

L'entrée dans la culture écrite : Apports de la recherche-action

CREFI-EURED, Université Toulouse II

L'équipe universitaire de recherche en éducation et didactique (EURED) travaille depuis de nombreuses années sur les rapports complexes entre l'apprentissage et l'enseignement de la lecture-écriture (Fijalkow, 2000). Le cadre théorique de référence est le socio-constructivisme où l'apprentissage résulte de l'activité cognitive du sujet mais peut prendre des formes variées en fonction de la langue et du contexte dans lequel il s'effectue. En effet, on considère que l'entrée dans l'écrit naît d'échanges interpersonnels, implicites dans le contexte familial et social, ou explicites et systématiques dans le cadre scolaire. L'enfant n'apprend pas seul à lire et à écrire : il fait partie d'un réseau social, il est entouré de camarades, il a un enseignant et une famille. Pour apprendre, l'activité réflexive et conceptualisatrice de l'apprenant joue bien sûr un rôle essentiel, mais le poids des facteurs environnementaux rend sans doute illusoire toute tentative de modélisation de l'apprentissage de l'écrit comme un parcours unique et commun à tous.

Depuis quelques années, nous nous intéressons de manière privilégiée au rôle des pratiques enseignantes et ce en faisant varier les méthodologies employées. Des recherches écologiques ont permis de montrer que l'apprentissage, ou plus exactement les représentations que se construisent les apprenants varient selon la façon dont la langue écrite leur est présentée (Pasa & Fijalkow, 2000 ; Pasa, 2005). Des études expérimentales ont permis de préciser les effets de certaines pratiques didactiques (Fijalkow & Fijalkow, 1998). Et enfin des recherches-actions nous ont donné l'occasion de travailler directement avec les acteurs de l'entrée dans la culture écrite que sont les enseignants et les élèves (Fijalkow & Ragano, 2001). L'idée essentielle ici est de participer à la formation des enseignants et de mesurer,

en termes d'apprentissages, les effets de cette professionnalisation.

La recherche-action présentée ici a été initiée en 1998 par la demande d'un Inspecteur de l'Éducation Nationale.¹ Elle concerne l'entrée dans la culture écrite des enfants de cycle II² d'où son nom "ECLEC", abréviations pour ECriture LECTure. L'équipe enseignante participant au projet est composée d'une conseillère pédagogique, qui coordonne le projet, et d'un maître de chaque niveau du cycle, dans deux écoles sociologiquement contrastées, en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) et en centre-ville. Ils se rencontrent chaque semaine pour des séances de travail pendant lesquelles s'effectuent la préparation des activités et la régulation des difficultés engendrées par la recherche-action dans l'environnement scolaire.

Le travail mis en place avec l'université a duré pendant quatre ans. Il reposait sur des rencontres bi-mensuelles entre les enseignants et les chercheurs. La journée était divisée en deux temps : la matinée était consacrée à l'observation des classes dans leur fonctionnement et l'après-midi à la planification de l'action. De plus, les enseignants communiquaient à l'université les supports de lecture et les activités qu'ils utilisaient. L'analyse du matériel recueilli et les observations dans les classes permettaient le pilotage de l'action.

La démarche ECLEC

La recherche-action prend en compte à la fois des aspects didactiques, centrés sur l'organisation de l'enseignement de la langue

¹ Elle s'inscrit dans le cadre d'un appel à collaboration de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) avec le soutien du Centre Alain Savary.

² Le cycle II consacré aux apprentissages fondamentaux concerne les enfants entre 5 et 8 ans et comprend trois niveaux : la Grande Section de Maternelle (GSM), le Cours Préparatoire (CP) et le Cours Élémentaire 1^{re} année (CE1).

écrite, et des aspects pédagogiques relatifs à la gestion de la classe.

Sur le plan didactique, l'apprentissage de la lecture/écriture est considéré comme une pratique sociale en termes d'entrée dans la culture écrite. Autrement dit, il ne s'agit pas tant pour l'élève d'acquérir un certain nombre de compétences techniques que de devenir membre d'une communauté humaine dont le mode d'expression privilégié et valorisé est l'écrit. S'éloignant des manuels de lecture qui ne sont pour la plupart que des catalogues de correspondances phonographiques (présentant en conséquence des textes que cette contrainte rend le plus souvent artificiels), les supports de lecture sont des textes authentiques – des livres de jeunesse et des écrits fonctionnels (recette, règle de jeu, affiche...). Au-delà des aspects narratifs et affectifs qui apportent une forte signification aux apprentissages, ils permettent d'aborder d'emblée toutes les dimensions du système d'écriture (le rapport oral/écrit, mais aussi l'orthographe et la grammaire) et de la langue (porteuse de sens et ayant une fonction sociale et culturelle)³. Les livres sont choisis par l'ensemble des enseignants et abordés au même moment de l'année, ce qui permet un travail de réflexion et de préparation concerté. À raison d'un album par mois, les enfants découvriront ainsi une trentaine d'albums sur l'ensemble du cycle II.

En GSM et en début de CP, les albums sont d'abord lus à la classe. À partir de cette lecture et des interactions avec les élèves, l'enseignant produit trois ou quatre textes originaux qui serviront de supports de lecture (un par semaine en moyenne). Au CE1, les livres de jeunesse sont utilisés comme support de lecture sans transformation, sous forme d'extraits ou de reproduction. À partir de ces textes de référence, les enseignants élaborent des fiches d'exercices que les élèves réalisent en ateliers. Les tâches proposées sont diverses (productions d'écrits en lien avec un texte lu antérieurement mais toujours disponible, copie d'un texte récemment découvert, jeux de lecture et d'écriture, phrases à compléter ou à reconstruire...) et accessibles à tous, car de nature variée et de difficultés hétérogènes. Ces activités écrites portent sur toutes les unités de la langue, inférieures et supérieures au mot. La compréhension de ces unités (et de l'ensemble du

vocabulaire technique de l'écrit) est elle-même un objectif poursuivi dans l'élaboration des fiches⁴. Nombre d'entre elles visent en effet à faciliter le passage de la confusion cognitive initiale du jeune apprenant à une représentation claire de la nature du système d'écriture et des fonctions du langage écrit⁵.

Sans lien direct avec les textes de référence, des activités de lecture individuelles sont proposées. L'objectif est de donner la possibilité aux élèves de manipuler des livres et de développer des attitudes de lecteurs. Ainsi, un temps quotidien est consacré à la lecture autonome – tous les jours au même moment, les élèves choisissent chacun un **livre et le lisent**⁶. L'enseignant en fait de même, ce qui permet aux enfants d'avoir sous leurs yeux un modèle de lecteur. Durant ce temps de lecture autonome, la consigne est de ne pas déranger le maître, qui de son côté ne surveille pas ses élèves.

Enfin, les activités d'écriture privilégiées placent dès la GSM les apprenants en situation de scripteurs. La situation d'écriture inventée consiste ainsi à demander aux élèves d'écrire des mots et des phrases qui ne leur ont pas été enseignés, en faisant «comme s'ils savaient les écrire». De la même façon, très tôt les élèves ont régulièrement l'occasion de produire des textes (sous forme de dictée à l'adulte en GSM).

Sur le plan de l'organisation pédagogique, le parti pris est de rompre la posture pédagogique frontale, et la relation de dépendance élève-enseignant, au bénéfice d'un enseignement plus individualisé et d'un apprentissage coopératif susceptible de favoriser l'implication et l'autonomie de l'élève. L'enseignant aménage donc des temps de travail en ateliers. Ceux-ci réunissent 4 ou 5 élèves selon leurs affinités (des groupes d'acceptabilité réciproque sont constitués au moyen d'un test sociométrique, renouvelé entre 3 et 5 fois dans l'année)⁷ et dont le niveau d'acquisition est hétérogène (ce qui

³ Sur ce point, l'approche *Whole language* (langage entier) est la référence pédagogique principale (voir Weaver, 1990 pour une définition).

⁴ Par exemple : entourer les signes de ponctuation ; repérer le titre, le texte et le nom de l'auteur ; séparer les mots d'une phrase-ligne ; dénombrer le nombre de phrases dans un texte ou les lettres contenues dans un mot...

⁵ La notion de *Clarté cognitive* (Downing & Fijalkow, 1984) est apparue pour les enseignants comme un référent théorique essentiel.

⁶ Cette activité est proposée dès le début de la GSM et évolue donc peu à peu de la lecture feuilletage, ou lecture d'images, à la lecture de texte.

⁷ Test mis au point par Moreno (1954), la sociométrie permet de constituer des groupes dont les membres ne manifestent les uns envers les autres aucun rejet.

rend possible l'entraide dans la réalisation des tâches). Ce dispositif permet en particulier à l'enseignant de se consacrer à quelques enfants, avec un maximum d'interactions (dans un atelier d'accompagnement), pendant que le reste de la classe fonctionne en ateliers autonomes. Dans ces derniers, aucun apprentissage nouveau n'est sollicité car les élèves ne doivent pas interpellier le maître.

Dans leur fonctionnement le plus connu, les activités à réaliser en ateliers autonomes sont imposées et tous les enfants les font en même temps. Ici, les activités sont proposées chacune sur des fiches séparées et chaque élève choisit librement une activité qu'il effectue pendant le temps qu'il lui convient. Ainsi, tous les enfants d'un atelier peuvent faire le même exercice ou des exercices différents, travailler seuls ou avec leurs pairs en interaction. Dans la classe, les exercices sont disposés sur un banc près du tableau et les élèves se lèvent pour aller chercher une nouvelle fiche lorsqu'ils viennent d'en finir une. L'idée de départ est simple : les enfants, comme n'importe qui, aiment choisir ce qu'ils vont faire et ils ont aussi besoin de bouger de temps en temps. Respecter le droit qu'a chaque enfant de choisir ce qui lui convient au moment où ça lui convient est donc un principe de base de cette démarche.

Lors de l'atelier d'accompagnement, l'enseignant conduit une activité nouvelle. C'est dans son déroulement que s'effectue la construction d'un savoir en lecture-écriture, l'explicitation par l'élève de ses démarches d'apprentissage, l'évaluation qualitative par l'enseignant des compétences acquises par chacun. L'enseignant passe d'un atelier à un autre pour y conduire une activité en divisant le temps dont il dispose par le nombre de groupes présents dans la classe.

Étude qualitative des apprentissages

Durant les trois premières années de la recherche-action, les apprentissages des élèves ont été régulièrement évalués (1 à 3 fois par trimestre), par des étudiants de maîtrise de notre équipe de recherche, au moyen de tâches d'écriture, de lecture et de production écrite. Les analyses présentées ici portent sur 39 enfants.

L'étude longitudinale des productions recueillies en GSM et CP en situation **d'écriture inventée⁸** a permis de mettre en évidence les représentations, les processus, les stratégies et les connaissances que les

⁸ Les enfants ont écrit 3 mots et 3 phrases n'ayant pas été enseignés.

enfants élaborent. La mise en perspective de ces résultats avec les modèles développementaux de l'entrée dans l'écrit (en particulier celui proposé par Ferreiro, 2000) souligne la spécificité du cheminement réalisé par les enfants dans ce contexte pédagogique particulier.

Dès le début de la GSM, les apprenants considèrent l'écrit comme une activité graphique qui nécessite l'utilisation exclusive de lettres (une minorité d'enfants utilise des pseudo-lettres, des chiffres ou autres signes). Comme Ferreiro, nous avons constaté que les enfants d'environ 5 ans savent que des idées différentes se traduisent à l'écrit de manière distincte. L'enjeu devient alors de produire des segments écrits variés au moyen d'un répertoire de lettres au début restreint (en provenance du prénom, parfois du nom de famille, et dans une moindre mesure, du prénom d'un camarade ou de mots vus en classe). Pour cela, ils introduisent essentiellement des variations qualitatives : d'un segment à un autre, ils reprennent certaines lettres dans un ordre différent, tout en s'efforçant d'en introduire de nouvelles. Celles-ci proviennent alors de leurs connaissances alphabétiques (certains enfants produisent des suites conformes à l'ordre alphabétique) ou de leurs connaissances calligraphiques (ils produisent la même lettre en script et en cursive). En revanche, les variations quantitatives observées par Ferreiro apparaissent peu ou pas : les segments produits semblent calibrés sur un modèle de longueur (le prénom ou le premier segment produit), variable selon les enfants (de 3 à 5 lettres pour certains, jusqu'à un maximum compris entre 8 et 12 lettres pour d'autres, plus rares), mais relativement constant d'un item à l'autre pour un même enfant.

Ces processus et stratégies relevant de représentations visuo-graphiques de l'écrit⁹ côtoient l'entrée dans la phonétisation de l'écriture. De plus en plus, le choix aléatoire de lettres cède sa place à des tentatives de mise en relation oral/écrit à un niveau phonémique. Dès la fin de la GSM pour certains, ou en début du CP pour d'autres, les apprenants pratiquent une décomposition phonémique partielle de l'énoncé oral et utilisent quelques connaissances phonographiques et

⁹ Ou d'un « traitement visuel » de l'écrit (Fijalkow & Liva, 1993) : l'apprenant considère l'écrit sur un mode visuel, comme un objet à voir. La correspondance réalisée est de type signifié/signifiant graphique, le segment produit par l'enfant ne correspond pas encore à un signifiant sonore.

lexicales pour coder les phonèmes discriminés. Très tôt l'écriture est visuo-alphabétique¹⁰, puis elle devient syllabico-alphabétique¹¹ ou alphabétique, sans passer par une écriture intermédiaire strictement syllabique (où chaque syllabe est codée par une lettre).

Notons que dans l'intervalle d'une écriture à une autre, deux types de comportements s'observent. Certains enfants passent directement d'une écriture visuo-alphabétique à une correspondance oral/écrit de type syllabico-alphabétique ou alphabétique exclusive□ ils se limitent à transcrire les phonèmes qu'ils savent coder, excluant de leur production toute lettre non pertinente phonographiquement. D'autres utilisent, durant une période, des lettres *jokers*□ une lettre ou une suite de lettres identiques apparaît à plusieurs reprises dans l'ensemble de la production pour coder des phonèmes discriminés pour lesquels l'enfant ne connaît pas de graphème correspondant.

Au cours du CP, tous les enfants adoptent une écriture phonographique systématique (les lettres *jokers* disparaissent peu à peu), tout en continuant à s'appuyer également sur leurs connaissances lexicales et alphabétiques (un morphème ou le nom d'une lettre est parfois utilisé en guise de phonogramme, ex□ *dévora* écrit *Dvora*, *desvora*). Ce type de correspondance oral/écrit va progressivement disparaître au profit d'une écriture à la fois strictement phonographique et orthographique¹². Sur le plan des connaissances phonographiques, un bond quantitatif s'observe en début de CP. Sur le plan des connaissances orthographiques, entre janvier et mai, les enfants découvrent la polygraphie de la correspondance phonème-graphème (un même phonème est transcrit de différentes façons dans une même production ou d'une passation à une autre), ainsi que l'existence de morphogrammes lexicaux et grammaticaux. Sur un plan formel, au même moment apparaissent

la majuscule et le point de ponctuation dans l'écriture des phrases.

Enfin, en ce qui concerne la segmentation de la phrase, on n'observe pas d'évolution progressive entre le moment où l'enfant produit la phrase en un seul segment et le moment où il la segmente en fonction des mots de l'énoncé oral. En effet, dès le début du CP (octobre ou novembre), alors que la quasi-totalité des enfants ne segmentaient pas la phrase en fin de GSM, tous l'écrivent en autant de segments que de mots (exception faite de quelques regroupements syntagmatiques, ex□ *gateausucré*, et des segmentations excessives du mot *dévora*, parfois liées à l'utilisation du morphème, ex□ *des vora*). Il est intéressant de remarquer qu'ici la segmentation conventionnelle de la phrase coïncide parfaitement avec l'apparition de l'écriture cursive.

L'épreuve de **lecture orale** consiste à faire lire à haute voix à l'élève un texte d'une centaine de mots□ en cas de difficulté, on l'aide en relisant le co-texte antérieur, puis en lui donnant le début du mot. Cette épreuve permet de préciser les modalités d'entrée dans l'écrit des élèves issus des classes de la recherche-action (en CP et au début du CE1).

Dans la recherche actuelle en France, les théories dominantes affirment que la principale découverte que doit effectuer l'enfant pour apprendre à lire est le lien qui existe entre l'oral et l'écrit à travers les **correspondances grapho-phonétiques**¹³. Cependant, les données empiriques qui étayaient ce point de vue négligent, dans la majorité des cas, de préciser dans quel environnement pédagogique sont placés les enfants observés. Si l'on prend en compte, avec E. Fijalkow (2003), le fait que le décodage constitue un point de départ essentiel pour une majorité d'enseignants, on peut se demander si ce que l'on présente comme une théorie développementale ne décrit pas plutôt un parcours obligé tracé par l'enseignement. L'étude qualitative de la lecture orale des élèves des classes de l'échantillon permet d'apporter quelques éléments de réponse à cette question dans la mesure où le code, sans être ignoré, n'est pas ici un élément central du dispositif didactique.

Les résultats montrent que l'intention principale des enfants, lorsqu'ils lisent, est de s'inscrire dans la signification, aussi bien par rapport à la situation dans laquelle ils se

¹⁰ Dans le segment produit, une majorité de lettres est choisie au hasard, quelques unes sont choisies pour leur valeur phonique (une consonne à l'attaque du mot, une ou deux voyelles à l'intérieur du mot).

¹¹ Selon la définition de Ferreiro et Gomez-Palacio (1988), dans le segment produit, certaines lettres codent une syllabe du mot, d'autres correspondent à des phonèmes.

¹² La traditionnelle « période (ou étape) alphabétique » proposée dans la plupart des modèles comme précédant le traitement orthographique ne s'observe donc pas dans notre échantillon, où les enfants utilisent simultanément les deux sources d'indices : les correspondances phonographiques connues et leur lexique de morphèmes rencontrés.

¹³ Voir par exemple : Observatoire National de la Lecture, 1998.

trouvent, que par rapport à la cohérence sémantique du texte qu'ils oralisent. Concernant la situation, on voit ainsi apparaître des comportements qui indiquent la prise en compte par l'enfant du caractère social de sa lecture : lisant pour l'autre (ici l'adulte), l'enfant va s'attacher à respecter la prosodie, quitte à répéter des mots du texte ou à allonger certains sons pour ne pas s'interrompre en dehors des pauses prévues par la ponctuation. De la même façon, certains élèves, lecteurs quasi-experts, vont transformer l'épreuve en démonstration de savoir-faire : ils vont alors lire le plus vite possible, ce qui les conduit à faire des erreurs (qui ne modifient toutefois ni le sens du texte, ni la syntaxe de la phrase).

Pour ce qui est de la compréhension du texte, la recherche de signification apparaît comme un moteur puissant de l'acte lexique, et ce, très précocement. Ainsi, lorsqu'une difficulté apparaît et entraîne l'identification d'un mot par parties, celui-ci est le plus souvent repris en entier avant la poursuite de la lecture. De façon encore plus nette, l'auto-correction marque l'importance du sens et de son articulation avec les indices du mot portés par le flux du langage, beaucoup d'enfants prennent le risque de reconnaître certains mots sans traiter l'intégralité de leurs indices, mais ils vérifient leur « pari » en testant la cohérence syntaxique et sémantique qu'a leur proposition par rapport à ce qu'ils ont déjà lu.

Certes, parmi les enfants les plus faibles, on observe en début d'apprentissage des stratégies exclusives (par exemple, reconnaître des mots en s'appuyant sur des indices partiels) ou éclatées (pour lire, l'enfant utilise le sens ou le code, mais pas les deux ensemble). Mais de façon générale, l'acte lexique se pose dans une interaction complexe et pragmatique en fonction de la situation dans laquelle se trouve l'enfant et de ses compétences en lecture au moment où il lit, celui-ci va adopter un comportement flexible en exploitant sans exclusive toutes les sources d'informations disponibles, lexicales, graphophonétiques et syntaxico-sémantiques ; l'utilisation de ces moyens n'est toutefois jamais confondue avec le but de l'activité, comprendre le texte.

L'épreuve de **production d'écrit** consiste à demander aux enfants (en fin de CP et en CE1) d'écrire une histoire en utilisant 3 des 6 mots qui leur sont proposés et en lui donnant un titre. Les productions recueillies font apparaître très nettement l'influence de

l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe. Pour produire un texte, les enfants s'appuient à la fois sur leurs expériences quotidiennes et sur le contenu des albums utilisés comme support d'enseignement de la lecture. À partir du CE1, la plupart des productions contiennent un vocabulaire diversifié, incluant un lexique inspiré de la littérature : des termes spécifiques (ex : « *Il était une fois* »), des expressions plutôt recherchées (ex : « *elle alla chercher des cendres d'étoiles et de lune* »), des formules célèbres (ex : « *pour toujours* »).

Les titres que les enfants donnent à leurs productions rappellent, par leur sens et leur structure, ceux des albums qu'ils ont lus en classe : certains titres nomment le personnage principal (tels les albums *Billy Hérisson*, *Trolik...*), souvent en le qualifiant au moyen d'un adjectif (tels *Rouge sorcière*, *Petit soleil*, *La petite souris*), d'autres indiquent la situation temporelle (à la manière de *Il y a très très longtemps*) ou la situation finale du récit (sur le modèle du titre *Le loup est revenu*), d'autres enfin sont plus énigmatiques (comme c'est le cas du titre *Baoum*).

Très tôt, les productions suivent le schéma narratif suivant : situation initiale, déséquilibre, rétablissement, situation finale. La plupart des textes contiennent des connecteurs, compléments et marqueurs de récit qui assurent leur cohérence narrative et leur structure (connecteurs d'enchaînement et de rupture, compléments circonstanciels divers...). Pour raconter leur histoire, les enfants utilisent des temps de conjugaison variés, dans des contextes spécifiques (le passé composé puis l'imparfait pour décrire, le présent puis le passé simple pour des actions ponctuelles et rapides). De même, les substituts nominaux sont employés par la grande majorité des enfants dès la première production et deviennent plus nombreux et divers par la suite. Enfin, comme dans la littérature de jeunesse, les textes produits sont souvent des récits dialogués, le discours direct apparaissant très tôt dans les productions (le dialogue est toutefois plus rare), ainsi que les marques d'énonciation qui s'y rattachent.

De façon générale, on peut supposer que les fréquentes activités de production d'écrit proposées par les enseignants participent au développement rapide d'un comportement de scripteur. Plus précisément, le travail didactique relatif au vocabulaire technique de l'écrit (les unités linguistiques et les normes paratextuelles) semble favoriser chez les enfants une représentation claire du titre,

Tableau 1 : Scores moyens obtenus (max = 8) par tous les enfants de l'échantillon aux épreuves de français et de mathématiques en et hors ZEP ainsi qu'en fonction du genre (F : filles, G : garçons)

	Français				Mathématiques			
	ZEP		Hors ZEP		ZEP		Hors ZEP	
Elèves témoins	5,4	G : 5,6	5,8	G : 5,8	5,1	G : 5,5	5,8	G : 5,7
		F : 5,5		F : 6,3		F : 5,4		F : 5,9
Elèves ECLEC	6,5	G : 6	6,4	G : 5,8	6,6	G : 6,5	6,2	G : 6,4
		F : 7,3		F : 6,6		F : 7,1		F : 6,1
Tous	5,7		5,9		5,5		5,8	

de sa fonction et de ses caractéristiques. De même, les nombreuses activités écrites portant sur des unités signifiantes (la phrase et le texte) participent vraisemblablement à la forte cohérence sémantique observée dans tous les textes produits en CE1.

À travers cette approche qualitative, il semble que la démarche ECLEC permette aux apprenants de s'inscrire précocement dans la complexité linguistique, sociale et culturelle de la langue écrite. Toutefois, l'absence de groupe témoin relativise ces résultats et il nous est apparu nécessaire d'évaluer l'impact de la démarche d'une façon plus quantifiable.

L'impact de la démarche ECLEC : Résultats de l'évaluation CE2

Pour cela, à l'issue de la formation des enseignants et au moment où les premiers élèves impliqués par la démarche quittaient le cycle II, nous avons tenté de mesurer l'impact de la démarche ECLEC en utilisant une mesure extérieure au dispositif : les résultats de l'évaluation nationale à l'entrée au cycle III transmis par l'Inspection Académique (Ministère de l'Éducation Nationale, 2002). En ZEP et hors ZEP, nous comparons deux groupes d'élèves de CE2 : les 39 élèves précédents, qui ont bénéficié de la démarche ECLEC en cycle II¹⁴, et 252 élèves de la même circonscription qui n'ont pas été scolarisés dans la démarche ECLEC.

On s'intéresse ici aux résultats obtenus aux épreuves de français de manière globale et par champs de compétences tels que définis par le Ministère de l'Éducation nationale : la compréhension de texte et la maîtrise des outils de la langue en lecture (ex : reconnaître des mots, repérer les usages typographiques, identifier les accords

verbaux, les connecteurs...), la production de texte et les outils de la langue en écriture (ex : copier, écrire sous la dictée...). Nous comparons également les résultats globaux obtenus aux évaluations relatives aux mathématiques.

De façon générale, les élèves de ZEP réussissent moins bien en français que les élèves hors ZEP (cf. tableau 1). Cependant ces écarts ne présentent qu'une tendance¹⁵ : ils sont significatifs pour la compréhension en lecture (5,5 vs 5,9)¹⁶ et pour la production d'écrit (5,5 vs 5,9)¹⁷, mais peu ou pas pour les outils de la langue, en lecture (5,6 vs 5,9)¹⁸ et en écriture (6,1 vs 6,2).¹⁹ Enfin, on observe un écart notable pour ce qui concerne les résultats en mathématiques²⁰.

En ZEP et hors ZEP, les élèves ECLEC réussissent mieux que les autres. Les écarts sont maximaux pour les élèves de ZEP²¹ et se retrouvent pour tous les champs de compétence²², mais ne présentent qu'une tendance pour les élèves hors ZEP²³ où seule l'écriture, favorisée dans la démarche ECLEC, entraîne des écarts significatifs²⁴. Notons que la distribution observée en français se retrouve en mathématiques²⁵. La démarche ECLEC semble donc avoir un effet positif pour les élèves scolarisés dans ce contexte et plus particulièrement pour les élèves de ZEP.

Si l'on considère le genre, on observe qu'hors ZEP les filles (ECLEC et Témoins)

¹⁵ $t(291) = 1,885 ; p < .10$

¹⁶ $t(291) = 2,243 ; p < .05$

¹⁷ $t(291) = 1,995 ; p < .05$

¹⁸ $t(291) = 1,917 ; p < .10$

¹⁹ t ns

²⁰ $t(291) = 2,741 ; p < .01$

²¹ $t(86) = -3,937 ; p < .01$

²² lecture : 6,2 vs 5,2 ($p < .01$) ; outils lecture : 6,5 vs 5,2 ($p < .01$) ; écriture : 6,5 vs 5 ($p < .01$) ; outils écriture : 6,8 vs 6 ($p < .01$).

²³ $t(205) = -1,936 ; p < .10$

²⁴ lecture : 6,1 vs 5,8 (ns) ; outils lecture : 6,4 vs 5,8 (ns) ; écriture : 7 vs 5,8 ($p < .05$) ; outils écriture : 6,9 vs 6,1 ($p < .05$).

²⁵ ZEP : $t(86) = -5,764 ; p < .01$; Hors ZEP : t ns

¹⁴ Parmi eux, nous avons considéré la durée de scolarisation dans le dispositif, qui peut aller de 1 à 3 ans (cycle complet). Cette distinction ne concerne que les 24 élèves de ZEP, la mobilité y étant plus grande qu'en centre ville où les 15 élèves ont suivi le cycle complet.

réussissent mieux que les garçons en français²⁶, mais pas en mathématiques. En ZEP, alors qu'il n'y a pas d'effet du genre pour les élèves témoins, les scores des élèves ECLEC sont contrastés et permettent de préciser l'effet de la démarche – bien que les garçons de ce groupe soient ceux qui présentent les scores les plus élevés de l'échantillon, les filles obtiennent des résultats supérieurs en français²⁷ et, dans une moindre mesure, en mathématiques²⁸.

Enfin, lorsque l'on prend en compte la durée de scolarisation dans la démarche ECLEC, on observe que les scores moyens obtenus croissent avec la durée (1 an, 2 ans ou 3 ans) aussi bien en français (5,7 ; 6,3 ; 7)²⁹ qu'en mathématiques (5,8 ; 6,5 ; 7).³⁰ Ainsi, la démarche ECLEC semble avoir un impact positif sur les élèves concernés essentiellement lorsqu'elle peut être développée dans la durée.

Discussion

Quoique positifs, ces premiers résultats amènent toutefois plusieurs interrogations pour lesquelles quelques pistes explicatives se dessinent et nécessitent d'être approfondies. Il s'agit tout d'abord d'expliquer pourquoi les élèves des classes ECLEC réussissent mieux que les élèves des classes témoins, aussi bien globalement que par champs de compétences. Plusieurs hypothèses peuvent s'envisager.

La réussite des élèves pourrait s'expliquer par un effet-maitre, les enseignants ayant été choisis par l'équipe de circonscription parmi les maîtres les plus expérimentés. Cependant, cette explication ne semble pas recevable – si on considère les évaluations CE2 des élèves de ces mêmes enseignants en 1999, c'est-à-dire avant que ne débute la recherche-action, on n'observe pas de différences significatives par rapports aux autres élèves de la circonscription, que ce soit en ZEP ou hors ZEP.

Si les écarts observés ne proviennent pas des enseignants, on peut alors penser à un effet de cohorte, les élèves évalués en 2002 constituant une « cuvée » exceptionnelle. Pour vérifier cela, nous avons effectué un suivi des évaluations CE2 dans les années en

2003 et en 2004 – les écarts observés, quoique moindres, tendent à se conserver.

Cette constance des résultats permet d'écarter une autre hypothèse explicative, celle de l'engagement ponctuel des enseignants en contacts étroits avec l'équipe de recherche, puisque l'accompagnement s'est achevé il y a maintenant deux ans. Il est néanmoins possible que le travail en équipe avec l'université permette d'expliquer pourquoi les élèves les plus défavorisés (en ZEP 80 % des enfants ECLEC proviennent de l'immigration ou de milieux modestes et seulement 20 % sont issus des classes moyennes) et parmi eux les filles, sont ceux qui réussissent le mieux. Au-delà de l'adoption des aspects pédagogiques et didactiques spécifiques à la démarche, l'accompagnement proposé aurait agi sur le niveau d'attente des enseignants de ZEP vis-à-vis de leurs élèves, les amenant ainsi à refuser tout « fatalisme sociologique ». Inversement, les niveaux d'attente déjà élevés des enseignants hors ZEP, associés aux bons résultats de leurs élèves avant même le début de la recherche-action, ont sans doute entraîné un degré de mobilisation moindre.

Pour conclure, on peut supposer que la formation à la démarche ECLEC a eu un effet de professionnalisation sur les enseignants en les conduisant à adopter une attitude plus ouverte quant aux capacités d'apprentissage de leurs élèves et en leur permettant l'élaboration d'une représentation plurielle de la langue écrite. Ceci se serait traduit par un travail didactique qui inscrit les enfants dans des activités présentant une forte signification et leur permettant d'explorer toutes les dimensions de la langue. En outre, dans la mesure où les écarts de réussite en français se retrouvent en mathématiques, on peut envisager une généralisation spontanée de la démarche pédagogique à d'autres champs disciplinaires. Quelle que soit la discipline de référence, les enseignants auront ainsi plus volontiers tendance à placer leurs élèves en situation d'activité autonome, dans des tâches de résolution de problèmes, plutôt que dans une position frontale de transmission de connaissances. Il est alors intéressant de constater que la formation à la démarche ECLEC semble agir sur la transformation des représentations des enseignants vis-à-vis des actions pédagogiques et didactiques plutôt que sur le strict développement de compétences techniques.

²⁶ ECLEC : $t(15) = 2,286$; $p < .05$; Témoins : $t(70) = 2,101$; $p < .05$

²⁷ $t(24) = 3,201$; $p < .01$

²⁸ $t(24) = 1,892$; $p < .10$

²⁹ $F(2, N = 24) = 12,550$; $p < .01$

³⁰ $F(2, N = 24) = 6,604$; $p < .01$

Bibliographie

- Downing, J. & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat. Réédition, 1990.
- Ferreiro, E. & Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Traduction de J. M. Besse, M. M. De Gaulmyn et D. Ginet. Lyon : CRDP.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.
- Fijalkow E. (1993). La clarté cognitive en grande section de maternelle et lecture au cours préparatoire. In G. Chauveau, M. Rémond et E. Rogovas-Chauveau (Dir.), *L'enfant apprenti lecteur* (pp. 83-104). Paris : l'Harmattan-INRP.
- Fijalkow, E. & Fijalkow, J. (1998). Facteurs pédagogiques et psychologiques de l'entrée dans l'écrit : problèmes méthodologiques. In M. Brossard & J. Fijalkow (Dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes* (pp. 69-79). Talence : PUB.
- Fijalkow, E. (2003). *Entre tradition et innovation, l'enseignement de la lecture au CP*. Paris : l'Harmattan.
- Fijalkow, J. & Liva, A. (1993). Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation. In J. P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (Dir.), *Lecture-Écriture : Acquisition. Les actes de la villette* (pp. 203-227). Paris : Nathan.
- Fijalkow, J. & Ragano, S. (1999). Recherche-action et entrée dans la culture écrite. *Repères*, 20.
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture*. Paris : ESF.
- M.E.N. (2002) *Évaluation à l'entrée du CE2. Document à l'attention du maître*. Paris : Direction de la programmation et du développement.
- Observatoire National de la Lecture (1998). *Apprendre à lire*. Paris-CNDP : Odile Jacob.
- Pasa, L & Fijalkow, J. (2000). Didactique de l'écrit : Simplifier la langue ou la présenter dans sa complexité ? *Caractères*, 2, 34-46.
- Pasa, L. (2005). Educational influence on reading and spelling : A comparative study between three French first-grade classes. *L1- Educational Studies in Language and Literature, Orthography learning in French : From A to Z. (Special issue, à paraître)*.
- Weaver, C. (1990). *Understanding whole language*. Portsmouth, New Hampshire : Heinemann.