

7 minutes pour apprendre à lire : à la recherche du temps perdu

Bruno Suchaut

Unité de recherche sur le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP)

Alice Bougnères

Institut de recherche sur l'éducation (IREDU)

Adrien Bouguen

Ecole d'économie de Paris, Institut des Politiques Publiques (IPP)

Document de travail

Mars 2014

RÉSUMÉ

Ce document se base sur l'analyse des données collectées dans le cadre d'un stage d'été destiné à des élèves de grande section de maternelle dotés de compétences orales très faibles sur le plan de la conscience phonologique. Le dispositif permet d'organiser l'enseignement en petits groupes d'environ cinq élèves, de niveaux homogènes et dont la composition peut évoluer au fil du temps selon les rythmes d'apprentissage individuels. Par ailleurs, le programme dont bénéficient les élèves tient compte des apports récents de la recherche internationale sur l'apprentissage de la lecture. La question de l'utilisation du temps d'enseignement est au centre de la problématique et les analyses montrent que les besoins en temps d'apprentissage des élèves les plus faibles ne peuvent être satisfaits dans le cadre ordinaire de la classe. En effet, le volume de temps disponible aux apprentissages, principalement celui pendant lequel l'élève est engagé sur la tâche est largement insuffisant pour permettre d'aborder l'apprentissage de la lecture dans de bonnes conditions pour tous les écoliers. En matière de politique éducative, les résultats encouragent à développer, dans les écoles, des pratiques visant à optimiser au mieux le temps d'apprentissage des élèves, cela s'avère un moyen pertinent pour lutter efficacement contre la difficulté scolaire précoce.

MOTS-CLES

Temps scolaire – Ecole maternelle – Ecole primaire – Lecture – apprentissages – compétences - difficulté scolaire

INTRODUCTION

Le temps scolaire est un élément essentiel de la politique éducative. Pourtant celui-ci n'est bien souvent abordé qu'en termes de répartition dans l'année, dans la semaine, dans la journée et entre les différentes activités et disciplines. Or, dans le contexte actuel de l'école primaire française, les élèves les plus fragiles sur le plan des aptitudes aux apprentissages peinent à satisfaire leurs besoins en temps d'apprentissage. Peu de mesures concernent la différenciation en volume du temps d'enseignement en fonction des besoins des élèves. Les rares dispositifs proposés en ce sens se cantonnent à octroyer un volume d'heures supplémentaire réduit, dispersé sur l'année scolaire, pas systématiquement articulé avec les enseignements délivrés en classe, et sont peu prescriptifs sur les pratiques spécifiques à mettre en œuvre avec la population concernée. Cette forme de réponse au traitement de la difficulté scolaire ne suffit pas à répondre aux besoins que manifestent certains élèves au début de scolarité, notamment quand ils sont confrontés au difficile apprentissage de la lecture. Le projet français nommé « stage d'été », qui sert à la fois de base et de cadre au développement de cet article, présente l'intérêt majeur de cibler une dimension fondamentale de l'efficacité pédagogique : l'optimisation du temps d'apprentissage des élèves. Ce projet français s'inscrit dans la logique des recherches anglo-saxonnes qui ont démontré les effets positifs de programmes spécifiques visant à prévenir l'échec scolaire par l'entraînement renforcé d'une compétence requise pour aborder les apprentissages en lecture au CP sans présenter un sérieux risque d'échec : la conscience phonologique.

Le projet s'appuie sur l'idée que l'école doit prendre en compte avec plus de réalisme les besoins différenciés des élèves en temps, lequel doit être considéré comme un levier pédagogique, permettant à chacun de progresser selon son rythme d'apprentissage (NECTA, 2005), davantage que comme une contrainte, un simple paramètre organisationnel qu'il faut gérer. L'optimisation du temps doit dépasser l'approche purement quantitative dès lors qu'il n'existe pas de relation incontournable et directe entre le volume de temps disponible et les progrès des élèves (Cavet, 2011). De nombreuses recherches ont souligné l'attention à apporter à l'usage qui peut en être fait par l'élève, ciblant la dimension qualitative du temps d'enseignement (Suchaut, 2009a). La transformation des pratiques pédagogiques est une condition indispensable pour qu'une dotation supplémentaire en temps puisse être efficace. Dans cette perspective, le projet « stage d'été » module non seulement le volume consacré aux plus faibles – en leur offrant une quinzaine d'heures d'entraînement estival – mais adapte également le contenu des enseignements dispensés, en prescrivant une programmation précise d'activités, guidée par les préconisations de la recherche expérimentale ayant produit des résultats positifs. Il s'agit concrètement de concentrer un entraînement orienté sur la conscience phonologique sur une période de trois semaines pendant les congés scolaires d'été avec une organisation pédagogique permettant un travail approfondi avec de petits groupes d'élèves.

Après avoir brièvement rappelé le contexte relatif à la difficulté scolaire précoce en lecture et à son traitement dans le système éducatif français, la grille d'analyse fournie par la recherche considérant le temps comme ressource modulable et comme levier de différenciation pédagogique au bénéfice des plus faibles sera présentée. La description du stage d'été, ses atouts, ses effets sur les progressions des élèves seront brièvement évoqués avant une analyse précise des données relatives au lien entre l'usage du temps d'apprentissage supplémentaire offert aux enfants bénéficiaires et leurs progrès. Enfin, une réflexion plus globale sur les pistes que nos analyses ouvrent en matière de politique éducative sera conduite sur le thème de l'organisation du temps scolaire.

LA DIFFICULTÉ EN LECTURE, LES RÉPONSES DE L'ÉCOLE ET LES PRÉCONISATIONS DE LA RECHERCHE

La proportion d'élèves en difficulté dans le domaine de l'écrit a augmenté significativement au cours de cette dernière décennie en France. C'est le constat établi par plusieurs études nationales et enquêtes internationales qui fournissent à présent des données fiables pour mesurer l'évolution temporelle des compétences des élèves. On retiendra notamment au niveau national les évaluations CEDRE (Cycle des Evaluations Disciplinaires Réalisées sur des Echantillons) mises en place par la DEPP en 2003 qui évaluent les acquis des élèves de CM2 et de 3^{ème}, et au niveau international les enquêtes PIRLS¹ et PISA². En fin d'école primaire, le niveau de compréhension des écoliers les plus faibles est en baisse ; un élève sur cinq connaît des difficultés en lecture. C'est par ailleurs dans les établissements relevant de l'éducation « prioritaire » que l'augmentation de la proportion d'élèves en difficulté est la plus flagrante. Dans ces établissements, ce sont toutes les dimensions de la lecture qui sont concernées par cette dégradation, y compris les mécanismes de base, à la différence des établissements hors éducation prioritaire (Daussin, Keskaik, Rocher, 2011), cela interroge la capacité de l'école à honorer son rôle de fournir à tous ses élèves les moyens d'accéder aux savoirs fondamentaux. Ce constat désormais bien connu d'une dégradation de la performance globale du système et de la performance des élèves les plus fragiles est complété par celui d'un fort déterminisme précoce de la réussite scolaire. Parmi les jeunes sortis sans diplôme du système éducatif, près de la moitié faisait partie du groupe des élèves les plus faibles aux tests administrés à l'entrée en sixième. Le niveau de compétence initial apparaît comme une variable plus discriminante que l'origine sociale en ce qui concerne le décrochage scolaire (Afsa, 2013). Les études de suivi de cohortes ont confirmé que le niveau scolaire global à l'entrée à l'école élémentaire déterminait largement les performances en fin de CM2 (Suchaut, 2007). Ces constats, qui rejoignent les précédents (HCE, 2007), interrogent sur l'avenir des écoliers qui abordent le collège sans maîtriser les compétences de base ; ils questionnent surtout sur la politique à conduire pour inverser la tendance de cette évolution peu favorable en matière d'efficacité et d'équité du système éducatif.

Les solutions envisageables sont diverses mais sont toutes liées à la problématique du temps d'enseignement et à sa répartition entre les élèves. La condition préalable d'efficacité d'un dispositif destiné à maximiser les apprentissages est en effet la multiplication des « occasions d'apprendre ». Une piste pertinente relève de mesures structurelles dans l'organisation de l'école comme la diminution massive des effectifs d'élèves par classe dans les secteurs socialement défavorisés. Cette mesure peut entraîner des effets nettement positifs sur les progressions des élèves au début de l'école élémentaire (Bressoux, Lima, 2011; Suchaut, 2013). En revanche, les dispositifs de soutien ou d'accompagnement sur le temps scolaire ont un impact très limité, surtout au regard des ressources mobilisées (Suchaut, 2009b). Les causes possibles de cette relative inefficacité sur les progrès des élèves sont probablement liées au ciblage insuffisant des interventions sur les domaines de compétences pertinents et à une intervention trop tardive, quand les difficultés sont installées et qu'elles ralentissent déjà la progression dans les nouveaux apprentissages.

Une réponse d'une autre nature, toujours liée au temps, tient dans un programme d'enseignement visant le développement de certaines compétences spécifiques avec de petits groupes d'élèves, en classe. Il n'existe guère de programmes de ce type évalués de façon rigoureuse en France. On

¹ *Progress in International Reading Literacy Study*) et PISA (*Programme for International Student Assessment*).

² *Program for International Student Assessment*.

mentionnera toutefois le programme PARLER³ destiné à réduire le nombre d'élèves en échec scolaire par la mise en œuvre d'une pédagogie fondée sur l'état des connaissances de l'apprentissage de la lecture et d'un enseignement individualisé de la grande section de maternelle au CE1. L'enseignement explicite et structuré dont ont bénéficié les élèves semble avoir porté ses fruits puisqu'une évaluation externe du programme a conclu que les performances obtenues par les élèves bénéficiaires de zones d'éducation prioritaire étaient non seulement nettement meilleures que celles du groupe témoin, mais également très proches d'un échantillon d'élèves représentatif du niveau national (Bressoux, Zorman, 2009).

La multiplication des occasions d'apprendre ne suffit pas ; ces occasions doivent intervenir au moment opportun, et les apprentissages visés doivent cibler les compétences opportunes. Sur ces deux aspects, la recherche offre des préconisations claires. Les recherches mettent ainsi l'accent sur la nécessité de concentrer les efforts sur la période de la scolarité où se réalisent les premiers apprentissages, avant que les difficultés ne s'installent durablement et n'empêchent les élèves d'accéder aux savoirs et compétences qui exigent la maîtrise de compétences plus fondamentales. La grande section de maternelle est identifiée, y compris par les enseignants eux-mêmes, comme une étape du cursus incontournable pour permettre aux élèves les plus fragiles de rattraper les compétences indispensables aux apprentissages en lecture qui seront abordés à l'école élémentaire (Suchaut, 2007). Les enquêtes nationales et internationales mettent en effet en évidence l'influence croissante du milieu socioéconomique sur les acquisitions des écoliers français. Pour illustrer cette influence de l'environnement, on peut mobiliser un chiffre éloquent issu d'une enquête américaine: un enfant de trois ans issu d'un milieu très défavorisé a entendu trente millions de mots de moins qu'un enfant élevé dans une famille favorisée (Hart, Risley, 2004). Il revient alors à l'école de relever le défi de la réduction des inégalités sociales de réussite en offrant aux jeunes élèves, qui, pour des raisons variées, ne bénéficient pas dans leur environnement familial des stimulations suffisantes, la possibilité de combler le déficit accumulé dans les dimensions qui jouent un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture.

La recherche internationale précise également quelles compétences précoces sont déterminantes de la capacité à apprendre à lire. Elle a en effet montré de façon constante et unanime que les capacités en lecture étaient très largement influencées par le niveau de conscience phonémique des enfants à l'entrée à l'école élémentaire (Lundberg, Frost, Petersen, 1988 ; Wagner et al., 1997). Pour que l'apprentissage du code alphabétique soit possible et efficace, il faut en effet que l'élève soit capable de distinguer les sons. Or le niveau de conscience phonémique peut être sensiblement amélioré avec un entraînement systématique avant l'apprentissage proprement dit de la lecture (Olofsson, Lundberg, 1983). Il semble donc particulièrement pertinent d'agir avant l'entrée au CP, ou en tout début d'année de CP, de manière ciblée sur les compétences prédictives du niveau de lecture auprès des enfants dotés de compétences orales faibles, voire très faibles sur le plan de la conscience phonologique. L'enseignement structuré de la conscience phonologique a fait l'objet de nombreux projets de recherche, notamment aux Etats-Unis, depuis les années soixante-dix (Ehri et al. 2001).

Une des modalités particulièrement efficiente identifiée est celle d'un stage intensif de quelques semaines durant l'été (Cooper, Charlton, et al. 2000 ; Pokorni et al. 2004). Ce type de dispositif présente l'avantage majeur d'offrir le cadre d'un enseignement sur une période continue avec un volume horaire élevé et concentré de nature à produire des effets substantiels et durables. Ce

³ Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir, programme initié par Michel Zorman, médecin de santé publique.

ciblage du temps d'apprentissage sur des compétences précises et pertinentes est très précieux, dès lors qu'une utilisation adéquate du temps d'enseignement participe de façon déterminante à expliquer les différences de progressions entre les élèves (Bressoux, 1994). Fijalkow (1986) a pu observer que les corrélations observées entre les résultats scolaires et le temps d'apprentissage scolaire sont plus élevées qu'avec celles obtenues pour n'importe quelle autre variable du maître ou de l'élève. Or, le fonctionnement ordinaire de l'école maternelle autorise difficilement une organisation pédagogique ciblée et individualisée susceptible d'optimiser ainsi le temps d'apprentissage des élèves les plus faibles. Les effectifs en présence, les ressources en personnel, les contraintes quotidiennes et les prescriptions de l'institution limitent très souvent le temps consacré à un travail régulier et intensif en petits groupes.

L'idée de réserver une période sur les congés scolaires d'été pour mettre en place un dispositif ciblé sur des compétences spécifiques pour les élèves les plus faibles offre par ailleurs l'avantage de limiter le creusement des écarts d'acquisitions entre élèves pendant la période estivale. Plusieurs recherches mettent en évidence ce phénomène, qui touche très inégalement les enfants en fonction de leur milieu social (Heyns, 1978 ; Entwistle, Alexander, 1992 ; Cooper, Nye et al., 1996 ; Benson & Borman, 2010). En moyenne, les élèves des milieux favorisés augmentent leurs niveaux de connaissances pendant l'été pendant que les enfants de milieux défavorisés voient leurs niveaux d'acquisition diminuer (Jarousse, Leroy-Audouin, Suchaut, 1999 ; Tronçin, 2005). Le stage d'été est identifié par la recherche comme un moyen de réduire les inégalités scolaires socialement déterminées qui se créent pendant le temps extrascolaire.

USAGE ET OPTIMISATION DU TEMPS D'APPRENTISSAGE

Les travaux sur l'usage du temps scolaire par les élèves sont nombreux et ont fait l'objet de plusieurs synthèses de chercheurs anglo-saxons (Bloom, 1974 ; Smyth, 1985) comme francophones (Delhaxhe, 1997; Chopin, 2010). La recherche a établi un lien direct entre le temps d'apprentissage et les progrès des élèves. Les revues de travaux par Rosenshine et Berliner (1978) ont ainsi mis en évidence une relation significative et positive entre le nombre d'occasions d'apprentissage, mesuré par des moyens variés (examen des manuels utilisés, comptage du nombre de mots lus en une journée, etc.), et le degré de réussite des enfants en lecture. Il existe une relation entre le nombre d'interactions verbales qu'un élève a avec le maître et les résultats qu'il obtient en lecture ; à un faible nombre d'interactions correspondent des résultats faibles (Pardo, Duchéin, Breton, 1974), et ce dès l'école maternelle (Vasquez, Stambak, Seydoux, 1978). Plusieurs recherches citées par Harris (1979) montrent que la moyenne des résultats des élèves s'élève avec l'allongement du temps spécifiquement consacré à la lecture par le maître, surtout dans les petites classes. Le modèle proposé par Smyth constitue un cadre structurant pour la présente analyse en décrivant les différents niveaux du temps scolaire (figure 1).

Le premier niveau concerne la quantité officielle de temps d'enseignement ; le second la quantité d'instruction effectivement reçue par l'élève, compte-tenu notamment des absences du maître et de l'élève. Le niveau suivant examine le temps effectivement alloué au contenu des activités scolaires, à l'exclusion des temps consacrés à d'autres fins. Les deux derniers niveaux du modèle relèvent d'une approche plus qualitative en ce sens qu'ils imposent une analyse fine de l'usage individuel du temps par l'élève en fonction de caractéristiques moins directement quantifiables. Le quatrième niveau est en effet le temps d'engagement de l'élève sur la tâche, à l'exclusion du temps consacré par le maître

à la gestion de la classe et à la vie scolaire, et du temps d'inattention de l'élève. Il s'agit donc du temps potentiellement réellement productif. Le dernier niveau identifié dans ce modèle dès 1985 est le temps d'apprentissage académique ou « ALT » (*Academic Learning Time*) qui est le temps effectif d'apprentissage de l'élève sur une matière ou une compétence. Cet ALT est identifié comme un levier majeur d'efficacité pédagogique (Fisher et al. 1980), directement lié aux progrès des élèves (Lomax, Cooley, 1979 ; Karweit, Slavin, 1982), et ce davantage que le temps alloué à l'instruction ou le temps disponible (Cotton, 1989 ; Aronson, Zimmerman, Carlos, 1998).

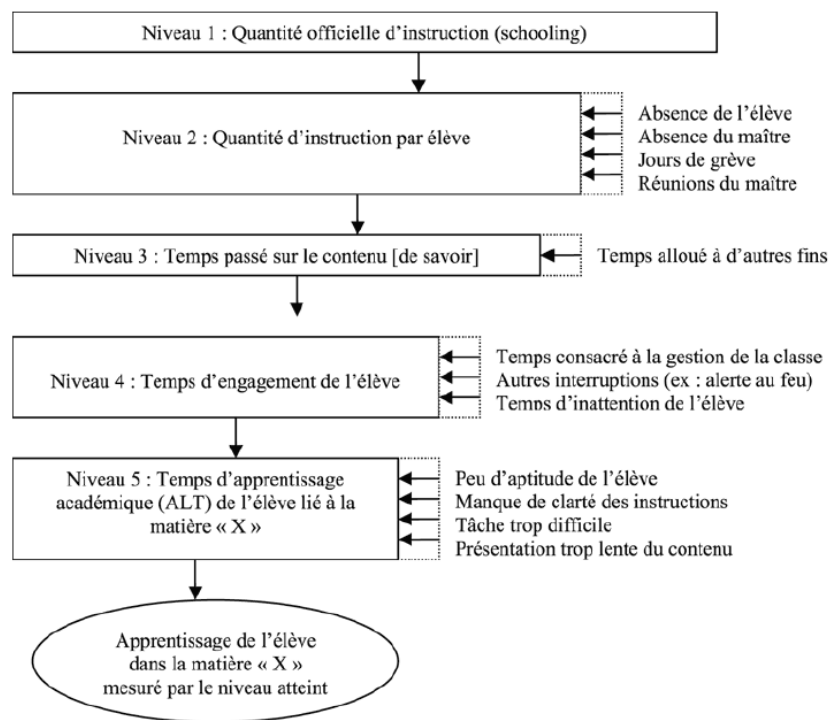
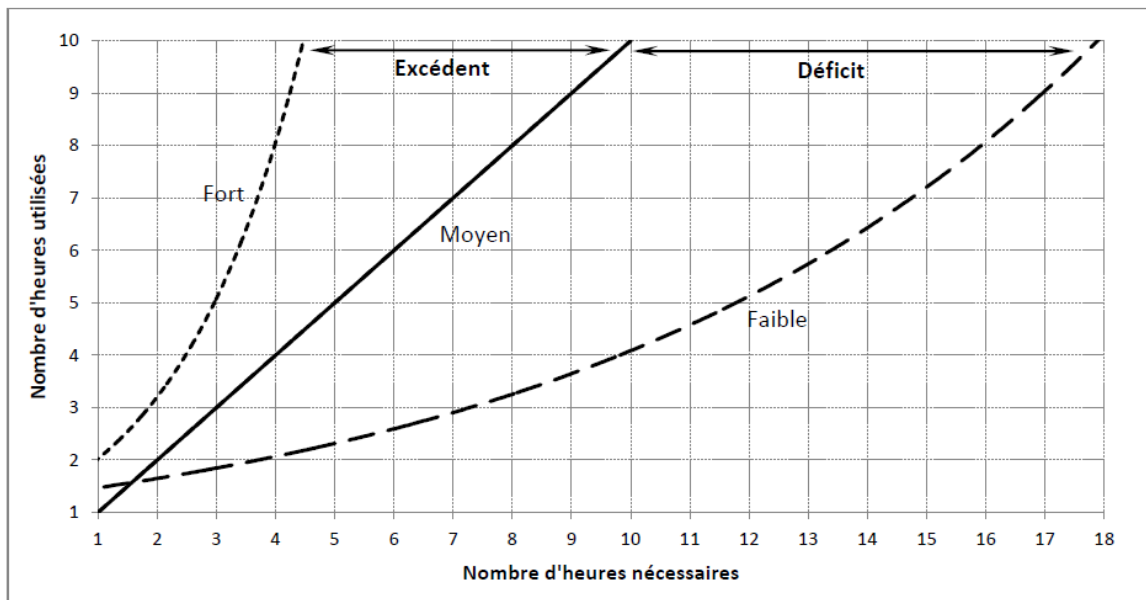


Figure 1 : Modèle d'analyse du temps scolaire de Smyth (1985) selon Chopin (2010)

L'analyse de Smyth prolonge un apport encore plus ancien et également essentiel de la psychologie de l'éducation américaine : le modèle d'apprentissage de Carroll (1963)⁴. Carroll fonda son modèle sur l'idée - un peu tautologique mais encore négligée - qu'un apprenant ne peut réussir une tâche que s'il y consacre effectivement le temps dont il a véritablement besoin pour apprendre à effectuer cette tâche (c'est cette idée qui a été ultérieurement reprise dans la « pédagogie de maîtrise » de Bloom en 1974). Deux dimensions sont mobilisées dans le modèle de Carroll : i) le temps nécessaire à l'apprentissage et ii) le temps passé à l'apprentissage. Le temps passé à l'apprentissage dépend évidemment du temps alloué par l'enseignant aux activités mais aussi de la persévérance de l'élève. Le temps nécessaire à l'apprentissage relève quant à lui de la qualité de l'enseignement, de la capacité de l'élève à comprendre les instructions et de ses aptitudes. C'est ce modèle que nous utilisons pour mettre en évidence l'opportunité du stage d'été pour optimiser le temps d'apprentissage en fonction des besoins des élèves. Le modèle de Carroll prend la forme de la

⁴ Dans les décennies qui ont suivi la parution de l'article en 1963, de très nombreuses publications ont évoqué, utilisé ou même adapté le modèle de Carroll, cela peut témoigner de la grande utilité et de l'apport de ce modèle pour la recherche en éducation (Carroll, 1989).

fonction : Degré d'apprentissage = (Temps passé à l'apprentissage / Temps nécessaire à l'apprentissage). Le graphique suivant (graphique 1) propose une illustration simplifiée du modèle de Carroll, en simulant (sur la base de données plausibles), la relation entre le temps nécessaire à l'apprentissage d'une notion et le temps réellement utilisé, pour trois catégories d'élèves aux besoins différents, selon leur niveau d'aptitude initial (faible, moyen, élevé).



Graphique 1 : Illustration du modèle de Carroll

L'allure des courbes, qui varie en fonction du niveau de compétence des élèves, témoigne de la non proportionnalité de la relation entre le temps disponible et le temps nécessaire à l'apprentissage. Les élèves initialement faibles ayant des besoins en temps plus élevés que les autres (Stallings, 1980 ; Berliner, 1985). Des données longitudinales recueillies au cours d'une année de grande section de maternelle ont confirmé cette rentabilité différentielle du temps selon le niveau de compétence initial des élèves (Suchaut, 1996).

Dans le contexte scolaire classique d'un enseignant face à une classe entière, il est certes difficile d'allouer le temps en fonction des besoins différenciés des élèves. Le degré d'apprentissage varie par conséquent fortement selon le niveau initial des élèves sur une tâche spécifique⁵. Par exemple, alors que huit heures seront consacrées en classe à l'apprentissage d'une notion⁶, un élève faible aurait besoin de seize heures, alors qu'un élève fort n'aurait besoin que de quatre heures et un élève moyen de huit heures. Il y a donc à la fois le un excédent de temps pour les élèves forts et un déficit pour les élèves faibles. En termes de degré d'apprentissage, en appliquant la formule du modèle de Carroll, on relève ainsi dans notre exemple un rapport de un à quatre en termes de rentabilité du temps entre les deux catégories d'élèves les plus éloignées. Une gestion différenciée du temps d'enseignement dans la classe avec des petits groupes d'élèves et avec un volume supérieur

⁵ « Une étude de Rossmiller (citée par Berliner, 1985) montre que le temps d'engagement dans la tâche rend compte, sur trois années, de 73 % de la variance des acquisitions en lecture et mathématiques pour les élèves faibles et de 10 % pour les acquisitions des élèves forts » (Bressoux, 1994 p.97).

⁶ Le terme de « notion », renvoie à des réalités variées, il est ici employé sous une forme générique et nous aurons l'occasion de préciser plus loin dans le texte ce qu'il recouvre au niveau du dispositif « stage d'été ».

consacré aux plus faibles est plus recommandée, d'autant que l'opportunité d'apprendre varie déjà fortement dans le contexte français, d'un enseignant à l'autre. Ainsi, en fonction des arbitrages réalisés dans l'allocation de temps entre les différentes disciplines, le volume de temps disponible pour les apprentissages peut être très différent (Altet, Bressoux, Bru, Leconte-Lambert, 1994, 1996 ; Suchaut, 1996 ; Aubriet-Morlaix, 1999). Le fait de concentrer des séquences avec de petits groupes d'élèves de niveau homogène peut donc considérablement augmenter l'opportunité d'apprendre pour les élèves fragiles.

Une littérature, déjà ancienne (Gump, 1969), s'est penchée sur l'étude des horaires en utilisant des outils méthodologiques spécifiques. Ainsi, à partir d'observations directes des activités dans les classes (*classroom chronicles*), la notion de « segment » a été définie comme le « *temps pendant lequel se déroule une activité de même nature* » (Perrot, 1987, p.4). C'est une notion plus précise et plus pertinente que celle de « leçon » ou « d'heure de cours ». Les questions relatives à la durée de ces segments (Kirley, 1981), l'enchaînement des activités et leurs transitions (Gump, 1969) ont été traitées, même si les travaux n'ont pas été suffisamment nombreux pour fournir des indications précises sur l'organisation idéale du déroulement d'une journée de classe (Ross, 1984). A cet égard, le dispositif « stage d'été » offre une structure radicalement différente de celle de l'emploi du temps classique de la classe, en termes de durée et d'enchaînements de ces segments. On peut émettre l'hypothèse que l'organisation retenue au cours des cinq matinées hebdomadaires du stage permet d'optimiser l'utilité de ces segments.

De nombreuses recherches ont approfondi les deux derniers niveaux d'analyse du modèle de Smyth : le temps d'engagement et le temps académique d'apprentissage (ALT). Ce dernier niveau comprend lui-même plusieurs dimensions (Fisher et al. 1980) : le temps alloué (*allocated time*), le taux d'engagement (*engagement rate*) et le taux de succès (*success rate*), (Chopin, 2010). Cette notion de taux de succès, centrale dans le dispositif ciblé dans notre article, correspond au « *pourcentage de temps que les élèves passent à faire l'expérience de niveaux de réussite élevés sur des tâches d'apprentissage concordantes avec celles qui seront évaluées* » (Chopin, 2010, p. 93). Le constat de la rentabilité différentielle du temps alloué liée à la nécessité de prendre en compte les besoins des élèves pourrait renvoyer à la problématique plus générale de la différenciation pédagogique. Pourtant, les recherches (peu nombreuses) ayant évalué des pratiques de pédagogie différenciée ne mentionnent pas d'effets visibles sur les apprentissages ou, tout au mieux, sur les élèves les plus forts (Jobin, Gauthier, 2008). Il faut bien aussi admettre que cette notion peut renvoyer à des pratiques fort diverses. L'organisation du travail en classe doit être pensée pour permettre de répondre au mieux aux besoins en temps d'apprentissage des élèves les plus faibles. C'est sans doute sur cet aspect essentiel que la différenciation doit porter. Il apparaît que le travail avec des petits groupes d'élèves de niveau d'aptitude comparable et sur des compétences ciblées est une solution adaptée favorisant l'individualisation de l'enseignement. Le stage retient ce principe d'organisation avec l'idée de maximiser le degré d'apprentissage des élèves en leur offrant le temps suffisant pour acquérir les compétences requises.

DESCRIPTION, ATOUTS ET EFFICACITÉ DU DISPOSITIF « STAGE D'ÉTÉ »

Le dispositif prend place dans un programme plus ambitieux concernant un vaste échantillon de plusieurs milliers d'élèves suivi sur trois années (de la grande section de maternelle au CE1) qui

bénéficient d'un enseignement spécifique de la lecture⁷. Ce projet « Lecture » fait, par ailleurs, l'objet d'une évaluation scientifique afin d'en mesurer les effets sur les progressions scolaires. Cette évaluation a fourni des résultats encourageants en fin de grande section de maternelle (D.E.P.P., 2013). Ainsi, les élèves du groupe expérimental progressent davantage que le groupe témoin dans les items de reconnaissance de lettres (+17% écart-type), d'habiletés phonologiques (+22% écart-type), et de lecture par voie non lexicale (+41% écart-type). On relève également que ce sont les élèves les plus faibles qui réalisent les progressions les plus élevées en phonologie. L'effet global du dispositif sur deux années serait caractérisé par une progression significative en phonologie (+ 51 %), en lecture voie non lexicale (+ 48 %) avec des effets importants pour les élèves les plus faibles, et une absence d'effet sur les dimensions compréhension et lecture voie lexicale⁸.

Le stage d'été concerne population d'élèves de grande section n'ayant pas participé au projet « Lecture ». Les élèves ont été sélectionnés sur le seul critère de leur niveau de conscience phonologique en fin d'année scolaire. Les élèves les plus faibles en fin de grande section de maternelle de six établissements du Nord-Pas-de-Calais ont été sélectionnés. Au total, 133 parents d'élèves ont été contactés et 32 ont répondu favorablement pour que leur enfant bénéficie du stage ; ce sont donc ces élèves qui constituent le groupe expérimental dans cette étude ; les autres formant le groupe témoin. Le stage a duré 3 semaines dans trois écoles. Pour l'encadrement, six enseignants volontaires de grande section ont été mobilisés. Ils ont été quotidiennement accompagnés par deux formateurs. Chaque enseignant a pris en charge un groupe de 3 à 6 élèves. Chaque matin, deux séances de phonologie d'une durée moyenne de 30 minutes et une séance de code alphabétique d'une durée de 40 minutes ont été programmées. Le temps restant était utilisé pour la mise en place, l'accueil, et des récréations nécessaires entre les séances intensives.

Chaque séance était organisée en petits groupes d'élèves de niveau homogène sur la compétence travaillée. Le niveau des élèves évoluant rapidement et de façon assez contrastée, les enseignants avaient la possibilité de réaffecter certains élèves dans d'autres groupes en cours de stage. Chaque enseignant disposait de ressources pédagogiques spécifiques utilisées dans le cadre du projet « Lecture », enrichies de quelques exercices complémentaires conçus avec les enseignants pour faciliter l'entraînement des élèves les plus faibles. Les enseignants avaient été formés au cours de l'année scolaire précédente à la mise en place des séances dans le cadre du projet « Lecture ». Des supports d'évaluation hebdomadaire en phonologie et pour le code ont également été mis à disposition des enseignants pour adapter les entraînements au plus près des besoins des enfants. Les progrès des élèves ont ainsi pu être mesurés chaque semaine pour adapter le contenu des séances en continu, conformément aux préconisations de la recherche sur l'enseignement structuré. Les élèves des deux groupes, expérimental et témoin, ont été évalués, à l'entrée au CP et en fin de CP⁹.

La description succincte de ce dispositif met clairement en évidence les bénéfices potentiels liés à cet enseignement intensif en matière d'opportunité d'apprendre pour les élèves, même s'il est difficile

⁷ Ce programme a été initié par l'association « Agir pour l'école ». L'évaluation a été confiée à une équipe de chercheurs de la Direction de l'évaluation du Ministère de l'éducation nationale (DEPP), de l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU) et du laboratoire de psychologie cognitive de L'Université Lyon 2.

⁸ Rapport d'évaluation pour le fonds d'expérimentation pour la jeunesse, DEPP, EMC, IREDU, février 2014

⁹ Les trois épreuves ont été majoritairement conçues par le laboratoire d'étude des mécanismes cognitifs (EMC) de l'Université de Lyon 2⁹ : Equipe Apprentissage, Développement et Troubles du Langage dirigé par Jean Ecalte.

de mesurer précisément le gain obtenu en temps disponible avec le dispositif par rapport à une organisation ordinaire dans le cadre de la classe (avec 25 élèves pour un enseignant. Un élément objectif et essentiel pour analyser les bénéfices de l'allocation de temps supplémentaire qui sera abordé plus loin dans le texte est le nombre de sollicitations individuelles adressées aux élèves. Ce nombre est sans commune mesure avec celui que l'on peut relever dans le cadre d'un enseignement en classe entière, notamment pour les élèves les plus faibles. Les recherches ont montré que les enseignants avaient tendance à accorder moins d'attention aux élèves faibles, d'avoir moins d'interactions avec eux, de leur fournir moins de feed-back et de leur poser moins de questions (Good, Brophy, 2000). Des sollicitations individuelles en nombre non négligeable seraient toutefois – et le sont dans le cadre du projet « Lecture » - possibles pendant le temps scolaire avec une organisation de l'enseignement en petits groupes pendant que le reste de la classe travaille en autonomie.

En ce qui concerne l'évaluation des effets du stage d'été, il s'agissait d'estimer les progrès des élèves bénéficiaires du dispositif en référence à ceux réalisés par des élèves comparables, mais non inscrits à ce stage. La mesure de l'efficacité des pratiques pédagogiques soulève un certain nombre de problèmes sur le plan méthodologique (Suchaut, 2003). L'échelle réduite du projet « Stage d'été » a permis de réduire les difficultés classiques principales, notamment celles qui sont liées à la conformité des pratiques effectivement mises en œuvre au protocole testé. L'évaluation de ce dispositif rentre dans le cadre méthodologique de l'évaluation d'une politique publique même si celui-ci est modeste sur le plan des effectifs des bénéficiaires (Givord, 2010). Au niveau statistique deux techniques ont été utilisées, à savoir l'estimation des différences de différences et la régression multiple. Les résultats des analyses seront développés par ailleurs (Bougnères, Suchaut, Bouguen, 2014) ; nous signalerons uniquement ici qu'un effet positif du stage sur les compétences des élèves à l'entrée au CP a été relevé. Cet effet est variable selon les dimensions évaluées et l'impact principal du dispositif a porté sur le score en phonologie qui est de l'ordre de deux-tiers d'écart-type, ce qui est particulièrement élevé. L'évaluation menée en fin d'année de CP n'a en revanche pas permis de confirmer l'impact positif et significatif du dispositif sur les apprentissages des élèves du fait d'un manque de puissance statistique de l'évaluation lié à la taille réduite de l'échantillon¹⁰ et à la nature de la corrélation entre les variables du test initial et celles du test intermédiaire et final (Bougnères, Suchaut, Bouguen, 2014). Il convient à présent de fournir des éléments plus précis sur le déroulement des séquences mises en place durant le stage d'été, en lien avec la problématique exposée précédemment concernant l'usage que les élèves font du temps prévu pour l'entraînement.

ANALYSE DES SÉQUENCES D'ENTRAÎNEMENT : MAXIMISATION DU TEMPS D'ENGAGEMENT ET OPTIMISATION DU TAUX DE SUCCES

Le stage d'été s'est déroulé sur trois semaines à raison de deux heures quotidiennes de séances intensives cinq jours par semaine. Les données sont issues de l'observation des séances filmées de deux groupes d'élèves sur les six groupes du stage, tous n'ayant pu être filmés en continu. L'analyse exhaustive des séquences vidéo a permis de collecter des informations précises sur les interactions des élèves avec l'enseignant. Seules les données sur les élèves présents la plupart du temps ont été

¹⁰ Lors du test de Septembre (« intermédiaire »), 106 élèves ont répondu aux tests, 28 dans le groupe test (26.42%), 78 dans le groupe contrôle.

exploitées. En deçà d'une présence à 80% des séances d'entraînement phonologique filmées au cours du stage, il paraissait en effet hasardeux d'interpréter des courbes de progression qui n'auraient alors porté que sur une partie trop restreinte du temps d'apprentissage. Les données d'observation complètes et exploitables sont en fait disponibles pour cinq élèves ; les autres ayant été trop souvent absents ou ayant changé de groupe en cours de stage, disparaissant ainsi des séquences vidéos. Ces cinq élèves étaient répartis dans les deux groupes filmés : l'un a été exposé à 9h30 d'entraînement phonologique, le second à 12h20. Ces élèves étaient tous de niveau comparable en conscience phonologique en début de stage, soit de niveau très faible.

Pour chacune des séances, il a été possible de relever les informations suivantes :

- i) le temps consacré aux différentes tâches et, par addition, à l'entraînement des différentes compétences,
- ii) le nombre et la nature des sollicitations de la part de l'enseignant
- iii) le nombre et la nature des réponses des élèves à ces sollicitations.

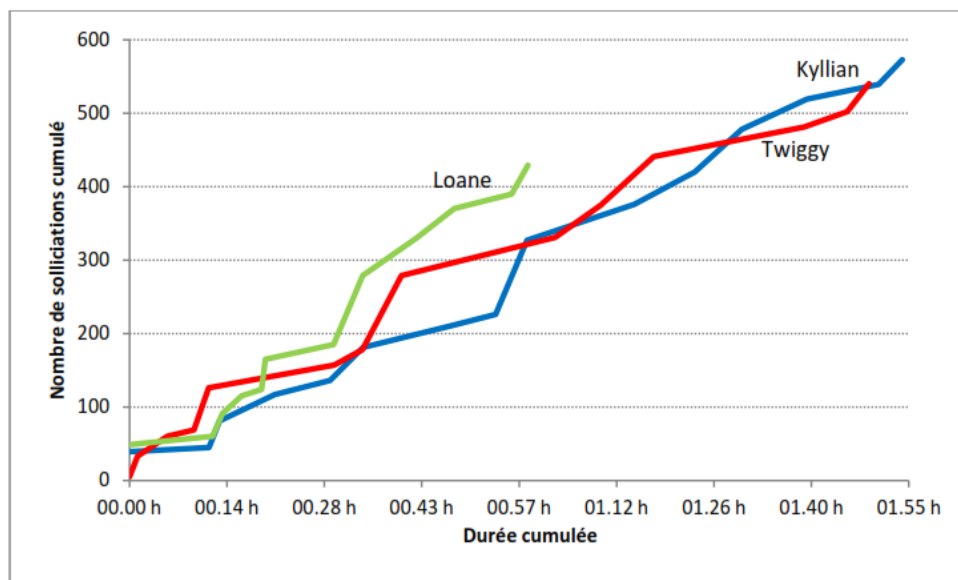
Pour avoir une vision plus concrète des données recueillies, le tableau en annexe présente les informations concernant un seul élève pour une séquence d'une durée d'une vingtaine de minutes. On peut constater la richesse et la précision du corpus relatif au déroulement de ces séances d'entraînement en phonologie. On dispose ainsi de la chronologie précise de l'activité de l'élève au cours des séances ainsi que celle des interventions de l'enseignant. Il est alors possible d'envisager des analyses détaillées de l'évolution des progressions des élèves au cours du stage. Pour chacun des élèves, l'ensemble des interactions filmées a ainsi été analysé avec le nombre et la durée des sollicitations individuelles. Celles-ci ont été relevées à différents niveaux¹¹ pour permettre une

¹¹ Le premier niveau concerne l'ensemble d'une séquence consacrée à la compétence entraînée, par exemple, la compétence de segmentation syllabique. Parmi les aptitudes phonologiques attendues en CP, et entraînées dans le cadre du stage, quatre compétences s'acquièrent progressivement : la capacité de segmenter un mot en syllabes, et de fusionner deux syllabes pour constituer un mot ; suivies de la capacité à segmenter une syllabe en deux phonèmes et de fusionner deux (puis plusieurs) phonèmes pour former une syllabe. Ce décompte intègre les sollicitations qui ne sont pas directement liées à la compétence elle-même (invitation à découvrir les supports de travail, rappel à l'ordre pour maintenir l'attention, etc.). Ce niveau d'analyse fournit un indicateur d'intensité de la séance et un décompte global des sollicitations sur une compétence donnée, qui pourra être mis en rapport avec les progrès constatés de l'élève.

Le second niveau décompte les sollicitations par exercice. Chaque compétence phonologique est susceptible d'être entraînée de plusieurs manières différentes. Ainsi, la capacité de segmentation syllabique peut s'entraîner avec un exercice de suppression de la première syllabe ou d'identification de mots intrus ne commençant pas par la même syllabe que les autres, par exemple. Ce sont des exercices qui relèvent de la même compétence, mais qui sont relativement indépendants, exigeant chacun la bonne compréhension d'une consigne spécifique et la maîtrise d'une modalité spécifique de la compétence entraînée. Il est par exemple un petit peu différent, et probablement plus difficile, d'isoler le phonème final correspondant à un son consonne commun à trois mots sans disposer de support que de repérer le phonème voyelle initial commun à une série de mots énoncés par l'enseignant avec des supports et un étayage renforcé de l'enseignant avec des gestes par exemple. C'est d'ailleurs en variant les modalités d'entraînement (exercices) d'une compétence visée que l'on maximise les chances de maîtrise transférable de cette compétence. C'est une information intéressante dans la mesure où elle présente un grand degré de précision mais il est probable que des transferts s'opèrent d'un exercice à l'autre, les exercices étant travaillés alternativement. Aussi la mesure du taux de réussite à tel ou tel exercice pris isolément est difficilement interprétable. Il est souvent artificiel de constater des progrès sur un exercice sans tenir compte de l'entraînement sur un autre exercice. C'est la raison pour laquelle l'analyse sur les taux de réussite a porté sur le premier niveau (par compétence – telle que la segmentation phonémique, et par champ de compétences regroupées – tel que la manipulation phonémique englobant segmentation et fusion phonémique). Enfin, un troisième niveau isole les sollicitations qui ne relèvent pas directement de l'entraînement phonologique. Cette précision peut être utile car elle permet d'évacuer du décompte les sollicitations qui ne donnent pas lieu à un travail phonologique (par exemple, Identifier le support dessin associé à la syllabe restante constitue une tâche qui mobilise l'attention de l'élève mais ne doit pas en toute rigueur être décomptée dans le temps nécessaire à l'acquisition d'une aptitude phonologique).

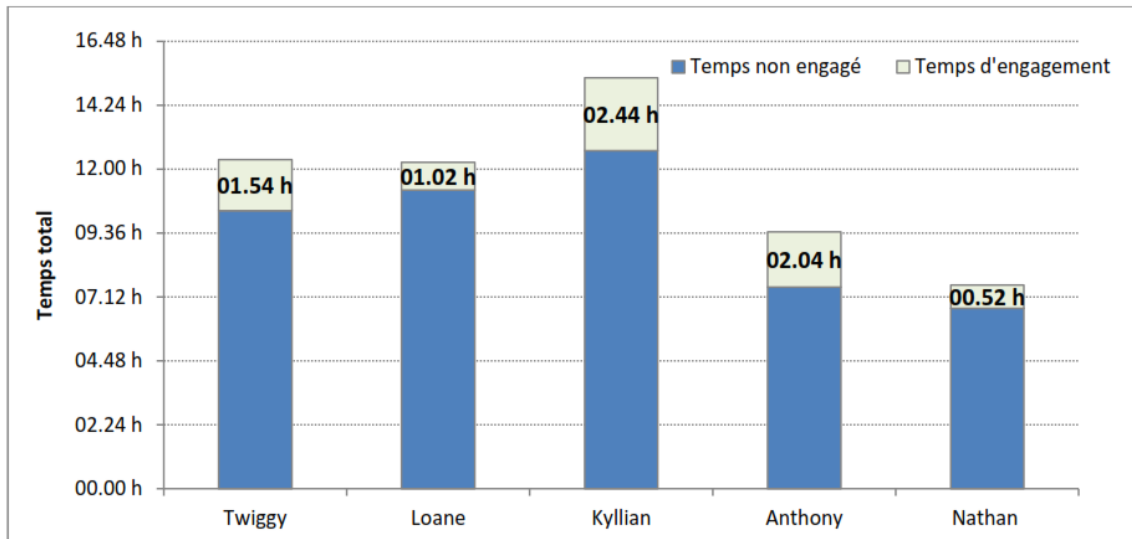
analyse fine de l'évolution du taux de succès et du temps et de l'usage qui en est fait nécessaires à l'acquisition d'une compétence.

La première conclusion qui s'impose de ces décomptes est l'intensité de l'entraînement dont ont bénéficié les élèves au cours du stage d'été. Le fait de travailler avec des petits groupes sur des tâches très précises avec un programme structuré permet de très nombreuses sollicitations de la part de l'enseignant. Le graphique suivant indique, pour trois élèves, le nombre de sollicitations relevant soit de la compétence de segmentation phonémique, soit de la fusion phonémique adressées à chacun en deux heures cumulées d'entraînement. Les deux compétences sont agrégées car le tout constitue le temps global d'entraînement phonémique, variable clé identifiée par la recherche dans ce domaine. Pour l'élève qui a été le plus sollicité par l'enseignant, le nombre de sollicitations est de 573, ce qui est considérable : Il correspond, pour une durée cumulée inférieure à deux heures, à près de cinq sollicitations par minute. On constate que l'intensité des séances du dispositif permet de mobiliser réellement les élèves sur les tâches dans une proportion sans commune mesure avec ce qui peut se passer dans le cadre ordinaire de l'école dans une configuration de classe entière.



Graphique 2 : Sollicitations de l'enseignant sur la compétence de manipulation phonémique

Deux points semblent essentiels pour expliquer l'efficacité du dispositif à l'aune des travaux de recherche évoqués précédemment. Le premier concerne le temps d'engagement de l'élève sur la tâche. Cet indicateur a été calculé sur la base de la durée pendant laquelle l'élève réagissait à une sollicitation individuelle de l'enseignant. Le graphique suivant expose pour cinq élèves les durées d'engagement dans les tâches phonologiques.



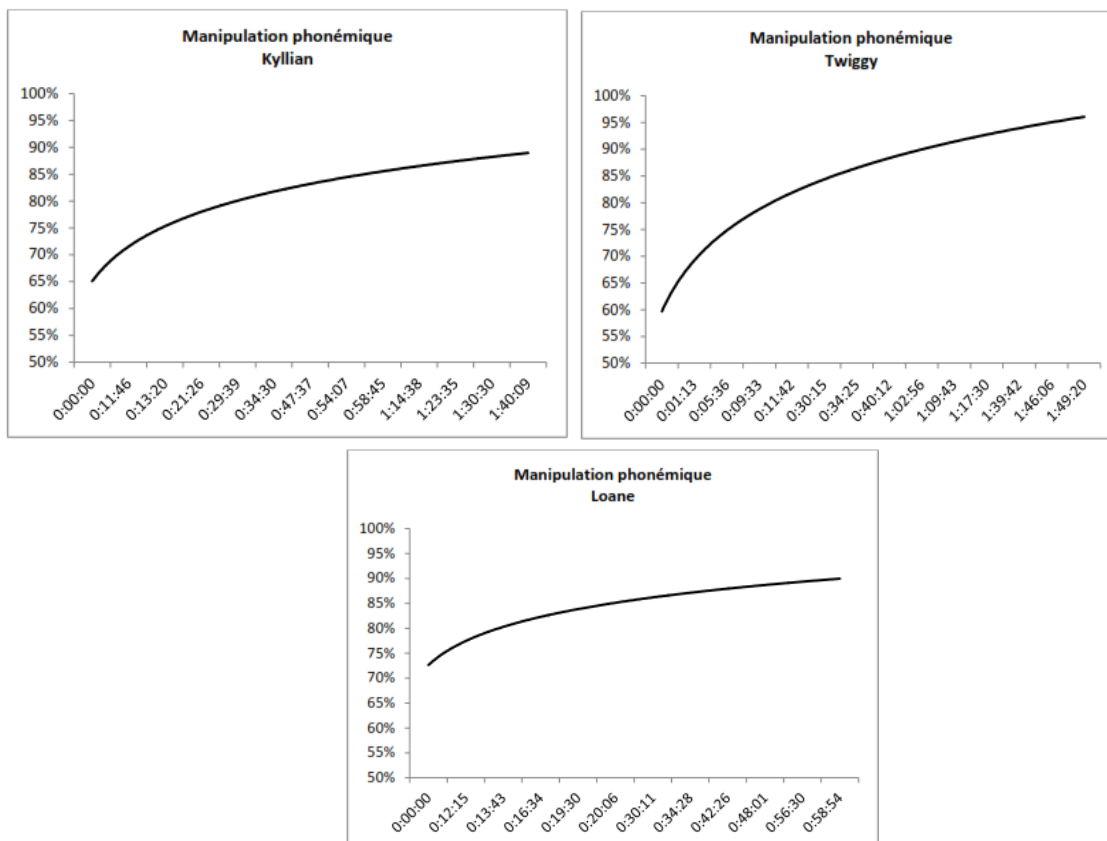
Graphique 3 : Taux d'engagement dans les tâches phonologiques au cours du stage

Sur la totalité du temps disponible pour les apprentissages, soit la durée cumulée des séances, le taux d'engagement varie pour ces cinq élèves entre 9 et 22%. On précisera que le temps pendant lequel chaque élève est attentif, et bénéficie vraisemblablement des interactions entre l'enseignant et les autres élèves (voire des interactions entre élèves), quoi que n'étant pas directement sollicité, n'étant pas mesurable avec suffisamment de rigueur, a été exclu du décompte. Les séquences filmées laissent en effet percevoir un manque d'attention net pour certains élèves quand ils ne font pas l'objet de sollicitations directes. Ce temps d'engagement correspond, dans ce cadre, au « temps d'apprentissage académique » (ALT) du fait de l'adéquation des tâches et des instructions aux besoins de l'élève. Les taux d'engagement sur la tâche ainsi mesurés peuvent paraître faibles, mais on peut supposer qu'ils seraient encore moindres dans un contexte classique de travail en classe entière. Il est en effet difficile d'imaginer, avec des effectifs moyens de 25 élèves par classe, qu'un élève, quand bien même bénéficierait-il d'une douzaine d'heures d'enseignement à la phonologie sur plusieurs journées consécutives, puisse être sollicité individuellement pendant cette période pendant plus de 2 heures. Les interruptions variées liées à la gestion de la classe réduisent vraisemblablement considérablement ce taux. Pour prendre la mesure continue de l'impact de cette maximisation du temps d'engagement, les progrès des élèves ont été analysés sur la base de l'évolution du taux de réussite de chaque élève aux sollicitations de l'enseignant, au delà de l'évaluation effectuée quelques semaines après l'intervention. Le taux de réussite a été défini comme le taux de réponses correctes fournies par l'élève à une sollicitation directe de l'enseignant sur la compétence.

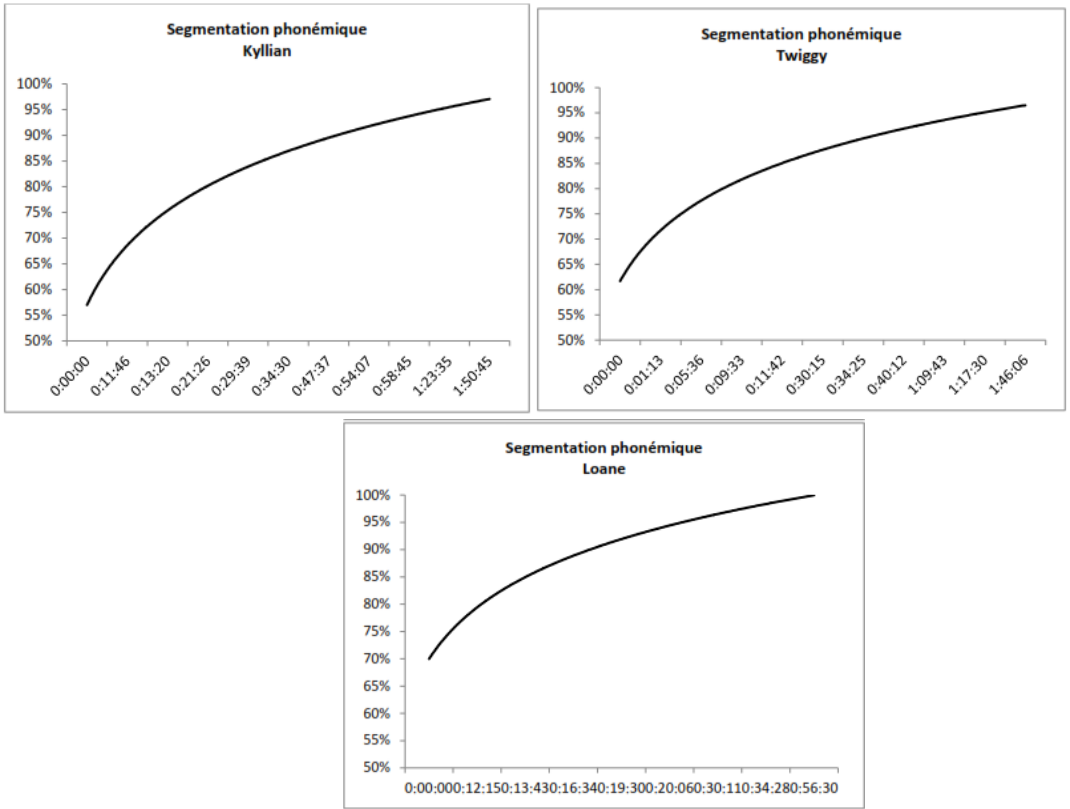
Pour calculer ce taux, il faut définir une échelle pertinente d'appréciation. Plus elle est globale, plus les tâches successivement proposées sont nombreuses et variées, et plus l'appréciation de la réussite à la tâche proposée se doit d'être évolutive. La fiabilité de cette analyse repose donc beaucoup sur la progressivité effective des tâches proposées en termes de difficulté. Si une tâche plus simple est proposée après une séquence consacrée à une tâche plus difficile, l'évolution du taux de réussite ne traduira pas les progrès de la conscience phonologique de l'élève et son aptitude à transférer ses aptitudes acquises à l'épreuve de la tâche précédente à la suivante, mais simplement la moindre difficulté de la seconde série de tâches. Cela rendrait impraticable toute analyse sérieuse des progrès. C'est la raison pour laquelle nous avons tenu à mesurer ce taux de réussite non seulement à l'échelle globale de l'aptitude à manipuler les phonèmes (qui englobe les capacités de fusion et de segmentation phonémique, ainsi que les capacités de substitution notamment, qui sont autant de

déclinaisons et de traductions de la « conscience phonémique »), mais également à l'échelle plus réduite de la seule aptitude à la segmentation phonémique d'une part, et à la fusion phonémique d'autre part. L'échelle d'analyse la plus pertinente est probablement l'échelle la plus globale – de manipulation phonémique – dès lors que les compétences de segmentation et de fusion sont travaillées alternativement. Mais l'éclairage apporté par l'évolution du taux de réussite aux tâches liées à la segmentation phonémique prise isolément est précieux car la progressivité des tâches proposées est plus certaine dans ce cadre que dans le cadre global de la conscience phonémique, dans lequel même les chercheurs les plus avancés peinent à hiérarchiser la difficulté des tâches (et à prescrire une progression précise à respecter entre les tâches de fusion et de segmentation phonémique).

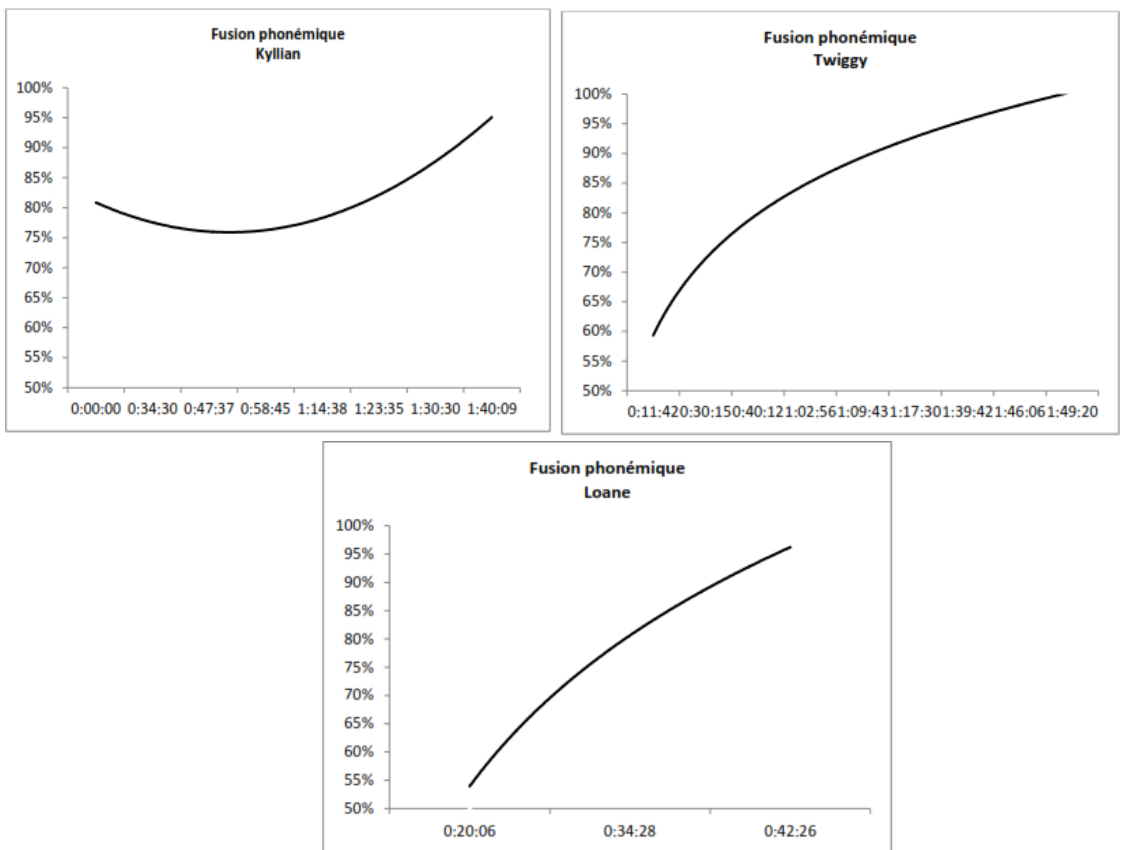
L'évolution du taux de réussite a pu être analysée pour trois élèves, les deux autres élèves ayant été exposés à moins d'une heure de sollicitations sur la manipulation phonémique, ce qui réduisait la portée de la stabilisation observée. Les graphiques suivants livrent des informations intéressantes sur les progrès réalisés par ces trois élèves. Les allures des courbes qui indiquent l'évolution des taux de réussite témoignent des progrès effectués dans la maîtrise des compétences visées par les différentes tâches auxquelles ont été soumis les élèves. Ces courbes suivent toutes la même tendance logarithmique avec toutefois des variations selon les élèves et la dimension testée. Si les taux de réussite élevés sont atteints pour tous, le temps utilisé pour que ces taux de réussite se stabilisent à un haut niveau traduisant la maîtrise de l'aptitude varie assez sensiblement.



Graphique 4 : Evolution du taux de réussite de trois élèves en manipulation phonémique



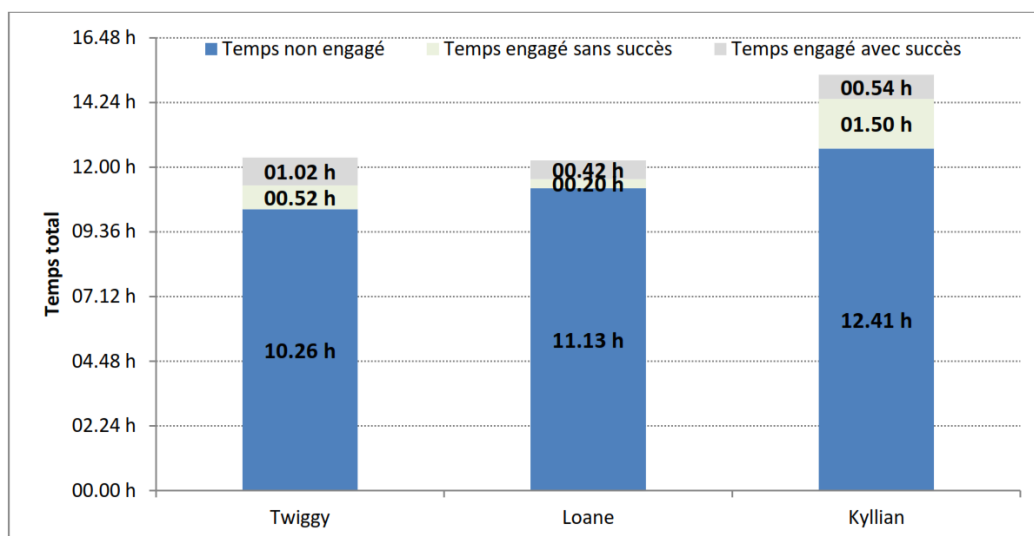
Graphique 5 : Evolution du taux de réussite de trois élèves en segmentation phonémique



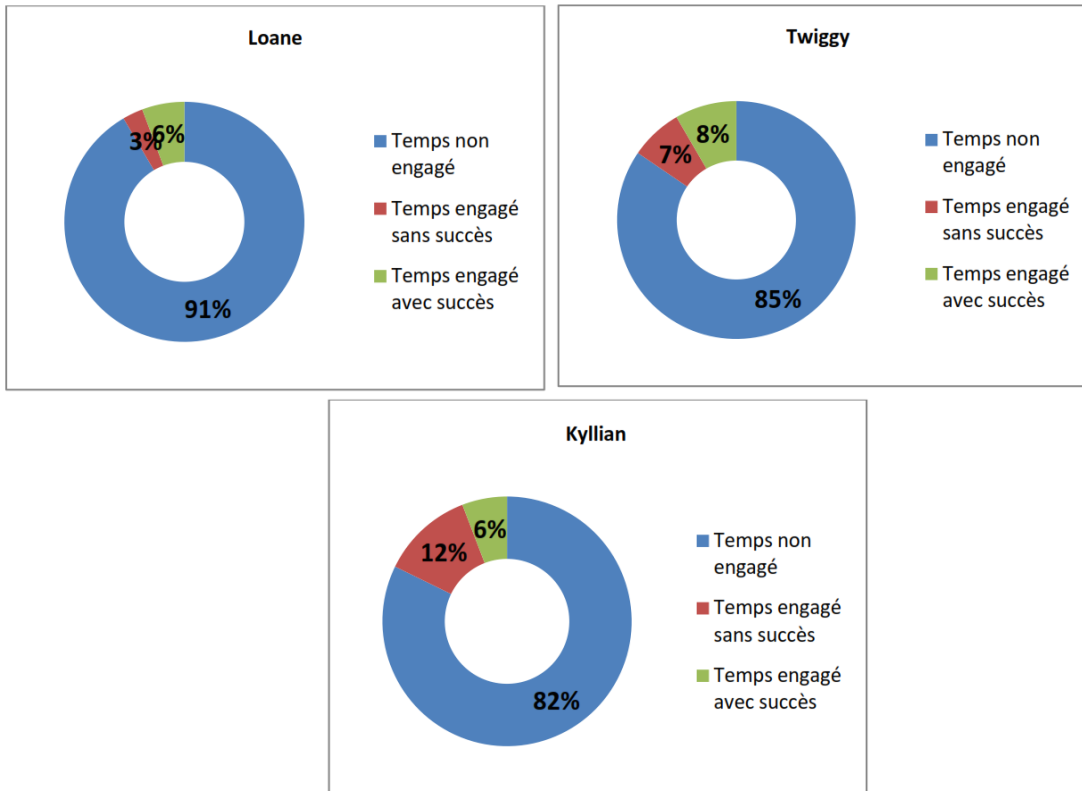
Graphique 6 : Evolution du taux de réussite de trois élèves en fusion phonémique

Les données disponibles ont rendu possible une analyse complémentaire sur un deuxième levier d'efficacité du dispositif sur les progrès des élèves : l'adéquation des sollicitations aux besoins des élèves, indiqué par le taux de succès (*success rate*). Il s'agit du deuxième point essentiel que l'on peut mobiliser pour expliquer l'efficacité de l'entraînement dans le cadre du stage. Le taux de succès correspond à la proportion de temps passée par les élèves à répondre correctement aux sollicitations. Rappelons que cet indicateur est l'une des composantes essentielles du « temps d'apprentissage académique » (ALT). Pour optimiser le temps d'engagement de l'élève, les tâches auxquelles il est soumis doivent être ni trop difficiles, ni trop faciles pour lui. Dans le cadre du stage d'été, les évaluations hebdomadaires, les feed-back et sollicitations nombreuses permettent aux enseignants de doser minutieusement le niveau de difficulté des tâches proposées aux élèves selon le niveau de compétence de l'élève tout au long des séquences. Cette flexibilité dans l'enseignement, rendue possible par l'organisation en petits groupes, permet une adéquation optimale des sollicitations à la zone proximale de développement de chacun des élèves. Ce concept introduit par Vygotsky (1978) peut être appréhendé comme l'écart entre ce qu'un enfant peut apprendre seul et ce qu'il peut réaliser avec un adulte ou un enfant plus avancé. Un facteur d'efficacité d'une séquence d'apprentissage est l'équilibre entre le temps d'insuccès, qui doit permettre à l'élève d'accéder à une compétence non maîtrisée initialement moyennant un effort cognitif, et le temps de succès qui doit lui permettre de stabiliser et de sécuriser la compétence à laquelle il a accédé.

Nous avons considéré le taux de succès comme étant la proportion de temps pendant laquelle un élève affiche un taux de réussite d'environ 90% lors d'une série de sollicitations (dont le nombre est supérieur à 5) et que ce taux est stabilisé, c'est-à-dire qu'il ne chute pas lors des prochains exercices. Cet indicateur indique précisément le moment où l'élève maîtrise parfaitement la compétence qui a fait l'objet de l'apprentissage. Dans cette perspective, le graphique suivant présente une nouvelle décomposition du temps cumulé des séances utilisé par les élèves avec trois composantes : taux de succès, taux engagé sans succès et temps non engagé sur la tâche. L'équilibre trouvé par l'enseignant entre les temps de succès et les temps d'insuccès est variable selon les élèves. Ainsi, pour Loane, le taux de succès dépasse les deux tiers du temps d'engagement, contre 50% pour Twiggy, et un tiers seulement pour Kyllian. Le graphique 8 expose les mêmes données exprimées en pourcentages de temps.

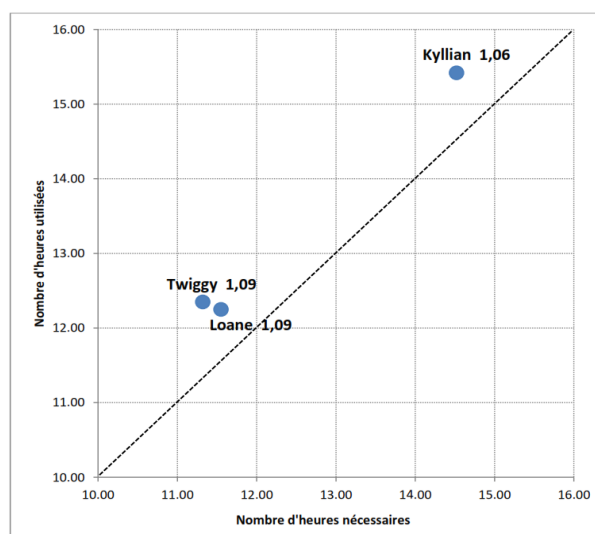


Graphique 7 : Répartition du temps utilisé dans les tâches phonologiques



Graphique 8 : Taux de succès dans les tâches phonologiques

A l'issue de cette analyse qui propose deux facteurs explicatifs majeurs de l'efficacité du dispositif, on peut également tenter de chiffrer le « degré d'apprentissage » conformément au modèle de Carroll, pour anticiper les résultats de l'évaluation externe qui ont établi le constat d'une acquisition de la compétence par chacun des élèves. Le degré d'apprentissage (temps utilisé / temps nécessaire) prend la valeur de 1 si le volume de temps disponible est égal au volume de temps nécessaire aux apprentissages. Le graphique suivant permet de visualiser le degré d'apprentissage selon le modèle de Carroll pour les trois élèves pris en exemple précédemment. Les trois cas présentent des valeurs légèrement supérieures à 1 (entre 1,06 et 1,09), ce qui constitue un indicateur de plus d'optimisation du temps d'apprentissage dans le cadre du stage.



Graphique 9 : Degré d'apprentissage des élèves en phonologie

Ces analyses apportent des faits précis pour expliquer l'efficacité du stage d'été sur les compétences phonologiques des élèves, leur garantissant ainsi un niveau de conscience phonologique suffisant pour accéder aux autres apprentissages que la lecture mobilise. Une des clés de cette efficacité est de fournir un cadre pédagogique adapté à chaque élève. Il est encore une fois certain que le cadre ordinaire de la classe (enseignement en classe entière) n'offre pas les mêmes conditions aux élèves en difficulté qui ne peuvent ni disposer d'un temps individuel d'enseignement correspondant à leurs besoins, ni bénéficier d'un guidage personnalisé dans l'évolution de leurs apprentissages. Suivant une analyse réalisée en 1972 par Tovey sur 526 élèves de première année d'école élémentaire aux Etats-Unis, 8% de ceux-ci seulement travailleraient au rythme qui leur convient. Tous ces éléments qui se dégagent de l'analyse de l'efficacité du temps d'apprentissage invitent à s'interroger plus largement sur l'utilisation du temps scolaire en grande section de maternelle et au cours préparatoire.

UNE ANALYSE GLOBALE DE L'UTILISATION DU TEMPS SCOLAIRE PAR LES ÉLÈVES

Le programme officiel fournit objectivement le premier niveau d'analyse du temps disponible identifié par Smyth : « la quantité officielle d'instruction ». Elle s'élève à 870 heures par an avec les temps d'activités pédagogiques complémentaires pour les élèves de grande section et de CP¹². Pour préciser la « quantité d'instruction par élève », il faut déduire du premier niveau le temps perdu du fait des absences des enseignants et des élèves. D'après le rapport de juin 2011 de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche sur « le remplacement des enseignants absents », le temps disponible perdu du fait de l'absence de l'enseignant s'élève, en moyenne, avec des disparités fortes sur le territoire, à 2%, compte-tenu du décompte global d'heures d'absence fourni par la DGESCO et du taux de remplacement (estimé à 23%). Aucune statistique n'est disponible sur le taux d'absentéisme des élèves, bien qu'il s'agisse d'un indicateur de performance inscrit dans le projet de loi de finances. Faute de disposer de statistiques publiques pour le premier degré, nous avons estimé le temps d'instruction perdu du fait de l'absence de l'élève à 5% du temps, à partir des données recueillies auprès d'une dizaine de directeurs d'écoles participant au projet « Lecture » qui n'ont pas de raison d'être représentatives, mais montraient un taux d'absence moyen des 25% d'élèves les plus faibles qui avoisinait plutôt les 10%. Il s'agit donc d'une estimation optimiste. Au bas mot, ce sont donc ainsi 61 heures d'instruction qui sont retranchées de la quantité officielle d'instruction. La quantité d'instruction par élève de GS comme de CP s'élève à 809 heures en moyenne.

Le troisième niveau d'analyse du temps dans l'enseignement est le temps « passé sur le contenu ». Il faut alors retrancher de la quantité d'instruction le temps alloué à d'autres fins. En grande section de maternelle, les données sur l'emploi du temps sont minces. D'après les enquêtes disponibles, les pratiques seraient très variées, et le temps « fécond pour les apprentissages » serait restreint par « *le caractère factice de certaines occupations qui meublent le temps scolaire sans profit réel : l'attente liée à la gestion du collectif, des activités vides de sens et d'enjeux* », selon la mission de l'inspection

¹² La quantité annuelle d'instruction officielle s'élève à 864 heures (36 semaines x 24 heures hebdomadaires), auxquelles on ajoute 36 heures d'aide pédagogique complémentaires et dont on retranche 30 heures au titre des 5 jours fériés annuels. Les activités pédagogiques complémentaires (APC) remplacent l'aide personnalisée, elles sont organisées en petits groupes et ont pour objectif d'aider les élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages (Décret N° 2013-77 du 24-1-2013 - J.O. du 26-1-2013). Les APC ne relèvent pas du temps d'enseignement obligatoire pour les élèves mais s'ajoutent aux 24 heures hebdomadaires d'enseignement dues à tous et nécessitent l'accord des parents concernés.

générale de l'éducation nationale sur l'école maternelle qui formule un constat sur la base de l'enquête effectuée entre novembre 2010 et avril 2011 dans 48 classes de grande section de maternelle¹³. La mission a relevé « dans la majorité des classes visitées, environ une heure par demi-journée » consacrée aux « temps informels » ou « sociaux », y compris les récréations. La journée passe à quatre heures, la semaine à 16 heures. Le temps disponible se réduirait d'un tiers. Une recherche longitudinale conduite dans 46 classes de grande section (Suchaut, 1996) aboutissait à la conclusion suivante : « *le temps scolaire occupe un peu plus de la moitié du temps de présence des enfants à l'école en GS, alors que les activités « sociales » occupent 47% du temps en moyenne* » (pour atteindre jusqu'à 12,8 heures dans certaines classes)¹⁴. Le temps disponible pour les apprentissages se réduit de moitié d'après cette estimation. Le contenu incertain des « rituels », dont la durée n'est pas incluse dans le décompte des « activités sociales » de l'Inspection générale, explique peut être cette différence entre les deux constats.

Au maximum, le temps passé sur le contenu s'élèverait donc, dans une classe de grande section, à 428 heures d'après les données de l'enquête de 1996, à 534 heures d'après les données relevées par l'inspection générale, compte-non tenu, faute de pouvoir les estimer objectivement, du temps consacré à des rituels non consacrés au contenu, et du temps réservé relativement exceptionnellement à d'autres fins (sorties, interventions extérieures sur l'hygiène par exemple, etc.). Nous retiendrons la moyenne, qui s'établit à 481 heures disponibles pour les activités d'apprentissage, tous champs confondus ; 328 heures sont ainsi à retrancher de la quantité officielle d'instruction.

D'après l'enquête de 1996, un peu plus de 5 heures étaient consacrées en moyenne par semaine aux activités liées au langage, au graphisme et à la lecture en classe de grande section, soit à peine 20% du temps d'instruction, soit environ 153 heures en un an¹⁵. Les données disponibles sur le temps alloué à d'autres fins en classe de CP manquent, mais on dispose de données sur le temps alloué au domaine qui retient notre attention : le français. La même enquête, conduite en 1996, a permis de relever des données sur les pratiques dans 58 classes de CP. 11 heures étaient en moyenne consacrées au français par semaine, avec un écart-type faible, ce qui correspond au volume de 10 heures hebdomadaires prescrit par les programmes de 2008, auxquels s'ajoutent éventuellement les heures attribuées aux activités pédagogiques complémentaires, utilisées à moitié pour un renforcement en français dans la plupart des classes. On peut alors penser que 382 heures¹⁶ sont en moyenne consacrées au français dans une classe de CP en un an.

Il faut maintenant estimer le temps d'engagement potentiel moyen par élève. En retenant l'hypothèse la plus optimiste, fournie par la mesure des taux calculée dans le cadre du stage d'été dans des conditions privilégiées (pas de gestion de classe, pas d'interruption extérieure, travail en petit groupe et réduction des temps d'inattention des élèves), le taux d'engagement peut s'élever au maximum à 20% chez un élève faible. Ce taux est évidemment moindre lorsque la séquence d'apprentissage intervient en classe entière, du fait de l'adéquation mécaniquement moins précise des contenus au niveau des élèves conduisant à un engagement moindre, et de la dilution de

¹³ Page 101 du rapport de l'Inspection générale sur l'école maternelle

¹⁴ Page 128

¹⁵ Soit, 19% de 809 heures.

¹⁶ Cela correspond à 11 (heures hebdomadaires) x 34.75 (nombre de semaines annuelles compte tenu des jours fériés)

l'attention de l'enseignant par rapport au maintien de l'engagement de chaque élève¹⁷. En considérant que le taux d'engagement de chaque élève faible se maintiendrait à 10% du temps de classe - ce qui est vraiment un maximum puisqu'il correspond au taux d'engagement de l'élève la moins engagée du stage d'été, et qu'on peut difficilement imaginer un taux d'engagement moyen supérieur en classe, le temps engagé par an s'élèverait au maximum à 15 heures en GS pour le langage, la lecture et le graphisme¹⁸, et à 38 heures en CP pour le français. De ce volume résiduel, il faut encore retrancher, conformément au modèle de Smyth, le temps perdu du fait d'un éventuel manque de clarté des instructions, de l'inadéquation éventuelle des tâches proposées au niveau de l'élève. Pour atteindre le « temps d'apprentissage académique » nécessaire à l'élève de GS faible en phonologie (établi à deux heures dans le cadre du stage d'été), il faudrait pouvoir y consacrer 15% du temps consacré au langage, en comptant sur un entraînement de la conscience phonologique selon des modalités efficaces (enseignement structuré, massé, intensif, explicite). Les deux heures d'engagement nécessaires à tous les élèves faibles pour accéder au CP dans de bonnes conditions pour apprendre à lire (c'est-à-dire aborder la découverte et l'automatisation du code alphabétique) sont à la fois dérisoires dans le volume énorme de temps annuel d'enseignement, et à la fois presque inaccessibles lorsqu'on regarde de près les multiples rabotages sur le temps d'apprentissage académique des compétences déterminantes.

En CP, la compétence identifiée par la recherche comme déterminante à ce stade de l'apprentissage de la lecture est l'automatisation du code alphabétique, en considérant que la conscience phonémique est acquise, ce qui n'est bien souvent pas le cas¹⁹. En tout, d'après les études de référence sur le sujet²⁰ ayant produit des effets positifs et significatifs sur les progrès à terme des élèves en lecture (plus de 20% d'écart-type au moins), l'apprentissage du code et l'entraînement complémentaire souvent nécessaire en phonologie exigent entre 36 heures (Vadasy, 2000) et 53 heures (Vadasy, 1997) d'entraînement individuel. Il faut garder à l'esprit que dans le cadre d'un entraînement individuel, le temps d'engagement, fortement optimisé, est pratiquement assimilable au temps d'apprentissage académique. Le temps nécessaire aux élèves faibles n'est donc tout simplement pas disponible pendant l'année scolaire de CP, quand bien même l'enseignant consacrerait les 38 heures d'engagement individuel des élèves faibles au seul enseignement du code. D'après les observations réalisées dans plus de 50 classes dans le cadre du projet « Lecture », c'est environ la moitié du temps d'enseignement du français qui est consacré au code alphabétique (au profit du vocabulaire, de la grammaire, des dictées, de la lecture par le maître, etc.). C'est donc environ une vingtaine d'heures, fractionnées, qui seraient disponibles pour un élève qui en nécessite plus du double et de manière structurée. Ces 20 heures annuelles éventuelles pendant lesquelles l'élève serait réellement engagé sur l'apprentissage du code apparaissent bien dérisoires face au défi

¹⁷ En 2012, le nombre moyen d'élèves par classe est de 25,9 dans les classes maternelles et de 22,9 en CP d'après la DEPP.

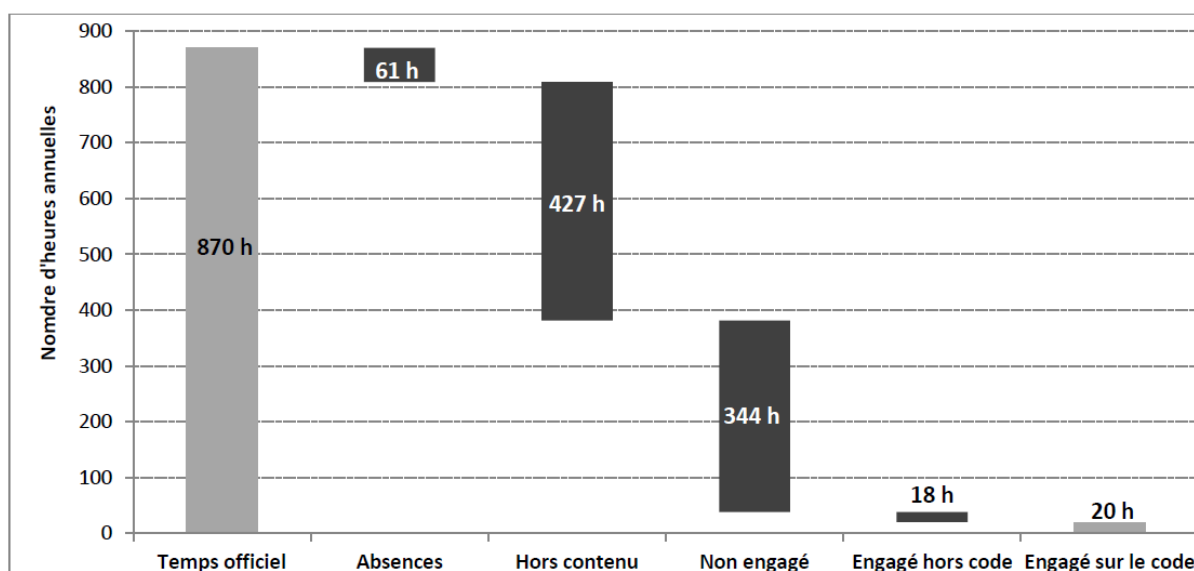
¹⁸ En GS, sur les 48 heures consacrées aux apprentissages tous champs confondus, le programme à couvrir par l'enseignant se répartit en 6 domaines : « S'approprier le langage - Découvrir l'écrit », « Devenir élève », « Agir et s'exprimer avec son corps », « Découvrir le monde », et « Percevoir, sentir, imaginer, créer. Quand bien même les enseignants sacrifieraient plus du tiers du temps disponible aux activités consacrées au langage, celles-ci n'engageraient les élèves que sur une quinzaine d'heures.

¹⁹ Dans le cadre de l'expérimentation « Lecture » conduite dans l'académie de Lyon en 2010-2011, sur 1 300 enfants de début de CP, le niveau de conscience syllabique est très faible. 42% des élèves obtenaient un score de 0 sur 10 items de suppression syllabique (moyenne : 3.26 ; écart-type : 3.69). Les élèves concernés étaient majoritairement issus d'école de zones d'éducation prioritaire.

²⁰ Recensées par le site <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>: *Sound Partners* et *Reading recovery*

que représente l'apprentissage de la lecture pour les élèves les plus fragiles. Ce temps d'engagement correspond à environ 7 minutes quotidiennes.

Le graphique 10 permet d'avoir une vision plus concrète de la décomposition du temps scolaire et de la proportion infime du temps réellement rentable pour les apprentissages des élèves dont les besoins sont les plus marqués. Bien sûr, ce schéma est simplificateur dans la mesure où il ne prend pas en compte les apprentissages transversaux, à savoir le fait que d'autres activités peuvent avoir une influence positive sur celle ciblée (l'enseignement du code). Mais nos estimations optimistes sur l'érosion du temps scolaire combrent largement la non prise en compte de cette transversalité des apprentissages qui, par ailleurs, n'est pas aisée à établir.



Graphique 10 : Décomposition du temps scolaire au CP

CONCLUSION

La problématique développée dans cet article met l'accent sur le rôle massif de l'utilisation du temps scolaire par les élèves. Quelle que soit sa répartition globale sur l'année, la semaine ou la journée, l'organisation du temps se doit de répondre aux besoins des élèves, très variables d'un élève à l'autre. Il convient d'être particulièrement attentif aux élèves les plus fragiles sur le plan des apprentissages, au tout début de la scolarité, notamment en ce qui concerne le processus d'acquisition de la lecture. L'idée principale mise en évidence par les résultats de nos analyses est à la fois simple dans son principe et complexe dans sa mise en œuvre : Il s'agit d'attribuer davantage de temps aux élèves les plus faibles. Le fonctionnement actuel de l'école primaire ne favorise pas suffisamment cette adaptation du temps aux besoins des élèves. En effet, le volume de temps disponible aux apprentissages, principalement celui pendant lequel l'élève est engagé sur la tâche est largement insuffisant pour permettre d'aborder l'apprentissage de la lecture dans de bonnes conditions pour tous les écoliers. Les données exploitées dans cet article fournissent une mesure précise du temps nécessaire à l'acquisition de compétences dans le domaine de la phonologie pour les élèves les plus faibles. On a pu estimer que ce temps n'est tout simplement pas disponible dans le cadre d'un fonctionnement pédagogique classique en classe entière.

Les conditions d'une disponibilité suffisante du temps d'engagement individuel relèvent de deux facteurs principaux. Le premier a trait à l'organisation de l'enseignement en petits groupes d'environ cinq élèves, de niveaux homogènes et dont la composition peut évoluer au fil du temps selon les rythmes d'apprentissage individuels. C'est cette configuration qui peut permettre à l'enseignant de solliciter individuellement les élèves de manière intensive sur le long terme et de les engager sur la tâche, cela ne peut être le cas avec une classe complète. Le second facteur est lié à la démarche pédagogique mobilisée qui utilise un enseignement de type direct, structuré et explicite des compétences visées avec l'adéquation des exercices au niveau des élèves, ce qui permet de rentabiliser le temps d'engagement des élèves.

L'analyse du dispositif « stage d'été » a estimé précisément le volume de temps individuel nécessaire aux élèves faibles pour l'acquisition des compétences phonologiques indispensables à l'apprentissage de la lecture. Les deux heures cumulées d'engagement individuel sur la tâche dans le cadre de ce dispositif sont possibles à atteindre avec les moyens actuellement attribués à l'école primaire, notamment dans les zones où la difficulté scolaire est concentrée. Les postes supplémentaires (avec le dispositif « plus de maîtres que de classes » principalement), la rationalisation de l'affectation des intervenants dans les écoles dans le contexte de la réforme du temps scolaire (Suchaut, 2012) et les activités pédagogiques complémentaires peuvent permettre, si cela fait l'objet d'un véritable projet pédagogique ciblé sur des élèves les plus fragiles et sur des compétences précises, d'optimiser le temps d'enseignement pour répondre aux besoins des élèves les plus nécessiteux. Bien sûr, tout cela relève d'un choix de politique éducative qui doit, au-delà des débats idéologiques, se baser principalement sur les conclusions des recherches validées par la communauté scientifique internationale. Les expérimentations menées actuellement sur de larges échantillons d'élèves et sur plusieurs années tendent à montrer qu'il est possible de relever le défi de l'échec scolaire précoce en optimisant le temps d'apprentissage des jeunes élèves (F.E.J., 2014).

BIBLIOGRAPHIE

Afsa C. (2013), Qui décroche ? *Éducation et formations*, N° 84. Le décrochage scolaire : un défi à relever plutôt qu'une fatalité, pp 9-19.

Altet M., Bressoux P., Bru M., Leconte-Lambert C. (1994), Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2, *Les dossiers d'éducation et formation*, N°44, 145p.

Altet M., Bressoux P., Bru M., Leconte-Lambert C., (1996), Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : 2ème phase, *Les dossiers d'éducation et formation*, N°70, mai 1996 (102 p. + annexes).

Aronson J., Zimmerman J., Carlos L. (1998), *Improving Student Achievement by Extending School: Is It Just a Matter of Time?* San Francisco, Calif.: WestEd.

Aubriet-Morlaix S. (1999), *Essai sur l'allocation et l'optimisation du temps scolaire*, Thèse de Doctorat en Sciences économiques, Université de Bourgogne, Dijon.

Barrouillet P., Camos V., Morlaix S., Suchaut B. (2008). Compétences scolaires, capacités cognitives et origine sociale : quels liens à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*. N°162 pp. 5-14, 2008.

Benson J., Borman G.D. (2010), *Family, Neighborhood, and School Settings Across Seasons : When Do Socioeconomic Context and Racial Composition Matter for the Reading Achievement Growth of Young Children?* *Teacher's College Record*, Vol. 112, N°. 5, pp. 1338–1390.

Berliner, D.C. (1985). Laboratory settings and the study of teacher education. *Journal of Teacher Education*, N°36, pp. 2-8.

Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A.L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C., Zorman, M. (2010). Early training in oral comprehension and phonological skills: Results of a three-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 14, 3, pp. 211-246.

Bloom B. S. (1974), Time and Learning. *American Psychologist*, N°29, p. 682-688.

Bressoux, P. (1994), Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, N°108, pp. 91-137.

Bressoux, P., Lima, L. (2011), La place de l'évaluation dans les politiques éducatives: le cas de la taille des classes à l'école primaire en France. *Raisons éducatives, gouverner l'éducation par les nombres? Usages, débats et controverses*, pp. 99-123.

Bressoux P., Zorman M. (2009), *Présentation et évaluation, programme de prévention "PARLER"*. Colloque « Langages et réussite éducative : des actions innovantes », 11 mars 2009.

Bougnères A., Suchaut B., Bouguen A. (2014), *Analyse et évaluation d'un programme de prévention du décrochage scolaire : les compétences en lecture à l'école maternelle*. A paraître.

Carroll J.B. (1963), A Model of School Learning, *Teachers College Record*, N°8, Vol. 64, pp. 723–742.

Carroll J.B. (1989), The Carroll Model : A 25-Year Retrospective and Prospective View, *Educational Researcher*, Vol. 18, N° 1, pp. 26-3.

Cavet A. (2011), Rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs. *Dossier d'actualité de la VST*, N° 60, février 2011 - Rythmes scolaires.

Chopin M.P. (2010), Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement, *Revue française de pédagogie*, N°170, pp. 87-110.

Cooper H., Charlton K., Valentine J.C., Muhlenbruck L. Borman G.D. (2000), Making the Most of Summer School: A Meta-Analytic and Narrative Review, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 65, N°1, Malden, Mass.: Blackwell Publishers.

Cooper H., Nye B., Charlton K., Lindsay J., Greathouse S., (1996), The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, Vol. 66, N°3, pp. 227–268.

Cotton K. (1989), *Educational Time Factors*, Portland, OR, Northwest Regional Educational Laboratory, 1989.

Daussin J.M, Keskaik S, Rocher T, (2011), *L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années*. France, portrait social - Insee Références - Édition 2011, pp. 137-152.

Delhaxhe A. (1997), Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, N°118, pp.107-125.

DEPP, EMC, IREDU (2013), *Note d'étape annuelle d'évaluation du projet Lecture de l'association « Agir pour l'école »* http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/RE_NE_HAP11-2.pdf.

Tovey D.R. (1969), *Relationship of Matched First Grade Phonics Instruction to Overall Reading Achievement and the Desire to Read*; Aukerman, Robert C., Ed., Some Persistent Questions on Beginning Reading. International Reading Association, Newark, Del. 72 169 p.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), pp. 250–287.

Entwisle D.R., Alexander K.L. (1992), Summer Setback: Race, Poverty, School Composition, and Mathematics Achievement in the First Two Years of School, *American Sociological Review*, Vol. 57, No. 1, February 1992, pp. 72–84.

F.E.J., Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (2014), *Projet lecture, rapport d'évaluation, DEPP, Laboratoire EMC, IREDU*. Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative. Rapport d'évaluation HAP11, 88 p.

Fijalkow J. (1986), *Mauvais lecteurs, pourquoi ?*, PUF, Pédagogie d'Aujourd'hui, 1ère édition.

Fisher, C., Berliner, D., Filby, N., Marliave, R., Cohen, K., & Dishaw, M. (1980). Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An Overview. In C. Denham & A. Lieberman (Eds.), *Time to learn* (pp. 7–32). Washington, DC: National Institute of Education.

Givord P. (2010), Méthodes économétriques pour l'évaluation de politiques publique, *Série des documents de travail de la Direction des Études et Synthèses Économiques de l'INSEE*.

Good, T., Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms*, 8th ed. New York, Longman.

Gump, P. V. (1969). Intra-setting analysis: The third grade classroom as a special but instructive case. In E. Williams & H. Rausch (Eds.), *Naturalistic viewpoints in psychological research*, pp. 200-220. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Harris (1979), The effective teacher of reading, revisited, *Reading Teacher*, 1979, November, pp. 135-140. Report 1234.

Hart B., Risley, T.R (1978), "The Early Catastrophe" (2004). *Education Review*, N°77 (1), pp. 100-118.

Haut Conseil de l'éducation (2007), *L'école primaire, Bilan des résultats de l'École*.

Heyns B. (1978), *Summer Learning and the Effects of Schooling*, New York: Academic Press.

Jarousse J.P., Leroy-Audouin C., Suchaut, B. (1999), Les vacances d'été nuisent-elles aux acquisitions scolaires ? *Carrefours de l'Education*, N° 8, pp. 2-25.

Jobin V., Gauthier C., (2008), Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education Journal*, N°18 (1), pp. 34-45.

Karweit N., Slavin R.E. (1982), Time-on-Task: Issues of Timing, Sampling, and Definition, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 74, N° 6, December 1982, pp. 844–851.

Kirley J.P. (1981), *Variety of Procedures and Its Effects in Skills-Oriented, Fifth Grade Classrooms*. Washington, D.C., Distributed by ERIC Clearinghouse, 33 p.

Lomax R.G, Cooley W.W. (1979), *The Student Achievement–Instructional Time Relationship*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, Calif., April 1979.

Lundberg, I., Frost, J., Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, N°23, pp. 263–284.

NECTA, National Education Commission on time and learning (2005), *Prisoners of Time*. Washington: NECTA (1 éd. 1994).

O'Connor R.E., Vadasy P.F. Ed. (2011), *Handbook of Reading Interventions*, Guilford Publications.

Olofsson Å., Lundberg I. (1983), Can phonemic awareness be trained in kindergarten? *Scandinavian Journal of Psychology*, N° 24, pp. 35–44.

Pardo A.M., Duchain C., Breton J. (1974), Performances en lecture au cours préparatoire, participation à la classe et milieu d'origine des élèves. *Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité?* C.R.E.S.A.S., Recherches Pédagogiques, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique, N° 68.

Perrot J. (1987). *L'influence de l'utilisation du temps sur la réussite scolaire : une revue de la littérature*. IREDU Dijon / LABREV. Université du Québec, Montréal, document de travail.

Pokorni, J. L., Worthington, C. K., Jamison, P. J. (2004). Phonological awareness intervention: Comparison of Fast ForWord, Earobics, and LiPS. *The Journal of Educational Research*, N°97, pp. 147–158.

Ross R.P. (1984). Classroom Segments. The Structuring of School Time. In: Anderson L.W. (ed) *Time in School Learning: Theory, Research and Practice*. London: Croom Helm.

Smyth W.J. (1985), Time and School Learning », p. 5265-5272 in T. Husèn, *International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon Press.

Stallings J.A. 1980. "Allocated Academic Learning Time Revisited, or Beyond Time on Task." *Educational Researcher* 9 (11):11–16.

Suchaut B. (1996). La gestion du temps à l'école primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves, *L'année de la Recherche en Education*, pp.123-153.

Suchaut B. (2003). De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes : entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, Presses Universitaires du Mirail. N°10, 2003. pp. 17-30

Suchaut B. (dir.) (2007), *Éléments d'évaluation de l'école primaire française*, Rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation.

Suchaut B. (2009a). *L'organisation et l'utilisation du temps à l'école primaire : enjeux et effets sur les élèves*. Cran-Gevrier, Haute-Savoie, 12 mai 2009.

Suchaut B. (2009b). *L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs*. Rencontres nationales sur l'aide, 4 et 5 avril 2009, St Denis.

Suchaut B. (2012). *Pour une nouvelle organisation du temps scolaire à l'école primaire. Une analyse et une simulation au niveau local*. Document de travail, juin 2012. 23 p.

Suchaut B. (2013). *Plus de maîtres que de classes: analyse des conditions de l'efficacité du dispositif*. Journées de l'innovation: innover pour refonder, 27-28 mars 2013, paris, UNESCO.

Tronçin T. (2005). *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université de Bourgogne.

Vadasy, P. F., Jenkins, J. R., & Pool, K. (2000). Effects of tutoring in phonological and early reading skills on students at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 579–590

Vadasy, P. F., Jenkins, J. R., Antil, L. R., Wayne, S. K., & O'Connor, R. E. (1997). The effectiveness of one-to-one tutoring by community tutors for at-risk beginning readers. *Learning Disability Quarterly*, 20 (1).

Vasquez A., Stambak M., Seydoux. (1978), Modalités d'intégration des enfants de cinq ans à l'école maternelle en fonction de leur milieu d'origine, *Recherches Pédagogiques*, N° 95, Paris.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagner, R.K., Torgesen, J.K., Rashotte, C.A., Hecht, S.A., Barker, T.A., Burgess, S.R., Donahue, J., Garon, T. (1997), Changing relations between phonological processing abilities and word level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, N°33, pp. 468-479.

ANNEXE

Illustration des données recueillies lors de l'observation des séances concernant un élève

Durée totale des exercices sur la séance : 21 mn 46 s

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
8	Fusionner des syllabes	09:45	4	Former un mot avec deux mots monosyllabiques sans support	05:25	2	Fusionner des syllabes sans support	00:57	2	
							Fusionner des syllabes sans support	00:04	1	
			Former un mot avec trois mots monosyllabiques sans support	04:20	2	Fusionner des syllabes sans support	00:19	1		
						Fusionner des syllabes sans support	00:23	1		
Segmenter en syllabes	12:01	4	Supprimer la syllabe initiale avec support sans support carte	02:30	1	Identifier la syllabe initiale	00:07	1		
						Supprimer la syllabe initiale	00:01	1		
			Supprimer la syllabe initiale avec support carte dessin	09:31	3	Identifier la syllabe initiale	00:10	1		
						Supprimer la syllabe initiale avec support dessin	00:03	1		
						Identifier le support dessin associé à la syllabe restante	00:13	2		
						Identifier la syllabe initiale	00:13	1	Fait répéter l'ex. oralement et en montrant avec ses mains	
						Supprimer la syllabe initiale avec support dessin	00:09	1	Fait répéter l'ex. oralement et en montrant avec ses mains	
						Identifier le support dessin associé à la syllabe restante	00:08	1		
						Identifier la syllabe initiale	00:08	1	Fait répéter l'ex. oralement	
						Supprimer la syllabe initiale avec support dessin	00:08	1		
Identifier la syllabe initiale	00:07	1	Fait répéter l'ex. oralement							

A : Nombre total de sollicitations individuelles adressées à l'élève au cours de la séance phonologique est étudiée sur les quatre aptitudes du programme)

B : Compétence étudiée (niveau 2 d'analyse : quelle compétence

C : Durée du travail de la compétence

D : Nombre de sollicitations sur la compétence

E : Exercice effectué

F : Durée de l'exercice : Nombre de sollicitations sur l'exercice (Une sollicitation peut comporter plusieurs consignes successives.)

I : Durée de la sollicitation

H : Tâches effectuées au cours de l'exercice

J : Réponse fournie par l'élève à l'issue de la sollicitation (0 : aucune ou inadéquate, 1 : juste, 2 : erronée)

K : Action spécifique éventuelle de l'enseignant pour faire parvenir l'élève à obtenir la bonne réponse.