

# L'élève comme objet d'évaluation au sein d'une démarche d'apprentissage de la lecture

Séverine Le-Bastard-Landrier et Bruno Suchaut

Volume 23, numéro 2-3, 2000

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091225ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1091225ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Le-Bastard-Landrier, S. & Suchaut, B. (2000). L'élève comme objet d'évaluation au sein d'une démarche d'apprentissage de la lecture. *Mesure et évaluation en éducation*, 23(2-3), 21-36. <https://doi.org/10.7202/1091225ar>

Résumé de l'article

Cet article propose, dans un premier temps, une description et une analyse des démarches d'apprentissage de la lecture-écriture au cours préparatoire en opposant des pratiques classiques à des pratiques plus novatrices. Dans un second temps, l'influence de ces pratiques sur les élèves est mesurée en utilisant des modèles multivariés qui contrôlent à la fois les caractéristiques personnelles et scolaires des élèves et celles du contexte d'enseignement. Les analyses révèlent des effets différenciés et ciblés des pratiques innovantes sur les acquisitions et les attitudes des élèves face à l'apprentissage. Plus largement, les résultats exposés dans cet article mettent l'accent sur l'intérêt de conduire des évaluations qui donnent à l'élève une place centrale.

## L'élève comme objet d'évaluation au sein d'une démarche d'apprentissage de la lecture

Séverine Le-Bastard-Landrier

Bruno Suchaut

IREDU-CNRS et Université de Bourgogne

**MOTS-CLÉS:** Élève, évaluation, apprentissage, lecture-écriture, acquisitions, attitudes

*Cet article propose, dans un premier temps, une description et une analyse des démarches d'apprentissage de la lecture-écriture au cours préparatoire en opposant des pratiques classiques à des pratiques plus novatrices. Dans un second temps, l'influence de ces pratiques sur les élèves est mesurée en utilisant des modèles multivariés qui contrôlent à la fois les caractéristiques personnelles et scolaires des élèves et celles du contexte d'enseignement. Les analyses révèlent des effets différenciés et ciblés des pratiques innovantes sur les acquisitions et les attitudes des élèves face à l'apprentissage. Plus largement, les résultats exposés dans cet article mettent l'accent sur l'intérêt de conduire des évaluations qui donnent à l'élève une place centrale.*

**KEY WORDS:** Pupil, assessment, learning, reading-writing, achievement, attitudes towards learning

*Firstly, this paper describes different methods of learning how to read and write in French primary schools, in order to contrast standard and innovating practices. Secondly, taking into account both of the social context and the school within which they operate, the main results show that the innovating courses are more likely to have an impact on students achievement and their attitudes towards learning. Finally, this research highlights that pupil should be given a central place in such researches.*

L'objectif de cet article est de montrer en quoi l'évaluation d'une démarche d'apprentissage en lecture-écriture peut être une action pertinente pour comprendre l'activité de l'élève dans les situations d'apprentissage en mesurant ses acquisitions effectives. Notre démonstration s'appuiera sur une recherche récente dont l'objet principal est l'évaluation d'une démarche d'apprentissage de la lecture-écriture nommée «*ECLEC'*» (Le-Bastard & Suchaut, 2000). C'est à travers l'observation et l'évaluation des pratiques enseignantes que l'on propose de mettre en évidence des différences d'acquisitions et d'attitudes entre les élèves.

L'évaluation des pratiques n'est toutefois pas un acte commode. Les situations pédagogiques et didactiques rencontrées sur le terrain sont en effet caractérisées par une grande complexité. Une première difficulté liée à cette évaluation tient à l'observation même de ces pratiques car de nombreuses variables interviennent dans les situations d'enseignement, comme l'ont mis en évidence plusieurs travaux effectués dans le contexte français (Altet, 1986 ; Bru, 1991 ; Kempf, 1990). L'observation des pratiques est alors problématique si l'on souhaite prendre en compte toute cette complexité et la question des outils d'investigation se pose. La seconde raison se rapporte au traitement des données collectées. Évaluer les effets des pratiques enseignantes nécessite la prise en compte simultanée de nombreuses variables de nature différente et il devient presque impossible de les intégrer ensemble dans des analyses sans se heurter à des problèmes de nature statistique : trop grand nombre de variables au regard de la taille des échantillons (nombre de classes ou d'enseignants pris en compte), non-indépendance des variables. Une troisième raison concerne l'interprétation des résultats produits. La forte variabilité des pratiques entre les enseignants mais aussi, pour un même enseignant, à des périodes différentes, incite fortement à la prudence en matière de généralisation des résultats ou, en tous cas, oblige à contextualiser fortement les conclusions qui dérivent des analyses conduites dans les recherches.

Même si des travaux récents effectués au palier de l'école primaire ont permis de progresser nettement dans la définition d'un modèle d'observation prenant en compte à la fois les comportements des maîtres et des élèves (Altet, Bru, Bressoux & Leconte-Lambert, 1994, 1996), la mise en relation de ces observations avec les apprentissages des élèves reste encore une question très peu traitée dans le contexte français, notamment pour les raisons évoquées précédemment. Il est en revanche plus aisé, même si cela est moins satisfaisant sur le plan théorique, de se focaliser sur un seul aspect des pratiques

d'enseignement et d'en évaluer sa pertinence pour ce qui est des élèves. On peut envisager, dans cette perspective, que l'accumulation des résultats de différentes recherches conduise progressivement à une meilleure connaissance des variables liées positivement à l'efficacité pédagogique dans un domaine particulier. Sur ce point, différents travaux effectués à un même ordre d'enseignement (le cours préparatoire), dans une même discipline (la lecture-écriture) et avec la même approche méthodologique (modèles multivariés) permettent de relever certains éléments qui agissent positivement sur les acquisitions des élèves (Bressoux, 1990; Duru-Bellat & Leroy-Audouin, 1991; Le-Bastard & Suchaut, 2000; Suchaut, 1998). Ces recherches considèrent (avec plus ou moins d'intensité) l'élève comme l'objet central de la démarche d'évaluation; c'est lui, ou plus précisément les acquisitions scolaires qu'il réalise au cours d'une période donnée, qui va permettre de mesurer les effets des variables pédagogiques ou didactiques, mais aussi plus largement des facteurs contextuels relatifs à la classe ou à l'école.

Nous aborderons successivement plusieurs points dans cet article. En premier lieu, nous présenterons la démarche d'enseignement soumise à l'évaluation. Dans un second temps nous décrirons la méthode utilisée pour cette évaluation. Dans un troisième point, nous analyserons les pratiques des enseignants observées dans cette étude. Le quatrième point, plus développé, livrera les résultats de l'évaluation des élèves, leurs apprentissages scolaires et leurs attitudes face à ces apprentissages.

## **La démarche d'apprentissage soumise à l'évaluation**

Jacques Fijalkow, psychologue à l'Université de Toulouse le Mirail et concepteur de cette démarche, est parti du principe que les élèves d'origine sociale favorisée apprennent à lire et à écrire au CP sans difficulté, quels que soient les supports pédagogiques choisis par leur enseignant. C'est donc avec l'objectif de réduire les difficultés d'apprentissage des élèves issus des milieux plutôt défavorisés sur le plan culturel et social que Jacques Fijalkow a élaboré une démarche d'enseignement (Fijalkow, 1996). Cette démarche se centre sur l'élève, dans le sens où les enfants doivent apprendre à travailler de façon autonome sans attendre en permanence l'aide de leur enseignant, en adoptant des attitudes de coopération. Dans cette logique, ce sont les enfants qui apprennent à lire et à écrire et non pas seulement les maîtres qui enseignent la lecture. Le premier rôle du maître est alors d'accompagner les élèves dans la construction de leur savoir: il les aide à apprendre à lire et à écrire, en mettant

en place des situations d'apprentissage, en organisant les interactions entre enfants, en essayant de comprendre comment chacun avance dans les acquisitions de la lecture-écriture.

L'organisation de la classe est basée sur la constitution de petits groupes d'élèves de palier scolaire hétérogène. Ces groupes sont élaborés à partir des souhaits exprimés par les enfants au moyen d'une épreuve sociométrique et sont reconstitués plusieurs fois au cours de l'année scolaire en fonction de l'évolution des affinités entre pairs. Concernant l'organisation du travail, on distingue les ateliers d'accompagnement avec le maître et les ateliers autonomes sans le maître. Dans les premiers, le maître dispense un enseignement à un groupe et les enfants des autres groupes ont pour consigne de ne pas le déranger. Dans les seconds, les élèves réalisent des tâches qu'ils ont choisies ou que l'enseignant leur a imposées, de façon autonome. Ces tâches sont le plus souvent individuelles, mais elles peuvent aussi être collectives dans certains cas.

Les séances de travail se pratiquent en ateliers tournants, ce qui consiste pour l'enseignant à passer d'un atelier à un autre pour y conduire une activité, en divisant le temps dont il dispose par le nombre d'ateliers présents dans la classe. Ces grandes lignes descriptives mettent l'accent sur le fait que la démarche est bien centrée sur l'élève, accompagné par l'enseignant dans la construction de son savoir : ce dernier met en place des situations d'apprentissage et organise les interactions entre les enfants. Il essaie de comprendre comment chacun avance dans l'acquisition de la langue écrite, en observant ses démarches et en repérant ses acquis à partir des productions écrites. Cependant, la continuité de l'apprentissage dans le cycle impose que ces objectifs et cette organisation soient maintenus pendant les trois années du parcours, ce qui nécessite l'adhésion des enseignants, des échanges et de la concertation (Fijalkow, 1996).

### **La démarche d'évaluation**

Un dispositif empirique a été mis en place de façon à tenter d'estimer l'influence de la démarche ECLEC sur les élèves dans le domaine de la lecture-écriture pendant l'année du CP. Comme nous l'avons évoqué auparavant, il est délicat d'évaluer des pratiques pédagogiques du fait de leur complexité. Une autre difficulté tient aussi au fait que d'autres facteurs, indépendamment des facteurs scolaires, sont susceptibles d'influencer les performances scolaires des élèves. Nous avons, pour notre part, opté pour un modèle d'analyse sim-

plifié qui ne prend en compte qu'un nombre restreint de facteurs, pour ce qui est des élèves, des enseignants et des classes, ces facteurs étant définis par les études antérieures comme ceux qui ont le plus d'influence sur les acquisitions des élèves. La mesure des progressions des élèves entre le début et la fin de l'année permet de déterminer l'influence des variables au cours de la période étudiée, soit l'année de CP.

L'échantillon est constitué de 48 classes comprenant, en début d'année scolaire, 769 élèves qui se répartissent entre un groupe expérimental (19 classes) et un groupe témoin (29 classes). Les élèves qui appartiennent au groupe témoin apprennent à lire et à écrire par le biais de démarches classiques alors que les élèves qui appartiennent au groupe expérimental bénéficient de la démarche ECLEC qui fait l'objet de cette évaluation.

L'enquête a en outre permis, de façon rétrospective, de savoir dans quel type de grande section de maternelle les élèves de l'échantillon ont été scolarisés (ECLEC ou non) ce qui permet d'évaluer l'efficacité des pratiques en fonction des différents parcours scolaires des élèves : GS ECLEC et CP ECLEC, GS ordinaire et CP ordinaire, GS ECLEC et CP ordinaire, GS ordinaire et CP ECLEC. Les données ont été collectées par le biais de questionnaires auprès des élèves, des enseignants et des classes de l'échantillon. Pour ce qui est des élèves, les renseignements recueillis sont de type socio-démographique (âge, sexe, origine sociale, taille fratrie, nombre d'années de maternelle, etc.). Chez les enseignants, deux types de données ont été recueillies : des données socioprofessionnelles (ancienneté à l'éducation nationale, ancienneté sur le poste, type de formation initiale, etc.) et des renseignements sur les pratiques pédagogiques en lecture-écriture adoptées dans les classes (organisation des séances d'apprentissage, modalités de gestion du groupe-classe, outils et supports utilisés, etc.). Quant à la classe, quelques variables agrégées ont été retenues : effectifs d'élèves, niveau moyen de la classe et degré d'hétérogénéité.

Pour mesurer les progressions des élèves, des épreuves ont été administrées en début et en fin d'année scolaire<sup>2</sup>. Les données ont été analysées en utilisant la modélisation multivariée qui permet de dégager les effets de chaque variable explicative (dont les pratiques pédagogiques) sur la variable dépendante (le score des élèves en fin d'année scolaire) en respectant la clause du « toutes choses égales par ailleurs ». Par ailleurs, des questionnaires sur les attitudes des élèves en lecture, en écriture et à l'école en général ont été administrés et remplis par les enseignants, les parents et les élèves eux-mêmes.

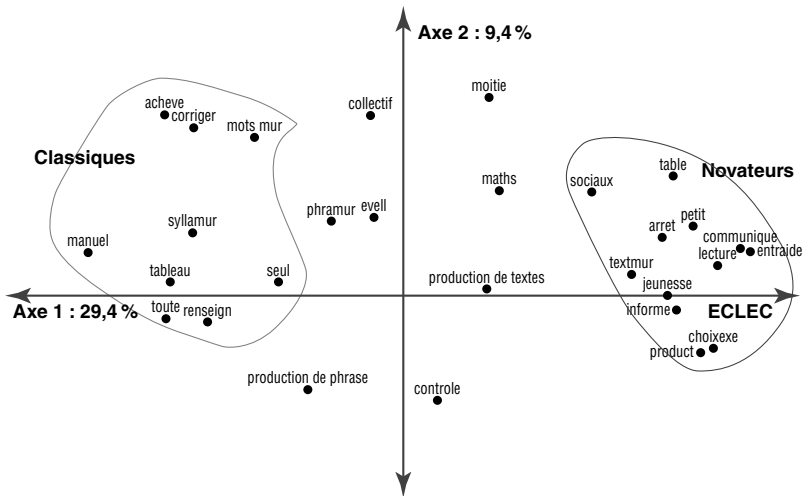
## Les pratiques en lecture-écriture dans les classes

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés aux pratiques pédagogiques des enseignants de l'échantillon afin de vérifier si les pratiques du groupe expérimental étaient effectivement différentes de celles du groupe témoin (tableau 1).

Tableau 1  
*Description des pratiques en lecture-écriture  
dans les classes de l'échantillon*

<i>Description des pratiques (en %)</i>	<i>Classes non ECLEC</i>	<i>Classes ECLE</i>
Tables disposées pour travail en groupe	48,3	73,7
Utilisation d'un manuel de lecture	<b>79,3</b>	<b>15,8</b>
Utilisation de livres de jeunesse	55,2	94,7
Utilisation d'écrits sociaux	31,0	47,4
Affichage au mur de mots	82,8	63,2
Affichage au mur de syllabes	44,8	5,3
Affichage au mur de phrases	72,4	47,4
Affichage au mur de textes	75,9	94,7
Enseignement à toute la classe	86,2	63,2
Enseignement à la moitié de la classe	20,7	26,3
Enseignement à un petit groupe d'élèves	<b>37,9</b>	<b>84,2</b>
Enseignement à un seul élève	48,3	26,3
Les élèves communiquent entre eux	<b>57,7</b>	<b>100,0</b>
Les élèves se déplacent pour rechercher une information	<b>55,2</b>	<b>89,5</b>
Les élèves demandent un renseignement au maître	82,8	63,2
Les élèves choisissent parmi plusieurs exercices	<b>3,4</b>	<b>84,2</b>
Les élèves arrêtent le travail même s'il n'est pas fini	24,1	57,9
Vérification de l'achèvement de la tâche	<b>93,1</b>	<b>57,9</b>
Correction de la production de l'élève	82,8	47,4
Correction au tableau	51,7	21,1
Contrôle du travail après la classe	<b>51,7</b>	<b>73,7</b>
Travail en groupes : tâche collective	51,7	26,3
Travail en groupes : tâche individuelle et entraide	<b>44,8</b>	<b>100,0</b>
Exercices de lecture	<b>44,8</b>	<b>100,0</b>
Productions d'écrits	<b>37,9</b>	<b>94,7</b>
Exercices de mathématiques	41,4	52,6
Activités artistiques ou « d'éveil »	72,4	47,4
Habitude de produire des textes ou des courtes phrases	76,9	89,5
Habitude des dictées de phrases	62,5	58,8

Globalement, les commentaires suivants peuvent être faits à la lecture du tableau. L'utilisation d'un manuel de lecture est fréquente dans les classes ordinaires (79,3%) alors qu'elle est plus rare dans les classes ECLEC (15,8%). Les maîtres enseignent souvent la lecture-écriture par petits groupes d'élèves dans les classes ECLEC (84,2%) alors que cela est moins fréquent dans les classes ordinaires (37,9%). Les élèves peuvent toujours communiquer entre eux dans les classes ECLEC (100%) alors que ce n'est pas toujours le cas dans les autres classes (57,7%). Dans les classes ECLEC, quand les enfants travaillent en groupe, ils réalisent des tâches individuelles et peuvent s'entraider (100%) comparativement à 44,8% dans les classes ordinaires. Pour aller plus loin dans la description des pratiques pédagogiques des enseignants, une analyse factorielle a été conduite. Cette analyse, dont les résultats sont présentés dans le graphique 1, permet d'opposer deux groupes d'enseignants bien distincts : les «novateurs», qui adoptent majoritairement des pratiques de type «ECLEC», et les «classiques», qui privilégient une approche plus traditionnelle de l'enseignement de la lecture<sup>3</sup>.



Graphique 1 *Analyse factorielle des pratiques pédagogiques des enseignants*

La position sur le plan factoriel des différentes variables qui rendent compte des pratiques enseignantes correspond à cette opposition. Ainsi, les enseignants de type «classique» sont caractérisés par l'utilisation fréquente d'un manuel de lecture; les affichages aux murs sont le plus souvent des syllabes, mais aussi des mots; les maîtres effectuent systématiquement des corrections



au tableau après que les élèves ont effectué une tâche et ils s'assurent de l'achèvement de la tâche de l'élève à la fin des exercices de lecture. Les enseignants s'adressent la plupart du temps à toute la classe, mais le cas échéant à un seul élève ; au cours d'une séance de lecture-écriture les élèves demandent des renseignements à l'enseignant. Les maîtres « novateurs » se distinguent par l'utilisation fréquente en lecture-écriture de livres de jeunesse et d'écrits sociaux ; des textes sont affichés au mur. Concernant l'organisation des séances en lecture-écriture, les tables sont disposées de façon à ce que les élèves travaillent en petits groupes, les élèves peuvent communiquer entre eux, ils se déplacent pour rechercher une information et peuvent choisir parmi plusieurs exercices proposés. Les tâches proposées sont fréquemment des productions d'écrits et des exercices de lecture ; quand les élèves travaillent en groupe, ils réalisent une tâche individuelle mais ils peuvent s'entraider. L'enseignant s'adresse le plus souvent à un petit groupe ; au cours des exercices en lecture-écriture, les élèves peuvent arrêter le travail même s'il n'est pas terminé. L'analyse factorielle ne fait que valider empiriquement la distinction entre les enseignants de l'échantillon en fonction de la démarche adoptée dans l'enseignement de la lecture-écriture et on peut donc considérer la dichotomie « ECLEC » non « ECLEC » comme pertinente. Après cette description succincte des pratiques mises en place dans les classes expérimentales et témoins, l'étape suivante consiste à mettre en relation ces pratiques avec les comportements et les résultats des élèves.

## **L'incidence de la démarche pédagogique sur les élèves**

Il s'agit plus précisément de voir en quoi la démarche proposée modifie les apprentissages des élèves et leurs attitudes face à l'école en général et à la lecture en particulier. Nous aborderons ces deux points de façon indépendante.

### ***Sur les apprentissages scolaires***

Différents modèles de régression ont été estimés successivement pour déterminer l'impact de chacune des variables explicatives sur les progressions des élèves. Le tableau 2 présente de façon synthétique ces modèles et indique le pouvoir explicatif pour chacun d'eux (pourcentage de variance expliquée).

Les résultats des analyses sont parfaitement conformes aux études antérieures effectuées à cet ordre d'enseignement (Mingat, 1991 ; Suchaut, 1998) avec un effet maître de l'ordre de 12 % : la différence entre les modèles 6 et 4 nous indique la part de l'effet maître ( $62,2 - 50 = 12,2\%$ ), ce qui représente à

Tableau 2  
*Modèles analysant les acquisitions des élèves en fin de CP*

<i>Modèles</i>	<i>Groupes de variables</i>	<i>Pourcentage de variance expliquée (R<sup>2</sup>)</i>
1	Épreuve initiale	40,6
2	Caractéristiques socio-démographiques et scolaires	16,8
3	Épreuve initiale, caract. socio-démographiques et scolaires	46,0
4	Épreuve initiale, caract. socio-démographiques et scolaires, caractéristiques des classes et des maîtres	50,0
5	Différences d'acquisition entre classes	37,0
6	Épreuve initiale, caractéristiques socio-démographiques et scolaires, différences d'acquisition entre classes	62,2

peu près un tiers de l'effet classe total (modèle 5). On observe également que les caractéristiques des maîtres et des classes n'apportent qu'une faible contribution dans l'explication des différences d'acquisitions entre les élèves, soit 4% (différence entre les modèles 4 et 3).

Nous ne commenterons pas l'influence de chacune des variables explicatives, sachant que ce qui nous intéresse ici c'est essentiellement l'influence de la démarche pédagogique ECLEC. Le tableau suivant présente les effets des variables cibles (pédagogie ECLEC en grande section et au CP) sur les différentes dimensions des acquisitions des élèves en fin de CP. Les coefficients du tableau 3 sont exprimés dans l'échelle du score d'acquisitions de fin d'année, soit sur la base d'une moyenne de 100 et d'un écart type de 15.

Tableau 3  
*Effet de la pédagogie ECLEC sur les acquisitions en fin de CP (référence GS non ECLEC et CP non ECLEC)*

	<i>Productions d'écrits</i>	<i>Dictée d'écrits</i>	<i>Orthographe combinatoire</i>	<i>Compréhension, lecture silencieuse</i>	<i>Connaissance du livre</i>	<i>Score global</i>
GS ECLEC						
CP non ECLEC	-5,2 ***	+0,8 n.s.	+0,2 n.s.	-0,2 n.s.	-0,5 n.s.	<b>-0,9 n.s.</b>
GS non ECLEC						
CP ECLEC	+4,8 ***	-1,3 n.s.	+0,3 n.s.	-1,3 n.s.	+6,6 ***	<b>+2,5 **</b>
GS ECLEC						
CP ECLEC	+1,5 n.s.	-4,8 **	+1,2 n.s.	+0,2 n.s.	+9,8 ***	<b>+2,2 n.s.</b>
CP ECLEC	<b>+4,9 ***</b>	<b>-2,5 **</b>	<b>-0,5 n.s.</b>	<b>-0,8 n.s.</b>	<b>+7,6 ***</b>	<b>+2,7 ***</b>

\*\*\* : significatif à 1%, \*\* : significatif à 5%, \* : significatif à 10%, n.s. : non significatif

La dernière ligne du tableau nous renseigne sur l'influence de la pédagogie ECLEC dispensée pendant l'année de CP, quel que soit le type de grande section (ECLEC ou non ECLEC). On constate que les élèves du groupe expérimental présentent un avantage de 2,7 points sur les élèves du groupe témoin (de caractéristiques identiques) quant au score global de lecture. Cet avantage est principalement dû à deux dimensions de la lecture-écriture, à savoir la connaissance du livre et la production d'écrits. On notera également que les performances des élèves du groupe expérimental sont plus faibles que celles des élèves du groupe témoin dans le domaine de la dictée d'écrits.

Les chiffres du tableau 3 montrent que, d'une façon générale, les enfants qui ont suivi un CP ECLEC réalisent de meilleures progressions au cours de l'année scolaire que les enfants des classes témoins, même en ayant suivi une GS ordinaire. Les analyses ne montrent pas d'effet de complémentarité entre la GS et le CP, puisque les élèves qui ont bénéficié de la pédagogie ECLEC pendant deux années consécutives n'ont pas de meilleures performances que ceux qui n'ont été exposés à la pédagogie ECLEC qu'au cours du CP. Il semble donc qu'il n'y a pas de continuité pédagogique entre les deux paliers scolaires et que l'avantage des pratiques innovantes en maternelle est totalement remis en question à l'entrée au CP (des analyses complémentaires montrent par ailleurs que les élèves «GS ECLEC» réalisent en début de CP de meilleures performances que les autres).

Ce résultat est intéressant pour les concepteurs de la démarche ECLEC qui doivent s'interroger sur les modalités de mise en œuvre pédagogique dans la logique des cycles d'apprentissage. Plusieurs points méritent d'être exposés à ce sujet. En premier lieu, des recherches antérieures confirment nos résultats en montrant que la continuité pédagogique est en général très faible entre la grande section de maternelle et le CP, les enseignants de cette dernière classe ayant une tendance «naturelle» à ne pas prendre en compte la diversité des acquis des élèves venant de l'école maternelle (Suchaut, 1996), ceci ayant notamment pour conséquence de pénaliser certains élèves qui ont eu, en cours de grande section, des progressions particulièrement élevées. De fait, les acquisitions des élèves en fin de CP s'expliquent principalement par la pédagogie utilisée pendant cette année en amenuisant les effets bénéfiques de la pédagogie antérieure.

Un deuxième point est l'importance des effets maîtres (tant en GS, qu'au CP) qui jouent sur les progressions des élèves de façon massive, indépendamment des démarches et des méthodes pédagogiques utilisées. Plus précisément, les techniques pédagogiques n'expliquent qu'une part assez faible de

l'efficacité pédagogique (celle-ci étant due en grande partie à des caractéristiques personnelles de l'enseignant); ceci est effectivement important car les enseignants ECLEC n'ont pas été sélectionnés selon leur degré d'efficacité globale. Une solution à cette question de cohérence pédagogique entre la maternelle et l'école élémentaire serait d'instaurer une concertation plus étroite et systématique entre les enseignants «ECLEC» (et les autres également...) pour inscrire l'apprentissage de la lecture dans une perspective temporelle plus longue qu'une seule année scolaire.

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'effet des pratiques innovantes ne se manifeste que dans certaines dimensions de l'apprentissage de la lecture-écriture. Ceci témoigne du caractère ciblé de la démarche pédagogique, qui privilégie davantage la dimension du sens que celle relative au code. Ce résultat peut également alimenter la réflexion des concepteurs de la démarche ECLEC qui doivent s'assurer que les enseignants ne mettent pas en œuvre les pratiques innovantes au détriment des autres aspects de l'apprentissage de la lecture-écriture.

Une autre question à examiner quand on évalue des pratiques est de s'intéresser à leur impact pour ce qui est de l'équité. Au-delà de l'efficacité moyenne, il est possible que les pratiques aient une influence différenciée selon certaines caractéristiques du public d'élèves. Ces caractéristiques peuvent être principalement de deux natures: sociales ou scolaires. Les analyses indiquent une interaction assez forte entre le niveau initial de l'élève à l'entrée au CP et la pédagogie ECLEC. Plus précisément, la démarche ECLEC exerce un impact plus fort pour les élèves qui abordent la classe de CP avec les acquis les plus fragiles dans le domaine de la lecture (mesurés par la batterie prédictive). Pour les enfants d'un niveau faible en début de CP, le coefficient de la variable ECLEC vaut 3,7 points, soit un quart d'écart type de la distribution des acquisitions de fin d'année.

### ***Les effets sur les attitudes des élèves***

Outre les acquisitions scolaires des élèves, les attitudes de ceux-ci face à l'apprentissage de la lecture-écriture ont également été évalués à l'aide de questionnaires à destination des maîtres, des parents et des élèves eux-mêmes<sup>4</sup>. Les différentes attitudes ont pu être regroupées en fonction de plusieurs critères comportementaux déterminants dans l'apprentissage de la lecture qui sont: le goût de lire, l'engagement, la dépendance ou l'indépendance à l'adulte. D'autres critères concernent plus directement l'attraction de l'élève vers l'écrit et ses différents supports: préférence pour les écrits scolaires, les

écrits sociaux ou les écrits de jeunesse. On notera tout d'abord que les jugements que portent à la fois les enfants, leurs parents et les enseignants sur les attitudes des élèves sont relativement indépendants les uns des autres (le coefficient de corrélation le plus élevé est de +0,31 entre les enseignants et les enfants). Par ailleurs, seules les appréciations des enseignants sont corrélées de façon significative avec les résultats des élèves aux tests de fin d'année (+0,53). Les appréciations des parents sur les attitudes en lecture-écriture sont, elles, plus éloignées du niveau scolaire effectif de l'élève puisque la corrélation entre ces deux indicateurs est de +0,28. Quant aux élèves, leurs appréciations sont encore moins liées à leur score de fin d'année ( $r = +0,22$ ).

Une première analyse concerne l'influence des caractéristiques des élèves sur le score moyen d'attitudes (avis cumulés des trois groupes d'acteurs : parents-enfants-enseignants), ce score étant exprimé dans la même échelle que les scores d'acquisitions (moyenne de 100 et écart type de 15). Des modèles ont été également conduits sur chacune des dimensions évaluées en incluant comme variables explicatives le score de fin d'année et les variables sociodémographiques. Plusieurs éléments se dégagent de cette analyse. On remarque, en premier lieu, que les filles se distinguent des garçons dans trois dimensions : goût de lire, préférence pour les écrits de type scolaire et de jeunesse. Ce résultat confirme l'adaptation plutôt meilleure des filles à l'école dans les premières années de la scolarité par leur comportement plus scolaire (Duru-Bellat, 1990) car dans ces trois domaines, elles présentent des attitudes plus positives que les garçons (la différence étant d'environ 2 points). Les variables sociales n'exercent en fait que peu d'influence sur les attitudes des élèves. Ainsi, il n'y a pas d'écarts visibles dans les comportements face à la lecture entre les élèves d'origine sociale différente<sup>5</sup>, ce qui va dans le sens des études antérieures sur la question (Baker, Scher & Mackler, 1997).

Les modèles fournissent également un résultat intéressant sur l'influence de la scolarité en maternelle. Ainsi, les enfants qui ont fréquenté l'école maternelle pendant quatre années ont dans tous les domaines sauf un (l'engagement) un score supérieur aux autres élèves. L'avantage est même sensible : de 3 à près de 5 points selon les domaines. Les deux dimensions dans lesquelles cette supériorité est la plus forte sont le goût de lire (+4,3 points) et l'indépendance face à l'adulte (+4,8 points). On peut déduire de ces résultats que la scolarisation maternelle précoce (à l'âge de 2 ans), outre son impact positif sur la scolarité ultérieure précisé par ailleurs (Caille, 2001 ; Jarousse, Mingat & Richard, 1992), induit des effets bénéfiques sur le plan plus général du comportement face aux apprentissages en lecture.

Quand on examine l'influence des pratiques pédagogiques sur les attitudes des élèves, on relève des impacts différenciés et ciblés de la pédagogie ECLEC au CP qui ne donnent pas lieu à une interprétation aisée. En effet, la pédagogie novatrice semble exercer une influence positive uniquement dans le domaine de la dépendance à l'adulte: les élèves des classes ECLEC ont un score de dépendance à l'adulte plus faible que les autres (-3,7 points). De façon plus surprenante, la pédagogie ECLEC au cours du CP exerce un impact négatif sur des dimensions comme le goût de lire, la préférences d'écrits scolaires ou sociaux. Les élèves exposés à la démarche ECLEC en grande section semblent plus indépendants (face à l'adulte) dans leurs apprentissages que les autres (+3,6 points). Les résultats sont plus favorables à la démarche ECLEC quand on considère les scores d'attitudes des élèves qui ont bénéficié de cette pédagogie pendant deux années consécutives (grande section et CP); en effet, dans cinq dimensions, le score de ce groupe d'élèves est supérieur à celui des autres enfants.

Tableau 4  
*Effet des pratiques novatrices sur les attitudes des élèves*

	<i>CP ECLEC</i>	<i>GS ECLEC</i>	<i>GS et CP ECLEC</i>
	<i>Coefficient</i>	<i>Coefficient</i>	<i>Coefficient</i>
Indépendance vis-à-vis de l'adulte	-0,58 n.s.	+3,64 ***	+5,24 ***
Goût de lire	-2,11 *	+1,53 n.s.	+2,81 *
Engagement	+1,11 n.s.	+0,85 n.s.	+4,11 ***
Dépendance à l'adulte	-3,67 ***	-1,41 n.s.	-0,58 n.s.
Préférence écrits scolaires	-2,41 ***	+0,85 n.s.	+1,98 n.s.
Préférence écrits sociaux	-3,51 ***	+0,95 n.s.	+3,17 ***
Préférence écrits de jeunesse	-1,40 n.s.	+1,60 n.s.	+3,17 **

n.s.: non significatif, \*: significatif au seuil de 10%,

\*\* : significatif au seuil de 5%, \*\*\* : significatif au seuil de 1%

Ce dernier résultat permet d'apporter une nuance aux observations précédentes sur l'efficacité de la pédagogie ECLEC pour les enfants qui y ont été exposés pendant deux années. Il s'avère qu'une continuité pédagogique (avec cette démarche innovante) entre la grande section et le CP semble porter ses fruits quand on prend en compte des dimensions périphériques des apprentissages comme les attitudes et les comportements face à l'écrit. Ces dernières dimensions sont bien sûr complémentaires à celles plus objectives (et plus fréquemment utilisées) qui sont mesurées par les tests d'acquisitions scolaires.

## Conclusion

Le premier résultat de cette recherche est sans doute d'avoir pu permettre de discriminer nettement les pratiques des enseignants en lecture-écriture en fonction de la place attribuée à l'élève dans ses activités d'apprentissages. La démarche pédagogique soumise à l'évaluation donne en effet à l'élève un rôle prépondérant: il est considéré par l'enseignant (via l'organisation et le contenu des activités proposées) comme acteur à part entière de son apprentissage dans le domaine de la langue écrite. De ce point de vue, les pratiques des classes expérimentales se distinguent nettement des pratiques plus classiques faisant appel plus systématiquement à l'enseignement collectif et à l'usage du manuel scolaire. Le second résultat est relatif à la mesure des effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages effectifs des élèves réalisés pendant l'année de CP en lecture-écriture. Sur ce plan, on notera d'un point de vue général que les élèves qui bénéficient des pratiques expérimentales réalisent des progressions supérieures aux autres. Le troisième résultat a trait aux attitudes des élèves face à leurs propres apprentissages. Dans les dimensions retenues pour l'évaluation des attitudes des élèves, il est nécessaire que les élèves bénéficient des pratiques expérimentales pendant deux années consécutives (soit la grande section de maternelle et le CP) pour que leurs attitudes soient positivement modifiées: indépendance vis-à-vis de l'adulte, goût de lire, engagement dans l'activité.

Si les principaux résultats mettent en évidence l'intérêt que présentent des situations d'enseignement dans lesquelles une place importante est attribuée à l'élève, ils mettent aussi l'accent sur les effets spécifiques des pratiques. Pour illustration, et sur le plan des acquisitions scolaires, certains aspects semblent indépendants des pratiques pédagogiques évaluées: c'est le cas de l'orthographe et de la compréhension.

Même si la recherche présentée dans cet article relève d'une approche méthodologique sans doute trop globale, elle a toutefois le mérite de considérer l'élève comme objet d'évaluation dans une double perspective: la démarche d'enseignement évaluée est centrée sur l'élève et ce sont ses acquisitions scolaires qui constituent la mesure de l'évaluation des pratiques. Si les éléments présentés auparavant permettent certainement une validation externe de la démarche pédagogique évaluée, ils invitent également à poursuivre l'évaluation des situations d'enseignement avec comme objectif une meilleure connaissance des pratiques adoptées dans les classes et *in fine*, une meilleure représentation de l'activité de l'apprenant. La mesure objective

des résultats des élèves pourrait, dans ce sens, donner lieu à des analyses complémentaires se centrant davantage sur les processus et les démarches d'apprentissage qui pourraient être à l'origine des différences de performances constatées.

## NOTES

1. ECLEC étant la contraction de ECriture-LEcture.
2. Le test de début d'année comprend la batterie de prélecture d'André Inizan, le test de l'écriture inventée et le test de la clarté cognitive (Université de Toulouse). Le test de fin d'année regroupe la batterie de lecture (A. Inizan), la dictée d'écrits (Université de Toulouse), la production d'écrits (D.E.P.) et l'épreuve de connaissance du livre (Université de Toulouse).
3. Il est convenu de nommer «classiques» les enseignants qui ont tendance à utiliser, dans le domaine de la lecture-écriture, des pratiques relativement traditionnelles; il n'est pas exclu que sur d'autres aspects des apprentissages, ces enseignants mettent en œuvre des pratiques d'un autre style. La remarque vaut également pour les enseignants considérés ici comme «novateurs».
4. Des questionnaires d'attitudes ont été diffusés auprès des élèves, de leurs parents et de leur enseignant à la fin de l'année de CP de façon à obtenir des données relatives à cette question. Un score d'attitudes a pu être calculé sur la base des réponses aux différents items (chaque item est gradué de 1 à 4 selon l'intensité de l'attitude qui est évaluée) par les différents acteurs.
5. La seule variable significative est la taille de la famille: les enfants vivant dans des familles de trois enfants et plus ont des scores inférieurs aux autres dans tous les domaines évalués, sauf pour le score de dépendance à l'adulte où l'écart n'est pas significatif.

## RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1986). Les styles d'enseignement: un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4-5, 65-94.
- Altet, M., Bru, M., Bressoux, P., & Leconte-Lambert, C. (1994). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les dossiers d'éducation et formations*, 44.
- Altet, M., Bru, M., Bressoux, P., & Leconte-Lambert, C. (1994). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. Deuxième phase. *Les dossiers d'éducation et formations*, 70.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, 69-82.
- Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe: quel impact sur les élèves de CP? *Revue française de pédagogie*, 93, 17-25.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: E.U.S.



- Caille, J.P. (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Éducation et formations*, 60, 7-18.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M., & Leroy-Audouin, C. (1991). Pratiques pédagogiques et acquis des élèves au CP. *Éducation et formations*, 26, 3-13.
- Fijalkow, J. (1996). *Entrer dans l'écrit*. Les guides Magnard.
- Jarousse, J.P., Mingat, A., & Richard, M. (1992). La scolarisation maternelle à 2 ans : effets pédagogiques et sociaux. *Éducation et formations*, 31, 3-9.
- Kempf, M. (1990). Relativité de la réussite en lecture au CP, pédagogies comparées. *Revue française de pédagogie*, 91, 69-79.
- Le-Bastard, S., Suchaut, B. (2000). Lecture-écriture au cycle II. Évaluation d'une démarche innovante. *Cahier de l'IREDU*, 61.
- Mingat, A. (1991). Expliquer les acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, 95, 47-63.
- Suchaut, B. (1996). *Le temps scolaire : allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne-IREDU.
- Suchaut, B. (1998). L'individualisation de l'enseignement : éléments d'évaluation d'un dispositif pédagogique au CP. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 31(4), 41-68.