



HAL
open science

Inégalités sociales et apprentissage du lire-écrire : l'enseignant peut-il gommer les disparités grâce à sa pratique professionnelle ?

Lucie Le Houëzec

► To cite this version:

Lucie Le Houëzec. Inégalités sociales et apprentissage du lire-écrire : l'enseignant peut-il gommer les disparités grâce à sa pratique professionnelle ?. Education. 2016. dumas-01380280

HAL Id: dumas-01380280

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01380280>

Submitted on 5 Dec 2016

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Languedoc - Roussillon

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1^{er} degré

Mention : Parcours

Mémoire de master

Année universitaire 2015-2016

**INÉGALITÉS SOCIALES ET APPRENTISSAGE DU LIRE-ÉCRIRE :
L'ENSEIGNANT PEUT-IL GOMMER LES DISPARITÉS GRÂCE À SA
PRATIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Auteur : LUCIE LE HOUËZEC

Directeur de mémoire : Yves SOULÉ

Membres du jury de soutenance : Martine DREYFUS et Yves SOULÉ

Soutenu en mai 2016

Résumé

Les performances initiales des élèves en lecture-écriture peuvent varier selon l'origine sociale, économique et culturelle. Nous avons voulu voir dans quelle mesure ces origines impactent les résultats des élèves en nous basant sur la recherche IFE Lire-Écrire au CP. Ensuite, nous nous sommes intéressés aux pratiques enseignantes qui, si elles prennent en compte ces inégalités, peuvent réussir à lisser les différences et à montrer qu'il n'est pas de déterminisme. Différenciation, explicitation, aides extérieures : quelles modalités jouent le plus en faveur des élèves ?

Abstract

Students' initial performances in reading-writing can change according to their social, economic and cultural origins. We wanted to see to what extent these origins had a role on students' results. For that, we will use the « IFE Lire-Écrire au CP » research. Then, we focused on teaching practices, which might reduce the differences if they take to account those inequalities. Differentiation, teachers' speech act, external support : what methods play most in favour of the students ?

Mots-clefs : inégalités, lecture, écriture, différenciation, explicitation

Keywords : inequalities, reading, writing, differentiation, teachers' speech act

Sommaire

INTRODUCTION	5
1. PREMIÈRE PARTIE: Eléments de cadrage	8
1.1. Apprentissage de la lecture.....	8
1.1.1. Deux composantes principales de l'apprentissage de la lecture.....	8
1.1.2. Deux phases notables dans l'apprentissage de la lecture	12
1.1.3. Quelles difficultés peut rencontrer l'apprenti lecteur ?	12
1.2. Que demande l'apprentissage de l'écriture ?	17
1.2.1. L'articulation du lire-écrire.....	17
1.2.2. Des opérations simultanées	18
1.2.3. Les difficultés liées à l'apprentissage de l'écriture.....	19
1.3. Public « à risque » et inégalités scolaires ?.....	21
1.3.1. Rapport scriptural scolaire versus rapport oral pratique : la question des inégalités...21	
1.3.2. Difficultés scolaires et situation d'apprentissage	28
Les apports de la recherche IFE.....	30
2. DEUXIÈME PARTIE : Confrontation des données générales de l'étude et des données spécifiques à la classe 23.....	31
2.1. L'origine socio-économique des élèves.....	33
2.1.1. La composition socio-économique de la classe 23	34
2.1.2. Les résultats des évaluations.....	35
2.2. Les gestes professionnels	38
2.2.1. Les différents types de différenciation	38
2.2.2. L'explicitation	42
2.2.3. L'aide extérieure	47

3. TROISIÈME PARTIE : MISE EN DISCUSSION	50
3.1. Les inégalités.....	50
3.1.1. Validité des catégories utilisées	50
3.1.2. Absentéisme	51
3.1.3. Les résultats de l'élève le plus performant de la classe.....	51
3.2. Pratiques de classe.....	52
3.2.1. La différenciation.....	52
3.2.2. L'explicitation	53
3.2.3. Les groupements d'élèves	54
3.2.4. Étude de la langue.....	55
3.3. Synthèse	56
CONCLUSION	57
BIBLIOGRAPHIE	59
ANNEXES	61

INTRODUCTION

La lecture et l'écriture sont des apprentissages majeurs de la scolarité des élèves. Ces deux domaines constituent un des principaux enjeux du cycle 2 et en même temps des connaissances « de base » qu'il faut acquérir pour pouvoir progresser dans la scolarité. C'est un apprentissage complexe qui a plusieurs facettes et initié au cycle 1 dès la moyenne section de maternelle mais aussi pour une certaine catégorie scolaire dans le cercle familial. En outre, le cycle 2 est le cycle de l'école élémentaire où le taux de redoublement est le plus important (CP : 2,9%, CE1 : 3,2 % contre 1,2% au CE2, 0,8% au CM1 et 1% en CM2, DEPP, 2014).

Pourquoi un échec si important au cours du cycle de la formation à l'écrit ? Ces apprentissages complexes sont-ils correctement menés par les enseignants ? Que faire avec des élèves en difficultés sociales ou cognitives ?

On sait que la majeure partie des élèves ayant redoublé le cours préparatoire n'entreront pas en seconde (Lahire, 2000). L'échec scolaire dans les petites classes a donc un impact considérable sur la poursuite de la scolarité. Qui sont ces élèves qui rencontrent des difficultés dans les apprentissages ? Est-ce que les enfants issus de catégories socio-professionnelles défavorisées sont plus en difficulté que les autres dans l'apprentissage de la lecture ?

J'ai eu la chance d'observer et de mener des séances de lecture à haute voix par les élèves lors d'un stage dans une classe de CE2. Tour à tour, les élèves lisent quelques phrases du livre *La patte du chat* de Marcel Aymé. Dans ce genre d'exercices, le texte est découpé sans tenir compte du sens et sans travailler sur la valorisation de l'expression, l'objectif étant de valider les compétences de décodage des élèves. L'avantage de cette lecture pour l'enseignant est de pouvoir entendre chaque élève pour évaluer sa progression et ses besoins au détriment de la fluidité du texte. On peut donc assez facilement comprendre que certains élèves aient des difficultés à mettre du sens sur ce qu'ils sont en train de lire. Mais ce qui ressort de cet exercice, c'est la différence de capacité à déchiffrer oralement un texte inconnu. Certains élèves (une minorité toutefois) ont quasiment atteint une lecture experte, allant même jusqu'à interpréter le texte avec le ton, changeant leur voix

pour mieux représenter les différents personnages. Pour d'autres, la lecture apparaît comme une devinette, un jeu relativement approximatif où les élèves, en fonction du début du mot, inventent la fin. Évidemment, au centre se situent la majorité des élèves, bons lecteurs bien qu'encore en phase d'apprentissage. On constate donc que certains élèves ont des problèmes de décodage en CE2. Les correspondances graphophonologiques qui sont pourtant des fondamentaux du décodage ne sont pas encore maîtrisés.

Mais, au sein d'une même classe de début de cycle 3, cycle des approfondissements où les élèves sont censés avoir acquis les compétences de lecture et où les élèves ont pour beaucoup suivi leur scolarité dans le même établissement depuis l'entrée au CP, comment se peut-il qu'il y ait une telle différence de niveau entre les élèves, certains étant en situation de grande difficulté compte tenu des compétences attendues en fin de cycle 2 ? D'autres questions me viennent alors :

Comment de telles différences dans les compétences en lecture peuvent-elles apparaître alors que les élèves suivent les mêmes enseignements ? Par quels moyens les enseignants peuvent-ils compenser certaines lacunes et remédier aux écarts socio-culturels ? Jusqu'à quel point les origines socio-économiques et culturelles jouent-elles un rôle dans l'apprentissage du lire-écrire ?

Il nous arrivera d'employer le terme « inégalité » dans ce mémoire. À savoir que nous entendons par inégalité l'écart qui sépare des élèves à qui l'on propose les mêmes situations d'enseignement/apprentissages, pour des raisons à la fois scolaires et extrascolaires.

Dans le cadre de ce mémoire, je vais intégrer les données et les résultats de la recherche IFE dirigée par Roland Goigoux et le groupe écriture de la FDE de Montpellier Martine Dreyfus et Yves Soulé.

Ce mémoire tentera de répondre à la problématique suivante :

Existe-t-il des pratiques permettant à un enseignant à la fois d'éviter de construire des inégalités dans la classe mais aussi de résoudre les inégalités dans les apprentissages du lire-écrire ?

Nous débutons cette recherche avec deux hypothèses :

- Il n'existe pas de déterminisme des inégalités sociales ce qui signifie que les élèves ne seront pas systématiquement en échec s'ils viennent d'un milieu défavorisé,
- Si l'enseignant est particulièrement exigeant sur ses gestes pour éviter de construire des inégalités, alors il peut observer une diminution des inégalités scolaires au sein de sa classe.

Pour répondre à cette problématique et vérifier nos hypothèses, nous nous concentrerons dans un premier temps sur une analyse bibliographique qui devra nous apporter les connaissances suffisantes sur l'apprentissage du lire-écrire et sur les inégalités socio-professionnelles et scolaires.

Dans un second temps, nous exposerons les données que nous avons pu récolter grâce à la recherche IFE. Nous mettrons systématiquement en lien les données générales publiées dans un rapport par le groupe de chercheurs ayant participé à l'étude et les données spécifiques d'une classe de Montpellier, la classe n°23.

Enfin, dans une troisième partie, nous analyserons et discuterons certaines de nos données les plus marquantes.

1. PREMIÈRE PARTIE: Eléments de cadrage

1.1. Apprentissage de la lecture

L'apprentissage de la lecture demande que l'on considère l'écrit comme un « *objet d'étude* » composite (Bernardin, 2001 p.29). On doit étudier les différentes unités linguistique : le phonème, le graphème, la syllabe, le mot, les groupes de mots, la phrase, les suites de phrases et les textes. Plus les compétences s'acquièrent, plus l'écrit devient aussi un « *outil au service de tous les autres apprentissages : outil de connaissance et d'appropriation de la pensée des autres, mais aussi d'élaboration de la sienne propre* » (Bernardin, 2001 p.29). Au plan didactique, il est important de construire, de maintenir cette double progression entre objet d'étude et outil au service des apprentissages.

1.1.1. Deux composantes principales de l'apprentissage de la lecture

Lire nécessite de nombreuses activités simultanées : déchiffrer, comprendre le fonctionnement des textes, comprendre le fonctionnement des unités de la langue, construire le sens des textes. On se focalisera ici sur deux composantes de la lecture : le déchiffrage et la compréhension (Bernardin, 2001 ; Ecalle & Magnan, 2010).

1.1.1.1. Le déchiffrage

Pour être un bon lecteur, il faut « *comprendre la nature du système écrit* » (Bernardin, 2001 p.19) : chaque graphème code un phonème. Il faut commencer par prendre du recul sur le langage pour se focaliser sur les sons qui le composent. À l'école maternelle, on apprend le principe alphabétique et les premières correspondances graphophonologies. On distingue et on relie les sons et les lettres, les voyelles et les consonnes qui composent les mots, les repérer, les remplacer, savoir indiquer leur position (en début, milieu ou fin de mot). C'est le travail de la « *conscience phonologique* » (Lahire, 2000 p.84). Pour devenir un bon lecteur, il faut à terme parvenir à comprendre la distinction entre la chaîne orale et la chaîne écrite et les liens qui les unissent.

La compréhension du principe alphabétique, aussi appelée « *médiation phonologique* » est « *une étape indispensable à l'apprentissage de la lecture* » (Ecalte & Magnan, 2010 p.67). Le principe alphabétique, c'est considérer que les vingt-six lettres de notre alphabet permettent de coder tous les sons selon des combinaisons parfois difficiles à maîtriser. Cela permet, une fois ces correspondances entre phonèmes et graphèmes comprises, de décoder la plupart des mots rencontrés dans un texte.

Le travail sur le principe alphabétique n'est pas seulement utile aux débuts des apprentissages de la lecture. On y fait aussi appel plus tard lorsque l'on rencontre dans un texte un mot complexe ou nouveau qu'il nous faut déchiffrer (Ecalte & Magnan, 2010). À ce moment-là, le lecteur expert décompose le mot nouveau en fonction de ses connaissances du principe alphabétique. Toutefois, comme il a automatisé le processus d'identification des mots, cela lui permet de se libérer de la contrainte attentionnelle liée au décodage afin de se focaliser davantage sur la compréhension (Ecalte & Magnan, 2010).

« *Toutefois, la compréhension du principe alphabétique ne suffit pas pour apprendre à lire ; l'enfant doit également apprendre le système orthographique propre à sa langue* » (Ecalte & Magnan, 2010 p. 72). Une difficulté supplémentaire s'ajoute, les élèves doivent être le plus tôt possible vigilants aux « *éléments qui ne codent pas des sons* » (Bernardin, 2001 p.25). Ces éléments peuvent par exemple être (Bernardin, 2001 ; Ecalte & Magnan, 2010) :

- le fait qu'une lettre peut coder plusieurs sons, comme c'est le cas avec la lettre « s » qui peut faire le son [s] dans « solide », ou [z] dans « rose » ;
- le fait que plusieurs lettres peuvent servir pour coder un seul phonème. On peut évoquer au hasard les graphèmes -eau, -ch, -ph ;
- le fait qu'un phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes. C'est le cas avec les nombreuses variantes graphiques du son [o] ou du son [ɛ̃] par exemple ;
- les lettres muettes finales ;
- le pluriel des noms et des verbes avec les terminaisons muettes etn –s ou –ent ;
- les problèmes d'homophonie ;

Il est donc important de combiner l'attention portée à la conscience phonologique et à la conscience orthographique (morphologique et syntaxique).

1.1.1.2. La compréhension

Être un bon lecteur ce n'est pas seulement déchiffrer de manière fluide. Il faut aussi mettre en relation les mots entre eux pour comprendre les propositions et les phrases entre elles afin d'accéder au sens littéral et global du texte. Il faut pour cela acquérir les compétences spécifiques : Cèbe et Goigoux (2015, p.127) définissent ainsi plusieurs « *savoirs et savoir-faire requis par la compréhension en lecture* ».

- « *L'automatisation du décodage (notamment à travers la recherche de fluidité de la lecture à haute voix).*
- *Les apprentissages lexicaux.*
- *L'amélioration des inférences : reformulations multiples (« lire c'est traduire ») pour suppléer aux blancs du texte (« lire entre les lignes ») ; explicitation des inférences causales et des états mentaux des personnages (cf. les théories de l'esprit).*
- *Le développement des compétences narratives en production (apprendre à raconter) et en réception (construction d'une représentation mentale de l'histoire : fabriquer « le film » des événements relatés). »*

Cette construction des significations implique un engagement important de l'élève : anticipation, stratégies, régulation. Selon Bernardin (2001), c'est une activité cognitive qui doit se faire tout au long de l'apprentissage de la lecture mais aussi de l'oral : certains « mauvais » lecteurs sont d'abord des mauvais « compreneurs » à l'oral et il faut donc cibler à quel niveau la compréhension leur pose problème.

Comme on l'a vu précédemment, il existe différents « niveaux » de compréhension : la compréhension du mot, de la proposition, des phrases entre elles et enfin du texte en général. On pourrait distinguer une compréhension « littérale » qui consiste à comprendre l'enchaînement de mots et de phrases et une compréhension « à construire ». En effet, les informations contenues dans un texte ne sont pas forcément explicites. « *La compréhension est donc issue de processus de nature séquentielle (chaque mot traité successivement apporte de l'information plus ou moins importante) et parallèle avec l'activation de connaissances propres au lecteur en fonction notamment des buts qu'il s'est assignés* »

(Ecalte & Magnan, 2010 p.90). Dans ce cas de figure, c'est à l'élève de construire du sens et il doit pour ce faire créer des inférences, ce qui est considéré comme un processus de « *“haut niveau” opposés à des processus de “bas niveau”, identification des mots et accès au sens* » (Ecalte & Magnan, 2010 p. 102). Il y a différents types d'inférence. Inférer, peut être connecter entre elles des informations contenues dans le texte, ce qu'Ecalte et Magnan nomment des « *inférences de cohésion* » (p. 102) ou bien faire appel à ses propres connaissances sur le monde afin de comprendre la situation, « *les inférences “en surplus”* » (Ecalte & Magnan, 2010 p.102).

1.1.1.3. La communication écrite

Comprendre demande aussi de saisir la situation de communication dans son « *originalité* » (Bernardin, 2001 p.24). Il y a en effet un décalage entre le moment de l'énonciation et la réception du message. Il peut aussi y avoir, comme c'est fréquemment le cas, une distance physique entre l'émetteur et le récepteur, l'écrivain et le lecteur. Cette distance temporelle et spatiale exige d'explicitier davantage le contexte, les personnages, la temporalité etc. « *Pour comprendre le texte, l'élève ne peut s'appuyer sur lui comme il s'appuie à chaque instant sur un interlocuteur au cours de l'interaction (sur ses gestes, ses mimiques, les éléments du contexte immédiat, ses énoncés, etc.). Il doit faire seul la démarche d'interrogation du texte. L'élève doit faire revivre ce qui est, au sens propre du terme, à l'état de lettre morte* » (Lahire, 2008 p.89). Si le texte fournit au lecteur des éléments qui doivent lui permettre d'accéder au sens (Bernardin, 2001), cependant, ce dernier doit effectuer un travail spécifique. Lahire (2008, p.89) montre que « *le lecteur a donc affaire à une construction discursive qui a été produite avant et en dehors de son intervention, par un scripteur s'efforçant de produire un discours intelligible en lui-même, auto-suffisant* », mais on sait aussi que tout texte comporte des « blancs » que le lecteur doit combler.

1.1.2. Deux phases notables dans l'apprentissage de la lecture

Gérard Chauveau (2001) décrit deux « *temps de l'apprentissage de la lecture* » :

- les « *vrais débuts* » (p.33) qui interviennent très tôt dans la petite-enfance au sein de l'environnement familial et/ou à la maternelle. C'est le moment de la lecture d'albums en famille et des premiers questionnements sur la fonction et le fonctionnement de la lecture et de l'écriture. Vers trois ans, les enfants essaient « *de comprendre pourquoi – et comment faire pour – apprendre à lire et à écrire : c'est la phase de compréhension* ». À cette période, entrer dans l'apprentissage de la lecture-écriture relève selon l'auteur de la découverte de trois dimensions : « *culturelle* », quels sont la fonction et le but de l'écrit, « *linguistique* », quel est le fonctionnement de l'écrit et « *stratégique* », comment s'y prendre pour lire. Ces trois dimensions de la compréhension de la lecture constituent « *la conscience de la lecture-écriture* ». L'acquisition de cette conscience à trois dimensions conditionne « *le savoir-lire* » (p.34), ce qui signifie qu'il faut que les élèves aient acquis les trois pour devenir de bon lecteurs ;
- la « *phase de maîtrise* » qui intervient à partir de l'entrée au cours préparatoire, où l'élève apprend vraiment les techniques à opérer pour devenir un lecteur autonome. L'élève sait de mieux en mieux associer des phonèmes aux graphèmes, déchiffrer les mots et accéder à la compréhension de phrases et de textes.

1.1.3. Quelles difficultés peut rencontrer l'apprenti lecteur ?

Afin de devenir lecteur, il est important que l'enfant comprenne pourquoi on apprend à lire, de mettre un sens sur les apprentissages, ce qui n'est pas toujours le cas. Certains peuvent y voir un aspect ludique, d'autres une obligation, d'autres enfin, la réponse à la volonté d'un adulte, parent ou enseignant (Bernardin, 2001).

Les exigences scolaires autour de la lecture ont évolué. Alors qu'avant, on considérait qu'un élève savait lire à partir du moment où il savait déchiffrer, on considère

maintenant que pour être lecteur, un élève doit être déchiffreur et compreneur. Il y a eu un changement « *de la définition sociale de l'acte de lecture* » (Lahire, 2000 p.83) donc un accroissement des difficultés pour certains élèves liés aux attentes scolaires.

1.1.3.1. *Problèmes de déchiffrage*

Un « faible lecteur » peut être un enfant qui a des problèmes de déchiffrage. Cet enfant peut avoir des lacunes au niveau de la conscience phonologique et ne pas entendre les sons qui composent les syllabes du mot. « *Ce qui est au principe des difficultés rencontrées par les élèves et notamment ceux issus de milieux populaires, est (d'un point de vue négatif) l'incapacité à traiter le langage comme un objet autonome étudiable d'un point de vue strictement phonologique* » (Lahire, 2000 p.101). De là, il est difficile pour lui de faire décomposer les syllabes, d'isoler les différents sons à l'intérieur d'une syllabe et d'établir les correspondances entre la lettre et le son. En partant d'un texte écrit, il ne peut donc pas arriver à une image phonique des mots lus. « *Les élèves les plus "faibles" ne parviennent pas à mémoriser de façon durable les correspondances entre graphies et sons, les combinaisons entre lettres ou même à mémoriser durablement des mots manipulés de façon globale* » (Lahire, 2000 p.97).

Bernard Lahire a réalisé une étude avec des élèves de classes de perfectionnement donc des élèves qui rencontrent de grandes difficultés scolaires, il a comparé leurs difficultés avec celles rencontrées par les élèves de cycle 2. En partant de son analyse, il est donc possible de prendre conscience des différents points qui posent problème aux élèves dans l'apprentissage de la lecture. Il note tout d'abord chez ces élèves des difficultés au niveau de la conscience phonologique. « *Ce qui est acquis dès le CP par certains élèves, à savoir une grande partie des correspondances entre graphies et sons, les combinaisons des lettres entre elles pour former des sons, l'aptitude à analyser les sons qui composent les mots, etc., reste très problématique pour les élèves des classes de perfectionnement première et deuxième années observés. Une des difficultés rencontrées par ces élèves dans les multiples exercices scolaires de lecture-écriture réside dans l'analyse de la chaîne sonore.* » (Lahire, 2008 p.78)

En raison de leurs difficultés à déchiffrer les mots écrits, les élèves des classes de perfectionnement et donc les élèves en grande difficulté scolaire utilisent une autre méthode pour lire. « *Les mots qu'ils écrivent ou lisent correctement ne sont pas souvent connus par déchiffrement, mais globalement, par mémorisation. [...] Beaucoup d'élèves des classes de perfectionnement, faute de pouvoir maîtriser entièrement le système de combinaisons entre les lettres, ont un usage quasi-idéogrammatique des mots.* » (Lahire, 2008 p.79). On pourrait rapprocher cette méthode du stade logographique décrit par Frith. À ce stade, les jeunes enfants reconnaissent les mots comme une image globale, les devinent à partir d'indices visuels. Ils savent reconnaître par exemple leur prénom, les jours de la semaine etc. Pourtant, ce stade est souvent atteint par les élèves en maternelle et une fois l'apprentissage de la lecture amorcé, les élèves ne devraient plus en être à ce stade.

En ce sens, l'analyse de Bernard Lahire se rapproche de celle d'Ecalte et Magnan en ce qui concerne une mémorisation des mots. Ecalte et Magnan voient dans la méthode de lecture utilisée par les élèves en difficulté le recours à un « *devinement* ». L'élève qui déchiffre difficilement fait face à une double problématique : « - 1) *si les mots ne sont pas correctement identifiés, la compréhension fait place à une sorte de "devinement" approximatif et*

- 2) *le surcoût cognitif engagé lors de la lecture de mots amenuise les ressources cognitives et attentionnelles pouvant être dédiées à la compréhension* » (Ecalte & Magnan, 2010 pp.91-92).

En d'autres termes, un déficit d'identification des mots ne permet pas d'accéder pleinement à la compréhension sous peine de surcharge cognitive.

Un des premiers domaines de difficultés que les élèves peuvent rencontrer dans la lecture se situe au niveau du déchiffrement pur et de la conscience phonologique. Ce n'est toutefois pas le seul élément qui peut poser problème aux élèves lors de l'apprentissage de la lecture. La compréhension d'un texte, parce qu'elle est présente à différents niveaux et fait appel à une procédure complexe, peut aussi engendrer des difficultés.

1.1.3.2. Problèmes de compréhension

Tout en intégrant progressivement le principe alphabétique et les stratégies de décodage, l'élève doit apprendre à créer du sens en lisant pour développer ses compétences de compréhension. Il peut certes bien déchiffrer mais mal comprendre. Dans ces cas-là, où commence le problème de compréhension ? Est-ce un problème d'ordre cognitif ? Un problème lié à la compréhension des messages oraux ? (Ecalte & Magnan, 2010). Quelle relation peut-on faire entre ces problèmes de compréhension et le milieu social d'origine ?

Selon Cèbe et Goigoux (2015), en fonction du milieu social d'origine, les élèves ne partent pas à égalité dans les apprentissages de la compréhension : « *Apparentes dès l'école maternelle, ces différences précoces se transforment souvent en difficultés scolaires, ces dernières touchant plus souvent les enfants de milieux populaires que leurs congénères favorisés.* » (Cèbe & Goigoux, 2015, p.119). Ils expliquent ces différences par le fait que l'activité de lecture requiert de nombreuses activités complexes qui doivent être faites simultanément.

- *Les problèmes de vocabulaire*

D'après Cèbe et Goigoux (2015, p.120), un des principaux obstacles à la compréhension relèverait de lacunes en vocabulaire : « *le déficit lexical observé chez de nombreux élèves n'est pas seulement la cause de leurs difficultés de compréhension, il en est aussi la conséquence. Lorsque les élèves ont du mal à comprendre les textes, ils ne parviennent pas à profiter de leurs lectures pour enrichir leur vocabulaire ; de surcroît, mal à l'aise, ils lisent moins et ont donc moins d'occasions d'acquérir de nouveaux mots* ». Donc une mauvaise compréhension du vocabulaire ne permet pas de comprendre la lecture et de ce fait, ils ne peuvent en acquérir davantage. Le processus est un cercle vicieux qui enferme les élèves dans les difficultés.

- *La stratégie de lecture*

Ecalte et Magnan (2010) décrivent les « *faibles compreneurs* » comme des enfants ayant des « *capacités stratégiques plus faibles* » (p.111) qui n'adaptent pas le but de lecture à la consigne. Ils auraient aussi des « *compétences narratives inférieures* » (p.112), ne seraient pas capable de structurer correctement un texte et de comprendre qu'un énoncé

écrit diffère d'un énoncé oral dans le contenu et la précision du contexte. Les faibles comprennenters auraient des « *capacités inférentielles déficitaires* » (p.113) par rapport aux bons comprennenters, une « *expérience de l'écrit plus réduite* » et des « *capacités mnésiques inférieures* » (p.114). En ce sens, les faibles comprennenters auraient donc davantage de difficulté à faire appel et à enrichir leur mémoire à long terme lors de la lecture.

La compréhension fait désormais partie d'une manière plus précise (programmes 2016) des apprentissages scolaires. En effet, l'enseignant tente d'y parvenir en posant une série de questions sur les textes qui, reprises, doivent devenir automatiques afin que les élèves soient des « *compréhensionnaires autonomes* ». Ces questions permettent d'accéder d'une part au sens littéral du texte et d'autre part de construire les inférences. Mais, pour y parvenir, les élèves doivent avoir un rapport réflexif au langage. « *Les élèves "en échec" dans ce type de situation ne parviennent pas à traiter le langage comme une construction formelle explicite et à poser les questions adéquates qui leur permettraient de produire du sens en interaction avec un texte* » (Lahire, 2000 p.123).

Aussi, Cèbe et Goigoux expliquent que les difficultés de lecture de certains élèves semblent s'accroître au fil de la scolarité. Cela tient seulement au fait qu'au cycle 3, ce n'est plus seulement « *le déchiffrement et la compréhension de textes simples* », que la majeure partie des élèves parvient à faire qui est évalué, mais on introduit des textes de plus en plus complexes qui exigent davantage de connaissances afin d'accéder à la compréhension de ceux-ci. Aussi, les textes ne servent plus seulement à apprendre à lire, ils servent à apprendre dans toutes les disciplines. De ce fait, les élèves rencontrent un lexique plus spécifique voire plus technique si la lecture se fait dans le domaine des sciences par exemple. « *L'enseignement de la lecture au cycle 2 vise essentiellement à "apprendre à lire" aux élèves quand, par la suite, ces derniers doivent "lire pour apprendre" et donc traiter des textes bien plus riches du point de vue lexical d'où, selon nous, cet effondrement des performances chez les élèves de milieux populaires* » (Cèbe & Goigoux, 2015, p.122).

On retiendra que les difficultés rencontrées par les élèves s'organisent comme le montre Bernard Lahire autour de quatre axes : « *Pour dresser un tableau un peu caricatural de l'élève "en échec", on peut dire qu'il s'agit d'un élève ayant des difficultés à analyser la chaîne sonore lors des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture, qui a des problèmes de compréhension en lecture, qui connaît par la suite de grandes*

difficultés dans le domaine de l'analyse grammaticale et se réapproprie pragmatiquement les demandes grammaticales, qui parvient difficilement à maîtriser métalinguistiquement des mots du vocabulaire qu'il utilise pourtant fort bien en situation de communication [...]» (Lahire, 2008 p.57)

1.2. Que demande l'apprentissage de l'écriture ?

L'écriture est l'autre apprentissage majeur qui débute aussi en principe à la fin du cycle 1. C'est un apprentissage complémentaire qui nécessite le développement de nombreuses connaissances bien au-delà du geste graphique.

1.2.1. L'articulation du lire-écrire

Longtemps considérés comme des apprentissages séparés, d'abord la lecture, puis l'écriture, les programmes insistent aujourd'hui sur la nécessaire complémentarité entre les deux enseignements. L'élève retrouve dans les opérations d'encodage les principes découverts à l'occasion du déchiffrage : la production de graphèmes correspondants à des sons, la construction des mots, l'élaboration des phrases.

Toutefois, écrire un texte ne demande pas uniquement des compétences de déchiffrage et de compréhension. L'élève a découvert en lisant le fonctionnement des textes. Il doit découvrir en produisant comment parvenir à les faire fonctionner à son tour. *« Écrire est une tâche infiniment complexe, qui mobilise toutes sortes de calculs, référentiels, communicationnels et linguistiques. Les plus importants et décisifs ne sont pas forcément ceux qu'on croit. Il ne suffit pas de maîtriser la langue et ses codes divers. En revanche, interpréter correctement les enjeux de la tâche proposée – les contenus et formes discursives attendues, la manière de s'énoncer et de se positionner avec audace ou prudence – est la pierre angulaire de la réussite scolaire »* (Bucheton, 2014, p.35-36).

1.2.2. Des opérations simultanées

Le travail d'écriture d'un texte, même court, prend beaucoup de temps et suppose différentes phases coûteuses tant du point de vue linguistique que cognitif. « *Tout contrôler lors d'une première écriture du texte est quasi impossible pour l'élève autant que pour l'expert : la genèse des idées, leur développement, leur pertinence, leur mise en ordre, la prise en compte du destinataire, le genre du texte, le choix des mots, la mise au point de la syntaxe, l'orthographe, la graphie, la mise en page, etc. Gérer l'ensemble des paramètres qui régissent l'écriture est particulièrement complexe.* » (Bucheton, 2014, p.26)

Si l'on s'intéresse au modèle historique de production de textes proposé par Hayes & Flower, on peut observer différents points clefs. Outre l'« *environnement de la tâche* » qui correspond aux consignes d'écriture et à la « *mémoire à long terme du scripteur* », on constate que le « *processus d'écriture* » en tant que tel se décompose en trois grandes parties, chaque fois contrôlées par le scripteur :

- la « *planification* » : on peut facilement concevoir qu'il n'est pas un scripteur qui écrive un texte d'un seul trait. Avant de commencer l'écriture du texte dans son ensemble, on fait souvent des listes que ce soit des listes de thèmes à aborder, une hiérarchisation des sujets, un plan etc. Cette phase permet au scripteur de se concentrer sur le « *fond* » du texte sans y mettre la « *forme* »,
- la « *mise en texte* » : une fois la planification établie, le scripteur peut passer à la rédaction. C'est à ce moment qu'il intervient davantage sur la forme. Si le scripteur écrit un poème, il lui donnera la forme qu'il doit avoir (vers avec nombre de syllabes précis, strophes etc.). Si le scripteur écrit un article de presse alors son contenu se présentera avec un article, un chapô et le corps du texte. Au delà de la simple question sur la forme physique du texte, c'est aussi à ce moment que le scripteur choisira ses mots, liera ses informations pour leur donner une logique, etc.,
- la « *révision* » : lorsque le texte est enfin écrit, le scripteur passe à la révision de son texte. Il ne s'agit pas là d'une relecture à la recherche des erreurs d'orthographe (la correction). La relecture permet de vérifier si le texte

correspond aux attentes (la consigne, le lanceur d'écriture), de l'organiser du texte de manière différente, d'ajouter un argument que la mise en texte a fait émerger. Éventuellement, de le réécrire.

Les recherches en didactique de l'écriture ont donc remis en cause tout modèle réducteur et techniciste. Comme le montre Dominique Bucheton : « *Le schéma d'écriture n'est pas établi une fois pour toutes et opère en boucles récursives. La mise en mots provoque de nouvelles idées qui modifient la planification du texte et la syntaxe, qui font bouger le sens en mettant en réseau les éléments sémantiques, qui font apparaître des significations secondes, symboliques ou plus abstraites, etc. Ces opérations mentales se déroulent en boucles plusieurs fois avant d'aboutir au texte final. Ainsi, les idées viennent en écrivant, l'organisation générale du texte peut se transformer après le premier jet. Les révisions ou corrections (ajouts, suppressions, déplacements, remplacements) peuvent affecter autant le plan que les idées ou la mise en mots. Cette durée nécessaire de la production écrite est une différence majeure avec l'oral* » (Bucheton, 2014, p.72-73), mais aussi avec les stratégies de lecture.

La « simple » mise en écriture demande donc au scripteur de penser à plusieurs choses à la fois, ce qu'il est presque impossible de faire, même pour un scripteur expert. « *Tout contrôler lors d'une première écriture du texte est quasi impossible pour l'élève autant que pour l'expert : la genèse des idées, leur développement, leur pertinence, leur mise en ordre, la prise en compte du destinataire, le genre du texte, le choix des mots, la mise au point de la syntaxe, l'orthographe, la graphie, la mise en page, etc. Gérer l'ensemble des paramètres qui régissent l'écriture est particulièrement complexe* » (Bucheton, 2014, p.26).

1.2.3. Les difficultés liées à l'apprentissage de l'écriture

Au vu de la complexité du processus d'écriture (de la planification à la révision), il est aisé de concevoir que les difficultés sont nombreuses et ne portent pas sur les mêmes points pour chaque élève. Sans compter, comme le montre Dominique Bucheton qu'il faut maîtriser quelques « *savoirs cachés* » pour arriver à l'écriture, des sortes de pré-requis secret. « *Ce sont des savoirs non enseignés qui ne font pas partie des savoirs académiques.*

Ce sont des savoirs sociaux et scolaires implicites, d'arrière-plan, des codes scolaires non partagé par tous qui permettent aux "bons" élèves de répondre aux attentes de l'institution. Ils savent ce qu'il est autorisé ou non de dire à l'école, quelles formes discursives, quel lexique, quelle graphie, quelle énonciation adopter pour se faire écouter par l'enseignant. Ces calculs référentiels et communicationnels font partie de leur métier d'élève adapté au système. » (Bucheton, 2014, p.35)

L'auteure estime que la levée de l'implicite sur ces savoirs serait important. En effet, il faudrait que tous les apprenants sachent répondre aux codes et attentes de l'école afin d'être en situation de réussite. *« Si l'école joue un rôle classant et si les élèves de milieux populaires sont ceux qui sont le plus exposés aux difficultés scolaires, c'est notamment parce que les normes proprement scolaires d'apprentissage ne sont pas familières à leur monde social et que l'école ne leur transmet pas ces normes. En effet, construire et assumer une position de sujet scolaire écrivant en accord avec les codes scolaires, tout en étant capable d'affirmer son point de vue singulier et de le faire partager tant à l'enseignant qu'à ses pairs ou à sa famille est une compétence de première importance. Elle s'enseigne, se formalise et ne doit pas être laissée en jachère, au gré des calculs implicites » (Bucheton, 2014, p.35-36).*

Reuter (1998, p.42) fait état d'un certain nombre de « tensions » qui apparaissent dans l'écriture. Parmi celles citées nous en retiendrons deux que nous trouvons particulièrement proches des difficultés que peuvent rencontrer des élèves de CP lors de leur apprentissage. Tout d'abord, les tensions présentent « entre le vouloir écrire et le pouvoir ou le savoir écrire », qui « sépare[nt] le projet de sa réalisation (le sujet a un projet mais est dans l'impossibilité de le réaliser ou manque de moyens pour le faire, ou encore il a les moyens disponibles mais ni la volonté, ni la motivation) ». Lorsque l'élève est en cours d'apprentissage, les connaissances qu'il n'a pas encore acquises peut être un réel frein à sa volonté d'écrire. Reuter dénonce aussi des situations d'apprentissage mises en place par certains enseignants qui manquent de sens, et présentent des « injonctions paradoxales (ne pas écrire à l'école un texte trop scolaire ou écrire une rédaction comme si on n'écrivait pas à l'enseignant dans le but d'être évalué) ». La difficulté des élèves serait ainsi de comprendre qu'un écrit scolaire demande de ne pas se conformer aux attentes scolaires tout en s'y conformant (pour l'exemple de l'évaluation).

1.3. Public « à risque » et inégalités scolaires ?

Tous les élèves n'arrivent pas avec le même bagage écrit en début de cours préparatoire. Certains sont presque lecteurs alors que d'autres « *ont des idées tout à fait vagues ou confuses sur les fonctions et le fonctionnement de la langue écrite* » (Chauveau, 2001 p.32). Ce second type d'élève est en « *double décalage* » (Chauveau, 2001 p.32) : par rapport aux enfants qui sont plus dans l'écrit d'une part et par rapport aux attentes de l'école vis-à-vis d'élèves de cet âge d'autre part. En ce sens, la maternelle « *a un rôle important à jouer dans le domaine du langage écrit et de l'éducation à l'écrit, surtout en direction des apprentis lecteurs à risque.* » (Chauveau, 2001 p.42). Elle doit permettre à chaque élève de se familiariser avec l'écrit et doit les amener à avoir un recul réflexif sur le langage.

1.3.1. Rapport scriptural scolaire versus rapport oral pratique : la question des inégalités

Pour Lahire (2000), l'échec scolaire est « *la façon dont apparaît une contradiction entre la forme sociale scripturale scolaire caractérisée par un rapport scriptural-scolaire au monde et des formes sociales orales caractérisées par un rapport oral-pratique au monde. Dans la logique d'ensemble de la formation sociale, les formes sociales scripturales sont dominantes et les formes sociales orales sont dominées* ». Les enfants des classes populaires « *ne parviennent pas à maîtriser, dans un rapport de domination, des formes de relations sociales particulières, à savoir des formes sociales scripturales et, par conséquent, le type de rapport au langage et au monde qui les caractérisent* » (p. 52). Il existe donc deux types de rapport au langage qui sont conditionnés par l'appartenance à un milieu socio-économique. L'un, caractéristique des classes sociales favorisées, est plus réflexif et plus en phase avec la culture écrite propre aux attentes scolaires, l'autre, propre aux classes sociales populaires, est plus pragmatique, ne correspond pas aux attentes de l'école en terme d'attitudes et de rapport à l'écrit.

Les enfants accoutumés au rapport scriptural-scolaire « *entrent dans une culture familiale de l'écrit de différentes manières, celles-ci étant combinables entre elles : par incitations et sollicitations parentales expresses diverses, par collaborations à des*

pratiques d'écriture et de lecture, par imitation de comportements parentaux ordinaires, par identification à des rôles adultes sexués ou par imprégnations indirectes » (Lahire, 2008 p.131). Ainsi, l'enfant fréquente l'écrit depuis son plus jeune âge grâce des sollicitations familiales de tous types. En effet, les parents ont souvent eux-mêmes suivis des scolarités longues ce qui leur permet d'en connaître les codes. « *Ayant été scolairement socialisés, c'est-à-dire ayant intériorisé des savoirs, des habitudes, des méthodes de travail, des disciplines comportementales, des règles de vie, etc., scolaires, ils ont toutes les chances d'être compatibles avec les logiques scolaires et d'orienter "spontanément" leurs actions socialisatrices de manières scolairement rentables.* » (Lahire, 2008 pp.136-137). L'écrit devient donc pour les enfants un objet « familier » dont l'on connaît les codes et les usages.

Le capital culturel est réparti de manière inégale entre les classes sociales. Cela permet de « *remettre en cause l'idéologie du don* » (Lahire, 2000 p. 54) et aussi de réfléchir sur les apports de ce capital en terme de pratiques sociales et de rapport au savoir. « *Pierre Bourdieu parlait de la "loi sociale qui établit que le capital culturel va au capital culturel" et qui se vérifie globalement statistiquement. Sociologiquement, cela signifie que plus les parents ont fait une longue expérience de l'école et plus ils sont en mesure d'orienter leurs comportements vis-à-vis de leur enfant de façon harmonieuse par rapport aux exigences de l'univers scolaire.* » (Lahire, 2008 p.136). Les enfants issus de milieux plus fortement dotés en capital culturel et donc issus de milieux favorisés sont dans un rapport réflexif au langage et aux apprentissages, plus propice aux attentes de l'école ; alors que les enfants plus faiblement dotés en capital culturel et issus pour majorité de classes populaires sont davantage dans un rapport pragmatique aux savoirs et aux apprentissages (Lahire, 2000). Pour ces enfants, « *réussir à l'école demande une véritable conversion de leur rapport au monde* » (Lahire, 2000 p.59). L'apprentissage de la lecture étant déjà complexe, la tâche s'intensifie alors encore pour les enfants qui doivent changer leur rapport au langage. « *Ce qui sous-tend l'ensemble de ces manifestation de l'échec scolaire effectif, c'est la difficulté générale à considérer le langage comme un objet étudiable en lui-même et pour lui même. Les élèves n'échouent donc pas parce qu'ils n'auraient pas l'esprit assez "abstrait" ou parce qu'ils seraient trop "concrets", mais parce qu'ils ne parviennent pas à adopter la bonne orientation vis-à-vis du langage et, du même coup, à repérer les "bons" contextes (i. e. scolairement adéquats) d'usage du langage.* » (Lahire, 2008 p.57)

Selon les origines sociales, « *l'école peut être le lieu d'une confirmation, d'une consolidation du rapport au monde formé durant la socialisation dite primaire ou, au contraire, le lieu d'une remise en cause donnant lieu à des "conflits internes" pouvant aboutir à des "échecs"* » (Lahire, 2000 p.59). En effet, les enfants issus de milieux populaires, ayant davantage un rapport oral-pratique au langage, doivent en entrant à l'école apprendre un code, une pratique, un rapport au langage différent de celui qui leur est familier. « *Pour les élèves qui ont appris à parler dans des formes de vie sociales impliquant le plus souvent une maîtrise du langage en pratique, en situation, en interaction, en réaction, c'est-à-dire dans les formes de vies sociales au sein desquelles les actes de parole n'impliquent pas nécessairement que la parole devienne en elle-même un objet de conscience, le passage à l'école modifie radicalement les règles des jeux de langage et, du même coup, le rapport au langage. De cette situation découle une série de "malentendus" dont on peut tenter d'appréhender la logique.* » (Lahire, 2008 p.75)

Toutefois, ce rapport n'est pas une fatalité et les enfants issus de familles entretenant un rapport oral-pratique au langage ne vont pas systématiquement être en échec. En effet, Lahire (2008 p.141) rappelle qu' « *en donnant sens et valeurs à ce qui se vit à l'école, les parents les plus démunis culturellement, et qui sont dans l'incapacité objective d'aider scolairement leurs enfants, peuvent néanmoins soutenir symboliquement l'effort de leurs enfants qui tentent de trouver mentalement et culturellement une place à la construction des savoirs scolaires* ».

Il rappelle également que le « bain d'écrit » qui peut entourer certains enfants de par leur naissance ne suffit pas à les rendre en phase avec les attentes de l'école. « *Il ne suffit pas, pour l'enfant, d'être "entouré" ou "environné" d'objets culturels ou de personnes aux dispositions culturelles déterminées pour parvenir à construire des compétences culturelles.* » (Lahire, 2008 p.144). La transmission de savoirs et d'attitudes d'apprentissage ne s'opère pas de manière naturelle. Elle nécessite un engagement de la part des parents et demande pour cela qu'ils aient le temps de le faire. « *Ils ne parviennent pas toujours à construire des dispositifs familiaux qui permettraient de "transmettre" certains de leurs savoirs ou certaines de leurs dispositions scolairement rentables, de manière régulière, continue, systématique.* » (Lahire, 2008 p.144). Selon l'investissement de la famille, les capacités scolaires peuvent être « renversées » par rapport à ce qui pourrait être « attendu » : un enfant dont la famille entretient un rapport scriptural-scolaire

avec le langage en échec et un enfant dont la famille se situe plutôt dans un rapport oral-pratique au langage en situation de réussite.

1.3.1.1. Pratiques sociales et familiales

Les apprentissages « de base » que constituent la lecture et l'écriture « *engagent toute une disposition socialement constituée à l'égard du langage et sont d'emblée constitutifs de différences au sein de la population sociale* » (Lahire, 2000 p.124). Le milieu socio-économique d'origine de l'enfant joue un rôle majeur sur sa scolarité et son apprentissage de la lecture, car on sait que selon qu'il est plus ou moins favorisé, la mise en présence d'écrits depuis la petite enfance et l'accompagnement qui est fait de la lecture dans le cercle familial n'est pas le même (Ecalte & Magnan, 2010). « *Certains apprentissages ne sont ni suscités ni rendus possibles dans certains contextes familiaux du fait de la place qui est réservée aux enfants dans la hiérarchie des responsabilités et des compétences familiales ou personnelles. De façon générale, la représentation de ce qu'il est possible (au sens de "compétence" et de "droit") de faire à l'âge de 8 ou 9 ans varie considérablement selon le milieu social et a des conséquences sur les pratiques des enfants.* » (Lahire, 2008 p.134). Dans certaines familles, en plus de la traditionnelle lecture d'histoire et parfois, de la fréquentation assidue de la bibliothèque, toutes les activités du quotidien sont un prétexte à la lecture et l'écriture : réalisation d'une recette de cuisine, constitution de liste de course, préparation de voyages, recherche d'informations pour répondre à un questionnement, etc. (Lahire, 2008 p.132)

Dans les milieux les plus favorisés, la lecture fait l'objet d'un questionnement sur son contenu, sa fonction et son fonctionnement depuis la petite enfance. Cette habitude à la réflexion sur l'écrit est attendue par l'école. Les enfants issus de milieux favorisés sont donc plus en phase avec les attentes scolaires, notamment du cycle 2. « *C'est dans les milieux où les parents sont dotés des plus forts diplômes que s'instaurent les échanges familiaux plus étroits sur les problèmes de lecture, on peut donc supposer que, très tôt, les enfants issus de ces familles apprennent les démarches discursives adéquates qui leur permettent de s'approprier les récits écrits. Une fois que l'enfant a formé dans l'interaction avec ses parents ces compétences, il peut faire face seul aux demandes scolaires* ». (Lahire, 2000 p.123).

Dans ces familles, il n’y a pas seulement un héritage culturel qui est transmis mais aussi toute une batterie de valeurs et d’attitudes propices à la scolarisation (planification de l’emploi du temps, attitude sérieuse et attentive, etc.) (Lahire, 2008 p.142). Cette transmission fait l’objet d’un travail quotidien de la part des familles qui peut être plus ou moins conscient. La transmission de capital culturel « *obéit à un travail incessant, quotidien, de longue haleine et parfois douloureux autant pour les enfants que pour leurs parents* ». (Lahire, 2008 p.140).

Pour autant, ce recours à l’écrit et cette mise en réflexion de son fonctionnement et son utilité ne peut avoir lieu dans toutes les familles. De plus, du fait d’une inégale scolarisation des parents, des valeurs et attitudes attendues par l’école ne sont pas transmises à tous les enfants durant leur socialisation familiale. Toutefois, certaines familles de milieux populaires responsabilisent les enfants scolarisés et leur permettent de faire valoir leurs acquis au sein de la famille. « *Certaines configurations familiales confèrent donc de l’importance sociale et symbolique, au sein même de la structure de coexistence, à ceux qui savent lire et écrire (de l’“enfant lettré”). Lorsque l’on est démuné de tous les moyens d’aide directe, ces démarches de légitimation familiale jouent un rôle central dans la possibilité d’une “bonne scolarité”* ». (Lahire, 2008 p.141)

1.3.1.2. *L’influence sur la réflexion « méta »*

Nous avons souligné plus haut l’importance pour l’élève d’un recul analytique par rapport au langage et la nécessité d’une réflexion métalinguistique (Lahire, 2000,2008). Ce recul est tout aussi nécessaire dans l’apprentissage de la lecture que de l’écriture : « *être en position de résoudre des problèmes d’écriture, donc de combinatoire, de syntaxe, de morphologie, de sémantique, oblige les élèves à développer de la conscience phonique, méta-syntaxique, méta-graphique, etc. Tout particulièrement si ces opérations sont parlées, commentées. La résolution active et individuelle de problèmes d’écriture développe le pouvoir d’analyse de l’élève, l’identification des règles de la langue écrite* ». (Bucheton & Soulé, 2009, p.53)

Mais cette décentration n'est pas simple pour tous (Bernardin, 2001 ; Lahire, 2000). « *Les élèves qui échouent ne parviennent pas à considérer le langage comme quelque chose de dissociable du sens qu'il produit (de ce qu'il permet d'évoquer, de faire, de dire, de construire comme situations possibles), c'est-à-dire comme quelque chose de dissociable des situations d'énonciation et des situations construites par les énoncés.* » (Lahire, 2008 p.57). Le fait de prendre du recul sur le sens des énoncés et le contexte d'énonciation n'est pas une chose aisée car pour beaucoup d'élèves, le recours au langage a lieu pour passer un message, diffuser une information, communiquer avec un interlocuteur. Pour eux, la langue est difficilement considérée comme un objet d'étude à part entière. L'élève ne doit plus « *se centrer sur le tout complexe d'une situation interactive mais être comme hors-jeu par rapport à ses jeux de langage et de considérer uniquement la chaîne sonore à partir de ce que l'écriture opère sur le langage oral* » (Lahire, 2000 p.84).

Il y a une « *transformation radicale du rapport au langage et au monde qui est inscrite dans cette prise de conscience par l'écriture de ce qui est maîtrisé non-consciemment, à des fins sociales particulières, dans les multiples investissements sociaux quotidiens* » (Lahire, 2000 p.84). Sans ce recul, sans ce regard analytique sur le langage qui se détache du sens des énoncés pour se focaliser sur les procédés d'énonciation, l'enfant ne peut accéder au sens des apprentissages. « *C'est seulement lorsqu'on adopte la disposition adéquate à l'égard du langage, que l'apprentissage de savoirs spécifiques peut avoir une efficacité réelle et que l'on peut mémoriser des éléments qui prennent sens* » (Lahire, 2000 p.102)

Les enfants qui ont un rapport oral-pratique au langage éprouvent des difficultés à rentrer dans l'activité métalinguistique et métalangagière. Cela les empêche de travailler la langue comme objet d'apprentissage (Lahire, 2000).

Pour autant, cette possibilité d'abstraction de l'aspect uniquement sémantique nécessite d'avoir fréquenté l'écrit et de s'être questionné dessus depuis les premiers moments de la socialisation ou bien d'être enseignée explicitement à l'école. « *Passer de la pratique du langage à la conscience de la langue ne va pas de soi et constitue une des butées majeures pouvant expliquer l'échec plus fréquent des enfants de milieux populaires* » (Bernardin, 2001 p.28).

Les élèves en « échec » sont des élèves qui ne passent jamais du rapport oral-pratique au rapport scriptural-scolaire. « *Il semble que les élèves les plus étrangers à l'univers scolaire aient du mal à saisir le langage indépendamment de l'expérience, des situations qu'il structure et dans lequel il trouve son sens et sa fonction.* » (Lahire, 2008 p.107). Ils ne passent jamais de l'inconscient au conscient, du sens à l'analyse. « *A travers l'ensemble des manifestations de l'échec scolaire, ce qui se dessine, c'est la difficulté que les élèves éprouvent à faire du langage un objet de manipulations, de dissections, de construction diverses et variées et, au fond, à le traiter comme un simple objet d'étude.* » (Lahire, 2008 p.107). Donc le rapport scolaire au langage en tant qu'objet d'étude est « *totalelement dépourvu de sens pour ces élèves* » (Lahire, 2000 p.103)

Pourtant l'école est le lieu par excellence où le rapport quotidien au langage se transforme au moyen d'exercices et d'apprentissages divers qui nécessitent une conscientisation du langage (Lahire, 2008 p.107).

L'enfant formule des phrases. Il sait prononcer les sons et connaît donc les mots d'usage familiers, quotidiens. En revanche, s'il est dans un rapport oral-pratique au langage, il n'est pas nécessairement conscient de son usage de la langue et ne peut par conséquent pas faire appel à ses capacités et ses connaissances pour un travail scolaire sur le langage. S'impose à lui une « *transformation du rapport au langage qui est inscrite dans cette "prise de conscience" de ce qui est maîtrisé "non consciemment", à des fins sociales particulières, dans les multiples investissements sociaux quotidiens.* » (Lahire, 2008 p.81). Il faut que l'enfant prenne conscience de son utilisation quotidienne non réfléchie de la langue pour parvenir à une décomposition et à une étude de celle-ci.

L'école exige ce positionnement de la part des élèves et sans cela, le risque pour les élèves de rencontrer des difficultés. « *Alors que dans des productions orales de sens en situation, l'enfant use la plupart du temps de ces différentes structures sans le savoir, sans en être conscient, parce qu'il est pris dans une situation d'interaction, dans un sens mouvant qu'il contribue lui-même à produire, on lui demande désormais non plus de s'orienter vers le tout complexe d'une situation interactive, mais d'être comme hors-jeu par rapport à ses jeux de langage ordinaire et de considérer uniquement les différents rapports syntagmatiques et paradigmatiques qui structurent le langage. Il est invité à adopter, par là même, une attitude systématiquement réflexive à son égard.* » (Lahire, 2008 p.55).

Pour éviter toute conception trop déterministe, on retiendra que l'origine socio-économique des élèves a un impact très variable sur le rapport au langage, l'usage du langage et la conscience langagière. « *Les enfants des différents milieux sociaux possèdent, par conséquent, très inégalement cette capacité à maîtriser consciemment, volontairement, intentionnellement le langage en tant que tel et notamment dans son aspect phonologique* » (Lahire, 2000 p.102).

1.3.2. Difficultés scolaires et situation d'apprentissage

1.3.2.1. La prise en compte de la différenciation

Pour Stéphane Bonnéry, « *cadres trop faibles et cadres trop étroits sont interdépendants, procèdent d'un double souci. Celui d'une part de "faire construire" le savoir par des élèves "actifs et autonomes", en évitant de réguler le lien entre la tâche et le savoir d'une façon trop institutionnalisée, collective, formalisée. Celui d'autre part de s'adapter par des consignes reformulées, des validations partielles morcelées et des régulations individuelles aux difficultés des élèves, ce qui permet à ces derniers de se contenter d'attitudes de conformité* » (Bonnéry, 2008, p.42).

Selon lui (2008), l'étayage proposé par les enseignants subit parfois quelques dérives. À force de vouloir aider et expliciter, les enseignants se retrouveraient parfois à diviser une tâche en de multiples petites tâches successives pour les élèves les plus en difficulté. Cette succession de tâches ne leur permettrait pas de saisir le sens global de la tâche et de le relier aux savoirs (Bonnéry, 2008, p.35). De plus, cela pose la question de la légitimité de ce « *morcellement* » et du but de l'enseignant. Voir un résultat de la part des élèves, une production correcte en réponse à une « *mini-tâche* » leur feraient-ils penser qu'ils sont en réussite ou tout du moins, moins en échec ?

Les élèves donneraient parfois à voir des « *signes extérieurs de l'étude* » mais pas réellement une « *appropriation des savoirs* ». L'auteur met donc en garde contre les dérives d'un « *cadre trop étroit* » de la part de l'enseignant qui serait donc uniquement focalisé sur la « *résolution de la tâche* » (Bonnéry, 2008, p.36).

1.3.1.2. Les malentendus

Selon Bonnéry, « *la mobilisation cognitive peut facilement s'opérer sur le mode du malentendu. C'est le cas quand ils [les élèves] adoptent des attitudes de conformité qui, évidentes pour eux, ne sont pas celle que sollicite l'école. Celle-ci ne peut donc assurer la réussite des apprentissages, dans un grand nombre de cas* » (Bonnéry, 2008, p.38).

Que faut-il entendre par malentendu ? Est-ce se méprendre sur quelque chose ou être en désaccord ?

Nous ne cherchons pas ici à réduire la définition du malentendu sociocognitif à une simple définition mais plutôt à montrer que pour qu'il y a malentendu, il faut qu'il y ait au moins deux personnes. De ce fait, le malentendu peut être des deux côtés : à la fois de l'enseignant et de l'élève. Pour Bonnéry, lorsque l'élève montre des « *signes extérieurs de l'étude* », l'enseignant ne peut remarquer qu'il y a un malentendu. En effet, l'élève est concentré sur une tâche, il produit quelque chose, c'est donc qu'il apprend.

Afin d'éviter les « malentendus », Bonnéry met aussi en garde contre les dangers de l'implicite qui porterait tout autant préjudice aux élèves en difficulté que le fait de ne pas relier la tâche et le savoir. « *"Réciter sans comprendre", recourir à la technique sans la relier à des enjeux de savoir, procède d'une attitude de conformité peu favorable à un réel apprentissage. Mais décourager à l'inverse le recours à la technique et disqualifier l'explicitation des attendus scolaires participent aux malentendus. Car on laisse croire qu'il est possible d'apprendre sans technique, que ce qui doit être appris par cœur n'est pas important (alors qu'il s'agit notamment du résumé des savoirs formalisés après la phase d'induction)* » (Bonnéry, 2008, p.75).

1.3.1.3 Les gestes professionnels

En ce sens, ses propos rejoignent ceux de Dominique Bucheton selon qui « *des gestes didactiques doivent précéder l'écriture et la finaliser, notamment pour lever les malentendus : pourquoi écrit-on ce compte rendu ? Vous écrivez pour qui ? Qu'est-ce que vos lecteurs s'attendent à trouver dans votre texte ? Comment différencier votre compte*

rendu de celui du voisin ? etc. En même temps qu'ils déplient et objectivent les choix nécessaires, ces gestes qui peuvent être très brefs construisent le sens de la tâche pour l'élève et la place qu'il peut y occuper. » (Bucheton, 2014, p.35-36)

Le double apprentissage de la lecture et de l'écriture et la prise en compte des difficultés scolaires des élèves invite à réfléchir au lien entre d'une part la réflexion didactique et d'autre part l'analyse de la professionnalité des enseignants. Donc, à relier le modèle de l'agir enseignant et des gestes professionnels (Bucheton) et d'autre part, les apports de la didactique de la lecture (Goigoux) et de l'écriture (Reuter, Bucheton) en les confrontant à la question des inégalités.

1.3.1.4. Les apports de la recherche IFE

La recherche IFE montrait que le pourcentage de variance lié aux caractéristiques des classes et surtout aux caractéristiques sociales était plus important du côté de la lecture et de la compréhension que du côté de l'écriture. Cela signifie que les enseignants sont responsables de cet apprentissage qui dépend moins du milieu familial. Mais cela signifie aussi qu'ils doivent être d'autant plus exigeants pour éviter de construire des inégalités.

2. DEUXIÈME PARTIE : Confrontation des données générales de l'étude et des données spécifiques à la classe 23

Maintenant, à partir des données de l'étude IFE, nous allons tenter d'observer et de comprendre si les origines socio-économiques ont un impact sur l'apprentissage du lire-écrire. La recherche IFE permet d'observer des faits pour un nombre important d'élèves (2507 répartis dans 131 classes). L'importance du panel observé et le document de synthèse établi par l'équipe de chercheurs¹ vont être confrontés aux performances et aux résultats de la classe 23 (les données concernant les élèves de la classe 23 sont référencées dans un tableau en annexe 2, pp.63-65). Nous pourrions ainsi mieux analyser le cas spécifique d'une classe parmi celle dont les élèves ont fait le plus de progrès.

Pour chaque classe, les enquêteurs étaient chargés de remplir un tableau très détaillé pour un relevé systématique d'un ensemble de critères décrivant les activités et les modalités d'enseignement/apprentissages.

Parmi les colonnes que les chercheurs devaient renseigner, nous ne retiendrons que :

- la nature de l'activité (lecture, écriture, etc.),
- le type de tâche (cf. Typologie des tâches en annexe 3, pp.66-67),
- le niveau d'explicitation,
- le dispositif pédagogique (le groupement),
- le type de différenciation.

Il pouvait être intéressant de repérer et d'analyser les interventions d'un maître surnuméraire compte tenu de l'importance accordée à ce dispositif institutionnel. Mais nous avons pu voir que, durant la semaine 47, seules 7 tâches (des ateliers d'écriture) sur 157 ont fait l'objet de l'intervention d'un autre enseignant. Pas remarquable, s'ajoute aux autres manières de faire mais peu ajoutent des performances des élèves.

¹ Rapport du groupe Écriture dans la synthèse générale.

La classe que nous avons retenue est une classe de Montpellier, qui a été observée par deux membres du groupe Écriture de la recherche IFE. Je n'ai pas choisi cette classe pour des critères spécifiques concernant les catégories socio-professionnelles ou les résultats obtenus. Pour chaque point, j'ai observé ce qu'il se passe de manière générale au sein des 131 classes observées en 2013 dans le cadre de la recherche IFE. Je confronte les données à la classe retenue, la classe 23.

Dans un premier temps, est questionné l'axe socio-économique : quelle est la répartition des élèves dans les différentes catégories socio-professionnelles (CSP) d'origine des parents ?

Ensuite, nous nous servirons des tests que les élèves ont passé en septembre et en juin afin d'évaluer leurs compétences et leurs progrès en lecture et en écriture.

Nous verrons s'il est possible de faire le lien entre ces résultats et l'origine socio-économique des élèves.

Dans un second temps, comme les résultats montrent que l'origine sociale des élèves ne détermine pas en tous points leurs progrès et leurs performances, nous les chercherons à savoir si les gestes professionnels des enseignants sont de nature à expliquer ces résultats et ces performances, en particulier pour les élèves en difficulté.

L'étude permet en outre de savoir dans quelle mesure il existe des inégalités entre les élèves d'une même classe. Nous pourrions nous intéresser à la fois à l'origine socio-économique des parents dont les CSP qui sont classées en quatre catégories : favorisée, intermédiaire, défavorisée, très défavorisée. Aussi, nous pourrions nous pencher sur les inégalités scolaires entre élèves en nous focalisant sur deux points : la différenciation pédagogique et l'explicitation.

2.1. L'origine socio-économique des élèves

On constate dans l'étude que « *le milieu social génér[e] également des différences, en défaveur des élèves de milieu défavorisé, pour les scores en code, en compréhension autonome, en compréhension de textes entendus et en écriture* »²

Cette constatation fait écho à ce que nous avons vu dans la première partie. Évidemment, ces résultats ne signifient pas qu'un enfant issu d'un milieu social défavorisé sera automatiquement en échec scolaire, pas plus d'ailleurs que l'inverse. D'autre part, l'origine socio-économique des élèves n'impacte pas tous les domaines du lire-écrire de la même manière. En effet, les résultats montrent que les caractéristiques des élèves (niveau initial et caractéristiques socio-démographiques) ont davantage d'effets sur la lecture (41,4% pour le code et 48,4% pour la compréhension de textes entendus) que sur l'écriture (25,6%)³.

La classe 23 est majoritairement composée d'enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés. Mais de quel milieu socio-économique sont issus les 2507 élèves de l'étude IFE ? Pour le savoir, nous utiliserons les mêmes quatre catégories celles de l'étude : favorisée, intermédiaire, défavorisée, très défavorisée.

Voici la répartition des 2507 élèves observés durant l'année 2013 pour l'étude IFE. Les pourcentages ont été arrondis au dixième près.

CSP Famille	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves
Favorisée	488	19,5 %
Intermédiaire	705	28,1 %
Défavorisée	1043	41,6 %
Très défavorisée	248	9,9%
Non renseignée	23	0,1%

² Op. cit. p.388

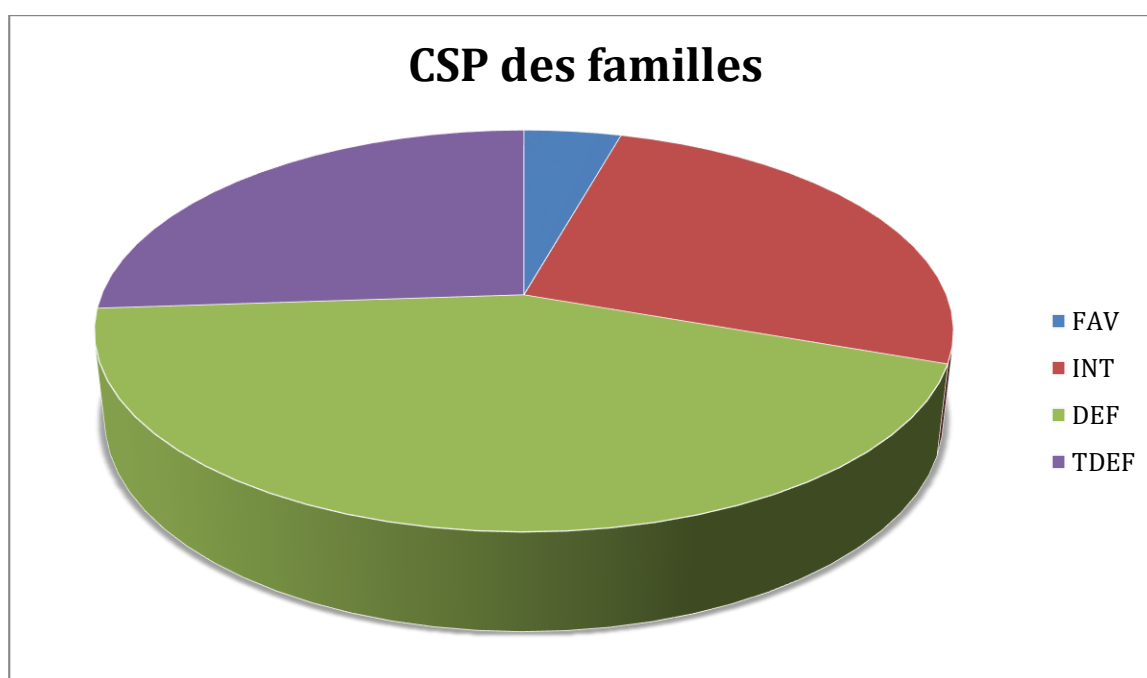
³ Chiffres du groupe Écriture de Montpellier

2.1.1. La composition socio-économique de la classe 23

La classe 23, est majoritairement composée d'enfants issus de milieux socio-économique défavorisée comme le prouvent le tableau et le graphique ci-dessous :

Composition socio-économique de la classe 23

CSP	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves
CSP Favorisée	1	4,3 %
CSP Intermédiaire	6	26,1 %
CSP Défavorisée	10	43,5 %
CSP Très défavorisée	6	26,1 %



En vert et en violet, sont représentés les enfants respectivement issus de CSP défavorisées et très défavorisées. Ces deux catégories réunies atteignent les 70 %, donc une large majorité des élèves de la classe. Il y a dans cette classe autant d'enfants issus d'un milieu socio-économique très défavorisé que d'enfants issus d'un milieu socio-économique intermédiaire.

Comme on peut le voir, la classe 23 est assez proche de la tendance générale pour les classes sociales moyennes : 26,1 % d'enfants issus de CSP intermédiaire dans la classe 23 contre 28,1 % pour l'ensemble des élèves et 43,5 % issus de CSP défavorisée pour la classe 23 contre 41,6 % pour l'ensemble des élèves.

En revanche, c'est aux extrêmes que l'on rencontre une nette différence. En effet, alors que 19,5 % des enfants observés lors de l'étude sont issus de CSP favorisée, seuls 4,3 % des élèves de la classe 23 le sont. Aussi, sur l'ensemble de 2507 élèves observés, 9,9 % sont issus de CSP très défavorisée. Ce taux s'élève à 26,1 % dans la classe 23.

Dans l'ensemble, les élèves de la classe 23 sont donc majoritairement issus de milieux populaires voire très populaires. La plupart sont issus d'une CSP défavorisée et ils sont autant à venir d'une CSP intermédiaire que d'une CSP très défavorisée. Enfin, une infime minorité (un seul élève) est issue d'une CSP favorisée. Les deux parents de cet élève sont classés dans la catégorie « Cadres et professions intellectuelles supérieures ».

2.1.2. Les résultats des évaluations

Dans le cadre de la recherche, les élèves ont passé deux évaluations sensiblement différentes permettant de tester leurs performances en code, compréhension et en écriture. La première évaluation a eu lieu en septembre et la seconde en juin, comportant une épreuve nouvelle : la production d'écrit.

Les performances globales des élèves à chaque test ne sont pas données en note sur 20 mais sous forme de nombres relatifs, à virgule ; 0 étant la moyenne. Dans l'ensemble des classes de l'étude, le meilleur score à l'évaluation de septembre est de 3,02 environ et le moins bon score de -4,17. À l'évaluation de juin, le meilleur score pour l'ensemble des élèves de l'étude est de 2,19 et le moins bon score est de -3,62.

Comme nous l'avons dit plus tôt, la nature des exercices n'étant pas identique lors des deux évaluations, les résultats des deux évaluations ne sont pas directement comparables. Toutefois, nous regarderons pour chaque élève les progrès qu'il a ou non accomplis en comparant les deux résultats.

2.1.2.1. Les résultats de la classe 23

Sur l'ensemble des 23 élèves de la classe 23, seuls 14 ont réalisé les deux évaluations proposées par l'étude IFE en septembre et en juin. Nous ne pourrions donc regarder les scores et les progrès que de ces 14 élèves.

- Les évaluations de septembre

Au test de septembre, sur les 14 élèves retenus, 10 élèves ont obtenus des résultats inférieurs à la moyenne.

Parmi ces 10 élèves :

- 3 élèves ont des résultats autour de -2 (entre -2,08 et -1,62),
- 5 élèves ont des résultats compris autour de -1 (entre -1,08 et -0,76)
- 2 élèves ont des scores s'approchant de la moyenne (-0,57 et -0,42)

Les 4 élèves ayant des scores supérieurs à la moyenne aux évaluations de septembre ne dépasse cependant pas 1 (entre 0,20 et 0,63).

L'élève ayant obtenu le meilleur score est issu d'une CSP dite favorisée. Il a obtenu un score de 1,32 en code mais a toutefois obtenu un score inférieur à la moyenne en compréhension (-0,09).

L'élève ayant obtenu le moins bon score aux évaluations de septembre est issu d'une CSP dite défavorisée. C'est en code (-2,33) et en écriture (-2,36) qu'il a obtenu les moins bons scores. En compréhension, il a obtenu environ -0,86.

- Les évaluations de juin

Aux tests de juin, sur les 14 élèves retenus, 7 élèves ont eu un score global supérieur à la moyenne et 7 élèves ont obtenu un score global inférieur à la moyenne.

Si l'on regarde les résultats individuels des élèves, on peut observer que leurs performances se sont améliorées pour l'ensemble des élèves. Un seul élève, l'élève 2878 a

vu ses scores diminuer. Dans le détail, on constate qu'il a fait des progrès en écriture (de -2,36 en septembre à -0,54 en juin) mais a perdu des points entre l'évaluation de septembre et celle de juin sur le code (de -0,52 à -1,51) et la compréhension (de -0,28 à -0,67).

2.1.2.2. Comparaison entre les résultats et la CSP d'origine

Afin de voir si l'on peut constater un lien entre les résultats aux évaluations, et le milieu socio-économique d'origine des élèves, nous avons répartis les résultats des élèves par CSP en donnant, pour chaque CSP la note la plus faible et la note la plus forte obtenues par les élèves. Nous voulons voir si les résultats obtenus sont meilleurs pour les CSP aisées et plus faibles pour les CSP populaires.

Pour réaliser le tableau ci-dessous, nous avons recensé les résultats aux évaluations pour chaque catégorie socio-professionnelle. Ensuite, nous avons retenu à chaque fois le moins bon score obtenu et le meilleur score obtenu. Ce tableau rend compte de l'étendue des notes entre l'élève le moins performant et l'élève le plus performant d'une catégorie socio-professionnelle.

Répartition des résultats obtenus en septembre selon la CSP d'origine des élèves

<i>CSP d'origine des élèves</i>	<i>Résultats des évaluations de septembre</i>
Favorisée	0,64
Intermédiaire	De 0,35 à 0,50
Défavorisée	De -2,08 à 0,20
Très défavorisée	De -1,63 à -0,89

Répartition des résultats obtenus en juin selon la CSP d'origine des élèves

<i>CSP d'origine des élèves</i>	<i>Résultats des évaluations de juin</i>
Favorisée	1,47
Intermédiaire	De 0,84 à 1,09
Défavorisée	De -1,99 à 0,80
Très défavorisée	De -1,34 à -1,04

On peut observer que plus le milieu socio-économique d'origine est populaire, plus les résultats obtenus aux évaluations sont faibles. Toutefois dans cette classe, la moins bonne note obtenue l'est à chaque fois par un élève issu d'une CSP défavorisée. Comme il est indiqué dans le tableau Élève renseigné par l'enquêteur, l'élève 2863 est suivi par le RASED et possède un dossier MDPH.

On constate par ailleurs que trois élèves progressent de façon spectaculaire (plus d'un point d'écart entre les résultats de septembre et ceux de juin). Or, ces trois élèves sont issus d'une CSP défavorisée :

- 2879 : 1,32 points d'écart. Cette élève est une fille issue d'un milieu socio-économique défavorisé, dont les langues parlées à la maison sont le français ainsi qu'une autre langue.
- 2870 : 1,23 points d'écart. Cet élève est un garçon issu d'un milieu défavorisé dont la langue parlée à la maison n'est pas le français.
- 2864 : 1,08 points d'écart. Cet élève est un garçon issu d'un milieu défavorisé dont la langue parlée à la maison est le français.

La grande majorité des élèves de la classe 23 (sauf un) ont donc enregistré des progrès durant toute l'année scolaire. C'est une classe performante qui montre qu'on ne doit pas raisonner en terme de déterminisme social et que, toute proportion gardée, les élèves issus de milieu socio-économique défavorisés ne sont pas condamnés à l'échec scolaire.

Mais qu'est-ce qui a permis aux élèves de progresser ainsi ?

Pour le savoir, nous allons nous intéresser aux gestes professionnels de l'enseignant en nous focalisant sur deux points : la différenciation et l'explicitation.

2.2. Les gestes professionnels

2.2.1. Les différents types de différenciation

Nous partons du postulat que pour assurer la réussite et les apprentissages de tous les élèves, l'enseignant va soutenir certains d'entre eux, entre autres, par le biais de la différenciation pédagogique. Comme nous le verrons, cette différenciation peut prendre

différents aspects. Dans sa pratique l'enseignant différencie à la fois pour les élèves les plus forts ainsi que pour les élèves les plus en difficulté.

2.2.1.1 Le point sur l'étude IFE

Le cahier des enquêteurs recense plusieurs types de différenciation qui peuvent être pratiqués en classe, mais qui sont surtout liés à la tâche prescrite. Ainsi, nous pouvons lire :

- TIA : tâche identique avec aide. Tous les élèves travaillent à la même tâche mais l'enseignant apporte une aide à certains.
- TD : tâche différente. Certains élèves travaillent sur une tâche différente.
- TDA : tâche différente avec aide. Certains élèves travaillent sur une tâche différente et l'enseignant leur apporte une aide.
- TB : tâche bonifiée. Les élèves les plus performants ont une autre tâche à effectuer.
- DIFAUTR : toute autre forme de différenciation

Les résultats montrent que la différenciation pédagogique n'a pas d'effet sur l'ensemble des élèves. Toutefois, elle a un effet positif sur les élèves les plus faibles. Au sein des 131 classes étudiées, environ le quart « *des tâches de lecture-écriture faisait l'objet d'une différenciation* »⁴.

Les enseignants exercent plusieurs types de différenciation :

- pour 20 % des tâches proposées, l'enseignant propose « *une tâche identique à tous les élèves* » et apporte « *une aide spécifique à certains* ». Selon la synthèse globale de l'étude, ce type de différenciation a un effet positif sur les élèves les plus en difficulté mais ne joue pas sur les autres élèves,
- pour 4% des tâches proposées, l'enseignant propose une tâche différente du groupe classe pour certains élèves en difficulté. Ce type de différenciation a pourtant un impact négatif sur ces élèves faibles.

⁴ Op. cit. p.411

2.2.1.2. La différenciation dans la classe 23

Nous avons décidé de recenser la différenciation pédagogique proposée par l'enseignante de la classe 23 d'un point de vue quantitatif dans un premier temps. Nous avons fait ce recensement en nous aidant des tableaux de tâches remplis par l'enquêteur durant les trois semaines d'observation : 47, 12 et 21. Nous espérons voir s'il y a une évolution du nombre de tâches différenciées au fil de l'année.

<i>Semaine 47</i>
157 tâches référencées
28 tâches différenciées
17,8% des tâches différenciées

Au cours de la première semaine d'observation, la semaine 47, on peut constater que l'enseignant amène une différenciation pour près d'1/5^{ème} des tâches de lecture-écriture.

<i>Semaine 12</i>
201 tâches référencées
17 tâches différenciées
8,5% des tâches différenciées

Au cours de la deuxième semaine d'observation, la semaine 12, on peut constater que le taux de différenciation a énormément chuté (près de 10 points) et ne concerne même plus 1/10^{ème} des tâches.

<i>Semaine 21</i>
203 tâches référencées
22 tâches différenciées
10,8% des tâches différenciées

Au cours de la dernière semaine d'observation, en semaine 21, on observe que le taux de différenciation a sensiblement augmenté mais reste toutefois très faible : environ 1/10^{ème} des tâches.

Le taux de différenciation de la classe 23 est à prendre en compte en gardant à l'esprit le taux global de différenciation référencé par l'étude IFE : autour de 25%. L'enseignante de la classe 23 propose donc une différenciation bien moins importante en nombre que la moyenne des autres classes observées en France. Mais quel type de différenciation est apporté par l'enseignante de la classe 23 ?

Le rapport IFE sur l'étude Lire-Écrire au CP indique que majoritairement, les enseignants des classes étudiées font travailler l'ensemble des élèves sur la même tâche mais avec une aide particulière pour certains élèves (20% des tâches).

Sur l'ensemble des trois semaines observées et donc les 561 tâches détaillées, 53 tâches différenciées sont de ce type (appelées TIA dans le tableau) soit environ 9,4% des tâches contre moins d'1% pour chaque autre type de différenciation. Pour cette classe comme pour le reste des classes étudiées dans l'étude IFE, ce type de différenciation est largement majoritaire. Compte tenu de la différence importante du nombre de tâches différenciées dans la classe 23 par rapport aux autres classes de l'étude, les taux sont donc à peu près identiques.

Comme le rappelle la synthèse du rapport IFE, *« ce type de différenciation, basé sur l'étagage différencié d'une activité commune, exerce des effets positifs sur les performances des élèves les plus faibles mais il est sans effet sur celles des autres »*. Au vu des progrès qu'ont réalisés les élèves de la classe 23 au cours de l'année scolaire, nous pouvons donc penser qu'à défaut d'être importante d'un point de vue quantitatif, la différenciation pédagogique proposée par l'enseignante de la classe est importante d'un point de vue qualitatif.

Pour autant, la différenciation n'est pas la seule configuration de gestes professionnels, façons de faire adaptées au public en difficulté, qu'un enseignant peut avoir pour soutenir ses élèves. Nous allons maintenant nous intéresser à une autre forme d'aide possible : l'explicitation.

2.2.2. L'explicitation

Une de nos premières idées est que le soutien des élèves les plus en difficulté passe par l'explicitation, nous nous intéresserons donc aussi à cette colonne et la mettrons en lien avec la différenciation.

2.2.2.1 Le point sur l'étude IFE

La colonne E du tableau des enquêteurs est celle dédiée à l'explicitation. Les enquêteurs ont quatre possibilités pour remplir ces cases :

- EC (Comment) : Quelles sont les procédures à mettre en place pour réaliser la tâche ?
- EP (Pourquoi) : Quel est le but de la tâche ? Quels apprentissages et savoirs la tâche permet-elle de travailler ?
- E : Soit les deux explicitations précédentes sont apportées aux élèves, soit l'enquêteur hésite entre les deux.
- Case vide : la tâche ne fait pas l'objet d'une explicitation de la part de l'enseignant.

Le rapport distingue différents types d'explicitation qu'il s'agisse de « *clarifier les finalités de la tâche ou de donner des éléments sur la manière de s'y prendre*), ainsi que le recours à la mémoire didactique (*rappels d'apprentissages antérieurs, moments d'institutionnalisation des savoirs*) »⁵. Pour chacune des tâches effectuées, l'enquêteur devait préciser si cette tâche faisait l'objet d'une explicitation ou non.

La tendance générale sur l'ensemble des classes est la suivante :

- l'explicitation n'est pas la même « *selon les classes et selon les périodes* »,
- au cours de l'année, il y a de moins en moins de tâches explicitées,
- les tâches explicitées portent plus sur le « *comment* » que sur le « *pourquoi* »,
- l'écriture fait davantage l'objet d'explicitation que le reste du langage.

⁵ Op. cit. p.412

2.2.2.2 L'explicitation apportée par l'enseignante de la classe 23

Nous avons décidé d'observer le nombre de tâches faisant l'objet d'une explicitation et le type d'explicitation utilisé. Lors de l'analyse des tableaux de tâches, nous nous sommes rendus compte que certains codes (0 et les cases vides) rendaient compte de temps-morts, de transitions, de rangements ou encore de moment d'écriture des devoirs.

Nous avons choisi de calculer à la fois le nombre d'explicitation en prenant en compte dans un premier temps l'ensemble des tâches. le taux d'explicitation dans un premier temps en prenant en compte l'ensemble des tâches, puis en ôtant ces moments de temps-morts.

<i>Semaine 47</i>	
Nombre total de tâches	157
Nombre total de tâches explicitées	64
Pourcentage d'explicitation	environ 40,8%
Nombre total de tâches hors temps-morts	102
Nombre de tâches explicitées hors temps-morts	64
Pourcentage d'explicitation hors temps-morts	62,7 %
EC	36
EP	1
E	27

Durant cette semaine, l'explicitation aura porté 28 fois sur des tâches de lecture, 21 fois sur des tâches de phonographie, 25 fois sur des tâches d'écriture, 8 fois sur des tâches de compréhension et 4 fois sur l'étude de la langue. Certaines tâches portant parfois sur deux domaines en même temps par exemple la lecture et la phonographie lorsqu'il s'agit de déchiffrer un mot et d'étudier les correspondances entre graphèmes et phonèmes.

Intéressons-nous maintenant au taux de tâches explicités au sein de chaque domaine d'apprentissage du langage.

Domaine	Taux de tâches explicitées par rapport au nombre total de tâches dans ce domaine en semaine 47
Lecture	57,1 %
Phonographie	70 %
Écriture	80,6 %
Compréhension	80 %
Étude de la langue	50 %

On s'aperçoit que durant cette semaine, le domaine qui a demandé le plus d'explicitation de la part de l'enseignante est celui de l'écriture (80,6 %), suivi de près par la compréhension (80 %) et la phonographie (70 %). Le domaine qui a été le moins explicité est celui de l'étude de la langue où seulement une tâche sur deux a été explicitée. En annexe (annexe 1, p.62) seront répertoriées le nombre de tâches et le nombre de tâches explicitées pour chacun des domaines.

<i>Semaine 12</i>	
Nombre total de tâches	201
Nombre total de tâches explicitées	88
Pourcentage d'explicitation	environ 43,8%
Nombre total de tâches hors temps-morts	135
Nombre de tâches explicitées hors temps-morts	87
Pourcentage d'explicitation hors temps-morts	64,4 %
EC	23
EP	1
E	64

Lors de la semaine 12, l'explicitation aura porté 30 fois sur des tâches de lecture, 20 fois sur des tâches de phonographie, 34 fois sur des tâches d'écriture et 11 fois sur une tâche de compréhension et 8 fois sur l'étude de la langue.

Domaine	Taux de tâches explicitées par rapport au nombre total de tâches dans ce domaine en semaine 12
Lecture	66,7 %
Phonographie	100 %
Écriture	70,8 %
Compréhension	39,3 %
Étude de la langue	53,3 %

Durant cette semaine, chaque fois qu'il y a une tâche de phonographie (il y en a eu 20 en tout), elle a été explicitée. L'explicitation des tâches en lecture a augmenté de près de 10 points, de même que pour les tâches d'étude de la langue dont l'explicitation est passée de 50 % en semaine 47 à 53,3 % en semaine 12. L'explicitation des tâches d'écriture et de compréhension a diminué respectivement de 10 et 40 points.

<i>Semaine 21</i>	
Nombre total de tâches	203
Nombre total de tâches explicitées	106
Pourcentage d'explicitation	environ 52,2%
Nombre total de tâches hors temps-morts	122
Nombre de tâches explicitées hors temps-morts	105
Pourcentage d'explicitation hors temps-morts	86,1%
EC	97
EP	0
E	9

En semaine 21, l'enseignant aura explicité 33 fois des tâches de lecture, 28 fois des tâches de phonographie, 31 fois des tâches d'écriture, 22 fois des tâches de compréhension et 27 fois des tâches d'étude de la langue.

Domaine	Taux de tâches explicitées par rapport au nombre total de tâches dans ce domaine en semaine 21
Lecture	86,8 %
Phonographie	93,3 %
Écriture	86,1 %
Compréhension	91,7 %
Étude de la langue	90 %

Lors de cette semaine, une très large majorité des tâches aura été explicitée. Le domaine qui aura demandé le plus d'explicitation est la phonographie (93,3 %) et celui où il y aura eu le moins d'explicitation est l'écriture (86,1 %).

2.2.2.3. Comparaison entre la classe 23 et le reste du panel

Nous pouvons maintenant comparer les pratiques de l'enseignante en terme d'explicitation dans la classe 23 par rapport à la tendance générale des 131 classes. Pour cela, nous reprendrons la synthèse de la recherche IFE publiée en mars dernier et nous confronterons les résultats avec ceux que nous avons trouvé pour la classe 23.

- *au cours de l'année, il y a de moins en moins de tâches explicitées*

Cette tendance ne se vérifie pas au sein de la classe 23 puisqu'il y a dans cette classe de plus en plus de tâches explicitées au cours de l'année (62,7% en semaine 47, 64,4 % en semaine 12 et 86,1 % en semaine 21 si l'on s'en tient aux tâches de lecture et écriture pures c'est-à-dire en dehors des temps-morts).

- *les tâches explicitées portent plus sur le « comment » que sur le « pourquoi »*

Dans la classe 23, on constate que cette tendance se vérifie. Il y a très peu d'explicitation qui porte uniquement sur le pourquoi (EP) en revanche, il y a beaucoup d'explicitation qui porte sur le comment (EC). Cela ne veut pas dire que l'enseignante de la classe 23

n'explique pas le pourquoi. En effet, il y a un grand nombre d'explicitation qui porte sur les deux, ou que l'enquêteur n'a pas réussi à déterminer (E).

- *l'écriture fait davantage l'objet d'explicitation que les autres tâches proposées en lecture-écriture*

La méthode que nous avons utilisée pour calculer le taux d'explicitation par domaine, à savoir que nous avons calculé le nombre de tâches par domaine puis le nombre de tâches explicitées au sein de ce domaine pour enfin obtenir le taux de tâches explicitées par domaine, ne nous permet pas d'obtenir de tels résultats. Seule la semaine 47 vérifie ces résultats avec 80,6 % d'explicitation. Lors des deux autres semaines d'observation, c'est la phonographie qui a fait le plus l'objet d'explicitation avec respectivement 100 % et 93,3 % d'explicitation en semaine 12 et 21.

- *l'explicitation n'est pas la même « selon les classes et selon les périodes »,*

Entre la première et la deuxième semaine d'observation, on observe une hausse de l'explicitation pour trois domaines : la lecture –qui passe ainsi de 57,1 % à 66,7 %-, la phonographie –qui passe de 70 % à 100 %- et l'étude de la langue –qui passe de 50 % à 53,3 %. Le nombre de tâches explicitées des deux autres domaines que sont l'écriture et la compréhension sont en revanche en baisse : de 80,6 % à 70,8% pour l'écriture et de 80 % à 39,3 % pour la compréhension. En semaine 21, le taux d'explicitation pour chacun des domaines du langage est en hausse. On observe des variations importantes des taux d'explicitation selon les périodes, ce qui nous indique que la tendance générale se retrouve dans la classe 23.

2.2.3. L'aide extérieure

Comme le rappelle l'étude, l'aide apportée ne se situe pas seulement au sein de la classe lorsque le groupe classe est présent. Il existe en effet des dispositifs propres à l'école conçus pour venir en aide aux élèves les plus en difficulté comme c'est le cas pour les activités pédagogiques complémentaires –APC- (26% des élèves de l'étude sont suivis par ce dispositif) et le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté –RASED- (14,9% des

élèves de l'étude). Aussi, certains enfants sont suivis à l'extérieur de l'école, notamment par des orthophonistes (12,4% des élèves de l'étude).

Nous regarderons plus spécifiquement le cas des élèves scolarisés dans la classe 23 mais nous ne nous attarderons pas sur ce point car, comme l'étude le précise, l'effet spécifique de chacun de ces dispositifs n'est pas connu car il est fréquent que les élèves prennent part à plusieurs en même temps. Il est malgré tout important de connaître la proportion d'élèves de la classe 23 inscrit à ces aides car elles auront peut-être joué un rôle dans les progrès de ces élèves en difficulté.

Sur les 23 élèves inscrits dans la classe étudiée, 10 élèves ont reçu au cours de l'année une aide extérieure au temps scolaire en classe entière, que ce soit les APC (7 élèves, soit environ 30 % des élèves), l'orthophoniste (9 élèves, environ 40 % des élèves) ou le RASED (6 élèves, environ 26 % des élèves). Parmi eux, 7 élèves ont reçu plusieurs aides au cours de l'année (APC et orthophoniste par exemple). Toutefois, parmi les 10 élèves ayant reçu une aide, 3 ont un dossier MDPH.

Nous souhaitons maintenant revenir sur les trois élèves de la classe 23 qui ont le plus progressé durant l'année scolaire. Ont-ils reçu une ou plusieurs aides extérieures à celle de l'enseignante durant la classe ? Nous souhaitons ainsi comprendre si leurs progrès sont du seul fait de leur travail et de celui de l'enseignante ou s'ils ont eu besoin d'autre chose.

L'élève 2879, qui avait fait les plus gros progrès n'a reçu aucune aide extérieure à la classe parmi les dispositifs renseignés dans l'étude. L'élève 2870 participait aux APC lors de l'observation en semaine 47 mais n'y participait plus durant les autres semaines d'observation. En revanche, il était suivi par un orthophoniste durant ces deux semaines d'observation. L'élève 2864 n'a reçu aucune aide extérieure à la classe parmi les dispositifs renseignés dans l'étude.

Il aurait aussi été intéressant d'analyser si tous les enfants ayant eu recours à un dispositif d'aide extérieur à la classe ont progressé durant l'année scolaire (en dehors des dossiers MDPH). Malheureusement, seuls 2 de ces 7 élèves ont passés les évaluations de septembre et de juin. L'un d'eux est l'élève 2870 dont nous avons parlé précédemment. Le

second, l'élève 2869 a vu sa performance passer de -1,63 à -1,34 ce qui reste un progrès mais pas forcément notable au vu de la modification des épreuves entre les évaluations de septembre et juin.

3. TROISIÈME PARTIE : MISE EN DISCUSSION

3.1. Les inégalités

3.1.1. Validité des catégories utilisées

Afin de classer les élèves selon leur milieu social, économique et culturel d'origine, l'étude se base sur la classification INSEE des PCS (professions et catégories socioprofessionnelles).

Dans le premier niveau de cette nomenclature, il existe huit catégories ⁶:

- 1. Agriculteurs exploitants
- 2. Artisans, commerçants et chefs d'entreprise
- 3. Cadres et professions intellectuelles supérieures
- 4. Professions intermédiaires
- 5. Employés
- 6. Ouvriers
- 7. Retraités
- 8. Autres personnes sans activité professionnelle

Dans le tableau élève, il est donné à la fois la catégorie d'appartenance du père et celle de la mère. Ensuite, est établi une « moyenne » pour chaque famille. Ces moyennes sont réparties en quatre niveaux économiques et culturels : favorisé, intermédiaire, défavorisé et très défavorisé.

Cette répartition bien qu'utilisée dans les recensements et fréquemment usitée dans les études peut questionner. En effet, comment considérer le niveau culturel d'une famille dont les deux parents sont agriculteurs ? Même si nous avons utilisé cette classification dans ce mémoire, il nous semblait important de prendre du recul par rapport à ce qui n'est

⁶ http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/liste_n1.htm

qu'un outil. Cet outil est selon nous principalement le produit de représentations dont on peut discuter la validité, ce qui se sera pas fait ici.

3.1.2. Absentéisme

Lorsque nous avons voulu observer l'effet des diverses aides extérieures sur les performances aux tests, nous avons été confrontés à un manque de données dû à l'absence des élèves lors d'une partie ou de la totalité des évaluations. On peut donc s'interroger sur la fluctuation de l'effectif ayant participé aux évaluations et plus généralement à l'absentéisme en classe. Est ce que cet absentéisme est propre aux classes dites défavorisées et très défavorisées ? Nous avons voulu voir cela en nous basant sur la participation aux évaluations de septembre et juin.

Sur les 9 élèves , n'ayant pas participé aux évaluations :

- 4 sont issus d'une catégorie socio-professionnelle intermédiaire,
- 1 est issu d'une catégorie défavorisée,
- 4 sont issus d'une catégorie très défavorisée.

Il est possible en outre que ces élèves aient été absents lors des évaluations mais plus assidus le reste de l'année. Ces chiffres ne nous semblent donc pas traduire une tendance générale et nous ne pouvons pas en tirer de conclusions parlantes.

3.1.3. Les résultats de l'élève le plus performant de la classe

Nous avons voulu nous intéresser aux résultats de l'élève le plus performant de la classe et tenter de les comprendre. Cet élève, le seul de la classe issu d'un milieu socio-professionnel favorisé, obtient un score global au dessus de la moyenne pour chaque évaluation. Pourtant, lors de l'évaluation de septembre, son score en compréhension est en-dessous de la moyenne, et c'est à nouveau en compréhension qu'il obtient les moins bons résultats aux évaluations de juin.

Ces difficultés en compréhension touchent-elles l'ensemble de la classe ou est-ce le cas spécifique de cet élève ?

Pour le savoir, nous avons calculé les moyennes des résultats obtenus pour chaque domaine (code, compréhension, écriture) pour les évaluations de septembre et de juin.

Moyenne des résultats	Septembre	Juin
Code	-0,45	-0,08
Compréhension	-0,55	0,03
Écriture	-0,97	0,01

Nous avons grisé les domaines obtenant en moyenne les moins bons résultats pour chaque évaluation. Ainsi, nous pouvons voir que la classe n'a pas plus de difficultés en compréhension que dans les autres domaines du langage. Cela semble d'ailleurs être le contraire, puisque lors de l'évaluation de juin, c'est le domaine dans lequel les élèves de la classe obtiennent le meilleur score. Ces « difficultés » sont propres à l'élève 2874.

Mais, qu'est-ce qui peut expliquer que cet élève rencontre des difficultés en compréhension ?

On observe que l'élève 2874 obtient ses meilleurs résultats en code (environ 1,32 en septembre et 1,75 en juin). L'apprentissage du code étant plus mécanique, systématique, cet élève semble donc plus à l'aise dans la dimension techniciste et automatisée de l'apprentissage, d'autant qu'apprendre à comprendre est particulièrement difficile. Il est aussi possible que l'apprentissage du code ait été entamé à l'école maternelle ainsi que par la famille de cet élève, ce qui aurait été moins le cas pour la compréhension.

3.2. Pratiques de classe

3.2.1. La différenciation

Les données que nous avons pu obtenir pour la classe 23 ne nous permettent pas de conclure que la différenciation a permis aux élèves les plus faibles de progresser. En effet, il y a finalement assez peu d'écart entre le taux de différenciation de la semaine 47 (17,8% des tâches) et celui de la semaine 21 (10,8%). Cet écart peut être le fait de nombreuses choses : absentéisme des élèves en difficulté, tâches moins complexes ou davantage

connues des élèves, etc. Cette différenciation a toutefois très certainement joué un rôle sur l'amélioration des performances des élèves mais il n'est pas quantifiable.

Aussi, la différenciation n'est pas la seule aide qu'un enseignant apporte aux élèves et il ne faut pas confondre étayage (soutien apporté au quotidien par l'enseignant) et différenciation (aide prenant en compte les points forts et les points faibles des élèves). L'étayage n'est pas référencé dans les données, certainement parce qu'il serait trop complexe de le faire, mais il est important de le garder en tête car doit jouer un rôle dans la progression des élèves.

3.2.2. L'explicitation

Sur l'aspect explicitation, plusieurs interrogations nous viennent.

- Tout d'abord, nous nous questionnons sur la raison d'une plus forte explicitation en écriture. L'apprentissage de la lecture est lui aussi très complexe mais la tendance générale montre que c'est en écriture qu'il y a le plus d'explicitation (ce qui, pour rappel, n'est pas le cas dans la classe 23). La maternelle est l'occasion pour les enfants de travailler sur la lecture-écriture : ils doivent comprendre les histoires qui leur sont lues, comprendre les bases du principe alphabétique, jouent avec les syllabes, apprennent à écrire leur nom. Il serait intéressant de voir si les enseignants de la maternelle consacrent plus de temps à la lecture qu'à l'écriture, auquel cas, les enseignants d'élémentaire compenseraient en explicitant davantage les tâches d'écriture. Ce n'est toutefois qu'une hypothèse et elle ne sera pas testée ici. Une autre serait que les familles ont davantage tendance à faire lire leurs enfants qu'à les faire écrire. L'apprentissage de l'écriture demanderait donc à l'enseignant plus d'explicitation.
- Nous avons aussi été surpris de voir que l'enseignant de la classe 23 proposait presque systématiquement une explicitation sur le « comment » au détriment du « pourquoi ». Lorsque l'enseignant apporte une explicitation sur le « comment », il propose aux élèves une méthodologie plus abordable et opérationnelle pour que les élèves réussissent les tâches à accomplir. Lorsque l'explicitation porte sur le

« pourquoi », l'enseignant fait part aux élèves du but de la tâche, transmet aux élèves la finalité d'apprentissage de la tâche qu'ils sont en train d'effectuer. Pour autant, les élèves peuvent ne pas comprendre ce but et ne pas y adhérer. Il est donc certainement plus efficace du point de vue des apprentissages de proposer aux élèves une méthodologie pertinente.

- Une tendance propre à la classe 23 et contraire à la tendance générale nous questionne mais nous ne sommes pas en mesure de comprendre les raisons de cette différence. Le rapport de l'étude indique que, dans l'ensemble des classes, le nombre de tâches explicitées diminue au fil de l'année. Dans la classe 23, il y a de plus en plus de tâches effectuées et de plus en plus de tâches explicitées au fur et à mesure de l'année. L'enseignante explicite davantage certainement pour différentes raisons : les tâches à effectuer sont peut-être de plus en plus complexes, il y a de plus en plus de tâches d'étude de la langue qui demandent une méthodologie particulière, elle cible davantage les besoins des élèves. Nous pensons que cette explicitation soutenue et croissante au cours de l'année est peut-être une des raisons qui peuvent expliquer les performances en hausse des élèves entre septembre et juin.

3.2.3. Les groupements d'élèves

Nous avons voulu comprendre si le dispositif pédagogique en terme de groupement d'élèves mis en place par l'enseignante pour travailler pouvaient expliquer la forte explicitation qu'elle amène.

Lors de la semaine 47, sur les 157 tâches analysées :

- 74 sont réalisées en classe entière,
- 26 sont réalisées en grand groupe pour la majorité de la classe avec un petit groupe,
- 2 sont réalisées de manière individuelle,
- 1 est réalisée avec un autre type de groupement,
- 54 tâches de transitions ne sont pas référencées.

Lors de la semaine 12, sur les 201 tâches analysées :

- 93 sont réalisées en classe entière,
- 19 sont réalisées en grand groupe pour la majorité de la classe avec un petit groupe,
- 4 sont réalisées de manière individuelle,
- 16 sont réalisées en petits groupes,
- 5 sont réalisées avec un autre type de groupement,
- 64 tâches de transitions ne sont pas référencées.

Lors de la semaine 21, sur les 203 tâches analysées :

- 79 sont réalisées en classe entière,
- 13 sont réalisées en grand groupe pour la majorité de la classe avec un petit groupe,
- 8 sont réalisées de manière individuelle,
- 4 sont réalisées en petits groupes,
- 19 sont réalisées avec un autre type de groupement,
- 80 tâches de transitions ne sont pas référencées.

Dans cette classe, la plupart des tâches sont donc effectuées en classe entière. On observe toutefois de la part de l'enseignant une volonté de diversifier les groupements. Elle propose ainsi des tâches en grand groupe pour la plupart de la classe avec un petit groupe sur un autre type de tâche, elle propose de temps à autre du travail en petits groupes. On constate en revanche qu'elle propose très peu de travail individuel.

La forte explicitation que cette enseignante fait tient donc peut-être au fait que de nombreuses tâches sont effectuées en grand groupe sous forme d'interactions. Lors de ces interactions, l'enseignante apporte une explicitation pour plus de la moitié des tâches à effectuer (41 explicitations sur les 74 tâches en classe entière lors de la semaine 47, 47 sur 93 lors de la semaine 12 et 65 sur 79 en semaine 21).

3.2.4. Étude de la langue

Les chercheurs du groupe « Étude de la langue » de la recherche IFE ont montré que le « *temps consacré à l'étude de la langue a un effet significatif et positif sur les*

performances globales des élèves en lecture-écriture à la fin du cours préparatoire »⁷. On pourrait donc penser qu'au sein d'une classe qui progresse beaucoup, l'étude de la langue est un domaine très travaillé qui permet de soutenir les apprentissages en lecture-écriture. Pourtant dans la classe 23, l'étude de la langue est le domaine qui a été le moins travaillé et parmi les moins explicités lors des semaines 47 et 12. En revanche, durant la semaine 21, le nombre de tâches et le taux de tâches explicitées en étude de la langue a très fortement augmenté. Ce n'est donc pas forcément en passant beaucoup de temps à travailler les différents aspects de l'étude de la langue que les élèves de la classe 23 ont progressé.

3.3. Synthèse

Parmi tous les critères que nous avons retenu pour cette recherche, le critère de l'explicitation est le seul suffisamment marquant pour que l'on puisse en tirer des conclusions. L'analyse des données des autres critères (différenciation, aide extérieure...) n'est pas assez parlante pour que l'on puisse en conclure quoi que ce soit. Comme on l'a vu précédemment, la baisse du taux de différenciation n'est pas significative. Nous n'avons pas pu mesurer l'impact des aides extérieures sur les résultats et les performances des élèves car nous n'avons les résultats aux évaluations de seulement deux élèves ayant reçu ces aides. Et bien que les élèves issus de milieux populaires aient obtenus de moins bons résultats aux évaluations, les progrès au sein de la classe ne concernent pas seulement les élèves issus de milieux favorisés, nous ne pouvons donc pas tirer de conclusions à ces données.

En revanche, nous pensons qu'il ne faut pas passer à côté du facteur explicitation qui a semble-t-il permis aux élèves de cette classe de progresser fortement.

Pour autant, dans cette classe où les résultats ne sont pas les meilleurs de l'étude (même s'ils ont beaucoup progressé), peut-on parler de réduction des inégalités ? Il est certain que l'investissement de l'enseignant et des élèves ont permis à ces derniers de progresser mais est-ce que l'écart de notes entre les plus faibles et les plus forts s'est réduit ?

⁷ Synthèse du rapport de l'étude Lire-Écrire au CP, rédigée par le collectif LireÉcrireCP p.408

CONCLUSION

Avec ce mémoire, nous voulions nous appuyer sur les travaux relatifs aux inégalités socio-professionnelles pour comprendre comment un enseignant peut, à défaut de résorber ces inégalités, les prendre en compte et en atténuer l'effet. Nous avons aussi la volonté de nous intéresser à la recherche IFE et de plonger dans cette mine de données à la fois riche et complexe.

Nous n'avons pas réellement pu mesurer l'impact d'une pédagogie différenciée ni des aides extérieures à celles pratiquées en classe entière (APC, orthophoniste, RASED). Nous avons pu voir en tous cas pour la classe 23 que les résultats en étaient plus faibles pour les élèves issus de catégories socio-professionnelles populaires. En revanche, comme nous l'avons dit précédemment, les résultats de notre recherche ne suffisent pas pour prouver quoi que ce soit hormis l'effet positif d'une explicitation soutenue et croissante sur les performances des élèves en lecture et écriture. L'enseignante a ainsi permis à l'ensemble des élèves de la classe de progresser et d'améliorer leurs performances. Toutefois, même si nous reconnaissons l'importance de ces progrès pour tous, il est important de les prendre sous un autre angle et de dire que cet effort soutenu de la part de l'enseignante, n'a toutefois pas permis de lisser les différences au sein de la classe.

Grâce à cette analyse, nous pouvons répondre en partie à notre problématique en précisant que l'explicitation systématique de la méthodologie à employer pour résoudre des tâches et des problèmes a un effet positif sur les performances des élèves en lecture-écriture. Toutefois, nous ne sommes pas en mesure de montrer si cette aide empêche les inégalités de se construire ni si elle résout les inégalités dans les apprentissages du lire-écrire.

Cette recherche serait évidemment à compléter. Nous pourrions notamment analyser les données d'autres classes performantes mais aussi celles de classes moins performantes afin de les comparer et observer les similitudes ou différences notables. Il serait aussi intéressant de proposer une auto-confrontation aux enseignants des classes observées afin de voir dans quelle mesure ils sont conscients des gestes et des aides qu'ils mettent en

place. Enfin, un autre prolongement pourrait être de se focaliser sur l'explicitation et d'observer quelle forme elle prend (fréquence, mots employés, effets sur la classe).

Le travail de recueil et d'analyse des données nous a mis dans une situation tout à fait paradoxale. En effet, chercher dans des tableaux des heures durant des indications qu'on ne trouve pas est à la fois très intéressant car cela nous permet de voir de manière très précise le fonctionnement d'une classe, de jouer avec les chiffres pour les faire se répondre. En même temps, il est terriblement frustrant de terminer une recherche en disant que nous ne pouvons donner de résultats parlant.

En tant que jeune enseignante, il a été pour moi intéressante d'être confrontée de manière scientifique à la réalité du métier. Ce mémoire aura été un outil de formation professionnel et m'aura donné des clefs de compréhension sur les inégalités et l'apprentissage de la lecture. Aussi, je pense qu'il serait intéressant que la formation des enseignants propose des outils et des clefs d'analyse des inégalités scolaires à l'école afin de permettre au mieux l'explicitation et la différenciation. Il est parfois difficile, lorsque l'on débute d'avoir le recul nécessaire sur les performances résultats des élèves et donc complexe de leur proposer une aide au plus proche de leurs besoins. Cette réflexion menée tout au long de mon master m'aidera certainement à envisager l'enseignement en classe de CP sous un angle différent de celui que j'aurais pu avoir instinctivement. Il est important que ces questions d'inégalités scolaires tant du point de vue du lire-écrire que du reste des domaines soient prises très au sérieux pour permettre à tous les élèves d'avoir les mêmes chances de réussite.

BIBLIOGRAPHIE

LECTURE

Bernardin J. (2001). Contre l'évidence du simple...l'entrée dans une autre culture. In. G Chauveau (dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp.16-31). Paris : Retz

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : et si nous ne laissons à l'élève que la charge qui lui revient ? *Spirale*, 55, 119-136.

Chauveau G. & Rogovas-Chauveau E. (2001). Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans. In. G Chauveau (dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp.32-43). Paris : Retz

Ecalle J. & Magnan A. (2010). De l'identification de mots écrits à la compréhension. In J. Ecalle & A. Magnan, *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (pp. 59-121). Paris : Dunod

Ecalle J. & Magnan A. (2010). Effets du contexte. In J. Ecalle & A. Magnan, *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (pp. 187-211). Paris : Dunod

ÉCRITURE

Bucheton D. (2014). Chapitre 1 : La complexité de l'écriture : « La visite à la ferme(CM1), entre complexité et malentendus. In. D. Bucheton, *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée.*(pp.26-36) Paris : Retz

Bucheton D. (2014). Synthèse : Premiers repères pour accompagner l'écriture. In. D. Bucheton, *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée.*(pp.70-76) Paris : Retz

Reuter Y. (1998). Quelle formalisation de l'écriture pour la didactique ? *Psychologie & Éducation*, 33, 31-45.

INÉGALITÉS

Bonnéry S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire, élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute

Lahire B. (2000). Lire et écrire. In. B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire* (pp.79-125). Lyon : Presses Universitaires de Lyon

Lahire B. (2000). Sociologie de l' « échec scolaire ». In. B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire* (pp.43-77). Lyon : Presses Universitaires de Lyon

Lahire B. (2008). Chapitre 2 : L'inscription sociale des disposition métalangagières In. B. Lahire, *La raison scolaire École et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir* (pp.49-58). Rennes : Presses Universitaires de Rennes

Lahire B. (2008). Chapitre 4 : Raison scolaire et raison pratique : le cas des classes de perfectionnement. In. B. Lahire, *La raison scolaire École et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir* (pp. 73-108). Rennes : Presses Universitaires de Rennes

Lahire B. (2008). Chapitre 6 : Transmissions intergénérationnelles de l'écrit et performances scolaires. In. B. Lahire, *La raison scolaire Ecole et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir* (pp. 127-149). Rennes : Presses Universitaires de Rennes

ANNEXES

Annexe 1 : Répartition de l'explicitation durant l'année selon les domaines

Lecture	Nombre de tâches	Tâches explicitées	Taux d'explicitation
Semaine 47	49	28	57,1 %
Semaine 12	45	30	66,7 %
Semaine 21	38	33	86,8 %

Phonographie	Nombre de tâches	Tâches explicitées	Taux d'explicitation
Semaine 47	30	21	70 %
Semaine 12	20	20	100 %
Semaine 21	30	28	93,3 %

Écriture	Nombre de tâches	Tâches explicitées	Taux d'explicitation
Semaine 47	31	25	80,6 %
Semaine 12	48	34	70,8 %
Semaine 21	36	31	86,1 %

Compréhension	Nombre de tâches	Tâches explicitées	Taux d'explicitation
Semaine 47	10	8	80 %
Semaine 12	28	11	39,3 %
Semaine 21	24	22	91,7 %

Étude de la langue	Nombre de tâches	Tâches explicitées	Taux d'explicitation
Semaine 47	8	4	50 %
Semaine 12	15	8	53,3 %
Semaine 21	30	27	90 %

Annexe 2 : Tableau récapitulatif des élèves de la classe 23

N°élève	Sexe	Date naissance	CSP Père	CSP Mère	CSP Famille	Langue parlée	Orthophoniste
2780	F	févr-07	4	4	2	Français	1
2781	F	01-oct	6	6	3	Français+autre	0
2862	F	nov-07	6	8	3	Français+autre	1
2863	F	août-07	8	5	3	Autre	1
2864	G	juin-07	5	8	3	Français	
2865	F	août-07	6	4	2	Français	
2866	F	mars-07	8	8	4	Français	1
2867	F	déc-07	8	4	2	Français	1
2868	G	juil-07	6	8	3	Français+autre	
2869	G	juil-07	8	8	4	Français	0
2870	G	août-07	6	8	3	Autre	1
2871	G	févr-07	8	4	2	Français	1
2872	G	févr-08	6	4	2	Français+autre	
2873	G	juin-07	4	8	2	Français+autre	
2874	G	janv-07	3	3	1	Français	
2875	F	mai-07	6	8	3	Français+autre	
2876	G	déc-07		8	4	Français	1
2878	G	janv-07	8	8	4	Français+autre	
2879	F	oct-07	5	8	3	Français+autre	
2880	G	oct-07	5	8	3	Français+autre	
2881	F	avr-07	6	8	3	Français+autre	
3186	F	juin-07		8	4	Français	
3187	F	juin-07	8	8	4	Français+autre	1

N°élève	APC	RASED	PPRE	MDPH	Résultat éval. Septembre	Code
2780	0	0				
2781	0	0	0	0	-0,841687679	-0,455093503
2862	1	1	0	1	-0,856514454	-2,333722591
2863	1	1	1	1	-2,082117319	-2,333722591
2864					-0,421540618	-0,376575261
2865					0,50103122	0,662285686
2866	1	1	0	0		
2867	1	1	1	0		
2868					0,20496133	-0,278425813
2869	1	0	0	0	-1,627221107	-0,485723406
2870	1	0	0	0	-1,087195396	-0,461780965
2871	1	1	0	1		
2872					0,345132828	0,740807295
2873						
2874					0,639141917	1,323865533
2875						
2876	0	0	0	0	Absent sur une partie des épreuves	
2878					-0,893279254	-0,516356766
2879					-1,6214782	-1,029101491
2880					-0,577317834	-0,442153126
2881					-0,768309832	-0,341630727
3186					NON	
3187	0	1	1	0	NON	

N°élève	Compréhension	Écriture	Résultat éval de juin	Code	Compréhension
2780			NON		
2781	-0,576558411	-1,496999979	-0,365784317	-0,715919435	-0,151991427
2862	-1,318273187	0,230890885	-0,213209853	0,182584897	-1,032111645
2863	-0,858267009	-2,360945463	-1,98671937	-1,953400135	-1,793612719
2864	-0,029423244	-1,065027237	0,664054513	0,429100066	1,100920081
2865	0,248015672	0,230890885	0,838069022	0,920553625	1,085065722
2866			Absent sur une partie des épreuves		
2867			Absent sur une partie des épreuves		
2868	1,057599187	-1,065027237	0,799045742	0,210068807	1,583041906
2869	-1,682841063	-2,360945463	-1,336998582	-1,242830992	-1,261029601
2870	-1,031392097	-1,496999979	0,141201615	0,214034855	0,175959647
2871			NON		
2872	-0,115985796	0,230890885	1,090582967	0,557741761	1,431681633
2873			Absent sur une partie des épreuves		
2874	-0,093628421	0,230890885	1,465663314	1,7553159	0,925273955
2875			NON		
2876			Absent sur une partie des épreuves		
2878	-0,277138054	-2,360945463	-1,036086559	-1,511694789	-0,667775452
2879	-1,178496242	-2,360945463	-0,302375466	0,082239509	-0,626690447
2880	-0,773253083	0,230890885	-0,032900762	-0,194643527	0,241330624
2881	-1,052806973	-0,201081842	0,049433433	0,174203083	-0,627547503
3186			NON		
3187			NON		

Typologie des tâches

0 : Temps mort

MD : Mémoire didactique*

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 (CGP)*

PG5. Étudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes

L : Lecture

L1. Lire silencieusement [M P T]*

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]
- E7. Produire en encodant soi-même [L 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]