

Ce prolongement qualitatif nous semble nécessaire dans la mesure où le processus d'acculturation que nous cherchons à identifier et à qualifier est complexe et polymorphe. Il ne peut pas être appréhendé dans son intégralité par une approche exclusivement quantitative, celle-ci devant être affinée par une description plus détaillée des pratiques.

Ainsi, grâce aux vidéos, aux photos et aux autres traces recueillies, les pratiques que nous avons décrites dans ce rapport seront analysées selon un grain plus fin, donnant à voir notre objet d'étude sous un angle différent.

B.8 Les variables non spécifiques aux contenus disciplinaires

B.8.1 Le climat de classe et l'engagement des élèves

Après avoir réduit et adapté l'outil américain CLASS (Classroom Assessment Scoring System), nous avons évalué **le climat** des classes au moyen d'un ensemble d'items caractérisant les comportements du maître (« bienveillant », « souriant », « irritable », « en colère », etB.) et ceux des élèves (« souriants », « irrespectueux », etB.). Malgré une faible variabilité, témoignant du fait que les enseignants ayant accepté de recevoir les chercheurs avaient tous créé un climat de classe agréable, les résultats laissent apparaître que celui-ci exerce un effet positif sur les performances des élèves en lecture-écriture. Meilleur est le climat, mieux les élèves apprennent.

Si ces effets sont encore peu étudiés dans les écoles françaises, nos résultats vont dans le même sens que ceux des études corrélationnelles conduites dans les écoles primaires des pays anglo-saxons (voir la revue de Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Ils apportent cependant un éclairage supplémentaire sur les élèves faibles qui sont les seuls pour lesquels l'effet du climat est significatif lorsqu'on partage la cohorte en trois sous-ensembles selon les scores des élèves à l'entrée au CP.

À travers une série de sept items, nous avons décrit **le niveau d'engagement** moyen des élèves de la classe, c'est-à-dire leur implication dans les tâches d'apprentissage et leur participation aux activités, ainsi que les actions des maîtres visant à soutenir cet engagement. Là encore, il apparaît que les élèves initialement faibles progressent plus dans les classes dans lesquelles nous avons observé un meilleur niveau d'engagement moyen. Autrement dit, certains maîtres parviennent mieux que d'autres à maintenir leurs élèves engagés dans les tâches et l'effet positif de cet engagement est d'autant plus fort que les élèves sont faibles.

En résumé, nos résultats permettent d'enrichir les connaissances disponibles sur les élèves en difficulté, soulignant l'importance, au-delà des choix didactiques des enseignants, des dimensions pédagogiques du climat et de l'engagement.

B.8.2 La différenciation pédagogique

✓ *L'effet sur les élèves faibles de l'aide apportée par le maître*

Comme pour les variables relatives au budget-temps, au climat de classe et à l'engagement des élèves, les variables caractérisant les modalités de différenciation pédagogique mises en œuvre par les enseignants (tâches différentes, étayages supplémentaires, etB.) ne produisent pas d'effet

global sur l'ensemble de la cohorte d'élèves. Mais, là encore, des effets sont avérés pour les élèves initialement faibles.

Nous avons observé que le quart environ des tâches de lecture-écriture faisait l'objet d'une différenciation. Parmi les différentes modalités que celle-ci peut prendre, la plus courante (20 % des tâches proposées) consiste à proposer une tâche identique à tous les élèves, et à apporter une aide spécifique à certains. Ce type de différenciation, basé sur l'étayage 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.

En revanche, proposer à certains élèves des tâches dont les contenus diffèrent et se substituent à celles attribuées au reste du groupe classe produit des effets négatifs sur les résultats des élèves les plus faibles. Ces tâches sont relativement rares puisqu'elles ne représentent, en moyenne, que 4 % du total des tâches.

✓ **L'aide apportée à l'extérieur de la classe**

Nous avons inventorié les dispositifs d'aide extérieurs à la classe.

- Pour 26 % des élèves, une aide est donnée par le maître dans le cadre des APC⁴⁰ (Activités pédagogiques complémentaires).
- Pour 12,4 % des élèves, elle est dispensée par un orthophoniste.
- 14,9 % des élèves sont aidés par un membre du RASED (le réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté⁴¹) : 12,7 % par le maître E, 4,5 % par le maître G, 2,3 % par les deux.

Pour les deux premiers types d'aide (APC et orthophoniste), l'intervention s'ajoute au travail réalisé en classe. Ce n'est pas le cas du troisième dispositif qui, à de rares exceptions près, prive l'enfant d'un temps de classe pour lui proposer une aide spécialisée. En résumé, qu'il s'agisse des APC ou du RASED, un nombre important d'élèves est aidé dans le cadre scolaire, mais très peu le sont intensivement, c'est-à-dire au moins une heure par semaine en moyenne.

Nous ne connaissons pas l'effet de ces aides car leur évaluation pose des problèmes méthodologiques complexes à résoudre. Par exemple, parmi les élèves aidés, près de la moitié fréquente simultanément plusieurs dispositifs. Il s'avère donc délicat de séparer leurs effets. Nous pouvons néanmoins constater qu'elles ne ressemblent pas à celles qui, sur le plan international, ont fait la preuve de leur efficacité. Celles-ci avoisinent les 40 heures et sont plus utiles si elles sont fréquentes (plusieurs séances hebdomadaires) sur une période resserrée, inférieure ou égale à 20 semaines (Elbaum *et al.*, 2000). La plupart des dispositifs d'aide nord-américains, par exemple, proposent une intervention quotidienne d'une durée comprise entre 20 et 50 minutes (Wanzek & Vaughn, 2008). En résumé, les aides que nous avons analysées n'ont pas les caractéristiques de celles, intensives, qui habituellement exercent une influence positive sur les progrès des élèves.

Enfin, les chiffres laissent également apparaître l'ampleur du recours aux orthophonistes, confirmant ainsi le transfert d'une partie de la remédiation de la lecture vers le secteur paramédical mis en évidence par plusieurs autres études (Morel, 2014 ; Viriot-Goeldel, 2007).

⁴⁰ <http://eduscol.education.fr/cid74795/les-activites-pedagogiques-complementaires.html>

⁴¹ <http://www.education.gouv.fr/cid24444/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased.html>

B.8.3 Le caractère explicite de l'enseignement

Nous avons étudié les pratiques d'explicitation, sous différentes formes (qu'il s'agisse notamment 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).

✓ *Les pratiques d'enseignement*

Nos analyses descriptives des observations faites en classe ont mis en évidence deux résultats : d'une part, une grande diversité des pratiques enseignantes en matière d'explicitation et, d'autre part, un faible recours à la mémoire didactique.

Plus précisément, concernant l'explicitation, on observe :

- des occurrences d'explicitation très différentes selon les classes et selon les périodes ;
- une diminution, au cours de l'année, du nombre de tâches ayant donné lieu à au moins une explicitation ;
- la fréquence supérieure des tâches ayant donné lieu à au moins une explicitation « en comment » (qui portent sur les procédures et stratégies) par rapport à celles qui ont donné lieu à au moins une explicitation « en pourquoi » (finalités et enjeux de la tâche) ;
- une répartition inégale des occurrences d'explicitation entre les cinq familles de tâches, le plus grand nombre s'observant dans les tâches d'écriture.
- Pour ce qui est de la mémoire didactique, l'analyse montre :
- un plus grand nombre d'occurrences de tâches mobilisant la mémoire didactique de la classe de type 1 (MD1 : rappel de situations de travail et mobilisation chez les élèves de connaissances antérieures) que de type 2 (MD2 : élaboration, en fin de séance, d'un savoir reconnu et accepté par les élèves) ;
- un recours à la mémoire didactique variable selon la tâche qui lui est associée ;
- l'importance des tâches de rappel (MD1) en étude de la langue, bien que le temps moyen alloué à cette dernière catégorie soit le plus faible de tous.

✓ *L'effet des pratiques*

Nous avons tout d'abord caractérisé les classes en fonction du nombre de tâches donnant lieu à au moins une explicitation, sans prendre en compte la nature de ces tâches. Nous avons constaté que les variables caractérisant le nombre de tâches donnant lieu à au moins une explicitation « en comment » ou « en pourquoi » ne produisent pas d'effet moyen sur les performances des élèves. Il en va de même pour les variables caractérisant le recours à la mémoire didactique.

Il reste donc à poursuivre les traitements en étudiant systématiquement l'effet de l'explicitation en fonction des tâches et en fonction des unités linguistiques sur lesquelles portent les explicitations. Les premiers traitements que nous avons conduits dans ce sens, afin d'étudier l'impact de l'explicitation liées aux tâches d'écriture, mettent en évidence un effet du nombre de tâches d'écriture ayant donné lieu à au moins une explicitation sur la progression en code et sur la progression en compréhension. De plus, la partie « Écriture » de cette synthèse (cf. B.5) montre que le nombre de tâches d'écriture portant sur des unités linguistiques courtes au cours desquelles au moins une explicitation est donnée par l'enseignant joue sur la progression en écriture des élèves faibles. Ces derniers résultats nous conduisent à formuler l'hypothèse suivante, compatible avec une série de travaux antérieurs (entre autres, Bautier & Goigoux, 2004 ; Bernstein, 1975/2007 ; Fijalkow, 2014) : l'explicitation aurait un effet sur l'apprentissage de la lecture-écriture

lorsqu'elle cible certaines tâches, certaines unités linguistiques et certains élèves. Cette hypothèse sera testée dans nos analyses ultérieures.⁴²

⁴² La bibliographie de cette note de synthèse est consultable avec le rapport intégral sur le site de l'IFé : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport>