



CONTEXTES INCLUSIFS ET DIFFÉRENCIATION : REGARDS INTERNATIONAUX

COORDONNÉ PAR

Philippe Tremblay
Sabine Kahn

Chapitre 9 :

Différencier le temps d'apprentissage selon les besoins des élèves : une illustration avec un dispositif ciblé sur l'acquisition des compétences phonologiques

Bruno Suchaut

Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques et Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP)

bruno.suchaut@vd.ch

Résumé

Ce texte se base sur l'analyse de données collectées en France dans le cadre d'un stage d'été destiné à des élèves de dernière année d'école enfantine 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. 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 des élèves les plus faibles ne peuvent être satisfaits dans le cadre ordinaire de la classe. Les résultats encouragent à développer des pratiques visant à optimiser au mieux le temps d'apprentissage à l'école.

Mots-clés

Temps scolaire, École maternelle, École primaire, Lecture, Apprentissages, Compétences, Difficulté scolaire

Différencier le temps d'apprentissage en fonction des besoins des élèves : une condition pour une aide efficace ?

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 supplémentaires réduit, dispersé sur l'année scolaire et pas systématiquement articulé avec les enseignements délivrés en classe. Le projet français nommé « stage d'été », qui sert de cadre au développement de ce chapitre, présente quant à lui 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, à savoir 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). 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). Plusieurs auteurs 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, 2009). La transformation des pratiques pédagogiques est alors une condition indispensable pour qu'une dotation supplémentaire en temps puisse être efficace. 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 de concentrer un entraînement orienté vers 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, 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

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.

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 enquêtes nationales et internationales qui fournissent des données fiables pour mesurer l'évolution temporelle des compétences des élèves. On retiendra 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 3ème, et au niveau international les enquêtes PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) et PISA (Programm for International Student Assessment). 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 pour lesquelles la baisse ne touche que les compétences langagières, savoir l'orthographe, le vocabulaire et la syntaxe (Daussin, Keskaik & Rocher, 2011). Ce constat d'une dégradation du niveau de compétences 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, 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). Par ailleurs, 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) questionnent la politique à mener pour inverser la tendance de cette évolution peu favorable en matière d'efficacité et d'équité du système.

Les solutions pertinentes 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 première piste 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). Une autre piste tient dans un programme d'enseignement visant le développement de certaines compétences avec de petits groupes d'élèves, en classe. On mentionnera à cet égard le programme PARLER¹ 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 (Bressoux & Zorman, 2009).

¹ Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir, programme initié par Michel Zorman, médecin de santé publique.

Les travaux mettent aussi l'accent sur la nécessité de concentrer les efforts avant que les difficultés ne s'installent durablement. La grande section de maternelle est identifiée comme une étape incontournable du cursus pour permettre aux élèves les plus fragiles d'acquérir les compétences indispensables aux apprentissages en lecture qui seront abordés à l'école élémentaire (Suchaut, 2007). Les enquêtes mettent en effet en évidence l'influence croissante du milieu socioéconomique sur les acquisitions des écoliers. On peut, à cet égard, mobiliser un chiffre éloquent extrait 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). La recherche internationale précise quelles compétences précoces sont déterminantes de la capacité à apprendre à lire. Les capacités en lecture sont ainsi très largement influencées par le niveau de conscience phonémique des enfants à l'entrée à l'école élémentaire (Lundberg, Frost & Petersen, 1988 ; Wagner et coll., 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). L'enseignement structuré de la conscience phonologique a fait l'objet de nombreux projets de recherche, notamment aux États-Unis, depuis les années soixante-dix (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001). Une des modalités particulièrement efficaces est celle d'un stage intensif de quelques semaines durant l'été (Cooper, Charlton, Valentine, Muhlenbruck & Borman, 2000 ; Pokorni, Worthington & Jamison, 2004). Ce type de dispositif présente l'avantage d'offrir le cadre d'un enseignement sur une période continue avec un volume horaire élevé et concentré de nature à produire des effets durables. Ce ciblage du temps d'apprentissage sur des compétences précises 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 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. Le fonctionnement de l'école maternelle autorise toutefois 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 aussi l'avantage de limiter le creusement des écarts d'acquisitions entre élèves pendant la période estivale. Plusieurs recherches mettent en évidence ce phénomène (Benson & Borman, 2010 ; Cooper, Nye, Charlton, Lindsay & Greathouse, 1996 ; Entwistle & Alexander, 1992 ; Heyns, 1978). 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, Duchein & 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 augmente avec l'allongement du temps spécifiquement consacré à la lecture par le maître. Le modèle proposé par Smyth constitue un cadre structurant pour notre démarche en décrivant les différents niveaux du temps scolaire.

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 avec 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. C'est le temps pendant lequel l'élève est réellement impliqué dans son activité. Le dernier niveau identifié dans ce modèle dès 1985 est le temps d'apprentissage académique ou « ALT » (Academic Learning Time) qui peut être défini comme le « *temps durant lequel l'élève s'est impliqué dans une tâche d'apprentissage dont les objectifs coïncident avec des items de l'épreuve d'évaluation et dont le degré de difficulté permet à l'élève de produire un maximum (90 %) de bonnes réponses* » (Delhaxhe, 1997, p. 114). Cet ALT est identifié comme un levier majeur d'efficacité pédagogique (Fisher et coll. 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 (Aronson, Zimmerman & Carlos, 1998 ; Cotton, 1989).

L'analyse de Smyth prolonge un apport essentiel de la psychologie de l'éducation américaine : le modèle d'apprentissage de Carroll (1963)². Ce modèle est fondé 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 cet apprentissage ; c'est cette idée qui a été ultérieurement reprise dans la « pédagogie de maîtrise » (Bloom, 1974). Deux dimensions sont mobilisées dans le modèle de Carroll : 1- le temps nécessaire à l'apprentissage et 2- le temps passé à l'apprentissage. Le temps passé à l'apprentissage dépend 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. Le modèle de Carroll prend la forme de la fonction : Degré d'apprentissage = (Temps passé à l'apprentissage / Temps nécessaire à l'apprentissage). Un élément important à considérer en marge à ce modèle est la non-proportionnalité de la relation entre le temps disponible et le temps nécessaire à l'apprentissage

² 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 l'intérêt de ce modèle pour la recherche en éducation (Carroll, 1989).

selon les caractéristiques des élèves. Ainsi, les élèves initialement faibles ont des besoins en temps plus élevés que les autres (Berliner, 1985 ; Stallings, 1980 ; Suchaut, 1996).

Dans le contexte scolaire classique d'un enseignant face à une classe entière, il est 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 spécifique³. Une gestion différenciée du temps d'enseignement dans la classe avec des petits groupes d'élèves et avec un volume supérieur 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 ; Aubriet-Morlaix, 1999 ; Suchaut, 1996). 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), plus précisément les segments représentent les différentes phases qui s'enchaînent pendant une leçon (exercices, correction, etc.). 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). À 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.

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 (ALT) comprend lui-même plusieurs dimensions (Fisher et coll. 1980) : le temps alloué (*allocated time*), le taux d'engagement (*engagement rate*) et le taux de succès (*success rate*). Cette notion de taux de succès 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).

Description, atouts et efficacité du dispositif « stage d'été »

Le dispositif prend place dans un programme plus large concernant un échantillon de plusieurs milliers d'élèves suivis de la grande section de maternelle au CE1 et qui bénéficient d'un enseignement

³ Une étude de Rossmiller (citée par Berliner, 1985) montre que le temps d'engagement 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).

spécifique de la lecture⁴. 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). Le stage d'été concerne une 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 trois semaines dans trois écoles. Pour l'encadrement, six enseignants volontaires de grande section ont été mobilisés. Ils ont été quotidiennement accompagnés par deux formateurs qui ont alterné dans les trois écoles. Chaque enseignant a pris en charge un groupe de trois à six 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, les 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 la disposition des enseignants pour adapter les entraînements aux besoins des enfants. Les progrès des élèves ont ainsi pu être mesurés chaque semaine pour adapter le contenu des séances, 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 CP⁵.

La description succincte de ce dispositif met en évidence les bénéfices potentiels liés à cet enseignement intensif, même s'il est difficile de mesurer précisément le gain obtenu en temps disponible avec le dispositif par rapport à une organisation ordinaire dans le cadre de la classe. Un élément objectif et essentiel pour analyser les bénéfices de l'allocation de temps supplémentaire est le nombre de sollicitations individuelles adressées aux élèves. Ces sollicitations sont bien plus nombreuses que celles 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, à avoir moins d'interactions avec eux, à leur fournir moins de rétroaction et à leur poser moins de questions (Good & Brophy, 2000). Des sollicitations individuelles en nombre non négligeable seraient toutefois possibles pendant le temps

⁴ 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 de Lyon 2.

⁵ Les trois épreuves ont été majoritairement conçues par le laboratoire d'étude des mécanismes cognitifs (EMC) de l'Université de Lyon 2 : Équipe Apprentissage, Développement et Troubles du Langage dirigé par Jean Écalle.

scolaire avec une organisation de l'enseignement en petits groupes pendant que le reste de la classe travaille en autonomie.

Concernant 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 sont 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.

Analyse des séquences d'entraînement : maximisation du temps d'engagement et optimisation du taux de succès

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 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 avaient tous un niveau très faible en conscience phonologique en début de stage et appartiennent à un milieu socio-économique très défavorisé.

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

- le temps consacré aux différentes tâches et, par addition, à l'entraînement des différentes compétences,
- le nombre et la nature des sollicitations de la part de l'enseignant,
- 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 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 été analysé avec le nombre et la durée des sollicitations individuelles. Celles-ci ont été

relevées à différents niveaux⁶ pour permettre une analyse fine de l'évolution du taux de succès et du temps nécessaire à l'acquisition d'une compétence.

La première conclusion qui s'impose de ces décomptes est l'intensité de l'entraînement. Le fait de travailler avec des petits groupes sur des tâches précises avec un programme structuré permet de très nombreuses sollicitations de la part de l'enseignant. Le graphique 1 indique, pour trois élèves, le nombre de sollicitations relevant, soit de la compétence de segmentation phonémique, soit de la fusion phonémique adressée 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.

Deux points semblent essentiels pour expliquer l'efficacité du dispositif selon les 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 2 expose pour cinq élèves les durées d'engagement dans les tâches phonologiques.

Sur la totalité du temps disponible, 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 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.

⁶ Le premier niveau concerne l'ensemble d'une séquence consacrée à la compétence entraînée, par exemple, la compétence de segmentation syllabique. Le second niveau décompte les sollicitations par exercice. Chaque compétence phonologique est susceptible d'être entraînée de plusieurs manières différentes. Un troisième niveau isole les sollicitations qui ne relèvent pas directement de l'entraînement phonologique.

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, 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 est plus certaine dans ce cadre que dans le cadre global de la conscience phonémique, pour lequel les chercheurs peinent à hiérarchiser la difficulté des tâches et à prescrire une progression précise.

Les graphiques 3, 4 et 5 livrent des informations sur les progrès réalisés par trois élèves. Les allures des courbes témoignent des progrès effectués dans la maîtrise des compétences visées par les différentes tâches auxquelles ont été soumis les élèves. Si les taux de réussite sont élevés pour tous, le temps utilisé pour que ceux-ci se stabilisent à un haut niveau (traduisant ainsi la maîtrise de l'aptitude) varie assez sensiblement.

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 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 passé par les élèves à répondre correctement aux sollicitations. Rappelons que cet indicateur est l'une des composantes essentielles du « temps d'apprentissage académique » (ALT). Dans le cadre du stage d'été, les évaluations hebdomadaires, les rétroactions et sollicitations nombreuses permettent aux enseignants de doser le niveau de difficulté des tâches proposées aux élèves selon le niveau de compétence de l'élève. Cette flexibilité pédagogique, 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 apprendre 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 cinq) et que ce taux est stabilisé, c'est-à-dire qu'il ne chute pas lors des prochains exercices. Le graphique 6 présente une nouvelle décomposition du temps cumulé 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.

À l'issue de cette analyse qui propose deux facteurs explicatifs 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 7 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.

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 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. Tous ces éléments invitent à s'interroger plus largement sur l'utilisation du temps scolaire et sa disponibilité pour les élèves. Ainsi, au début de la scolarité élémentaire, 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 est loin d'être le cas pour tous les élèves. Dans les études relevant des effets positifs sur les progrès 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, Jenkins & Pool, 2000) et 53 heures (Vadasy, Jenkins, Antil, Wayne & O'Connor, 1997) d'entraînement individuel. Il faut garder à l'esprit que dans le cadre d'un entraînement individuel, le temps d'engagement est pratiquement assimilable au temps d'apprentissage académique. On peut alors penser que le temps nécessaire aux élèves faibles n'est tout simplement pas disponible pendant l'année scolaire de CP.

Conclusion

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 qui sont, par nature, très variables. Il convient donc 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 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 à 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 », sur la base d'observations filmées, 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 ne constituent pas un objectif inatteignable 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).

Références bibliographiques

- Afsa, C. (2013). Qui décroche ? *Éducation et formations*, 84, 9-19.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M. & Leconte-Lambert, C. (1994). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les dossiers d'éducation et formation*, 44, 145 p.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M. & Leconte-Lambert, C., (1996). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : 2ème phase. *Les dossiers d'éducation et formation*, 70.
- Aronson, J., Zimmerman, J. & Carlos, L. (1998). *Improving Student Achievement by Extending School: Is It Just a Matter of Time?* San Francisco: WestEd.
- Aubriet-Morlaix, S. (1999). *Essai sur l'allocation et l'optimisation du temps scolaire* (Thèse de Doctorat inédite). Université de Bourgogne, Dijon, France.
- 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*. 162, 5-14.
- 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*, 112(5), 1338-1390.
- Berliner, D.C. (1985). Laboratory settings and the study of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36, 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), 211-246.
- Bloom, B. S. (1974). Time and Learning. *American Psychologist*, 29, 682-688.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 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*. Grenoble : Laboratoire des Sciences de l'Éducation.
- Bressoux, P. & Zorman, M. (2009). *Présentation et évaluation, programme de prévention "PARLER"*. Communication présentée au colloque « Langages et réussite éducative : des actions innovantes », Grenoble, résumé repéré à https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/436/files/2016/10/actes_parler_bd.pdf
- 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*. Actes du 2e colloque international du LASALE sur le décrochage scolaire. Université du Luxembourg.
- Carroll, J.B. (1963). A Model of School Learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-742.
- Carroll, J.B. (1989). The Carroll Model: A 25-Year Retrospective and Prospective View. *Educational Researcher*, 18(1), 26-31.
- Cavet, A. (2011). Rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs. *Dossier d'actualité de la VST*, 60, 24 p.
- Chopin, M.P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 170, 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*, 65(1), 84-88.
- 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*, 66(3), 227-268.
- Cotton, K. (1989). *Educational Time Factors*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- 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*, 137-152.
- Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 107-125.
- DEPP, EMC et IREDU (2013). *Note d'étape annuelle d'évaluation du projet Lecture de l'association « Agir pour l'école »*. Repéré à http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/RE_NE_HAP11-2.pdf
- 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), 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*, 57(1), 72-84.
- F.E.J., Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (2014). *Projet lecture, rapport d'évaluation, DEPP, Laboratoire EMC, IREDU* (Rapport d'évaluation HAP11). Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative.
- Fijalkow, J. (1986). *Mauvais lecteurs, pourquoi ?* (1^{ère} édition). Paris : PUF, Pédagogie d'Aujourd'hui.
- Fisher, C., Berliner, D., Filby, N., Marliave, R., Cohen, K., & Dishaw, M. (1980). Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An Overview. Dans C. Denham & A. Lieberman (dir.), *Time to learn* (p. 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. Dans E. Williams & H. Rausch (Eds.), *Naturalistic viewpoints in psychological research* (p. 200-220). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Harris (1979). The effective teacher of reading revisited (Report 1234). *Reading Teacher*, 33(2), 135-140.
- Hart, B. & Risley, T.R (1978). The Early Catastrophe. *Education Review*, 77 (1), 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'Éducation*, 8, 2-25.
- Karweit, N. & Slavin, R.E. (1982). Time-on-Tas: Issues of Timing, Sampling, and Definition. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 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.
- 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. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED179598.pdf>
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263–284.
- NECTA, National Education Commission on time and learning (2005). *Prisoners of Time*. Washington: NECTA.
- O'Connor, R.E. & Vadasy, P.F. (2011). *Handbook of Reading Interventions*. New-York, NY: Guilford Publications.
- Olofsson, Å. & Lundberg, I. (1983). Can phonemic awareness be trained in kindergarten ? *Scandinavian Journal of Psychology*, 24, 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, 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.
- 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*, 97, 147–158.
- Ross, R.P. (1984). Classroom Segments. The Structuring of School Time. Dans Anderson L.W. (dir.) *Time in School Learning: Theory, Research and Practice* (p. 69-86). London: Croom Helm.
- Smyth, W.J. (1985). Time and School Learning. Dans T. Husèn (dir.) *International Encyclopedia of Education* (p. 5265-5272). 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 Éducation*, 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*, 10, 17-30.
- Suchaut, B. (2007). *Éléments d'évaluation de l'école primaire française*. Rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation.
- Suchaut, B. (2009). *L'organisation et l'utilisation du temps à l'école primaire : enjeux et effets sur les élèves*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00395539/document>
- Suchaut, B. (2012). *Pour une nouvelle organisation du temps scolaire à l'école primaire. Une analyse et une simulation au niveau local*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00714043/document>
- Suchaut, B. (2013). *Plus de maîtres que de classes : analyse des conditions de l'efficacité du dispositif*. Communication présentée aux « Journées de l'innovation : innover pour refonder », Paris, UNESCO. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00807703/document>

- Tovey, D.R. (1969), Relationship of Matched First Grade Phonics Instruction to Overall Reading Achievement and the Desire to Read. Dans R. Aukerman (dir.). *Some Persistent Questions on Beginning Reading* (p. 93-101). Newark : International Reading Association.
- Tronçin, T. (2005). *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité* (Thèse de doctorat inédite). Université de Bourgogne, Dijon, France.
- 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(2), 126-139.
- 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.
- 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*, 95, 7-44.
- 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*, 33, 468-479.

Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux

Annexe

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

Durée totale des exercices sur la séance : 21 min 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	
							Fusionner des syllabes sans support	00:19	1	
				Former un mot avec trois mots monosyllabiques sans support	04:20	2	Fusionner des syllabes sans support	00:23	1	
							Fusionner des syllabes sans support	00:14	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

B : Compétence étudiée (niveau 2 d'analyse : quelle compétence phonologique est étudiée sur les quatre aptitudes du programme)

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.) G : Nombre de sollicitations sur l'exercice

H : Tâches effectuées au cours de l'exercice

I : Durée de la sollicitation

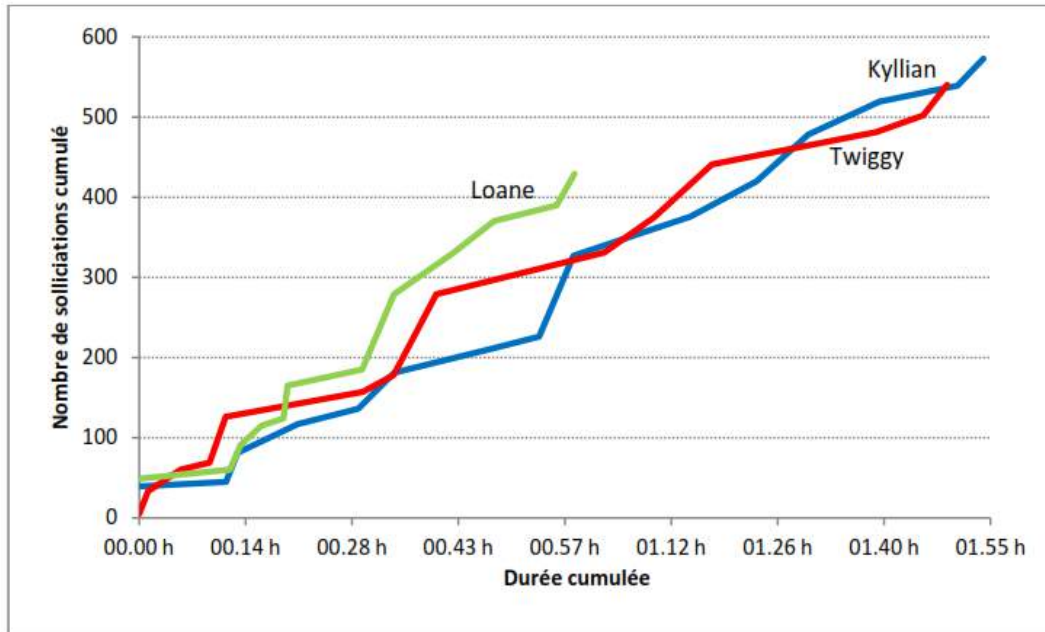
J : Réponse fournie par l'élève à l'issue de la sollicitation (0 :

aucune ou inadéquate, 1 : juste, 2 : erronée)

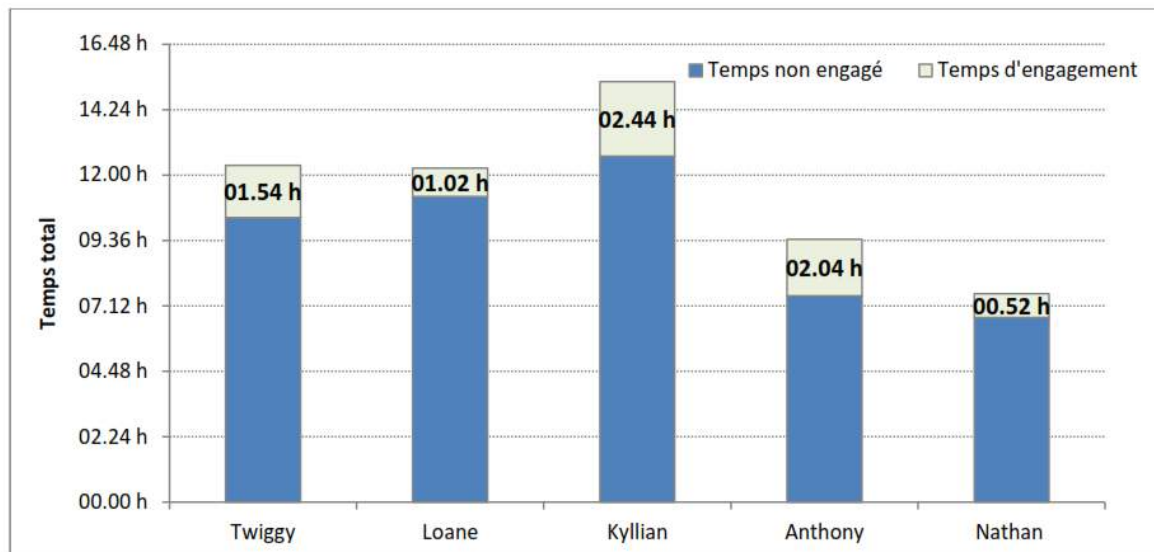
K : Action spécifique éventuelle de l'enseignant pour faire parvenir l'élève à obtenir la bonne réponse.

Graphiques

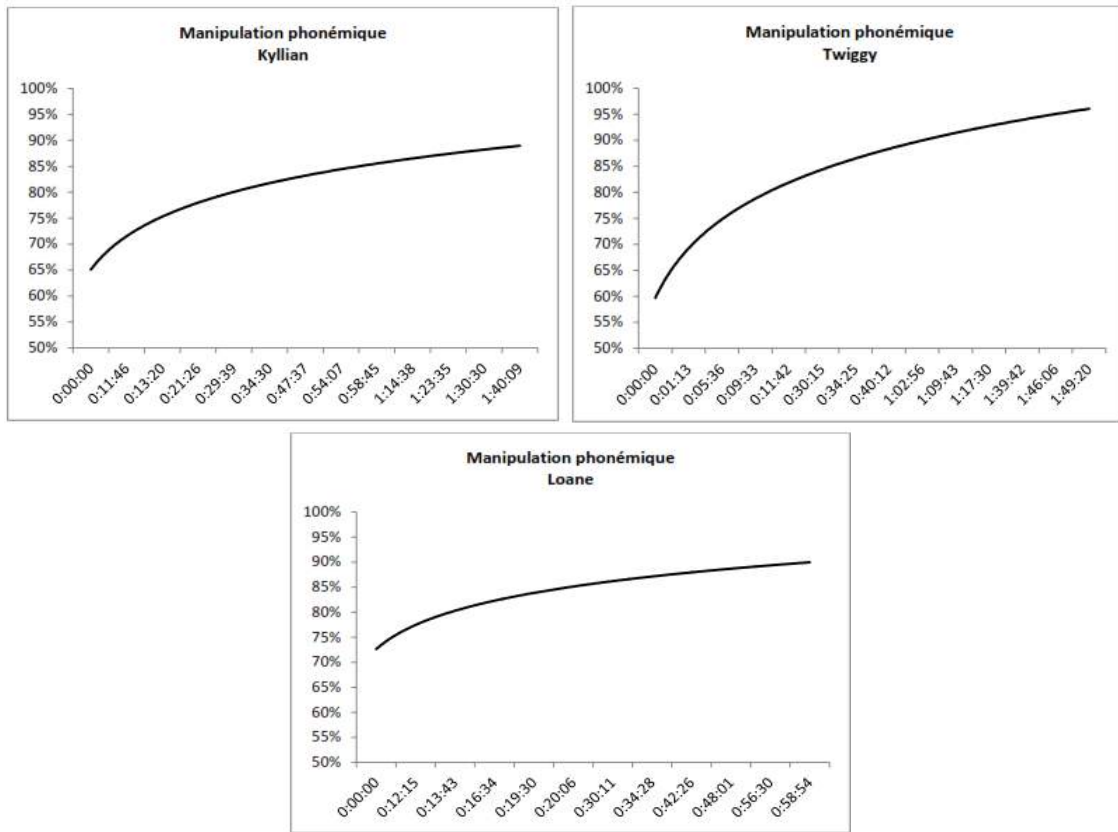
Graphique 1 : Sollicitations de l'enseignant sur la compétence de manipulation phonémique



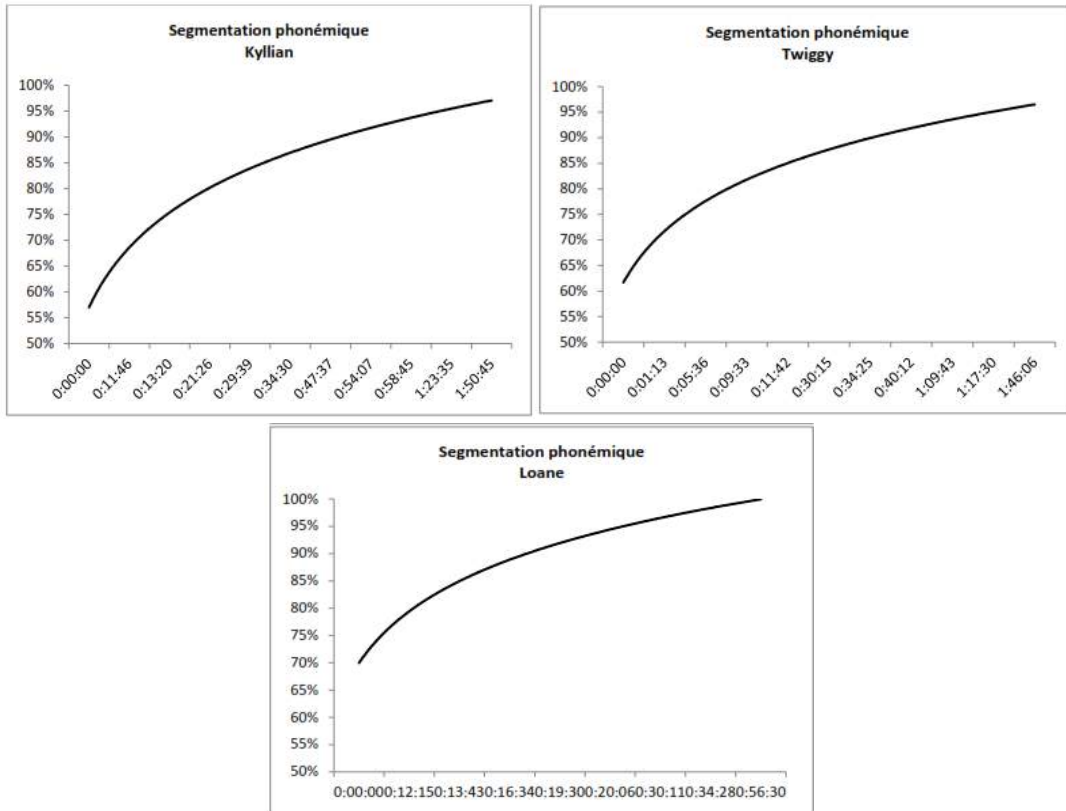
Graphique 2 : Taux d'engagement dans les tâches phonologiques au cours du stage



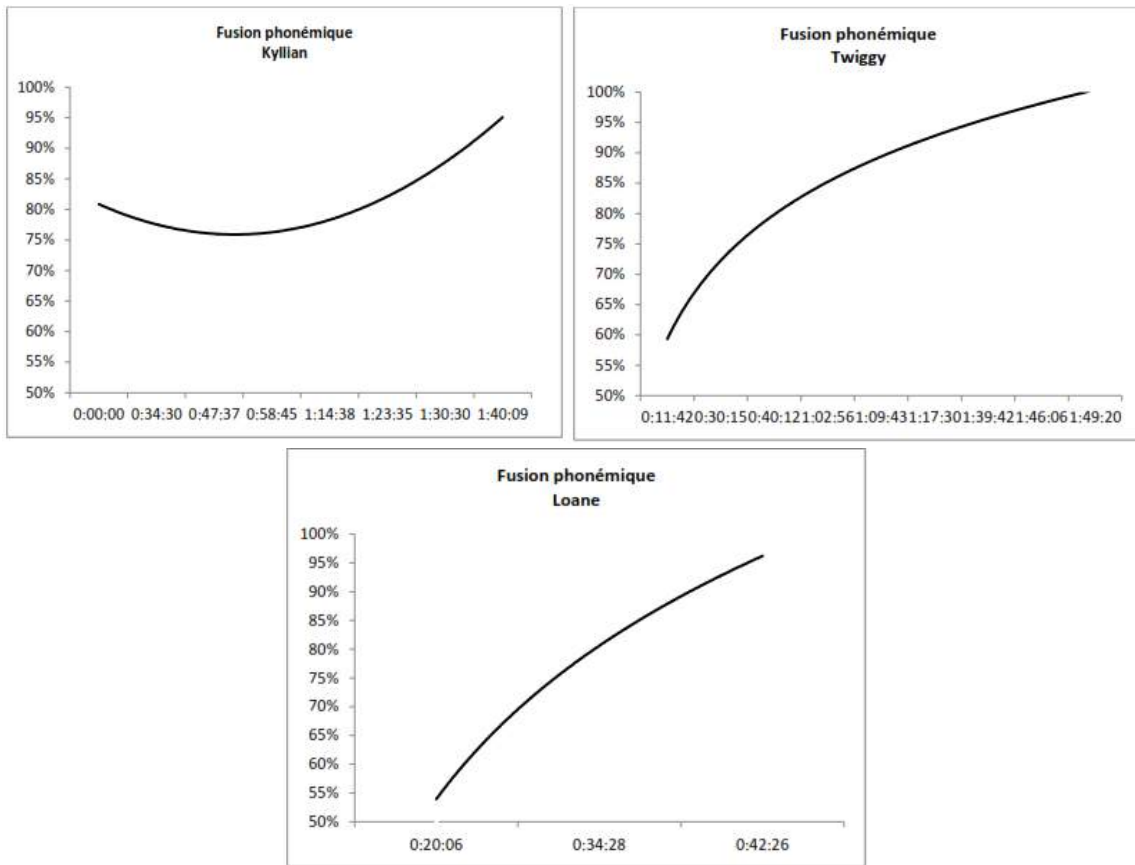
Graphique 3 : Évolution du taux de réussite de trois élèves en manipulation phonémique



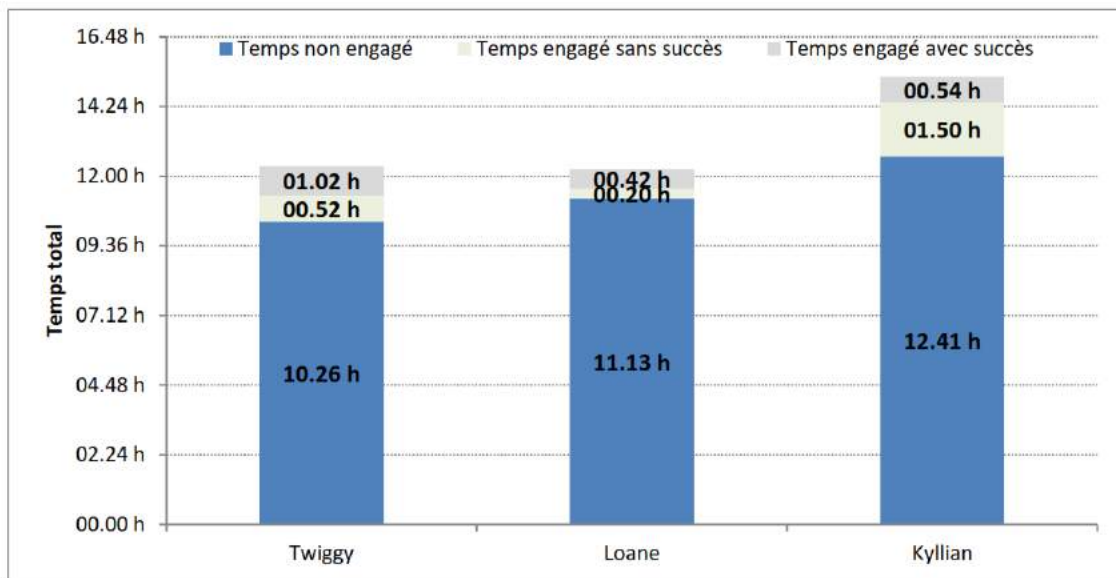
Graphique 4 : Évolution du taux de réussite de trois élèves en segmentation phonémique



Graphique 5 : Évolution du taux de réussite de trois élèves en fusion phonémique



Graphique 6 : Répartition du temps utilisé dans les tâches phonologiques



Graphique 7 : Degré d'apprentissage des élèves en phonologie

