
Les effets d'un programme bilingue d'apprentissage de l'écrit (initiative ELAN-Afrique) à l'école primaire en Afrique subsaharienne francophone

Effects of a bilingual writing program (ELAN-Africa initiative) in elementary school in French-speaking sub-Saharan Africa

Isabelle Nocus, Philippe Guimard et Agnès Florin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/3027>

DOI : 10.4000/ree.3027

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Isabelle Nocus, Philippe Guimard et Agnès Florin, « Les effets d'un programme bilingue d'apprentissage de l'écrit (initiative ELAN-Afrique) à l'école primaire en Afrique subsaharienne francophone », *Recherches en éducation* [En ligne], 29 | 2017, mis en ligne le 01 juin 2017, consulté le 08 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3027> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3027>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les effets d'un programme bilingue d'apprentissage de l'écrit (initiative ELAN-Afrique) à l'école primaire en Afrique subsaharienne francophone

Isabelle Nocus, Philippe Guimard & Agnès Florin¹

Résumé

Cette étude évalue l'impact d'un programme d'apprentissage (ELAN-Afrique) de l'écrit (lecture, écriture) en langues nationales (L1) et en français (L2) aux deux premières années de l'école primaire (CP1 et CP2) sur les performances orales et écrites en L1 et en L2, dans huit pays d'Afrique subsaharienne francophone. Il s'agit aussi de tester les effets de transferts interlangues entre la L1 et la L2. 2700 élèves ont été évalués trois fois en deux ans (début CP1, fin CP1, fin CP2). Environ la moitié des élèves est issue de classes pilotes impliquées dans le programme (dix par pays) et l'autre moitié de classes témoins. Début CP1, le protocole d'évaluation comporte cinq épreuves : connaissance du monde de l'écrit et du nom des lettres, vocabulaire, conscience phonologique, compréhension orale. Fin CP1, deux épreuves sont ajoutées : identification de mots écrits et lecture de mots en une minute. Fin CP2, plusieurs épreuves de fin CP1 sont conservées avec ajout de deux autres : compréhension écrite et orthographe. L'impact positif du programme est attesté dans sept des huit pays, mais avec des différences selon les compétences, les contextes et les pays. Des recommandations sont proposées pour améliorer ce dispositif et penser son extension à d'autres pays.

L'Initiative *École et langues nationales* (ELAN-Afrique) est née en 2010 du rapprochement de huit pays d'Afrique subsaharienne (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, République Démocratique du Congo-RDC, Mali, Niger, Sénégal) avec divers organismes² afin d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne francophone. Le partenariat établi sur la période 2012-2015 s'est donné pour objectif d'améliorer le cadre de l'enseignement des langues africaines dans les pays et de développer une action pilote sur les premiers apprentissages de l'écrit au début du cycle primaire. Initiée en 2013, cette action a consisté à proposer aux pays partenaires de mettre en place un enseignement-apprentissage de l'écrit bi-plurilingue en début d'école primaire (dispositif ELAN). À cet effet, une approche didactique de la lecture et de l'écriture en langues nationales a été développée par l'OIF, ainsi que des outils pédagogiques destinés à faciliter la transition de la L1 (langue nationale) vers la L2 (français)³. Dans ce cadre, nous avons été sollicités pour concevoir une évaluation des effets de ce programme sur les compétences en L1 et en L2 des élèves des huit pays participants. Cet article rend compte de la démarche d'évaluation et des résultats obtenus.

1. Objectif de l'évaluation des acquis des élèves

L'évaluation des acquis des élèves réalisée dans ces huit pays consistait à mesurer l'impact des méthodes d'apprentissage de l'écrit du programme ELAN⁴ au cours des deux premières années de l'école primaire (CP1 et CP2) sur les performances en langue africaine et en français, à l'oral et à l'écrit. Un effet positif du dispositif était attendu, en accord avec les résultats des recherches internationales et de nos travaux en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française qui montrent

¹ Respectivement maître de conférences, professeur et professeur émérite au Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes.

² Organisation internationale de la Francophonie (OIF), Agence universitaire de la Francophonie (AUF), Agence française de Développement (AFD) et Ministère des Affaires étrangères et du Développement international (MAEDI).

³ Voir <http://www.elan-afrique.org/>

⁴ Voir <http://www.elan-afrique.org/ressources/outils-pedagogiques>

1) des effets positifs du bilinguisme sur le développement cognitif de l'enfant et 2) le bénéfice apporté par les programmes bilingues sur la langue introduite, sans effet négatif sur la langue principale de scolarisation (Adesope, Lavin, Thompson & Unglerleider, 2010 ; Bialystok, 2001 ; Cummins, 2000 ; Nocus et al., 2007, 2011, 2012, 2014). Il s'agissait d'autre part d'évaluer si ce dispositif bilingue permet des effets de transferts interlangues entre la L1 (langue première - langue africaine) et la L2 (langue seconde - français). En référence à Bialystok, Luk et Kwan (2005), l'apprentissage simultané de l'écrit dans deux langues (bilittératie) devrait favoriser le développement des compétences métalinguistiques, dont on sait l'importance pour la maîtrise précoce de l'écrit (Gombert et al., 2000) et les transferts interlangues. Les langues africaines ciblées et le français ont la particularité d'avoir un système d'écriture alphabétique, transparent pour les premières et plus opaque pour le second, et de partager un certain nombre de phonèmes et de graphèmes. Or, certaines études montrent que l'apprentissage d'une langue à système d'écriture transparent facilite celui d'une langue à système d'écriture opaque (Mann & Wimmer, 2002 ; Nocus, Guimard & Florin, en révision).

2. Méthodologie

■ *Participants*

Les données présentées concernent 2 007 élèves scolarisés dans les pays participants, suivis du CP1 (1^{re} année de scolarisation) jusqu'en fin de CP2 (2^e année)⁵. Parmi ces élèves, 1 082 sont issus des classes pilotes mettant en oeuvre le programme ELAN et 925 proviennent de classes témoins n'appliquant pas le programme. Les effectifs de chaque pays figurent dans le tableau 1.

■ *Principes généraux de l'évaluation*

L'évaluation repose sur les principes suivants :

- 1) *Une langue africaine est ciblée pour chaque pays* : le fongbe (Bénin) ; le moore (Burkina Faso) ; le kirundi (Burundi) ; l'ewondo (Cameroun) ; le swahili (RDC) ; le hausa (Niger) ; le bambara (Mali) ; le wolof (Sénégal).
- 2) *L'évaluation compare un groupe témoin recevant un enseignement « classique » et un groupe pilote bénéficiant du programme ELAN*. Pour attester des effets positifs du programme, les deux groupes ont été appariés sur diverses variables (âge, sexe, milieu socio-économique, pratiques linguistiques familiales) avant le début de l'expérimentation. Les classes témoins ont été sélectionnées dans d'autres écoles que celles participant à l'expérimentation.
- 3) *Le protocole d'évaluation est longitudinal* : les mêmes élèves des deux groupes (pilote et témoin) ont été évalués trois fois en deux ans⁶ en début CP1 (novembre 2013)⁷, puis en fin CP1 (mai 2014)⁸ et en fin CP2 (mai 2015).
- 4) *La batterie d'évaluation des compétences des élèves aux trois temps de mesure est standardisée pour tous les pays*. Elle est bilingue (les consignes de certaines épreuves ont été traduites en L1 et certaines épreuves entièrement adaptées en L1) et les épreuves qui la composent mesurent des compétences langagières à l'oral et à l'écrit dans les deux langues. Ces tâches ont été conçues en tenant compte des spécificités des contextes (curriculum du pays, référentiel des compétences en vigueur, supports et illustrations adaptés, pratiques d'enseignement et d'évaluation).

⁵ L'effectif initial comportait 3199 élèves en début de CP1. La baisse de l'effectif (37,5%) est due à diverses raisons : refus des familles, maladie de l'enfant, déménagement ou abandon de l'école, retrait d'élèves présentant des données manquantes, etc. Toutefois, le ratio Témoin/Pilote reste globalement équilibré.

⁶ À l'exception du Niger et du Burkina Faso, pays dans lesquels seuls deux temps de mesure (début CP1 et fin CP2) ont été proposés.

⁷ À l'exception du Mali qui a démarré l'expérimentation et l'évaluation en janvier 2014.

⁸ À l'exception du Bénin et du Cameroun qui ont effectué la deuxième évaluation début CP2 (octobre 2014).

5) *Les résultats ont été traités statistiquement.* Des analyses de variance à mesures répétées testent si les deux groupes progressent significativement au fil des sessions d'évaluation (ce qui traduit l'effet du développement normal des compétences et de l'instruction scolaire) et l'effet positif du dispositif, qui doit se traduire par une progression des performances en faveur du groupe pilote (les deux groupes ont le même niveau de compétences initial, puisqu'ils sont théoriquement appariés⁹). En fin d'étude, des analyses de corrélations ont testé les liens intra et interlangues pour chaque groupe et des analyses de régression multiple ont évalué l'impact du niveau en L1 à l'oral et/ou à l'écrit sur les performances en lecture en français, après contrôle des indicateurs sociologiques, du niveau oral des élèves en français et en L1.

■ **Statut des classes témoins par rapport aux classes pilotes**

On doit souligner que le statut des classes témoins varie d'un pays à l'autre, ce qui rend impossible la comparaison entre les pays. Dans certains pays, les groupes témoins reçoivent un enseignement bilingue en français et en langues nationales autres que la langue nationale ciblée par ELAN (le yarouba, pour le Bénin), ou en langue nationale ciblée par ELAN (le kirundi pour le Burundi, le bambara pour le Mali et le hausa pour le Niger). Au Cameroun, où les écoles classiques sont généralement bilingues français et anglais, les classes témoins reçoivent un enseignement dans ces deux langues. Dans d'autres pays (RDC, Sénégal), les classes témoins sont monolingues, en français.

■ **Choix et justification des épreuves d'évaluation¹⁰**

La batterie d'évaluation regroupe des épreuves orales et écrites en français et adaptées en L1. Choisies en référence aux approches cognitives actuelles de la lecture, ces épreuves sont en grande partie issues de l'évaluation EGRA (Sprenger-Charolles, 2009¹¹). Compte tenu des contraintes de terrain, a été élaboré un protocole bilingue, standardisé, adapté au contexte africain, peu coûteux en temps de passation, accessible pour des évaluateurs ayant peu d'expérience de l'évaluation et valide psychométriquement.

• *Outils d'évaluation proposés en début CP1*

Cinq épreuves évaluent des compétences impliquées dans la maîtrise de l'écrit.

La connaissance du monde de l'écrit, issue de la banque d'outils GS-CP de la Direction de la Programmation et du Développement du Ministère de l'Éducation Nationale (DPD, 2001), comporte six items évaluant les connaissances précoces de l'enfant dans le domaine de l'écrit : unités de la langue écrite (lettres, mots), début et fin d'une phrase, présentation matérielle et marques de surface à l'écrit. L'apprentissage de l'écrit est influencé par des apprentissages préscolaires de ce type (Snow et al., 1998).

La connaissance du nom des lettres en français et en langue africaine. Issues de EGRA, les deux tâches comportent chacune 40 lettres de l'alphabet de la L1 et autant de l'alphabet français, leur ordre étant randomisé. Les enfants doivent nommer chaque lettre ou digraphe. La connaissance du nom des lettres est impliquée dans l'acquisition de l'écrit avant même l'apprentissage de la lecture (Foulin, 2005 ; Treiman, 2006) et contribue à la maîtrise de la phonologie et de l'orthographe (Ellefson et al., 2009 ; Share, 2004).

L'épreuve de vocabulaire en L1 et en français, également issue de EGRA, se compose de trois tâches de 18 items : dénommer des parties du corps (6 items), des objets de l'environnement (6

⁹ Lorsque les scores des groupes témoins et pilotes diffèrent en début CP1, des ANCOVA sont réalisées pour neutraliser ces écarts initiaux.

¹⁰ Le détail des épreuves est disponible dans le rapport, Nocus, Guimard et Florin (2016).

¹¹ <https://www.eddataglobal.org/reading/>

items) et des termes spatiaux (6 items). Le vocabulaire influence le décodage et la compréhension en lecture et le savoir lire développe le vocabulaire (Gombert et al., 2000).

Deux épreuves phonologiques de type métalinguistique issues de EGRA ont été proposées dans les deux langues. Dans la première (6 items), l'enfant doit décomposer des mots mono-, bi- et trisyllabiques en tapant les syllabes dans les mains. Dans la seconde (6 items), il doit prononcer le premier phonème d'un mot monosyllabique. Conscience phonologique et acquisition de la lecture sont étroitement liées (Casalis & Louis-Alexandre, 2000 ; Morais et al., 1979).

L'épreuve de compréhension orale (EGRA) proposée dans les deux langues comporte six questions de compréhension, dont une question inférentielle, posées par l'évaluateur après la lecture d'un texte familier comportant six phrases. La compréhension orale est un indicateur essentiel de la compréhension écrite (Gombert et al., 2000).

Enfin, un *questionnaire* a été proposé aux familles afin d'apparier les deux groupes sur des aspects socioéconomiques et linguistiques. Rédigé en français et en L1 pour faciliter sa compréhension, il a été élaboré en s'inspirant de questions posées dans des contextes analogues (Nocus, Vernaudon & Paia, 2014) et dans EGRA (Sprenger-Charolles, 2009).

- *Outils d'évaluation proposés en fin CP1/début CP2*

Le protocole se compose des cinq épreuves de début CP1 et de deux nouvelles épreuves en L1 et en français : *l'identification de mots écrits* évaluant le décodage et *la lecture de mots en une minute* évaluant l'automatisation du décodage. La première est inspirée du TIME2 (Ecalte, 2004) : lire des mots placés sous une image et montrer le mot correct parmi 4 propositions. Dans la seconde, issue de EGRA, il faut lire le plus vite possible 60 mots en 1 minute. Ces compétences jouent un rôle essentiel pour la compréhension des textes écrits (Demont & Gombert, 2004).

- *Outils d'évaluation proposés en fin CP2*

Fin CP2, le protocole comporte une partie des épreuves de fin CP1 (vocabulaire et compréhension orale en L1 ont été supprimés) et deux nouvelles épreuves issues de EGRA en L1 et en L2 : *compréhension écrite* et *orthographe*. Dans la première, l'enfant doit lire le plus vite possible et sans erreur un texte de 47 mots simples. Suivent 6 questions de compréhension littéraire. L'épreuve d'orthographe est une dictée de 6 mots familiers, dont 2 mots mono et bisyllabiques réguliers avec archigraphèmes, 2 mots trisyllabiques réguliers avec archigraphèmes et 2 mots monosyllabiques courts orthographiquement plus complexes (ex : « rose »).

- ***Accompagnement du dispositif et procédure***

Pour mener à bien cette évaluation, deux superviseurs, cadres de l'éducation, ont été désignés pour chaque pays et formés par l'OIF au pilotage de l'évaluation (former et superviser une équipe d'évaluateurs et organiser la saisie des données). Durant les trois phases d'évaluation, des accompagnants ont été désignés pour chaque pays pour soutenir les équipes de superviseurs et d'évaluateurs en charge des passations.

Les passations des épreuves ont été individuelles. En général, les consignes étaient données en L1 pour l'évaluation de compétences en L1, et en français pour évaluer le français. Pour faciliter la compréhension, les épreuves en L1 précédaient les épreuves en français. Pour la compréhension orale en L1 et en français, les consignes et le texte ont été donnés dans chacune des deux langues. Les réponses correctes dans la langue non sollicitée étaient acceptées. La passation durait 40 minutes, fractionnables en deux fois, selon les consignes d'arrêt et la rapidité de réponse de l'élève.

3. Synthèse des résultats¹² : une efficacité du dispositif variable selon les compétences, les contextes et les pays

L'impact du dispositif ELAN pour chacun des huit pays et l'analyse des différences entre les groupes témoins et pilotes sur les épreuves uniquement proposées en fin CP2 sont résumés dans le tableau 1 (en annexe) qui peut se lire comme suit :

- les cases vides pour une relation non testée, du fait de l'absence de données ;
- les cases « neutres » pour une progression identique ou l'absence de différences entre les deux groupes ;
- les cases « Pilote » pour des progrès ou différences de performances en faveur du groupe pilote et des performances équivalentes ou significativement supérieures à celles du groupe témoin en fin CP2 ;
- les cases « Témoin-R » pour des progrès en faveur du groupe témoin, correspondant à une réduction des écarts initiaux entre les deux groupes ;
- les cases « Témoin-P » pour des progrès en faveur du groupe témoin, qui obtient en fin CP2 des résultats supérieurs à ceux du groupe pilote ;
- les points d'interrogation correspondent à des progrès ininterprétables, variables selon les sessions et les groupes.

■ Synthèse des résultats par pays

Au *Bénin*, les groupes témoins reçoivent un enseignement bilingue en français et en yarouba, langue nationale non ciblée par ELAN. Sur les 15 relations testées (section 2 du tableau 1), 10 (case « Pilote ») correspondent aux progrès du groupe pilote entre le début CP1 et la fin CP2 et 5 sont neutres. Les pilotes progressent dans les deux langues en identification des phonèmes, en connaissance des lettres, en maîtrise de l'écrit (LUM et IME), et en français en vocabulaire et en compréhension orale. Mais, en fin de CP2, les témoins ont de meilleurs résultats que les pilotes en orthographe en L1 (section 4 du tableau 1) et en compréhension écrite en français. Ces résultats sont inattendus, les travaux internationaux montrant une forte corrélation entre lecture de mots et compréhension écrite et orthographe. Ils sont probablement dus aux limites méthodologiques de l'évaluation (appariement partiel sur les aspects socioéconomiques et linguistiques et faible cohérence interne de quelques épreuves de début CP1). Enfin, pour les deux groupes, les performances en littérature en français et en fongbe sont fortement corrélées.

Au *Burkina Faso*, les écoles témoins sont bilingues, avec initiation au français oral dès le CP1. Les élèves n'y ont été vus que deux fois : début CP1 et fin CP2. L'impact positif de ELAN n'est pas démontré : sur les 8 relations testées (section 2 du tableau), 4 sont neutres, 3 correspondent à des progrès du groupe témoin (cases jaunes « Témoin-R ») qui rattrape son retard initial sur le groupe pilote et 1 relation (case rouge « Témoin-P ») correspond aux progrès du groupe témoin entre le début CP1 et la fin CP2 en vocabulaire en français. Toutefois, en fin de CP2, les pilotes ont de meilleurs résultats que les témoins en orthographe en L1 (section 4 du tableau) sans qu'on puisse en déduire que ces différences sont dues au dispositif, du fait de l'absence de données longitudinales. Ces résultats dépendent des conditions d'application du dispositif : absence d'évaluation intermédiaire pour des raisons de moyens, événements politiques d'octobre 2014 ayant perturbé l'enseignement ; classes témoins bénéficiant d'un enseignement bilingue. Ainsi, étant donnée la particularité des classes témoins, il apparaît une absence de plus-value du dispositif au regard des pratiques d'enseignement bilingues existantes.

Au *Burundi*, pays à forte culture bilingue, les élèves des classes témoins apprennent le kirundi dès le CP1. Sur les 15 relations testées, 9 sont neutres, 5 correspondent à des progrès significatifs du groupe pilote (cases « Pilote ») et 1 est ininterprétable (case « ? »). Un impact positif du dispositif ELAN est donc observé surtout en français (vocabulaire, segmentation

¹² L'intégralité des résultats est disponible dans le rapport (Nocus et al., 2016).

syllabique, connaissance des lettres, identification du mot écrit et lecture en une minute), langue peu pratiquée dans les familles. Pour le vocabulaire et la connaissance des lettres en français, les progrès du groupe pilote n'apparaissent que tardivement, entre la fin CP1 et la fin CP2. À l'épreuve de connaissance du nom des lettres en kirundi (case « ? » dans la section 2, tableau 1), les résultats sont plus complexes, puisque les pilotes progressent davantage que les témoins en CP1, mais ces derniers rattrapent leur retard entre fin CP1 et fin CP2. De plus, les pilotes ont en fin de CP2 de meilleurs résultats que les témoins en orthographe en L1 et en français (section 4, tableau 1). Des liens interlangues sont mis en évidence via l'écrit. Les performances en lecture en une minute et en orthographe en français de fin CP2 sont fortement prédites par le niveau atteint dans ces deux compétences en kirundi et ce, même après avoir contrôlé le niveau oral en français et en kirundi.

Au *Cameroun*, contrairement aux autres pays, le français est la langue systématiquement utilisée dans les échanges familiaux. Les langues de scolarisation des élèves du groupe témoin sont le français et l'anglais, alors que celles des classes pilotes sont l'ewondo (L1) et le français. Sur les 15 relations testées, 9 sont neutres, 4 en faveur des pilotes (cases « Pilote ») et 2 en faveur des témoins (cases « Témoin-R »). Le dispositif ELAN a eu un impact positif sur : l'identification de phonèmes en ewondo, la connaissance des lettres en ewondo, l'identification des phonèmes en français et les performances en lecture en une minute en ewondo. En identification des phonèmes en ewondo et en français, les progrès du groupe pilote apparaissent en début CP2 et augmentent jusqu'en fin CP2 ; ils concernent davantage les épreuves en ewondo que celles en français. En segmentation syllabique en ewondo et en connaissance du nom des lettres en français, le groupe témoin rattrape son retard initial sur le groupe contrôle (cases « Témoin-R »). Pour les épreuves de l'écrit fin CP2, le groupe pilote est supérieur au groupe témoin. Enfin, des liens inter-langues et intra-langues sont mis en évidence, notamment via l'écrit.

Au *Mali*, pays avec une grande tradition d'enseignement bilingue, les élèves témoins sont issus d'écoles bilingues qui utilisent la même langue nationale : le bambara. Sur les 15 relations testées, 8 sont neutres, 1 est en faveur du groupe témoin (cases « Témoin-R »), 5 en faveur du groupe pilote (cases « Pilote ») et 1 relation est difficile à interpréter (case « ? »). Le dispositif ELAN a un impact positif sur plusieurs épreuves : connaissance des lettres en bambara et en français, et, en français, compréhension orale, vocabulaire et lecture en une minute. Les progrès du groupe pilote concernent donc davantage les épreuves en français qu'en bambara. En segmentation syllabique en bambara, le groupe témoin rattrape son retard initial sur le groupe pilote (case « Témoin-R »). Enfin, des différences entre témoins et pilotes sont observées pour 3 des 4 épreuves de maîtrise de l'écrit de fin CP2 : orthographe en bambara et en français et compréhension écrite en bambara. Les liens interlangues sont mis en évidence via l'écrit. La lecture en une minute et l'orthographe en français sont fortement prédites par le niveau en connaissance des lettres et la lecture en une minute en bambara et ce, même après avoir contrôlé le niveau à l'oral en français et en bambara.

Au *Niger*, pays à tradition d'enseignement bilingue, toutes les écoles témoins utilisent le hausa et le français. Dans ce pays, les élèves n'ont été vus qu'en début CP1 et en fin CP2. Les pilotes ont tiré un avantage du dispositif ELAN. Ils ont une progression supérieure à celle des témoins (cases « Pilote ») pour 5 des 8 mesures de langage oral en L1 et en L2 (connaissances des lettres en français et en hausa, phonologie et compréhension orale en français). En phonologie en hausa, et en vocabulaire en français, les progressions des deux groupes sont équivalentes. Pour la maîtrise de l'écrit, les différences constatées en fin de CP2 sont toutes à l'avantage du groupe pilote. Au final, des liens interlangues via l'écrit sont révélés par les analyses corrélationnelles, sans être confirmés par les analyses de régression multiple.

En *RDC*, les élèves témoins sont issus d'écoles monolingues (français) du système classique congolais. Sur les 15 relations testées, 2 sont neutres (vocabulaire et compréhension orale en swahili) et 13 correspondent à des progrès significatifs du groupe pilote (case « Pilote »). L'impact du dispositif ELAN est observé sur : la familiarisation avec le monde de l'écrit, 3 épreuves en swahili (segmentation syllabique, identification du phonème initial, connaissance du nom des lettres) et 5 épreuves en français (connaissance du nom des lettres, vocabulaire,

segmentation syllabique, identification du phonème initial et compréhension orale), auxquelles s'ajoutent les 4 épreuves de maîtrise de l'écrit (LUM et IME en swahili et en français). Les progrès du groupe pilote apparaissent tôt, dès la fin CP1. En fin de CP2, les pilotes obtiennent de meilleurs résultats que les témoins en orthographe en L1 et en français. L'avantage du groupe pilote concerne autant les épreuves en swahili qu'en français. Enfin, des liens intralingues et interlingues apparaissent surtout pour le groupe pilote et entre les épreuves orales et écrites en fin CP2.

Au *Sénégal*, les écoles témoins sont monolingues, en français. Sur les 15 relations testées, 2 sont neutres, 11 en faveur du groupe pilote (case « Pilote »), 1 en faveur du groupe témoin (case « Témoin-R ») et 1 relation est ininterprétable (case « ? »). En compréhension orale en français, les témoins rattrapent leur retard initial sur le groupe pilote, sans le dépasser. En vocabulaire en français, l'analyse est plus complexe : les témoins progressent davantage que les pilotes entre début et fin CP1, mais ces derniers rattrapent leur retard entre fin CP1 et fin CP2. L'impact de ELAN s'observe en wolof et en français sur 5 épreuves : segmentation syllabique, identification du phonème initial, connaissance du nom des lettres, LUM et IME. Les progrès du groupe pilote apparaissent tardivement, soit entre fin CP1 et fin CP2. En fin CP2, les pilotes surpassent les témoins en orthographe et en compréhension écrite en L1 et en français. Enfin, des liens intralingues et interlingues apparaissent plus fréquents et plus forts dans le groupe pilote.

■ **Les progrès des groupes pilotes**

Sur les 106 relations permettant de tester les progressions des deux groupes, 50% sont à l'avantage du groupe pilote, 39,6% sont neutres, 6,6% indiquent que les témoins rattrapent leur retard initial sur les pilotes, 2,8% que les progrès des deux groupes varient en fonction des sessions et 1% que les témoins progressent davantage que les pilotes. En fin CP2, sur les 30 relations permettant de comparer les deux groupes, 74% sont à l'avantage des pilotes, 20% sont neutres et 6% à l'avantage des témoins.

L'absence d'effet (près de 40% des relations testées) peut être due au fait que certaines épreuves (segmentation syllabique en L1 ou en français, vocabulaire et compréhension orale en L1), très réussies par les élèves, ne permettent pas d'apprécier les progrès. Par ailleurs, plusieurs pays (Burkina Faso, Burundi, Mali et Niger) ont déjà une expérience d'enseignement bilingue, bénéficiant à certains groupes témoins, ce qui réduit l'écart entre les témoins et les pilotes et minimise l'effet attendu du programme ELAN.

Les progrès à l'avantage des groupes témoins sont rares. Dans 7 cas sur 8, il s'agit d'une réduction d'écart de performances, leurs scores étant initialement plus faibles que ceux des pilotes. Une seule relation peut être interprétée en termes de progrès à l'avantage du groupe témoin (cf. Burkina), ce qui reste marginal.

Les élèves pilotes ont davantage progressé que les élèves témoins (50% des relations testées). Et, dans la plupart des cas, leurs performances en fin CP2 sont supérieures à celles des témoins. Dans la mesure où témoins et pilotes sont appariés sur la plupart des indicateurs socioéconomiques et linguistiques, les progrès du groupe pilote peuvent être attribués au dispositif ELAN.

■ **Une supériorité des élèves pilotes sur les élèves témoins au regard du référentiel de compétences du programme ELAN**

Un guide pédagogique du programme ELAN a été réalisé par l'OIF pour aider les enseignants des classes pilotes à développer l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture¹³. Des compétences orales et écrites sont définies, que les enseignants doivent travailler dans les deux langues sur trois ans à partir du CP1¹⁴. L'application du programme devrait donc se traduire par

¹³ Voir <http://www.elan-afrique.org/ressources/outils-pedagogiques>

¹⁴ Les domaines de compétences sont les suivants : outils de la langue, conventions des textes en lecture, connaissance du

une supériorité des pilotes sur les témoins dans les compétences du référentiel. Des correspondances ont pu être établies entre certaines évaluations standardisées et ces compétences : pour les outils de la langue, 85% des relations testées sont à l'avantage des pilotes ; ce pourcentage est de 100% dans le domaine « Conventions des textes en lecture », de 81% pour « Caractéristiques des textes en écriture », de 72% pour « Fluidité » et de 50% pour la « Compréhension écrite ». De fait, les élèves ayant participé au programme ELAN ont en fin CP1 et fin CP2 de meilleures performances que celles des non-participants et donc probablement de meilleures compétences que ces derniers au regard des cinq domaines du référentiel.

■ *Des progrès variables selon les compétences testées*

Les domaines dans lesquels les pilotes progressent bien plus que les témoins sont la connaissance des lettres en français et en L1 (6 pays sur 8) et la compréhension orale en français (5 pays sur 8). Viennent ensuite la segmentation syllabique en français et l'identification de phonèmes en L1 (4 pays sur 8 dans chaque cas), puis le vocabulaire en français (3 pays sur 8), la segmentation syllabique en L1 (2 pays sur 8) et la familiarisation avec le monde de l'écrit (1 pays sur 8). Le vocabulaire en L1 et la compréhension orale en L1 sont les deux seules épreuves pour lesquelles aucun progrès du groupe pilote n'est constaté. Il est possible que les activités réalisées dans les classes pilotes aient privilégié la connaissance des lettres en français et en L1 et la compréhension orale en français, ce qui semble assez plausible pour la connaissance des lettres, dont l'enseignement est assez aisé en raison de sa composante procédurale.

■ *Des progrès variables selon les contextes linguistiques et les pays*

Les compétences ayant le plus progressé sont en partie liées au contexte linguistique des pays. Si l'on fait abstraction du Sénégal, de la RDC et du Bénin où les progrès des pilotes apparaissent autant en français qu'en L1, au Cameroun – pays dans lequel les échanges quotidiens ont lieu en français –, les progrès des pilotes concernent davantage les épreuves en ewondo. Au Burundi, au Mali et au Niger où les échanges se font surtout en langue nationale, les pilotes progressent davantage en français. Ainsi, le dispositif a permis aux élèves pilotes de progresser soit dans les deux langues, soit dans la langue la moins sollicitée dans leur environnement linguistique.

L'examen des progressions des élèves pilotes dans les pays pour lesquels on dispose de trois temps de mesure montre une dynamique temporelle variable selon les pays : dès le CP1 ou plutôt en CP2. Ces effets immédiats ou différés peuvent être liés au démarrage plus ou moins tardif du programme dans les pays.

Ces résultats masquent néanmoins des disparités selon les pays. En effet, la fréquence des progrès des pilotes permet de distinguer trois groupes de pays : dans le premier, ceux dans lesquels les progrès sont les plus nombreux, soit la RDC (13/15)¹⁵, le Sénégal (11/15), le Bénin (10/15) et le Niger (5/8). Le second regroupe trois pays aux progrès moins nombreux : le Burundi (5/15), le Mali (5/15) et le Cameroun (4/15). Enfin, le dernier groupe correspond uniquement au Burkina : aucune relation en faveur des pilotes n'y est observée. L'ampleur des progrès n'est pas indépendante de la culture bilingue des pays. Ainsi, parmi les quatre pays avec enseignement bilingue français-langue nationale dès le début de la scolarisation (RDC, Sénégal, Bénin et Cameroun), c'est dans trois d'entre eux (RDC, Sénégal et Bénin) que le dispositif ELAN a été le plus efficace. Le cas du Cameroun est particulier puisqu'il est le seul pays où l'utilisation de la L1 est peu fréquente.

A contrario, pour les quatre pays qui pratiquent l'enseignement bilingue depuis plusieurs années (Burkina, Burundi, Mali et Niger), les effets du dispositif ELAN sont réels mais moindres dans

vocabulaire à l'écrit, fluidité de la lecture, compréhension écrite, caractéristiques des textes en écriture, production écrite, cohérence et cohésion d'un texte, style.

¹⁵ La fréquence peut se lire de la façon suivante : en RDC, sur les 15 relations permettant de rendre compte des progrès des groupes pilotes et témoins, 11 attestent des progrès en faveur du groupe pilote.

deux pays (Burundi, Mali), et non repérables dans un (Burkina). Le Niger fait exception puisque les progrès sont notables, alors même qu'il a une pratique ancienne de l'enseignement bilingue, mais le nombre réduit d'épreuves administrées limite l'interprétation. Ces liens suggèrent que la plus grande efficacité du dispositif ELAN pourrait être liée à une forte motivation à mettre en place un enseignement bilingue et donc à des pratiques pédagogiques nouvelles et plus stimulantes pour les enseignants (effet Hawthorne). Inversement, dans les autres pays à tradition d'enseignement bilingue plus ancienne, les pratiques bilingues concernent autant les classes pilotes que les classes témoins et la motivation/implication des enseignants serait moindre du fait des habitudes de travail prises depuis plusieurs années.

■ ***Des liens intra- et interlangues via la maîtrise de l'écrit***

On retrouve ici, comme dans la recherche internationale sur l'acquisition de la lecture, des liens intra-langues entre compétences à l'oral et maîtrise à l'écrit et ce, quels que soient les groupes. De plus, les liens interlangues entre les compétences orales L1 et L2 ne sont pas systématiques et sont peu nombreux et peu élevés, quel que soit le groupe.

En revanche, les liens interlangues sont plus nombreux et plus importants pour les indicateurs de maîtrise de l'écrit. Autrement dit, alors qu'à l'oral un enfant compétent dans une langue ne l'est pas forcément dans l'autre langue, un enfant qui présente un bon niveau à l'écrit dans une langue présente également un bon niveau dans l'autre. Les effets de transfert interlangues apparaîtraient via l'écrit et non via l'oral. D'après les analyses de régression, le niveau atteint en L1 à l'écrit prédit le niveau en lecture et orthographe en L2. Parmi les compétences orales en L1, la conscience phonologique est le plus fort contributeur à la maîtrise de l'écrit en L2 en fin CP2 ; parmi les indicateurs de maîtrise de l'écrit en L1, la lecture en une minute (automatisation en lecture), l'identification du mot écrit (décodage) et la connaissance des lettres contribuent le plus à la maîtrise de l'écrit en français.

■ ***Des performances en maîtrise de l'écrit qui restent faibles en fin CP2***

Ces résultats positifs sont toutefois à nuancer au regard du niveau atteint par les élèves dans la maîtrise de l'écrit en français en fin CP2. La figure ci-après illustre ce point en présentant pour les huit pays les pourcentages moyens de réussite des élèves témoins, pilotes et de l'ensemble des deux groupes (Total) aux quatre épreuves de maîtrise de l'écrit en français en fin CP2.

Pour l'ensemble des pays, l'épreuve la mieux réussie est IME (40% de réussite environ). Viennent ensuite l'orthographe (27,4% de réussite) puis la lecture en une minute (17,3% de réussite) et enfin la compréhension écrite (13,5% de réussite). Pour 2 des 4 épreuves (LUM et Ortho), les pilotes obtiennent un taux de réussite double de celui des témoins. La compréhension écrite est la seule épreuve qui ne distingue pas les deux groupes (12% de réussite pour les témoins et 15% pour les pilotes). En fin CP2, le taux de réussite moyen des huit pays pour l'ensemble des 4 épreuves reste globalement assez faible : 25% pour l'ensemble des élèves, 19% pour les témoins et 29% pour les pilotes.

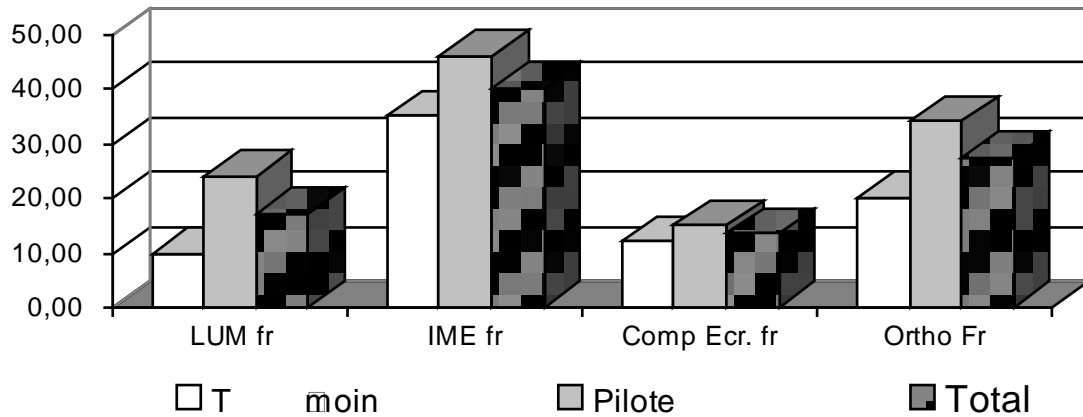
Deux remarques s'imposent. D'une part, ces chiffres confirment les tendances relevées dans le PASEC¹⁶-2014 qui évalue les performances en maîtrise de la langue et en mathématiques dans dix pays de l'Afrique subsaharienne, dont sept sont impliqués dans ELAN, et conclut qu'en fin CP2, « plus de 70 % des élèves n'ont pas atteint le niveau suffisant en langue » (PASEC, 2015, p.11). Bien que les deux études aient des méthodologies différentes, elles soulignent le faible niveau de compétence des élèves en français en fin de CP2. Les résultats ELAN montrent toutefois que ce dispositif peut contribuer à améliorer sensiblement les performances des élèves en français.

La seconde remarque concerne les fortes variations de réussite des deux groupes selon les épreuves. Ainsi, la réussite est plus élevée en lecture de mots qu'en compréhension écrite et les performances sont bien plus faibles en lecture en une minute, épreuve qui évalue

¹⁶ Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemem.

l'automatisation du décodage, qu'en identification des mots écrits évaluant les capacités de décodage, c'est-à-dire la connaissance des relations phonèmes/graphèmes. Ces écarts suggèrent que les faibles performances en lecture-compréhension peuvent être dues non seulement à une maîtrise insuffisante du décodage, mais également à une difficulté à automatiser les relations phonèmes/graphèmes. On sait en effet que la compréhension écrite peut être altérée par un décodage insuffisamment automatisé.

Pourcentage de réussite des groupes témoins et pilotes et de l'ensemble des huit pays (total) aux épreuves de maîtrise de l'écrit en français en fin CP2



Légende : LUM : lecture en une minute ; IME : Identification des mots écrits ; Comp EC : compréhension écrite ; Ortho : orthographe

4. Conclusions et recommandations

L'objectif de cet article était de rendre compte des effets du programme ELAN dans huit pays d'Afrique subsaharienne sur les compétences des élèves qui en ont bénéficié. Les résultats montrent des effets positifs attestés dans sept des huit pays considérés, ce qui est d'autant plus remarquable que les conditions d'enseignement y sont difficiles et que les élèves des groupes témoins peuvent avoir bénéficié d'un enseignement bilingue autre qu'ELAN. Ces résultats suggèrent des recommandations destinées à améliorer le dispositif et à penser son extension à d'autres pays, et plusieurs d'entre elles rejoignent celles du *PASEC 2014* pour le début de la scolarité, en particulier : l'articulation entre langue d'enseignement et langue maternelle, et le renforcement de l'accompagnement des élèves en lecture.

1. Travailler la connaissance des lettres et la conscience phonologique dans les deux langues. Cette évaluation et des études sur le bilinguisme montrent qu'un travail soutenu sur ces deux compétences en L1 et en L2 contribue au développement des capacités de décodage dans les deux langues et favorise la reconnaissance et la production des mots écrits, via des effets de transfert intra- et interlangues.

2. Renforcer la reconnaissance des mots écrits dans les deux langues pour améliorer la compréhension écrite. Il faut donc travailler la mise en relation graphophonologique via la connaissance des lettres et la conscience phonologique, mais aussi automatiser cette procédure pour alléger la charge cognitive en situation de compréhension d'énoncés et de textes écrits.

3. Développer le dispositif sur une période de plusieurs années. Un enseignement bilingue sur les trois premières années de l'école primaire permettrait aux élèves de consolider leurs compétences dans l'écrit et ainsi de mieux appréhender les apprentissages en français proposés

en quatrième année d'école primaire. Il pourrait contribuer à réduire le nombre d'abandons et d'échecs scolaires, en partie liés au découragement des élèves, dû à l'écart trop important entre leur niveau de compétence en français et celui exigé par les contenus d'enseignements qui leur sont proposés dans cette langue.

4. *Mettre à disposition des enseignants des évaluations formatives bilingues et en bilinguisme.* Pour atteindre les objectifs du programme ELAN, les enseignants doivent disposer d'outils d'évaluation bilingues à visée formative leur permettant d'identifier les difficultés des élèves, d'analyser leurs erreurs en L1 et en L2 et de proposer des activités facilitant le transfert de L1 vers L2, à l'oral et à l'écrit.

5. *Former les enseignants aux avantages du bilinguisme.* Dans les pays africains francophones où la langue d'enseignement est plus valorisée que les langues locales (contextes diglossiques), former les enseignants aux avantages cognitifs et culturels du bilinguisme et de la bilinguisme est une condition nécessaire à la pérennité d'enseignements bilingues de qualité et professionnellement stimulants.

6. *Sensibiliser les familles à l'intérêt pour la réussite scolaire de leurs enfants d'utiliser la L1 comme langue d'enseignement avec le français.* Informer les familles des bénéfices du bilinguisme sur le développement cognitif et culturel et la réussite scolaire peut les aider à soutenir leurs enfants dans les apprentissages. Les familles ont un rôle central à jouer, car l'école ne peut pas créer seule les opportunités d'usage des langues familiales hors contexte scolaire, condition *sine qua non* du succès de la promotion du bilinguisme.

Références

ADESOPE Olusola O., LAVIN Tracy, THOMPSON Terri et UNGERLEIDER Charles (2010), « A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism », *Review of Educational Research*, n°80(2), p.207-245, doi : 10.3102/0034654310368803

BIALYSTOK Ellen (2001), *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.

BIALYSTOK Ellen, LUK Gigi et KWAN Ernest (2005), « Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems », *Scientific Studies of Reading*, n°9(1), p.43-61, doi : 10.1207/s1532799xssr0901_4

CASALIS Séverine et LOUIS-ALEXANDRE Marie-France (2000), « Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study », *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n°12, p.303-335.

CUMMINS Jim (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.

DEMONT Élisabeth et GOMBERT Jean-Émile (2004), « L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite », *Enfance*, n°3, vol. 56, p.245-257.

DIRECTION DE LA PROGRAMMATION ET DU DÉVELOPPEMENT (2001), *Banque d'outils d'évaluation des compétences en Grande Section de maternelle et au Cours Préparatoire*, En ligne www.banqoutils.education.gouv.fr

ECALLE Jean (2004), *Test d'identification de mots écrits pour enfants de 6 à 8 ans (TIMÉ2)*, Paris, Éditions des ECPA.

ELLEFSON Michelle R., TREIMAN Rebecca et KESSLER Brett (2009), « Learning to label letters by sounds or names: A comparison of England and the United States », *Journal of Experimental Child Psychology*, n°102, p.323-341.

FOULIN Jean Noel (2005), « Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read », *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n°18, p.129-155.

GOMBERT Jean Émile, COLÉ Pascale, VALDOIS Sylviane, GOIGOUX Roland, MOUSTY Ph. et FAYOL Michel (2000), *Enseigner la lecture : apprendre à lire au cycle 2*, Paris, Nathan Pédagogie.

MANN Virginia et WIMMER Heinz (2002), « Phoneme awareness and pathways into literacy: A comparison of German and American children », *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n°15(7-8), p.653-682, doi : 10.1023/A:1020984704781

MORAIS José, CARY Luz, ALEGRIA Jésus et BERTELSON Paul (1979), « Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? », *Cognition*, n°7, p.323-331.

NOCUS Isabelle, FLORIN Agnès, GUIMARD Philippe et VERNAUDON Jacques (2007), « Effets d'un enseignement en langue kanak sur les compétences oral/écrit en français au cycle 2 en Nouvelle-Calédonie », *Bulletin de psychologie*, n°60(491), p.471-488.

NOCUS Isabelle, GUIMARD Philippe & FLORIN Agnès (en révision), « Maîtrise de l'oral et de l'écrit en français et en tahitien : une étude longitudinale du CP au CM2 en Polynésie française », *Psychologie française*.

NOCUS Isabelle, GUIMARD Philippe & FLORIN Agnès (2016), *Évaluation du programme « initiative-ELAN-Afrique »*, Rapport final de recherche pour le compte de l'Organisation internationale de la Francophonie, le 08/03/2016, Université de Nantes (non publié), 182 pages (+184 pages d'annexes et 21 pages de synthèse).

NOCUS Isabelle, GUIMARD Philippe, VERNAUDON Jacques, COSNEFROY Olivier, PAIA Mirose & FLORIN Agnès (2012), « Effectiveness of a heritage educational program for the acquisition of oral and written French and Tahitian in French Polynesia », *Teaching and Teacher Education*, n°28(1), p.21-31, doi : 10.1016/j.tate.2011.07.001

NOCUS Isabelle, VERNAUDON Jacques et PAIA Mirose (2014), *L'école plurilingue en Outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

NOCUS Isabelle, VERNAUDON Jacques, GUIMARD Philippe, PAIA Mirose & FLORIN Agnès (2011), « Effets de dispositifs pédagogiques bilingues sur le développement langagier et la réussite scolaire à l'école primaire en collectivités françaises d'outremer », *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, n°115, p.494-501.

PASEC (2015), *PASEC 2014 - Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Compétences et facteurs de réussite au primaire*, CONFEMEN, Dakar (Sénégal), En ligne www.pasec.confemen.org, consulté le 15 décembre 2015.

SHARE D. (2004), « Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection », *Journal of Experimental Child Psychology*, n°88, p.213-233.

SNOW Catherine E., BURNS M. Susan et GRIFFIN Peg (1998), *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Washington, National Academy Press.

SPRENGER-CHAROLLES Liliane (2009), *Manuel pour l'évaluation des compétences fondamentales en lecture*, Préparé pour le Bureau pour la croissance économique, l'agriculture et le commerce (EGAT/ED), Agence américaine pour le développement international (USAID), En ligne <http://toolkit.ineesite.org/>

TREIMAN Rebecca (2006), « Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling », dans R.M. JOSHI & P.G. AARON (éds.), *Handbook of Orthography and Literacy*, Erlbaum, Mahwah, p.581-599.

Tableau 1 - Synthèse des progressions des groupes témoins et pilotes à l'issue de l'expérimentation et des différences de performances entre les deux groupes pour les épreuves de maîtrise de l'écrit de fin CP2

	Bénin N=266 (N _T = 131; N _P = 135)	Burkina Faso N=297 (N _T = 145; N _P = 152)	Burundi N=218 (N _T = 104; N _P = 114)	Cameroun N=262 (N _T = 130; N _P = 132)	Mali N=318 (N _T = 147; N _P = 171)	Niger N=174 (N _T = 69; N _P = 105)	RDC N=154 (N _T = 56; N _P = 98)	Sénégal N=318 (N _T = 143; N _P = 175)
<i>Section 1 : Progrès des groupes témoins et pilotes sur les épreuves orales proposées en début et fin CP1 ou en début CP1 et CP2</i>								
Vocabulaire L1	Neutre		Neutre	Neutre	Neutre		Neutre	Neutre
Compréhension orale L1	Neutre		Neutre	Neutre	Neutre		Neutre	Témoin-R
Monde de l'écrit	Neutre		Neutre	Neutre	Neutre		Pilote	Neutre
<i>Section 2 : Progrès des groupes témoins et pilotes sur les épreuves orales proposées aux 2 ou 3 temps de l'expérimentation</i>								
Segmentation syllabique L1	Neutre	Témoin-R	Neutre	Témoin-R	Témoin-R	Neutre	Pilote	Pilote
Identification du phonème initial L1	Pilote	Neutre	Neutre	Pilote	Neutre	Neutre	Pilote	Pilote
Connaissance du nom des lettres L1	Pilote	Neutre	?	Pilote	Pilote	Pilote	Pilote	Pilote
Segmentation syllabique Fr	Neutre	Témoin-R	Pilote	Neutre	Neutre	Pilote	Pilote	Pilote
Identification du phonème initial Fr	Pilote	Neutre	Neutre	Pilote	Pilote	Pilote	Pilote	Pilote
Connaissance du nom des lettres Fr	Pilote	Témoin-R	Pilote	Témoin-R	Pilote	Pilote	Pilote	Pilote
Vocabulaire Fr	Pilote	Témoin-P	Pilote	Neutre	?	Neutre	Pilote	?
Compréhension orale Fr	Pilote	Neutre	Neutre	Neutre	Pilote	Pilote	Pilote	Pilote
<i>Section 3 : Progrès des groupes témoins et pilotes sur les épreuves de maîtrise de l'écrit proposées en fin CP1 et fin CP2 ou début CP2 et fin CP2</i>								
Lecture en une minute L1	Pilote		Neutre	Pilote	Neutre		Pilote	Pilote
Identification du mot écrit L1	Pilote		Neutre	Neutre	Neutre		Pilote	Pilote
Lecture en une minute Fr	Pilote		Pilote	Neutre	Pilote		Pilote	Pilote
Identification du mot écrit Fr	Pilote		Pilote	Neutre	Neutre		Pilote	Pilote
<i>Section 4 : Différences entre les groupes témoins et pilotes sur les épreuves de maîtrise de l'écrit proposées en fin CP2</i>								
Compréhension écrite L1	Neutre		Neutre	Pilote	Pilote	Pilote	Pilote	Pilote
Compréhension écrite Fr	Témoin-P		Neutre	Pilote	Neutre	Pilote	Pilote	Pilote
Orthographe L1	Témoin-P	Pilote	Pilote	Pilote	Pilote	Pilote	Pilote	Pilote
Orthographe Fr	Neutre	Neutre	Pilote	Pilote	Pilote	Pilote	Pilote	Pilote

Note : Fr : français ; deb/fin : début et fin ; N_T = effectif témoin ; N_P = effectif pilote ; cases vides = relation non testée ; « neutres » = progression identique ou absence de différences entre les deux groupes ; « Témoin-R » = progrès en faveur du groupe témoin et réduction des écarts initiaux entre les deux groupes ; « Pilote » = progrès ou différences en faveur des élèves du groupe pilotes ; « Témoin-P » = progrès ou différences en faveur des élèves du groupe témoin ; ? = cas particuliers

découvrons ainsi des personnalités, enseignantes ou non, qui ont exercé une influence sur l'univers enseignant et ses praticiens, tel le docteur Philippe Tissié (1852-1935) ayant introduit une vision critique de la gymnastique française républicaine et initiant ainsi une nouvelle pratique enseignante de l'éducation physique. Paulo Freire, quant à lui, est présenté comme penseur pédagogue et activiste politique tourné vers la cause des plus pauvres et des opprimés. La pensée critique de Freinet est abordée au prisme original de la culture de soi.

Enfin, la troisième partie de l'ouvrage traite d'un possible glissement à la notion de « pensée éducative » à considérer comme un patrimoine intellectuel, hors des frontières du seul univers enseignant. L'irruption de l'art et des artistes dans le fonctionnement et les normes de l'école, la critique adressée par l'Éducation nouvelle, au nom des méthodes actives, à la pédagogie traditionnelle, bouleversée par des maîtres « maquisards pédagogiques », qui poussent aux expériences pédagogiques novatrices, ne cessent de *penser autrement* l'école, l'enseignement, l'éducation.

La pensée critique ne saurait s'atténuer ni s'éteindre ; elle constitue un horizon qui ne cesse de s'élargir pour l'enseignant et par l'enseignant qui ne se contente pas de reproduire des idées et des techniques éprouvées et approuvées. La lecture et l'étude de cet ouvrage devraient être proposées en formation initiale et continue des enseignants afin de les aider à définir, circonscrire, contextualiser une pensée critique.

L'enjeu de cette pratique participe à la responsabilité éducative et scolaire reconnue à tout enseignant. Susciter la pensée critique c'est souhaiter des enseignants autonomes, responsables, créatifs. Dans un contexte de crise enseignante, il y a nécessité et urgence d'y croire ; cet ouvrage et leurs auteurs y contribuent avec force et courage.

André Pachod

Maître de conférences Habilité à diriger des recherches, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), Université de Strasbourg