

DÉCRIRE LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ÉCRITE AU CYCLE II : L'ANALYSE DES TEMPS SCOLAIRES

Yvonne Chenouf (INRP)
Jean Foucambert (INRP)
Roland Goigoux (Psy DEE, Paris V)

Yvonne CHENOUF, Jean FOUCAMBERT et Roland GOIGOUX exposent ici les premiers résultats de la recherche "5-8 ans" présentée dans le précédent numéro des Actes de Lecture (n°36, p18 à 28). Ce premier volet concerne l'analyse des pratiques pédagogiques des maîtres de cours préparatoire ou de seconde année de cycle II.

Notre recherche s'intéresse à la manière dont les enfants apprennent à lire : elle est principalement centrée sur l'analyse des procédures des apprentis-lecteurs et de leur évolution au cours des premiers mois de l'enseignement systématique de la lecture. Toutefois, dans la mesure où nous faisons l'hypothèse que ces procédures dépendent pour une part des conditions pédagogiques auxquelles sont confrontés les enfants, il nous était indispensable de contrôler ces conditions, autrement dit de décrire les caractéristiques essentielles de la pédagogie des classes qui accueillent les enfants.

L'analyse de l'emploi du temps effectif de chaque classe est l'un des outils que nous avons retenu pour cette étude.

LE RECUEIL DES DONNÉES

Nous avons choisi trois semaines "tests" non-consécutives durant le second trimestre de l'année de cours préparatoire (ou de deuxième année de cycle II) car le deuxième tiers de l'année nous a paru particulièrement révélateur de la pédagogie de cette classe "charnière". Il est trop tôt pour que les maîtres puissent considérer que les problèmes d'apprentissage sont déjà résolus pour tous les enfants, trop tard pour qu'ils envisagent encore de différer le début d'un enseignement systématique.

Tout au long de ces trois semaines, toutes les activités d'enseignement de la langue écrite ont été répertoriées et quantifiées par les enseignants eux-mêmes. Ces activités ont été classées grâce à la grille "Organisation des activités d'enseignement". (voir doc)

ORGANISATION DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT

A. RENCONTRE AVEC DES TEXTES EN SITUATION

Première rencontre avec un texte :

- soit en vue d'une réalisation immédiate ou d'une recherche d'informations ;
- soit comme sensibilisation avec ce qui servira de support à des activités d'observation, de démontage et d'analyse des textes ultérieurement.

- **A 0 : Activité de mobilisation des connaissances des enfants**

avant la lecture proprement dite du texte (en l'absence du texte),

ex : travail sur le titre, sur les illustrations seules, sur les raisons de rencontrer ce texte...

- **A 1 : Rencontre avec un texte "pour faire"** (jeu, consigne, mode d'emploi, recette...)

- **A 2 : Rencontre avec un texte "pour s'informer"** (affiche, bon de commande, prospectus, article de revue, texte documentaire, récit... tous ces textes utilisés

afin de retirer une ou plusieurs informations qui nous manquent...)

- **A 3 : Rencontre avec un texte "pour progresser en lecture"** (récit, compréhension, poème... on travaille "rapidement" sur ces textes pour en comprendre le sens mais on sait très bien qu'ils vont servir ultérieurement pour une étude approfondie)

- **A 4 : Autres.**

B. ANALYSE DE TEXTES

- **B 1 : Architecture de surface** (travail sur la ponctuation, l'organisation spatiale, les marques typographiques, le découpage en paragraphes, le rapport texte-image...)

- **B 2 : Structure profonde** (tout ce qui concerne la compréhension du texte en tant qu'unité organisée : travail sur les connecteurs, les personnages d'un récit, la chronologie d'un récit, typologie de textes...)

- **B 3 : Lexique/Vocabulaire**

* travail sur les synonymes, les mots de la même famille, les mots pour désigner des choses, des personnes, des sentiments, les mots d'un même champ sémantique...

* segmentation des mots : lexème-morphèmes, (racine-dérivation), les marques grammaticales des mots (masculin-féminin, singulier-pluriel...)

* allers-retours entre des mots en contexte et des mots isolés, travail sur le dictionnaire de la langue française, sur le "dictionnaire" (ELMO O) d'un texte particulier : fréquence, occurrence...

- **B 4 : Grammaire** (travail sur les pronoms personnels, le temps des verbes, les mots

qui introduisent le lieu, le temps...)

- **B 6 : Compétences grapho-phonologiques** (étude du code de correspondance grapho-phonologique, orthographe, remarques sur les ressemblances, les différences...)

- **B 7 : Autres** (préciser)

C. ENTRAÎNEMENT/EXERCICE

- **C 1 : Entraînement visuel :**

discrimination : mots-flash, graphies voisines...

vitesse : lecture par empan, poursuite...

mémorisation : dictée, listes de mots, memory...

- **C 2 : Etude sur le code :** trouver des mots comprenant le même son, noter des irrégularités entre lettres et des sons...

- **C 3 : Déduction, anticipation :** closures, exercices à trous, mots croisés, intrus...

- **C 4 : Grammaire :** grammaire de l'écrit, accords de mots...

- **C 5 : Compétences "tactiques" :** stratégies de recherche et de sélection (mots dans une liste, dans un texte, série D, intrus...)

- **C 6 : Architecture de surface :** organisation spatiale, marques typographiques...

- **C 7 : Autres**

D. ACCULTURATION

(il s'agit d'activités visant à enrichir la culture de l'écrit)

- **D 1 : Gestion de bibliothèques, de fichiers...** : classement de livres, préparation d'exposition...

- **D 2 : Critiques :** débats, comités de sélection, clubs lecture...

- **D 3 : Présentations de livres :** par un adulte, un enfant, un intervenant extérieur, à partir d'un seul livre ou d'un thème, d'un auteur, d'un illustrateur, d'une collection, d'une maison d'édition...

- **D 4 : Lecture à haute voix :** lecture suivie, lecture intégrale...

- **D 5 : Rencontre avec un professionnel du livre :** auteur, illustrateur, éditeur, critique, imprimeur...

- **D 6 : Visite d'un lieu de lecture :** bibliothèque, salon du livre, exposition, imprimerie, librairie...

- **D 7 : Autre**

E. ECRITURE

- **E 1 : Production de texte :** tout type de texte...

- **E 2 : Atelier d'écriture :** imiter, faire des faux...

- **E 3 : Calligraphie :** copie...

- **E 4 : Autre**

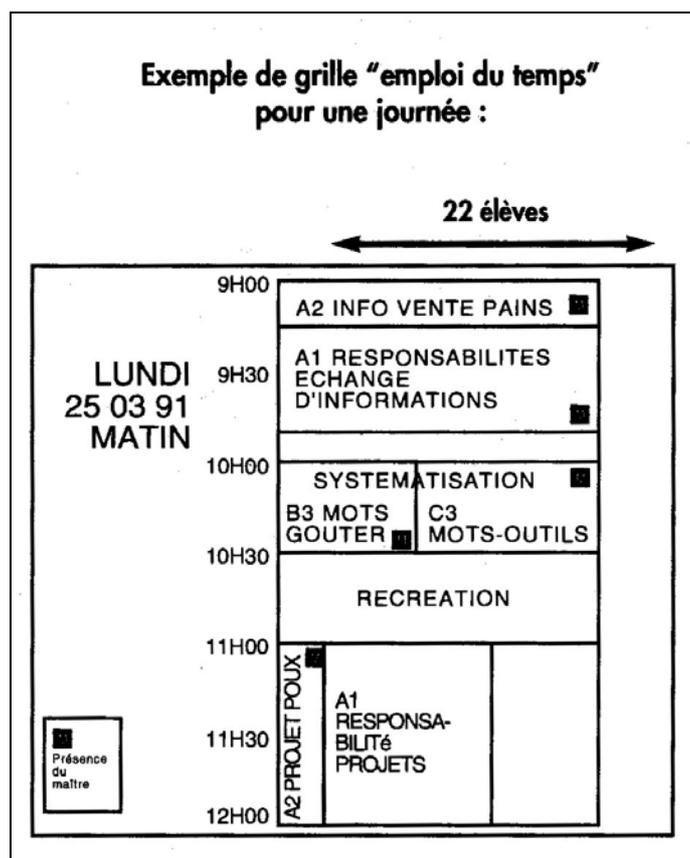
F. EVALUATION/CONTROLE

(préciser les types d'exercices...)

G. AUTRE

À la fin de chaque demi-journée chaque maître remplissait une fiche rendant compte de l'emploi du temps de cette demi-journée telle qu'elle s'était effectivement déroulée. Ce petit retour en arrière, réalisé sur des fiches préfabriquées et selon un codage précis, était réalisé chaque jour pendant une semaine.

Les maîtres notaient la nature de l'activité, sa durée, l'effectif concerné (classe entière ou éclatée), les caractéristiques du groupe (degré d'hétérogénéité, présence de l'adulte) et les reportaient sur un graphique journalier tel que celui-ci. (Voir grille "emploi du temps")



Des groupes d'enfants à effectifs inégaux pratiquent des activités différentes au même moment. Par conséquent, ce n'est pas le budget-temps de l'enseignant ubiquiste que nous étudions dans cet article mais celui d'un élève idéal, arithmétique moyenne qu'aucun enfant ne vit jamais totalement, mais qui caractérise le mieux la pédagogie d'une classe donnée.

La consigne donnée aux instituteurs était de ne remplir que les cases de l'emploi du temps concernant des activités où l'apprentissage de la langue écrite était au moins l'un des objectifs poursuivis (certaines activités de mathématiques, d'éveil ou d'EPS pouvaient apparaître si, à ce moment précis, elles visaient explicitement à favoriser l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture).

À noter que cette technique de recueil des budgets-temps est relativement souple et peu coûteuse en temps: elle peut être un intéressant support à une activité de réflexion sur les pratiques pédagogiques notamment à l'occasion d'actions de formation professionnelle.

LE CHOIX DES ÉCOLES

Rappelons les principes qui avaient guidé le choix des classes retenues pour l'expérimentation. Notre premier souci était de comprendre comment les enfants apprennent à lire lorsque l'enseignement n'est pas fondé sur l'acquisition préalable des règles de correspondance entre graphèmes et phonèmes.

Soixante de ces enfants ont donc été choisis dans douze classes dont les instituteurs mettent en oeuvre une pédagogie donnant priorité à la compréhension de textes écrits dès le début de l'année scolaire et n'accordant qu'une place minimale à l'enseignement du code de correspondance grapho-phonologique (*écoles n°1 à 8*) (*Chenouf et Doquet 1991*).

Mais nous souhaitions également appréhender la diversité des itinéraires d'apprentissage à travers la diversité des pratiques pédagogiques. Vingt-quatre autres enfants ont donc été choisis dans des classes plus "traditionnelles", accordant notamment beaucoup plus de place à la maîtrise du code de correspondance grapho-phonologique (les effectifs ici sont moindres dans la mesure où c'est précisément ce type de pédagogie qui a servi de cadre à la quasi totalité des études développementales précédentes) (*écoles N° 9,10,11*).

Ces 17 classes offrent, on va le voir, une très grande diversité dans l'utilisation du temps mais elles ont toutefois en commun d'être conduites par des maîtres volontaires et expérimentés : chacun d'eux, et pour des raisons souvent contraires, a fait le choix de travailler sans "manuel de lecture" et sans "exercices pré-fabriqués", pareils en cela aux cuisiniers qui évitent les produits congelés et fondent leur art sur chaque nouvelle saison, marquant ainsi le fossé entre fraîcheur et froid.

Ce seul aspect suffirait à les faire apparaître comme appartenant à la même "minorité pédagogique" du Paysage Pédagogique Français (PPF) si l'on s'en tenait aux grandes classifications habituelles : nous allons voir que l'analyse de la complexité des pratiques quotidiennes fait rapidement voler en éclats ces typologies élaborées à partir des seules déclarations d'intention des pédagogues.

Notons enfin que nous avons procédé au regroupement des budgets-temps concernant les maîtres qui travaillaient en "doublette" (voire en "triple") de manière si étroite que leurs emplois du temps étaient indissociables. Cette dernière opération nous a conduit à ne retenir que 11 unités "écoles" (et non 17 classes) dont nous allons maintenant comparer les emplois du temps.

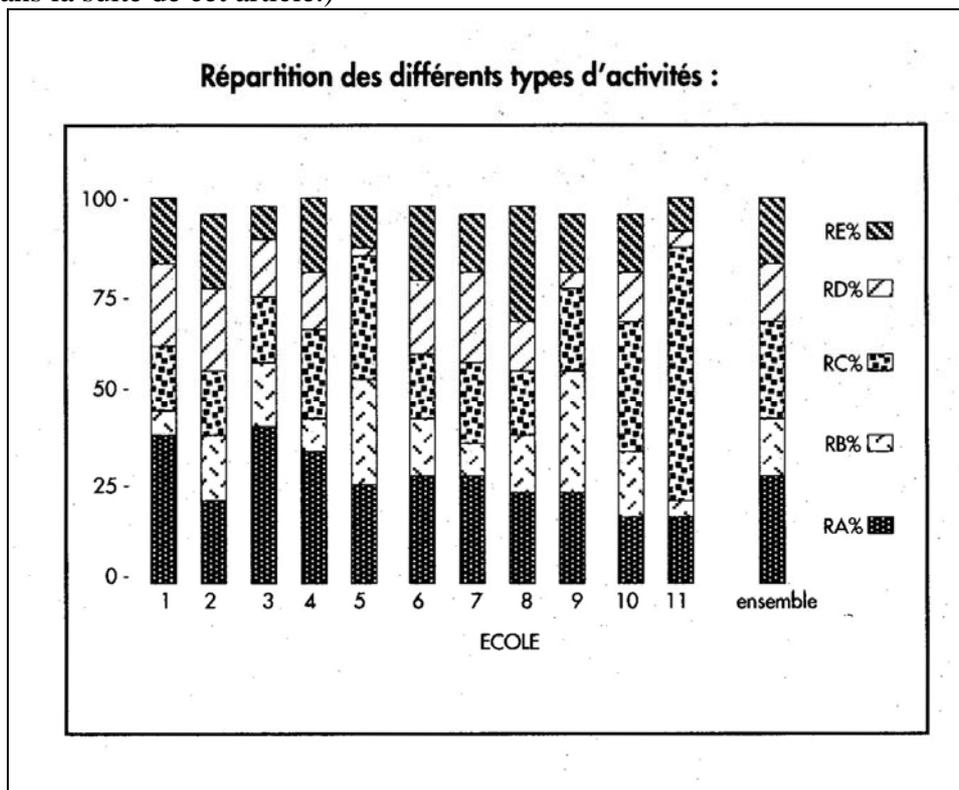
RÉPARTITION DES ACTIVITÉS

Voici tout d'abord les grandes masses horaires calculées en fonction des cinq familles d'activités présentées ci-dessus :

- A- rencontre avec des textes en situation (RA%)
- B- analyse des textes (RB%)
- C- entraînement / exercice (RC%)
- D- acculturation (RD%)
- E- écriture (RE%)

(À noter la disparition de la famille F "Évaluation-contrôle", ce qui traduit la quasi absence de temps spécifiques consacrés à cette évaluation, le plus souvent peu formalisée et intégrée aux autres activités d'enseignement. Seulement 2,4 % du temps se répartissent dans des activités

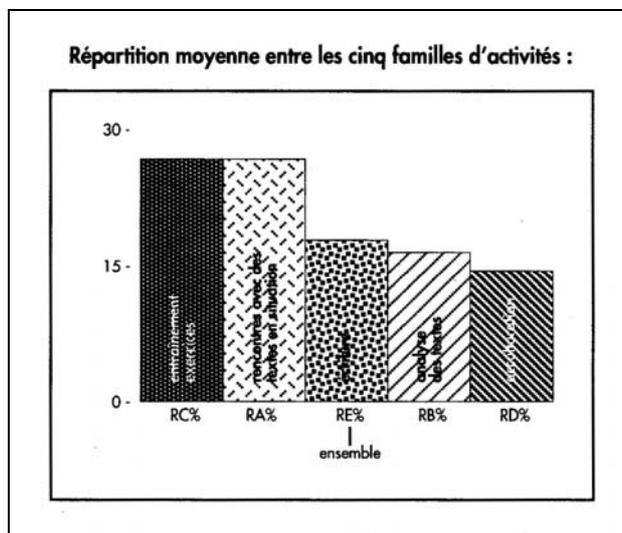
inclassables ou des moments consacrés à l'évaluation et au contrôle. Nous n'en tiendrons pas compte dans la suite de cet article.)



Les chiffres présentés dans ce tableau expriment des pourcentages, c'est-à-dire la répartition des activités au sein du temps global consacré à la lecture et non un nombre de minutes réellement consacré à telle tâche. C'est donc **un profil qui exprime la priorité des activités les unes par rapport aux autres**. Mais telle classe dont nous disons qu'elle consacre plus de temps qu'une autre à des activités en BCD peut, en réalité, y séjourner moins longtemps pour peu qu'elle consacre à la lecture un horaire global plus réduit. Il s'agit donc bien du **type de répartition des activités au sein d'un horaire, non l'horaire lui-même**.

Deux familles d'activités constituent à elles seules plus de 50 % du temps d'enseignement de la langue écrite dans nos onze écoles et trois autres s'équilibrent pour constituer la seconde moitié.

(Remarque : une douzième pile a été ajoutée, elle représente la moyenne de l'ensemble des autres résultats.)



1) Entraînement-Exercice (RC%)

Il s'agit de l'exercice des aspects techniques de la lecture et de son apprentissage mais indépendamment des textes, même si les unités linguistiques qui sont manipulées ici en sont plus ou moins directement issues. La variété de ces activités est grande : outre un travail sur le code de correspondance grapho-phonologique, on trouve dans cette famille des exercices de discrimination visuelle, d'anticipation, de recherche rapide d'information, etc.

Valeur moyenne RC% = 26 %

(Valeurs extrêmes minimum = 15 % , maximum = 66 %)

C'est à dire, en moyenne, le quart du temps consacré à la lecture mais avec une dispersion considérable (un rapport de 1 à 4 !). Certaines classes semblent miser beaucoup sur ce travail technique, d'autres y accordent moins de crédit et préfèrent, semble-t-il, multiplier les rencontres avec les textes sans procéder à de réels investissements techniques.

2) Rencontre avec des textes en situation. (RA%)

Il s'agit du temps passé à la première rencontre avec un texte pour le découvrir, l'explorer, le comprendre, soit :

- en vue d'une utilisation immédiate (en avoir pris connaissance, l'avoir compris, s'en servir pour générer de l'action, de l'émotion, etc.)

- en vue d'une sensibilisation avec l'objet écrit qui servira ultérieurement de support aux activités d'observation, de démontage et d'analyse. Le temps passé ainsi est également fonction du nombre de textes nouveaux rencontrés, de leur taille, de la profondeur de cette première lecture et de la manière dont elle s'insère dans les activités globales du groupe.

RA% = 26 % (min. = 15 % max. = 40 %)

En moyenne un quart du temps est consacré à cette première rencontre : ceci caractérise l'importance accordée à la nécessité de textes nombreux, à la volonté que l'écrit soit abordé dans son rapport à une situation d'énonciation et à l'obligation de travailler avant tout sur sa signification. Dans certains cas 40 % du temps est consacré à cette démarche.

3) Écriture (RE%)

Cette rubrique regroupe la production de tout type de textes, des ateliers d'écriture aux activités de copie et de calligraphie.

RE% = 17 % (min. = 9% max. = 29 %)

À eux seuls, les temps de copie et de calligraphie représentent 7,4 % du temps. 9 % sont consacrés à une véritable production, avec toutefois une dispersion forte puisque ce dernier pourcentage varie de 0 % à plus de 20 %

4) Analyse de textes (RB%)

Au-delà de l'investigation initiale qui a permis de leur attribuer une première signification, les textes ("outils" de la communication écrite) sont envisagés comme des "objets" linguistiques qui vont être étudiés sous différents aspects : sémantiques et lexicaux, textuels, syntaxiques, grammaticaux, orthographiques...

RB% = 16 % (min. = 4 % max. = 32 %)

Le temps moyen consacré au travail direct sur les textes est donc relativement faible. Les textes semblent nécessaires pour rencontrer la fonctionnalité de l'écrit mais il ne semble pas que ce soit beaucoup à travers eux que les maîtres choisissent d'étudier le fonctionnement de cette langue écrite.

5) Acculturation (RD%)

C'est l'ensemble des activités qui permettent de rencontrer le monde de l'écrit produit en dehors de l'école (littérature de jeunesse, presse, documentaires...) et de tisser progressivement des liens entre toutes ses facettes. Gestion de la bibliothèque centre documentaire, présentation et analyse de livres, lecture suivie ou intégrale d'ouvrages, rencontre avec des professionnels sont quelques unes de ces activités qui se déroulent souvent en BCD mais parfois également en classe.

RD% = 14 % (min. = 3 % max. = 24 %)

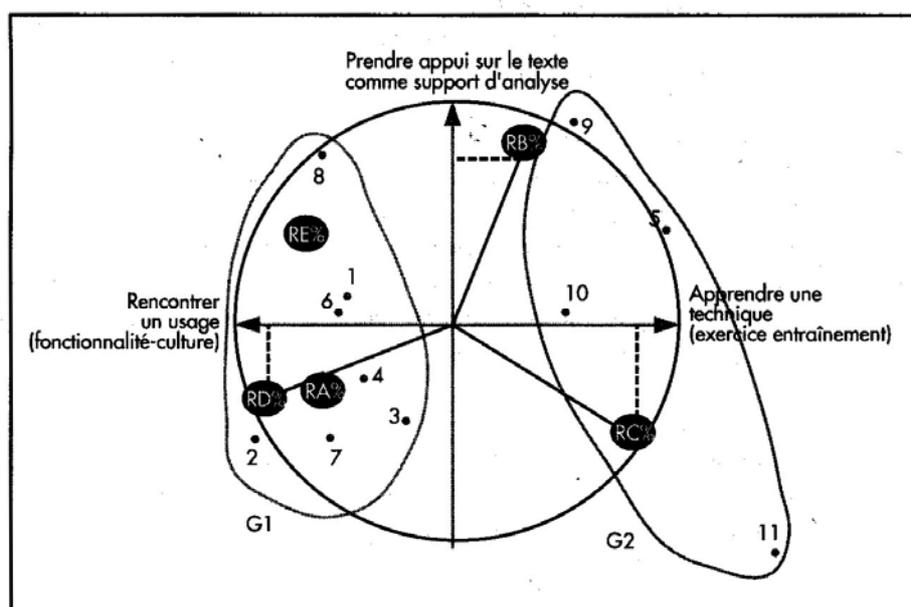
La dispersion des résultats est là encore considérable (de 1 à 8 !) autour d'une moyenne, somme toute, assez élevée qui témoigne de l'orientation pédagogique commune d'une partie des écoles de notre échantillon.

En bref, les moments d'exercice et d'entraînement ainsi que la rencontre en situation avec des textes occupent la moitié du temps et l'écriture au sens large, le travail sur les textes et le développement d'une culture de l'écrit, l'autre moitié. Mais aucune classe ne correspond, bien évidemment, à ce portrait ; il s'en faut même de beaucoup. Les questions naissent alors facilement : en quoi le fait de choisir de rencontrer beaucoup de textes ou de travailler de manière systématique ou encore de produire très peu d'écrits pourra-t-il induire tel profil de résultats à un moment donné de l'apprentissage et comment les choses évolueront-elles alors ?

ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES

Chaque élément du budget-temps peut difficilement être étudié en lui-même dans la mesure où il est exprimé en pourcentage du temps global consacré à l'enseignement de la langue écrite : consacrer une proportion importante de son temps à un type d'activités, c'est nécessairement en consacrer moins aux autres.

Afin de poursuivre l'analyse comparative entre écoles, il est donc indispensable de définir un "profil" pour chacune d'entre elles en tentant de transformer ces données nécessairement corrélées entre elles en facteurs indépendants les uns des autres. Les outils de la statistique descriptive et en particulier l'analyse en composantes principales vont en suggérer deux :



Le premier facteur se construit sur l'opposition entre, d'un côté, le temps passé à une familiarisation avec l'écrit social et à la rencontre des textes en situation ("culture écrite") et, de l'autre, le temps consacré au travail systématique, aux exercices, à l'entraînement. Choisissons d'aborder la lecture plutôt par l'usage que par la technique ? Par la fonctionnalité ou par le fonctionnement ?

Cet axe distingue nettement entre eux deux groupes d'écoles dont les budgets-temps sont significativement contrastés:
(significatif sur le plan statistique à .05 pour les activités de type A et à .01 pour les activités de type C et D)

	RA%	RB%	RC%	RD%	RE%
premier groupe (G1) (écoles n°1 2 3 4 6 7 8)	30	12	19	19	18
deuxième groupe (G2) (écoles n°5 9 10 11)	19	20	39	7	13

Dans le deuxième groupe, l'accent est mis sur l'exercice et l'entraînement (RC%) alors que l'accoutumance (RD%) et la rencontre de textes (RA%) passent au second plan. C'est l'inverse pour le premier groupe dans lequel près de la moitié du temps est consacré aux activités de type A et D. Les différences observées en (RB%) et (RE%) ne sont, quant à elles, pas significatives, la variation entre les classes d'un même groupe étant trop forte.

Cet axe apparaît donc comme celui qui exprime la priorité de l'action pédagogique en matière de lecture : il **repose sur l'opposition "rencontrer un usage / apprendre une technique"**. Nous le considérerons comme **l'axe de la fonctionnalité**.

Le deuxième facteur se construit autour du temps accordé au texte, qu'il s'agisse du texte sur lequel on travaille, qu'on observe pour construire à travers son fonctionnement quelque chose du système de la langue ou, à un degré moindre, du texte qu'on produit, qu'on écrit ou recopie. Cette préoccupation du texte s'oppose à des organisations qui donnent la priorité soit à un travail systématique hors texte soit à la rencontre rapide de textes multiples.

Là encore, un examen des deux grands groupes créés par cet axe explique cette opposition :

	RA%	RB%	RC%	RD%	RE%
premier groupe (écoles n°2 3 4 7 11)	30	9	29	16	14
deuxième groupe (écoles n°1 5 6 8 9 10)	22	22	23	12	19

La seule différence significative (à .01) concerne RB%: autrement dit c'est l'importance du recours au texte, la volonté qu'il ne soit pas un prétexte mais le support des investissements techniques qui caractérise le second groupe par opposition au premier.

Cet **axe** peut être considéré comme celui du **texte : faire ou non les investissements techniques à son propos**.

Chaque école est repérée par un point dans le plan défini par les 2 axes que nous venons de décrire. On comprend, par exemple, que l'école n°8 donne une très forte priorité au texte

comme support du travail d'analyse de la langue (axe 2) ainsi qu'une forte priorité à la culture de l'écrit et à la fonctionnalité (axe 1) ; elle privilégie aussi les activités d'écriture. Ainsi, elle est diamétralement opposée à l'école n°11 qui n'accorde aucune importance au travail sur le texte (axe 2) et ne donne aucune priorité à la culture de l'écrit et à sa fonctionnalité ; l'essentiel de son travail est consacré à l'exercice, à l'entraînement, au travail systématique sur des textes conçus pour servir de support à la rencontre d'un fonctionnement technique.

LES ASPECTS TECHNIQUES

L'analyse précédente a porté sur les grandes masses de temps accordé à la lecture. Deux d'entre elles (RB% et RC%) concernent davantage les aspects "techniques", l'une (RB%) dans le rapport même au texte comme support des investissements, l'autre (RC%) de manière systématique. Mais, une fois ce parti pris, les deux domaines donnent lieu à des apports de même nature.

Étudions de plus près ces deux domaines qui recouvrent les aspects techniques de l'enseignement de la lecture. Dorénavant nous ne prendrons plus en compte ni la manière dont les textes sont rencontrés (RA%), ni les activités d'acculturation (RD%), ni les moments de production (RE%). Nous procéderons à une investigation transversale qui nous conduira à subdiviser les aspects techniques (RB% et RC%) en six grands types d'investissements :

B1+C6 = architecture de surface (SURF%)

B2+C5 = structure profonde et compétences tactiques (TEXT%)

B3+C3 = lexique/ vocabulaire (LEXI%)

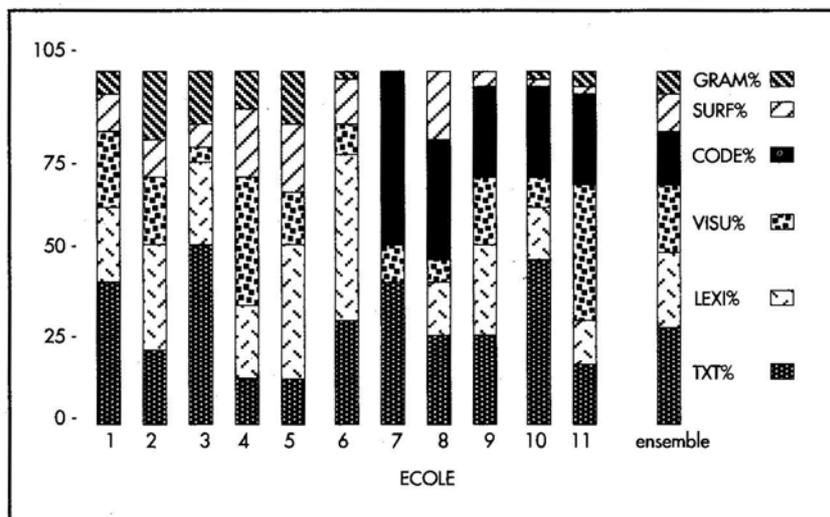
B4+C4 = grammaire (GRAM%)

B6+C2 = code grapho-phonologique (CODE%)

C1 = entraînement visuel et mémorisation (VISU%)

À noter que cette catégorisation ne repose pas sur une définition linguistique mais sur une théorisation issue de notre observation des pratiques pédagogiques.

**Répartition au sein des activités "techniques"
(types B et C)**

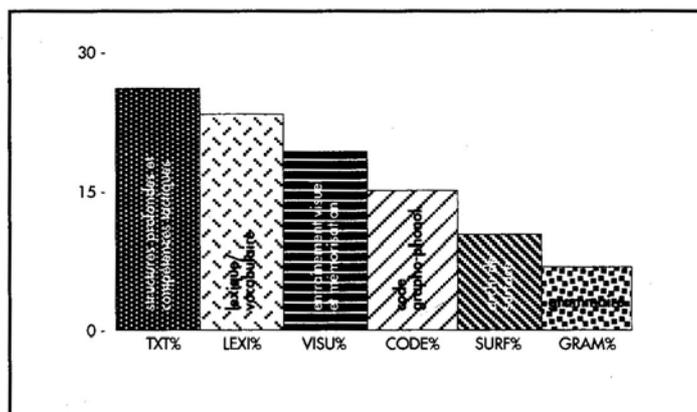


Les résultats obtenus sont exprimés en pourcentages: ils rendent compte de la répartition des différents types d'activités techniques au sein du temps global consacré à ces activités techniques (RB% + RC%). Il s'agit donc une nouvelle fois d'un "profil" qui exprime les priorités accordées par les maîtres aux activités "techniques" les unes par rapport aux autres.

(Une douzième pile a été ajoutée : elle représente la moyenne de l'ensemble des autres résultats.)

Lorsque l'on examine l'ensemble des budgets-temps de nos onze écoles on constate que trois types d'activités constituent à eux seuls près de 70% du travail technique.

Répartition moyenne des investissements techniques :



1) Structures profondes et compétences tactiques (TEXT%)

Nous avons regroupé dans cette catégorie tout ce qui concerne la compréhension du texte en tant qu'unité organisée : personnages ou chronologie des récits, typologie des textes, stratégies de recherche et de sélection, travail sur les connecteurs, ...

Valeur moyenne TEXT% = 26 %

(Valeurs extrêmes minimum. = 12%, maximum = 45%)

Le fait qu'il s'agisse de l'activité à laquelle notre échantillon consacre le plus d'apports techniques montre sa marginalité dans le PPF. On remarquera également la forte dispersion (de 1 à 4).

2) Lexique/vocabulaire (LEXI%)

Travail sur les mots : synonymes, mots de la même "famille", mots d'un même champ sémantique ; segmentation des mots (racine-dérivation), marques grammaticales ; aller-retour entre des mots en contexte et des mots isolés, différents dictionnaires, travail sur les fréquences, les recherches d'occurrences ; exercices de closure, exercices "à trous", mots croisés, recherche d'intrus...

LEXI% = 23 % (min. = 0 % max. = 48 %)

Là encore, une dispersion considérable et des valeurs extrêmes surprenantes!

3) Entraînement visuel et mémorisation (VISU%)

Familiarisation avec l'écrit en tant que signifiant organisé pour le regard ; discrimination de formes voisines ; vitesse de lecture par empan ; mémorisation des formes écrites...

VISU% = 19 % (min. = 5% max. = 41 %)

Le score moyen élevé caractérise sans doute la pédagogie "idéo-visuelle" de la majeure partie de notre échantillon, mais il rend également compte de la place importante accordée à la mémorisation des formes graphiques, y compris à des fins d'écriture, telle qu'on peut la trouver dans des pédagogies plus "traditionnelles".

4) Code (CODE %)

Il s'agit de tout ce qui vise une compétence grapho-phonologique, étude du code, orthographe, recherche de ressemblances, de différences entre ce qu'on voit et ce qu'on entend, etc.

CODE% = 15 % (min. = 0 % max. = 50%)

La valeur moyenne est assez basse et confirme la spécificité de cet échantillon car il est probable que la valeur moyenne de la population générale constituée par l'ensemble des classes Françaises de cours préparatoire serait proche de notre maximum.

5) Architecture de surface (SURF%)

Travail sur la ponctuation, l'organisation de l'espace du texte, les marques typographiques, le découpage en paragraphes, le rapport texte/image, etc.

SURF% = 10 % (min. = 0 max. 21 %)

La dispersion est grande et il est aussi étonnant d'imaginer qu'une classe ne consacre aucun moment systématique au CP à cette architecture de surface que de découvrir qu'une autre y passe le cinquième du temps réservé aux apports techniques.

6) Grammaire (GRAM%)

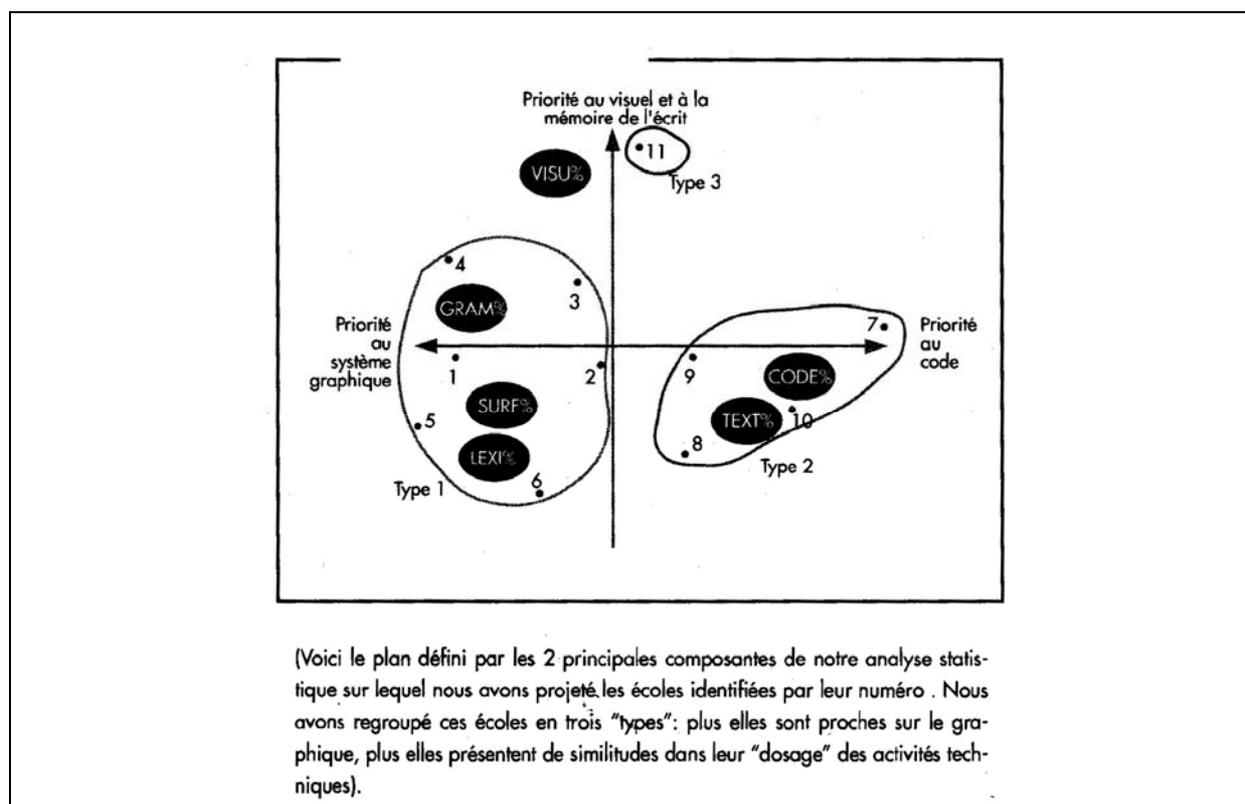
Travail sur les pronoms personnels, le temps des verbes, les mots qui introduisent le lieu, le temps ; les marques spécifiques dans l'écrit et les accords...

GRAM% = 7 % (min. = 0 % max. = 19%)

Encore une fois les classes de notre échantillon diffèrent sensiblement de l'une à l'autre en même temps qu'elles tranchent sur les pratiques habituelles. Ainsi couvrons-nous un champ suffisamment large pour tenter d'observer et de suivre l'effet de stratégies pédagogiques bien différenciées.

NOUVELLE ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES

Comme dans la première partie de notre étude, il est impossible d'étudier un élément pour lui-même dans la mesure où il se définit uniquement par rapport aux autres. Ce sont des profils qu'il faut étudier : l'analyse en composantes principales va nous aider à les dessiner.



Le facteur principal (axe horizontal) oppose nettement les classes (à droite du plan) où priorité est donnée au travail technique sur le code, soutenu accessoirement par une compétence tactique au niveau du texte, et celles (à gauche) qui n'étudient guère le code et mettent l'accent sur des apports grammaticaux et/ou lexicaux, soutenus éventuellement par une étude systématique de l'architecture de surface du texte. Nous pourrions le définir comme **l'axe du "principe d'investigation dans l'écrit"** car il oppose deux approches dans l'étude de la langue écrite : soit à partir de l'oral grâce au système de correspondance grapho-phonologique, soit à partir de l'écrit dans sa spécificité envisagée du point de vue de l'analyse et de la systématisation des composantes du lexique et de la grammaire.

Le second facteur (axe vertical) se définit par l'importance accordée à l'entraînement visuel et à la mémorisation. Quel que soit le principe de "fonctionnement du système" (tel que le définit le premier axe), il reste à s'entraîner et à mémoriser ce que ces formes écrites ont de spécifique.

Le plan ainsi créé par ces deux axes fait apparaître trois types d'orientation technique : deux types s'opposent essentiellement sur le premier axe, le troisième se différencie nettement par le second axe.

Le premier type regroupe les écoles n° 1, 2, 3, 4, 5 et 6.

Le second type regroupe les écoles n° 7, 8, 9 et 10.

Le troisième type correspond à l'école n° 11.

	Type 1	Type 2	Type 3
SURF	13	07	02
LEXI	30	14	13
GRAM	12	01	06
CODE	01	34	24
TEXT	24	33	15
VISU	21	12	41

Ces trois groupes sont différenciables par leurs coordonnées moyennes sur les axes:

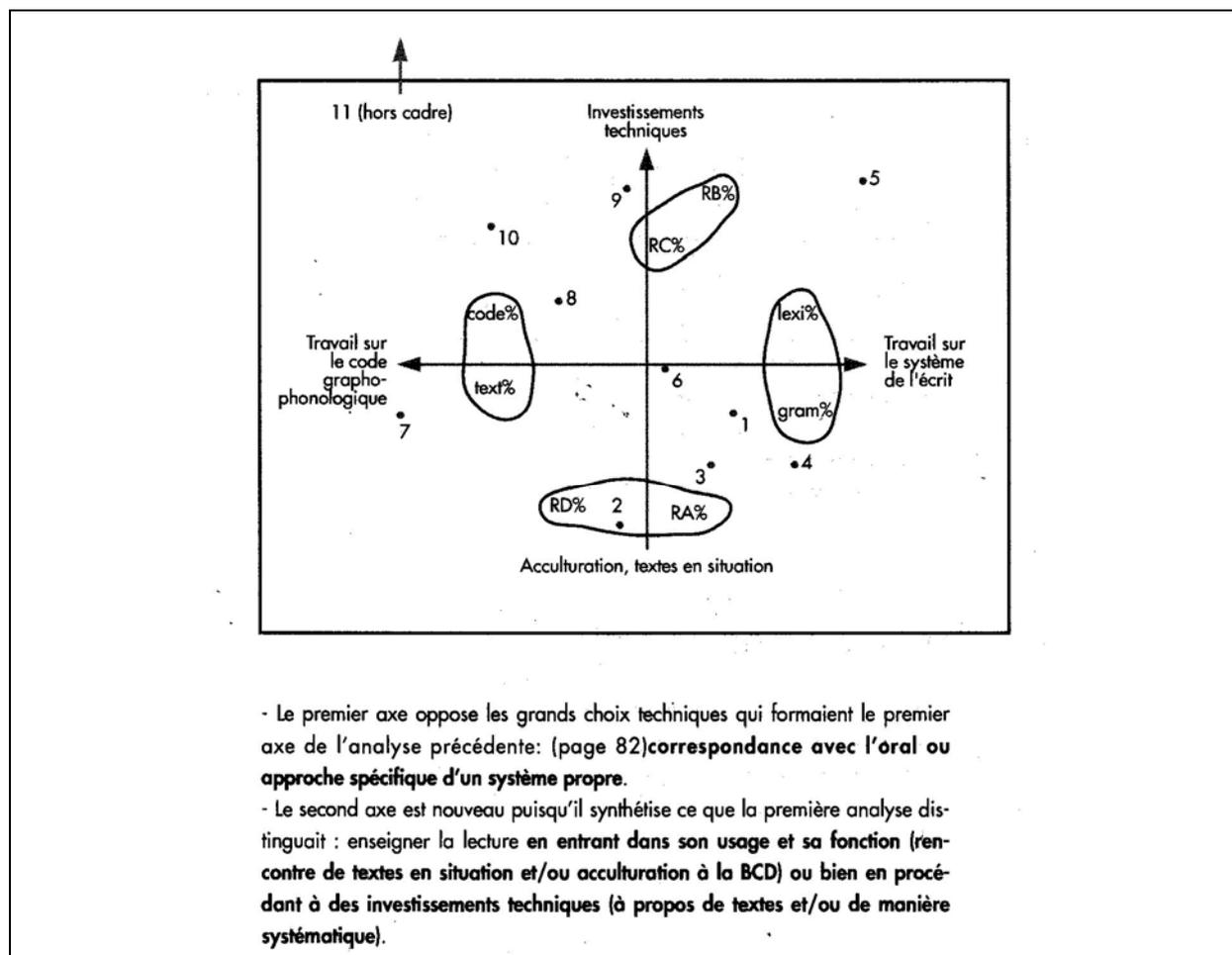
	Type 1	Type 2	Type 3
position moyenne sur l'axe 1	- 1.285	1.853	0.297
position moyenne sur l'axe 2	- 0.118	- 0.446	2.497

DERNIÈRE ANALYSE

Les résultats précédents ont montré qu'une des écoles de notre échantillon, l'école n° 11, a une position régulièrement marginale due à l'importance considérable qu'elle attache au travail systématique (RC%) et, au sein de cette priorité, aux activités visuelles et à la mémorisation (VISU%).

Notons que c'est également celle dont les élèves obtiennent en fin de CP les résultats les plus élevés (Cf. la dernière partie de cet article). Mais sa différence très forte "tire" les axes et "écrase" les autres différences. Afin de mieux comprendre les aspects qui différencient les autres écoles entre elles nous allons procéder à une ultime analyse en excluant cette école particulière.

De surcroît, nous allons considérer simultanément toutes les variables qui décrivent les choix pédagogiques afin de comprendre leur structuration. Nous étudierons conjointement les variables qui concernent les grandes masses (RA%, RB%, RC%, RD%, RE%) et celles du "zoom" sur les activités techniques (SURF, LEXI, GRAM, CODE, TEXT, VISU) observées dans RB% et RC%. Nous allons procéder à une ultime analyse en composantes principales qui concernera donc 10 écoles et 11 variables pédagogiques. Cette analyse permet de dégager deux axes qui expliquent 70 % de la variation totale.



Ce dernier système d'axes est particulièrement intéressant car il regroupe les quatre dimensions pédagogiques qui apparaissent comme les plus contrastives à l'issue de cette étude. Il rend plus objective une diversité de pratiques que nous ne soupçonnions pas au préalable.

OBJECTIVER LA PÉDAGOGIE

Notre découpage "a priori" opposait deux grands types de pédagogie et il avait été validé, dans un premier temps, par les résultats d'un questionnaire adressé aux instituteurs (Fijalkow 1992). Les chiffres que nous publions aujourd'hui montrent que la réalité pédagogique est beaucoup plus complexe que les habituelles catégorisations en "méthodes" pédagogiques ne le laissent supposer !

Toutes les études comparatives portant sur les effets des différentes pratiques pédagogiques ont besoin de caractériser avec précision les variables qu'elles manipulent. Les plus récents travaux de sociologie qui se sont intéressés aux différences d'efficacité pédagogique des maîtres de cours préparatoire se sont tous heurtés aux difficultés d'une objectivation de la pédagogie (Duru-Bellat et Leroy-Audoin 1990 ; Bressou 1990). L'effet "maître" est avéré mais "l'identification sur une base factuelle, des éléments techniques et relationnels" qui conditionnent cette efficacité reste à réaliser (Mingat, 1991). Notre travail se veut une contribution à cette théorisation des pratiques d'enseignement.

L'analyse des "emplois du temps effectifs" que nous présentons ici n'est qu'un outil parmi d'autres (par exemple l'analyse des textes supports à l'enseignement et des séquences d'enseignement filmées en classe) dont les résultats sont en cours de traitement. Nous allons toutefois nous risquer à une première tentative de mise en relation des performances des élèves, recueillies en fin de cours préparatoire, avec les caractéristiques pédagogiques des classes qui accueillaient ces élèves. Afin essentiellement de repérer les principales questions que soulèvent cette ambition de mesurer les effets d'une pédagogie.

LES EFFETS DE LA PÉDAGOGIE

LES ÉPREUVES DE FIN DE C.P.

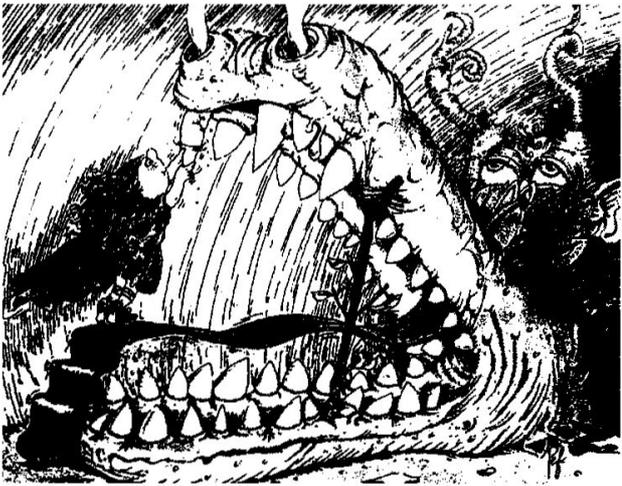
À la fin de l'année de cours préparatoire les compétences des enfants de notre cohorte ont été étudiées à l'aide de neuf épreuves passées en situation d'entretiens individuels. Il n'est pas possible ici de présenter en détail chacune de ces épreuves ; notons seulement que certaines sont semblables en structure à celles qui avaient déjà été proposées aux enfants depuis plus d'un an.

La première de ces épreuves (TE7.5), bâtie à l'aide du logiciel "Caviar", a été décrite dans le dernier numéro de cette revue (Goigoux 1991). Il s'agit d'une épreuve d'identification de mots placés dans des contextes plus ou moins contraignants.

Une autre épreuve (TE5.5) repose sur la compréhension de mots tout d'abord isolés puis contextualisés. L'enfant doit les remettre en ordre afin de bâtir des phrases avec ou sans l'aide d'un support iconographique puis proposer une ultime interprétation des mots méconnus au départ.

Une épreuve de compréhension d'un début de récit (TE14.5) repose sur une intention de lecture particulière. L'enfant doit chercher à comprendre le sens de l'histoire pour deviner la dernière réplique du texte qui a été masquée.

DESSIN PEF, CONTES À RECONTER, LA NORIA 1980



*Il était une fois, une petite fille qui se promenait dans la forêt.
Sa maman lui avait dit de faire très attention au méchant strinoug.
La petite fille entendit un bruit, comme si quelqu'un pleurait.
Elle continua son chemin et arriva devant une caverne.*

*C'était celle du terrible strinoug vert!
Quand elle le vit, elle cria de peur.
Mais comme il pleurait, elle reprit courage et elle lui demanda ce qu'il avait.
De sa grosse voix méchante il répondit:
- "J'ai"*

Ce texte comporte un mot inventé ("strinoug") afin d'étudier la manière dont les enfants peuvent s'appuyer sur les données contextuelles pour attribuer une signification à un mot inconnu. La procédure d'interrogation de l'enfant comportait une phase où l'expérimentateur introduisait un dessin.

D'autres épreuves sont des adaptations des exercices de l'évaluation nationale CE2 de septembre 1990. Il s'agit d'épreuves demandant aux enfants de distinguer les usages et de nommer différents types de texte (TE1B.5), de repérer dans une liste de mots voisins sur le plan graphique et phonologique un mot prononcé par l'expérimentateur (TE18.5), de segmenter des mots reliés les uns aux autres au sein d'une phrase (TE17.5) ou bien de compléter des écritures partielles de mots associés à des images (TE19.5).

Une seconde tâche d'écriture (TE9.5) était proposée aux enfants mais n'a pas été prise en compte dans les calculs présentés ici : il s'agissait d'une tâche de dictée de mots et de phrase réitérée de manière analogue depuis la grande section de maternelle selon la procédure dite de "l'écriture créative" (Ferreiro 1988).

La dernière tâche était une épreuve de closure à choix restreint parmi plusieurs propositions comportant des homophones (TE13.5). Les enfants disposaient d'illustrations pour soutenir leurs choix.

Je réussis à l'ouvrir peine.
vite cent avec sans

Un diable très sortit de sa boîte.
laid beau lait les

Je fis un en arrière,
saut bon bond pas

et je tombai dans un de quilles.
boule je tas jeu

Tremblant de peur, de redescendre,
à vent à plat-ventre avant peur

j'emportai l'avion auquel manquait une ...
queue L aile elle

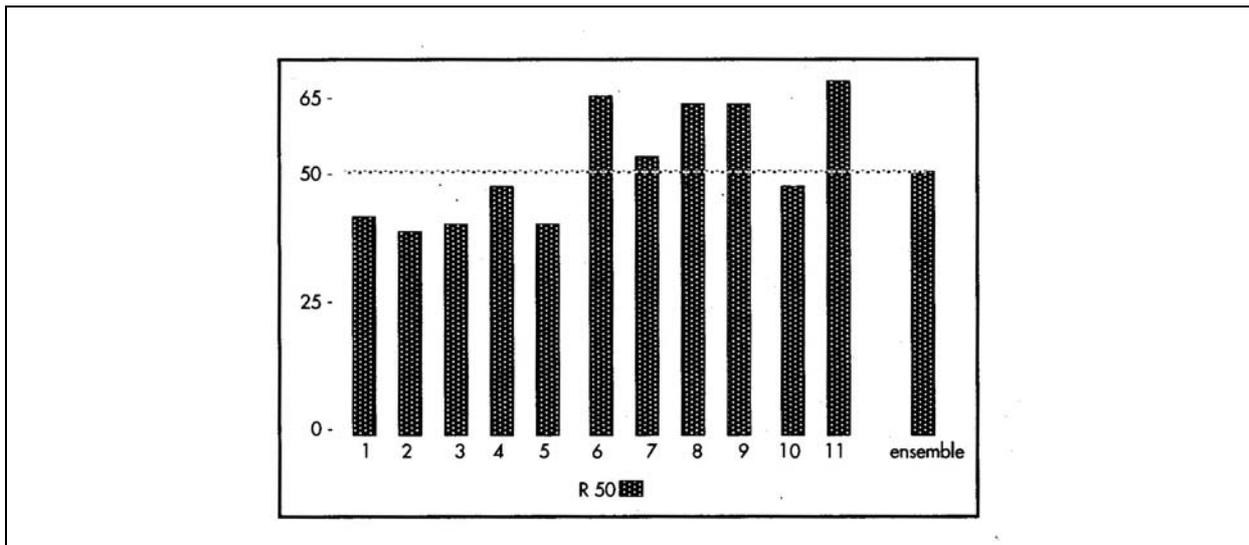


DESSINS JACQUES CHENIVESSÉ

R50 : UN SCORE UNIQUE

Afin d'examiner les liens entre les performances des enfants à la fin de l'année de CP et l'enseignement dont ils ont bénéficié, nous allons provisoirement considérer ces résultats condensés en un score unique, score composite centré autour d'une moyenne de 50 et dont la distribution fait apparaître un écart-type de 16. Nous nommerons ce score R 50. L'analyse des résultats des enfants montre en effet une corrélation très forte entre leurs performances aux différentes épreuves, à l'exception d'un score qui évalue la familiarité avec des écrits diversifiés (épreuve TE1.6). L'interprétation fine de ces résultats est en cours mais l'analyse en composantes principales fait apparaître une telle convergence qu'il est légitime ici de les regrouper et de travailler pour chaque enfant avec un seul score correspondant à ses coordonnées sur l'axe qui explique à lui seul 72% de la variation totale.

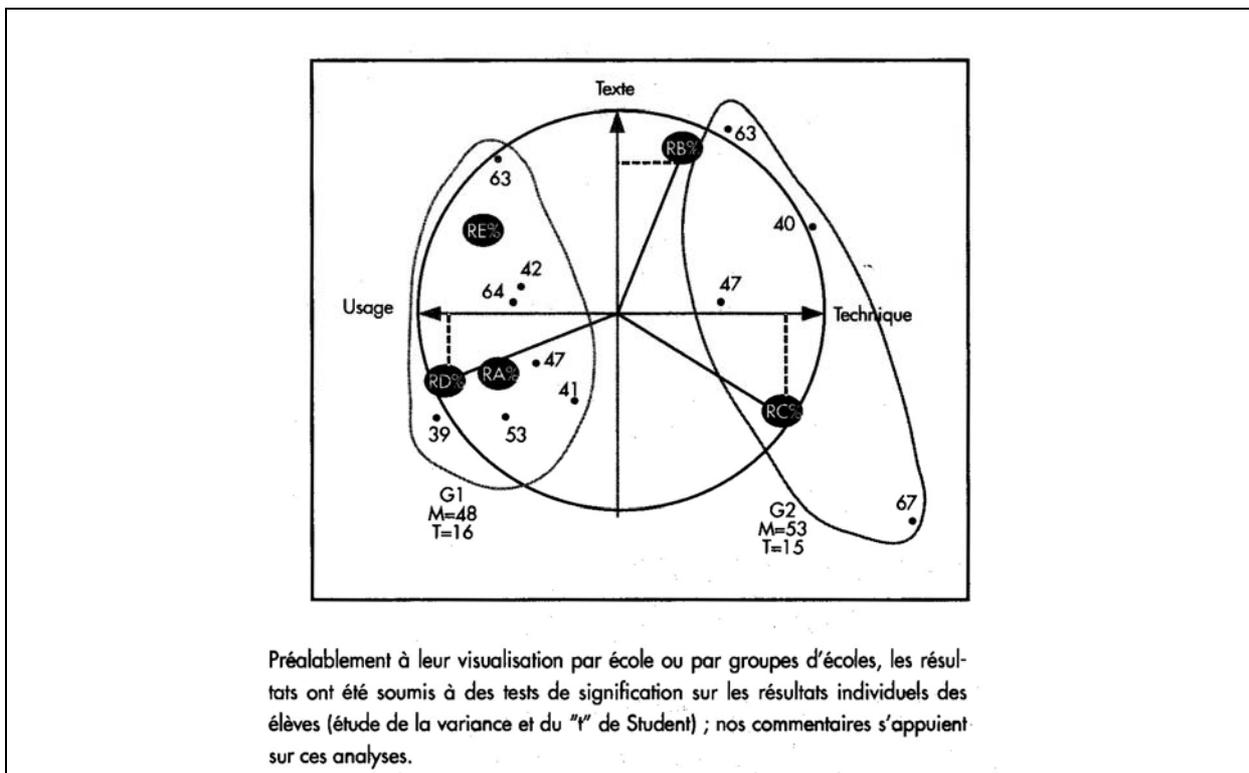
C'est donc ce score que nous allons tenter ici de mettre en relation avec le budget-temps de l'enseignement de la lecture. (À ne pas confondre avec le budget-temps de l'apprentissage tel qu'il a été défini et étudié par Foucambert et Violet 1980). En voici tout d'abord une représentation graphique sous la forme d'un score moyen calculé par école.



Nous allons étudier les budgets-temps de l'enseignement de la lecture à travers les caractéristiques pédagogiques dégagées dans la première partie de cet article. Ces caractéristiques sont matérialisées par les axes principaux que nous avons dégagés lors des trois analyses statistiques précédentes.

USAGE OU TECHNIQUE ?

Notre première analyse mettait en évidence l'opposition entre "apprentissage d'une technique" (entraînement, exercice) et "rencontre d'un usage" (fonctionnalité, culture). L'axe 1 de la **première ACP** nous avait permis d'opposer deux groupes d'écoles que nous allons de nouveau représenter mais en indiquant cette fois le score moyen de leurs élèves.

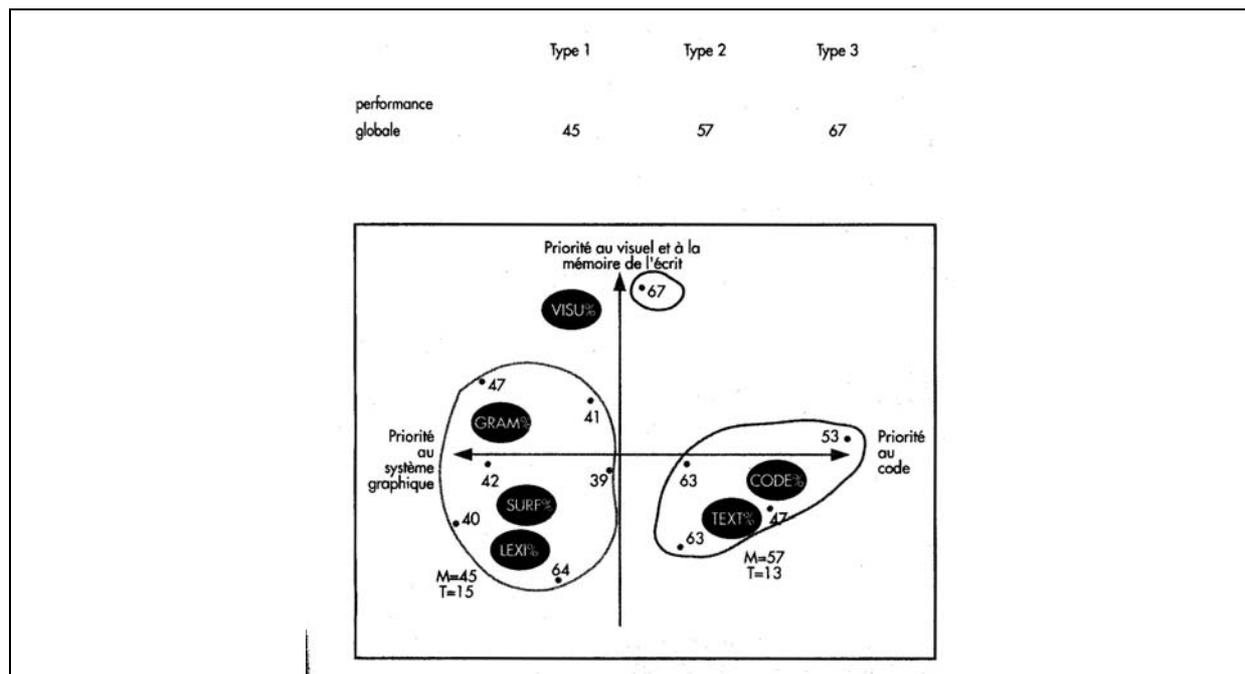


Préalablement à leur visualisation par école ou par groupes d'écoles, les résultats ont été soumis à des tests de signification sur les résultats individuels des élèves (étude de la variance et du "t" de Student) ; nos commentaires s'appuient sur ces analyses.

L'axe horizontal ne crée **pas de différences significatives** même si les résultats du groupe 2 sont légèrement plus élevés (53 contre 48 pour le groupe 1), la dispersion est telle qu'elle interdit d'évoquer un effet quelconque. (À noter que l'axe vertical, celui du "Texte", ne crée pas plus de différence significative).

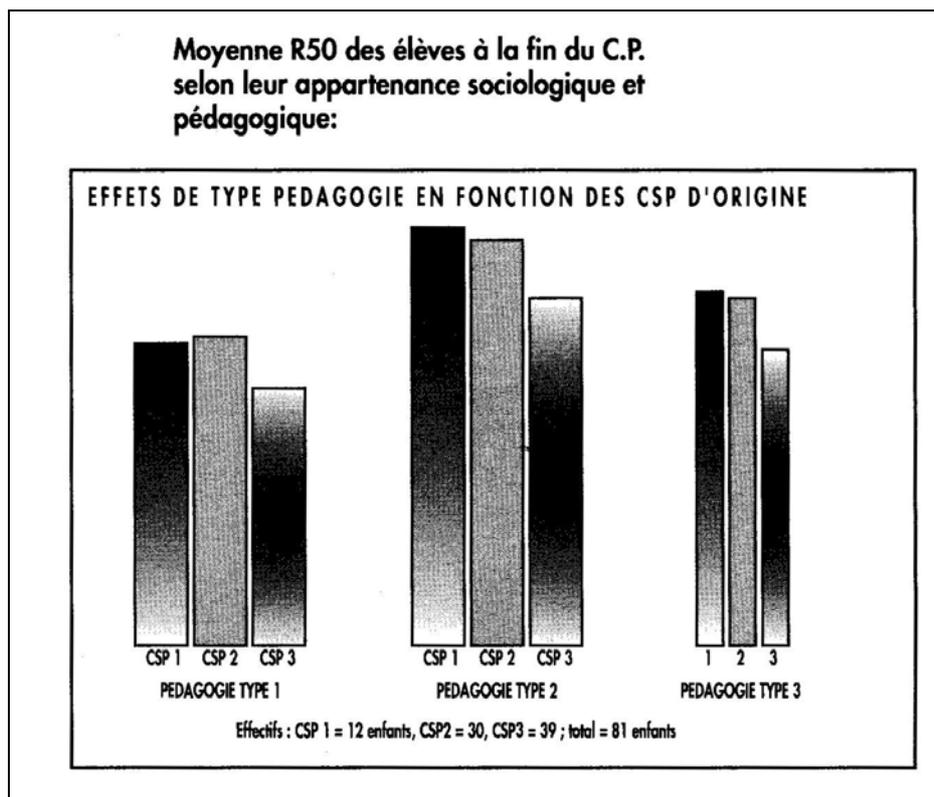
Code ou système graphique ?

La **seconde ACP** avait permis de distinguer trois groupes, différenciables par leurs coordonnées moyennes sur les axes et différenciés significativement par le niveau des performances globales de leurs élèves :



À l'issue du cours préparatoire, les enfants qui ont bénéficié des pédagogies de type 2 et 3 ont les meilleurs résultats.

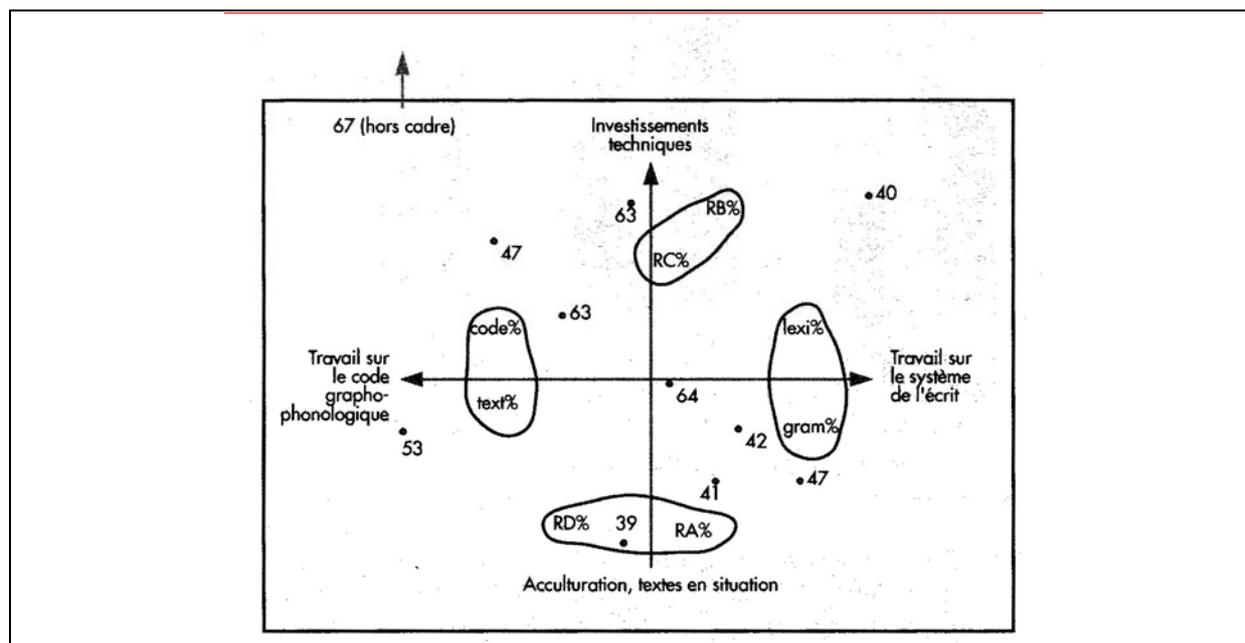
À noter également que nous avons étudié les effets de ces choix pédagogiques en fonction de l'origine sociale des enfants. Nous avons regroupé pour cela les écoles de type 2 et 3 afin d'observer en particulier les éventuels effets sélectifs de l'enseignement du code. Toutes les écoles de type 2 et 3 consacrent en effet au moins 24% du temps de leurs activités techniques aux aspects grapho-phonologiques alors qu'aucune classe de type 1 ne leur consacrent plus de 4% de ce même temps.



Résumés sur cet histogramme les résultats ne font apparaître aucun effet spécifique lié à l'enseignement du code. Autrement dit ce choix pédagogique n'affecte pas de manière sélective les enfants selon leur origine sociale.

GÉODIDACTIQUE

À l'issue de la **troisième ACP** l'opposition entre les types 1 et 2 est beaucoup plus lisible. On voit qu'il s'agit essentiellement de l'opposition entre deux quadrants du plan : au nord-ouest l'accent est mis sur les aspects techniques dans leur ensemble (et leur diversité) et sur le travail du code en particulier, au sud-est priorité est donnée à l'acculturation et au travail sur le système de l'écrit.



Nous faisons l'hypothèse que l'essentiel des choix didactiques se jouent, à terme, entre les points cardinaux de cette carte de géographie pédagogique. Mais de quelle manière ? Par quelles relations ? Et comment analyser l'impact de ces choix sur les résultats des enfants ?

INTERPRÉTER

Comment interpréter les performances évaluées à la fin du cours préparatoire et en particulier les différences liées aux choix pédagogiques précédemment exposés ?

Avec prudence tout d'abord en raison de la faiblesse des effectifs étudiés. Rappelons que notre recherche n'est pas une étude comparative des effets de différents types de pédagogie. Les caractéristiques didactiques que nous avons commencé à décrire dans le présent article sont destinées à être mises en relation avec la diversité des itinéraires d'apprentissage des enfants tout au long du cycle II plutôt qu'avec leurs performances "brutes" mesurées à la fin du cours préparatoire.

Toutefois, la rigueur des tests statistiques utilisés nous permet de dégager quelques points forts qui conduisent à leur tour à une interrogation importante.

Incontestablement, **les résultats les plus faibles** au mois de juin sont obtenus par les classes de type 1, c'est-à-dire celles qui ont fait **le choix de ne pas accéder à l'écrit à partir de l'oral** et donc de le découvrir à partir de son fonctionnement autonome, celui de son lexique et de sa grammaire. Parmi ces classes, celles qui privilégient l'étude de la phrase plutôt que l'étude du texte, (celui-ci étant seulement abordé à partir des indices de surface et non dans son organisation sémantique) obtiennent des scores encore plus faibles.

Le résultat le plus élevé est obtenu par la classe qui se différencie de l'ensemble par une proportion très importante d'activités systématiques visant à une mémorisation de formes visuelles et à une familiarisation avec le matériau écrit en tant que tel. Les "bons" résultats sont obtenus par un travail important sur le fonctionnement du code grapho-phonologique comme système d'interface entre l'oral et l'écrit, le tout relayé, au niveau du sens par un travail non négligeable sur le fonctionnement textuel. C'est sans doute ce dernier aspect qui différencie notre échantillon de l'ensemble des classes du "Paysage pédagogique français" qui

suivent une "méthode de lecture". En revanche, très peu d'importance est accordée au développement d'habitudes visuelles : les procédures de correspondance entre oral et écrit restent, à travers le déchiffrement, l'objectif premier de ce type de pédagogie.

Ces résultats indiquent des tendances significatives sur lesquelles nous allons revenir. Ils ne doivent toutefois pas masquer l'importante variété des choix pédagogiques réalisés par les écoles appartenant à un même sous groupe. (Voir un exemple ci-dessous)

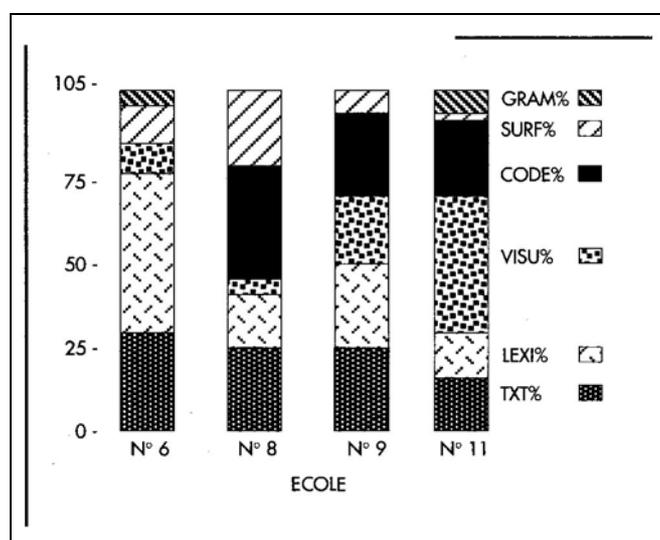
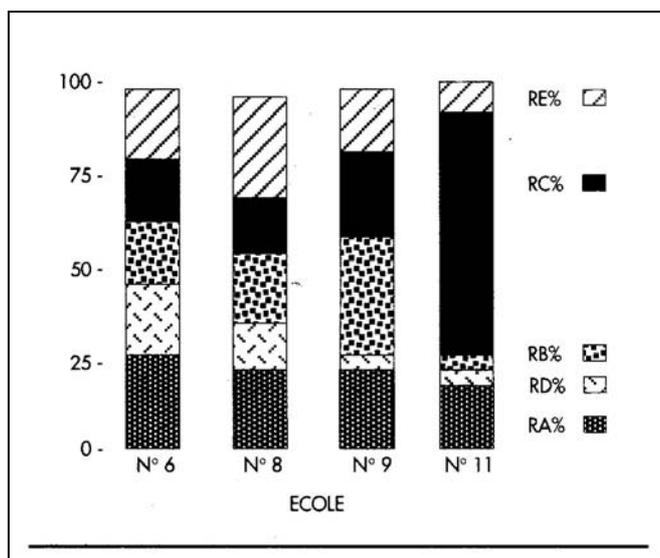


ILLUSTRATION DE LA DIVERSITÉ DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Quatre classes dont les élèves obtiennent en juin les meilleurs résultats moyens (Score R50, classe n°6: 64 ; n°8: 63 ; n°9: 63; n°11: 67). Il est possible de situer ces écoles sur les plans (p 82, 85, 86)

Histogramme A

Les classes n°6 et n°8 ont un "profil" pédagogique proche, ce sont celles qui insistent le plus sur la fonctionnalité et la variété des rencontres avec les textes (A + D). La proportion de temps passé à rencontrer de l'écrit en situation est importante parce que les textes sont nombreux (n°8) et/ou parce que le maître se livre, notamment en BCD, à un véritable travail d'acculturation (n°6).

(A noter que la classe n°8 accorde plus d'importance au travail d'écriture.)

La classe n°9 se "rattrape" en consacrant davantage de temps à l'exploration de textes (B), peu nombreux, et en faisant un travail systématique plus important.

La classe n°11 ne travaille pas sur les textes rencontrés mais procède essentiellement à un travail systématique, à des leçons, (qui bien sûr prennent appui sur quelques phrases) et à de l'entraînement. Cette proportion (RC%) est équivalente aux 2/3 du temps d'enseignement de la langue écrite, ce qui conduit la classe n°11 à occuper une place marginale dans notre échantillon.

Histogramme B

Si l'on effectue maintenant un zoom sur la nature des activités techniques (B + C) on observe que la classe n°6 qui ne travaille jamais sur la correspondance grapho-phonologique présente un "profil" singulier. Elle aborde l'écrit comme un système spécifique et insiste sur le vocabulaire, sur la syntaxe, la grammaire...

La classe n° 8, 9 11 qui s'intéressent moins à ces aspects reportent une partie de ce temps sur l'étude du code (au moins 25%). Le travail systématique de la classe n°11 est toutefois moins caractérisé par un travail sur le code qu'à une familiarisation avec les formes visuelles, à un entraînement à l'identification de mots, à leur discrimination et à leur écriture.

CONCLURE ?

Pourrait-on conclure à la supériorité d'une organisation pédagogique ? Oui sans doute si la scolarité des enfants se terminait au cours préparatoire. Comme ce n'est pas le cas, il nous faut réexaminer les rapports entre progrès à court terme et progrès à moyen ou à long terme.

Les premiers dépouillements des données recueillies de manière chronologique tout au long de l'année de cours préparatoire ont permis de montrer, au moins pour ce qui concerne les élèves les plus "avancés" au mois de juin, que leurs résultats n'étaient guère prédictibles à partir des observations réalisées quatre ou six mois plus tôt (Cf. notre exposé lors des entretiens Nathan de novembre 1991 ; à paraître en avril 1992). L'analyse de la variété des itinéraires des enfants montre combien il est délicat de choisir un moment pour "évaluer" les performances de lecture et combien il est imprudent d'attribuer très tôt des étiquettes de "bon" ou de "mauvais" lecteur. La diversité inter-individuelle est telle (Rieben, 1989), les modalités et les rythmes d'apprentissage sont si différents (résultats en cours de traitement, à paraître) que les pronostics sont bien aléatoires. Nous ne parlons ici que de scores élevés ou bas à l'issue de la seconde année du cycle des apprentissages, scores descriptifs d'itinéraires diversifiés vers la lecture et non pronostiques, encore moins normatifs.

Les résultats de fin de CP ne sont pas la garantie de bons résultats futurs. Nous savons que certaines "bonnes" performances peuvent indiquer des bénéfices à court terme qui ne seront pas capitalisés pas à long terme. À la fin du CM2 par exemple, les activités relevant d'une lecture qualifiée de "superficielle" sont bien réussies : repérage simple d'informations uniques, mises en relations terme à terme, relevés ponctuels d'informations. *"En revanche, les activités demandant un traitement logique de plusieurs informations textuelles ou la mise en relations logiques d'informations contenues dans plusieurs textes, relevant d'une lecture plus approfondie et plus raisonnée, posent encore problème"* (Desclaux et Vogler, D.E.P, 1989). Selon les données ministérielles *"la moitié environ des élèves aborde l'enseignement du collège sans avoir une maîtrise suffisante de ce niveau de lecture"* (idem, p23). Autrement dit, bien que les "mécanismes de base" soient installés de manière satisfaisante pour plus des trois quarts des enfants à la fin du CE1 selon les récentes évaluations nationales du ministère de l'Éducation Nationale, le bilan terminal de l'école primaire n'est pas satisfaisant.

Deux hypothèses peuvent être retenues pour comprendre ces faiblesses :

- l'enseignement de la lecture au cycle III est inadapté, malgré la nette mobilisation des instituteurs à ce niveau d'enseignement (cf. l'étude de sociologie réalisée sous la direction de V. Isambert-Jamati, Goigoux 1988).

- l'enseignement initial de la lecture insiste sur des mécanismes de base qui ne préparent pas correctement le développement d'une lecture authentique (Foucambert 1976). *"Le déchiffrement n'est un obstacle objectif que dans la mesure où des enseignants, misant sur son efficacité, consacrent le temps de leurs élèves à son enseignement au lieu de mettre en place les conditions de la lecture"* (Foucambert 1991, p37).

Bien sûr ces deux hypothèses peuvent également en générer une troisième, fruit de leur interaction.

Nous ne sommes pas en mesure d'apporter de réponse à ces interrogations ni de tester ces deux hypothèses à partir des données expérimentales actuellement en notre possession. Peut-être pourrions nous le faire si nous poursuivons notre investigation actuelle au delà du cycle II. À l'issue toutefois de la présente étude et des diverses topologies présentées il est possible de mieux cerner les facteurs pédagogiques mis en jeu dans une telle problématique.

De toute évidence les emplois du temps que nous venons d'analyser indiquent un parti pris différent dans la gestion du temps à long terme. Les écoles classées dans le type 2 lors de la seconde ACP donnent priorité à des activités dont l'efficacité se mesure vraisemblablement plutôt sur le long terme; toutes celles par exemple qui visent une certaine flexibilité des stratégies de lecture à travers une véritable "culture de l'écrit", toutes celles qui insistent sur les spécificités du système de la langue écrite.

Ce calcul est-il le bon ? Le "retard" pris lors de la phase initiale est-il ensuite largement comblé ou bien freine-t-il au contraire la suite de l'apprentissage ? Les effets des différents types d'organisation pédagogique affecte-t-il de manière différente les enfants selon leur propre "rapport" à la langue écrite ? Quel est le meilleur dosage entre les différents aspects de l'enseignement repérés par les quatre quadrants de notre cartographie pédagogique ? Ces questions restent pour l'instant ouvertes tant il est vrai que l'apprentissage d'un savoir-faire tel que la lecture ne peut être évalué que sur une longue durée. Mais cette évaluation portera moins sur les aspects techniques (parce qu'il est indispensable qu'ils soient alors maîtrisés) que sur l'usage et la familiarité de l'écrit que ces derniers rendent possibles et désirables.

Yvonne Chenouf (INRP)
Jean Foucambert (INRP)
Roland Goigoux (Psy DEE, Paris V)

BIBLIOGRAPHIE

BRESSOU P. (1990), "Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de C.P. ?" **Revue Française de Pédagogie**, n°93, 17-25.

DURU-BELLAT M. ET LEROY-AUDOIN C. (1990), "Les pratiques pédagogiques au CP, structure et incidence sur les acquisitions des élèves", **Revue Française de Pédagogie**, n°93, 5-15.

CHENOUF Y. et DOQUET C. (1991) **Lire de 5 à 8 ans**, AFL.

FERREIRO E. "L'écriture avant la lettre" in **La production de notation chez le jeune enfant** H. SINCLAIR, 18-70, P.U.F. 1988.

FIJALKOW J. (1992) **Enquête internationale (DFLM) sur l'enseignement de la lecture au cours préparatoire**, Ministère de l'Éducation Nationale, à paraître.

FOUCAMBERT J. (1976) **La manière d'être lecteur**. OCDL.

FOUCAMBERT J. (1991) "Tribune" in CHENOUF Y et DOQUET C. (Eds): **"Lire de 5 à 8 ans"**, AFL.

FOUCAMBERT J. et VIOLET M. (1980) **Ce que vit l'enfant au cours préparatoire**. I.N.R.P.

GOIGOUX R. (1988) "La lecture aux cours moyens", **Les Actes de Lecture**, n°23, pp. 12-15.

GOIGOUX R. (1991) "La recherche 5-8 ans ; présentation du logiciel CAVIAR", **Les Actes de Lecture**, n°36, pp. 18-27.

GOIGOUX R. (1992) "Étude longitudinale de l'apprentissage de la lecture au cycle II", **Actes des deuxièmes "Entretiens Nathan : de la lecture à l'écriture"**. Nathan, sous presse.

MINGAT A. (1991), "Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école". **Revue Française de Pédagogie**, n°95, 47-63.

RIEBEN L. (1989) Analyse cognitive des difficultés d'apprentissage de la lecture, **Psychologie Française**, 34, 263-270.