermédiaire pour les deux variables.
- 33 On constate que les enseignants explicitateurs en *comment* ne sont pas systématiquement des explicitateurs en *pourquoi*¹² : seuls 7 enseignants sur 131 font un usage fort des deux types d'explicitation.

III.2. Le recours à la mémoire didactique de la classe

III.2.1. Un recours à la mémoire didactique qui diffère en fonction des classes

- 34 Le tableau 6 présente le nombre moyen de tâches de mémoire didactique (MDx = MD1 + MD2), de rappel (MD1) et d'institutionnalisation (MD2) par semaine et par classe.

Tableau 6 : Caractéristiques de la distribution du nombre de MDx, MD1 et MD2 par semaine et par classe

Variable	MOYENNE	MIN	MAX	MEDIANE	ECART-TYPE
Nb de MDx par semaine	4,25	0	20,33	3,33	3,41
Nb de MD1 par semaine	3,39	0	19,33	2,33	2,91
Nb de MD2 par semaine	0,85	0	5	0,67	0,92

Lecture : Les enseignants observés ont en moyenne eu recours 4,25 fois par semaine à la mémoire didactique. L'écart-type est de 3,41. Certains enseignants n'y ont jamais eu recours, tandis que celui qui l'a utilisée le plus l'a fait 20,33 fois par semaine. 50 % des classes l'ont fait moins de 4 fois par semaine.

- 35 Les données du tableau 6 montrent d'abord que la sollicitation de la mémoire didactique varie considérablement d'une classe à une autre. Dans l'échantillon, nous distinguons 15 % des classes qui y ont eu recours en moyenne moins de 2 fois par semaine, et 15 % qui l'ont fait plus de 7 fois.
- 36 L'examen des occurrences de sollicitation de la mémoire didactique en fonction des catégories MD1 ou MD2 confirme la variabilité des pratiques enseignantes relatives à l'usage de la mémoire didactique, et montre un recours à la mémoire didactique beaucoup plus faible (près de 4 fois plus faible) en fin de séance pour institutionnaliser le savoir qu'en début de séance pour rappeler des connaissances antérieures. Dans l'ensemble, les enseignants procèdent donc beaucoup plus au rappel de situations de travail et à la mobilisation chez les élèves de connaissances antérieures dont ils vont avoir besoin dans le présent, qu'à l'élaboration, en fin de séance, d'un savoir reconnu et accepté par les élèves de la classe.
- 37 Par ailleurs, la corrélation entre le nombre moyen hebdomadaire des tâches consacrées au rappel et celui des tâches consacrées à l'institutionnalisation est significative et de moyenne ampleur ($r = 0,43$, $p < 0,01$). Dans une même classe, l'utilisation par l'enseignant de la mémoire didactique en début de séance pour mobiliser les connaissances des élèves a donc tendance à s'accompagner d'une phase d'institutionnalisation du savoir en fin de séance mais ceci est loin d'être systématique.

Tableau 7 : Comparaison du recours à la mémoire didactique en fonction des semaines d'observation

variable	MOYENNE	MIN	MAX	MEDIANE	ECART-TYPE
Nb de MDx semaine 1	5,19	0	31	4	4,70
Nd de MDx semaine 2	4,20	0	32	3	4,36
Nb de MDx semaine 3	3,36	0	17	3	3,68
Nb de MD1 s1	4,16	0	26	3	4,01
Nb de MD1 s2	3,20	0	29	2	3,68
Nb de MD1 s3	2,82	0	17	2	3,37
Nb de MD2 s1	1,03	0	10	1	1,41
Nb de MD2 s2	1,00	0	8	0	1,53

Nb de MD2 s3	0,53	0	4	0	0,88
--------------	------	---	---	---	------

- 38 En moyenne, les classes observées ont eu de moins en moins recours à la mémoire didactique d'une semaine d'observation à l'autre. Nous notons de plus deux éléments saillants :
- la chute plus importante des occurrences entre la deuxième et la troisième semaine d'observation ;
 - et surtout, la quasi-inexistence de pratiques d'institutionnalisation des nouveaux savoirs tout au long de l'année : la moyenne des tâches MD2 fluctue entre 0,53 et 1,03 par classe, et 50 % des classes n'effectuent aucune tâche MD2 lors des deux dernières semaines d'observation.
- 39 Enfin, la variabilité interclasse des pratiques que le tableau 6 a permis de mettre en évidence se double d'une grande variabilité intraclasse. En effet, un examen détaillé du recours à la mémoire didactique par classe montre par exemple que les deux classes qui ont recours le plus fréquemment à la mémoire didactique lors de la première semaine d'observation ne sont plus remarquables lors des deux autres semaines.

III.2.2. Une gestion de la mémoire didactique qui diffère en fonction de la nature des apprentissages visés

- 40 On peut penser que tous les apprentissages liés à la lecture et à l'écriture au CP ne sont pas également tributaires de cette mémoire didactique, et donc que les enseignants sont susceptibles de la solliciter de manière différente en fonction de la nature de l'apprentissage visé. Les tableaux 8 et 9 présentent respectivement les moyennes hebdomadaires des tâches MD1 et MD2 en les ventilant selon la nature de cet apprentissage.

Tableau 8 : Caractéristiques de la distribution du nombre de MD1 par semaine et par classe en fonction des familles de tâches

Variable	MOYENNE	MIN	MAX	MEDIANE	ECART-TYPE
Nb de MD1 par semaine pour tâches PG	1,33	0	7,67	1	1,35
Nb de MD1 par semaine pour tâches L	0,10	0	1,67	0	0,25
Nb de MD1 par semaine pour tâches EL	0,55	0	8	0,33	0,95
Nb de MD1 par semaine pour tâches E	0,38	0	5,33	0	0,78
Nb de MD1 par semaine pour tâches C	0,37	0	2,67	0	0,56

- 41 Le tableau 8 montre que le recours à la mémoire didactique fluctue selon la tâche qui lui est associée. C'est lors des tâches consacrées à l'étude des correspondances phonie-graphie que les tâches de rappel sont les plus nombreuses. Cette fréquence est toutefois à relativiser puisque, sur l'ensemble des trois semaines d'observation, le nombre moyen hebdomadaire n'est que de 1,33, et la médiane de 1 : 50 % des classes n'ont procédé au

plus à cette activité qu'une seule fois par semaine. Pour les autres tâches susceptibles de requérir l'usage de la mémoire didactique, les moyennes consacrées au rappel sont encore plus faibles, avec une quasi-inexistence de ce type de phase lors des tâches de lecture (0,1 fois par semaine).

- 42 De plus, lorsqu'on compare la répartition des tâches MD1 à la répartition du temps moyen d'enseignement alloué aux différentes familles de tâches dans les classes observées, un élément intéressant se dégage : l'importance des tâches de rappel dans les tâches d'« étude de la langue », alors que le temps moyen alloué à cette dernière catégorie est le plus faible de tous. Ce résultat suggère l'existence d'une place spécifique des tâches « étude de la langue » dans les pratiques enseignantes, et ouvre une piste de recherche ultérieure.

Tableau 9 : Caractéristiques de la distribution du nombre de MD2 par semaine et par classe en fonction des familles de tâches

Variable	MOYENNE	MIN	MAX	MEDIANE	ECART-TYPE
Nb de MD2 par semaine pour tâches PG	0,42	0	2,67	0,33	0,56
Nb de MD2 par semaine pour tâches L	0,02	0	0,67	0	0,09
Nb de MD2 par semaine pour tâches EL	0,15	0	1,33	0	0,28
Nb de MD2 par semaine pour tâches E	0,07	0	1,67	0	0,23
Nb de MD2 par semaine pour tâches C	0,04	0	0,67	0	0,12

- 43 Comme dans le tableau 8, on observe dans le tableau 9 que les phases d'institutionnalisation les plus nombreuses correspondent à des tâches consacrées à l'étude des correspondances phonie-graphie. Mais ces moyennes sont encore plus faibles que celles observées pour MD1, puisque le nombre moyen hebdomadaire de MD2 par classe pour une tâche de phono-graphie est de 0,42. Pour toutes les autres tâches, les phases d'institutionnalisation sont particulièrement rares, voire inexistantes, et plus de 50 % des enseignants n'y ont jamais recours.
- 44 De la même façon que pour les phases de rappel (MD1), nous constatons la relative importance prise par la catégorie de tâches « étude de la langue » pour les phases d'institutionnalisation, en décalage avec le temps hebdomadaire moyen alloué à cette catégorie.
- 45 De manière générale, on observe donc que les enseignants de CP font un faible usage de la mémoire didactique de la classe lors des activités d'apprentissage du lire-écrire, et qu'en particulier ils passent rarement par des phases d'institutionnalisation des nouveaux savoirs en fin de séance.

III.2.3. Variabilité du lien entre pratiques de rappel et pratiques d'institutionnalisation

- 46 Le tableau qui suit met en rapport la fréquence des utilisations de MD1 et MD2 pour un même enseignant.

Tableau 10 : Répartition¹³ des enseignants selon leur fréquence d'utilisation des tâches MD1 et MD2

MD1	MD2		Total
	usage faible	usage fort	
usage faible	26	4	30
usage moyen	50	13	63
usage fort	21	17	38
Total	97	34	131

- 47 Le tableau 10 met en évidence quatre comportements différenciés dans notre échantillon :
- 26 enseignants petits « rappelés » et petits « institutionnaliseurs » ;
 - 17 enseignants grands rappelés et grands institutionnaliseurs ;
 - 4 enseignants rappelant peu mais institutionnalisant beaucoup, et 21 enseignants rappelant beaucoup mais institutionnalisant peu, soit 25 enseignants aux pratiques « paradoxales » ;
 - et 63 enseignants ayant une attitude intermédiaire pour les deux variables.
- 48 On constate que, comme pour les pratiques d'explicitation, les enseignants qui ont recours au rappel n'ont pas systématiquement recours à l'institutionnalisation : 17 enseignants seulement sur 131 font un usage fort de ces deux types de pratique.

Conclusion

- 49 Pour conclure, en matière de clarté cognitive dans l'enseignement du lire-écrire au CP, ce qui ressort surtout de cette recherche, c'est le caractère très disparate des pratiques enseignantes.
- 50 Concernant les pratiques d'explicitation, c'est la prédominance, cependant, des explicitations en *comment* sur les explicitations en *pourquoi* qui constitue le résultat essentiel. Pour ce qui est de l'apprentissage du lire-écrire au CP, les enseignants ont donc tendance à mettre plus l'accent sur les procédures et les stratégies requises par les apprentissages que sur les buts ou enjeux attachés aux tâches proposées. Les relations entre familles de tâches et présence ou non d'explicitation restent à affiner par des études ultérieures. Une proposition de typologie des enseignants, selon qu'ils explicitent peu ou beaucoup, en *pourquoi* et/ou en *comment*, a permis de mettre en évidence la faible proportion d'enseignants qui recourent systématiquement aux deux types d'explicitation. Pour ce qui est de la mémoire didactique, on observe, globalement, que les enseignants de CP y recourent peu lors des activités d'apprentissage du lire-écrire. En particulier, ils ne passent que très rarement, en fin de séance, par des phases d'institutionnalisation des nouveaux savoirs.
- 51 Ces résultats posent question, notamment en regard de la littérature scientifique portant sur la notion de clarté cognitive, telle que nous l'avons évoquée dans la première partie

de cet article. Certes, rien n'est dit à ce propos dans les programmes de 2008 en vigueur au moment de l'observation. Quant au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (J.O. du 18/07/2013), il ne dit rien non plus, explicitement, de l'importance des phases d'institutionnalisation dans la pratique enseignante. Cependant, ces moments sont fréquemment l'objet, en formation initiale, et cela toutes disciplines confondues, de discours et de recommandations des formateurs, qui connaissent l'importance de l'explicitation des stratégies de travail et des enjeux des tâches, ainsi que celle des moments de rappel et d'institutionnalisation pour limiter les effets différenciateurs de pédagogies trop implicites. Même si nous avons bien conscience que faire expliciter ne va pas de soi et que tenir un discours métaréflexif est loin d'être évident de la part d'élèves en difficulté, nos résultats interrogent par conséquent la distance entre pratiques prescrites et pratiques réelles.

- 52 Cet article rend compte d'une première étape de l'analyse des données recueillies au cours de la recherche Lire-Ecrire au CP : la description des pratiques enseignantes effectives en matière d'explicitation et de recours à la mémoire didactique. Les résultats présentés ici nous conduiront à approfondir l'analyse des données dans trois directions. Nous envisageons tout d'abord de prolonger l'analyse descriptive de ces pratiques en étudiant le lien qu'elles entretiennent avec les caractéristiques du contexte scolaire (par exemple, école classée REP ou non) et avec les caractéristiques personnelles (par exemple, cursus de formation) ou professionnelles (par exemple, ancienneté dans le métier) des enseignants. Nous souhaitons aussi nous appuyer sur notre étude pour déterminer les classes qui permettront, à partir des captations vidéo réalisées, d'étudier qualitativement la variabilité des pratiques liées à la clarté cognitive que cet article a mise en évidence. Enfin, nous interrogerons l'efficacité et l'équité de ces pratiques, en analysant la relation qu'elles entretiennent avec les performances des élèves dans les différents domaines du lire-écrire au CP.

BIBLIOGRAPHIE

- Bautier, É. (dir.) (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école*. Lyon : Chronique sociale.
- BAUTIER, É & GOIGOUX, R. (2004) : « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, 148, p. 89-100.
- BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (2007) [1997] : « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in : J. Deauvieu & J.-P. Terrail (dirs), *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, Éd. La Dispute, p. 227-241.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1989): « Intentional learning as a goal of instruction », in : L.B. Resnick (ed.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*, Hillsdale, L. Erlbaum, p. 361-392.
- BERNSTEIN, B. (2007) [1975] : *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, in : J. Deauvieu & J.-P. Terrail (dirs), *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 85-112). Paris, Éd. La Dispute.

- BIANCO, M. (2014) : Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture. Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4 (en ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Le_systeme_educatif/70/7/Bianco_Maryse_-_MCF_-_CSP_Contribution_362707.pdf, consulté le 01/09/15).
- BONNÉRY, S. (2007) : *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, Éd. La Dispute.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, Éd. La Pensée sauvage.
- BROUSSEAU, G. & CENTENO, J. (1991). « Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant », *Recherches en Didactique des mathématiques*, 11 (2.3), p. 167-210 (en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696335>, consulté le 01/09/15).
- BUCHETON, D. & SOULÉ, Y. (2009) : « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation & didactique*, 3(3), p. 29-48.
- CARETTE, V. (2008) : « Les caractéristiques des enseignants efficaces en question », *Revue française de pédagogie*, 162, p. 81-93.
- CÈBE, S. (2000) : *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires*, thèse, Université d'Aix-Marseille 1.
- CHAUVEAU, G. (1997) : *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris, Retz.
- CHAUVEAU, G. & ROGOVAS-CHAUVEAU, É. (1990) : « Les processus interactifs dans le savoir-lire de base », *Revue française de pédagogie*, 90, p. 23-30.
- COULANGE, L. (2011) : « Quand les savoirs mathématiques à enseigner deviennent incidents. Étude des pratiques d'enseignement des mathématiques d'une enseignante de CM2 », in : J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 33-44.
- DAVID, J. & MORIN, M.-F. (éds) (2013) : « Premières pratiques d'écriture : état de recherches francophones », *Repères*, 47.
- DEHAENE, S. (dir.) (2011) : *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris, O. Jacob.
- DOWNING, J. (1996) : « Clarté cognitive et conscience linguistique », in : J. Fijalkow (éd.), *L'entrée dans l'écrit*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, p. 33-46.
- DOWNING, J. & FIJALKOW, J. (1984) : *Lire et raisonner*. Toulouse, Privat.
- ECALLE, J. & MAGNAN, A. (2002) : *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris, A. Colin.
- FERREIRO, E. (2000) : *L'écriture avant la lettre*. Paris, Hachette.
- FIJALKOW, J. (1996) : « Conscience linguistique et apprentissage de la lecture », in : J. Fijalkow (éd.), *L'entrée dans l'écrit*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, p. 85-102.
- FIJALKOW, J., CUSSAC-POMEL, J. & HANNOUZ, D. (2009) : « L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme », *Éducation & Didactique*, 3(3), p. 63-98.
- FITTS, P.M. & POSNER, M. I. (1967) : *Human performance*, Oxford, Brooks/Cole.
- FLAVELL, J. H. (1976) : « Metacognitive aspects of problem solving », in : L. B. Resnick (ed.), *The nature of intelligence*, Hillsdale, L. Erlbaum, p. 231-236.

- FLUCKIGER, A. & MERCIER, A. (2002) : « Le rôle d'une mémoire didactique des élèves, sa gestion par le professeur » *Revue française de pédagogie*, 141, p. 27-35.
- GAUTHIER, C., BISSONNETTE, S. & RICHARD, M. (2013) : *Enseignement explicite et réussite des élèves*, Bruxelles, De Boeck.
- GOIGOUX, R., JARLÉGAN, A. & PIQUÉE, C. (2015) : « Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques », *Recherches en didactiques*, 19, p. 33-52.
- GOMBERT, J.-É. (2004) : « La place des apprentissages implicites », *Cahiers pédagogiques*, 422, p. 47-51.
- GRANGEAT, M (1997) (coord.) : *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris, ESF Éd.
- JAFFRÉ, J.-P. (2003) : « Les commentaires métagraphiques », *Faits de langues*, 22, p. 67-76.
- LAHIRE, B. (2008) : *La Raison scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- OLSON, D.R. (1998) [1994] : *L'Univers de l'écrit*, Paris, Retz.
- PERFETTI, C. A. (1989) : « Représentations et prises de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture », in : L. Rieben & C. H. Perfetti (éds), *L'apprenti lecteur*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, p. 61-82.
- PIOT, T. (2005) : « La verbalisation de l'activité par l'élève. Quand dire, c'est apprendre et s'apprendre », in : L. Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Toulouse, Eres, p. 193-208.
- ROCHEX, J.-Y. & CRINON, J. (dirs) (2011) : *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- ROSENSHINE, B. (1983): « Teaching functions in instructional programs », *The Elementary School Journal*, 83(4), p. 335-351.
- VIRIOT-GOELDEL, C. & CRINON, J. (2014) : « Lire des albums complexes en CP : stratégies d'anticipation et construction des significations » *Pratiques*, 161-162 (en ligne : <http://pratiques.revues.org/2133>).

ANNEXES

Annexe : typologie des tâches observées

0 : Temps mort¹⁴

MD : Mémoire didactique¹⁵

MD1. Rappeler ou réviser un apprentissage antérieur

MD2. Récapituler un nouvel apprentissage

PG : Phono-graphie

PG1. Étudier les phonèmes (sans écrit)

PG2. Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème (*rime*) (sans écrit)

PG3. Étudier les lettres (noms ; différentes écritures ; sans valeur sonore)

PG4. Étudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes

PG5. Étudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes

L : Lecture

L1. Lire silencieusement [M P T]¹⁶

L2. Reconnaître un mot entier

L3. Déchiffrer un mot

L4. Lire à haute voix [P T]

L5. Écouter la maîtresse / le maître lire à haute voix [P T]

EL : Étude de la langue

EL1. Lexique

EL2. Syntaxe

EL3. Morphologie (orthographe des mots, chaîne des accords et désinences verbales)

E : Écriture

E1. Calligraphier [L S M]

E2. Copier (avec modèle) [L S M P T]

E3. Copier après disparition du modèle [L S M P T] (copie différée)

E4. Écrire sous la dictée [L S M P T] (Le maître décide des unités à écrire)

E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées [S M P]

E6. Produire en dictant à autrui [L S M P T]

E7. Produire en encodant soi-même [S M P T] (Les élèves choisissent)

E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan...)

E9. Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer.

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 [P T]

C5. Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou un rappel de texte explicatif ou de consigne

C6. Rendre explicite une information implicite

C7. Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations

C8. Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite et/ou implicite) [M P T]

C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension [M P T]

NOTES

1. Des chercheurs issus d'une douzaine d'équipes de recherche de différentes universités ont conduit l'étude, avec le soutien de l'Institut français de l'éducation (ENS Lyon) et de la DGESCO (ministère de l'Éducation nationale). On trouvera une présentation détaillée de cette recherche dans R. Goigoux, A. Jarlégan & C. Piquée (2015).
2. « Faire prendre conscience à l'enfant de deux chaînes parallèles de l'oral et de l'écrit et des relations strictes d'unité à unité qui permettent de passer de l'une à l'autre dans les deux sens constitue donc le problème. » (Fijalkow, 1996 : 100)
3. « Pour apprendre ce qui est enseigné à l'école, les élèves ont besoin de diriger leur effort mental vers les buts situés au-delà et au-dessus [des] implicites des activités scolaires » (Bereiter & Scardamalia, 1989 : 385).
4. « La prise en compte officielle par l'élève de l'objet de la connaissance et par le maître, de l'apprentissage de l'élève est un phénomène social très important et une phase essentielle du processus didactique : cette double reconnaissance est l'objet de l'institutionnalisation. » (Brousseau, 1998 : 311).
5. Comme c'est le cas dans les pratiques d'« écritures approchées » ou « tâtonnées » (David & Morin, 2013 ; Fijalkow, Cussac-Pomel & Hannouz, 2009).
6. On trouvera en annexe la liste des tâches observées et les catégories qui les regroupent.
7. Pour une description précise de la méthodologie, de la procédure d'observation et de la grille d'observation, cf. R. Goigoux, A. Jarlégan et C. Piquée (2015).
8. Le groupe de recherche a estimé que l'explicitation par le maître ou la demande d'explicitation par celui-ci procédait, finalement, d'une même attention portée à l'explicitation.
9. Nos analyses montrent que 15 % des enseignants se situent au-dessus de 40 explicitations par semaine.
10. Les analyses budget-temps de la recherche Lire-Ecrire au CP montrent que le temps moyen d'enseignement alloué aux différentes familles de tâches, hors tâches MD, se répartit selon les proportions suivantes : E = 33,1 %, L = 23,6 %, PG = 18,8 %, C = 15,7 % et EL = 8,8 %.
11. Pour EC, nous avons fait trois catégories d'enseignants selon le nombre moyen hebdomadaire d'occurrences : un usage faible correspond à un nombre moyen inférieur à 5,33, un usage moyen à un nombre moyen compris entre 5,33 et 24,17, et un usage fort à un nombre moyen supérieur à 24,17. De la même manière, pour EP, usage faible = nombre moyen inférieur à 3,67, usage fort = nombre moyen supérieur à 3,67.
12. La corrélation entre le nombre moyen d'EC et le nombre moyen d'EP sur l'ensemble des 131 classes confirme ce résultat ($r = 0,08$ n.s.).
13. Pour MD1, nous avons fait trois catégories d'enseignants selon le nombre moyen hebdomadaire d'occurrences : un usage faible correspond à un nombre moyen inférieur à 1,67, un usage moyen à un nombre moyen compris entre 1,67 et 4,33, et un usage fort à un nombre moyen supérieur à 4,33. De la même manière, pour MD2, usage faible = nombre moyen inférieur à 1,33, usage fort = nombre moyen supérieur à 1,33.
14. Un temps mort est un temps non consacré à l'enseignement de la lecture ou de l'écriture, intercalé dans une séance didactique consacrée à cet enseignement
15. Les tâches sur lesquelles portaient les tâches MD pouvaient être précisées.
16. L'enquêteur devait préciser sur quel type d'unité linguistique portait la tâche : L = lettre, S = syllabe, M = mot, P = phrase, T = texte.

RÉSUMÉS

Cet article s'appuie sur des données recueillies au cours d'une vaste recherche inter équipes consacrée à l'enseignement du lire-écrire dans 131 classes de cours préparatoire en France. Le but de cette recherche est de mieux comprendre ce qui rend les pratiques enseignantes plus ou moins efficaces et plus ou moins équitables. L'article rend compte de l'analyse des données relatives à la description des pratiques effectives en matière d'explicitation (temps d'explicitation verbale des objectifs et des démarches utilisées) et de recours à la mémoire didactique (rappel d'apprentissages antérieurs et institutionnalisation de nouveaux apprentissages). Après une analyse de la littérature scientifique mettant en évidence un lien entre le caractère explicite de l'enseignement et ses effets en termes d'efficacité et d'équité, les auteurs explicitent leur méthodologie de recherche. Les résultats présentés ensuite mettent en évidence une grande diversité des pratiques enseignantes en matière d'explicitation et un faible recours à la mémoire didactique. En conclusion, les auteurs indiquent les directions qu'ils souhaitent prendre pour interroger l'efficacité et l'équité de ces pratiques enseignantes.

This article is based on data collected for a nationwide research on the teaching of reading and writing in 131 first grade classrooms in France. The aim of this research is to understand what makes teaching practice more or less effective and more or less equitable. The article gives an account of the data analysis relating to the description of actual teaching practices as regards explicitation (verbal clarification of the objectives and the procedures to be used) and didactic memory (recall of prior learning and institutionalization of new learning). After an analysis of the scientific literature studying the link between the explicit character of teaching and its effects in terms of effectiveness or equity, the authors present their research methodology. The results they then discuss highlight a substantial variability in teaching practices and the limited use teachers make of didactic memory. In conclusion, the authors suggest lines of investigation which they wish to take to analyze the effectiveness and the equity of these teaching practices.

INDEX

Keywords : first grade learning of reading and writing, didactic memory, explicitation, actual teaching practices, effectiveness and equity of the teaching practices

Mots-clés : apprentissage du lire-écrire au cours préparatoire, mémoire didactique, explicitation, pratiques enseignantes effectives, efficacité et équité des pratiques enseignantes,

AUTEURS

JACQUES CRINON

CIRCEFT-ESCOL, ESPÉ, Université Paris Est Créteil

NATACHA ESPINOSA

MoDyCo, Université Paris 10

MARIE-JOSÉ GREMMO

LISEC-AP2E (EA 2310), Université de Lorraine

ANNETTE JARLÉGAN

LISEC-AP2E (EA 2310), Université de Lorraine

MARIA KREZA

CERSE-Unicaen (EA 0965), Université de Crète

ANNE LECLAIRE-HALTÉ

Crem-Praxitexte (EA 34-76), ESPÉ, Université de Lorraine