
ETUDE DE L'INFLUENCE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE SUR LA QUALITÉ DES PREMIERS APPRENTISSAGES



La recherche a été coordonnée par Roland Goigoux, financée par l'Ifé avec le soutien de la DGESCO.

Après une présentation assez globale de la recherche nous étudierons quelques-uns de ses résultats, en particulier dans les domaines du code et de la compréhension.

Pages du rapport

<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

Des vidéos du colloque de présentation des résultats du 25/09/2015 sont disponibles sur cette page. D'une durée de 30 minutes chacune, elles pourront vous donner un aperçu des résultats de différents axes :

- Problématique, méthodologie et premiers résultats
- L'enseignement du code
- L'enseignement de la compréhension
- Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : catégorisation et premières analyses
- Ce que veut dire écrire en CP : types de tâches, profils de classe et progrès des élèves
- Faire observer la langue pour lire et écrire au CP
- Influence des dimensions pédagogiques sur les apprentissages des élèves : "climat", "engagement" et "explication"

Une synthèse des différents résultats est présentée des pages 386 à 413 du rapport.

PROBLÉMATIQUE, MÉTHODOLOGIE ET PREMIERS RÉSULTATS

La question :

Étude de grande ampleur sur le lire/écrire au CP, donc l'objectif n'est pas de donner une méthode, de proposer une pratique, une technique, un truc, mais de montrer ce qu'est le réel des classes de CP, et d'analyser ce réel.

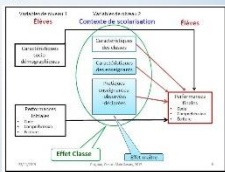
1. Identifier les caractéristiques des pratiques d'enseignement qui favorisent les apprentissages des élèves en lecture-écriture au CP : la planification de l'enseignement, les dosages entre différents domaines d'activité, les compétences que les enseignants visent en priorité, les modalités pédagogiques qu'ils retiennent...

2. Évaluer ce que pèsent ces différents choix c'est-à-dire les effets qu'ils produisent sur les progrès des élèves, en particulier ceux qui sont les moins performants au début de l'année.

Problématique, méthodologie et premiers résultats

Les objectifs:

- Identifier les caractéristiques des pratiques d'enseignement qui favorisent les apprentissages
- Évaluer ce que pèsent ces différents choix



La question est de rechercher les facteurs explicatifs des différences de performances entre les élèves à la fin du CP, à partir de caractéristiques des élèves (catégories sociodémographiques et performances initiales), des classes (effet-classe) et des enseignants (effet-maître). Ce qui a intéressé les chercheurs, ce sont bien les pratiques ordinaires, dans un paradigme écologique non modifié par une expérimentation.

Contribution des différents groupes de facteurs à l'explication des différences de progrès des élèves au CP

	Élèves			Classe
	Niveau initial	CSD	Total	
Global	53%	5%	58%	8.1%
Code	40%	5%	45%	7.2%
Compréhension	46%	2%	48%	4.9%
Écriture	20%	1%	21%	11%

- Selon cette étude, en CP pour le lire-écrire, l'influence du milieu social est faible (5 % des écarts sont dus aux CSD) ; celle de l'effet-maître est plus importante (8 %).

L'impact des pratiques pédagogiques est fort en écriture et faible en compréhension.

- ➔ Probablement parce que la compréhension, contrairement à l'écriture, n'est pas une cible d'enseignement jugée prioritaire par les enseignants de CP.
- ➔ Probablement aussi parce que c'est un enseignement difficile à concevoir et à réaliser, pour lequel les enseignants disposent de moins d'outils et de points de repères.
- ➔ Probablement enfin parce que les performances en compréhension dépendent beaucoup du bagage linguistique et culturel des enfants (donc des pratiques éducatives familiales), beaucoup plus que dans le domaine de l'écriture, plus aisément didactisable et plus intensément enseigné à l'école.

Or, on sait qu'à 10 ans (évaluation PIRLS), les élèves français pêchent en compréhension, pas en décodage.

p.324

Les classes et les enseignants observés :

Les classes et les enseignants observés :

- Diversité des élèves
- Des enseignants expérimentés et volontaires

- 2507 élèves
- 131 classes

On note une grande diversité :

- 2507 élèves
- 131 classes

Diversité des élèves, avec 50 % issus de milieux défavorisés (population légèrement + défavorisées que la moyenne, car première préoccupation était de comprendre les pédagogies bénéfiques aux

élèves qui ont le plus besoin de l'école pour apprendre.

Des enseignants expérimentés et volontaires (16ans d'ancienneté en moyenne et au moins 3 en CP) avec des pratiques diverses : 40 enseignants n'utilisent aucun manuel, 66 utilisent un manuel "intégratif" et 25 un manuel phono-syllabique.

Tous les enseignants enseignent le code à leurs élèves et la variable "manuel" est trop grossière pour avoir une influence en tant que telle sur l'apprentissage. Aucune "méthode" n'est employée "pure", l'opposition globale/syllabique est dépassée. Il peut y avoir autant de différences entre 2 PE utilisant le même manuel que de similitudes entre 2 utilisant des manuels différents.

Les conditions de l'enquête :

Les conditions de l'enquête :

- L'évaluation
- L'observation
- 60 chercheurs
- 140 enquêteurs
- 3000 heures d'enseignement filmées
- 8100 photos de cahiers d'élèves

Des étudiants en psychologie ont procédé à une évaluation individuelle ou semi-collective en début de CP et en fin d'année. Une évaluation supplémentaire a été menée en fin de CE1 des mêmes élèves, mais nous resterons sur les résultats CP aujourd'hui.

Les enquêteurs (CPC, retraités, chercheurs...) ont observé les pratiques des enseignants 1 semaine par trimestre, la même dans toutes les classes.

Typologie des tâches

<p>A1. Lire un texte</p> <p>A1.1 Lire un texte (à voix haute)</p> <p>A1.2 Lire un texte (à voix basse)</p> <p>A1.3 Lire un texte (à voix normale)</p> <p>A1.4 Lire un texte (à voix normale) en silence</p> <p>A1.5 Lire un texte (à voix normale) en silence (à l'écrit)</p> <p>A1.6 Lire un texte (à voix normale) en silence (à l'oral)</p> <p>A1.7 Lire un texte (à voix normale) en silence (à l'écrit) en silence</p> <p>A1.8 Lire un texte (à voix normale) en silence (à l'écrit) en silence</p> <p>A1.9 Lire un texte (à voix normale) en silence (à l'écrit) en silence</p> <p>A1.10 Lire un texte (à voix normale) en silence (à l'écrit) en silence</p> <p>A1.11 Lire un texte (à voix normale) en silence (à l'écrit) en silence</p> <p>A1.12 Lire un texte (à voix normale) en silence (à l'écrit) en silence</p> <p>A1.13 Lire un texte (à voix normale) en silence (à l'écrit) en silence</p> <p>A1.14 Lire un texte (à voix normale) en silence (à l'écrit) en silence</p> <p>A1.15 Lire un texte (à voix normale) en silence (à l'écrit) en silence</p> <p>A1.16 Lire un texte (à voix normale) en silence (à l'écrit) en silence</p> <p>A1.17 Lire un texte (à voix normale) en silence (à l'écrit) en silence</p> <p>A1.18 Lire un texte (à voix normale) en silence (à l'écrit) en silence</p> <p>A1.19 Lire un texte (à voix normale) en silence (à l'écrit) en silence</p> <p>A1.20 Lire un texte (à voix normale) en silence (à l'écrit) en silence</p>	<p>C1. Comprendre</p> <p>C1.1 Comprendre le sens global d'un texte</p> <p>C1.2 Comprendre le sens global d'un texte</p> <p>C1.3 Comprendre le sens global d'un texte</p> <p>C1.4 Comprendre le sens global d'un texte</p> <p>C1.5 Comprendre le sens global d'un texte</p> <p>C1.6 Comprendre le sens global d'un texte</p> <p>C1.7 Comprendre le sens global d'un texte</p> <p>C1.8 Comprendre le sens global d'un texte</p> <p>C1.9 Comprendre le sens global d'un texte</p> <p>C1.10 Comprendre le sens global d'un texte</p> <p>C1.11 Comprendre le sens global d'un texte</p> <p>C1.12 Comprendre le sens global d'un texte</p> <p>C1.13 Comprendre le sens global d'un texte</p> <p>C1.14 Comprendre le sens global d'un texte</p> <p>C1.15 Comprendre le sens global d'un texte</p> <p>C1.16 Comprendre le sens global d'un texte</p> <p>C1.17 Comprendre le sens global d'un texte</p> <p>C1.18 Comprendre le sens global d'un texte</p> <p>C1.19 Comprendre le sens global d'un texte</p> <p>C1.20 Comprendre le sens global d'un texte</p>
--	---

Ils ont noté et codé selon un protocole très strict toutes les tâches demandées aux élèves sur la phonographie, la lecture, la compréhension, l'écriture et l'étude de la langue. Ils ont consigné les formes d'aides ou les modalités des situations d'apprentissage (avec aide du maître, d'un autre adulte dans la classe, en collectif, en individuel ou petits groupes, travail oral ou écrit, etc...) en enlevant

tous les temps morts (passés à distribuer les cahiers par exemple). Ils ont recueilli de nombreuses traces de l'enseignement, photographié les affichages de la classe et les cahiers de deux élèves, un dans le groupe des plus forts et un dans celui des plus faibles. La typologie des tâches observées nous donne une image de tout ce que peut être le lire écrire au CP.

➔ Annexe « Typologie des tâches »

Document donné aux enquêteurs : Exemples de ce que les élèves doivent « faire » selon les différents types de tâches

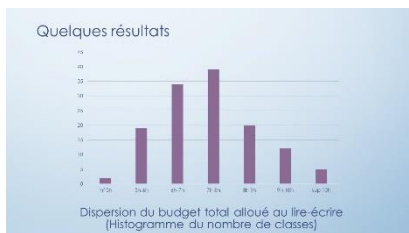
<p>F01. Lire les phonèmes</p> <p>Identifier un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p> <p>Reconnaitre un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p> <p>Reconnaitre un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p> <p>Reconnaitre un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p> <p>Reconnaitre un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p> <p>Reconnaitre un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p> <p>Reconnaitre un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p> <p>Reconnaitre un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p> <p>Reconnaitre un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p> <p>Reconnaitre un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p>	<p>F02. Lire les syllabes</p> <p>Reconnaitre un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p> <p>Reconnaitre un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p> <p>Reconnaitre un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p> <p>Reconnaitre un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p> <p>Reconnaitre un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p> <p>Reconnaitre un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p> <p>Reconnaitre un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p> <p>Reconnaitre un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p> <p>Reconnaitre un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p> <p>Reconnaitre un « son » (phonème) qui se répète dans une consigne</p>
---	--

Pour résumer, ces observations sont réalisées à travers trois angles de vue : l'offre d'enseignement proposée aux élèves (nature et durée des tâches-Attention !! Ça ne veut pas dire activité de l'élève !), la planification retenue pour enseigner le code (en lien avec supports et manuels) et les conditions qui influent sur la qualité des apprentissages

(le caractère explicite de l'enseignement, la différenciation pédagogique, les modalités de groupement des élèves, le climat de la classe et l'engagement des élèves).

p.82

Quelques résultats :



- Le budget-temps moyen du travail de lecture et d'écriture est de 7h22 par semaine.

Il y a de grandes différences d'une classe à l'autre comme l'indique le schéma ci-dessous qui représente le nombre de classes par tranche d'une heure.

Ce ne sont pas les classes qui passent le plus de temps qui réussissent le mieux... Les différences de durée n'influencent pas les performances des élèves.

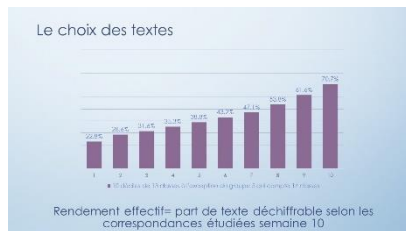
p.331

Le choix des textes

Question : le choix des textes supports aux leçons de lecture (« découverte de phrase ou de texte », c'est-à-dire la lecture collective d'un texte nouveau) a-t-il une influence sur la qualité des apprentissages ?

Question qui fait débat : est-ce que le texte donné à lire est déchiffrable ? Ou plutôt, quelle part de ce texte est déchiffrable ?

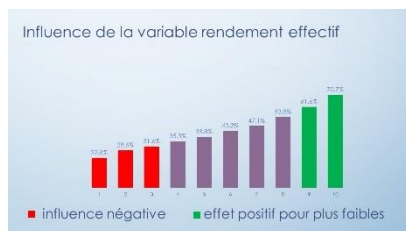
Cela permet d'examiner la nature de l'activité intellectuelle sollicitée par l'enseignant lorsqu'il affiche un écrit et dit à ses élèves : « essayons de le lire ensemble ».



Les chercheurs ont construit pour cela un indice appelé « rendement effectif » et qui exprime en pourcentage la part de texte directement déchiffrable par les élèves. Il s'agit, pour un texte donné, de la proportion de graphèmes dont on a étudié explicitement la valeur sonore.

La moyenne du rendement effectif pour les 131 classes est de **43,6 %**

L'impact du choix du support, plus ou moins déchiffrable, sur la qualité des apprentissages des élèves



Les effets observés s'exercent à des seuils différents en fonction des cibles d'apprentissage (code, compréhension et écriture) et des sous-populations d'élèves (faibles, intermédiaires, forts).

Dans tous les cas, les rendements inférieurs à 29 % sont pénalisants. Il a été constaté que des textes trop peu déchiffrables pénalisaient les élèves dans le domaine de l'acquisition du code.

Pour les élèves les plus faibles, mieux vaut privilégier un rendement supérieur à 57 %.

p.347

Question d'enseignement :

Choisir des textes en grande partie déchiffrables ? Pour travailler quelles compétences ?



Cela pose la question du choix des textes supports à cette activité d'enseignement : il faudrait s'arranger pour que les élèves puissent déchiffrer une plus grande part des textes qu'on leur propose.

L'hypothèse de l'équipe de recherche est que les enseignants ne s'autorisent pas à choisir des supports différents pour atteindre des objectifs différents : enseigner les CGP, apprendre aux élèves à identifier des mots en contexte (phrase), développer leur pédagogie de la compréhension des textes.

Bref, en voulant tout faire sur le même support, le risque est de tout faire mal.

LA COMPRÉHENSION

Les acquis de la recherche sur la compréhension

L'enseignement de la compréhension

Les acquis de la recherche

- Quelles sont les compétences nécessaires ?
- Quelles pratiques sont les plus efficaces ?

L'enseignement explicite de la compréhension produit des effets, à condition de commencer tôt, dès l'école maternelle, d'assurer une continuité (pas de « trou » au CP où les activités sont essentiellement centrées sur le code), de choisir des textes pour les problèmes de compréhension qu'ils posent a priori.

→ Annexe « Apprendre à comprendre »

p.31 à 34 du rapport

Qu'est-ce qui contribue à la qualité de la compréhension autonome ?

Qu'est-ce qui contribue à la qualité de la compréhension autonome ?

- La qualité du décodage
- Les habiletés phonologiques
- La compréhension de textes entendus

La qualité de la lecture autonome évaluée à la fin du CP dépend de 3 variables : la qualité du décodage, les habiletés phonologiques et la compréhension des textes entendus. Autrement dit, pour la troisième variable, mieux les élèves comprennent les textes qu'on leur lit, mieux ils comprennent les textes qu'ils lisent seuls.

Si l'importance de l'influence du décodage sur la compréhension en lecture autonome est connue depuis longtemps, celle des compétences en compréhension de textes entendus est rarement prise en compte. Son poids très élevé (les trois quarts de celui imputable à l'influence du décodage) justifierait pourtant que l'on apprenne aux élèves à comprendre les textes que l'adulte lit à haute voix. En maternelle bien sûr, mais aussi au cours préparatoire et au cours élémentaire.

p.398

Les pratiques des enseignants

Le temps alloué à la compréhension

La compréhension occupe 11 % du temps global du lire-écrire. 68 minutes en moyenne.

On notera que cette durée augmente en cours d'année, les maîtres consacrant un peu plus de temps aux activités de compréhension au cours des semaines 2 et 3.

La compréhension

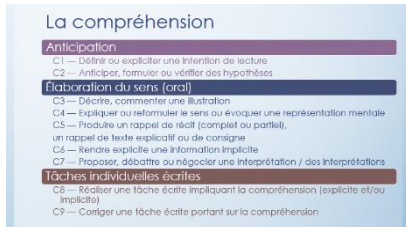


Ces moyennes ne doivent pas cacher la forte diversité des pratiques. Le temps minimum est de 20 minutes par semaine à réaliser des tâches de compréhension quand, à l'autre extrémité, une classe y consacre près de 3 heures.

Il apparaît tout d'abord que le temps cumulé des tâches de compréhension, à lui seul, ne produit **pas d'effets** sur les progrès des élèves dans ce domaine. Autrement dit, il ne suffit pas que les maitres allouent plus de temps à l'enseignement de la compréhension pour provoquer des changements significatifs en compréhension.

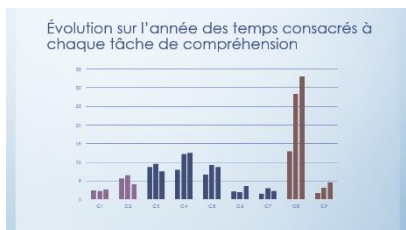
p.226

p.352



Les tâches de compréhension proposées peuvent être regroupées selon 3 blocs : les tâches d'anticipation, d'élaboration du sens, oral essentiellement, et les tâches écrites.

Le temps alloué, en minutes, à chacune des tâches prise isolément a été étudié.



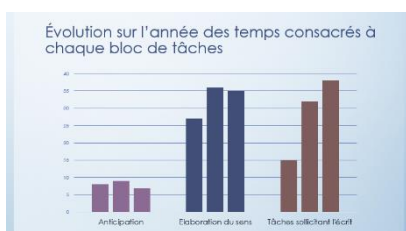
La lecture de ces données montre une forte disparité des temps consacrés aux différentes tâches qui apparaît nettement dans ce graphique.

On peut observer que les tâches C8 occupent, en moyenne, plus du tiers du temps global alloué à la compréhension. Il s'agit, rappelons-le, de tâches écrites dont la moyenne passe de 13 minutes en semaine 1 à 33 minutes en semaine 3, c'est-à-dire presque trois fois plus.

Les temps d'enseignement dévolus à la préparation de l'activité (C1 et C2) sont en moyenne très faibles (pris ensemble, les enseignants n'y consacrent pas plus de 6 minutes). Ce sont les tâches d'explication, de reformulation du sens, de description et de commentaire d'illustration (respectivement C3, C4 et C5) qui sont le plus souvent observées, après C8.

Effets : Aucune des tâches d'enseignement prises isolément n'a d'effet sur les progrès des élèves à la fin du CP, pas même la tâche C8 pourtant surreprésentée dans la moyenne des classes. Ce résultat peut sembler étonnant, car la tâche C8 qui recouvre un ensemble très diversifié de tâches écrites pourrait être à l'origine de progrès en « compréhension autonome ». Or, on observe que les élèves qui ont réalisé, seuls, de nombreuses tâches écrites au cours de l'année ne sont pas plus performants que les autres à l'épreuve de « compréhension autonome ».

p.352



Cette présentation rend apparente l'évolution différente du deuxième bloc (élaboration du sens) et du dernier (tâches sollicitant l'écrit). En moyenne, au cours de la semaine 2, ce sont les tâches orales d'élaboration du sens qui dominent alors qu'en semaine 3 ce sont les tâches écrites auxquelles les enseignants accordent le plus de temps.

Ce groupement permet d'observer que, tout au long de l'année, les enseignants définissent et explicitent très peu les intentions de lecture (C1) et que les élèves ont très rarement à émettre des hypothèses (C2).

Effets : On aboutit au même constat quand on groupe les tâches en trois grands ensembles : le temps plus ou moins long consacré aux différents blocs de tâches ne produit pas d'effet.

Toutefois, il faut mettre ces résultats en regard du temps moyen que les enseignants accordent au 2^{ème} bloc. Les chercheurs pensent que ces temps d'enseignement sont, en moyenne, trop brefs pour que leurs effets puissent être significatifs. L'analyse (en cours) des pratiques d'enseignement mises en œuvre dans les 15 classes les plus efficaces en compréhension apportera des données complémentaires qui devraient permettre d'étayer cette hypothèse interprétative.

p.352

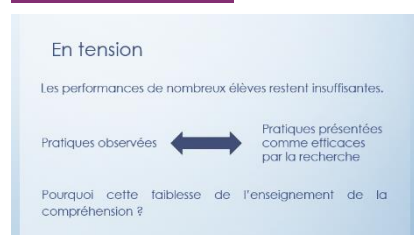
La manière dont les enseignants planifient les séances dédiées à la compréhension au cours de l'année et les tâches qu'ils retiennent en priorité exercent un effet sur les apprentissages des élèves. Une augmentation ou une régularité du recours aux tâches C1 à C7 produit un effet positif sur la compréhension des textes entendus ou des textes lus de manière autonome selon les catégories d'élèves.

p.353

D'autres facteurs ont un effet positif : s'il y a une augmentation d'un enseignement explicite et important du vocabulaire, de l'observation de la morphologie et orthographe des mots, du nombre de livres lus.

p.355

Discussion



Bien que certaines configurations de pratiques apparaissent plus efficaces que d'autres, les performances de nombreux élèves restent insuffisantes.

Pratiques observées/ Pratiques présentées comme efficaces par la recherche

Bon nombre des ingrédients cruciaux inventoriés par la recherche ne sont pas réunis par la moitié des maitres observés et le sont très peu par les autres.

Quand les élèves passent beaucoup de temps à traiter des tâches de lecture de manière autonome, en l'absence du professeur, les écarts d'efficience se creusent, y compris quand ces tâches sont centrées sur le sens : lecture silencieuse, réalisation d'exercices et décodage de mots non familiers. Or, c'est précisément ce qui a été constaté : les élèves passent beaucoup de temps à traiter des tâches de lecture-compréhension de manière individuelle et souvent hors de la présence de l'enseignant. En revanche, les

moments où ils sont incités à expliquer / reformuler le sens, à évoquer une représentation mentale ou à produire un rappel de récit n'occupent que 19 minutes par semaine en moyenne.

Pourquoi cette faiblesse de l'enseignement de la compréhension ?

Maitrise du code considérée comme un préalable ?

Enseignement de la compréhension différé aux années ultérieures ?

Manque d'outils didactiques pour aider les maitres ?

p.398

Les questions d'enseignement :



Quels supports pour enseigner la compréhension de textes entendus

?

Quelles compétences spécifiques travailler en CP et comment ?

→ Cela fera l'objet du travail de la 2^{ème} partie de l'après-midi.