

pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture en première année d'école élémentaire en France

Roland Goigoux, Antonietta Specogna

Cet article a pour objectif de dérouler le dispositif et les attendus de celui-ci pour l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire. Par le biais de l'étude "Lire-écrire au Cours préparatoire", coordonnée par Roland Goigoux et soutenue par le Ministère français de l'Éducation nationale et l'Institut français de l'Éducation, l'objectif sera de produire des connaissances nouvelles sur les caractéristiques des pratiques efficaces d'enseignement, en particulier pour les élèves socialement les moins favorisés, ceux dont les premiers apprentissages sont le plus dépendants de l'intervention pédagogique. Pour cela, les investigations portent sur les pratiques ordinaires d'enseignants expérimentés observées *in situ* selon des grains d'analyse définis en cohérence avec l'objectif de l'étude.

Mots clefs: pratiques effectives d'enseignement, lecture-écriture, apprentissages, élèves de Cours préparatoire.

The aim of this article is to unroll the devices of the teaching of reading-writing and its influence on the quality of learning during the preparatory practices. In view of research work "Lire-écrire au Cours préparatoire", coordinated by Roland Goigoux and backed by the French Ministry of National Education and the French Institute of Education, the objective will be to produce new knowledge about the characteristics of effective teaching practices, particularly for socially less advantaged students. Infact, initial learning for those pupils are more dependent on the educational intervention. The investigations focus on ordinary experienced teachers observed *in situ* analysis grains defined in line with the objective of the research work.

Key words: effective teaching practices, reading-writing, learning, preparatory course students.

Articolo ricevuto nel settembre 2013.

Au cours préparatoire (CP), première année de scolarisation obligatoire en France (élèves âgés de 6 ans), les apprentissages de l'écrit sont la priorité. Amorcé à l'école maternelle, l'enseignement de la lecture et de l'écriture devient systématique et explicite sous l'injonction des prescriptions officielles et sous le regard exigeant des parents d'élèves. Les débats publics et fortement médiatisés sont vifs sur la meilleure manière de procéder mais ils sont rarement étayés par des arguments scientifiques. C'est pourquoi, avec une cinquantaine d'autres universitaires français, nous avons entrepris d'étudier l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire.

1. Présentation de la recherche

Nous avons commencé cette étude en septembre 2013 dans 138 classes de cours préparatoire regroupant plus de 3.000 élèves et réparties en multiples lieux du territoire national. Cette étude, coordonnée par Roland Goigoux, est soutenue par le ministère français de l'Éducation nationale et l'Institut français de l'Éducation (École Normale Supérieure de Lyon; Institut Français d'Éducation). Son objectif est de produire des connaissances nouvelles sur les caractéristiques des pratiques efficaces d'enseignement, en particulier pour les élèves socialement les moins favorisés, ceux dont les premiers apprentissages sont le plus dépendants de l'intervention pédagogique.

Nos investigations portent sur les pratiques ordinaires¹ d'enseignants expérimentés observées *in situ* (Specogna, 2007; 2009) selon des grains d'analyse définis en cohérence avec cet objectif. Il s'agit d'identifier les occasions d'apprendre que chaque professeur offre à ses élèves à travers les tâches d'enseignement qu'il conçoit et réalise, et de les mettre en relation avec les progrès des élèves. Nous cherchons à identifier quels sont

¹ Voici, par exemple, ce que nous leur avons écrit en prenant contact avec eux: «Notre objectif n'est pas montrer la supériorité de telle ou telle méthode, nous voulons seulement identifier, sans *a priori*, les caractéristiques des pratiques qui s'avèrent les plus efficaces et les plus équitables. Pour cela, nous avons besoin de maîtresses et de maîtres expérimentés, exerçant dans des conditions ordinaires et curieux d'en savoir un peu plus sur ce qui fait la qualité des apprentissages de leurs élèves. Nous serions donc heureux si vous acceptiez de participer à notre étude en permettant à un chercheur de notre équipe (le même toute l'année) de dialoguer avec vous, d'analyser les progrès de vos élèves et d'observer vos pratiques d'enseignement. Nous nous engageons en retour à vous convier, sur votre temps de travail, à une journée de présentation des résultats et d'échanges».

les contenus, les tâches et les formes d'enseignement les plus pertinents à chacune des étapes de l'apprentissage. Nous cherchons aussi à savoir selon quelles progressions, quels dosages et quelles combinaisons ceux-ci bénéficient de manière différenciée aux divers publics d'élèves. Nous étudions pour cela les pratiques d'un vaste échantillon d'enseignants se référant à une grande variété d'approches pédagogiques. Nous faisons l'hypothèse que les pratiques efficaces présentent des traits communs qui ne coïncident pas avec les typologies classiques de «méthodes» et que plusieurs manières de faire, modélisées sous forme de configuration de variables didactiques, peuvent aboutir à des effets similaires. En effet, si aucune étude comparative des «méthodes» de lecture-écriture n'a permis d'établir la supériorité de tel dispositif méthodologique sur tel autre, ce n'est pas parce que toutes les pratiques se valent mais parce que la variable «méthode», trop grossière et mal définie, n'est pas une variable pertinente pour une telle recherche. Pour comprendre ce qui différencie véritablement les choix pédagogiques opérés par les maîtres et leur impact sur les apprentissages des élèves, il est indispensable de substituer à cette approche une analyse reposant sur l'examen simultané d'une pluralité d'indicateurs et de dépasser les déclarations de principes pour entrer dans le détail des pratiques concrètes (Goigoux, 2008; Arnoux, Bressoux, Lima, 2008; Clanet *et al.*, 2006). Dans l'étude que nous présentons ici, les pratiques seront observées simultanément, durant trois semaines réparties tout au long de l'année, par plus de 140 enquêteurs associés à 13 laboratoires de recherche français relevant des sciences de l'éducation, de la psychologie, de la didactique du français et des sciences du langage.

2. Problématique et méthodologie de la recherche

Nous avons sélectionné un petit nombre d'indicateurs que les travaux de recherche antérieurs permettent de considérer comme étant de bons candidats à l'explication de ce qui fait la différence d'efficacité entre des pratiques d'enseignement contrastées (Bru, 1991; Fijalkow, Fijalkow, 1994; ONL, 1998; Gombert *et al.*, 2000; Chabanne, Bucheton, 2002; Goigoux, Cèbe, 2006; Sprenger-Charolles, Colé, 2006; Sensevy *et al.*, 2007). La recherche a pour objectif d'évaluer les poids respectifs de ces candidats examinés séparément et conjointement afin de déterminer les effets d'interaction. Elle devrait aussi permettre de savoir s'il est plus pertinent de travailler certaines compétences de manière indépendante

ou intégrée, successivement ou simultanément, au cours préparatoire ou plus tôt ou plus tard etc.

Dans une perspective longitudinale, les apprentissages des élèves seront étudiés en tenant compte des compétences initiales de ceux-ci. On pourra ainsi savoir, par exemple, quelles pratiques sont les plus bénéfiques pour tel ou tel public d'élèves, et à quelle échéance temporelle (effet immédiat ou différé, éphémère ou durable).

La modélisation statistique retenue est une modélisation multiniveau (Bressoux, 2007) comme dans les études sur «l'effet-maître» (Duru-Bellat, Mingat, 1993; Bressoux, 1994; Dumay, Dupriez, 2009). Certaines variables relèvent du niveau élèves, les autres des contextes scolaires et des conditions didactiques qui sont offertes aux élèves (niveau classe). Les élèves sont identifiés comme appartenant à un groupe-classe qui a des caractéristiques propres. Nous considérons que tous les élèves d'une même classe bénéficient durant une année scolaire de l'enseignement dispensé par leur maître dont les pratiques seront caractérisées par leur position sur des échelles révélant l'importance accordée, en actes, à de multiples paramètres didactiques.

Les conditions didactiques offertes aux élèves seront décrites à travers une quarantaine d'indicateurs chiffrés. Cette description quantitative sera accompagnée d'une autre, plus qualitative: observations armées, enregistrements vidéos, entretiens approfondis avec les enseignants etc. Une fois les résultats quantitatifs traités, les classes les plus et les moins performantes et/ou équitables feront l'objet d'analyses complémentaires.

Des tâches d'évaluation des compétences des élèves ont été sélectionnées et administrées individuellement début septembre 2013 et le seront à nouveau à la fin du mois de juin 2014. Une vingtaine de variables devraient permettre de rendre compte des compétences des élèves, de leurs caractéristiques personnelles (âge, sexe, origine sociale...) et de celles de leur contexte scolaire.

Trois ensembles de variables didactiques correspondent à nos premières hypothèses sur l'importance déterminante de la qualité de:

- l'enseignement du code alphabétique et des procédures d'identification des mots;
- l'enseignement de la compréhension des textes;
- l'enseignement de la production d'écrits.

D'autres variables sont construites pour examiner les meilleurs dosages entre ces différentes composantes de l'enseignement du lire-écrire: nous étudions la durée de l'enseignement de la langue écrite² et,

² Suchaut (2007) rappelle que les recherches conduites au cours préparatoire en

en son sein, la répartition des divers sous-ensembles de tâches visant le développement des compétences requises en lecture et en écriture (MEN/DGESCO, 2010). Pour établir ce budget-temps, l'enseignement hebdomadaire est découpé en séances. Nous nous attachons à analyser chaque séance en la décomposant en une suite de tâches assignées aux élèves afin de reconstituer leur enchaînement et leur durée. Nous nous efforcerons de décrire ce que les élèves sont censés faire à la suite de chaque nouvelle consigne. Nous renonçons donc à décrire leur activité, c'est-à-dire ce qu'ils font vraiment en réponse à la tâche prescrite et aux diverses sollicitations de l'enseignant ou des autres élèves. Nous tentons seulement de mettre en relation les occasions d'apprendre construites par les enseignants avec leurs apprentissages et leurs progrès au cours de l'année. Nous avons élaboré pour cela une typologie des tâches (une trentaine d'items) qui nous permettra de décrire à quoi ils passent leur temps.

TABLEAU 1
La typologie des tâches d'enseignement

PG: Phono-graphie

PG1. Étudier les phonèmes (sans écrit)

PG2. Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème (*rime*) (sans écrit)

PG3. Étudier les lettres (noms; différentes écritures; sans valeur sonore)

PG4. Étudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes (CGP)

PG5. Étudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes

L: Lecture

L1. Lire silencieusement [M P T]*

L2. Reconnaître un mot entier

L3. Déchiffrer un mot

L4. Lire à haute voix [P T]

L5. Écouter la maîtresse/le maître lire à haute voix [P T]

EL: Étude de la langue

EL1. Lexique

EL2. Syntaxe

EL3. Morphologie (orthographe des mots, chaîne des accords et désinences verbales)

France ont permis d'identifier des variations très importantes dans la gestion du temps, sur la base de déclarations et de grilles de type budget-temps remplies par les enseignants. Au CP, les durées hebdomadaires d'enseignement de la lecture variaient de 7,4 à 15,6 heures. Ces premières recherches ont aussi mis en relation ces variations avec les acquis des élèves: l'augmentation du temps de lecture hebdomadaire s'accompagne de meilleurs acquis des élèves dans ce domaine mais on enregistre des effets de seuil au-delà desquels plus de temps consacré à la lecture ne produit plus d'amélioration.

E: Écriture

E1. Calligraphier [L S M]

E2. Copier (avec modèle) [L S M P T]

E3. Copier après disparition du modèle [L S M P T] (copie différée)

E4. Écrire sous la dictée [L S M P T] (Le maître décide des unités à écrire)

E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées [S M P]

E6. Produire en dictant à autrui [L S M P]

E7. Produire en encodant soi-même [S M P T] (Les élèves choisissent)

E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan...)

E9. Revenir sur l'écrit produit: le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer.

C: Compréhension

C1. Définir ou expliciter une intention de lecture

C2. Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses

C3. Décrire, commenter une illustration

C4. Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale [P T]

C5. Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou un rappel de texte explicatif ou de consigne

C6. Rendre explicite une information implicite

C7. Proposer, débattre ou négocier une interprétation/des interprétations

C8. Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite et/ou implicite) [M P T]

C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension [M P T]

* L = Lettre; S = Syllabe; M = Mot; P = Phrase; T = Texte.

D'autres indicateurs nous permettent d'étudier le caractère plus ou moins explicite³ de l'enseignement, c'est-à-dire toute les verbalisations visant à favoriser leur «*clarté cognitive*» sur les buts des tâches scolaires (ce qu'on leur demande de faire et pourquoi on le leur demande), sur les apprentissages visés (ce qu'on cherche à leur faire apprendre et/ou comprendre), sur les procédures utilisées ou utilisables (pour réussir ce qu'ils ont à faire) et/ou sur les progrès réalisés (Downing, Fijalkow, 1984; Rochex, Crinon, 2011).

À l'intersection entre les indicateurs organisés autour des blocs de compétences spécifiques (code, compréhension, écriture etc.) et

³ À noter que le caractère explicite de cet enseignement n'est pas synonyme, comme on le laisse trop souvent entendre, «d'enseignement direct» ou «d'instruction directe» au sens défini par Rosenshine (1986), repris dans l'aire francophone par Bissonnette, Richard et Gauthier (2005) ou Bianco et Bressoux (2009). Pour notre part, nous parlons d'enseignement explicite lorsque celui-ci vise à favoriser la «clarté cognitive» des élèves.

de ceux, transversaux, caractérisant un enseignement plus ou moins explicite, nous accordons aussi une attention particulière à l'usage en classe de divers métalangages et à la conduite précoce d'activités métalinguistiques.

Un dernier ensemble d'indicateurs caractérise les modalités de différenciation pédagogique retenues par les enseignants ainsi que le climat de classe et le degré d'engagement des élèves dans les tâches scolaires.

En résumé, nos hypothèses nous ont conduit à retenir neuf groupes d'indicateurs, rangés ci-dessous des plus spécifiques (didactiques) aux plus transversaux (pédagogiques):

- l'étude du code alphabétique et des procédures d'identification des mots;
- l'enseignement de la compréhension des textes;
- l'enseignement de la production d'écrits;
- les budgets-temps alloués aux trois domaines: durée totale et répartition des tâches
- l'usage de divers métalangages et la conduite précoce d'activités métalinguistiques;
- le caractère explicite de l'enseignement facilitant l'accès à une «clarté cognitive»;
- les modalités de différenciation pédagogique;
- le climat de classe;
- l'engagement des élèves dans les tâches scolaires.

3. Interactions lecture-écriture

Une des facettes de cette recherche porte sur les interactions entre les apprentissages de la lecture et de l'écriture (Reuter, 1995; Chartier, 2004), à la fois sur le plan de l'identification et la production de mots mais aussi de la compréhension et de la production de textes (cf. ci-dessus la typologie des tâches utilisées, tableau n. 1).

Nous faisons l'hypothèse: 1) qu'un apprentissage effectif de la production d'écrit dès le cours préparatoire soutient l'apprentissage de la lecture (*i.e.* les élèves qui écrivent beaucoup en classe apprennent mieux à lire) et 2) que la qualité des apprentissages dans les tâches de production d'écrit est déterminée par la façon dont celles-ci sont planifiées, accompagnées et régulées par les enseignants.

Pour examiner cette hypothèse, une analyse des vidéos qui seront enregistrées en classe sera nécessaire dans un second temps

de la recherche lorsque nous aurons identifié les enseignants les plus efficaces, notamment auprès des élèves dont le niveau initial était le plus faible.

Pour étudier ce niveau initial, nous avons retenu neuf épreuves d'évaluation dont une épreuve d'écriture tâtonnée. Nous avons demandé aux élèves, pris en tête-à-tête dans un local vierge de tout affichage écrit, d'écrire successivement les mots «rat», «lapin» et «éléphant» puis la phrase «Le rat croque un gâteau». Les mots étaient dictés sans article, toujours dans le même ordre, avec une intonation normale, sans accentuation ni coupure syllabique. La phrase était dictée d'un seul bloc et non pas mot à mot ce qui aurait pu induire une segmentation. L'évaluateur avait précisé à l'enfant: «Tu ne sauras sans doute pas écrire ces mots correctement mais ce n'est pas grave du tout. Essaie de les écrire du mieux que tu peux, comme tu penses qu'ils pourraient s'écrire». Durant la passation, l'évaluateur notait les commentaires de l'enfant, notamment ses relectures spontanées des mots déjà écrits ou bien ses répétitions du mot dicté (mot isolé ou mot dans la phrase).

Le codage des productions enfantines a été réalisé selon une échelle graduée de 0 à 8.

0. Absence de toute trace (refus d'écrire).
1. Dessin.
2. Simulation de l'écriture et graphisme primitif: utilisation de pseudo-lettres proches de l'écriture ou faible minorité de lettres.
3. Écriture avec prédominance de lettres: utilisation dominante de lettres par rapport aux pseudo-lettres; lettres qui peuvent être issues du prénom de l'élève mais pas seulement. Les lettres ne sont pas utilisées pour transcrire des sons (*pas de correspondance oral – écrit*).
4. Écriture syllabique dominante: l'élève écrit une lettre par syllabe, en essayant de transcrire un son de la syllabe (correct ou incorrect).
5. Écriture syllabico-alphabétique: les mots sont découpés et encodés de manière hétérogène, c'est-à-dire que certaines lettres produites codent une syllabe orale entière, tandis que d'autres codent un phonème (un son en début de mot ou à l'intérieur du mot).
6. Écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale: écriture qui s'approche de la transcription de chaque phonème mais un ou plusieurs phonèmes sont mal codés.
7. Écriture alphabétique conforme à la forme orale: écriture qui transcrit chaque phonème de manière acceptable: tous les sons du mot sont codés par des lettres correspondant à leur valeur sonore, la production est acceptable même si l'orthographe n'est pas correcte.

8. Écriture orthographique: le mot est écrit correctement (cas particulier: éléphant, accepté même sans accent).

Voici les premiers résultats de cette épreuve analysés pour 2.820 élèves:

Code	%
0. Absence de trace	5,7
1. Dessin	1,8
2. Simulation de l'écriture et graphisme primitif	3
3. Écriture avec prédominance de lettres	34,5
4. Écriture syllabique dominante	20,3
5. Écriture syllabico-alphabétique	17,5
6. Écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale	10,2
7. Écriture alphabétique conforme à la forme orale	6,6
8. Écriture orthographique	0,4

En résumé, les résultats sont extrêmement contrastés:

- 10,5 % des élèves ne produisent aucune écriture composée d'une suite de lettres;
- 34,5 % des élèves se contentent de tracer des lettres sans rapport avec la structure phonologique des mots dictés;
- 20,3 % des élèves segmentent les mots en syllabes (unité d'articulation) et encodent le plus souvent une unité graphique par syllabe;
- 17,5 % sont à la recherche de correspondances graphophonologiques même si parfois ils en restent à l'unité syllabique: on peut dire qu'ils ont compris le principe alphabétique, objectif assigné explicitement à tous les élèves français à l'issue de l'école maternelle;
- 17,2 % sont déjà scripteurs et ils ont parfaitement compris le principe alphabétique même s'ils ne maîtrisent pas totalement l'ensemble des correspondances phonèmes-graphèmes.

En d'autres termes, à l'entrée au cours préparatoire (les évaluations ont eu lieu la deuxième semaine de classe), 45 % des élèves n'ont pas «franchi le mur du son» (Fijalkow), c'est-à-dire qu'ils n'ont pas compris que la langue écrite ne code pas seulement du sens mais qu'elle code aussi du son. Ils ne cherchent pas à établir de liens entre les unités de l'oral et celles de l'écrit, ils n'ont pas conscience de tracer des lettres ou des groupes de lettres qui représenteraient des unités phonologiques: syllabes, attaques, rimes ou phonèmes.

L'étude longitudinale que nous avons entreprise va nous permettre de savoir si ces faibles compétences au début de la scolarité obligatoire pèseront sur la qualité des apprentissages futurs. Elle nous permettra surtout d'identifier les pratiques pédagogiques qui seront le plus bénéfiques aux élèves qui ne disposent pas des compétences initiales attendues.

Nous espérons ainsi que ces résultats, dans le domaine de l'écriture comme dans celui de la lecture, aideront ultérieurement les enseignants à circonscrire les choix qui s'offrent à eux et à éclairer leurs propres pratiques, voire à rendre intelligibles leurs choix aux yeux des non-spécialistes, par exemple les parents d'élèves. Nous espérons enfin qu'ils contribueront à éteindre la «guerre des méthodes» (Rieben, 2004; Connor, Morrison, Katch, 2004) et à nourrir la réflexion sur le pilotage du système scolaire et sur les contenus de la formation des enseignants.

Eléments de bibliographie

- Arnoux M., Bressoux P., Lima L. (2008), *Pratiques d'enseignement de la lecture au CP et acquisitions des élèves*, in "Les Dossiers des Sciences de l'Education", 19, pp. 119-40.
- Bianco M., Bressoux P. (2009), *Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire: vers un enseignement efficace de la compréhension?*, in X. Dumay, V. Dupriez (éds.), *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre*, De Boeck, Bruxelles, pp. 35-54.
- Bissonnette S., Richard M., Gauthier C. (2005), *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés*, in "Revue Française de Pédagogie", 150, 87-141.
- Bressoux P. (1994), *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*, in "Revue Française de Pédagogie", 108, pp. 91-137.
- Id. (2007), *L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation*, in "Education et Didactique", 1, 2, pp. 73-88 (<http://educationdidactique.revues.org/168>).
- Bru M. (1991), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse.
- Chabanne J. C., Bucheton D. (éds.) (2002), *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, PUF, Paris.
- Clanet J., Arnoux M., Bressoux P., Bru M., Lima L., Maurice J.-J. (2006), *Méthodologie d'évaluation et éléments illustratifs des liens entre pratiques d'enseignement et acquis des élèves au CP. Le cas de l'expérimentation CP à effectif réduits*, Rapport au Ministère de l'Education nationale (DEPP).
- Connor C. M., Morrison F. J., Katch L. E. (2004), *Beyond the reading war: exploring the effects of child-instruction interactions on growth in early reading*, in "Scientific Studies of Reading", 8, 4, pp. 305-36.

- Downing J., Fijalkow J. (1984), *Lire et raisonner*, Privat, Toulouse.
- Dumay X., Dupriez V. (2009), *L'efficacité dans l'enseignement*, De Boeck, Paris-Bruxelles.
- Duru-Bellat M., Mingat A. (1993), *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, PUF, Paris.
- Fijalkow J., Fijalkow E. (1994), *Enseigner à lire-écrire au CP: état des lieux*, in "Revue Française de Pédagogie", 107, pp. 25-42.
- Goigoux R. (2008), *Les méthodes d'enseignement de la lecture*, in A. van Zanten (éd.), *Dictionnaire de l'Education*, PUF, Paris, pp. 444-6.
- Goigoux R., Cèbe S. (2006), *Apprendre à lire à l'école*, Retz, Paris.
- Gombert J.-E., Colé P., Valdois S., Goigoux R., Mousty P., Fayol M. (2000), *Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2*, Nathan, Paris.
- MEN/DGESCO (2010), *Lire au CP. Programmes 2008*, http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/60/7/Lire_au_CP_136607.pdf.
- Mingat A. (1991), *Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, la famille et l'école*, in "Revue Française de Pédagogie", 95, pp. 47-63.
- Reuter Y. (1995), *Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique*, in "Pratiques", 86, pp. 5-23.
- Rieben L. (2004), *Le 21^e siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture?*, in "Formations et pratiques d'enseignement en question", 1, pp. 17-25.
- Rochex J.-Y., Crinon J. (2011), *La construction des inégalités scolaires*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- Rosenshine B. (1986), *Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit*, in M. Crahay, D. Lafontaine (éds.), *L'art et la science de l'enseignement*, Éditions Labor, Belgique, pp. 81-96.
- Sensevy G. (dir.) (2007), *Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La Lecture et les Mathématiques au Cours préparatoire*, Rapport de Recherche pour le Programme Incitatif de Recherche en éducation & Formation (PIREF).
- Specogna A. (2009), *Travail enseignant, pratiques d'élèves, quels apprentissages?*, in E. Auriac (éd.), *Les interactions à l'école où en sommes-nous*, L'Harmattan, Paris.
- Specogna A., Caens-Martin S. (2007), *Que révèle du travail enseignant l'analyse réflexive?*, in I. Vinatier, M. Altet (dir.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, PUR, Rennes.
- Sprenger-Charolles L., Colé P. (2006), *Lecture et dyslexie, approche cognitive*, Dunod, Paris.
- Suchaut B. (2007), *Éléments d'évaluation de l'école primaire française. Rapport pour le Haut Conseil de l'Education*, Institut de Recherche sur l'Éducation, IRÉDU-CNRS, Dijon.