

LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE

ENS de Lyon
16-17 mars 2016

L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur l'apprentissage initial de la lecture

Roland Goigoux

Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand
ESPé Clermont-Auvergne, Laboratoire ACTé
(Activité, Connaissance, Transmission, Education)

#LireEcrireCP

- Une approche écologique, pas expérimentale
 - **131 enseignants** et **2507 élèves** (début et fin de CP)
 - **60 enseignants-chercheurs** de 13 universités
 - **190 enquêteurs** pour observer trois semaines entières
 - **Une centaine d'étudiants** (financement DGESCO) pour évaluer les élèves individuellement
- Avec le soutien financier de l'institut français de l'éducation (IFÉ – ENS Lyon) et l'aide précieuse de ses équipes techniques et administratives

Les principaux indicateurs

- **Des indicateurs didactiques, spécifiques au lire-écrire :**
 - l'enseignement du **code** alphabétique
 - l'enseignement de la **compréhension** des textes
 - l'enseignement de l'**écriture** (dont la production de textes)
 - l'**étude de la langue**
 - l'**acculturation** à l'écrit
- **Des indicateurs pédagogiques, transversaux :**
 - le caractère **explicite** de l'enseignement
 - Les modalités de **différenciation** et leur fréquence
 - le **climat** de classe et l'**engagement** des élèves dans les tâches scolaires

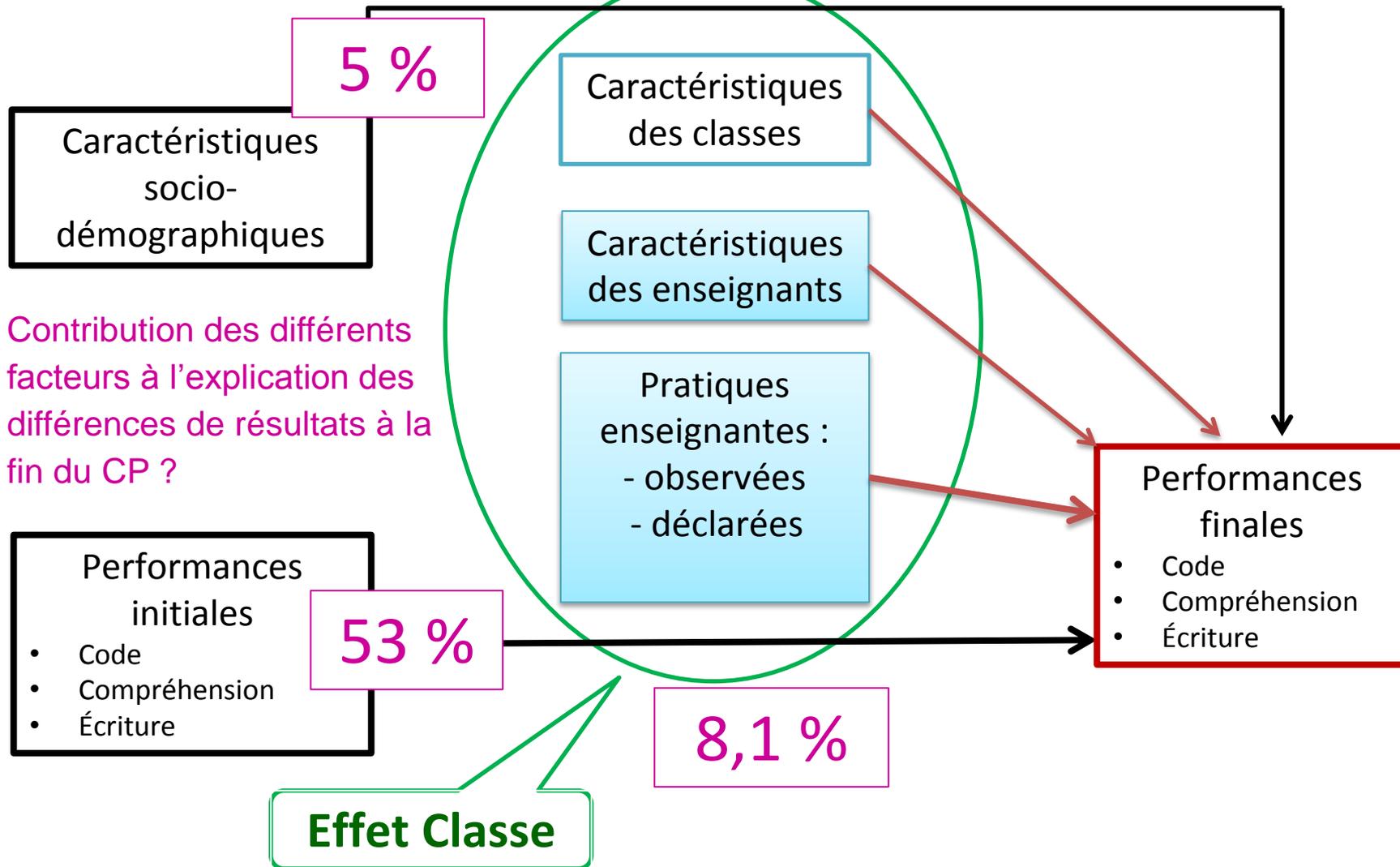
Variables de niveau 1

Élèves

Variables de niveau 2

Contexte de scolarisation

Élèves

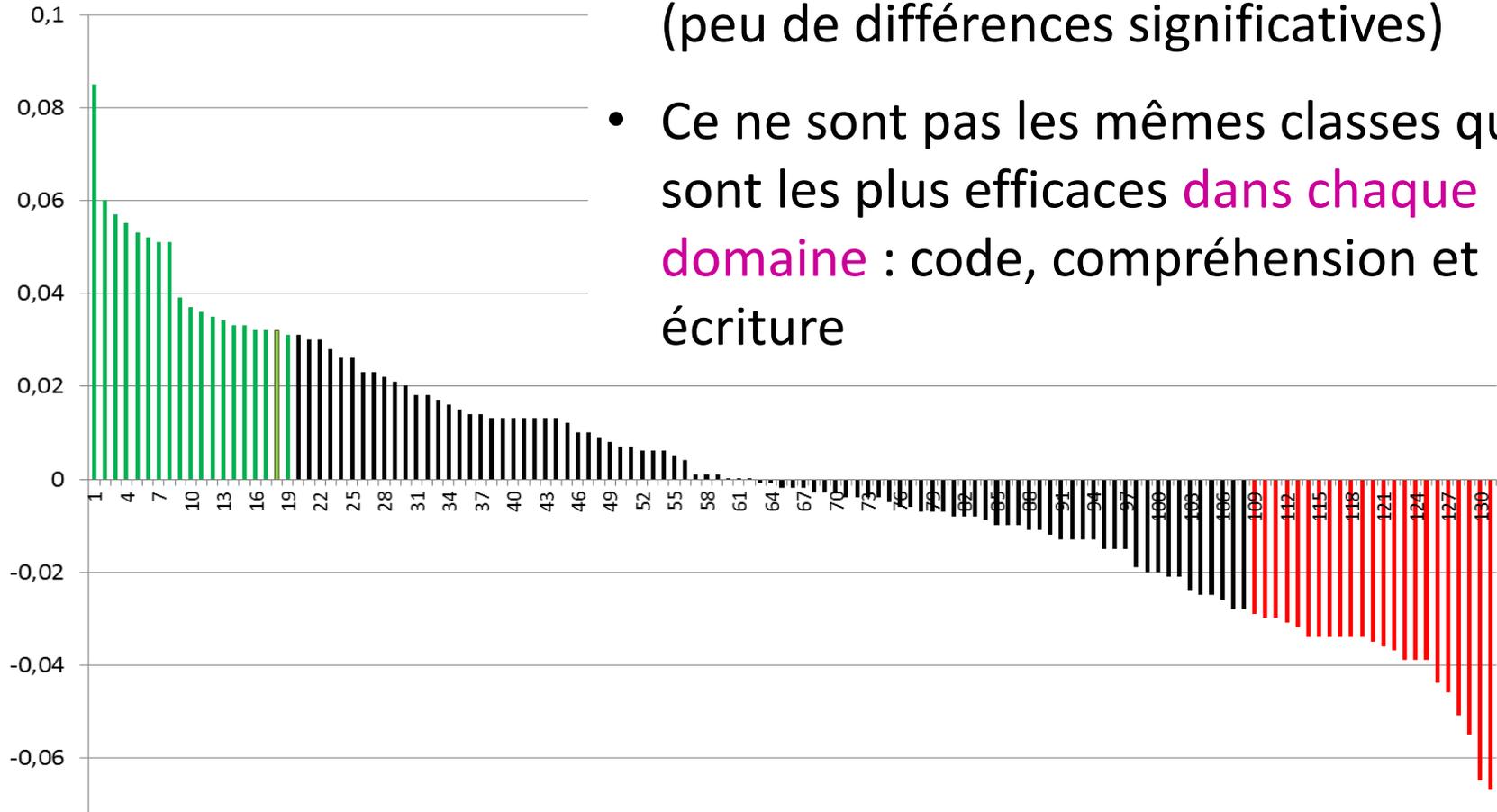


Traitements multiniveaux : l'effet-classe

- Toutes choses égales par ailleurs, **8,1 %** de la variance des performances finales des élèves en lecture-écriture s'expliquent par la classe dans laquelle ils sont scolarisés
 - **7,2 %** de la variance totale pour les scores en **code**
 - **4,9 %** de la variance pour les scores en **compréhension**
 - **5,35 %** pour la compréhension de textes lus en autonomie
 - **4,41 %** pour la compréhension de textes entendus
 - **11,1 %** de la variance pour le score en **écriture**
- Deux ensembles d'**hypothèses** explicatives

131 classes de la plus efficace à la moins efficace

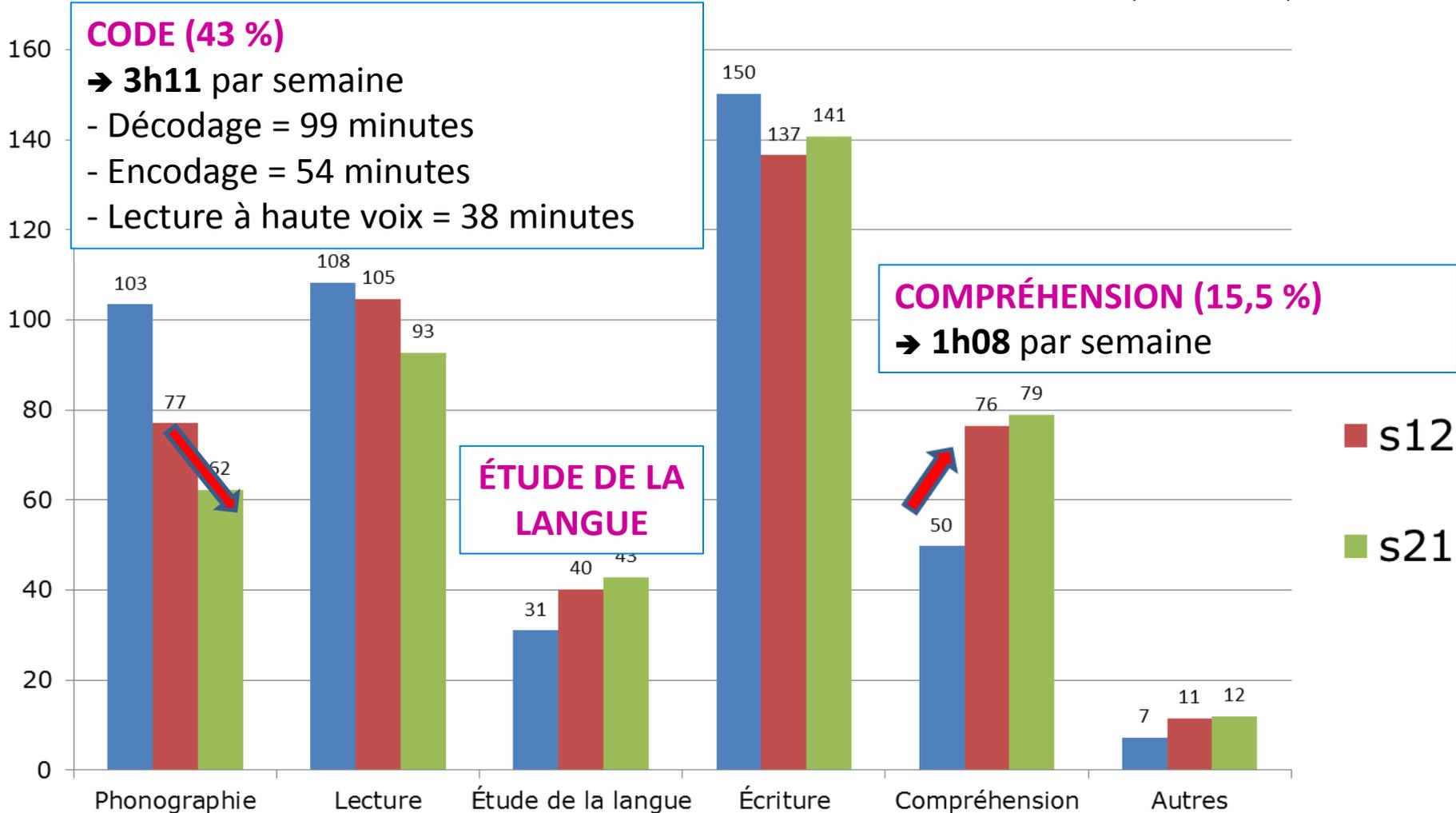
- Faibles écarts entre les classes* (peu de différences significatives)
- Ce ne sont pas les mêmes classes qui sont les plus efficaces dans chaque domaine : code, compréhension et écriture



Évolution de la répartition des tâches au cours des trois semaines d'enquête

Durée en minutes

s47 : novembre, s12 : mars, s21 : mai



Quelques résultats en code et en compréhension

- Dans le cadre limité de cet exposé :
 - Accent porté sur les **effets**, pas sur les descriptions des performances des élèves ni des pratiques des maitres
 - Seulement des effets en **lecture** (code et compréhension), pas en écriture, ni en maîtrise de la langue
 - Seulement des effets à **court terme** (fin de CP)
 - Seulement les effets des pratiques **didactiques** (cf. effet climat et engagement)
 - Accent porté sur les élèves « **faibles** », c'est-à-dire les plus faibles de notre échantillon au début de l'année (score inférieur à -1/2 écart-type)
- Voir le rapport intermédiaire et les conférences de septembre :
<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

Les effets du temps alloué aux diverses tâches de compréhension (1)

- **Un budget-temps réduit (15,5 % soit 1h 08 par semaine)**
 - Durées très variables : un rapport de 1 à 9 entre les déciles extrêmes
 - Les tâches **écrites et individuelles** occupent une part importante : **25** minutes en moyenne
 - Les **tâches orales** qui portent sur l'**élaboration du sens** dépassent à peine **30** minutes en moyenne

*Décrire, commenter une illustration - Expliquer ou reformuler le sens - Évoquer une représentation mentale - Produire un rappel de récit ou un rappel de texte explicatif ou de consigne - **Rendre explicite une information implicite - Proposer, débattre ou négocier une interprétation***

- Ces deux derniers types de tâches sont totalement absents dans la moitié des classes

Les effets du temps alloué aux diverses tâches de compréhension (2)

- Pas d'effet de la durée globale
- Un effet positif, pour les élèves faibles en compréhension, d'une augmentation de la durée d'un trimestre à l'autre
- Un effet positif du recours aux **tâches orales** d'enseignement de la compréhension, pour les élèves faibles et intermédiaires, si ce temps est stable ou s'il va croissant
- Effet positif de l'allongement du temps **d'étude de la langue** (globalement et, de manière spécifique, effet du lexique pour les textes entendus et de la morphologie pour les textes lus)
- Effet positif des pratiques **d'acculturation à l'écrit** : usage des albums (effet du nombre d'albums lus), recours à une diversité d'écrits, place importante accordée à l'unité texte et possibilité d'appropriation individuelle

Les effets du temps alloué aux diverses tâches d'étude du code

- Pas d'effet de la durée globale
- **Lecture à haute voix**
 - Effet positif de l'allongement du temps de lecture à haute voix pour les élèves faibles en code (effet à partir de 30 minutes et jusqu'à 55 minutes)
- **Le rôle de l'écriture (encodage)**
 - Effet positif de l'allongement de la durée des tâches d'encodage
 - Surtout **l'écriture sous la dictée** (l'enseignant choisit) : effet croissant, jusqu'à 40 minutes hebdomadaires
 - Et **l'écriture tâtonnée** ou « approchée » (l'enfant choisit) : effet croissant, jusqu'à 35 minutes
 - Effet, pour les **élèves faibles** en écriture, de l'écriture dictée mais pas de l'écriture tâtonnée
- Effet positif du temps consacré à la planification et à la révision de la **production d'écrit** sur la compréhension

Les effets de la planification de l'étude du code

- **Vitesse d'étude des correspondances graphophonémiques (*tempo*)**
 - Un trop faible nombre de correspondances (moins de 8) étudiées de manière explicite au début du CP pénalise les élèves faibles.
 - Le tempo rapide est bénéfique à tous (effet croissant jusqu'à 15 CGP étudiées durant les neuf premières semaines) et surtout aux élèves faibles (entre 12 et 14 CGP alors que la moyenne est de 11,4)
 - **Résultat contre-intuitif pour beaucoup d'enseignants**
- **Organisation de l'étude**
 - Commencer par l'analyse phonémique avant de présenter les graphèmes correspondants (la moitié des enseignants)?
 - Ou introduire simultanément le graphème et sa valeur phonémique (l'autre moitié) ?
 - **Pas de différence significative**

Les supports de lecture

- **Choix des textes supports des séances de lecture collective**
 - **Critères de choix** : l'intérêt du texte ou les correspondances qu'il contient et permet d'étudier ?
 - **Effet 1** : les classes qui utilisent des textes trop peu déchiffrables (taux < 29 %) sont moins efficaces (score global)
 - **Effet 2** : les classes qui proposent des textes comprenant plus de 57 % de graphèmes déchiffrables (préalablement enseignés) sont plus efficaces avec les élèves initialement faibles en code.
- **Deux paramètres déterminants** : le tempo et le contenu linguistique du texte

Le choix d'un manuel

- **Les choix des maitres expérimentés de notre échantillon**
 - 31 % : pas de manuel
 - 9 % : approche phonique
 - 10 % : approche syllabique
 - 50 % : approche intégrative (une trentaine de manuels différents)
- **Aucun effet global du manuel** (catégorisations en 3 ou 6 modalités)
- **Nos observations**
 - des usages très divers d'un même manuel
 - des pratiques similaires avec des manuels différents ou sans manuel
- **Le choix du manuel est corrélé à une planification différente**
 - **Tempo** plus rapide pour les manuels syllabiques (13,8 CGP dans treize classes) et un manuel intégratif (14,6 CGP dans dix classes)
 - Textes plus **déchiffrables** avec manuels syllabiques

La performance finale en lecture autonome

- Des analyses de régression pour expliquer les scores en **lecture autonome** à la fin du CP (compréhension inférentielle)
- **Trois variables** se dégagent : le décodage, les habiletés phonologiques et la compréhension de textes entendus.
- Mieux les élèves comprennent les textes qu'on leur lit, mieux ils comprennent les textes qu'ils lisent seuls.
- Les compétences en décodage, pour importantes qu'elles soient, n'épuisent donc pas l'explication de la qualité de la compréhension en lecture autonome.
- Les compétences à comprendre des textes entendus, **très marquées socialement**, sont requises pour la compréhension autonome mais elles sont **peu enseignées**.

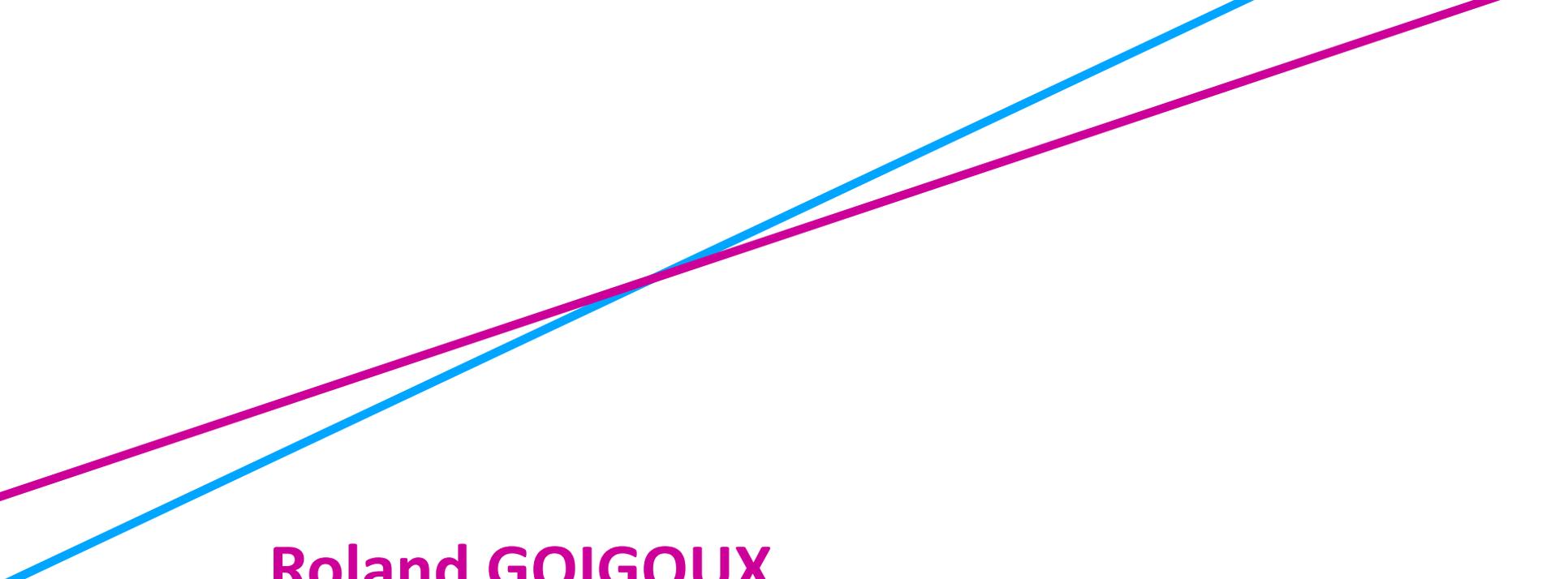
Conclusion :

des résultats à mettre en relation

- La faible place accordée à la pédagogie de la compréhension au CP
 - La faiblesse de l'effet-classe en compréhension : **4,9 %** de la variance (contre 11,1% pour l'écriture)
 - **5,35 %** pour la compréhension de textes lus en autonomie
 - **4,41 %** pour la compréhension de textes entendus
 - Le poids de la compréhension de textes entendus sur la compréhension autonome de textes lus
 - Le bénéfice d'un enseignement du décodage fondé sur des supports en large partie déchiffrables
- ➔ Ces résultats renforcent la légitimité scientifique des préconisations contenues dans **le programme de l'école élémentaire** (2015)

Différencier les supports selon les objectifs

- **Le programme 2015 distingue :**
 - **les textes** que les élèves apprennent à découvrir en autonomie (« courts, aisés à décoder, simple du point de vue de la langue et des référents culturels »). Objectif : articuler « les processus d'identification des mots et l'accès au sens des phrases »
 - **Les textes** plus complexes « lus par l'adulte, comme en grande section » pour ne pas réduire la pédagogie de la compréhension aux textes que les élèves peuvent déchiffrer
- **Nous pourrions aussi suggérer :**
 - Enseignement des **correspondances graphophonémiques** sur des supports *ad hoc* (+ activités d'écriture encodage)
 - Travail sur les interactions **décodage / accès au sens** sur des textes simples, en grande partie déchiffrables
 - Enseignement de la **compréhension sur des textes complexes** lus à haute voix par l'enseignant (un enseignement explicite, pas de simples lectures offertes)



Roland GOIGOUX

Professeur des Universités
Université Blaise Pascal
[Université Clermont Auvergne]



En réserve pour d'éventuelles
questions

Ne pas projeter

COLLOQUE

LE 25 SEPTEMBRE 2015
À L'ENS DE LYON

LiRe et ÉCRIre

Efficacité des pratiques d'enseignement
de la lecture et de l'écriture
au cours préparatoire

**Les premiers résultats de la recherche
coordonnée par l'IFÉ- ENS de Lyon**
«Etude de l'influence des pratiques
d'enseignement de la lecture et de l'écriture
sur la qualité des premiers apprentissages»



Vidéos en ligne

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



Notre modèle explicatif : $L' = D' * P' * C'$

- **D'** : **décodage** de pseudo-mots et de mots familiers isolés (*decoding*)
- **P'** : compétences **phonologiques** (*syllabic and phonemic awareness*)
- **C'** : compréhension de **textes entendus** (*listening comprehension*)

- Variable de contrôle : raisonnement non verbal (*nonverbal IQ*)



L'
compréhension
de texte lu
*(Reading
comprehension)*

Au terme d'une analyse de régression multiple, notre modèle permet d'expliquer 46,6 % de la variance de la variable L' (L' = compréhension autonome de texte narratif)

Variables	B	Sign	Date
Décodage de pseudo-mots [Evalec]	0.37	<.001	Fin CP
Décodage de mots familiers [Evalec]	0.09	<.001	Fin CP
Phonologie : suppression syllabique [Evalec]	0.05	<.001	Fin CP
Phonologie : suppression phonémique [Evalec]	0.06	<.001	Fin CP
Compréhension de textes entendus [IFé]	0.29	<.001	Fin CP
Raisonnement non verbal (Khomsi)	0.13	<.001	Début CP

Nous montrons ainsi le poids prépondérant **du décodage et de la compréhension de texte entendu** dans la compréhension autonome en lecture à la fin du CP.