

Recherche conduite par 13 laboratoires,
sous la direction de R. Goigoux



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

En téléchargement sur le site de l'IFE : le rapport et/ou sa synthèse - les vidéos de la présentation
<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>



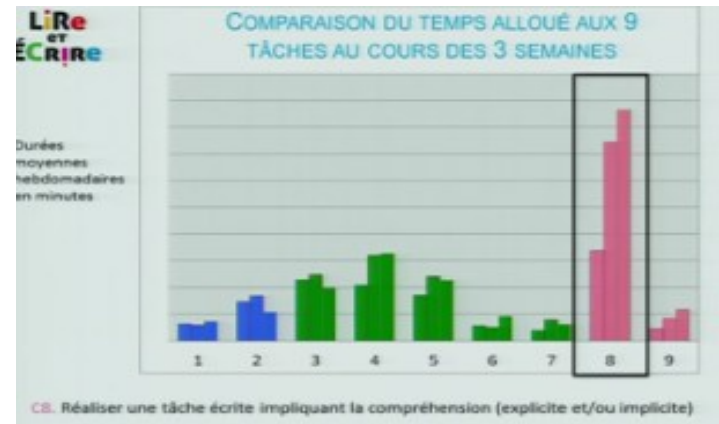
**Présentation de la partie consacrée à l'enseignement de la
compréhension** (S.Cèbe / MF Bishop)

observation de 9 tâches, dans les 130 classes du panel

*plutôt orales,
collectives*

*écrites,
individuelles*

- 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 (à propos d'une phrase [P] ou d'un texte [T])
- C5 – Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou un rappel de texte explicatif ou de consigne
- C6 – Rendre explicite une information implicite
- C7 – Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations
- C8 – Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite et/ou implicite) (à propos d'un mot [M], d'une phrase [P] ou d'un texte [T])
- C9 – Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension (à propos d'un mot [M], d'une phrase [P] ou d'un texte [T])



→ L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION TOUT AU LONG DE L'ANNÉE

	Temps moyen alloué au L-É	Temps moyen alloué à la compréhension	Pourcentage de la compréhension / temps global du lire-écrire
S1	7h29mn	50mn	11,0 %
S2	7h26mn	1h16mn	16,7 %
S3	7h09 mn	1h19mn	18 %

(avec écart important : 30 mn pour certaines classes / 2h pour d'autres)

Bilan des constats :

Part allouée à l'enseignement de la compréhension peu importante ; elle s'accroît en cours d'année (mais pour des tâches écrites).

Les tâches très majoritairement mises en œuvre sont des tâches écrites individuelles (mais le temps dévolu à leur correction est très faible).

« Le temps important accordé aux tâches écrites individuelles ne s'accompagne pas de progrès significatifs.

Les activités d'élaboration du sens sont peu travaillées dans les classes. On peut supposer qu'une grande partie de la compréhension des textes est laissée à la charge des élèves.

Ce sont les acquis antérieurs qui paraissent déterminants et qui sont fortement liés au bagage culturel des élèves.

Les résultats soulignent les difficultés à mettre en œuvre une pédagogie de la compréhension efficace. Si celle-ci n'est pas solidement étayée par les apports et par les connaissances didactiques, elle semble sans effet. »

transcription des propos de Marie-France Bishop

citation par Sylvie Cèbe de recherches internationales :

à l'école élémentaire,
pas seulement au CP



LES ACQUIS DE LA RECHERCHE INTERNATIONALE (MÉTA-ANALYSES)

Les maîtres efficaces :

1. favorisent l'engagement actif des élèves dans la recherche de sens (Halvorsen *et al.*, 2012)
2. enseignent les stratégies qui sous-tendent une compréhension efficace (Duke *et al.*, 2011)
3. font de l'enseignement des compétences langagières (lexique, syntaxe) un objectif prioritaire (Elleman *et al.*, 2009)
4. enseignent les connaissances encyclopédiques ou des savoirs de base nécessaires pour comprendre (Duke et Martin, 2015)



CONSENSUS SCIENTIFIQUES INTERNATIONAUX

- ✓ À 10 ans, beaucoup d'élèves ne comprennent pas ou comprennent mal ce qu'ils décodent pourtant bien (PIRLS, 2013; Duke, Cartwright & Hidden, 2013).
- ✓ Ces difficultés sont déjà là en fin de grande section et au cycle 2 (Catts *et al.*, 2006 ; Nation *et al.*, 2010 ; Elwer *et al.* 2015 ; Duke & Martin, 2015)...
- ✓ ... mais elles sont masquées par les modalités d'évaluation qui ne mesurent que les capacités de décodage : compréhension de phrases, textes courts et simples, questions littérales.
- ✓ L'enseignement explicite de la compréhension produit des effets sans nuire au développement du code (NRP, 2000).
- ✓ Il faut commencer tôt, sans attendre que les élèves sachent décoder (cf. La méta-analyse de Shahanan *et al.*, 2010).
- ✓ Il ne faut pas qu'il y ait de trou dans le cursus : poursuivre l'enseignement explicite de la compréhension pendant que les élèves apprennent à déchiffrer (Duke & Martin, 2015).

« Au CP, si on suit le raisonnement de tous ces consensus internationaux, alors les enseignants de CP n'ont pas d'autre choix que de dissocier les activités et les supports, c'est-à-dire choisir les textes pour les problèmes de compréhension qu'ils posent et donc les lire pour les élèves, et travailler avec eux sur ces problèmes de compréhension posés par les textes que les enfants entendent et non en fonction du critère décodable.

Si on ne s'appuie que sur du décodable par les élèves, en début de CP, alors nécessairement on va avoir des textes qui sont trop courts, trop simples et qui ne posent pas de problèmes de compréhension. (...)

Mieux les enfants comprennent les textes entendus, mieux ils comprennent les textes qu'ils liront seuls par la suite. »

transcription des propos de Sylvie Cèbe