

Inspection générale
de l'éducation nationale

Évaluation de la mise en œuvre, du fonctionnement et des résultats des dispositifs « P.A.R.L.E.R. » et « R.O.L.L. »

Rapport à
monsieur le ministre de
l'éducation nationale



Évaluation de la mise en œuvre, du fonctionnement et des résultats des dispositifs « P.A.R.L.E.R. » et « R.O.L.L. »

Rapporteurs :

Viviane Bouysse

Gilles Pétreault

Novembre 2012

n°2012-129

SOMMAIRE

<i>Présentation</i>	<i>1</i>
1 Le dispositif P.A.R.L.E.R. et ses évolutions	3
1.1 Le programme initial	3
1.2 Les déploiements : du programme P.A.R.L.E.R. à l'expérimentation du projet Lecture	5
1.2.1 L'expérimentation, en 2010- 2011, dans l'académie de Lyon	5
1.2.2 Le « projet Lecture », une expérimentation en cours dans plusieurs académies	6
1.3 Une analyse de l'expérimentation en cours	8
1.3.1 Un dispositif de travail particulier pour un enseignement modulaire et différencié	8
1.3.2 Les incidences du dispositif de travail sur le positionnement professionnel de l'enseignant et sur la posture d'élève	10
1.3.3 Un style pédagogique particulier induit par le programme	12
1.3.4 Le rôle déterminant des outils pédagogiques fournis, de qualité inégale	14
1.3.5 Des outils aux pratiques, des pratiques aux représentations	16
1.4 Les effets de l'expérimentation : une évaluation rigoureuse en cours	17
1.4.1 L'évaluation portant sur l'expérimentation en section de grands	17
1.4.2 Les évaluations à venir	18
1.5 Synthèse des points forts et points de vigilance pour le dispositif P.A.R.L.E.R.	20
2 Le dispositif R.O.L.L.	22
2.1 Le programme initial	22
2.2 La situation actuelle du dispositif	23
2.3 Une analyse des pratiques observées	24
2.3.1 Un dispositif de travail diversement mis en place	24
2.3.2 Une méthode centrée sur les informations essentielles	27
2.3.3 Un levier pour favoriser l'implication des enseignants	29
2.4 L'évaluation des effets du R.O.L.L.	32
2.4.1 Des appréciations globales positives	32
2.4.2 Des évaluations formelles spécifiques	33
2.5 Synthèse des points forts et points de vigilance pour le dispositif R.O.L.L.	35
<i>Conclusion</i>	<i>36</i>
<i>Annexe : liste des personnes rencontrées ou entendues</i>	<i>38</i>

Présentation

Par un courrier du 17 septembre, le directeur de cabinet du ministre de l'éducation nationale a demandé au doyen de l'inspection générale de diligenter une mission ponctuelle d'inspection générale sur la mise en œuvre, le fonctionnement et les résultats obtenus concernant les dispositifs « P.A.R.L.E.R. » et « R.O.L.L. ». Le présent rapport constitue la réponse à cette saisine.

• Les deux dispositifs à étudier

« P.A.R.L.E.R. » et « R.O.L.L. » sont deux dispositifs partenariaux qui visent à améliorer l'apprentissage de la lecture, pour les élèves du cycle des apprentissages fondamentaux pour le premier et plus durablement pour le second qui concerne ce cycle, le suivant et les deux premières années du collège. Ils ont vocation à être des ressources dans la politique de prévention de l'illettrisme du ministère de l'éducation nationale et sont, à ce titre, soutenus par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO).

Leur conception s'appuie sur les acquis de la recherche, débouche sur la préconisation de procédures ou d'outils à appliquer dans les classes, tandis que leur mise en œuvre repose sur un pilotage partenarial depuis le niveau national jusqu'à la réalisation en classe. Ils incluent par ailleurs, à des degrés différents, une évaluation de leur efficacité fondée sur une mesure de résultats des élèves.

Ces programmes, soutenus pour une durée définie par convention, concernent un nombre significatif mais limité d'enseignants et de classes. Ils mobilisent des ressources de formation spécifiques en direction des enseignants.

Parler, Apprendre, Réfléchir, Lire Ensemble pour Réussir (P.A.R.L.E.R.) a été conçu par Michel Zorman, médecin de l'éducation nationale, conseiller technique du recteur, en relation avec l'université Pierre-Mendès-France de Grenoble. Il s'agit d'un « enseignement explicite et systématique de la conscience phonologique et du code alphabétique ainsi que son utilisation intensive et fréquente [...] aussi bien en lecture qu'en production d'écrits. Parallèlement, un enseignement explicite de la compréhension et du vocabulaire de l'écrit oralisé est réalisé »¹. Des supports pédagogiques qui avaient été élaborés dans le cadre initial de ce programme et avec ses concepteurs entre 2005 et 2008 ont servi récemment à deux séries d'expérimentations conduites en partenariat entre la DGESCO et l'association *Agir pour l'école* afin d'appliquer ces outils dans un grand nombre de classes.

Le *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture* (R.O.L.L.) est mis en place à l'initiative d'Alain Bentolila, professeur à l'université de Paris-Descartes avec le support d'un centre de recherche action, le centre international de formation à distance des maîtres, depuis 2010. Le dispositif vise d'abord à une amélioration de la compréhension en lecture, au départ pour des élèves de cycle 3 et de sixième, à travers la mise en œuvre d'ateliers de

¹ *Langages et réussites éducatives : des pratiques innovantes. Colloque du 11 mars 2009.* Organisé par l'inspection académique de l'Isère, Grenoble Alpes Métropole, l'Université Joseph Fourier et l'IUFM de Grenoble. 18 p. Ce document est disponible à l'adresse suivante : <http://iufm.ujf-grenoble.fr/index.php/component/content/article/64-archives/167-langages-et-reussite-educative-des-pratiques-innovantes.html>

questionnement, d'entraînements et d'activités de pratiques culturelles de la lecture. Des ressources numériques, théoriques et pratiques, pour la conduite des activités sont mises à disposition de réseaux d'enseignants animés par des tuteurs coordonnés au niveau territorial et national.

• La méthode mise en œuvre

Pour répondre à la demande d'expertise faite à l'inspection générale, la méthode retenue pour l'enquête vise l'analyse de la conception des dispositifs, l'identification des caractéristiques de mise en œuvre, l'observation des modalités concrètes d'application dans plusieurs classes, l'examen des modalités de formation et d'accompagnement dans les départements et l'appréciation autant que possible de l'efficacité de ces programmes.

La mission a pu ainsi s'appuyer sur les éléments suivants² :

- des rencontres au bureau des écoles de la DGESCO sur l'organisation des dispositifs et à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) pour ce qui concerne les évaluations conduites sur ces dispositifs ;
- des entretiens avec les concepteurs, les partenaires (« porteurs ») et les évaluateurs de ces programmes ;
- des visites dans au moins trois académies pour chaque dispositif pour :
 - rencontrer les responsables opérationnels au niveau académique, départemental ainsi que localement pour un échantillon de circonscriptions ou d'établissements ;
 - observer des séances en classe suivies d'entretiens avec l'enseignant, avec le directeur ou le principal et le directeur ;
 - conduire des entretiens avec des enseignants ayant participé au dispositif concerné au moins durant toute l'année scolaire précédente, ou antérieurement s'agissant du dispositif P.A.R.L.E.R. ;
- le recueil de documents utiles à chaque étape.

Ainsi, des visites ont été organisées entre le 21 septembre et le 22 octobre dans les académies de Créteil (Seine-Saint-Denis), Lyon (Loire), Lille (Pas-de-Calais), Grenoble (Isère) pour le dispositif P.A.R.L.E.R.³ tandis que le R.O.L.L. a été étudié à Paris, Rouen (Eure) et Lille (Pas-de-Calais).

Le rapport rend compte de l'analyse des deux dispositifs de manière distincte ; un tableau de synthèse présentant les points forts et les points de vigilance clôt chacune des deux parties. La conclusion propose une réflexion sur l'expérimentation en pédagogie et son pilotage, en rapprochant les leçons tirées des deux analyses séparées.

² Cf. Annexe : liste des personnes rencontrées ou entendues.

³ L'académie de Clermont-Ferrand a également été sollicitée pour des entretiens avec des responsables départementaux et la communication de documentation.

1 Le dispositif P.A.R.L.E.R. et ses évolutions

1.1 Le programme initial

Le dispositif *Parler, Apprendre, Réfléchir, Lire Ensemble pour Réussir* (P.A.R.L.E.R.) a été conçu par une équipe de recherche⁴ du Laboratoire des Sciences de l'Éducation de l'université Pierre-Mendès-France de Grenoble menée par Michel Zorman, médecin de santé publique et chercheur. Ce programme, inspiré par les conclusions du *National Reading Panel* dans son rapport de 2000⁵, a été mis en œuvre entre 2005 et 2008 sur la durée du cycle des apprentissages fondamentaux dans des écoles de l'agglomération de Grenoble situées en éducation prioritaire, choisies par l'inspecteur d'académie en fonction de leurs résultats.

Le dispositif comportait plusieurs facettes mais reposait largement sur la mise en place, pour une partie du temps d'enseignement de la lecture, de groupes homogènes de quatre à six élèves pour des activités durant 30 minutes. Dans ces séances complémentaires aux enseignements ordinaires de la classe, il s'agissait de pratiquer « des entraînements explicites du code alphabétique, de la compréhension et de la fluence de lecture »⁶. En outre, des activités périscolaires visant au renforcement langagier ont été organisées, à raison d'une ou deux heures hebdomadaires, par les municipalités avec des intervenants qui recevaient une formation. De même, il avait été prévu des rencontres entre l'enseignant et les parents une fois par trimestre pour échanger autour d'activités partagées réalisables à la maison (lectures, jeux, etc.) et de nature à favoriser les interactions langagières avec leurs enfants.

Pour le travail des groupes dans les classes, des activités d'apprentissage en autonomie ont été développées et des ressources mobilisées pour encadrer les élèves (maîtres E des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés, assistants d'éducation, enseignants libérés durant les temps de sieste ou enseignants supplémentaires) ; ceci a conduit notamment à la mise en place de « co-enseignants » dans ces écoles.

Un éditeur grenoblois, « La Cigale », a publié des outils pédagogiques d'entraînement liés à ce programme⁷. Ils portent sur des composantes de l'apprentissage de la lecture (« Phono-Mi », « Multisensoriel », « Compréhension », « Fluence »).

⁴ M. Bianco, P. Bressoux, C. Lequette, G. Pouget. Notons par ailleurs que le laboratoire de physiologie sensorielle de Lyon a aussi été engagé dans les travaux en 1998.

⁵ *National Reading Panel. Teaching Children to Read: an Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instructions*. 2000, 33 p. (Report)/ 449 p. (Reports of the Subgroups).

Ces deux documents sont disponibles aux adresses suivantes :

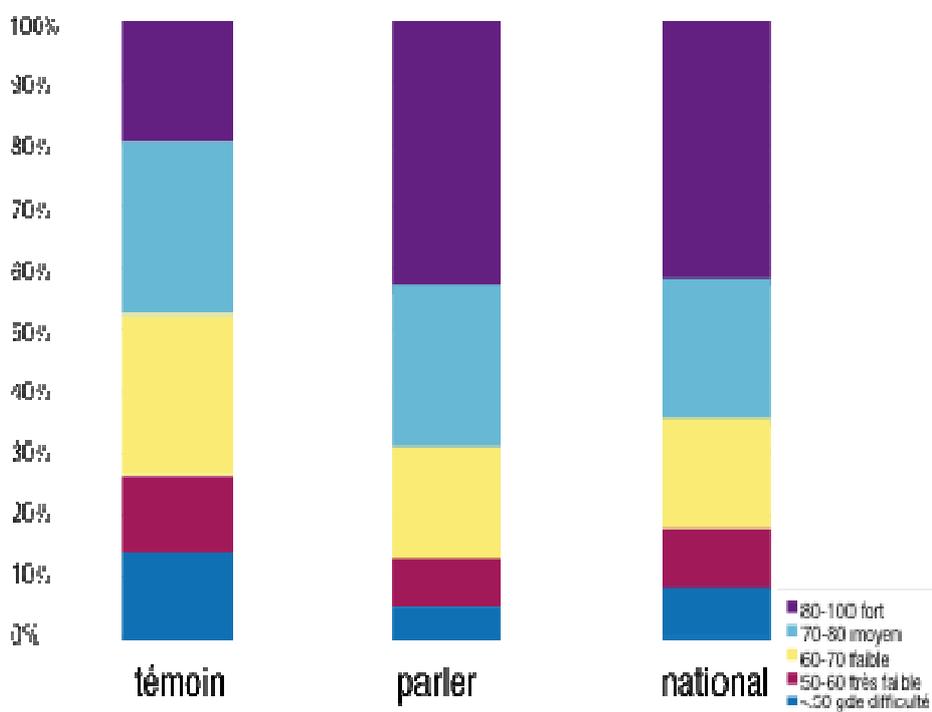
http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf

<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report.pdf>

⁶ *Op. cit.*, p. 5. Fluence : nombre de mots lus correctement par minute.

⁷ Certains ouvrages sont rédigés par des membres du laboratoire Cogni-Sciences ; il en est ainsi de la série « Compréhension » dont l'édition selon les niveaux s'étend de 2002 à 2007 ou de « Fluence » pour lequel l'éditeur indique sur son site : « L'entraînement Fluence CP/CE a été conçu et expérimenté par le laboratoire Cogni-Sciences dans le cadre du programme P.A.R.L.E.R. Les chercheurs ont observé que la méthode de la

À la fin du CE1, pour les 105 enfants du groupe de départ comparés à ceux du groupe témoin, les résultats avancés par le laboratoire étaient encourageants, notamment pour les élèves les plus faibles. La référence utilisée était la performance enregistrée à un protocole employé antérieurement au niveau national en début de CE2 et proposé en fin de CE1 ; il s'agit donc d'une référence externe à l'expérimentation qui peut attester les transferts d'acquisition d'une situation d'apprentissage à une situation différente d'évaluation. Extrait d'un document élaboré par Pascal Bressoux⁸, le graphique ci-dessous, qui porte sur la compréhension de l'écrit, illustre la situation : les élèves ayant bénéficié du programme sont deux fois moins nombreux à présenter de grandes ou très grandes difficultés que les élèves des classes témoins comparables, et moins nombreux également qu'en moyenne nationale ; ils sont dans les mêmes proportions que pour la population nationale de référence en situation de bonne réussite.



Comparaison des résultats en compréhension de l'écrit des élèves des groupes témoins et PARLER relevés en fin de première année du cours élémentaire en 2006 et de ceux relevés, toujours en 2006, lors de l'évaluation nationale à l'entrée en deuxième année du cours élémentaire.

L'expérience a cessé en 2008 mais, dans des écoles qui ont été impliquées dans ce programme et qui disposent d'un « co-enseignant », le fonctionnement général des classes du cycle 2 en lecture et pour certaines autres pratiques pédagogiques s'inspire encore du dispositif initial, comme cela a pu être observé par la mission à Échirolles.

lecture de textes répétée et à haute voix améliorerait de manière significative la compréhension et la vitesse de lecture des élèves, et ce quel que soit l'indicateur auquel on se réfère, MCLM (Mots Correctement Lus par Minute) ou *Alouette* (épreuve standardisée d'évaluation du niveau de lecture). »

⁸ *Ibidem*, p. 6.

1.2 Les déploiements : du programme P.A.R.L.E.R. à l'expérimentation du projet Lecture

Les principes actifs du programme P.A.R.L.E.R. empruntent aux données de la recherche ou à des prescriptions admises par la communauté scientifique qui s'intéresse à la pédagogie de la lecture depuis quelques années : travail avec des groupes à effectifs réduits, fréquence des séances, ritualisation des modalités d'activité, enseignement direct, caractère explicite de l'action pédagogique, progressivité. Ces éléments ont été maintes fois signalés comme importants dans les instructions officielles ou les documents d'accompagnement publiés par le ministère. Aussi n'est-il pas surprenant que ce programme ait suscité l'intérêt de la direction générale de l'enseignement scolaire.

1.2.1 L'expérimentation, en 2010- 2011, dans l'académie de Lyon

1.2.1.1 *Un dispositif pour des classes de cours préparatoire*

En 2010-2011, la DGESCO a soutenu une recherche de grande ampleur utilisant la logique et certains éléments du programme P.A.R.L.E.R. avec une unité du CNRS de Grenoble dirigée par M. Édouard Gentaz, le laboratoire « Psychologie et Neuro-Cognition ». Cette expérimentation qui porte sur « les effets d'entraînements cognitifs destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les enfants âgés de 6-7 ans scolarisés en réseau d'éducation prioritaire » s'est déroulée dans 44 classes de l'académie de Lyon ; l'étude conduite pour l'évaluation intègre autant de classes témoins.

Les enseignants engagés dans l'expérimentation – tirés au sort parmi les très nombreux volontaires, comme ceux des classes témoins – ont bénéficié de trois journées de formation en juin et juillet 2010 et des dix-huit heures d'animation pédagogique au fil de l'année scolaire (selon les documents dont dispose la mission⁹). La mise en œuvre du programme *stricto sensu* s'est limitée aux deuxième, troisième et quatrième périodes de l'année scolaire, avec des élèves qui n'avaient eu, en section de grands, aucun contact avec les éléments de la méthode et aucune habitude du mode de travail « en autonomie » requis par l'organisation inhérente au dispositif P.A.R.L.E.R. Les maîtres ont eu la possibilité de conserver les outils dont ils avaient l'habitude (manuel, « méthode »...), sans que les progressions relatives aux domaines de la phonologie et du codage alphabétique n'aient été harmonisées avec le programme pour l'expérimentation.

Les bilans d'étape réalisés dans le cadre du suivi de l'expérimentation dont la mission dispose révèlent un enthousiasme des acteurs (enseignants, inspecteurs et conseillers pédagogiques), une appréciation positive de la part des professeurs des écoles sur les formations reçues et les outils dont ils ont été dotés, des bénéfiques – selon les dires des enseignants – pour les acquis des élèves et pour leurs habitudes nouvelles de travail, observables dès décembre 2010. En avril 2011, le bilan est très favorable : entrée plus rapide et plus massive dans la lecture que les années antérieures, meilleure appropriation du système alphabétique, manifestation de capacités de lecture jugées remarquables pour les élèves des deux groupes dits les plus forts. Cependant, quelques éléments négatifs sont mis en évidence : les décalages d'acquis se sont creusés entre les élèves performants et ceux

⁹ Bilans d'étape datés de décembre 2010 et avril 2011.

qui n'ont pas franchi le cap de la fusion syllabique, des difficultés ont été observées en matière d'écriture manuscrite. La volonté de s'engager durablement dans la voie ouverte par l'expérimentation exprimée par de nombreux acteurs du dispositif est alors fondée sur le « constat d'efficacité ». La prise de conscience que le temps accordé à l'enseignement du français a dépassé les horaires réglementaires est nette en avril, avec son corollaire : le fait que d'autres domaines d'enseignement en ont souffert.

1.2.1.2 Des attentes déçues : une absence d'effets

Une évaluation a été conduite permettant de comparer les performances des élèves concernés par l'expérimentation à ceux d'élèves homologues d'écoles témoins. Plusieurs prises d'information sur les acquis des élèves, en début et en fin d'année scolaire, ont été effectuées, réalisées, d'une part, par l'équipe de recherche en charge de l'expérimentation (tests en situation individuelle le plus souvent) et, d'autre part, par les professeurs des écoles eux-mêmes avec des protocoles fournis par la DEPP (évaluations collectives standardisées, plusieurs fois utilisées depuis 1997). Le dispositif très rigoureux mis en place par les universitaires impliqués et par la DEPP, en association avec l'école d'économie de Paris, fait l'objet de descriptions détaillées dans une note de synthèse remise à la mission¹⁰ ; cette note précise le poids de l'attrition et en explique l'origine.

Les données des évaluations de la DEPP conduisent au constat que « des différences significatives sont observées en défaveur du groupe test sur trois dimensions : reconnaissance de mots, lexique et mathématiques ». Mais ces résultats négatifs – qui sont plus nets pour les mathématiques – sont relativisés du fait de la perte d'effectifs qui a affecté l'échantillon DEPP ; aussi cette direction conclut-elle à l'absence d'effets. Ce qui est également le cas des autres évaluateurs pour lesquels « sur toutes les dimensions évaluées lors de la deuxième session, il n'y a pas de différence significative entre le groupe test et le groupe témoin, lorsque l'on contrôle des résultats obtenus à la première session ».

Il n'a pas été mené d'observation rigoureuse des pratiques : pour les classes expérimentales, on ignore si le programme a été vraiment suivi, à la lettre et dans l'esprit et, pour les classes témoins, on ne connaît rien de la nature de l'enseignement dispensé ; on ne sait pas, notamment, si les professeurs de ces classes dispensaient, ou non, un enseignement exhaustif et structuré du code (comme le prescrit le programme du cours préparatoire). La motivation initiale pour entrer dans l'expérimentation peut laisser penser que les enseignants des classes témoins avaient un intérêt particulier pour certaines formes de travail. Les écarts des pratiques n'ayant pas été analysés, il est difficile d'expliquer l'absence d'effets qui est contraire à l'hypothèse initiale.

1.2.2 Le « projet Lecture », une expérimentation en cours dans plusieurs académies

1.2.2.1 Un projet dans la durée et à grande échelle

À la rentrée 2011, en partenariat entre la DGESCO et l'association *Agir pour l'école*, association dont l'objectif est la diffusion de pratiques pédagogiques efficaces pour réduire l'échec scolaire, a été déployé un projet de plus grande ampleur ayant « pour objet de

¹⁰ Note de synthèse datée du 12 décembre 2011.

déterminer les conditions et modalités selon lesquelles les projets *Lecture* et *Petite enfance* seront conduits et financés dans le respect de la convention entre l'État et l'ANRU et de la décision du premier ministre du 28 juillet 2011¹¹ ».

Ce *projet Lecture* concerne 200 classes se situant essentiellement en zone urbaine sensible, dans six académies : Clermont-Ferrand, Créteil, Lille, Orléans-Tours, Paris et Versailles¹². L'évaluation, mise en œuvre par la DEPP en association avec l'institut de recherche en éducation (I.R.E.D.U.) et le laboratoire de psychologie cognitive de l'université de Lyon, 2 ne prend pas en compte l'ensemble de ces classes et ne concerne que quatre départements (Nord, Pas-de-Calais, Hauts-de-Seine et Seine-Saint-Denis).

L'implication des villes où sont situées les écoles a été recherchée, et leur aide financière acquise (matériel pédagogique et frais de photocopies essentiellement) ; c'est même parfois ce facteur qui a déterminé les circonscriptions concernées, dont les responsables ont alors sollicité des enseignants volontaires.

L'expérimentation couvre les trois années du cycle des apprentissages fondamentaux, de la section de grands (GS) en école maternelle au cours élémentaire première année. Sa cible est cette année le cours préparatoire (CP) mais des enseignants ayant pratiqué en 2011-2012 en maternelle continuent à pratiquer le programme du *projet Lecture*, avec les mêmes exigences qu'en situation expérimentale évaluée l'an passé, ainsi que la mission l'a observé en Seine-Saint-Denis et dans le Pas-de-Calais.

Malgré la perspective triennale, il n'a pas été demandé d'engagement d'équipes pédagogiques, le volontariat restant individuel et ne garantissant donc pas un suivi du protocole sur trois ans pour la majorité des élèves. Les élèves des CP expérimentaux cette année n'ont pas tous bénéficié du programme l'an passé en GS et d'autres élèves parmi ceux qui en ont bénéficié alors se trouvent dans des classes qui échappent au suivi et à l'évaluation cette année.

1.2.2.2 De P.A.R.L.E.R. au projet Lecture : une continuité et des évolutions

L'expérimentation reprend de nombreux éléments du programme initial P.A.R.L.E.R., notamment les principes pédagogiques qui seront analysés dans le paragraphe 1.3 et, pour une grande part, l'outillage, même si les modules ont été complétés et/ou corrigés. Ont été ajoutés d'autres outils conçus pour l'expérimentation lyonnaise en 2010-2011 (notamment les modules « Décodage ») ou créés pour enrichir le travail en cours (fiches pour le travail en autonomie des élèves). Les volets non strictement scolaires du programme initial P.A.R.L.E.R. n'ont pas été reconduits : il n'y a ni action auprès des parents, ni organisation d'activités périscolaires accompagnant le travail scolaire (ce qui n'exclut pas que les élèves concernés fréquentent des actions organisées par des écoles – accompagnement éducatif par exemple – ou des municipalités).

Enfin, les ressources humaines impliquées dans le soutien au développement du *projet Lecture* diffèrent de ce qu'elles ont pu être lors de l'expérimentation grenobloise du programme P.A.R.L.E.R. qui avait mobilisé les concepteurs du programme. Le travail en

¹¹ Note P.A.R.L.E.R. remise par la DGESCO lors d'un entretien avec la mission le 17 septembre 2012.

¹² Compte rendu d'activité, année scolaire 2011-2012. Document remis par les représentants de l'association *Agir pour l'école* rencontrés le 17 octobre 2012.

classe se réalise sans moyens supplémentaires, en fonction des seules ressources en place dans les écoles qui excèdent les enseignants dans des proportions très variables selon les lieux : membres des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, assistants pédagogiques, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (A.T.S.E.M.) ; ainsi un des membres du réseau d'aides peut être impliqué ponctuellement pour la conduite d'un atelier, une A.T.S.E.M. peut surveiller des groupes « en autonomie ». La formation comme l'accompagnement des enseignants sont assurés par les membres de l'association *Agir pour l'école* ou des intervenants missionnés par cette association, et par des acteurs locaux de l'encadrement pédagogique choisis par les directeurs académiques des départements concernés et eux-mêmes formés à l'initiative de l'association *Agir pour l'école*.

1.3 Une analyse de l'expérimentation en cours

1.3.1 Un dispositif de travail particulier pour un enseignement modulaire et différencié

1.3.1.1 Les modules constitutifs du projet Lecture

L'enseignement de la lecture est traité dans le projet en cours comme un enseignement modulaire, c'est-à-dire composé d'éléments distincts et juxtaposés, et différencié : l'enseignement s'adresse à des groupes d'élèves constitués en fonction de leur niveau initial évalué avec des tests fournis par le protocole de l'expérimentation. Les mêmes modules s'appliquent à tous les élèves, mais à des moments qui peuvent être décalés selon leur niveau initial, avec des rythmes variés en fonction des réussites ou des échecs ; les décalages peuvent ainsi se creuser au cours de l'année. Chaque groupe reçoit un enseignement dirigé par le maître durant des sessions d'une demi-heure tandis que les autres groupes travaillent « en autonomie ».

Les modules concernent la conscience phonologique, le code alphabétique, la fluence de lecture et la compréhension ; le pilier central est, en grande section, la conscience phonologique, et au cours préparatoire, le code alphabétique (codage et décodage). L'enseignement de la compréhension qui se déroule sur un nombre limité de semaines n'est commencé qu'en cours d'année en grande section comme au cours préparatoire, ce qui explique que la mission n'ait pu observer de séances dévolues à la compréhension. Il en va de même pour la fluence de lecture qui est travaillée, pour le groupe des élèves les plus avancés, à partir de janvier et plus tard encore pour les autres.

Ces modules constituent un ensemble disjoint et déconnecté de la vie de la classe : d'une part, chacun des outils est donné sans relation avec les autres ; d'autre part, la relation avec l'activité des élèves en général est au mieux minime, souvent inexistante.

1.3.1.2 Des écarts de contenus significatifs entre le projet Lecture et le programme

En grande section, le contenu du *projet Lecture* excède ce que le programme national prescrit en matière de préparation à la lecture et à l'écriture : là où les directives nationales envisagent l'accès à la conscience phonologique et à la compréhension du principe alphabétique, le *projet Lecture* fait exercer l'ensemble des capacités phonologiques et conduit les élèves à travailler l'encodage phonographique pour un grand nombre de

graphèmes et de phonèmes. Le niveau d'exigence est élevé dans ce projet qui instaure un apprentissage systématique et structuré de correspondances graphophonologiques et de compositions syllabiques dès la GS, bien au-delà de ce qui constitue une préparation à l'apprentissage de la lecture. Il reste cependant aux enseignants à mettre en œuvre le reste du programme de français de l'école maternelle visant l'amélioration du langage oral, l'acculturation aux formes de l'écrit et à la langue de l'écrit (qui ne peut être réduite au module *Compréhension* du projet), l'extension du vocabulaire, les activités graphiques préparatoires à l'apprentissage de l'écriture et les premières approches de celle-ci.

Au cours préparatoire, les modules proposés ne couvrent pas tout ce que le programme national prescrit pour le champ disciplinaire du français puisque le langage oral n'est pas travaillé, pas plus que la production d'écrit, le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe. Celle-ci est cependant abordée en interaction avec le codage alphabétique mais incomplètement. Des modules de grammaire et de vocabulaire devraient être ajoutés au projet ; ils ont été préparés par les référents pédagogiques de l'expérimentation du Pas-de-Calais comme il a été possible de le voir¹³. Plus problématique est l'absence de travail explicite sur la découverte des textes, car la compréhension en situation de lecture vraie (le texte étant traité pour son intérêt intrinsèque et non comme prétexte à l'entraînement des capacités de déchiffrage) est l'objectif de tout l'enseignement du cours préparatoire. La construction et l'acquisition d'une méthode d'exploration des textes qui réalise la synthèse des habiletés acquises de manière séparée est habituellement un point faible des pratiques pédagogiques ; à la date des observations de la mission, aucun élément n'était disponible relevant de ce registre et tout semble se passer comme si, dans la logique du travail amorcé, l'amélioration de la fluence devait garantir la compréhension. Dans la seule situation observée de lecture de phrases, le sens n'a aucunement été exploré, pas même par une lecture expressive ; on en est resté à une forme de syllabation d'abord répétée, puis à une accélération du rythme dans la « lecture » en chœur qui conservait largement un caractère mécanique. Le module *Compréhension* ne peut pallier ces manques ; même s'il développe des mécanismes élémentaires impliqués dans la compréhension de textes tout en apprenant aux élèves à réfléchir sur la langue écrite, il ne met pas les élèves face à des textes qu'ils exploreraient eux-mêmes puisque les textes sur lesquels le travail est construit sont donnés par une lecture orale de l'enseignant, lecture orale qui facilite l'accès au sens par son expressivité.

1.3.1.3 Des relations complexes entre le contenu du projet Lecture et les outils en usage dans la classe

Un problème inévitable pour le CP consiste dans la relation avec la « méthode » – le manuel et l'appareillage didactique qui lui est associé en général – si le choix est fait de la conserver. Il faut alors trouver une conciliation et les professeurs doivent prendre en compte la consigne de ne pas interférer avec la progression des modules *Décodage* qui constituent, on l'a dit, l'axe central structurant pour le *projet Lecture*. L'articulation suppose des analyses savantes qui exigent un solide accompagnement des maîtres.

Si le choix est fait par les maîtres de s'en tenir au protocole, le contenu du *projet Lecture* ne peut, en l'état, tenir lieu de méthode complète d'enseignement de la lecture compte tenu des

¹³ Il semble indispensable que ces modules fassent l'objet d'une validation par des experts.

décalages identifiés plus haut. La situation présente par ailleurs un inconvénient qu'expriment certains enseignants rencontrés : il n'y a plus alors, pour les élèves et pour leurs parents, de manuel qui symbolise le projet de l'apprenti-lecteur (le manuel donne à voir les progrès qu'il faut effectuer pour parvenir à lire la page finale qui est si différente de la première) et qui permet de vérifier l'avancée dans un programme. Les maîtres pallient ce manque en donnant à lire hors temps scolaire des fiches qui reprennent ce sur quoi il y a eu entraînement en classe. D'aucuns y ajoutent des « phrases » qui renvoient à un ouvrage de littérature de jeunesse exploré en parallèle quand ils ne veulent pas faire le deuil d'une lecture au sens plein du terme, mais ils n'échappent pas alors au risque de mobiliser, de manière juxtaposée et sans explicitation, les stratégies de reconnaissance globale des mots et de décodage.

1.3.1.4 Un temps important requis par le mode de travail inhérent au projet Lecture

Cette absence de correspondance entre le *projet Lecture* et le programme national ne constituerait pas un problème si le temps dévolu au projet laissait des heures de français libres d'utilisation, ce qui est pratiquement le cas pour les élèves mais quasiment pas pour l'enseignant qui encadre les travaux des groupes qui se succèdent. Un document¹⁴ précise à l'intention des enseignants :

« Le projet Lecture en CP nécessite la mise en place de 8 à 9 h d'activités chaque semaine pour l'enseignant, et de 1 h 30 à 2 h 30 d'activités pour les élèves. En moyenne, les élèves travaillent donc l'apprentissage de la lecture 5 h ou 5 h 30 en autonomie chaque semaine, ce qui correspond à une dizaine de plages de 30 minutes. »

Ainsi, le temps requis de l'enseignant pour ce projet sature-t-il presque les dix heures hebdomadaires normalement dévolues au français au cycle 2 (dix heures dont un temps est déduit pour les récréations conformément aux directives). Il est compréhensible dans ces conditions que le volume horaire accordé au français soit dépassé et les autres activités réduites d'autant ; le champ des mathématiques semble préservé dans les classes visitées.

En conclusion de cette analyse, il ne semble pas possible de déployer le *projet Lecture* à exigences constantes par ailleurs, en particulier dans les classes où il faut vraiment assurer une différenciation du travail de quatre groupes aux niveaux très inégaux.

1.3.2 Les incidences du dispositif de travail sur le positionnement professionnel de l'enseignant et sur la posture d'élève

1.3.2.1 La classe fractionnée, une majorité des élèves « en autonomie »

Le dispositif de travail, déterminant dans le programme, est respecté par les enseignants observés en situation ou rencontrés pour des entretiens. L'effectif de la classe est distribué en groupes composés de cinq à huit élèves au maximum en fonction d'une évaluation initiale dans les divers domaines qui doivent être exercés ; leur composition peut évoluer en cours d'année. Deux groupes peuvent être associés pour certaines activités (entraînement en

¹⁴ Agir pour l'école. *Projet Lecture, le travail en autonomie au CP, 2012-2013*. Texte en ligne sur le site RESPIRE de la DGESCO où les participants à l'expérimentation trouvent des ressources ajoutées aux composantes du protocole de base pour le travail en classe et pour leur formation (vidéos).

matière de « code alphabétique » en grande section par exemple), la classe étant alors approximativement scindée en deux.

Lorsque le maître est seul pour dispenser le programme, il reste en permanence responsable de tous les élèves et doit nécessairement prévoir des activités pour que les élèves « en autonomie » travaillent en silence afin de ne pas perturber l'activité du groupe qu'il dirige ; il faut assurer à ce groupe de bonnes conditions d'écoute puisque cette dimension est déterminante pour toutes les capacités entraînées. Ce n'est pas toujours le cas comme cela a pu être observé dans une classe de grande section où les interventions de l'enseignante pour faire baisser le niveau sonore ont été fréquentes durant la demi-heure d'atelier. Si le maître peut être secondé en classe, par exemple par un agent spécialisé des écoles maternelles ou un intervenant (assistant pédagogique dans les réseaux ÉCLAIR), la supervision des élèves « en autonomie » est effectuée par cette personne. Si un tiers encadre l'activité d'un groupe (maître spécialisé par exemple), ce groupe peut quitter la classe et la charge du professeur est moindre.

Ce fonctionnement qui est la base même du programme est relativement bien accepté par les professeurs des écoles qui en perçoivent les avantages : se libérer de toute autre charge pour être entièrement occupé par l'activité dirigée, mobiliser chaque élève dans le groupe et contraindre son activité réelle par des interrogations systématiques, contrôler les réussites, etc. Cette matrice de fonctionnement en groupes est par exemple étendue aux mathématiques en CP et CE1 dans l'école d'Échirolles visitée, sans que pour autant toutes les exigences pédagogiques du protocole initial soient conservées.

1.3.2.2 Des interrogations sur l'activité des élèves et sur l'efficacité du travail « en autonomie »

Aussi intéressés soient-ils par le dispositif, les professeurs n'en restent pas moins lucides sur les conséquences de cette organisation qui les requiert jusqu'à deux heures pour une même activité (rotation de quatre groupes), ce qui a des incidences, on l'a vu, sur toutes les autres activités de la classe et qui met les élèves, jeunes, « en autonomie » pour des durées longues avec des exercices sur fiches dans la plupart des cas. Signalons un cas où, en CP, pour éviter cette proportion forte du temps « en autonomie » l'enseignante a choisi un mode de fonctionnement dans lequel elle fait « tourner » trois groupes par jour, de telle sorte qu'un groupe n'a aucune activité dirigée sur le code un jour par semaine, ce qui n'est pas une solution pédagogiquement très pertinente.

Au-delà de cette approche quantitative du temps, le mode de travail qui s'impose dans le projet fait très peu de place à l'expression des élèves qui sont encadrés dans des processus de questionnement et produisent au mieux des bribes de phrases quand ce ne sont pas des mots seuls. Ils sont sollicités soit individuellement pour répondre de manière plus intensive que ce que l'on observe habituellement, soit collectivement pour répéter en chœur. Les interactions entre élèves sont très peu mobilisées ; elles sont préconisées dans le module *Compréhension* dont la mise en œuvre n'a pu être observée.

Quant au travail effectué « en autonomie », les modalités trouvées par les enseignants sont plus ou moins satisfaisantes et le sont souvent sur un temps court par rapport au temps à remplir, les exercices sur fiches étant réalisés rapidement d'autant qu'ils font peu appel à l'écrit des élèves. L'association *Agir pour l'école* propose des solutions pour les activités en autonomie qui tendent à articuler temps d'atelier dirigé et temps de travail autonome alors

dédié à l'approfondissement ou au perfectionnement de ce qui a été travaillé, selon des modalités qui induisent un travail sur fiches et un recours important à la reprographie qui n'est pas sans coût. Des exercices sur cahier seraient sans doute plus pertinents au cours préparatoire et mobiliseraient davantage l'autonomie ; des activités sur des supports authentiques de lecture seraient plus stimulantes.

Y a-t-il apprentissage ou occupation dans ce temps dit « en autonomie » ? Le doute existe. Pour certains enfants, les réussites apparentes – si l'on en juge aux productions exactes – peuvent leurrer ; les interrogations que la mission a pu conduire sont éloquentes à ce sujet. S'il n'y a pas un rigoureux bilan des activités qui constitue une validation du travail réalisé et donc une identification des procédures mises en œuvre, rien ne permet d'assurer que les réponses exactes révèlent des acquis sûrs et que l'autonomie apparente (la capacité à s'occuper en silence) conduit à effectuer des apprentissages... mais ce moment de retour sur activité, conseillé dans le protocole, consomme un temps supplémentaire et, de ce fait, est souvent escamoté.

Au final, c'est vraiment la conception de « la classe » qui est ici globalement remise en cause pendant un temps significatif de la semaine : la classe comme unité de vie, la classe comme société d'élèves qui échangent et collaborent, la classe comme unité programmatique. Le *projet Lecture* mérite d'être examiné pour ses incidences sur l'évolution des organisations scolaires autant que pour ses caractéristiques didactiques.

1.3.3 Un style pédagogique particulier induit par le programme

1.3.3.1 L'enseignement direct, la place importante de la répétition

Ce qui pour beaucoup d'enseignants constitue une nouveauté est le type d'enseignement très direct qui est imposé dans les activités dirigées : le professeur dit le savoir, fait répéter individuellement ou en chœur de manière très fréquente ; les élèves ne perdent pas de temps en vaines recherches ou pseudo-découvertes mais, en contrepartie, ils sont peu souvent sollicités pour chercher. La progressivité est très encadrée (même si elle n'est pas toujours idéale comme on le verra dans le paragraphe 1.3.4.) ; les avancées s'effectuent à petits pas, étapes que certains élèves franchissent très vite et d'autres moins, mais de manière plus rapide qu'avec les pratiques antérieures d'enseignement, d'après ce que disent les maîtres.

L'entraînement est cadré par un protocole assez strict qui détermine le caractère systématique de l'action et qui assure la fidélité au programme de l'expérimentation. Le scénario des séances est très ritualisé, ce qui a pour effet de rassurer les enfants et de leur permettre d'anticiper. La répétition est le premier principe d'action : répétition des réponses correctes, répétition des exercices quand il y a erreur ou des séances quand il y a un échec plus global.

Ce choix mérite d'être interrogé ; en GS, il est permis de se demander si l'introduction du module *Phonologie* n'est pas trop précoce pour certains élèves. Ainsi, quand la moitié d'un groupe ne donne aucune réponse correcte en une demi-heure d'atelier, ne manifeste aucun signe d'intérêt pour l'activité en cours, il est légitime de se demander si ces élèves ne gagneraient pas à être mobilisés sur d'autres activités dont ils ont un besoin plus pressant. On pourrait par exemple les préparer à bénéficier de cet atelier plus tard en les familiarisant avec le vocabulaire des images censées aider mais impuissantes à le faire pour ceux qui

« manquent de vocabulaire » et ne connaissent pas les mots à manipuler, même lorsque le vocabulaire a été rappelé en début de séance.

Certains enseignants se montrent très satisfaits par cet appareillage pédagogique rassurant ; c'est vrai surtout des maîtres de grande section rencontrés. D'autres le vivent comme un carcan dont ils pensent qu'il va leur peser sur une année entière ; c'est surtout le cas de professeurs de cours préparatoire.

1.3.3.2 Des espaces d'initiative, dont la bonne utilisation suppose une haute expertise

Cependant, le protocole n'enferme pas les enseignants dans une préparation qu'il leur suffirait d'appliquer ; il conseille certaines formes d'intervention qui supposent une adaptation en situation, une réactivité pédagogique. Mais avec une formation qui reste limitée, avec des références théoriques parfois insuffisantes pour comprendre ce qui est réellement en jeu, les limites de la démarche sont patentes : on observe très peu de flexibilité dans l'étalement quand les élèves ne parviennent pas à répondre, parfois une inadéquation des aides qui ne peuvent conduire à dépasser les obstacles, et le plus souvent un manque d'analyse des procédures conduisant à la réussite ou à l'échec.

Il convient, à la décharge des enseignants, de préciser que le protocole ne les aide guère, par exemple, lit-on ces préconisations :

« Ainsi, nous conseillons aux enseignants : [...] de laisser à chaque élève un temps de réflexion assez long, avant de lui expliquer la réponse ou de faire donner la réponse par un camarade ; de faire recommencer immédiatement et jusqu'à ce qu'il y arrive un élève qui ne maîtrise pas une tâche (par exemple une fusion de phonèmes) ou qui commet une erreur, et de s'assurer que ce dernier a bien compris. Lors de la mise en œuvre de cet outil, les élèves doivent être mobilisés sur leurs difficultés, jusqu'à intégrer la logique leur permettant d'accéder à la réponse [...] ».

À aucun moment, cette « logique » n'est identifiée et les enseignants ne sont pas plus outillés qu'avec les instruments ordinaires qu'ils peuvent utiliser par ailleurs en matière d'analyses d'erreurs et de stratégies alternatives pour y remédier. On peut regretter que des protocoles qui ont été largement utilisés par le passé ne soient pas accompagnés de telles indications qui contribueraient aussi à produire vraiment la pédagogie explicite dont se réclame l'outil.

Au CP, les maîtres sont invités à compléter les matériaux des modules *Décodage* en fonction du contexte où ils se trouvent et selon des directives dont la lecture donne à penser qu'elles sont claires. Et pourtant, comme on a pu l'observer dans une situation où l'enseignant très engagé est pourtant très bien accompagné, les initiatives sont plus ou moins heureuses. Lors d'un moment de décodage évoqué ici pour exemple, la liste des « syllabes » données à lire comportant le graphème [on] comprenait les items « ont » et « mont », deux items que les élèves ont dû lire en faisant entendre le /t/terminal, alors même qu'ils avaient lu normalement « ont » quelques minutes auparavant dans la liste des « mots utiles »¹⁵. Dans l'activité qui a immédiatement suivi, le maître a fait supprimer les lettres muettes dans la phrase qui était à lire (« Le loup dit : bonjour les moutons ! ») sans un

¹⁵ « Mots utiles » est une expression introduite par le protocole pour qualifier des mots de nature très différente (déterminants, pronoms, formes verbales, etc.) ; elle est peu pertinente si elle suggère qu'une phrase ou un texte pourraient comporter des mots qui ne seraient pas « utiles ».

commentaire sur la fonction de ces lettres. Pourquoi monter des automatismes qui peuvent devenir contreproductifs ? C'est le cas en demandant de faire « sonner » la consonne terminale d'un pseudo-mot ou d'une pseudo-syllabe alors que ce n'est pas le cas dans la langue française. La mission a pu observer dans plusieurs classes ce traitement du code, induit par les outils, indépendamment de la langue comme si le codage et le décodage relevaient d'une « mécanique » sans signification. Cette critique n'est aucunement la marque d'une réserve par rapport aux activités visant l'automatisation de certains processus et le caractère automatique de certaines productions, mais le rappel que le souci d'efficacité doit tenir compte de quelques paramètres essentiels, la nature de la langue française en étant un tout à fait fondamental. Les outils, pour précis qu'ils soient, ne le sont pas suffisamment sur certains points et ne permettent pas d'éviter des erreurs qui peuvent se révéler préjudiciables.

Soulignons enfin que les instructions insistent sur la bienveillance qui doit accompagner cet entraînement rigoureux : les élèves doivent être encouragés. Ils le sont très largement, félicités même alors qu'ils n'ont rien produit comme il a été donné de le voir.

1.3.4 Le rôle déterminant des outils pédagogiques fournis, de qualité inégale

1.3.4.1 Des outils rassurants

Un des avantages du protocole d'expérimentation est de fournir des progressions clés en main et le matériel qui permet de les mettre en œuvre. Il y a là l'équivalent d'un livre du maître – que les professeurs engagés suivent, ce qu'ils font rarement avec les outils usuels de la classe qu'ils choisissent pourtant – et des outils pour les élèves (images, étiquettes lettres ou graphèmes, fiches des mots clés, etc.). La préparation des séances suppose de rassembler et trier tout ce qui sera nécessaire, ce qui prend du temps selon les maîtres rencontrés. Il n'y a pas aujourd'hui de manques de matériel ; les nombreuses photocopies nécessaires, la plastification des supports garantissant leur robustesse font l'objet d'un financement obtenu des municipalités dont les écoles en expérimentation relèvent. Le coût mériterait d'ailleurs d'être calculé ; la somme de 8 000 euros a été évoquée pour les douze classes calaisiennes engagées l'an passé dans le projet.

1.3.4.2 Des outils perfectibles

Les outils proposés, pour rassurants qu'ils soient, ne sont pas exempts de défauts. Alors que l'on a signalé dans le paragraphe précédent des manques en matière de méthodologie de la conduite à tenir face aux erreurs, ce sont des aspects plus didactiques qui vont nous retenir ici au travers d'un exemple, le module *Conscience phonologique*. Ce module s'appuie sur le protocole que la DGESCO a tenté de généraliser l'an passé et qui a suscité les réactions d'opposition qui ont conduit à l'abandon du projet ; encore la DGESCO en prévoyait-elle l'introduction en cours d'année alors qu'il est, dans l'expérimentation, imposé dès le début de l'année. Les observations qui suivent récapitulent celles que l'inspection générale avait été conduite à faire l'an passé, en illustrant le cas échéant avec ce qui a été observé à l'occasion de l'enquête :

- la progression n'est pas claire : elle mêle les activités sur les rimes, les syllabes et les phonèmes, les sons voyelles et consonnes sans nécessairement commencer par les plus aisés à repérer ; l'entrée dans le travail sur les phonèmes s'appuie, pour les

consonnes, sur des unités difficiles à discriminer pour les enfants (dont il faut rappeler que certains n'ont pas cinq ans quand ils abordent ce travail) ;

- la progression donne à traiter souvent, pour une même opération mentale, des unités de la langue fort différentes ; ainsi dans une séance vue plusieurs fois car elle s'inscrit parmi les premières du protocole, pour une discrimination de « rimes », on travaille dans la même séance sur une rime vocalique (en /o/) ou des rimes plus complexes (en –ette et en -oir). Les élèves qui réussissent perçoivent-ils le son, les deux ou trois sons qui constitue(nt) précisément la « rime » ? Rien ne l'atteste. D'autant moins que, d'une part la consigne reste floue et que, d'autre part les mots à manipuler (dont les images fournies sont les référents) ne permettent pas de distinguer si l'enfant traite le son terminal ou la syllabe terminale quand on lui demande de trouver des mots qui finissent comme un mot cible (mots se terminant en –teau nombreux dans le cas observé). Enfin, l'aide fournie par les professeurs est constante : ils accentuent et prolongent le son voyelle en escamotant le son consonne placé après quand la rime est complexe comme avec –ette et –oir ;
- dans les consignes, le même mot « son » est souvent utilisé pour désigner des entités sonores différentes : le phonème, la syllabe ou la « rime » ;
- l'utilisation d'images est génératrice d'ambiguïtés à propos du statut des unités de la langue (un son-syllabe est tantôt traité comme un mot tantôt comme une simple syllabe orale)¹⁶ et quant à la nature du travail à réaliser (s'abstraire de la dimension sémantique de la langue pour traiter les aspects phonologiques). Les images-puzzles qui servent de supports à la segmentation puis à la fusion syllabiques associent, par exemple, une partie du corps de l'animal nommé à la première syllabe et l'autre partie à la seconde syllabe. L'utilisation de rébus conduit parfois à des approximations qui seraient admissibles dans le contexte ludique habituel de l'usage des rébus mais pas dans un travail rigoureux sur la phonologie (le mot « verrou » n'est pas la fusion de « verre » et de « roue ») ;
- la liste des mots utilisés par les enfants (la série des images supports) est réduite ; la correspondance mots/sons peut être mémorisée au fil des séances (les enseignantes observées insistent toutes sur cette dimension de mémorisation) sans que la réussite alors soit vraiment le signe d'un travail attendu sur la discrimination ou la segmentation syllabique ou phonémique. Les enseignants peuvent être leurrés par de pseudo-réussites qui sont le fruit de l'imitation-répétition et non de la compréhension de ce qui est demandé et de la capacité à exercer l'habileté visée.

La mission a été sensible au souci des porteurs du *projet Lecture* de prendre en compte les critiques des utilisateurs ; ainsi le *Guide pour l'usage de l'outil Entraînement phonologique Prélecteurs* introduit cette année des correctifs et des enrichissements à l'outil initial. Ce processus d'amélioration continue en fonction de l'expérience mérite d'être souligné et salué ; on peut regretter cependant qu'une confiance aveugle ait été accordée d'emblée à des outils perfectibles alors même que la DGESCO était informée des critiques qu'ils peuvent encourir et qu'une expérimentation de grande ampleur n'ait pas été plus rigoureusement engagée.

¹⁶ Ainsi, pour travailler la fusion syllabique, les enfants sont-ils mis face à des images qui suggèrent les mots constituant les formes sonores des syllabes à fusionner ; exemple : images d'un « chat » et d'un « pot » pour faire produire le mot « chapeau ».

1.3.5 Des outils aux pratiques, des pratiques aux représentations

1.3.5.1 *Des évolutions de pratiques très dépendantes de la formation et de l'accompagnement*

Des outils ne font pas une pratique. L'appropriation que les enseignants en ont est très dépendante de la formation qu'ils ont reçue et de l'accompagnement dont ils bénéficient. Cette dimension avait semblé insuffisante aux porteurs du projet actuel dans l'expérimentation lyonnaise de 2010-2011 et des leçons ont été tirées. L'association *Agir pour l'école* a obtenu de la DGESCO des assurances sur les ressources qui pourraient être mobilisées et qui l'ont été après une réunion au niveau national, marquant symboliquement l'importance accordée au projet.

Force est de reconnaître que les suites sur le terrain sont diverses. Un département comme le Pas-de-Calais consacre un équivalent temps plein de maître formateur à l'accompagnement de douze classes qui bénéficient ainsi – outre le temps de formation – d'une visite par semaine. Ce sont deux directeurs d'école d'application qui consacrent chacun un mi-temps à cette activité et qui coordonnent leurs actions, leurs manières de voir¹⁷ ; ce choix de placer des pairs auprès des professeurs qui expérimentent s'avère fort pertinent. Dans la Haute-Loire, c'est une conseillère pédagogique qui assure l'accompagnement, portant ainsi une parole unique. Dans les deux cas, les conseillers pédagogiques des circonscriptions concernées sont associés même s'ils ne sont pas les pièces maîtresses du dispositif ; l'inspecteur est également informé et impliqué. Semble également fortement compter dans ces deux situations, la volonté de faire réussir l'expérimentation : « on y croit ». Ces professionnels ont pris très au sérieux le fait de servir un protocole, quoi qu'ils en pensent par ailleurs, et sont soucieux d'être fidèles aux directives, d'en faire comprendre le sens et de veiller à ce qu'il soit préservé.

Pour des raisons complexes, la situation est beaucoup moins favorable en Seine-Saint-Denis où l'accompagnement est plus distant, où les équipes de circonscription sont plus ou moins impliquées et peuvent s'en plaindre comme si ce n'était pas de leur fait ; les directives n'ont sans doute pas été claires quant au pilotage pédagogique de cette expérimentation. Le choix de confier à des acteurs éloignés du terrain et des pratiques des maîtres l'accompagnement n'a pas été, là, productif et mériterait correction.

Globalement, la généralisation d'une telle expérience, à supposer qu'elle soit souhaitable, ne pourrait être conduite dans des conditions optimales, ne serait-ce que pour les raisons de coûts (temps mobilisé pour des membres de l'encadrement pédagogique en formation et en accompagnement ; déplacements).

1.3.5.2 *La délicate relation entre pratiques et représentations*

L'appropriation de pratiques nouvelles est plus ou moins difficile selon la force des convictions ou des représentations, en particulier en matière de pédagogie de la lecture. En GS, des enseignants sont gênés par des éléments du projet qui leur paraissent peu cohérents avec les principes (par exemple, l'usage fait des images dans le module *Phonologie*) et plus encore par le style pédagogique qui rompt avec leurs habitudes, par la

¹⁷ Pour l'année scolaire 2011-2012, les frais de déplacement afférents à cette mission s'élèvent à 3120,61 euros.

longueur du temps où les élèves restent livrés à eux mêmes. Hors situation d'observation, ceux-ci respectent-ils vraiment le programme ? Nul ne le sait.

Il est manifeste que des professeurs des écoles du CP sont troublés par la conception qui sous-tend le dispositif didactique qu'ils doivent animer ; le risque que les résistances puissent croître au fur et à mesure qu'ils découvrent le processus à construire, qui n'a pas toujours été lisible d'emblée pour eux, n'est pas à exclure.

Les représentations induites par la mise en œuvre du *projet Lecture* affectent aussi le regard porté sur les élèves. Citons cette équipe d'une école maternelle très enthousiaste, convaincue d'avoir découvert la réponse qu'elle cherchait pour le travail sur la phonologie et le code alphabétique, disant avoir réussi à faire entrer une majorité d'enfants dans la lecture comme jamais cela n'était arrivé auparavant et concluant que ceux qui avaient « résisté » (sic) ne relevaient pas de leurs compétences mais de l'expertise d'un enseignant spécialiste du français langue de scolarisation ou d'orthophonistes.

1.4 Les effets de l'expérimentation : une évaluation rigoureuse en cours

Avec cette expérimentation, il est clair que l'on se donne les moyens d'une administration de la preuve : la question qui peut être si polémique de l'apprentissage / enseignement de la lecture est soumise à une étude dont les résultats devraient conduire à sortir des débats purement idéologiques.

1.4.1 L'évaluation portant sur l'expérimentation en section de grands

1.4.1.1 Le dispositif

Durant l'année 2011-2012, les acquis des élèves ont été mesurés en novembre et en juin dans les écoles expérimentales des départements du Nord, du Pas-de-Calais, des Hauts-de-Seine et de la Seine-Saint-Denis et les écoles témoins (sélectionnées pour leur comparabilité), en nombre égal (59 écoles).

Les domaines retenus sont le vocabulaire, la reconnaissance des lettres, la compréhension de récit, les habiletés phonologiques, ainsi que la lecture de mots et de pseudo-mots ; des éléments de mathématiques ont été évalués seulement lors du second temps de mesure.

Pour une des composantes sensibles du programme notamment – la phonologie – les situations d'évaluation sont identiques à celles de l'entraînement, notamment pour ce qui concerne la suppression de syllabes, composante très inégalement travaillée dans les écoles « ordinaires ».

1.4.1.2 Des effets positifs, d'ampleur variable selon les domaines et selon les écoles

Les résultats¹⁸ peuvent être ainsi résumés :

- les effets du *projet Lecture* en GS sont positifs et statistiquement significatifs dans plusieurs domaines : reconnaissance des lettres, habiletés phonologiques et lecture

¹⁸ Source : note de la DEPP datée du 19 octobre 2012 recueillie lors de l'enquête.

de pseudo-mots par voie non lexicale ; c'est dans ce dernier domaine qu'ils sont les plus forts ;

- en phonologie, ces effets sont plus importants pour les élèves les plus faibles ; en compréhension, l'effet est seulement significatif pour les élèves les plus faibles ;
- les effets concernent les élèves faibles, moyens ou forts ;
- les effets sont assez variables selon les circonscriptions.

Distinctes, les données relatives à la Haute-Loire¹⁹ sont concordantes (caractère positif et significatif des écarts ; écart plus net pour la lecture de pseudo-mots).

L'interprétation des porteurs du projet lie la plus ou moins grande efficacité du programme à la qualité de l'accompagnement ; c'est une variable sans doute essentielle qui ne peut être négligée mais il conviendrait, pour approfondir l'analyse, de disposer d'informations rigoureusement recueillies sur les pratiques réelles des professeurs, sur les caractéristiques des élèves et leur scolarité antérieure. Les classes observées en Seine-Saint-Denis donnent à voir des enfants très en difficulté avec le langage oral, beaucoup plus que celles du Pas-de-Calais par exemple.

1.4.2 Les évaluations à venir

1.4.2.1 *Le CP, prochaine échéance*

L'expérimentation continuant en CP, c'est sur ce niveau que porteront en 2013 les évaluations. Il est dommage que les mesures de début d'année n'aient pas eu lieu plus tôt (elles se dérouleront en novembre), car elles auraient pu, au moins partiellement compte tenu qu'il n'y a pas possibilité de suivre les cohortes engagées en GS, informer sur la durabilité des acquis²⁰ que des enseignants de CP ont mis en cause dans les entretiens avec la mission.

Les observations effectuées conduisent à s'interroger sur ce qui sera réellement évalué au CP compte tenu des modalités d'utilisation du programme (notamment, selon que le programme proposé est articulé avec d'autres apprentissages liés aux outils habituels de l'enseignant ou selon qu'il est exclusivement suivi). Outre les informations à recueillir sur la population évaluée (élèves ayant suivi ou non le programme en GS, élèves redoublants, etc.), il conviendrait d'organiser avec rigueur un recueil d'informations sur les pratiques des maîtres, telles qu'ils peuvent les déclarer et telles que des accompagnateurs formés à l'observation de pratiques peuvent les observer.

¹⁹ Source : note datée de juillet 2012 recueillie lors de l'enquête : *Evaluation du projet Lecture dans l'agglomération du Puy en Velay : premiers résultats*. Bruno Suchaut, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, Institut de recherche en éducation.

²⁰ Le Pas de Calais a bénéficié de moyens qui ont permis d'organiser trois semaines de renforcement des acquis avec 15 heures de travail dans les domaines de la conscience phonologique et du code alphabétique par semaine pour 25 élèves « volontaires » durant le mois de juillet 2012 ; l'encadrement a été assuré par six enseignantes. Il serait intéressant de vérifier si ce surplus d'entraînement induit une différence de résultats en faveur des 25 élèves concernés (en supposant qu'ils se trouvent encore dans des classes expérimentales et même si c'est un nombre trop faible pour que des conclusions soient tirées). 45 heures constituent l'équivalent d'une heure quinze en moyenne par semaine scolaire sur une année pleine, soit deux séances d'activités en plus par semaine.

On peut se demander également s'il n'aurait pas été pertinent de prévoir un protocole plus complexe (mais plus lourd voire plus délicat à construire et plus coûteux *in fine*) permettant de comparer le groupe expérimental, le groupe témoin tel que prévu et un troisième groupe constitué de classes dans lesquelles l'enseignement de la lecture au CP est dispensé de manière rigoureuse dans toutes les composantes prévues par le programme national (et, ce, de manière attestée par les inspecteurs, en fonction d'une grille de critères rigoureusement construite). Les conclusions à en tirer quant aux « méthodes » seraient plus fines sans doute.

1.4.2.2 Une nécessité : suivre les élèves au CE1 et au-delà

La logique de l'opération en cours conduit à prolonger l'expérimentation jusqu'au CE1 et à considérer que le terme du cycle 2 est le moment naturel de l'évaluation d'un programme conçu sur trois ans. Les évaluations intermédiaires en fin de GS et de CP sont indicatives.

Il faudrait sans doute aller plus loin pour s'assurer de la stabilité des avantages si le programme en confère *in fine* aux élèves qui en auront bénéficié. La question qui est posée aujourd'hui dans l'observation des pratiques concerne le travail de la compréhension des textes dont rien ne permet de savoir quand et comment il sera mis en œuvre. Or c'est essentiellement au cours du cycle des approfondissements que les retentissements de manques dans ce domaine pèsent de la manière la plus évidente. De même c'est surtout à ce niveau que se révèle le poids d'un manque de « connaissances du monde » et des désavantages culturels liés à certaines conditions éducatives. Les textes donnés à lire au CP et CE1, peu exigeants, ne permettent guère de mettre en évidence des déficits. Pour évaluer correctement le programme, il faudra envisager ce qu'il a apporté mais aussi s'interroger sur ce que sa réalisation a peut-être empêché.

Les observations effectuées dans les écoles de l'éducation prioritaire dans les années antérieures alertent sur ce sujet : un travail rigoureux effectué sur les apprentissages plutôt instrumentaux du cycle des apprentissages fondamentaux peut rapprocher les résultats des élèves de ces écoles de ceux des élèves d'écoles hors éducation prioritaire mais ce qui semble alors « gagné » n'est pas confirmé dans les évaluations plus tardives, à l'issue du cycle 3.

1.5 Synthèse des points forts et points de vigilance pour le dispositif P.A.R.L.E.R.

Des points forts	Des points de vigilance
<p>Une tentative pour opérationnaliser les principes définissant depuis quelques années les « pédagogies efficaces ».</p> <p>La réussite la plus nette : l'intensité des sollicitations individuelles.</p>	<p>Une tentative partiellement aboutie seulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - parce que la progressivité n'est pas toujours bien construite ; - parce que les éléments susceptibles de nourrir une pédagogie explicite ne sont que rarement précisés.
<p>Un dispositif de travail dans lequel les élèves sont distribués en groupes en fonction d'une évaluation initiale pour y recevoir un enseignement dit différencié.</p>	<p>Une différenciation limitée puisque seuls varient le rythme de progression dans un programme unique et uniforme et le nombre de « répétitions ».</p> <p>Les conséquences de l'organisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une proportion importante du temps d'activités « en autonomie » qui n'est pas toujours fécond pour les élèves et qui contraint à des modalités de travail peu variées ; - un temps important de mobilisation de l'enseignant pour des activités qui ne constituent qu'une partie de l'enseignement du français.
<p>Des outils rassurants, se présentant comme des modes d'emploi simples.</p>	<p>Les marges d'initiative laissées aux enseignants qui ne peuvent être efficacement utilisées que par des professeurs experts.</p> <p>Des ambiguïtés quant à la conciliation entre les outils constitutifs du protocole à expérimenter et les autres « outils » en usage dans les classes (manuel notamment au CP ; littérature de jeunesse ; etc.).</p>
<p>Des composantes importantes de l'enseignement de la lecture (conscience phonologique, code alphabétique) traitées avec beaucoup d'intensité.</p>	<p>En GS, une conception de la préparation à la lecture assimilée à un apprentissage systématique de la lecture.</p> <p>Au CP, une composition modulaire de l'enseignement de la lecture dans laquelle ne sont pas prévus de manière explicite, actuellement,</p> <ul style="list-style-type: none"> - ni l'enseignement méthodique de la découverte d'un texte et de sa compréhension, - ni l'intégration des habiletés exercées spécifiquement dans une activité complexe de lecture en situation, <p>et dans laquelle la place de l'écrit est très faible.</p>

Des points forts	Des points de vigilance
<p>Une formation associée à l'expérimentation et un accompagnement des maîtres en situation.</p> <p>Un effet positif de la situation d'expérimentation : des maîtres expérimentés qui acceptent la présence de « conseillers pédagogiques » dans leur classe et qui se mettent en situation de se perfectionner d'un point de vue professionnel.</p>	<p>L'inégalité des situations d'accompagnement du fait</p> <ul style="list-style-type: none"> - des compétences des formateurs sur le plan théorique mais aussi en matière de pratiques professionnelles ; - du temps consenti à cette fin et du rythme des visites d'observation et d'aide.
<p>Une évaluation rigoureuse intégrée au processus de l'expérimentation.</p> <p>Des effets enregistrés pour la GS, dans certaines conditions, dans les domaines précisément travaillés.</p>	<p>Une absence de description des pratiques réellement mises en œuvre qui rend compliquée l'interprétation des résultats.</p> <p>Une évaluation à ouvrir à d'autres domaines que la lecture pour s'assurer que les gains, s'il y en a, ne sont pas payés par des manques importants par ailleurs.</p>

2 Le dispositif R.O.L.L.

Le « réseau des observatoires locaux de la lecture » (R.O.L.L.) est fortement lié à l'implication d'Alain Bentolila, professeur à l'université de Paris-Descartes.

L'objectif principal du dispositif R.O.L.L., qui est centré sur le cycle 3, consiste à développer la compréhension de l'écrit chez les élèves en accordant autant d'importance à la maîtrise des mécanismes du code linguistique (grapho-phonologiques, syntaxiques et lexicaux) qu'à l'acquisition d'une vraie culture de l'écrit.

Ce dispositif comprend plusieurs caractéristiques majeures : il s'adresse à des enseignants volontaires, propose des ressources numériques à caractère théorique et pratique, fournit des outils d'évaluation des progrès des élèves par des tests brefs traités au niveau national via une application dédiée et prend en compte les contributions des enseignants ; les activités des élèves sont fondées sur leur participation orale active dans le cadre de petits groupes, sur de l'entraînement et des pratiques culturelles. Le réseau repose par ailleurs sur des implantations locales devenues assez souples et s'appuie sur les structures d'encadrement de l'éducation nationale.

2.1 Le programme initial

Les observatoires locaux de la lecture ont été mis en place à partir de 1992 en s'appuyant sur une organisation sur trois niveaux comme l'indique cette présentation²¹.

- *Au niveau de l'école*
 - *L'observatoire local de lecture, O.L.L.* : c'est l'installation dans une école d'un dispositif informatisé d'évaluation continue des performances en lecture des élèves de l'ensemble du cycle 3, ouvrant ainsi à leur entrée en collège. À partir de ces évaluations, l'équipe de cycle définit des groupes de besoins et détermine les réponses pédagogiques adaptées aux difficultés spécifiques qui sont mises en évidence.

Chaque école possède ainsi son propre " tableau de bord " constitué d'un logiciel de traitement des performances (analyses, visualisation des résultats) et de suivi des élèves durant tout le cycle 3 jusqu'à leur entrée au collège. Les O.L.L. constituent le niveau essentiel du réseau : *c'est pour le maître et ses élèves que le R.O.L.L. a été créé.*
- *Au niveau de la circonscription*
 - Tous les O.L.L. réunis au sein d'une même circonscription constituent un O.C.L. « *Observatoire de circonscription en lecture* », coordonné par une équipe qui se charge d'*animer la réflexion des enseignants engagés, d'aider les cercles de production et de définir une politique de formation pertinente.* Certaines académies regroupent plusieurs O.C.L.
- *Au niveau national*

²¹ Cf. présentation disponible sur un site que, d'après ses textes, l'on peut dater de 2000-2001 et qui est encore accessible : <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/Roll/Roll.asp>

- L'équipe universitaire de l'Université de Paris V-Sorbonne coordonne l'ensemble du dispositif ; elle organise des actions de formation dans les circonscriptions, assure l'animation du site internet, organise un séminaire national rassemblant les responsables des sites locaux et propose des recherches-actions.

Les réunions régulières de coordonnateurs académiques et départementaux ainsi que le développement d'un site internet, mis en place en 1997 et renouvelé en 2011 représentent deux modalités essentielles du fonctionnement de ce dispositif.

2.2 La situation actuelle du dispositif

Depuis janvier 2010, le réseau est porté par le CI-FODEM, le centre international de formation à distance des maîtres ; il s'agit d'un centre de recherche action créé par décision de la ministre de l'enseignement supérieur et qui est accompagné de financements spécifiques. Son action porte principalement sur la réalisation de ressources accessibles par internet avec actuellement, d'une part le « site-pilote d'évaluation / remédiation / formation de la lecture au niveau de la classe, du département ou de l'académie »²² mis en place fin 2011 qui représente l'outil fondamental du R.O.L.L., d'autre part un site pilote de formation avec tutorat à distance pour les enseignants qui porte sur le français, les mathématiques et les sciences et dont la mise en service est prévue fin 2012.

Le réseau mobilise un ensemble de moyens convergents à destination des enseignants, d'un côté pour faciliter la pratique en classe en définissant une méthodologie, en proposant des ressources pédagogiques validées, en utilisant des protocoles d'évaluation avec leurs outils de traitement ; de l'autre, il s'agit de former et d'accompagner la mise en œuvre par la diffusion de documents plus théoriques, l'organisation de conférences, ainsi qu'en mobilisant des ressources de formation et de suivi des enseignants.

Par rapport au fonctionnement prévu initialement, tout en se calquant toujours sur l'organisation de l'éducation nationale, les pratiques se montrent en fait plutôt souples avec des observatoires construits autour d'un tuteur par circonscription, en général conseiller pédagogique, ou par collège. Par ailleurs, les propositions pédagogiques concernent aussi maintenant les deux premiers niveaux du collège et des enseignants de cycle 2.

Le réseau se développe rapidement depuis 2010, avec la signature de conventions entre le CI-FODEM et sept académies qui le plus souvent incluent ce dispositif dans leur plan de prévention de l'illettrisme : Rouen, Bordeaux, Amiens, Caen, Lille, Paris, Clermont-Ferrand. Le R.O.L.L. compte maintenant plus de 5 000 enseignants tandis que les élèves concernés sont passés de 40 000 en 2008 à 100 000 élèves actuellement.

Une convention-cadre établie entre la DGESCO et le CI-FODEM le 27 juin 2012 pour une durée de trois ans vise à favoriser les démarches du CI-FODEM auprès des personnels académiques et des enseignants « afin de permettre à un nombre croissant d'entre eux et à leurs élèves de bénéficier de son action ». Le CI-FODEM met gratuitement à disposition les outils d'application du R.O.L.L., organise un séminaire annuel pour les tuteurs ainsi qu'une journée de mutualisation pour les enseignants. La DGESCO « s'efforcera de mettre à disposition » des heures supplémentaires et « les moyens humains nécessaires à l'extension et au déploiement des outils du dispositif R.O.L.L., et au suivi de la formation » ; l'annexe

²² CI-FODEM. *Rapport d'activités, Janvier 2011-Décembre 2012.*

financière annuelle pour 2012-2013 prévoit « un maximum de 1 000 heures supplémentaires » pour le premier et second degré à répartir entre académies, le financement d'un demi-emploi d'enseignant du département de l'Yonne²³ et l'autorisation d'un personnel exerçant à la Dgesco d'intervenir dans les formations et missions du R.O.L.L.. Cette convention semble poursuivre et reconnaître une pratique déjà ancienne.

2.3 Une analyse des pratiques observées

2.3.1 Un dispositif de travail diversement mis en place

Le programme de travail en classe comporte trois types d'activités : des ateliers de questionnement de texte à conduire par petit groupe (AQT), des entraînements en autonomie et des pratiques culturelles qui peuvent se dérouler en classe entière. Le rythme recommandé est de trois ateliers de questionnement par quinzaine au moins (40 min), de trois séances d'entraînement par quinzaine qui sont à soutenir par « des pratiques culturelles consistantes, en particulier lectures suivies et lectures longues personnelles »²⁴.

2.3.1.1 La délicate question de l'organisation de groupes

L'atelier de questionnement représente la partie la plus délicate à mettre en place en termes d'organisation.

Dans le premier degré, si l'enseignant choisit de mettre en œuvre ces ateliers pour des élèves en difficulté seulement, le temps d'aide personnalisée est tout indiqué.

Au cas où toute la classe est concernée selon le rythme recommandé cela mobilise, en supposant que l'enseignant organise quatre groupes, huit heures par quinzaine pour les ateliers et l'entraînement soit près de 17 % du temps en classe entière ou la moitié du temps d'enseignement du français au cycle 3.

Des ressources d'encadrement complémentaire sont parfois mobilisées soit, avec l'appui des inspecteurs, pour prendre en charge régulièrement un groupe²⁵, soit pour organiser plus facilement des ateliers lorsque des intervenants extérieurs s'occupent régulièrement d'une partie de la classe.

Parallèlement à la conduite de l'atelier lui-même, les enseignants ont à planifier et gérer le travail en autonomie du ou des groupes qui, le plus souvent, sont dans la même salle ; il convient de prévoir suffisamment d'activités utiles pour préparer des apprentissages ou renforcer les connaissances des élèves, avec si possible des traces permettent d'apprécier la réussite, pour une durée excédant trois heures par semaine pour un élève²⁶, le tout devant se dérouler dans un climat apaisé.

²³ Département d'exercice de l'enseignant chargé de l'informatique pour le Ci-FODEM.

²⁴ In *Lettre du ROLL*, n°23, mai 2012, p. 3.

²⁵ Jusqu'à un chaque jour par un maître E dans des écoles de l'académie de Rouen.

²⁶ Dans le cas de quatre groupes pour une classe ne disposant pas de ressources humaines autres que l'enseignant : par quinzaine l'élève suivra alors 2 heures 15 d'atelier et les temps d'autonomie s'élèveront à 6 heures 45.

Les enseignants du premier degré rencontrés, volontaires et pour certains engagés depuis plusieurs années, soulignent la difficulté de gestion des groupes en autonomie, les problèmes de concentration dans la classe et se demandent souvent « à la place de quoi » ils vont réaliser ces ateliers.

Les situations observées montrent que les dispositifs qui fonctionnent plus intensément sur le temps scolaire, ou bien disposent de ressources complémentaires significatives et régulières, comme cela peut être le cas avec les professeurs de la ville de Paris, ou bien comportent un moins grand nombre de groupes pour alléger les contraintes organisationnelles et le temps considérable que ce dispositif peut nécessiter.

Dans le second degré, les organisations mises en place pour tout ou partie des élèves de sixième et parfois de cinquième reposent sur la constitution de groupes allégés avec des emplois du temps en barrette, des heures spécifiques étant prises sur la dotation horaire globale²⁷ et un grand nombre d'enseignants de plusieurs disciplines se trouvant mobilisés. Le dispositif est alors presque exclusivement centré sur les ateliers de questionnement de textes. Cette activité ne donne pas lieu à notation pour les élèves.

2.3.1.2 Des évaluations appréciées mais peu utilisées

Les évaluations de début d'année sont appréciées par les enseignants dans la mesure où elles sont brèves, faciles à corriger²⁸, avec des résultats rapidement saisis sur le site et traités : les enseignants reçoivent des propositions de travail en fonction de deux orientations, s'adresser à toute la classe²⁹ ou aux élèves en difficulté seulement. Les professeurs peuvent faire passer des évaluations complémentaires pour mieux cerner les obstacles auxquels se heurtent les élèves en difficulté.

Le traitement des tests permet aussi de répartir les élèves en différents groupes. Les enseignants, en fonction de leur connaissance des élèves peuvent effectuer des changements de groupe ; les enseignants rencontrés avaient tous utilisé cette possibilité pour un à deux élèves par groupe.

Des programmes d'activités adaptés aux différents groupes sont également proposés ; les enseignants peuvent aussi suivre une « voie ouverte » qui consiste à construire leur propre programme à partir des ressources du site.

Ces évaluations sont prévues une fois par trimestre. D'après les équipes enseignantes rencontrées, les premières évaluations semblent assez bien suivies ; leur traitement concerne en fait un nombre relativement réduit de classes puisque les professeurs qui ont renseigné la base pour leurs élèves représentent 55 à 75 % des inscrits selon les académies³⁰. De même, les évaluations du dernier trimestre ne sont réalisées que dans un

²⁷ Plusieurs principaux ont évoqué des coûts supplémentaires de 8 à 9 heures tout en ajoutant la mobilisation du professeur documentaliste, d'aides éducateurs, d'un temps d'enseignant de SEGPA,...

²⁸ Il s'agit de trois protocoles (selon le type de document ou d'activité : texte narratif, texte documentaire, aptitude à la recherche d'information) comprenant chacun sept questions avec des réponses à choix multiples.

²⁹ Comme le précise une note de bas de page d'un document consacré à l'organisation, *Du bon usage des propositions de remédiation* : « Ce qui ne signifie pas 'toujours tous ensemble' ; la pratique des AQT par exemple, serait alors dénaturée »

³⁰ Ces informations sont établies à partir du *Rapport d'activités, Janvier 2011-Décembre 2012* du CI-FODEM. Annexe 5 : 59 p. Les documents portent sur les académies d'Amiens, de Bordeaux, Lille, Nancy-Metz et Rouen.

petit nombre de classes ; les bilans effectués pour cinq académies indiquent, au cycle 3, un pourcentage de 5 à 10 % de ceux qui sont engagés dans le processus.

À ce stade, les outils assez complets mis à la disposition des enseignants pour l'évaluation des élèves et la construction de programmes sont peu utilisés.

2.3.1.3 Des activités ritualisées pour améliorer la compréhension

L'atelier de questionnement de texte vise à « créer une situation globale d'entraînement qui sollicite tous les aspects de l'acte de comprendre » ; il s'agit « d'établir ce qui dans le sens est indiscutable. Les questions d'interprétation ou d'analyse littéraire, de développements culturels extratextuels » pouvant prolonger les ateliers de questionnement³¹.

Des indications sont données sur la longueur et la difficulté des textes³². Le déroulement comprend trois phases bien définies (lecture individuelle, échanges autour du texte, vérification) qui sont accompagnées d'indications pour l'activité des élèves (découvrir le texte, échanger autour du texte en recourant uniquement à la mémorisation, valider les propositions du groupe par un retour au texte,...) et pour l'enseignant (relancer, récapituler, réguler) ; l'organisation du tableau en trois parties est également conseillée (constituants fondamentaux avec consensus / constituants qui font controverse / constituants non perçus mais essentiels). Des variantes sont aussi proposées notamment pour l'usage du tableau ou pour les textes documentaires mais dans tous les cas l'enseignant est le seul à écrire.

La méthodologie de base est scrupuleusement suivie par les enseignants et elle ne varie pas d'une séance à l'autre ; ce rituel est apprécié par les maîtres rencontrés, car il est rassurant ; tous les élèves disposent ainsi de guides et ils effectuent des retours au texte qui permettent aussi aux plus faibles d'avoir toujours quelque chose à dire face à un écrit. Le travail effectué permet également de sérier les types d'erreurs.

Au-delà de la mise en œuvre du rituel et de l'attitude de neutralité face aux propositions des élèves, le rôle de l'enseignant reste essentiel dans la construction du rendu collectif du texte. Les reformulations, les questionnements, l'attention portée à des parties éclairantes du texte, les références à des expériences communes ou à des connaissances, la qualité des explications fournies sur le lexique, sur des fonctionnements linguistiques ou des faits culturels peuvent permettre de construire une vue d'ensemble du texte ou simplement aboutir à une compréhension très parcellaire. Quel que soit l'engagement des enseignants dans un tel dispositif, les réalisations qu'a pu observer la mission étaient extrêmement contrastées.

Dans ces ateliers, les élèves disposent d'un temps pour faire part de leurs observations, pour ajuster leur compréhension à celle des autres et parfois argumenter, le plus souvent par l'intermédiaire d'un dialogue direct avec l'enseignant, ce qui est appréciable. Les séances ne comportent cependant pas de traces écrites. En inclure pourrait tout d'abord contribuer à fixer les acquis et inviter les élèves à améliorer individuellement la compréhension du texte abordé. Par ailleurs, de l'écrit contribuerait à reconnaître la place de cette activité dans les

³¹ *Les ateliers de questionnement de texte. Cycle 3 et collèges*, Roll 2011, 14 p. (Ressource du site ROLL).

³² 300 mots au CE2, 600 au CM1, 900 au CM2 ; la difficulté appréciée par le logiciel Lisi qui permet d'évaluer la difficulté d'un texte du point de vue linguistique ; cette difficulté sera d'un niveau un peu supérieure à celle d'une lecture autonome.

apprentissages des élèves, tout particulièrement au collège où l'enseignant qui assure l'atelier peut ne pas avoir d'autres moments de classe avec les élèves du groupe.

2.3.2 Une méthode centrée sur les informations essentielles

Plusieurs caractéristiques de l'atelier de questionnement de texte méritent d'être soulignées.

2.3.2.1 Des textes simplifiés

Les textes proposés sont souvent simplifiés, parfois réécrits ou écrits spécifiquement à partir de plusieurs sources, les références portées sur les documents l'indiquant clairement. Cela permet de les intégrer au format de la séance et de travailler à un sens qui soit indiscutable au regard du texte. Parallèlement, cela réduit la complexité dans une tâche de groupe conduite par l'enseignant, préparant moins les élèves à se confronter à la difficulté des écrits divers qu'ils sont incités à fréquenter. De plus, attirer l'attention des élèves sur les embûches de formulations plus complexes et la signification à leur attribuer dans leur contexte peut également orienter leur activité sur le texte et contribuer à améliorer leur qualité de lecture.

La découverte d'un nouveau texte à chaque séance doit susciter l'intérêt des participants et apporter un plus grand nombre de références. Des approfondissements seraient utiles lorsqu'à la fin de la séance, le groupe reste loin d'une compréhension qui rende compte de l'ensemble du texte.

2.3.2.2 Une méthode figée

Le rituel de l'atelier de questionnement n'évolue ni au cours de l'année ni au fil de la scolarité. Cela correspond à l'idée d'entraînement, mais une évolution des modalités permettrait aux élèves de sentir des progrès, d'avoir une expertise qui se construit, de laisser penser qu'il y a d'autres manières d'aborder un texte, de varier leur approche et de mieux exploiter les connaissances à leur niveau de scolarité.

Par ailleurs, la méthode de questionnement reste ouverte – à la fois par principe et du fait qu'avec la compréhension les réponses sont toujours complexes à construire pour l'élève autant que pour l'enseignant – avec par exemple des variantes suggérées pour l'organisation du questionnement au tableau, tandis que les principes sont bien posés dans les documents de présentation. Cependant, en dehors de documents généraux, les enseignants disposent de peu d'outils pour approfondir l'exploitation des textes en classe. En effet, de nombreuses propositions pédagogiques comportent seulement le texte et une fiche élève tandis que, lorsque des indications spécifiques pour le maître sont jointes, elles répertorient seulement les réponses à des questions génériques d'identification d'informations principales³³. Quelques documents sont plus fouillés et peuvent constituer des outils utiles pour bien analyser les composantes des textes et permettre à l'enseignant de varier les modalités de recueil des informations.

³³ La séquence de base (qui, quand, où, quoi, que se passe-t-il ?) peut se présenter sous d'autres formes (lieux, temps, personnages, résumé) ; elle se trouve parfois réduite à trois entrées, quelquefois complétée par des questions portant sur le type de texte ou sur l'auteur/narrateur. Quelques fiches incluent des analyses plus complètes sur le système des temps, les connecteurs, la chaîne anaphorique,...

Ces caractéristiques montrent que si l'atelier de questionnement peut jouer un rôle dans la prévention de l'illettrisme pour certains élèves en difficulté, cette activité ne peut dans sa définition actuelle constituer un ensemble conduisant à une lecture experte³⁴.

2.3.2.3 Une diversité de documents

La typologie des ateliers, en fonction de supports répartis entre « textes narratifs, textes informatifs dits 'documentaires' et documents (non textes) d'information : listes, tableaux, graphiques, etc.³⁵ » permet de bien identifier les textes narratifs, qui sont presque toujours des fictions. La méthodologie préconisée pour les documentaires est dérivée de celle qui est proposée pour les textes narratifs. Elle vise à identifier les informations essentielles et leur organisation en s'appuyant sur des caractéristiques textuelles et linguistiques des liaisons (énumérations, oppositions, causalité). Pour l'activité de recherche d'informations³⁶, « contrairement aux AQT sur textes narratifs et documentaires, il n'y a pas à comprendre, mais à trouver un certain nombre d'informations ponctuelles »³⁷, et « pour parvenir au résultat, il faut savoir lire et comprendre des mini textes, mais aussi naviguer dans des listes, tableaux, graphiques, etc.³⁸ ». Toute recherche d'information repose sur une compréhension, du document et de son usage et il ne semble pas possible de séparer ces deux dimensions comme le suggère ce guide d'accompagnement.

L'identification des informations utiles se déroule à partir d'un questionnement naturellement largement inspiré par les contenus de chacun des documents. La compréhension peut ici largement reposer sur les connaissances des élèves (le commerce triangulaire, les volcans...) et des professeurs d'histoire ou de sciences de la vie intervenant dans le dispositif en collège pensent qu'avancer parallèlement les ateliers et les points traités en classe permet d'accéder à des univers culturels plus riches. Comprendre peut aussi dépendre de la familiarité de l'élève avec des pratiques sociales et culturelles (visites touristiques, restaurant, horaires de train, achat sur catalogue, lecture de journal...) pour saisir les référents dans leur contexte. Outre le rappel initial des connaissances prévu dans la démarche, il semblerait utile de traiter ces documents en relation avec les enseignements conduits dans la classe, ou à l'occasion de projets communs qui demandent à résoudre des questions pratiques, ou encore lors d'opérations spécifiques d'introduction de pratiques culturelles comme la semaine de la presse à l'école afin de faciliter la compréhension de ces supports documentaires.

Les ateliers portant sur de la documentation représentent une partie significative des ressources proposées au cycle 3³⁹ et cet aspect apparaît particulièrement intéressant au collège pour les professeurs de disciplines autres que le français qui peuvent entrer plus facilement dans la démarche de l'atelier de questionnement. La distinction entre textes

³⁴ Ainsi, dans un collège visité par la mission, les ateliers de questionnement en sixième ont vite été abandonnés l'an dernier pour au moins un groupe de « perfectionnement », les élèves préparaient alors des exposés ou réalisaient des montages vidéo.

³⁵ In *Lettre du ROLL*, n°23, mai 2012, p. 1.

³⁶ Le sigle « ARI » est aussi décliné sur certaines fiches en « aptitude à la recherche d'information ».

³⁷ *Les ateliers de questionnement de texte. Cycle 3 et collèges*. ROLL 2011, p. 12.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Sur les 145 propositions, 45 % sont des textes narratifs, 32 % des textes documentaires, les 23 % restants relevant des activités de recherche d'information.

informatifs et documents d'information n'apparaît cependant pas très clairement aux yeux des utilisateurs rencontrés qui caractérisent les supports de l'activité de recherche d'informations par l'ajout de graphiques, tableaux ou schémas à des textes documentaires.

2.3.2.4 Des propositions ouvertes pour les pratiques culturelles de lecture

Le programme à proposer aux élèves comprend des pratiques culturelles de lecture diversifiées. Les propositions⁴⁰ portent d'abord sur les lectures longues notamment avec l'étude de romans en classe ainsi que sur différentes modalités d'incitation à la lecture (défi lecture, animation autour du livre de jeunesse, rencontre d'auteurs, fréquentation de lieux du livre, présentation de livres par les élèves). Les activités abordent également la lecture liée à la production d'écrit par les élèves.

La documentation fournie aux enseignants apporte des informations générales sur le sujet avec des articles ou extraits d'ouvrages de réflexion pédagogique, présente chaque activité et fournit des exemples détaillés pour certaines d'entre elles (roman en classe, organisation de défis lecture, chantiers d'écriture...).

Cette dimension semble bien intégrée par les enseignants rencontrés, incluse dans l'activité et le fonctionnement de classe en élémentaire (lecture de livres régulière, projets, accès à la bibliothèque, visites,...); l'organisation du second degré peut donner au professeur documentaliste un rôle particulier à ce sujet. Il faut aussi souligner la recherche de mise en relation entre les ateliers de questionnement et la pratique culturelle pour des publics en difficulté, un enseignant utilisant par exemple un recueil d'histoires courtes, denses et relevant d'un même univers de référence dans le cadre des ateliers.

2.3.3 Un levier pour favoriser l'implication des enseignants

2.3.3.1 Une banque d'outils, au choix et évolutifs

Le site du réseau comporte de nombreuses ressources, notamment pour le cycle 3⁴¹. Outre les fiches à utiliser dans le cadre des ateliers, pour beaucoup établies à partir de propositions des enseignants, ces ressources comprennent des exercices d'entraînement à réaliser individuellement ou sous la conduite de l'enseignant, des présentations de notions ou de modalités d'organisation du R.O.L.L. pour la formation, des tests trimestriels d'évaluation de la grande section à la cinquième ainsi que quelques textes à caractère plus général.

La documentation évolue et a été remise à jour récemment (2011) pour les guides généraux.

Ces ressources sont ciblées sur la mise en œuvre de pratiques bien définies pour faciliter la compréhension de l'écrit ; elles viennent en appui aux apprentissages sans constituer une méthode unique qui aurait vocation à se substituer à l'enseignement du français.

⁴⁰ Cf. *Pratiques culturelles de lecture. Cycle 3 et collège*. ROLL 2011. 54 p. (Ressource du site ROLL)

⁴¹ À la fin octobre 2012, en incluant les documents de tout type, le site répertorie 722 ressources pour le cycle 3 (dont 145 portant sur les ateliers de questionnement), 123 pour le collège (dont 30 sur les ateliers de questionnement), 146 pour le cycle 2 (dont 24 sur les ateliers de questionnement).

2.3.3.2 Une implication très inégale

Cet ensemble de qualité inégale constitue un fonds plutôt riche et représente un point de départ rassurant pour les enseignants, que ceux-ci entrent dans la démarche seuls ou en équipe.

L'usage de ces documents peut être très différent selon les personnes, selon les relations qu'elles entretiennent, d'une part au sein de l'école ou de l'établissement, d'autre part avec le réseau tel qu'il est organisé en proximité.

Une proportion non négligeable d'enseignants, entre 25 et 45 % selon les académies, s'inscrit pour bénéficier du site sans pour autant donner d'informations en retour, les élèves des classes n'étant pas même inscrits. Parmi ces personnes peu actives consommatrices de ressources, figurent certainement des « pirates »⁴² qui ne veulent pas rendre de comptes à l'institution. D'autres, au cycle 2, renoncent au R.O.L.L. car elles s'appuient sur un manuel en français ; elles ne voient pas les aspects bénéfiques qu'elles pourraient trouver dans la complémentarité des deux approches et craignent que cette pratique ne se fasse au détriment d'une partie du programme.

L'indicateur retenu pour apprécier le degré de continuité dans l'utilisation des ressources, selon les évaluations du R.O.L.L. pour cinq académies, porte sur la proportion d'inscrits qui se sont connectés à chaque trimestre : à la fin mars les chiffres se situent entre 60 et 75 % d'actifs pour varier de 35 à 65 % au dernier trimestre⁴³.

Le nombre et la diversité des productions pour la classe montrent que beaucoup d'enseignants se sont engagés, qu'ils cherchent des textes, préparent les séances, expérimentent les supports en classe et proposent leurs documents de travail pour que d'autres les utilisent. Malgré l'inégale qualité des documents relevée plus haut, il faut noter que des enseignants déjà très impliqués dans le processus ont indiqué à la mission que la publication de ressources sur le site était complexe. La publication peut représenter une valorisation pour les enseignants. Dans la diffusion, une distinction se montrerait utile entre les documents utilisables en classe et des contributions plus approfondies visant plus directement à la formation des enseignants.

2.3.3.3 Un outil pour coopérer à l'école et au collège

Outre ces usages individuels, le R.O.L.L. est un vecteur de travail collaboratif. Le rôle du tuteur prévu dans le dispositif – en général conseiller pédagogique dans le premier degré ou professeur de lettres en collège – les échanges plus ou moins formalisés avec des collègues expérimentés ou spécialistes de français sont ici déterminants dans l'impulsion, la mise en œuvre et le suivi de réalisations pédagogiques. De même la reconnaissance pédagogique institutionnelle, en particulier celle des inspecteurs dans le second degré est considérée comme une nécessité pour valider les principaux changements proposés.

La mission a ainsi pu rencontrer des équipes convaincues qui se connaissent bien, qui ont visiblement des habitudes de travail bien installées, conduisent une réflexion avancée et

⁴² Expression employée par l'un des interlocuteurs de la mission.

⁴³ D'après l'annexe du rapport d'activités du Ci-FODEM déjà cité ; les catégories définies dans chaque rapport sont : « ne se sont pas connectés depuis le premier trimestre », « au 2^e trimestre, jusqu'à la fin mars », « plus récemment ».

disposent d'un accès aisé aux membres du groupe de conception du R.O.L.L.. C'est notamment le cas de Paris, où les relations sont facilitées par une coordinatrice qui suit le dispositif en école et au collège.

Dans les académies où des expériences anciennes de ce dispositif ont pu avoir lieu il y a une dizaine d'années, des équipes se reconstituent depuis les nouvelles conventions sans toujours pouvoir s'appuyer sur cette histoire du fait de mobilités géographiques ou de d'absence de volonté de s'impliquer de nouveau. Les bonnes relations en général entretenues entre les inspecteurs de circonscription et les principaux permettent des coopérations pour des présentations, l'inspecteur assurant alors une formation sur la lecture à l'ensemble des enseignants engagés, ou pour des projets ponctuels d'interventions croisées de professeurs à l'école et au collège.

Dans le premier degré, sauf dans quelques écoles où un groupe d'enseignants est engagé depuis longtemps, les collaborations s'établissent d'abord par le travail de coordination des tuteurs qui sont en situation de réunir des personnes venant de plusieurs écoles.

En collège, les coopérations s'imposent lorsque plusieurs disciplines sont concernées ; cette préconisation des promoteurs du dispositif correspond à la situation rencontrée lors de l'enquête. De façon générale, plusieurs professeurs de lettres sont impliqués et souvent le professeur documentaliste. Plusieurs autres disciplines sont représentées dans des proportions différentes en fonction naturellement du volontariat de chacun et de contextes locaux mais les plus nombreux enseignent l'histoire-géographie, les sciences de la vie et de la Terre et les mathématiques. La lecture de documents revêt une réelle importance dans les deux premiers domaines tandis que les professeurs de mathématiques sont historiquement impliqués dans les temps de soutien pour les élèves en difficulté en classe de sixième. Tous ces enseignants soulignent les difficultés à organiser des ateliers cohérents avec des temps et des interlocuteurs dispersés ; ils disent aussi l'importance d'une relation facile avec le professeur tuteur, spécialiste de lettres qui sera à même de les éclairer au quotidien sur les documents, la méthode, les notions utiles à la compréhension d'un texte et la conduite des ateliers de questionnement.

2.3.3.4 Un engagement de l'encadrement

Pour s'installer et surtout pour perdurer, ces réseaux locaux nécessitent un engagement des responsables au niveau académique ou départemental, mais surtout à l'échelle de la circonscription et de l'établissement.

La constance de leur action favorise le maintien d'une pratique en classe de la part d'enseignants qui l'estiment pédagogiquement intéressante et qui se trouvent valorisés par l'appartenance à un groupe qui invente et produit dans une proximité avec les responsables pédagogiques territoriaux.

La conviction des autorités académiques et départementales joue un rôle important pour mobiliser, en faveur d'un dispositif, un ensemble de ressources constitutives de la conduite d'une politique éducative locale : affirmation de l'importance du dispositif dans la mise en œuvre d'un aspect de la politique nationale, mobilisation de l'encadrement, élaboration d'un plan de développement en fonction de secteurs ou de niveaux, utilisation de moyens relevant de différents dispositifs de formation et, dans le cas du R.O.L.L., mise à disposition

d'une enveloppe d'heures supplémentaires principalement utilisée pour des temps de coordination⁴⁴.

De tels dispositifs peuvent s'inscrire dans plusieurs volets de l'action éducative conduite dans les académies. Celui-ci est actuellement lié à la prévention de l'illettrisme, à l'éducation prioritaire, à l'innovation et sa mise en œuvre suppose de la formation continue. Chacun de ces dossiers a son responsable (CARDIE, CAREP, Mission sur la maîtrise de la langue ou la prévention de l'illettrisme, service de formation), parfois au niveau académique et départemental, et souvent une gestion de ressources spécifiques dont chacun aura à rendre compte. La qualité de la coordination entre eux influe fortement sur une mise en œuvre qui n'apparaît pas toujours très claire aux yeux des enseignants engagés. On peut noter ici, pour les académies qui comptent plusieurs départements, le rôle important des inspecteurs du premier degré chargés de la prévention de l'illettrisme⁴⁵ aussi bien pour le premier degré que pour la relation aux collègues.

Au niveau local, l'accompagnement des participants sous des formes variées pour ce « dispositif complémentaire qu'il ne s'agit pas d'imposer à tous⁴⁶ » permet de soutenir leur implication. Dans le premier degré, leur existence suppose un engagement constant non seulement du tuteur mais aussi de la part de l'inspecteur qui établit une stratégie au long cours pour mobiliser différents types d'intervention. Au collège, l'action du chef d'établissement est déterminante et l'appui des inspecteurs pédagogiques, notamment en lettres, est une condition presque nécessaire.

Face aux choix à effectuer, les responsables éducatifs se posent les mêmes questions que les enseignants qui sont invités à mettre en œuvre de tels dispositifs : sont-ils efficaces pour faire progresser les élèves, l'investissement demandé est-il à la hauteur des résultats attendus, à quoi faut-il renoncer pour les réaliser, quelle place leur accorder dans l'organisation ?

2.4 L'évaluation des effets du R.O.L.L.

Les appréciations globales des participants peuvent être complétées, dans le cas du R.O.L.L., par l'existence d'une série d'évaluations régulières à chaque niveau.

2.4.1 Des appréciations globales positives

Les appréciations globales des enseignants qui se sont engagés dans la mise en œuvre sont en général très positives.

Pour les élèves, ils estiment que la pratique des ateliers de questionnement améliore la compréhension de l'écrit car elle apprend à questionner les textes et à comprendre l'implicite, à mettre en place différentes stratégies de lecture en fonction des textes. Ils pensent également que l'atelier améliore la confiance en soi et la prise de parole en groupe

⁴⁴ Dans les départements visités, les heures effectives réservées au Roll s'élèvent à 349 pour l'Eure (chiffre donné pour le premier degré seulement ; attribué sur la dotation « innovation ») ; à 562 heures pour le Pas-de-Calais (pour le second degré seulement) ; à 1080 à Paris pour les collègues.

⁴⁵ Il s'agit ici d'inspecteurs chargés du préélémentaire, postes récemment créés et installés au niveau départemental.

⁴⁶ Entretien dans l'académie de Rouen.

pour les élèves en difficulté ainsi que leur implication dans l'apprentissage. Certains mentionnent des progrès en termes d'attitude d'élèves qui « apprennent à s'écouter dans des espaces de parole qu'ils peuvent investir ». L'intérêt marqué des élèves eux-mêmes, jusqu'à « l'enthousiasme », est parfois indiqué.

Concernant les pratiques professionnelles, des enseignants estiment les avoir fait évoluer dans les domaines de l'évaluation et de la différenciation pédagogique.

2.4.2 Des évaluations formelles spécifiques

Le R.O.L.L. comprend un ensemble organisé d'évaluations régulières et brèves pour chaque niveau avec un système de remontée et de traitement qui vise d'abord, pour les deux premiers trimestres, à faciliter l'organisation des groupes d'élèves en difficulté avec des propositions de remédiation et, pour le troisième, à évaluer les élèves.

Les épreuves proposées correspondent aux activités des ateliers de questionnement : la grapho-phonologie et la compréhension de phrases et de textes pour le cycle 2 ; la compréhension d'un texte narratif, la compréhension d'un texte documentaire et l'aptitude à la recherche d'information pour le cycle 3 et les groupes de 6^e et 5^e au collège. Cet effort pour rendre compte des progrès des élèves par des procédures définies et pour évaluer les effets de la pratique du dispositif sur les acquis apparaît intéressant.

S'agissant de leur fonction de répartition des élèves en groupes, ces évaluations et les aides en remédiation semblent bien jouer leur rôle dans la mesure où elles sont considérées comme utiles par les enseignants.

Concernant l'appréciation des progrès des élèves par comparaison des évaluations sur les trois trimestres d'une année, plusieurs points peuvent être interrogés. Tout d'abord, les réponses des élèves sont systématiquement recueillies sous forme de choix multiples, ce qui accentue les incertitudes dans une série de questionnaires comportant au total, au maximum 21 items⁴⁷. Par ailleurs, des équipes ont inversé des protocoles de certaines épreuves du premier et le second trimestre, la progression dans leur difficulté n'apparaissant pas établie. Enfin, la mise en œuvre des ateliers peut s'effectuer dans des organisations qui, comme l'aide personnalisée, conduisent à ne pas faire suivre toute l'année le dispositif aux mêmes élèves, rendant difficile l'appréciation de l'intensité avec laquelle les activités ont été suivies par chacun⁴⁸.

Cependant, entre le premier et le troisième trimestre, les progrès des élèves en difficulté ont été comparés à ceux des classes entières, avec des épreuves équivalentes⁴⁹ pour des textes narratifs et pour évaluer l'aptitude à la recherche d'information. Avec un accroissement de 2 à 2,5 réponses justes sur une échelle de 2 à 6 alors que pour l'ensemble

⁴⁷ La rapidité de lecture, avec le dépassement ou non d'une durée fixée par épreuve, est également prise en compte dans l'évaluation.

⁴⁸ Une approche de cette question existe dans l'évaluation R.O.L.L. qui cherche à distinguer entre les « classes tout venant » et les classes « pleinement rolleuses avérées ».

⁴⁹ Pour chercher à obtenir des épreuves de troisième trimestre « équivalentes en difficulté à celles du premier trimestre », une note dans les évaluations académiques précise la méthode : passage des épreuves de 1^{er} et 3^e trimestres de façon rapprochée dans des classes « non R.O.L.L. » ; correction des épreuves et seconde passation.

de la population testée elle ne progresse que de 0,7 point, les progrès des élèves en difficulté sont significatifs même si leur score en fin d'année reste en deçà du résultat moyen.

Cette question de l'évaluation des effets d'un dispositif reste complexe. Il conviendrait sans doute tout d'abord de disposer d'une évaluation plus significative, ce qui suppose des comparaisons avec un groupe témoin et de prendre aussi appui sur des protocoles standardisés, du type des évaluations nationales, où les types d'exercices soient aussi familiers pour les deux groupes. Cela demanderait également d'être en mesure d'apprécier l'intensité avec laquelle le dispositif a été utilisé et de vérifier si l'application du programme à l'école n'a pas conduit à réduire des temps d'enseignement et alors mesurer les acquis des élèves dans d'autres domaines, par exemple en français sur la production d'écrit ou en mathématiques.

2.5 Synthèse des points forts et points de vigilance pour le dispositif R.O.L.L.

Points forts	Points de vigilance
Une éthique du travail de compréhension qu'il est bien que les professeurs et les élèves acquièrent.	
Un dispositif qui permet un traitement méthodique de la compréhension pour les élèves en difficulté.	Un questionnement qui n'évolue ni dans l'année ni au fil des niveaux. Un dispositif adapté à la prévention de l'illettrisme et à réserver aux élèves en difficulté.
Une mise à disposition libre de ressources numériques à caractère théorique et pratique.	Des documents de qualité très inégale.
Une pratique des ateliers fondée sur l'oral et le débat dans un contexte qui facilite l'expression et l'argumentation.	Des contraintes organisationnelles fortes qui peuvent bouleverser l'équilibre des enseignements et laisser longtemps de nombreux élèves en autonomie. Une absence de production d'écrit dans les ateliers.
L'attrait d'un outil clés en main directement utilisable.	Un outil exigeant du temps et un réel investissement pour se l'approprier et organiser la classe/l'école/l'établissement. Un temps important des formations consacré à l'organisation.
Un partenaire qui propose des compétences universitaires pour la formation.	Un dispositif qui suppose un relais actif de la part des autorités locales (encadrement, formation, concertation, accompagnement, coordination). Des responsables pédagogiques locaux qui doivent rester les interlocuteurs principaux dans le domaine de la lecture.
Un effet de mobilisation sur les enseignants et un bon outil de coopération professionnelle notamment dans le second degré.	Un accompagnement à intégrer aux priorités et fonctionnements définis par les responsables locaux.
Une volonté d'évaluer régulièrement à partir de protocoles rapides qui montrent des résultats positifs pour les élèves en difficulté et des outils pour organiser la différenciation pédagogique.	Des acquis dans d'autres domaines importants à prendre en compte (cf. production d'écrit, mathématiques,...) en cas d'utilisation intensive du dispositif.

Conclusion

L'analyse du fonctionnement des deux dispositifs, R.O.L.L. et P.A.R.L.E.R./Projet lecture, suggère plus globalement une réflexion sur l'expérimentation (ou l'innovation) en pédagogie.

Les « outils » (supports de travail pour les élèves, scénarios d'activités, progressions, etc.) intéressent les enseignants du premier degré qui ont un rapport plus pratique que théorique à leur métier. La mise à disposition d'outils est sans doute la première des raisons pour laquelle les deux dispositifs étudiés ont pu attirer des professeurs des écoles. Ces professionnels cherchent des réponses à leurs besoins nombreux – de se renouveler, de trouver des alternatives quand ils ont l'impression de devoir corriger leurs habitudes, de « nourrir » six heures de classe par jour tout simplement – et sont rassurés quand ces outils sont labellisés comme dans les cas qui nous intéressent ici. À eux seuls cependant, les outils ne font pas une pratique, ni ne la transforment vraiment, si les fondements théoriques qui leur confèrent des « principes actifs » ne sont pas assimilés, si les enjeux auxquels ils répondent précisément ne sont pas complètement éclaircis. Et si l'on peut parfois voir de remarquables usages qui s'appuient sur de piètres outils, l'enquête a été une nouvelle fois l'occasion d'observer des utilisations calamiteuses de protocoles satisfaisants ou de supports pédagogiques intéressants.

À l'attrait des instruments s'ajoutent dans le cadre qui nous concerne ici les atouts des situations expérimentales (P.A.R.L.E.R./projet lecture) ou innovantes (R.O.L.L.), ce qui conduit à se demander si les effets positifs constatés sont du registre de « l'effet-expérimentation » ou relèvent vraiment de raisons didactiques et/ou pédagogiques. L'impression d'être associé à une sorte d'aventure intellectuelle en même temps que professionnelle, d'être partie prenante d'une expérience rare qui range du côté des initiés, explique sans doute le volontariat ou l'implication spontanée. Mais l'enthousiasme des pionniers ne se transfère pas nécessairement et il ne faut pas escompter l'équivalent dans l'implication en cas de généralisation ; rien ne garantit la reproductibilité en situation d'extension dans d'autres conditions.

Au rang des atouts des situations examinées, on doit aussi citer les échanges avec des « porteurs du projet » qui ne sont pas des interlocuteurs habituels et / ou avec des chercheurs. Soit qu'ils explorent des applications de la recherche, soit qu'ils participent directement à produire de la connaissance sur la pratique, ou des outils pour la pratique qui seront diffusés à une vaste échelle, les professeurs engagés trouvent dans les situations qu'ils vivent une dimension intellectuelle stimulante.

S'agissant des deux dispositifs étudiés, crédités *a priori* d'être efficaces, le nombre de volontaires est également un indice de ce que beaucoup d'enseignants sont en recherche de ce qui peut nourrir leur désir de faire réussir leurs élèves. Le travail dans des milieux défavorisés n'apporte pas toujours les satisfactions escomptées de ce point de vue et les occasions de sortir de cette forme de fatalité sont trop rares pour ne pas être examinées positivement.

Mais ces expérimentations sont aussi matière à interrogation. Dans les deux cas, la mise en œuvre des dispositifs bouleverse la conception traditionnelle de la classe en imposant des formes de travail qui peuvent permettre une réelle différenciation. Si la proportion du temps impacté reste modérée dans un cas, elle est très forte pour l'autre. Cet exemple

d'enseignement modulaire, qui donne à voir des conséquences sur le champ disciplinaire dans lequel il s'inscrit et sur le temps des autres disciplines, est difficilement conciliable avec la conception des programmes et des horaires telle que notre histoire scolaire l'a établie. Avancer dans cette voie, qui peut paraître adaptée pour remédier aux nombreux échecs précoces et au décrochage, suppose de repenser profondément le dispositif traditionnel d'enseignement.

Enfin, l'examen des deux dispositifs conduit également à se questionner dans un registre plus éthique que technique : jusqu'où peut-on engager de l'argent public sans appel à projets, sans débat entre acteurs (de tout niveau hiérarchique) et partenaires du système éducatif (au premier rang desquels les parents) sur ce qui est proposé ? Peut-on laisser se dérouler une expérimentation sans se donner les moyens de vérifier que les intérêts des élèves sont préservés, sans s'assurer que des errements susceptibles de les compromettre seront corrigés ? On perçoit parfaitement que l'on courrait ainsi le risque d'introduire des biais dans le déroulement de l'expérimentation et de perturber son évaluation mais les classes ne sont pas des laboratoires ; les élèves ne peuvent être réduits à un statut de « cobayes » sur lesquels on exerce une action pour en voir les effets. Est-il normal de ne pas informer précisément les parents des conditions d'une expérimentation en milieu scolaire ? Peut-on se désintéresser de l'accompagnement des après-coups de l'expérimentation ? Si celle-ci ne donne pas les effets positifs escomptés, voire produit des effets négatifs, qui prend en compte la déception des enseignants et les aide à retrouver une motivation, qui fait face aux interrogations légitimes des parents ? Au terme de cette étude, il apparaît que notre ministère gagnerait à engager une réflexion sur ce que l'on pourrait nommer une « éthique des expérimentations ».

Annexe : liste des personnes rencontrées ou entendues

À l'administration centrale

Michel QUÉRÉ, directeur de la DEPP et ses collaborateurs : Gilles FOURNIER, chef de service ; pour le bureau de l'évaluation des élèves, Bruno TROSSEILLE, chef de bureau et son adjoint Thierry ROCHER, ainsi que Sandra ANDREU, chargée d'études ; pour le bureau de l'évaluation des actions éducatives et des innovations, Jean-François CHESNÉ, chef de bureau.

René MACRON, chef du bureau des écoles, DGESCO.

Personnalités impliquées dans la conception, la diffusion et/ou l'évaluation des dispositifs

Alain BENTOLILA, professeur d'université à Paris V, président du centre international de formation à distance des maîtres (France, Méditerranée, Afrique francophone ; CI-FODEM). Initiateur et concepteur du réseau des observatoires locaux de la lecture (R.O.L.L.).

Paul BENAYCH, IEN honoraire et Michel SAVY, conseiller pédagogique dans l'Yonne, chercheurs associés au CI-FODEM.

Laurent BIGORGNE, directeur, *Institut Montaigne*.

Laurent CROS, délégué général de l'association *Agir pour l'école et Françoise Colloc'h*, présidente de l'association.

Édouard GENTAZ, professeur d'université à Genève. Responsable de l'expérience Lecture dans l'académie de Lyon en 2010-2011.

Bruno SUCHAUD, professeur d'université. Unité de recherche pour le pilotage des systèmes éducatifs (Vaud).

Maryse BIANCO, professeur d'université à Grenoble.

En académie, lieux d'enquête et personnes entendues

Programme P.A.R.L.E.R. /Projet Lecture

Isère

DASEN

Inspecteur adjoint à la DASEN

Trois inspectrices chargées de circonscription

Une conseillère pédagogique

Deux médecins de l'éducation nationale impliqués dans le projet initial

Enseignants du cycle 2 de l'école Jean Paul Marat d'Échirolles

Universitaire : Pascal BRESSOUX, responsable de l'évaluation initiale

Loire

DASEN

Inspecteur et conseillère pédagogique d'une circonscription

Enseignante de CP, directeur et maître E de l'école élémentaire Pasteur au Chambon-Feugerolles

Haute-Loire

DASEN

Inspecteur de l'éducation nationale

Conseillère pédagogique

Pas-de-Calais

DASEN

Inspectrice chargée de la mission Maîtrise de la langue

Inspecteur de la circonscription de Calais 1 et conseiller pédagogique

« Référents pédagogiques » de l'action, directeurs d'application

Enseignante de GS de l'école maternelle Porte de Paris à Calais

Enseignant de CP de l'école élémentaire Condé à Calais

Seine-Saint-Denis

DASEN

DASEN adjoint

Inspecteur adjoint au DASEN

Inspecteurs de deux circonscriptions et conseillers pédagogiques

Membres de la mission départementale d'animation pédagogique (MIDAP)

Enseignantes de GS des écoles maternelles J. Ferry de Montfermeil et Robespierre de La Courneuve ; directrice de l'école Robespierre

Enseignantes de CP des écoles élémentaires J.B. Clément de Montfermeil et L. Michel de La Courneuve ; directrice de l'école J.B. Clément

Dispositif R.O.L.L.

Eure

DASEN

Inspectrice adjointe au DASEN
Inspecteur de l'éducation nationale coordonnateur
IA-IPR de lettres, chargé de la prévention de l'illettrisme
Inspectrice et conseillère pédagogique de la circonscription de Saint André
Inspecteur et conseiller pédagogique de la circonscription de Mortreuil
Équipe pédagogique de l'école élémentaire de Nonancourt
Principal et professeurs du collège J.C. Dauphin de Nonancourt

Paris

DASEN
IA-IPR EVS chargé du dossier de l'éducation prioritaire
Principal du collège Utrillo
Principale du collège Pailleron
Conseillère pédagogique ASH
Coordonnatrice de la mission académique à l'éducation prioritaire (MAEP), chargée de mission R.O.L.L. pour Paris
Enseignants d'écoles primaires Cavé (dont la directrice), Daumesnil, Parc des Princes, Tanger B
Professeures de lettres et de mathématiques du collège Utrillo
Professeure de lettres modernes du collège E. Varèse
Professeure des écoles spécialisée de la SEGPA du collège Giacometti

Pas-de-Calais

DASEN
Inspectrice chargée de la mission Maîtrise de la langue
Inspecteur responsable de la circonscription de Bruay-la-Buissière
Principal du collège Signoret de Bruay-la-Buissière
IA-IPR honoraire, correspondante académique pour la prévention de l'illettrisme
« Référents pédagogiques » de l'action pour le premier degré et pour les collèges
Professeurs de lettres, histoire et géographie, sciences de la Vie et de la Terre, éducation physique et sportive du collège Signoret de Bruay-la-Buissière
Professeurs des écoles Jules Ferry et Félix Faure de Bruay-la-Buissière
Élèves de 6^e et 5^e ayant bénéficié du dispositif l'an passé