



HAL
open science

Différenciations adaptatives, palliatives et différenciations égalisatrices : l'exemple de l'apprentissage de la lecture

Sandrine Garcia

► **To cite this version:**

Sandrine Garcia. Différenciations adaptatives, palliatives et différenciations égalisatrices : l'exemple de l'apprentissage de la lecture. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2021, 59, 10.4000/edso.13911 . hal-03219257

HAL Id: hal-03219257

<https://u-bourgogne.hal.science/hal-03219257>

Submitted on 25 May 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Différenciations adaptatives, palliatives et différenciations égalisatrices : l'exemple de l'apprentissage de la lecture

Sandrine Garcia

Sandrine Garcia, “Différenciations adaptatives, palliatives et différenciations égalisatrices : l'exemple de l'apprentissage de la lecture”, *Éducation et socialisation* [Online], 59 | 2021, Online since 31 March 2021. URL: <http://journals.openedition.org/edso/13911>

<https://doi.org/10.4000/edso.13911>

Résumés

Français

L'article s'interroge sur le flou et l'imprécision qui caractérisent les définitions institutionnelles de la différenciation comme adaptation à une différence individuelle. En s'appuyant sur plusieurs enquêtes, il montre que les contraintes pratiques auxquelles les enseignants sont confrontés conduisent, en l'absence d'une définition plus claire des enjeux de la différenciation, à un ajustement des enseignants au niveau initial des élèves. L'article distingue une différenciation adaptative et une différenciation palliative, qui dans les deux cas, soulèvent des questions. Il défend une conception de la différenciation égalisatrice expérimentée dans le domaine de l'apprentissage de la lecture qui a pour enjeu la réduction des inégalités.

English

The article questions the vagueness and ambiguities surrounding the institutional definitions of differentiation as an adaptation to differences between pupils. Based on several fieldwork studies, it shows that the practical constraints faced by teachers lead, in the absence of a clearer definition of the stakes of differentiation, to their adjustment to pupils' initial level. The paper distinguishes between adaptive and mitigating differentiations, which both raise questions. In order to reduce inequalities, it describes an approach experienced in literacy teaching to argue in favour of levelling differentiation.

Mots-clés :

[enseignants – apprentissage de la lecture – différenciation – contraintes pratiques – inégalités](#)

Keywords:

[teachers – literacy skills – differentiation – practical constraints – inequalities](#)

Introduction

L'injonction à la différenciation est omniprésente dans les textes officiels qui sont adressés aux enseignants tout comme dans les supports pédagogiques (scolaires) qui formulent presque toujours de nombreuses propositions de différenciations des tâches et des exercices présentés aux élèves. Lorsqu'ils sont inspectés, les enseignants doivent montrer qu'ils différencient et comment ils le font. La différenciation correspond donc à une compétence attendue et formalisée d'ailleurs dans le référentiel de professeur des écoles qui indique, qu'il faut « Prendre en compte la diversité des élèves », ainsi détaillée : « Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves », « Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation des élèves en situation de handicap. Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficile » (MEN, 2013, p. 4)¹. En annexe de ce référentiel, sont apportées les précisions suivantes concernant la compétence « P3 » : il s'agit de « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » et qu'il faut « différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun ». Enfin, il faut aussi « adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers ».²

Cette définition est cependant large, elle n'est pas mise en relation avec un objectif explicite de réduction des inégalités, ce qui encourage les acteurs à l'investir leurs propres significations. Elle risque ainsi de conforter une vision naturalisante des différences, qui consiste à penser que « de même qu'il y aurait des élèves grands et petits, bruns ou roux, etc., il y a aurait des élèves avec des caractéristiques intellectuelles ou comportementales distinctes. Et c'est à ces différences que la pédagogie différenciée aurait à répondre » (Kahn, 2010, p. 82). Cette vision est propice aux interprétations les plus variables et les plus subjectives : par son flou, elle masque que les différences, dont il serait en effet nécessaire de tenir compte, sont avant tout sociales, qu'elles sont liées à des inégalités de capital culturel et que le « rythme » d'apprentissage est fortement corrélé à la familiarité des élèves avec les savoirs scolaires³. Elle peut ainsi donner lieu à des pratiques qui se réfèrent bien à un principe de différenciation, mais dont les effets sont très contrastés, pouvant dans certains cas renforcer les inégalités, dans d'autres les réduire.

Nous allons dans cet article nous attacher à présenter plusieurs formes de différenciation qui répondent à l'exigence formelle de prendre en compte « la diversité des élèves » qui cependant, sont susceptibles de renforcer les écarts, sans prétendre épuiser la totalité de ces pratiques⁴. Nous désignerons par « ségréatives » ces formes de différenciation, qui résolvent des difficultés pratiques de gestion de l'hétérogénéité par les enseignants. Nous allons dans un

¹ Arrêté du premier juillet 2013. <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

² https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

³ Voir sur ce point l'analyse de Lucien Sève (1989) sur les relations entre milieu social et rythmes. Ces relations sont également attestées par les travaux qui portent soit sur les élèves intellectuellement précoces (Lignier, 2012) ou au contraire en retard scolaire (Murat, 2009) qui révèlent les effets que produisent in fine les différences de rythme dans la scolarité.

⁴ Sur ce point voir Paré (2011) qui détaille l'ensemble des pratiques de différenciation.

second temps présenter une expérimentation que nous avons menée avec Anne-Claudine Oller, dans le domaine de l'apprentissage de la lecture et qui repose sur l'analyse selon laquelle « jusqu'à un certain point les différences sont des constructions sociales » (Kahn, 2015, p. 47) que, pour notre part, nous attribuons à des pratiques pédagogiques. Celles-ci ne permettent que très imparfaitement aux élèves de milieu populaire de s'approprier un savoir faire que l'école exige de tous les élèves, le déchiffrage, dont l'enseignement est relativisé en France alors même qu'il constitue une condition d'appropriation d'autres savoirs littéraires jugés plus importants. Or, ces savoir-faire intellectuels sont transmis dans certaines familles et sont à l'origine d'écarts qui d'emblée, vont conduire les enseignants à modifier leurs exigences pour les élèves qui apparaissent comme trop éloignés de cette norme scolaire.

Le dispositif que nous avons impulsé revient à transmettre aux élèves ces techniques sans préjuger de leur valeur, en les considérant comme des outils permettant d'atteindre le plus rapidement et le plus efficacement possible ces savoir-faire sans lesquels les élèves sont empêchés dans leur scolarité et souvent, au regard des normes en vigueur, considérés comme d'une pathologie (Morel, 2014). Nous comparerons ensuite les résultats obtenus avec ceux présentés dans une autre enquête qui elle, porte sur des pratiques usuelles et qui sera mobilisée dans cet article à titre secondaire. Notre matériel et les résultats obtenus par une différenciation que nous qualifions d'égalisatrice nous autorisent à penser qu'une part importante des difficultés d'apprentissage de la lecture pourrait être évitée en facilitant la tâche d'apprentissage des élèves. Il serait pour cela nécessaire de décomposer davantage toutes les compétences que la lecture peut rassembler à son point le plus abouti pour leur permettre de bien maîtriser celles qui sont nécessaires à l'acquisition des autres.

Problématique liée à l'apprentissage de la lecture

L'apprentissage de la lecture pose aux élèves de nombreuses difficultés et beaucoup d'entre eux sont pris en charge par des spécialistes de la rééducation (orthophonistes). Dans « l'Ecole primaire divise » Christian Baudelot et Roger Establet (1975) montraient la corrélation entre l'origine sociale des élèves et les taux de redoublement au Cours Préparatoire (CP)⁵, associés dans cette classe à un apprentissage « raté » de la lecture. Les redoublements ont fait l'objet de mesures politiques visant à les faire diminuer, à cause de leur absence d'efficacité (Seibel, 1984). Pour autant, cette diminution ne règle pas les problèmes que représente l'apprentissage de la lecture pour un grand nombre d'enfants. Les méthodes de lecture « syllabiques » ont été mises en cause dans les difficultés des élèves et notamment dans la dyslexie, dont la genèse faisait alors débat (Stamback, Vial, Diatkine et Plaisance, 1972, p. 48).

Dans cette période-là, constatant que le déchiffrage ne permettait pas nécessairement la compréhension des textes, des militants pédagogiques, alors influents, avaient imputé les difficultés de compréhension des élèves au déchiffrage lui-même et à la lecture à voix haute, conduisant à les disqualifier au profit de démarches « idéovisuelles », avec cependant des variantes entre différents courants que nous ne détaillons pas ici (Garcia et Oller, 2015). Ces approches ne sont plus défendues aujourd'hui, sauf exception.

⁵ Correspondant à l'âge de 6 ans.

Tout d'abord, émanant de la psychologie cognitive (Morais, 1994), des chercheurs ont montré l'importance de la connaissance et de la maîtrise par les élèves des relations graphèmes/phonèmes dans les processus d'identification des mots écrits, sans lesquels aucune compréhension n'est possible. En 2000, un article de Roland Goigoux (2000), didacticien, révèle qu'un apprentissage des relations graphèmes/phonèmes produit de meilleurs résultats dans le domaine de la compréhension qu'une méthode « idéovisuelle » (évitant cet apprentissage). En comparant les résultats de deux approches, il tranche dans le débat et enterre les thèses peu ou prou idéovisuelles. L'intérêt de la lecture à voix haute a par ailleurs vite été souligné par Michel Fayol et José Morais (2004, p. 48), qui montraient son importance comme entraînement visant à automatiser l'identification des mots écrits qui suppose une pratique intensive.

Depuis, les travaux n'ont cessé d'affiner la connaissance des processus cognitifs et la spécificité des compétences visées. On distingue aujourd'hui la compréhension des textes explicites, qui dépend de la qualité du déchiffrage (appréciée en termes de vitesse et de précision) et la compréhension des implicites du texte, notamment les inférences, souvent qualifiée de « fine », qui suppose aussi un apprentissage spécifique et systématique (Bianco et Lima, 2015). Mais celui-ci ne se substitue pas à celui du déchiffrage, comme on l'a pensé dans la période précédente. Il doit se faire en plus, soit à l'oral lorsque les élèves ne sont pas encore autonomes, soit à partir de textes écrits lorsqu'ils le sont, c'est-à-dire en principe au CE1. Comme l'observe Martine Fournier, « les données de la recherche montrent que la voie la plus efficace de l'apprentissage est celle qui passe par le principe alphabétique et les correspondances graphèmes-phonèmes » (2016, p. 220).

On sait donc aujourd'hui que la compréhension d'un texte simple, sans inférences et qui ne s'appuie pas sur des connaissances culturelles particulières dépend de l'automatisation du déchiffrage, entendue comme fluidité de la lecture et précision (absence d'erreurs). Cette automatisation permet aux élèves d'alléger la charge cognitive représentée par le déchiffrage et de se focaliser sur d'autres dimensions.

Le fait de ne pas savoir déchiffrer pose de nombreux problèmes aux élèves auxquels les enseignants essaient de remédier. Les nombreux rapports de stage que nous sommes conduits à lire régulièrement nous renseignent sur certaines pratiques que les enseignants mettent en œuvre pour pallier l'absence de maîtrise du déchiffrage : l'une d'elle consiste à déplacer des étiquettes pour écrire, par exemple, l'élève n'étant pas en mesure d'encoder⁶. Les enseignants peuvent aussi remplacer la lecture par l'élève d'une lecture par l'adulte lorsque les élèves sont à un niveau où, officiellement, ils savent lire (après le CP). Plus fréquentes encore sont les pratiques qui consistent à limiter les efforts des élèves en simplifiant ou en allégeant les tâches : textes plus courts et plus simples à lire, etc.⁷. Dans les manuels scolaires d'apprentissage de la lecture, on retrouve ce type de propositions de différenciation. Pour ne citer que celui-ci, le

⁶ Comme l'indiquent Brissaud, Pasa, Ragano, Totereau (2016, p. 94.) ces tâches de manipulation d'étiquettes, qu'ils ont fréquemment observées dans leur recherche, ne facilitent ni les processus de décodage et d'encodage, ni le traitement de la signification.

⁷ Cette démarche peut alors correspondre à ce que Mélanie Paré désigne comme une pratique de « modification ». Elle la définit ainsi : « Une modification est une pratique d'individualisation de l'enseignement où le contenu et les exigences sont réduits par rapport au niveau prescrit, selon l'âge de l'élève, par le programme de formation générale. Les modifications visent à améliorer la performance d'un élève et à lui permettre une participation partielle aux activités de la classe ordinaire » (Paré, 2011, p. 73).

manuel Piano (Monnnier-Marariu, 2017) propose d'emblée trois niveaux pour les élèves, qui au final, exposent les élèves à des exigences très inégales.

Se pose alors la question du risque d'aménager pour les élèves des voies distinctes « qui sont susceptibles de renforcer les différences au lieu de limiter leurs duplications et leurs dilatations » ? (Kahn, 2015, p. 40). L'objectif de cet article est de montrer qu'il est cependant possible d'éviter ce risque et de mettre en place une différenciation qui puisse réduire les inégalités, dans certaines conditions très précises.

Cadre conceptuel

Pour poser le cadre de ce que nous définissons comme différenciation égalisatrice, nous proposons ici de mobiliser ici le concept de pédagogie rationnelle défini par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964) qui serait :

« celle qui se donne comme fin inconditionnelle de permettre au plus grand nombre possible d'individus de s'emparer dans le moins de temps possible, le plus complètement et le plus parfaitement possible, du plus grand nombre possible des aptitudes qui font la culture scolaire à un moment donné ».

Dans cette perspective, nous considérerons le déchiffrage comme une technique intellectuelle qui permet aux élèves de s'approprier des aptitudes culturelles (et aussi pratiques). Le déchiffrage n'est pas une aptitude culturelle et son enseignement ne se substitue pas à la nécessité de créer le « besoin » culturel (Bourdieu, 1966, p. 343) sans lequel les techniques ne sont d'aucun secours. Cette technique intellectuelle n'est cependant pas maîtrisée par de nombreux élèves qui a fortiori, ne maîtrisent pas non plus les aptitudes « qui font la culture à un moment donné » parce que, précisément ils sont gênés techniquement pour le faire.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron expliquent les inégalités scolaires par « l'indifférence aux différences ». Bourdieu réaffirme dans un autre texte, un peu plus tard, ce qui serait au principe de « l'indifférence aux différences » :

« que pour soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit en fait à donner sa sanction aux inégalités initiales devant la culture » (Bourdieu, 1966, p. 336).

De ce point de vue, les difficultés non surmontées à apprendre à lire qui caractérisent de nombreux élèves ne sont pas imputables à des « carences » des élèves, mais à des méthodes et des techniques de transmission d'un savoir faire intellectuel. Différencier la pédagogie reviendrait alors à ne pas considérer que l'ensemble des élèves possède les prérequis leur permettant de tirer profit des propositions pédagogiques qui leur sont faites à travers des manuels et à leur transmettre ces prérequis et à réduire les écarts entre ceux qui les possèdent et ceux qui ne les possèdent pas. Sabine Kahn décrit la pédagogie différenciée comme celle qui « ne s'appuie pas exclusivement sur une caractérisation de l'élève, mais qui s'établit à partir d'une investigation de la culture scolaire » (2015, p. 47).

Pour Philippe Perrenoud, l'objectif de la différenciation est « de lutter à la fois pour la réduction des inégalités et pour l'augmentation du niveau scolaire des élèves ». Mais ce n'est qu'à un niveau global, politique, que la lutte contre les inégalités est affirmée. Sur le plan des prescriptions, c'est avant tout la différenciation qui est prescrite, comme s'il allait de soi que toutes les formes de différenciation réduisaient les inégalités, ce qui n'est pas le cas. Plusieurs recherches mettent en effet l'accent sur des « ajustements à la baisse » que les enseignants pratiquent à leur insu (Baluteau, 2014 ; Rochex et Crinon, 2011), contribuant à renforcer les inégalités, comme le montre Marcelline Laparra avec l'exemple de la « pédagogie de la réussite » (2011, p. 54), basée sur un affaiblissement considérable des exigences. Un article récent révèle à quel point ces pratiques « d'ajustement à la baisse » augmentent les inégalités tout en les masquant (Cayouette-Remblière et Moulin, 2019).

L'hypothèse que nous formulons, en adéquation avec notre cadre théorique, est que les manières d'enseigner le déchiffrage aux élèves produisent eux-mêmes une différenciation « passive » qui conduit à pratiquer une différenciation active. Nous nous appuyons sur la définition de Jean-Yves Rochex pour distinguer une différenciation « passive » et une « différenciation » active. La première met l'accent sur

« des modes de faire enseignant, des modes d'organisation, d'enchaînement et de pilotage des tâches et activités dans la classe, des types de discours et d'interactions langagières qui faute de désigner et d'enseigner explicitement ce qui relève des enjeux d'apprentissage pertinents, conduisent à ce que soient exigés de tous les élèves des savoirs, des modes de faire qui ne sont pas ou guère enseignés, ni même parfois nommés et désignés à tous » (Rochex, 2011, p. 91).

La différenciation active, elle, désigne des

« modes de faire différenciés selon les caractéristiques – réelles ou supposées, des élèves auxquels les agents scolaires sont confrontés, qui par effets de cumul, conduisent à ce qu'ils fréquentent, dans l'ordinaire des classes et à l'insu des protagonistes impliqués, des univers de savoirs différenciés que l'on peut dès lors caractériser comme inégalement productifs en termes d'activité intellectuelle ou d'apprentissage potentiels » (*Ibid*, p. 91).

Cette distinction nous permettra, dans le domaine de la lecture sur lequel nous avons travaillé, de montrer comment la différenciation passive peut accroître les inégalités et rendre indispensables des formes de différenciation active qui renforcent les inégalités plus encore. Elles s'expliquent à la fois par les normes pédagogiques en vigueur et par des effets de contexte, qui suscitent des difficultés pratiques.

Nous avons fait l'hypothèse que les difficultés rencontrées et non résolues dans le domaine du déchiffrage pouvaient conduire (comme dans d'autres domaines) à différentes formes de différenciation. Notre perspective étant la question des inégalités de réussite scolaire en fonction de l'origine sociale, nous définirons trois formes de différenciation : une différenciation « adaptative » consistant à réduire la complexité des tâches, leur niveau de difficulté, une différenciation « palliative » consistant à contourner une difficulté en essayant de maintenir un objectif commun à l'ensemble des élèves, mais en changeant de fait la nature de l'activité et une différenciation « égalisatrice ». Cette dernière consiste à éviter de produire une différenciation passive par des démarches pédagogiques prenant en compte l'inégale distance des élèves aux savoirs enseignés selon l'origine sociale pour éviter de renforcer les écarts et à mettre en place des pratiques de différenciation visant explicitement à réduire ces écarts.

Objectif et méthodologie

La possibilité de mener une expérimentation « grandeur nature » s'est présentée à l'occasion d'une recherche, conventionnée avec l'Inspection Académique, qui au départ, visait seulement à observer des pratiques pédagogiques d'apprentissage de la lecture. En France, ces pratiques font débat depuis les années 1980, le débat opposant ceux qui sont favorables à un enseignement explicite et systématique des relations entre les graphèmes et les phonèmes pour permettre aux élèves d'identifier les mots (déchiffrage), puis ceux qui estiment qu'il faut conduire les élèves à inférer en partie ces relations, en s'aidant du contexte, en apprenant globalement des mots, appelés mots outils. Notre recherche était motivée par la volonté de repérer en quoi ces dispositifs posaient problème aux élèves, ce qu'attestent les échecs nombreux dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, avec pour conséquence la constitution d'élèves comme « carencés » sur le plan cognitif. Nous avons passé, par l'intermédiaire d'un inspecteur, une annonce pour « recruter » des écoles volontaires. Une école a accepté que nous puissions réaliser des observations et des entretiens avec les parents pour savoir aussi ce qui se passait dans les coulisses de l'école et identifier ce qui, dans l'efficacité des dispositifs que nous souhaitions observer, tenait au moins en partie à une action parentale.

Nous avons donc été intégrées, en tant qu'observatrices, dans une école avec deux CP simples, comportant 22 et 23 élèves, auxquels enseignaient deux maîtres formatrices (enseignantes qui dans leur service, ont une partie dédiée à la formation de leurs collègues). Nous avons réalisé des observations⁸, qui nous ont permis de comprendre en quoi les dispositifs usuels ne permettaient qu'aux élèves déjà enseignés par leurs parents ou faisant montre d'une exceptionnelle bonne volonté. Nous avons également réalisé des entretiens (une dizaine)⁹, mais peu de parents se sont portés volontaires et nous avons essuyé beaucoup de dérobades de la part de parents issus des classes populaires. Le directeur de l'école a cependant souhaité, en contrepartie de la possibilité offerte à observer ses collègues, que nous prenions nous-mêmes certains élèves en difficulté d'apprentissage pour les aider à « rattraper leur retard », ce que nous avons accepté de faire dans une logique de contredon. Pendant plusieurs mois, en nous aidant d'un manuel réalisé par une orthophoniste (Colette Ouzilou (2011)). Nous avons apporté à ces élèves un enseignement systématique et explicite. L'outil utilisé ne comportait aucun « mot outil », ni aucune inférence, ce qui signifiait que tout était déchiffrable par les élèves grâce à la connaissance des relations entre les graphèmes et les phonèmes. Très vite, les élèves (une douzaine) s'étaient saisis avec un soulagement manifeste des techniques de déchiffrage, et ils avaient progressé régulièrement. Chacun d'entre eux réclamaient de passer lorsqu'ils nous voyaient apparaître à la porte de la classe et ils investissaient le dispositif avec entrain.

Ce « rattrapage » ayant produit des effets positifs, mais somme toute décevants, nous avons profité dans un second temps des liens noués avec l'équipe pour leur proposer un dispositif

⁸ Nous avons observé une dizaine de séances en matinée consacrées à l'apprentissage de la lecture. Nos observations portaient sur les démarches utilisées par l'enseignant, la manière dont les élèves étaient sollicités (individuellement ou collectivement, le type d'activité proposée aux élèves, l'attitude des élèves pendant la séance (par exemple, étaient-ils centrés sur le texte sur lequel ils étaient invités à formuler des hypothèses ?), l'engagement des élèves dans la tâche. Nous avons pu observer par exemple que les élèves avaient le nez en l'air et ne regardaient absolument pas le texte lorsqu'ils étaient invités à « formuler des hypothèses » sur un texte, que les enseignants sollicitaient pour lire à voix haute ceux qui maîtrisaient parfaitement la lecture, etc.

⁹ Ces entretiens, d'une durée d'une heure et demi environ, portaient sur la manière dont ils encadraient le travail scolaire de leurs enfants, les règles qu'ils établissaient sur le moment de la réalisation des devoirs, le type d'aide prodiguée, etc.

destiné à éviter la différenciation passive évoqué par Jean-Yves Rochex et à tester l'hypothèse d'une « pédagogie rationnelle » formulée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron.

Partant du principe que les différences relatives aux écarts de maîtrise des savoirs ne sont pas imputables à des carences « naturelles » des élèves, nous avons suggéré aux enseignants d'utiliser un outil enseignant de manière systématique les relations entre les graphèmes et les phonèmes, sans inférences et sans apprentissage global de mots et de proposer aux élèves les moins avancés (le groupe étant identifié par des tests préalables qui portaient sur les compétences phonologiques (connaissance du « nom et du son » des lettres et quelques graphèmes simples) des séances de « renforcement » (entraînement plus intensif). C'est un tel outil que nous avons utilisé pour les élèves que nous avons « rattrapés ».

Même si le travail avec ce manuel s'est avéré très efficace pour les élèves qui avec l'outil utilisé en classe, étant absolument non-lecteurs, ces élèves restaient trop lents selon les tests qui évaluent la « fluence » (vitesse et précision) évaluée grâce à des tests de déchiffrage (voir plus bas).

C'est la raison pour laquelle après cette première année (que nous appelons année 0), il nous a semblé plus pertinent d'éviter de mettre les élèves en échec plutôt que de les « rattraper ».

La seconde année (que nous appelons année 1), nous avons mis en place le dispositif. Pour cela, nous avons inclus aussi des séances d'entraînement supplémentaires pour les élèves les moins avancés, à partir d'un test en début d'année. Nous avons également établi un partenariat avec les parents, pour les conseiller dans l'accompagnement de l'apprentissage et pour leur fournir un guidage précis. Le dispositif reposait donc sur trois piliers, auxquels se sont ajoutés deux autres les trois années qu'a duré l'expérimentation : un apprentissage en maternelle de quelques graphèmes simples, repris de toutes façons en CP et en CE1., une période de « révision » des acquisitions du CP Les élèves étaient en revanche pris en petits groupes. Nous les faisons déchiffrer et écrire. Le fait de posséder le code faisait d'eux de bien meilleurs scripteurs que les élèves de l'année précédente, qui tendaient à oublier des syllabes sous la dictée.

Aussi bien l'année 0 que l'année 1, nous avons utilisé les tests mis au point par le laboratoire CogniSciences. Celui-ci, en France, fournit gratuitement de nombreux outils d'évaluation du déchiffrage qui sont largement utilisés. Ils autorisent de ce fait des comparaisons, ce que nous allons faire avec une enquête réalisée dans le cadre de l'Institut Français d'Education (Goigoux, 2015) qui actuellement, fait référence en France, par l'ampleur de son échantillon (2507 élèves). Cette enquête apporte de nombreuses descriptions de pratiques pédagogiques d'apprentissage de la lecture et de l'écriture dont les effets sont évalués. Les tests utilisés pour tester le déchiffrage sont constitués par des petits textes, extraits d'albums jeunesse, que l'on demande aux élèves de lire.

Le niveau requis pour accéder à une lecture autonome varie selon l'âge des lecteurs (Gillet et Temple, 2000 ; Rasinski et Padak, 2005) et la difficulté des textes. Nous avons utilisé les barèmes du laboratoire CogniSciences¹⁰ qui mesurent la fluence à laquelle est corrélée la compréhension des textes. En CE1 (janvier), elle est étalonnée à 68 Mots Correctement Lus par

¹⁰ http://www.ac-grenoble.fr/ien.voiron1/IMG/pdf_Evaluation_Fluence_Lecture.pdf

Minute¹¹ sur l'un des tests et 62 sur un autre texte (un peu plus difficile). En CE2, en janvier, la moyenne est de 95 MCLM, en CM1., 116 et 135 en CE2. Nous nous sommes référées au niveau du début de CE1 pour la fin de CP et nous l'avons considéré comme un horizon idéal. Nous avons défini comme lecture autonome le niveau permettant à l'élève de déchiffrer un texte constitué d'informations explicites sans aide et d'en comprendre la signification. Des variations interindividuelles ne peuvent pas être exclues, mais les concepteurs des outils proposés par CogniSciences apportent les précisions suivantes :

« On considère que les 15% les plus faibles (MCLM plus petit ou égal au 15 percentile) en fluence sont en difficultés importantes de lecture. On considère qu'une performance en MCLM égale ou supérieure au 30 percentile en fluence de lecture n'handicape plus l'élève pour la compréhension » (p. 15).

Ces chiffres situent les élèves en mesure de comprendre à 50 MCLM minimum et ceux qui sont en difficulté en dessous ou égal à 42 MCLM, ce qui indique que les élèves « testés » par l'enquête de l'IFE étaient pour beaucoup d'entre eux dans une situation critique et que les élèves que dans notre expérimentation nous avons pris pour les « rattraper » (année 0) restaient en grande difficulté, malgré l'investissement important réalisé pour aider ces élèves.

Dans le cadre de notre propre enquête, nous avons fait passer des tests dans d'autres écoles dont les directeurs ne souhaitaient pas particulièrement la présence d'observateurs, tout en étant désireux d'une évaluation des résultats de leurs élèves en lecture. Les résultats par élève de ces tests étaient ensuite saisis sur un tableur appelé « outil de saisie ELFE » disponible sur le site de CogniSciences qui permet de calculer des scores par élève, et d'établir des moyennes par groupe d'élèves¹².

À la fin de l'enquête, nous avons réalisé des entretiens avec l'ensemble de l'équipe impliquée dans notre expérimentation : les deux enseignantes de CP, le directeur de l'école, deux enseignantes spécialisées. Ces entretiens portaient sur la trajectoire professionnelle, les difficultés rencontrées avec les élèves, l'expérience subjective vécue pendant l'expérimentation, les apports de cette dernière dans leur parcours.

Résultats

La première année de notre présence dans l'école, celle où nous avons été sollicitées pour « rattraper » des élèves, les enseignantes différenciaient en classe leurs pratiques en utilisant trois outils : le manuel de classe pour l'ensemble des élèves, un manuel « syllabique » pour les élèves en difficulté et un outil permettant aux « bons » élèves de travailler en autonomie, avec un système d'auto-évaluation. Cette différenciation consistait donc à proposer aux élèves une adaptation à leur niveau d'acquisition, mais ne permettait nullement de les intégrer au groupe classe en ce qui concerne les objectifs des leçons. Les élèves étaient donc « décrochés » à l'intérieur de la classe même. Cette situation était relativement peu confortable pour les enseignantes, comme elles reconnaissaient. L'une des enseignantes exerçant en CP nous a

¹¹ Le nombre de Mots Correctement Lus à la Minute, qui sert à mesurer la vitesse et la précision (absence d'erreurs de lecture).

¹² On rentre dans ce tableur le nom de l'élève, le nombre d'erreurs commises, le temps réalisé pour lire un texte et on obtient le MCLM.

confié : « Je me perdais dans l'hyper différenciation auparavant », réalisant que c'est aussi impossible à réaliser que « de faire quinze repas différents tous les jours » et que « ça ne marche pas, pour les élèves, ni pour toi, dans la classe, dans la tenue de la classe ». Elle a constaté qu'elle a ainsi été conduite à « s'épuiser » et à « avoir le sentiment que tu es en dessous de tout, niveau en dessous de zéro de l'estime de soi ».

Toute la difficulté résidait alors dans le fait de pouvoir arracher ces moments de différenciation à l'organisation quotidienne de la classe, comprenant l'utilisation d'un outil commun dont il fallait suivre la progression annuelle (le manuel de la classe), avec des exercices collectifs. Lors de ces moments, les élèves « en autonomie » tendaient à se dissiper, parlant entre eux de toute autre chose que du travail censé les occuper, ce qui gênait le travail de l'enseignante avec le groupe le plus en difficulté. En effet, nous avons pu observer, étant au fond de la classe, que ce groupe dérivait vers d'autres occupations et devenait bruyant, conduisant l'enseignante à les reprendre fréquemment, en s'interrompant pour ce faire. Finalement, l'attention consacrée aux élèves non lecteurs, ne suffisait pas pour améliorer leur déchiffrage et pour les sortir de leur difficulté, ce dont un test a rendu compte ultérieurement.

Cette situation peut s'expliquer par le fait que l'outil choisi par les enseignantes offrait un matériau très lacunaire pour identifier les relations graphèmes/phonèmes, avec seulement quelques syllabes déchiffrables. Ainsi, les élèves non lecteurs ne pouvaient pas identifier les mots du texte qu'on leur demandait de restituer à partir d'un travail de construction d'hypothèses basé sur des images, car celles-ci sont nécessairement polysémiques. De ce fait, une partie des élèves était démunie. Pendant les séances de « lecture compréhension », qui consistaient à faire inférer aux élèves le sens de phrases largement non déchiffrables à partir d'une image, les élèves n'étaient pas du tout dans la posture de lecteurs, ils ne s'attachaient pas au texte écrit lui-même.

Sur les deux classes observées, nous ne pouvions prendre tous les élèves en difficulté (la moitié des effectifs environ par classe). À la fin de l'année, les élèves « aidés » déchiffraient en moyenne 30 Mots Correctement Lus par Minute (MCLM) contre 57 pour les autres élèves¹³. Sans le « rattrapage » prodigué, il est vraisemblable que les acquisitions seraient restées extrêmement faibles, puisque les élèves que nous avons « soutenus » l'ont été à partir du mois de janvier et qu'à ce moment-là, ils ne déchiffraient pas plus d'une ou deux syllabes simples. Pour autant, le résultat obtenu nous paraissait largement perfectible en évitant de produire d'emblée les difficultés qu'occasionnent les approches inductives chez une bonne partie des enfants non déchiffreurs.

Au final, les résultats d'une telle prise en charge ont été relativement concluants si on les compare aux autres écoles dans lesquelles nous faisons passer des tests : dans ces écoles il y avait déjà des élèves qui n'étaient absolument pas lecteurs et que parfois, les enseignants souhaitaient envoyer vers l'enseignement spécialisé. Les résultats étaient également concluants par rapport à d'autres enquêtes, comme celle de l'IFE (Goigoux, 2015) ou celle menée par le laboratoire CogniSciences¹⁴. Dans ces trois situations en effet, se sont manifestés des élèves dont les acquisitions étaient presque nulles, laissant présager de grandes difficultés ultérieures, les écoliers concernés étant très éloignés de l'objectif d'une lecture autonome.

¹³ C'est ce nombre de Mots Correctement Lus par Minute que calcule l'outil de saisie dans lequel sont entrés les scores des élèves.

¹⁴ Voir l'enquête « OURA/LEC/CP santé » : <http://www.cognisciences.com>.

Pour les seuls besoins de la comparaison, précisons que l'enquête IFE révèle également la très forte fragilité en lecture d'une partie des élèves dont les acquis sont évalués. En effet, 20 % d'élèves en fin de CP ne dépassaient pas 15 MCLM, avec une moyenne de 8, ce qui représente de fait, un échec considérable et difficile à combattre. En moyenne, les élèves font 39 MCLM, mais 20 % sont d'excellents lecteurs avec des scores de 60 à 153 MCLM. En fin de CE1., ils en lisent 76 en moyenne, tandis que le groupe des « faibles » lui, est à 35 MCLM. On a donc des écarts considérables puisque certains ne lisent pas du tout dans le groupe des faibles, tandis que dans le groupe des plus forts (où l'écart type est le plus important) les élèves lisent de 116 à 220 mots à la minute.

Lorsque l'expérimentation a été initiée (donc année 1), l'ensemble des élèves a été exposé à un outil d'apprentissage explicite, nous avons entraîné les élèves les moins avancés en plus deux fois par semaine, par groupe de trois élèves que nous faisons lire à voix haute, puis écrire. Les classes étant relativement peu spacieuses, nous prenions les élèves à part, notamment parce qu'ils étaient beaucoup plus sollicités que les autres pour la lecture à voix haute. Tous les élèves avaient donc le même enseignement, mais certains étaient simplement exposés à un renforcement et une relation privilégiée avec un adulte. Les choses étaient plus faciles car n'avions pas à reprendre à zéro comme nous l'avions fait avec les élèves l'année précédente.

Les résultats ont été bien plus convaincants l'année 1 de l'expérimentation : l'entraînement a été poursuivi toute l'année et le fait de pouvoir lire très vite des petits textes à voix haute a eu un effet très stimulant sur les élèves pour augmenter leur rapidité de lecture. Au final, nos trois groupes de « moins avancés » avaient une moyenne de 57 MCLM, soit presque le double des élèves pourtant efficacement aidés l'année précédente (année 0) et qui, rappelons-le, ne déchiffraient que 30 mots.

L'année suivante, l'enseignante de CE1 était ravie, car, disait-elle, c'était la première fois qu'elle avait enfin une classe entière avec laquelle elle pouvait travailler l'orthographe, la compréhension des textes narratifs, etc. Elle se trouvait débarrassée d'une culpabilité qui, expliquait-elle, la rongait lorsqu'elle devait « abandonner » les élèves en difficulté pour s'occuper des autres, ou inversement.

Ces propos, ainsi que l'attachement des enseignants au dispositif que nous avons pu observer, laissent penser que l'expérimentation a pu être une occasion de réappropriation d'un sentiment de compétence professionnelle. Si l'équipe a pu être convaincue de la nécessité de changer certaines pratiques, c'est aussi en faisant l'expérience d'une plus grande satisfaction professionnelle (Amathieu et Chaliès, 2014) génératrice de bien-être que les enseignants ont clairement manifesté dans les entretiens que nous avons eus avec eux.

On retrouve cette satisfaction professionnelle exprimée par une enseignante de CP, bénéficiant de la présence d'une collègue dans sa classe de 24 élèves, explique ainsi :

« En lecture c'est possible de différencier car en CP on a la chance d'être deux instits dans la classe c'est plus simple. On peut aussi écrire les lettres muettes d'une autre couleur pour attirer l'attention des élèves sur la lecture de certains mots, on peut aussi faire du tutorat entre élèves (...). Le fait d'être dans une classe à 12 et parfois même avec trois adultes quand l'Auxiliaire de Vie Scolaire est là, c'est plus simple. On ne se sent pas débordées comme d'autres le sont et on a le temps pour faire de la différenciation puisqu'on peut gérer la classe pendant que l'autre peut travailler avec un groupe pour revoir une notion non intégrée. »

Mais cette configuration avantageuse et satisfaisante professionnellement n'est pas souvent évoquée dans les entretiens menés avec des enseignants, contrairement à la situation de stress (Danner, Farges, Fradkine et Garcia, 2018 ; Hérou et Lanthau, 2008). Notre dispositif, ainsi, suppose que les enseignants puissent s'appuyer sur d'autres forces que les leurs. Pour autant, les moyens, essentiels, indispensables même, ne suffisent pas à garantir l'efficacité d'un dispositif, dont le contenu est tout aussi essentiel.

Discussion

Notre expérimentation montre qu'il est possible de réduire les disparités liées aux inégalités d'origine culturelle et offre une alternative intéressante aux différenciations adaptatives et palliatives. Elle permet de mettre en place une prévention de l'échec scolaire que Claude Seibel (1984) appelait déjà de ses vœux et ainsi, de réduire les écarts qui conduisent à des formes de différenciation qui elles-mêmes renforcent les écarts. Certes, notre échantillon est réduit, mais outre que l'expérimentation s'appuie sur des approches récentes concernant les processus cognitifs et mobilise des comparaisons grâce à des outils et une autre enquête, elle est parfaitement reproductible à plus grande échelle.

Pour éviter d'augmenter les écarts déjà existants entre les élèves, il est nécessaire de dépasser plus avant les conceptions de l'apprentissage de la lecture basées sur l'évitement du déchiffrage. Certes, concernant le débat sur la lecture en France, beaucoup de chemin a été fait depuis les conceptions des années 1970-80, néanmoins, très peu d'outils proposent aux élèves un enseignement réellement affranchi des stratégies de contournement du déchiffrage en vigueur dans ces années. Ainsi, tous les outils ou presque exposent les élèves à des rudiments de déchiffrage, mais ces éléments sont lacunaires par rapport aux éléments non déchiffrables, qu'il s'agisse de mémoriser des mots entiers ou d'inférer, à partir d'une image ou du contexte, qu'il s'agisse de mots ou de segments de mots ou même de phrases. L'enquête réalisée dans le cadre de l'IFE indique que le spectre de la part d'écrits déchiffrables pour les élèves varie de moins de 29 % à plus de 57 % et que dans cette dernière configuration, les élèves ont de meilleures performances, y compris en compréhension des textes.

Presque tous les manuels d'apprentissage de la lecture incluent une part consacrée à la lecture d'histoires aux élèves par l'enseignant, des mots à mémoriser globalement, d'autres à inférer entièrement ou partiellement. Selon nous, le problème n'est pas que les enseignants lisent des histoires, qui peuvent au contraire permettre aux élèves de travailler d'autres aspects. En revanche, la proportion d'activités consacrées au décodage et permettant aux élèves de s'entraîner à lire est globalement très faible dans ces manuels, qui sont très peu nombreux à offrir des activités de déchiffrage en quantité suffisante pour atteindre un niveau « autonome ». Ces manuels proposent aussi toutes sortes d'activités, mais qui n'exposent pas au déchiffrage¹⁵. Même certains manuels qui sont présentés comme « syllabiques » comportent une part importante de mots outils (à mémoriser globalement)¹⁶.

Or, notre expérience a montré que pour avoir un niveau satisfaisant, il était nécessaire d'exposer les élèves, en particulier les plus éloignés de la culture scolaire, à un entraînement régulier, systématique et relativement intensif, ce qui pose la question de l'inclusion de certaines activités

¹⁵ Ecouter des histoires lues par l'enseignant et répondre à des questions, faire inventer une histoire à un élève à partir d'une image, aller « pêcher » un son dans une image, dessiner des personnages, apprendre des éléments grammaticaux, etc.

¹⁶ C'est le cas, par exemple, du manuel « Taoki » (Carlier et Le Van Gong, 2017).

dans le temps de l'apprentissage de la lecture plus que de la pertinence de ces activités dans l'absolu.

Notre recherche et les données disponibles par ailleurs sur les pratiques familiales nous autorisent à constater qu'on a bien une différenciation passive qui produit des inégalités et renforcent les inégalités sociales. En effet, une partie des parents, souvent les mieux dotés culturellement, initient leurs enfants aux bases du déchiffrage (Garcia, 2018 b ; Lahire, 2019 ; Renard, 2011), de sorte que les élèves issus de ces catégories ont toutes les chances de ne pas être desservis par ces dispositifs tandis que les autres le sont. Certains élèves que nous testions et qui étaient déjà lecteurs avant d'entrer au CP (avec un niveau de début de CE1) nous expliquaient d'ailleurs qu'ils avaient appris avec leur mère, parfois avec des « applis » du manuel de lecture utilisé dans notre expérimentation.

Ne pas chercher à réduire les inégalités dans le domaine du déchiffrage, c'est aussi inévitablement prendre le risque de les voir se décupler. Les élèves qui ont acquis une certaine autonomie vont renforcer leurs apprentissages et accroître considérablement leur exposition à la lecture, à l'inverse des faibles décodeurs. Un article consacré aux entraînements en fluence apporte sur ce point des précisions intéressantes :

« Dès la fin du CP, les élèves qui décodent bien lisent en une semaine 1933 mots ; pendant ce même temps, ceux qui décodent avec difficulté en lisent 16. En 4^e année de primaire (CM1), les 10 % meilleurs lecteurs lisent en 2 jours le nombre de mots que seront amenés à lire en un an les 10 % moins bons lecteurs » (Zorman, Lequette, Pouget, Devaux et Savin, 2008, p. 34).

Ces auteurs montrent l'amélioration des acquisitions des élèves (plus âgés) avec un dispositif comparable à celui que nous avons initié. Cependant, l'intérêt à notre sens d'une pratique préventive est d'agir au moment même où les difficultés se constituent.

Selon nous, ces différents éléments, mis en relation avec le caractère lacunaire de l'apprentissage du décodage en CP, posent la question de savoir jusqu'à quel point il est profitable de « décloisonner » toutes les compétences que revêt la lecture aussi radicalement que dans le cas français. Certaines activités gagnent à être associées et se renforcent comme l'écriture et la lecture, mais peut-on consacrer un temps suffisant à l'enseignement du déchiffrage et poursuivre en même temps tous les objectifs que se donnent aujourd'hui les manuels au risque de n'en travailler aucun suffisamment pour les élèves qui en ont le plus besoin ? L'apprentissage de la compréhension nécessite de même un apprentissage systématique et explicite (Bianco et Lima, 2015), mais tant que les élèves ne savent pas déchiffrer de manière autonome, que gagne-t-il à être associé à l'apprentissage du déchiffrage ? Samuel Pinto (2020) a bien montré les enjeux pour les éditeurs de manuels d'une forme que nous qualifierons de phagocytage des manuels d'apprentissage de la lecture par le champ de la littérature jeunesse. Mais on peut se demander si, pour les élèves, certaines activités et certains objectifs ne gagneraient pas à être davantage séparés pendant un temps pour être réellement maîtrisés.

Notre dispositif soulève une autre question, celui d'une aide apportée à certains élèves en dehors de la classe qui a actuellement mauvaise presse. À partir des résultats décevants de certains dispositifs en France (notamment l'aide apportée par les enseignants spécialisés) l'hypothèse a été formulée d'un effet négatif d'étiquetage qui serait associé au fait de prendre des élèves à part (Plaisance, 1993).

Mais il nous semble aussi que le contenu des activités est important : dans le cas de notre dispositif, les élèves n'ont pas manqué la classe pour faire autre chose que leurs camarades : ils ont partagé une activité commune dans deux espaces séparés et de manière plus intensive pour les moins avancés. Il n'y a eu aucun aménagement des attentes ou des supports. On peut faire l'hypothèse que l'effet d'étiquetage varie selon les progrès des élèves et que ceux-ci dépendent du contenu de ce qu'on leur présente. En l'occurrence, l'idée d'un lien direct entre effet d'étiquetage et faible efficacité d'un dispositif reste en l'état une hypothèse.

Comme nous avons pu le constater, les élèves ont particulièrement apprécié ces séances et ont pu constater par eux-mêmes qu'ils progressaient et qu'ils n'étaient pas exclus du travail de la classe puisqu'ils n'avaient pas de programme spécifique. *A contrario*, des élèves peuvent être en situation de « décrochage cognitif » (Cayouette-Remblière, 2016) tout restant en classe.

En revanche, on peut très bien imaginer un dispositif transposable à l'intérieur d'un même espace, si les conditions matérielles le permettent (classe spacieuse). Le plus important nous semble d'abord d'éviter de produire une différenciation passive en n'enseignant pas aux élèves ce qu'on exige d'eux, comme c'est de fait le cas aujourd'hui.

Ensuite, il nous semble essentiel de trouver des moyens de réduire les écarts d'acquisition et c'est ce que nous avons proposé, afin que les élèves soient certes, tous différents, mais d'égale dignité scolaire.

Conclusion

Combattre « l'indifférence aux différences », et donc différencier, s'avère indispensable pour que l'égalité réelle se substitue, au moins partiellement, à l'égalité formelle. Nous avons tenté de proposer une déclinaison possible de la différenciation dans un domaine qui est celui de la lecture qui n'est sans doute pas généralisable à tous les savoirs scolaires, mais dépasse certainement le cas particulier de la lecture. Nombre d'aptitudes nécessitent une certaine automatisation, qui repose elle-même sur des entraînements réguliers, dont l'intensité peut varier en fonction des acquisitions déjà réalisées – ou non – par les élèves.

Se pose néanmoins la question des moyens, car un tel dispositif, que l'on pourrait qualifier de « préventif » suppose que des forces soient mises à disposition des enseignants (dont nous avons joué le rôle) et que ces forces soient employées pour apporter aux élèves plus que ce que la situation ordinaire leur donne déjà, qu'il s'agisse d'étayages supplémentaires ou, comme nous l'avons fait de temps de pratique supplémentaire qui leur est accordé. En effet, réduire la charge de travail de l'élève, aplanir les difficultés d'une tâche au risque de limiter considérablement les apprentissages ou contourner radicalement un obstacle sont aussi des solutions pratiques qui permettent de différencier avec les « moyens du bord » en repoussant toujours plus loin et plus haut la résolution des difficultés.

Bibliography

Amathieu, J. et Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants », *Carrefours de l'éducation*, 38, 221-238. DOI : [10.3917/cdle.038.0211](https://doi.org/10.3917/cdle.038.0211)

Baluteau, F. (2014). La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ? *Revue Française de Pédagogie*, 188, 51-62. DOI : 10.4000/rfp.4541

- Baudelot, C. Establet, R. (1975). *L'école primaire divisée*. Maspéro.
- Bianco, M. et Lima, L. (2015). *Comment enseigner la compréhension en lecture ?* Hatier.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture, *Revue Française de Sociologie*, 3/7.
- Brissaud, C. Pasa, L. Ragono, S. et Totereau, C. (2016) Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire. *Revue Française de Pédagogie*, 196, 85-100. [DOI : 10.4000/rfp.5079](https://doi.org/10.4000/rfp.5079)
- Carlier, I., Le Van Gong, A. (2017). *Taoki et compagnie. Méthode de lecture syllabique*. Istra.
- Cayouette-Remblière, J. et Moulin L. (2019). Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ? Un suivi longitudinal des élèves entre la 6^e et la 3^e. *Population*, 4 (74), 551-586. DOI: 10.3917/popu.1904.0551
- Danner, M. Farges, G. Fradkine, H. et Garcia S, (2019). Quitter l'enseignement : un révélateur des tensions des transformations du métier dans le premier degré, *Education et société*, 1, 43, 119-136. DOI : [10.3917/es.043.0119](https://doi.org/10.3917/es.043.0119)
- Hélou, C. et Lanthau, F. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. et Morais, J. (2004). La lecture et son apprentissage, in L'évolution de l'enseignement de la lecture en France (p. 14-59). Ministère de l'Éducation nationale.
- Fournier, M. (2016). *Eduquer et former. Connaissances et débats en éducation et formation*. Sciences humaines Editions.
- Garcia, S. et Oller, A.C. (2015). *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. Seuil.
- Garcia, S. (2018). *Le goût de l'effort. La fabrication familiale de la réussite*. Presses Universitaires de France.
- Gilet, J., Temple, C. et Crawford, A. (2012). *Understanding Reading Problems : Assessment and Instruction*, 8^e édition. Pearson Editions.
- Goigoux, R. (2000). Apprendre à lire à l'école. Les limites de la méthode idéovisuelle. *Psychologie française*, 45, 233-243.
- Goigoux, R. (2015). *Efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture au Cours Préparatoire*. Institut Français d'Éducation.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck Education.

Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 70-72, 39-49. DOI: [10.3917/NRAS.070.0039](https://doi.org/10.3917/NRAS.070.0039)

Lahire, B. (2019). *Enfances de classe*. De l'inégalité parmi les enfants. Seuil.

Laparra, M. (2011). Les ZEP, miroir grossissant des évolutions et contradictions du système éducatif français. *Revue Française de pédagogie*, 177, 47-60. DOI : [10.4000/rfp.3395](https://doi.org/10.4000/rfp.3395)

Lignier, W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*. La Découverte.

Monnnier-Marariu, S. (2017). *Piano*. Retz.

Montmasson-Michel, F. (2016). Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle, *Langage et Société*, 2, 156, 57-76. DOI : [10.3917/ls.156.0057](https://doi.org/10.3917/ls.156.0057)

Morais, J., (1994). *L'Art de lire*. Odile Jacob.

Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. La Dispute.

Murat, F. (2009). Le retard scolaire en fonction du milieu des parents. *Economie et statistiques*, 424-425, 103-124. DOI : [10.3406/estat.2009.8033](https://doi.org/10.3406/estat.2009.8033)

Ouzilou, C. (2011). *J'apprends à lire*. Belize.

Pinto, S. (2020). À la croisée de l'école, de l'art et de l'industrie du livre : concevoir et choisir un manuel de lecture à partir de la littérature de jeunesse en CP. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 7, 209-229.

Plaisance, E., (1993). Remarques sur l'évaluation des actions de rééducation à l'école primaire. *Revue Française de Sociologie*, 34-1. DOI : [10.2307/3322051](https://doi.org/10.2307/3322051)

Paré, M., (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* [thèse de doctorat, Université de Montréal].

Rasinski, T. et Padak, N. (2005). Fluency beyond the Primary Grades: Helping Adolescent Struggling Readers. *Voices from the Middle*, 13, 34-41.

Renard, F. (2011). *Les lycéens et la lecture*. Presses Universitaires de Rennes.

Rochex, J.Y. et Crinon, J. (2011). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Presses universitaires de Rennes.

Seibel, C. (1984). Genèses et conséquences de l'échec scolaire. Vers une politique de prévention. *Revue Française de pédagogie*, 67, 7-28. DOI : [10.3406/rfp.1984.1571](https://doi.org/10.3406/rfp.1984.1571)

Sève, L. (1989). Touche pas à mon rythme. *L'École et la Nation*, 402, 8-12.

Stamback, M. Vial, M. Diatkine, R. et Plaisance, E. (1972). *La dyslexie en question*. Armand Colin.

Zorman, M. Lequette, C. Pouget, G. Devaux, M.-F. et Savin, H. (2008). Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6^e en difficulté^[L]_{SEP} de lecture, *A.N.A.E.*, 96-97, 33-40.