

Rapport intermédiaire du groupe de travail « apprentissage de la lecture » du Conseil d'Orientation Scientifique et Pédagogique de l'ESPE mars 2015

Participants :

(animatrice) **Geneviève LEBOUTEUX**, conseillère régionale EELV des Pays de la Loire et statisticienne (Insee - Direction régionale Jeunesse et Sport et Cohésion Sociale)

LD, responsable de site adjointe ESPE 44 (partie pédagogique), a piloté plusieurs années la mission ASH (dispositif de formation continue) et la revue ARGOS centrée sur la lecture à l'école (primaire, collège et lycée)

AL, maître de conférences en Sciences de l'éducation (psychologie) à l'ESPE, site Angers

FL, maître de conférences en Sciences de l'éducation (psychologie) à l'ESPE, site Angers

FS, maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'ESPE, site de Nantes, spécialité de recherche sur les pratiques d'enseignement de la lecture au CP

AS, maître de conférences en Sciences du Langage à l'ESPE, site de Nantes (spécialité didactique du Français)

CH, formatrice à l'ESPE, après avoir été professeur de Français en lycée, en thèse de doctorat sur un sujet lecture-compréhension

Le groupe de travail s'est réuni trois fois : le 19 septembre et le 13 octobre 2014, le 19 mars 2015.

La première réunion a été consacrée à faire connaissance et à définir l'objectif précis du groupe de travail dont la mission devrait s'arrêter en juin 2015.

Compte tenu de l'ampleur de la thématique, du contexte actuel de restriction des heures d'enseignement aux futurs enseignants et du souhait de déboucher sur des conclusions ayant un aspect pratique, nous avons défini l'objectif du groupe de travail de la sorte :

Réfléchir à un contenu incontournable minimum d'enseignement de l'apprentissage de la lecture à l'ESPE en formation initiale.

Ceci, à partir :

- 1) de la connaissance des contenus actuels abordés sur les cinq sites,
- 2) des éclairages apportés par les participants, à partir de documents importants et des échanges (cf CR de la première réunion).

Les deux réunions suivantes ont permis des échanges sur les apports des participants.

I - CONTENU ACTUEL

Il était convenu d'échanger à partir des contenus des enseignements actuels de l'ESPE sur l'apprentissage de la lecture, de façon à pouvoir partir de l'existant. Compte tenu du nombre d'intervenants en français (sur toute l'académie de Nantes), il est relativement difficile d'avoir une vue précise et détaillée de ce que chacun fait. Les enseignants ne partagent pas ce qu'ils font avec les autres. La question des statuts (enseignants du second degré / enseignants chercheurs) crispe les positionnements.

Par ailleurs, la préparation au concours absorbe énormément d'énergie, surtout en M1. En M2, les situations d'alternance font que les priorités se portent sur tel ou tel aspect de l'enseignement de la lecture.

Ce constat est très surprenant, il y a des risques non négligeables d'enseignement incomplet et déséquilibré avec d'un côté, des aspects que personne ne traite et d'un autre côté, des redondances (qui, d'après une

enquête réalisée auprès des étudiants, semblent exister). A fortiori dans un contexte de réduction des horaires (voir ci-après), il paraît impératif d'avoir une vision claire de ce qui se fait (et pas seulement sur la lecture bien sûr).

Contrairement à ce qu'a exprimé M B à la réunion du Cosp du 7 novembre, les enseignants membres du groupe de travail estiment que la vue d'ensemble est impossible étant donné 1) que la lecture n'est pas identifiée à l'intérieur d'un module commun « Maîtriser le français et comprendre son enseignement » ; 2) que chacun des cinq sites de l'académie est autonome quant à sa déclinaison de la maquette de formation.

En l'absence de cette connaissance de base, nous avons convenu que **les participants transmettent leurs propres contenus**. FS et AS assurent un certain nombre d'heures sur la lecture, en M1 essentiellement (6 à 9 h sur la lecture + 3 à 6h pour le code + 2h de cours magistral pour FS ; 2h de cours magistral sur la conscience phonologique pour AS). Pour l'instant, l'échange n'est pas allé plus loin que ce qui figure en **annexe 1** (échanges par mails).

II - LE CONTEXTE DES PROGRAMMES DE L'ESPE

Tous les enseignants du groupe de travail déplorent le manque d'heures consacrées à l'apprentissage de la lecture, comme à d'autres apprentissages fondamentaux, dans la maquette actuelle. Le nombre d'heures d'enseignement aux futurs enseignants a été réduit, notamment depuis 2014 où il a été décidé qu'en M2, le futur enseignant partagerait son temps entre la pratique (en responsabilité d'une classe deux jours par semaine) et les cours à l'Espe (deux jours par semaine).

L'année de M1 est, quant à elle, de plus en plus centrée sur la préparation du concours d'entrée. Elle est essentiellement dédiée à la préparation et à l'entraînement aux différentes parties du concours. Seul un tiers environ de l'enseignement en M1 est orienté formation professionnelle.

L'année de M2 est une année de formation professionnelle mais son volume d'heures est faible. A l'Espe de Nantes, il y a 18 heures dans l'année consacrées au français (dont la lecture). La réduction des horaires a été confirmée par Mme C à la réunion du Cosp du 7 novembre 2014. Elle a indiqué que, « **dans la maquette de formation du cycle 2, on était passé de 20 heures relatives à la lecture à 6 heures désormais** ».

Cette situation inquiète les membres du groupe de travail. Comment assurer un enseignement complet et de qualité si le volume d'heures est bien trop faible ?

Par ailleurs, il est très rare que les étudiants de M2 soient affectés dans une classe de CP. Etant donné que leurs questions et leurs intérêts quand ils sont en cours sont en relation directe avec leurs expériences et leurs difficultés sur le terrain, ils s'intéressent peu, à ce stade, à l'apprentissage de la lecture. Devant cet état de fait, certains disent que ce sujet sera traité en formation continue... Cela paraît quand même assez léger. Une formation professionnelle initiale bancaire peut avoir des conséquences graves sur les apprentissages des élèves.

Les demandes de réorganisation des maquettes de formation pour donner plus de place aux enseignements fondamentaux rencontrent une résistance car dans le contexte très contraint actuel, cela se ferait au détriment d'autres enseignements.

Un audit de l'inspection générale d'évaluation de la formation des Espe a eu lieu en janvier 2015.

Au cours de la 3^e réunion (mars 2015), nous avons eu des doutes quant à notre possibilité de répondre à l'objectif que nous nous étions fixé, relatif à un contenu commun minimum. D'une part, il est difficile de

partir de l'existant (mal connu) ; d'autre part, il est difficile de faire abstraction du contexte d'un nombre d'heures très limité. Devons-nous partir d'une page blanche ? Nous donner un contexte d'un nombre d'heures mieux adapté ? Ces interrogations devront mûrir d'ici la prochaine réunion, avant juin.

ANALYSE DES DOCUMENTS TRANSMIS PAR LES PARTICIPANTS

Enquête sur les effets des méthodes et manuels de lecture, « Lecture au CP, un effet manuel considérable »¹ Jérôme Deauvieau, université de Versailles St Quentin en Yvelines, novembre 2013

L'étude est présentée en **annexe 2**.

Points d'accord dans le groupe :

- Très peu d'études chiffrées sur les façons d'apprendre à lire, malgré la littérature abondante.
- Les indicateurs de maîtrise de la langue écrite retenus dans cette enquête ne font pas débat : habituels ;
- Il aurait été préférable de mesurer la progression des élèves en ayant également une mesure à l'entrée au CP. Sur l'inquiétude exprimée par certains des biais que cette absence de mesure pourrait produire, la réponse de J Deauvieau est d'estimer que le niveau à l'entrée au CP est bien représenté par le milieu social ; c'est une hypothèse qui s'entend (voir si elle a été démontrée par d'autres travaux).
- **Les résultats de l'enquête montrent des facteurs déjà connus favorisant l'apprentissage de la lecture tels l'origine sociale et, à un moindre niveau, le sexe. Ils montrent également l'importance encore plus grande d'un facteur qui fait largement débat : l'effet manuel et, au-delà, l'effet méthode.**

D'après l'article de décembre 2013 de Goigoux dans Le Monde², une enquête d'Edouard Gentaz de 2011 contredirait les résultats de cette enquête. Recherches faites, cette enquête ne porte pas sur le même objet (les différents facteurs favorisant l'apprentissage de la lecture et en particulier celui du manuel) mais sur le rôle d'entraînements supplémentaires consacrés à l'apprentissage de la lecture. L'enquête « Gentaz » conclut que ce rôle n'est pas significatif. Ce travail est présenté en **annexe 3**.

S'il y a un accord dans le groupe sur le fait qu'il n'y a pas "une" méthode mixte ni "une" méthode syllabique mais un large spectre de démarches et donc de manuels, un accord aussi sur le fait que l'apprentissage du code est une condition nécessaire mais pas suffisante, **les points de vue divergent :**

1) sur le rôle prépondérant du manuel (et donc de la méthode)

Pour les enseignants de l'Espe, l'enquête de J Deauvieau n'est pas fiable (on est dans les sciences humaines) et le facteur prépondérant dans l'apprentissage de la lecture est la formation des maîtres.

2) sur l'intérêt et l'efficacité de démarches différentes :

- d'une part, les méthodes où l'accent est mis principalement sur les textes et les mots entiers que l'enfant déconstruit (et des mots qu'on l'incite parfois à deviner), appelées par simplification « méthodes mixtes » et enseignées majoritairement aujourd'hui ;
- d'autre part, les méthodes où l'accent est mis, à l'inverse, sur les lettres qui s'assemblent en voyelles puis en mots (démarche de construction), appelées par simplification, « méthodes syllabiques ».

¹ Rapport : http://www.uvsq.fr/medias/fichier/rapport-enquete-lecture_1384503420148-pdf

Les débats suscités par ce travail sont présentés sur <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article179>

² Extrait de l'article de Goigoux : La deuxième étude, en revanche, présente toutes les garanties de rigueur scientifique. Menée en 2010-2011 dans des zones d'Éducation prioritaire de la région lyonnaise par l'équipe du psychologue Édouard Gentaz, directeur de recherche au CNRS, elle compare les progrès de deux groupes de plus de 400 élèves : un groupe expérimental auquel on a proposé un enseignement cohérent avec les présupposés de Stanislas Dehaene et un groupe témoin qui bénéficie des pratiques habituelles. Son seul défaut est le résultat obtenu : aucune différence d'efficacité ne distingue les deux groupes. On ne peut donc pas conclure à la supériorité d'une approche sur les autres comme le concède Stanislas Dehaene lui-même dans son dernier ouvrage.

Geneviève Lebouteux	Les autres membres du groupe
<ul style="list-style-type: none"> ● On ne peut contester le résultat flagrant de l'effet manuel qui ressort de l'enquête pilotée par J Deauvieu. L'effet manuel est même plus important que celui du milieu sociologique familial ! C'est une surprise et il serait indispensable que l'Education nationale s'empare de ce résultat pour creuser plus avant la question, mener une enquête semblable et plus complète sur un échantillon plus important, mener des expérimentations... Car l'Education nationale est responsable de deux éléments importants dans l'apprentissage de la lecture : la formation des maîtres et le choix des méthodes/manuels. Elle n'est pas responsable de l'origine sociale des élèves. ● Précisément les résultats de l'enquête « Deauvieu » montrent cette gamme de manuels entre « mixte » et « syllabique », au bénéfice de la syllabique puisque dans les résultats sont d'autant meilleurs que la méthode est « plus » syllabique. ● Les défauts cités pour la méthode syllabique ont-ils été mesurés ? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Il faut aller au-delà d'une pseudo-opposition de méthodes et les difficultés de lecture peuvent s'expliquer par plein de choses. L'illettrisme est d'ailleurs plus élevé chez les personnes âgées que chez les jeunes. ● Les méthodes syllabiques telles qu'elles étaient pratiquées au début du siècle dernier généraient une forme d'ennui chez les élèves du fait qu'elles les faisaient travailler sur des unités (lettres, syllabes, mots segmentés en syllabes) qui n'étaient guère signifiantes pour les élèves... La « méthode syllabique pure » produit des textes vides de sens et loin de la réalité langagière ET d'un français standard ET de la variété linguistique avec laquelle l'école est censée familiariser tous les élèves. En outre, les textes proposés étant forcément des textes « bricolés » à ce seul effet, ne peuvent être support d'un enseignement-apprentissage de la lecture au 21^e siècle. ● Les recherches dans tous les domaines de spécialité définissent l'apprentissage de la lecture comme une entreprise plurifactorielle où l'apprentissage de la compréhension a autant sa place que l'apprentissage du code.

A propos de la formation des futurs enseignants

<ul style="list-style-type: none"> ● Comment se fait-il que la méthode mixte soit de très loin la plus utilisée : quels sont les conseils en termes de méthodes, voire de manuels, donnés aux futurs enseignants ? ● La responsabilité des formateurs de futurs enseignants devrait être de transmettre aux étudiants le fruit de leurs recherches en conseillant/déconseillant plutôt telle ou telle approche. Les futurs enseignants seront bien sûr libres de remettre en cause ces conseils, notamment avec l'expérience de leur pratique. ● Une étude de juin 2013 de l'inspection générale³ fait état d'une difficulté chez les enseignants liée à la compréhension de ce qu'est apprendre à lire, enseigner la lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Soit aucun conseil : former des enseignants autonomes et capables de réfléchir, les doter d'outils d'analyse qui les aideront à construire leurs propres progressions et à conscientiser les réels objectifs d'apprentissage dans le domaine de la littéracie. ● Soit inscription dans un modèle « intégratif » qui vise à équilibrer les temps consacrés aux divers enseignements constitutifs d'une entrée dans l'écrit : l'enseignement du code, de la compréhension, de l'écriture + une acculturation des élèves. Dans ce modèle, l'enseignement des correspondances grapho-phonologiques a toute sa place et ne saurait être négligé. Les méthodes mixtes à entrée phonologiques peuvent s'inscrire dans ce modèle.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

³ <http://lemonde-educ.blog.lemonde.fr/2013/11/22/ecole-primaire-le-rapport-qui-accuse/>

Enquête en cours : « Lire et écrire à l'école primaire » menée par R Goigoux et al.

Une enquête est en cours, avec une cinquantaine de chercheurs dans plusieurs universités, sur plus de 135 classes du CP sur toute la France. AS et FS y participent. Cette enquête s'intéresse aux choix didactiques des enseignants. Elle est lourde. Les élèves ont été évalués en septembre 2013 et en juin 2014. Une autre évaluation est prévue en juin 2015 (fin de CE1). Au cours de l'année, une observation très fine a lieu pendant 3 semaines : une en novembre, une en mars, une en mai. Il y a aussi un questionnaire pour l'enseignant sur chacune de ces 3 semaines. Les enseignements sont filmés et les tâches prescrites aux élèves sont toutes codées par une équipe de chercheurs selon des critères extrêmement fins (entrée dans le code par le graphème ou le phonème etc.), le temps passé, le mode d'apprentissage, etc. L'information sur le manuel utilisé est saisie et devrait donc pouvoir faire l'objet d'une analyse même si ce n'est pas le sujet de l'enquête.

Il est peu probable que les résultats sortent en fin d'année. On a toutefois quelques résultats globaux partiels. Par exemple, on a compté en moyenne 7h par semaine d'enseignement de lecture/écriture (alors que le programme de CP indique 10h).

La multiplicité des objets observés ne rend pas facile l'exploitation de l'enquête. Les premiers résultats sont prévus en octobre 2015.

Document « Les écoles anglaises au top »⁴ des Débats de l'éducation (octobre 2012)

G. Leboutoux estime qu'il est intéressant de connaître ce qui se fait dans d'autres pays. Ce document explique le choix de la méthode « syllabique » fait en Angleterre (après l'Ecosse) pour redresser de mauvais résultats pointés par l'enquête Pisa de 2009. Le changement de méthode semble particulièrement efficace pour les enfants de quartiers défavorisés et a pu être mis en place rapidement.

AS indique que le document manque de précisions. Quelle est la définition de « méthodes progressives et vivantes » ? Quelles sont les pratiques du décodage « de manière intensive, vivante et dynamique » ? Elle souligne que la méthode se base sur une déchiffrabilité à 100 %. Cette pratique est en France rejetée par les recherches récentes. Ce qui pose surtout question, ce sont les « dosages ». Dans ces écoles, les élèves sauraient lire seul « un petit livre » au bout de 3 semaines. S'agit-il d'un texte authentique, autonome, réticent et proliférant dans l'acceptation de C. Tauveron ?

Document «Le discours de maîtres de CP sur leurs pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture» Loïc Pulido⁵ (Recherche en éducation 2009)

Ce document analyse les discours de cinq enseignants en CP. Il met en évidence des discours et des pratiques très divers. G. Leboutoux est surprise du caractère scientifique donné à ce travail. En tout cas, en dépit de l'utilisation (inappropriée) d'un indicateur utilisé en statistiques, ce n'est pas un travail statistique ; il s'agit plutôt de monographies.

QUESTION PLUS GENERALE DU DEBAT SUR LES METHODES POUR APPRENDRE A LIRE

Cette question est revenue à plusieurs reprises dans les échanges.

⁴ <http://soseducation.org/nos-actions/etudes/les-debats-de-leducation/des-ecoles-anglaises-au-top#axzz4Rt0NyW5i>

⁵ <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article998>

Les enseignants de l'Espe membres du groupe de travail estiment que le débat sur les méthodes et manuels se fonde sur des lieux communs et produit des discours stéréotypés et superficiels. Ils estiment qu'il n'y a pas de méthodes qui marchent pour 80 ou 90 % des élèves mais qu'il faut une approche différenciée pour chaque élève. D'où l'importance de la formation des maîtres.

Or, comme l'a rappelé le président du conseil d'orientation scientifique et pédagogique de l'Espe en réunion du Cosp de novembre 2014, le débat est encore très présent et non résolu dans la société⁶. Et cela, dans un contexte de résultats scolaires qui se dégradent régulièrement (enquêtes Pisa).

G. Leboutoux est, au contraire, attachée à ce que la question de la méthode/démarche soit débattue. L'important ce sont les résultats et l'efficacité des méthodes pour apprendre à lire. Quand on met un manuel sur le marché, celui-ci a-t-il été testé ? Pour l'instant, concernant cette recherche d'efficacité, les éléments sur lesquels nous avons échangé comportent des éléments probants et chiffrés en faveur des méthodes « syllabiques ». La question à se poser est celle **des éléments objectifs et factuels sur lesquels fonder le débat**.

Actuellement, les éditeurs ont tout intérêt à ce que le débat et la confusion persistent : ils ont l'opportunité de vendre deux manuels par élève, un pour la classe, un autre acheté par les parents pour la maison (les manuels de méthodes syllabiques sont en tête de gondole dans les librairies).

Le groupe de travail estime que **la question d'un label** « Education nationale » sur les manuels mérite d'être posée. Certains manuels de méthode mixte sollicitent trop la mémoire et devraient être déconseillés. Pour parvenir à un tel label, cela suppose que les manuels soient **testés de façon rigoureuse et indépendante, sur la durée** (résultats en 3 mois, 1 an, 3 ans par exemple) et qu'un « comité du label » intègre des compétences variées (enseignants, orthophonistes, neurologues, statisticiens...) pas seulement issues du monde des spécialistes de l'Education nationale qui peut avoir tendance à tourner en vase clos.

Pour l'instant, le groupe n'a pas connaissance de test de manuels avant leur mise sur le marché, sauf celui récent de Janine Reichstadt, professeur d'IUFM (premier degré), Jean-Pierre Terrail, professeur d'université, chercheur en éducation et Geneviève Krick, psycholinguiste, CMPP d'Amiens : leur manuel « *Je lis, j'écris* » a fait l'objet d'une expérimentation concertée (et réussie) dans douze classes de CP, dont une majorité en ZEP⁷. Mais cette expérimentation a été conduite par les auteurs. Le compte-rendu⁸ de cette expérimentation présente par ailleurs l'intérêt de témoigner de la réaction des enseignants face au changement de méthode proposé (formés à la « méthode mixte » et travaillant avec ce nouveau manuel de « méthode syllabique »).

⁶ Outre les discussions récentes dans le cadre de la consultation du conseil supérieur des programmes, de nombreux sites internet témoignent de la vitalité de ce débat, comme par exemple : <http://www.neoprofs.org/> , <http://www.democratisation-scolaire.fr> , <http://www.laviemoderne.net/> , <http://www.pratiquespedagogiques.fr/>

⁷ <http://www.leslettresbleues.fr/spip.php?article12>

⁸ <http://leslettresbleues.fr/spip.php?article85&PHPSESSID=60ae220135e76de22cced2cc54bd811a>

Annexe 1

Echanges par mails sur des éléments de l'enseignement sur l'apprentissage de la lecture

(Geneviève LEBOUTEUX a surligné en jaune certains passages et mis en rouge des commentaires et questions)

AS Nous ferons encore des suggestions de lecture d'ouvrages de spécialistes.

Mais en attendant une petite liste pour une première familiarisation avec les notions essentielles :

Les terminologies et concepts que nous avons en tête quand nous parlons de l'enseignement-apprentissage de la lecture (et précieuses indications bibliographiques pour approfondissement) :

<http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-identification-imp.htm>

C'est le contenu des cours aux futurs enseignants ?

qqs notions de base sur l'enseignement-apprentissage de la lecture et tentative nuancée d'une typologie de "méthodes" : <http://crpe.free.fr/Lestroisgrandesfamillesdemethodesdelecture.htm>

Extrait :

A. Méthodes axées sur l'apprentissage du code (selon le modèle ascendant):

Ce que l'on reproche souvent à ces méthodes, c'est de travailler avec des manuels qui ne sont pas attrayants pour l'enfant d'une part, mai qui en plus (et surtout) ne proposent pas de vraies situations de lecture : textes artificiels, créés pour l'étude d'un son, histoires anecdotiques et sans continuité, pas de paragraphes, et même parfois pas de majuscule et de ponctuation.

On les reconnaît car il y a combinatoire : combinaisons de sons pour faire des syllabes, combinaisons de syllabes pour faire des mots.

1. méthodes synthétiques

1) La méthode syllabique, ou alphabétique pure

Traditionnelle, cette méthode est aussi ancienne que l'alphabet. Elle privilégie l'entrée dans la lecture par l'étude du signe oral ou écrit en allant du simple au complexe (la lettre, le son, la syllabe, le mot...).

2) La méthode phonologique

Les lettres sont appelées par leur son « be », « pe ». Cette méthode annonce les sons étudiés grâce à l'API.

2. méthodes analytiques

1) la méthode globale :

Part de mots connus implicitement : jours de la semaine, prénoms des enfants, affichage de la classe... Ces mots sont décomposés pour voir comment ils fonctionnent puis sont recomposés selon le modèle ascendant.

2) La méthode naturelle (Freinet) :

Le départ se fait avec des textes produits par les enfants en dictée à l'adulte.

3) La méthode mixte ou semi-globale :

On part de mots appris globalement (photographiés) au début de l'année, pour aller plus vite au démarrage. Puis c'est un système phonétique qui prend le relais.

Depuis une quinzaine d'années, c'est la plus répandue, tant par le nombre d'ouvrages édités que par celui des enseignants l'ayant adoptée.

On propose à l'enfant, au début de son apprentissage, un ensemble de mots et de phrases qu'il apprend par cœur. Selon les supports choisis, cette première phase, globale, dure de quinze jours à trois mois. Elle est suivie d'une phase synthétique avec un apprentissage traditionnel de la lettre et du son. Il y a autant de méthodes « mixtes » que d'enseignants les utilisant et il n'est pas toujours aisé d'identifier précisément la démarche choisie.

B. Méthode interactive

Cette méthode combine l'apprentissage du code et la construction de sens.

L'élève doit savoir ce qu'il lit comment il le lit, dans quel but il le lit (un traité de philo ne se lit pas comme une notice de médicament). Mais lire est aussi un savoir faire : on en apprend la technique, puis on pratique intensément, puis c'est automatique.

Cette méthode repose en général sur la lecture d'albums (de vrais livres, avec de vrais auteurs et de vrais textes), que l'on travail sur un cahier de lecture à part.

Instructions officielles : Toute méthode peut être utilisée à condition que son efficacité soit démontrée et qu'elle réponde aux besoins et aux possibilités des élèves. Il est de la responsabilité de chaque enseignant de déterminer les pratiques et

les démarches pédagogiques les plus appropriées. » Dans les nouveaux programmes les méthodes idéo-visuelles ne sont pas conseillées. **Où en sommes-nous de la démonstration de l'efficacité ?**

Petite biblio introductive sur l'apprentissage de la lecture :

<http://a.camenisch.free.fr/pe2/biblio.htm#applelecture>

Dans cette biblio, je n'ai pas trouvé :

Apprendre à lire: la querelle des méthodes (Krick, Reichstadt, Terrail)

Apprendre à lire: l'enjeu de la syllabique (Reichstadt)

Entrer dans l'écrit: tous capables? (Terrail).

Voici qq's entrées qui permettent de faire une analyse de manuel relativement complète:

<http://crpe.free.fr/Lemanuel.htm>

Vraiment beaucoup de critères : sans doute trop pour le seul manuel de CP !

FL : Les informations données par AS correspondent tout à fait aux notions que je peux aborder en formation. Un ouvrage qui présente des concepts essentiels dans l'apprentissage de la lecture et ce de manière très accessible : Apprendre à lire à l'école, tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant, de Cèbe et Goigoux (2006).

FS : Comme on en a parlé dans les échanges de lundi matin du groupe de travail sur l'illettrisme (COSP)...

allez voir : <http://dcalin.fr/publications/charmeux4.html>

ça date un peu (débat de 2006) mais Eveline Charmeux a suffisamment l'expérience du terrain et de la recherche pour qu'on prête une grande attention à son analyse très fine du manuel « Léo et Léa » qui pourrait laisser croire qu'aller du simple vers le complexe est plus facile... "Une démarche efficace doit donc aller du complexe familier à l'enfant, pour le conduire vers le simple" nous dit Charmeux en argumentant sur la base d'une analyse très fine d'un support de lecture censé résoudre tous les problèmes d'apprentissage de lecture en CP...

Ok sur un certain nb de critiques, de points qui pourraient être améliorés, mais globalement :

- ça me donne l'impression de parti pris et de « chercher la petite bête »
- **la question essentielle : « est-ce qu'avec le manuel qu'elle critique les enfants parviennent à lire aisément ? » n'est pas traitée.**
- le livre a été rédigé par des orthophonistes qui rééduquent à la lecture, avec succès semble-t-il, donc éprouvé auprès d'enfants en difficultés de lecture
- il me semble qu'E Charmeux s'appuie sur des postulats : sur quoi sont-ils fondés, démontrés ?
 - o le simple et le facile : « Le *simple* n'existe pas dans l'expérience (tout ce qui nous entoure est complexe) ; c'est une abstraction. C'est donc difficile pour un enfant. Une démarche efficace doit donc aller du *complexe familier à l'enfant*, pour le conduire vers le *simple*, qui est à construire par analyse de ce complexe familier ; puis l'aider à conquérir le *complexe non familier*, qui fait partie du programme. »
 - o la "contextualisation" opposée à "l'empilement" des connaissances
 - o les repères : « obligatoirement construits et non donnés »

Annexe 2

Présentation de l'étude « Lecture au CP : un effet manuel considérable »
Université de Versailles St Quentin en Yvelines – CNRS - novembre 2013 –
http://www.uvsq.fr/medias/fichier/rapport-enquete-lecture_1384503420148-pdf

Principaux résultats

1 - Le déchiffrage ou décodage est la base de la lecture et de l'écriture.

L'étude a montré que les résultats des 4 tests étaient fortement corrélés. C'est assez logique : il est difficile de croire qu'une lecture fluide et expressive n'implique pas une certaine automatisation du déchiffrage, d'une part, et qu'elle ne va pas de pair avec une bonne compréhension de ce qu'on lit, d'autre part.

De plus, la qualité de l'écrit est en rapport avec l'habitude du déchiffrage, qui impose d'entrer dans la structure des mots, de même que la fluidité de la lecture suppose une certaine familiarité avec la syntaxe.

Du fait des corrélations constatées, les chercheurs ont décidé d'additionner les scores des tests pour en faire une mesure unique d'efficacité, qu'ils ont appelée MLE : maîtrise de la langue écrite.

Ainsi, le déchiffrage étant au cœur de l'apprentissage, il en résulte logiquement que les méthodes faisant une large place au déchiffrage doivent être les plus efficaces. C'est ce que prouve statistiquement cette recherche (voir plus loin).

2 - La seconde confirmation apportée par le rapport est l'écrasante prépondérance du mixte dans les quartiers difficiles.

9 instituteurs seulement travaillent en alphabétique.

L'une des causes est que ces quartiers subissent pleinement l'endoctrinement hiérarchique, parce que d'une part on y trouve beaucoup d'instituteurs débutants, d'autre part les parents non avertis ne peuvent pas comprendre ce qui se passe dans les classes, ni réagir comme le font les parents avertis.

Il est grave, aussi, que sur un si petit groupe, on trouve 2 instituteurs qui en fait ont refusé l'alphabétique, sous prétexte que c'est trop difficile pour les enfants. Il est vrai que ces défaillances sont en partie compensées par 2 instituteurs qui utilisent un manuel mixte mais rejettent la pédagogie globale.

3 - Les parents.

Les auteurs du rapport savent que, pour bien apprécier l'efficacité dans les résultats, il aurait fallu des tests en début d'année scolaire.

Ils pensent que les écarts en début d'année dépendent principalement des parents, ce en quoi ils ont sans doute raison, car, dans l'enseignement public, la quasi-totalité des Grandes Sections de maternelle œuvrent en global. Il eût été préférable de pouvoir tester cette hypothèse.

Les chercheurs ont constaté que, dans ces quartiers défavorisés, il existait des parents relativement instruits et cultivés. Ils ont fixé la barre au fait qu'un des deux parents ait le baccalauréat. Ils ont ajouté à ce groupe des enfants asiatiques issus de milieux cultivés.

Les enfants de ce groupe obtiennent de meilleurs résultats, comme le prouve ce tableau des indices moyens MLE (maîtrise lecture écriture) indice ayant un maximum de 100

	Mixte 1	Mixte 2	Syllabique1	Syllabique 2
Au moins 1 baccalauréat	56,1	59,4	66,6	68,6
Autres	36,4	46,7	54,5	62,6

Sachant que le MLE est corrélé au test de déchiffrage (noté sur environ 100) nous retenons pour le MLE le jugement donné par les auteurs : "il est difficile d'admettre qu'entre 30 et 40 au test de déchiffrage, l'élève sait lire et écrire. C'est le cas d'un bon tiers de l'échantillon total".

Ainsi, avec 36,4 de moyenne, les élèves de parents peu instruits et peu cultivés, soumis à la pédagogie des manuels Mixte 1 n'ont pas appris à lire en un an, pour au moins la moitié d'entre eux.

Pour les deux groupes d'élèves, la réussite augmente quand on passe de Mixte 1 à Syllabique 2.

Dans les comparaisons entre les 2 groupes d'élèves, *le résultat essentiel est que l'écart entre les deux groupes est très faible en Syllabique 1.*

" Une bonne pédagogie syllabique efface en grande partie les écarts entre milieux d'origine"

Ce fait est en contradiction avec un certain discours selon lequel "On n'a jamais réussi, on ne réussira jamais, à apprendre à lire à 20 % des enfants". Sentence de génocide intellectuel, de massacre des innocents.

Enfin, une hypothèse à vérifier : l'action des parents relativement instruits et cultivés, comme celle des parents (et grands-parents) des autres milieux sociaux, instruits et avertis, consiste essentiellement à pallier les défaillances de l'école en instruisant leurs enfants par la méthode alphabétique. Cela renforcerait encore plus le poids de l'alphabétique dans l'efficacité de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, car cela signifierait que des performances convenables d'élèves classés en Mixte 1, par exemple, sont en réalité imputables à la méthode alphabétique.

On peut avancer l'hypothèse que la véritable performance des manuels se trouve sur la ligne "autres" du tableau ci-dessus, allant de 36,4 pour le Mixte 1 à 62,6 pour le Syllabique 2.

Annexe 3

Présentation de l'étude « Evaluation scientifique des effets d'entraînements cognitifs destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez des enfants âgés de 6-7 ans scolarisés en REP dans les départements de l'Ain, de la Loire et du Rhône » E. Gentaz et al., 2011.

http://webcom.upmf-grenoble.fr/LPNC/LpncPerso/Permanents/EGentaz/web/?Apprendre_%26agrave%3B lire%3A une_exp%26eacute%3B rimentation_%26agrave%3B grande_%26eacute%3Bchelle

<http://webcom.upmf-grenoble.fr/LPNC/LpncPerso/Permanents/EGentaz/documents/file/Projet-ExperimentationlectureAvril2010.pdf>

Objectif : mesurer les effets de plusieurs entraînements (fondés sur le décodage et la compréhension) destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez des enfants âgés de 6-7 ans scolarisés en REP.

Résultat : L'étude conclut que les élèves entraînés pendant un an à l'aide des outils promus par le ministère n'obtiennent pas de meilleurs résultats que leurs camarades bénéficiant de l'enseignement habituel (824 élèves dans 28 écoles de l'échantillon test et 638 élèves dans 24 écoles de l'échantillon témoin)

Analyse quantitative du CNRS et de la DEPP:

Les élèves l'échantillon de Lyon ont été soumis à deux sessions d'évaluation, réalisées par l'équipe de chercheurs du CNRS qui mènent l'expérimentation, la première en pré-test en début d'année et la seconde en post-test en fin d'année. Il s'agit d'évaluations essentiellement en passation individuelle, qui ciblent précisément les apprentissages visés par l'expérimentation, et dont l'administration a été assurée par l'équipe de recherche. L'échantillon final se compose de 1 462 élèves ayant passé ces deux sessions d'évaluation, dont 824 élèves dans 28 écoles de l'échantillon test et 638 élèves dans 24 écoles de l'échantillon témoin.

La DEPP a fait passer deux sessions d'évaluations collectives standardisées – la première en début d'année et la seconde en fin d'année – aux élèves de CP des écoles qui composent l'échantillon de Lyon, ainsi qu'au élèves de CP qui composent l'échantillon national. L'échantillon d'élèves ayant participé aux deux sessions des évaluations de la DEPP compte 2 397 élèves, dont 613 élèves dans 18 écoles test, 605 élèves dans 20 écoles témoins, et 1 179 élèves dans 39 écoles de l'échantillon national (hors privé).

L'analyse des évaluations CNRS montre que pour toutes les dimensions évaluées lors de la deuxième session, il n'y a pas de différence significative entre le groupe test et le groupe témoin, lorsque l'on contrôle des résultats obtenus à la première session. L'expérimentation n'aurait donc aucun effet quantitatif significatif. L'attrition, moins importante que pour l'échantillon DEPP, ne semble pas toucher de manière très différente les écoles test et témoin, en termes de résultats aux évaluations nationales de CE1 ainsi qu'en termes de scores obtenus à la première session des évaluations LYON.

Voici une analyse descriptive des résultats aux différentes épreuves présentée aux enseignants en séminaire le 1 juillet 2011: [Resultats-ExperimentationLecture-Gentaz-1juillet2011.pdf](#) (*lien erroné*)

Interprétations et limites

Nous ne sommes pas les premiers à découvrir combien il est difficile de passer du laboratoire à la salle de classe, particulièrement dans les milieux défavorisés.

La variable clé qui semble déterminer le succès ou l'échec d'une intervention en grandeur réelle dans les classes semble être la formation des maîtres. Pour que ceux-ci mettent en oeuvre des stratégies efficaces, un entraînement massif et formel, dès les toutes premières étapes de la formation, est nécessaire. On sait combien ce point essentiel est aujourd'hui négligé dans notre pays. Quelques heures d'explications, au fil d'une conférence ou d'un livre, ne peuvent se substituer à la formation intense, collégiale et responsable que reçoivent, par exemple, les instituteurs finlandais.

De ce point de vue, **notre expérimentation présentait d'évidentes limites**. Nous n'intervenions que sur la première année du primaire, alors que tous les travaux scientifiques démontrent l'importance de la préparation à la lecture en maternelle. **Au total, chaque enseignant ne recevait qu'environ 30 d'heures de formation réparties sur l'année**. Nous ne pouvions intervenir ni sur la formation initiale des maîtres ni même sur les manuels qu'ils employaient – chaque enseignant avait déjà choisi le sien. Enfin, la place de la lecture dans la vie de l'enfant n'était pas fondamentalement modifiée.

Notre conclusion sera donc très simple : la science de la lecture est solide ; les principes pédagogiques qui en découlent sont aujourd'hui bien connus ; seule leur mise en application dans les classes demande encore un effort important. C'est tout un système pédagogique qu'il faut affiner, non seulement au cours préparatoire, mais dès la grande section maternelle et jusqu'en fin de primaire. Tout l'environnement scolaire doit contribuer, jour après jour, à donner aux enfants l'envie de lire et les moyens d'y parvenir. Mieux former les enseignants et leurs formateurs, leur donner accès à des ressources pédagogiques structurées et motivantes sont des objectifs essentiels. Leur expérience quotidienne est irremplaçable. Spontanément, ils discutent des progrès de leurs classes, évaluent les manuels et estiment à quel point les élèves bénéficient de tel ou tel exercice, métaphore, ou manière d'introduire une nouvelle difficulté. Le partage systématique de ce faisceau de connaissances ferait considérablement progresser non seulement la qualité de l'enseignement, mais surtout la motivation de tous. Il reste également à inventer de nouveaux outils pédagogiques compatibles avec les principes que nous avons énoncés : cartons à découper, lettres magnétiques, jeux de mots, logiciels, etc. Les manuels doivent aussi être révisés et simplifiés afin de focaliser tous les efforts et l'attention de l'enfant sur le décodage et la compréhension des mots. Enfin, chaque classe devrait avoir sa bibliothèque, afin que pas une semaine ne s'écoule sans qu'un jeune enfant ne lise, au minimum, un petit livre attrayant et de son niveau.

(Dehaene, Dehaene-Lambert, Gentaz, Huron et Sprenger-Charolles, 2011)