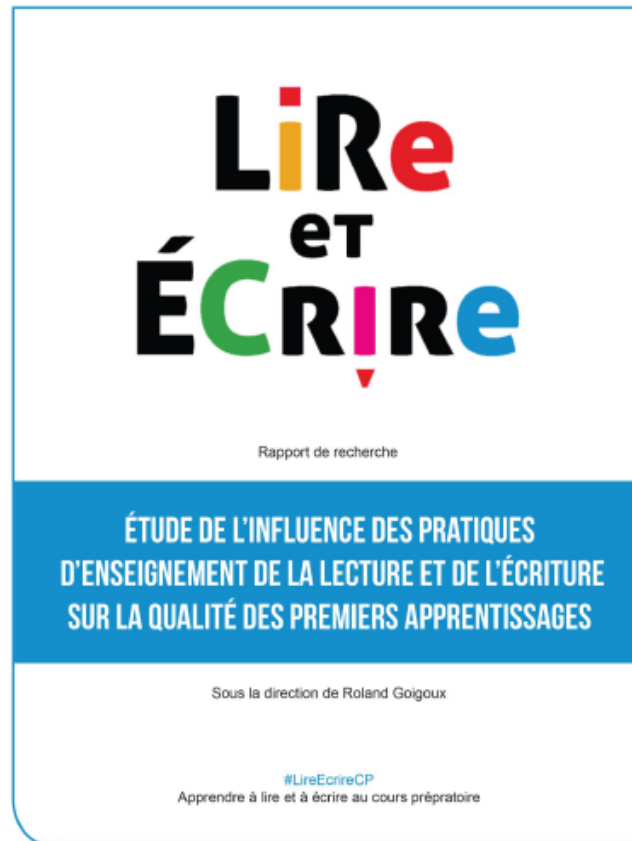


Extraits du rapport « lire écrire »



UNIVERSITÉ DE LYON



ENS
ENS DE LYON

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

Le 25 septembre, à l'Institut français de l'Éducation / ENS de Lyon, les chercheurs engagés dans l'étude LireÉcrireCP ont exposé leurs premiers résultats. La recherche prend appui sur l'observation de 3 000 heures d'enseignement filmées et indexées, sur l'analyse des traces écrites (cahiers, affichages, livres...) et sur les informations délivrées directement par les maîtres en prenant en compte un ensemble très détaillé de variables pédagogiques (modalités, de regroupement, formes d'aide, différenciation...) et didactiques (nature des tâches, durée, supports, outils...).

Le rapport, qui n'est qu'une étape de la recherche, fait plus de 400 pages. L'étude a été faite avec des enseignants ayant une certaine expérience, dans un contexte de recherche précis.

Quelques points ici sont reformulés pour une réflexion. Attention, ce sont des extraits à remettre en contexte. Toutefois les extraits proposés ici, à mettre en lien avec les préconisations de la conférence CNET sur l'apprentissage de la lecture, sont matière à réflexion.

« Nous n'avons identifié aucun effet global de l'allongement de la durée d'enseignement du lire-écrire sur la qualité des apprentissages des élèves »

« Nous n'avons pas non plus trouvé d'effet lorsque nous avons étudié les durées allouées globalement à ... : **phonographie**, **lecture** et **écriture**. En revanche, l'allongement du temps consacré à l'**étude de la langue** et, dans une moindre mesure, celui de la **compréhension** a un effet positif sur les performances globales des élèves en lecture-écriture à la fin du CP. »

Tableau 195 — 31 types de tâches proposées aux élèves dans les classes de CP

<p>PG : Phonographie PG1. Étudier les phonèmes (sans écrit) PG2. Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème PG3. Étudier les lettres (nom, différentes écritures) PG4. Étudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes PG5. Étudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes L : Lecture</p>	<p>C7. Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations C8. Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite ou implicite) C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension E : Écriture E1. Calligraphier E2. Copier (avec modèle)</p>
<p>L1. Lire silencieusement L2. Reconnaître un mot entier L3. Déchiffrer un mot L4. Lire à haute voix L5. Écouter la maitresse / le maitre lire à haute voix 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 C5. Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou de texte explicatif ou de consigne C6. Rendre explicite une information implicite</p>	<p>E3. Copier après disparition du modèle (copie différée) E4. Écrire sous la dictée E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées E6. Produire en dictant à autrui E7. Produire en encodant soi-même 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. EL : Étude de la langue EL1. Lexique EL2. Syntaxe EL3. Morphologie (orthographe des mots, chaîne des accords et désinences verbales)</p>

« . Autrement dit, les élèves faibles sont plus dépendants du temps passé avec le maitre sur les tâches de lecture- écriture que les autres. »

✓ **Au début du CP**

Si la grande majorité des élèves connaît le nom des lettres, 20 % d'entre eux en connaissent moins de 20 sur 26.

✓ **À la fin du CP**

La distribution des scores en lecture à haute voix d'un texte donne une assez bonne image de la disparité des performances à la fin du CP. La moyenne est de 39 mots lus correctement en une minute mais 20 % d'élèves ne dépassent pas 15 mots (8 en moyenne) alors que 20 % en lisent plus de 60 (81 en moyenne).

« Tout au long de l'année, les maitres de cours préparatoire consacrent, chaque semaine en

moyenne, 1h39 à l'étude du code alphabétique⁸⁰, c'est-à-dire à la combinatoire (81 minutes) et au déchiffrement de mots (18 minutes). Si l'on ajoute les tâches d'écriture au cours desquelles les élèves encodent les unités orales (54 minutes), on constate que l'étude du code au sens large (encodage + décodage) occupe plus de 2h30 par semaine. Les différences inter-classes sont toutefois très importantes puisque les 25 % des enseignants qui y consacrent le plus de temps en font deux fois plus que les 25 % qui y passent le moins de temps. »

« En moyenne, 38 minutes par semaine sont dédiées à la lecture à haute voix mais, ici encore, les disparités inter-classes sont importantes,... »

« La vitesse d'étude des correspondances graphophonémiques (tempo)

Un tempo rapide s'avère bénéfique aux apprentissages des élèves en code et en écriture. En code, cette influence atteint son maximum pour un tempo de 14 ou de 15 CGP étudiées pendant les neuf premières semaines. Les élèves initialement faibles progressent davantage en code lorsque le tempo est compris entre 12 et 14.

«

Les enseignants qui proposent des textes trop peu déchiffrables (taux inférieurs à 29 %) sont moins efficaces que leurs collègues si l'on examine le score global des élèves en lecture et en écriture.

Ceux qui font lire des textes comprenant plus de 57 % de graphèmes déchiffrables sont plus efficaces avec les élèves initialement faibles en code. »

« L'influence positive des activités d'encodage

Deux tâches d'encodage exercent une influence positive sur les performances finales des élèves : le temps consacré à l'écriture sous la dictée (c'est le maître qui choisit ce qui doit être écrit) et celui consacré à l'encodage autonome (ce sont les élèves qui choisissent) exercent une influence significative et positive sur les performances des élèves en décodage. L'effet croît jusqu'à une durée maximale de

40 minutes par semaine pour l'écriture sous la dictée, et de 35 minutes par semaine pour l'encodage autonome. «

« La lecture à haute voix

Le temps consacré à la lecture à haute voix exerce une influence significative et positive sur les performances en code et en écriture de l'ensemble des élèves, et plus particulièrement de ceux initialement faibles dans le domaine de compétences évaluées. En code, cette influence croît jusqu'à une durée maximale de 55 minutes par semaine mais la différence est significative à partir de 30 minutes. »

« 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.

« Nous avons constaté que le temps alloué à la compréhension est nettement moins important que celui accordé à l'étude du code ou à l'écriture puisqu'il n'occupe, en moyenne, que 68 minutes par semaine soit 15,5 % du temps global d'enseignement du Lire-Écrire.

La disparité inter-classes est forte : ce temps passe du simple au nonuple entre les déciles extrêmes. Tout au long de l'année, il est très inégalement réparti entre les neuf types de tâches (C1 à C9).

- Les tâches écrites et individuelles (C8) occupent une part importante : 25 minutes en moyenne par semaine.
- Les tâches orales qui portent sur l'élaboration du sens (C3 à C7) dépassent à peine 30 minutes en moyenne par semaine.

« Certaines de ces tâches orales n'ont jamais été observées dans près de la moitié des classes. C'est le cas de celles visant à apprendre aux élèves à rendre explicite une information implicite contenue dans le texte en produisant des inférences (C6) et à proposer, débattre ou négocier une interprétation (C7) : 8 minutes seulement par semaine leur sont consacrées en moyenne. »

« 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 maîtres allouent plus de temps à l'enseignement de la compréhension pour provoquer des changements significatifs en compréhension. »

« Il est établi, par exemple, que les progrès en compréhension sont fortement liés au caractère explicite des pratiques d'enseignement et que cet effet est d'autant plus marqué que les compétences des élèves sont faibles au départ. Quand les élèves passent beaucoup de temps à traiter des tâches de lecture de manière autonome, en l'absence du professeur, les écarts d'efficacité 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 que nous avons 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 (C4) ou à produire un rappel de récit (C5) n'occupent que 19 minutes par semaine en moyenne. »