

Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire : quoi de neuf ?

Roland Goigoux
Professeur des Universités
ESPé Clermont-Auvergne

Plan de l'exposé



1. La recherche Lire-Ecrire CP : prendre le risque de formuler des recommandations étayées par des résultats de recherche
2. Analyser les évolutions récentes de la prescription du travail des enseignants (Université d'automne)
... pour mieux y résister (Université d'automne du SNUipp)

Première partie : lire-écrire au CP

La conférence à laquelle vous avez échappé

- « Enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire : questions vives : questions vives »
- Vidéo en ligne sur le site du centre Alain Savary
- 9 chapitres de 10 à 25 minutes, soit 2h40 adressées aux enseignants de cours préparatoire



The image shows a screenshot of the Centre Alain-Savary website. The top navigation bar includes the logo of the Centre Alain-Savary, a search bar, and a list of menu items: ACCUEIL, EDUCATION PRIORITAIRE, DÉCOUVRAGES, ECOLE-FAMILLES, DISCRIMINATIONS, PARTENARIATS, MÉTIERS, LANGAGES. The main content area features a video player with the title "ROLAND GOIGOUX, ENSEIGNER LA LECTURE ET L'ÉCRITURE AU COURS PRÉPARATOIRE : QUESTIONS VIVES". Below the video player, there is a section titled "ACTUALITÉS" with three articles. The first article is dated 07/10/2017 and discusses the evaluation of pilot projects. The second article is dated 08/10/2017 and discusses the role of the Centre Alain-Savary in the preparatory course. The third article is dated 08/10/2017 and discusses the role of the Centre Alain-Savary in the preparatory course. The video player shows a video titled "1. QUE SIGNIFIE RECOMMANDER UNE METHODE 'DE TYPE SYLLABIQUE' ?" with the logo of the University of Clermont-Auvergne and the logo of ACTÉ (Laboratoire de recherche en éducation et formation). The video player also shows the date "27 septembre 2017" and the name "Roland Goigoux, Professeur des Universités, ESP Clermont-Auvergne".

Questions vives mais réponses apaisées

1. Que signifie recommander une méthode « **de type syllabique** » ?
2. Qu'est-ce qu'une **méthode syllabique** ?
3. La méthode syllabique a-t-elle fait la preuve de sa **supériorité** ?
4. Comment **planifier l'étude du code** graphophonémique ?
5. Comment choisir les **textes supports** à l'enseignement de la lecture ?
6. Pourquoi les activités d'**encodage** sont-elles aussi importantes ?
7. Comment articuler enseignement de la **calligraphie, de la copie et de l'encodage** ?
8. Comment concevoir l'enseignement de la **production écrite** ?
9. Comment conduire **l'enseignement de la compréhension** ?

Synthèse de quelques résultats

COLLOQUE

LE 25 SEPTEMBRE 2015
À L'ENS DE LYON

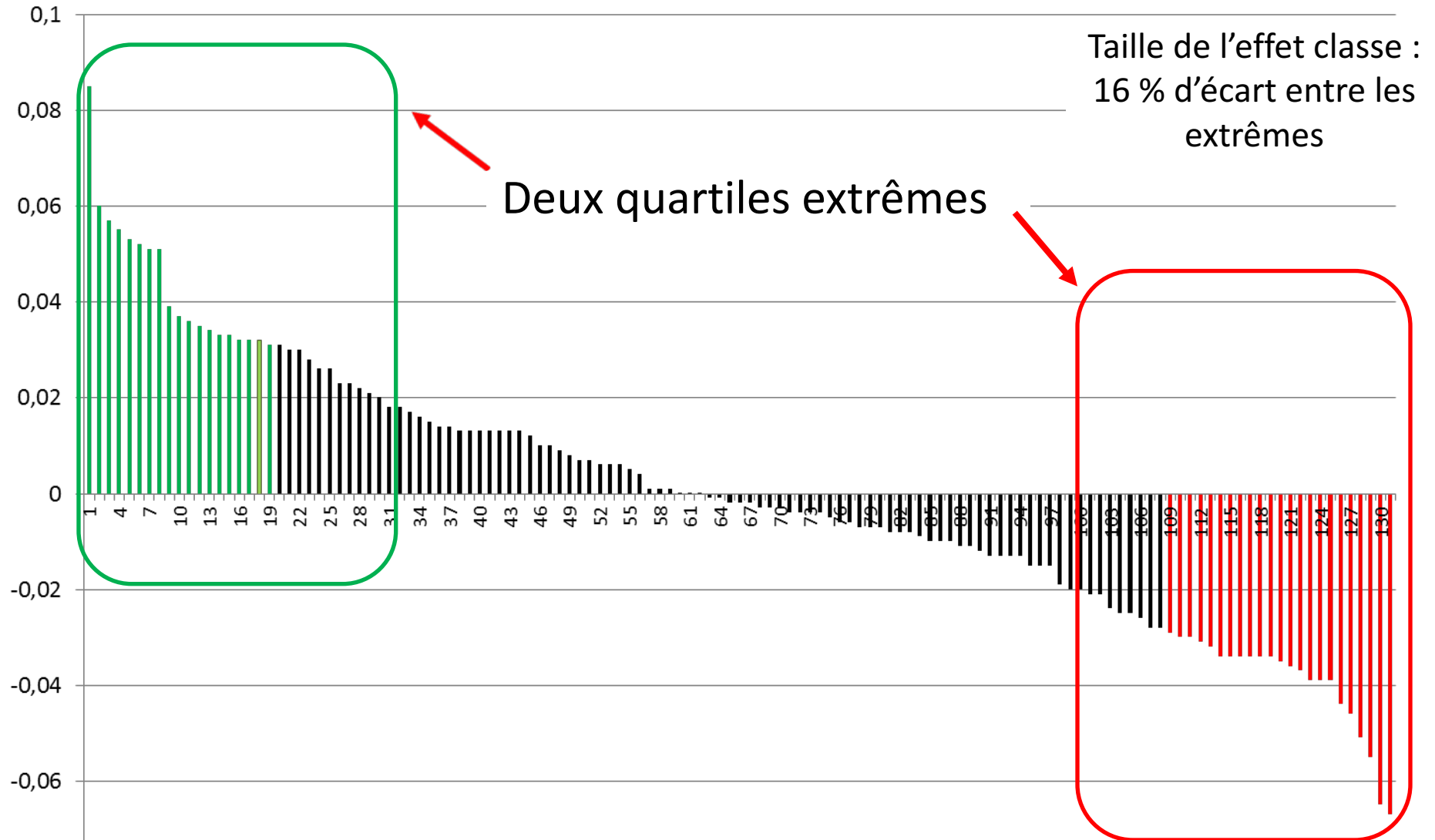
LiRe et ÉCRIre

- 131 classes de CP
 - des maitres expérimentés aux pratiques contrastées
 - 400 semaines observées et filmées
 - 2500 élèves évalués individuellement
- (Rapport publié en 2016, site IFé)**



1. L'effet-classe : toutes les pratiques ne se valent pas

131 classes, de la plus efficace à la moins efficace
(« L'effet classe », toutes choses égales par ailleurs)
(18 significativement plus efficaces, 24 significativement moins)



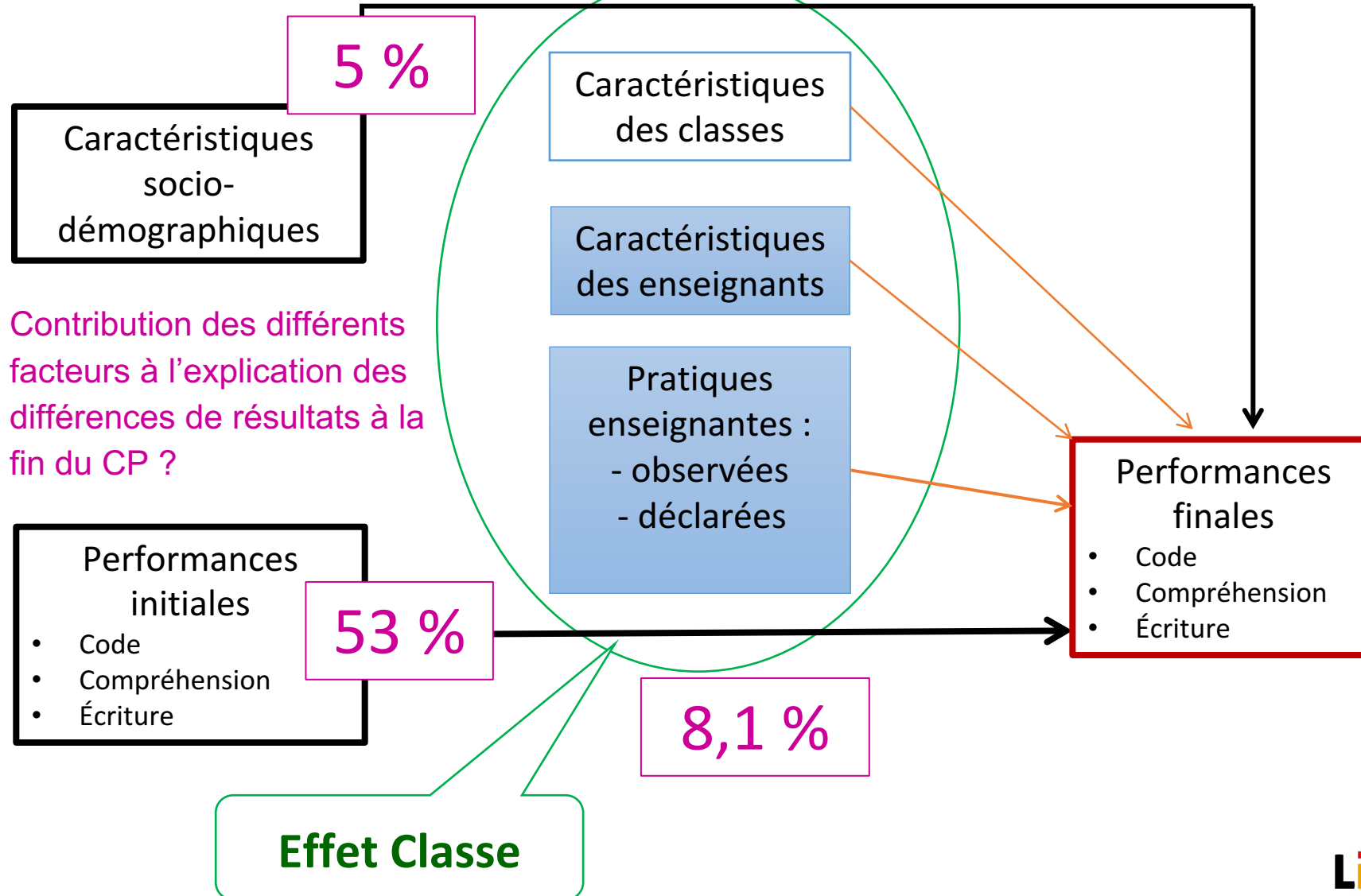
Variables de niveau 1

Élèves

Variables de niveau 2

Contexte de scolarisation

Élèves



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**
- **11,1 %** de la variance pour le score en **écriture**
- **4,9 %** de la variance pour les scores en **compréhension**

Deux **hypothèses** explicatives relatives :

- 1) aux caractéristiques des apprentissages langagiers très dépendants des contextes éducatifs
- 2) à la faiblesse de l'enseignement de la compréhension

Le temps alloué aux diverses tâches de compréhension

- **Un budget-temps réduit (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
 - Expliquer ou reformuler le sens*
 - Évoquer une représentation mentale*
 - Produire un rappel (de récit ou de consigne)*

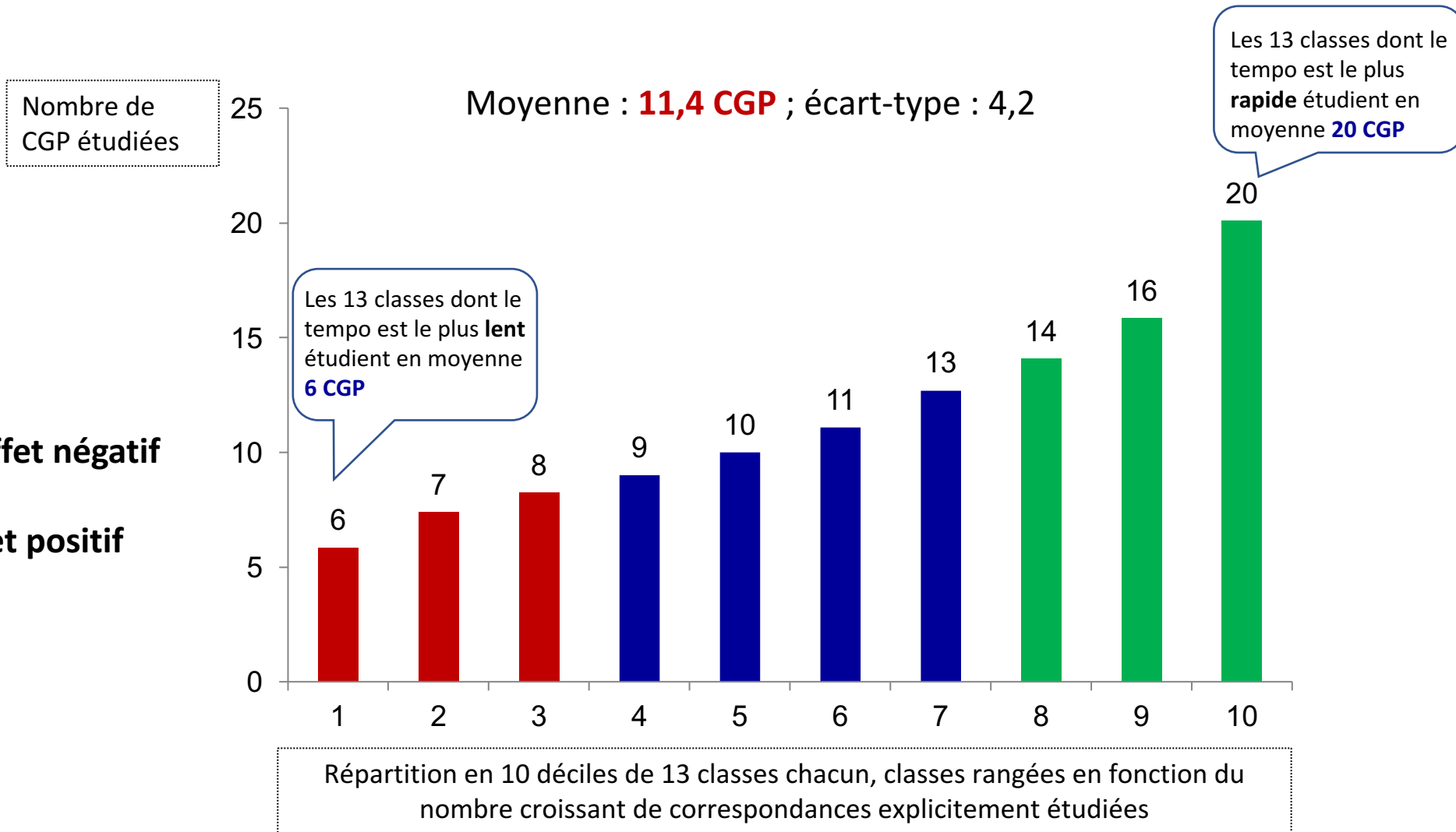
La plus grande partie se passe avant la lecture; très peu pendant et après la découverte collective

Quasi aucun enseignement de la compréhension de textes lus par l'adulte

2. Planification de l'étude du code et choix des textes supports

Combien de correspondances entre graphèmes et phonèmes ont été étudiées au cours des **9 premières semaines** de l'année scolaire ?

- **En rouge**, effet négatif
- **En vert**, effet positif



Mardi, quelle drôle d'histoire, il y avait une girafe qui pataugeait dans mon bain. Elle semblait avoir soif. Alors j'ai dit : " C'est étrange, c'est bizarre, non mais quel bazar ! " Et je l'ai laissée dans la baignoire pour qu'elle puisse y boire.

QUELS SONT LES GRAPHÈMES QUI ONT ÉTÉ ÉTUDIÉS AVANT L'INTRODUCTION DU TEXTE ?

Mar i, Il rôl ist r , il y av u
ira i pat m . Il
s l av r s . Alor i : "
tr , i arr , m l a ar ! "
e l' l ss la r p r ' Il
p iss y r .



QUELLE EST LA PART DÉCHIFFRABLE DES TEXTES PROPOSÉ AUX ÉLÈVES ?

**Enseignant
utilisant le
manuel
Ribambelle
(série bleue) :
13 CGP étudiées
en 9 semaines**

Graphème	Phonème	N° de semaine
y	[i]	3
a à â	[a], [ɑ]	3
i î ï	[i]	3
e	[ə], [œ] [oe]	4
o ô	[o], [ɔ]	4
u û	[y] [u]	4
p pp	[p]	6
m mm	[m]	6
r rr	[r]	7
s ss	[s]	7
v	[v]	8
l ll	[l]	9
t tt	[t]	9

Texte : « Quel bazar chez Zoé ! », pages 8 à 11

Mardi, quelle drôle d'histoire, il y avait une girafe qui pataugeait dans mon bain. Elle semblait avoir soif. Alors j'ai dit : " C'est étrange, c'est bizarre, non mais quel bazar ! " Et je l'ai laissée dans la baignoire pour qu'elle puisse y boire.

Ajouter quelques mots entiers mémorisés : mardi, bazar ?

Pas seulement une question de tempo !

Interroger le choix du texte support aux leçons de lecture

CORRESPONDANCES GRAPHOPHONÉMIQUES DU TEXTE ▾

a	[a], [ɑ]	17	<input checked="" type="checkbox"/>
à	[a], [ɑ]	2	<input checked="" type="checkbox"/>
â	[a], [ɑ]	1	<input checked="" type="checkbox"/>
ch	[ʃ]	2	<input checked="" type="checkbox"/>
e	[ə], [œ]	1	<input checked="" type="checkbox"/>
é	[e]	5	<input checked="" type="checkbox"/>
i	[i]	9	<input checked="" type="checkbox"/>
l	[l]	14	<input checked="" type="checkbox"/>
m	[m]	14	<input checked="" type="checkbox"/>
n	[n]	5	<input checked="" type="checkbox"/>
o	[o],[ɔ]	2	<input checked="" type="checkbox"/>
ou	[u]	2	<input checked="" type="checkbox"/>
r	[r]	11	<input checked="" type="checkbox"/>
s	[s]	2	<input checked="" type="checkbox"/>
ss	[s]	2	<input checked="" type="checkbox"/>
u	[y]	3	<input checked="" type="checkbox"/>
u	[y]	1	<input type="checkbox"/>

[Précisions lettres muettes](#) >

L'amiral rame sur la mare. Ému, l'âne a une larme. Rémi chasse le mérrou sous la roche. L'énorme lune alarme l'animal. À minuit, Mélissa, une amie, ira à Lima.

Nombre de graphèmes contenus dans le texte : 111

Nombre de graphèmes enseignés : 98

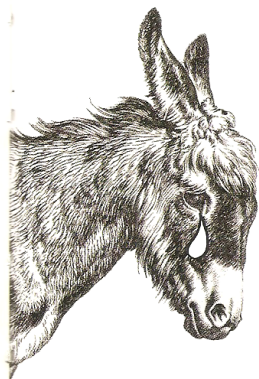
Nombre de mots enseignés : 2

Analyse

Méthode syllabique stricte :

Je lis, j'écris.

Ed. Les lettres bleues



L'accent circonflexe sur le a (« âne », « mâle ») en allonge la prononciation.

M m Â â

**ma me mé mē mi mo
my mu mys amo émo imu
mêl mul ima amy rém**

énorme un ami **une amie** un amiral **un mât**
un âne **une niche** un animal **un mâle** l'alarme
un mérrou une machine **un mot** minuit **amène**
rame **même** mille **Marie** Moussa **Mélissa**
Rémi l'Arménie **le Mali** la Roumanie **Lima**

L'amiral rame sur la mare.

Ému, l'âne a une larme.

Rémi chasse le mérrou sous la roche.

L'énorme lune alarme l'animal.

À minuit, Mélissa, une amie, ira à Lima.



PLATEFORME ANAGRAPH

En collaboration avec :



Avec le soutien de :



LA PLATEFORME ANAGRAPH

Dans les classes de cours préparatoire, les enseignants conduisent des situations de lecture collective quelquefois nommées « découvertes de texte ». Ils font alors vivre à leurs élèves une expérience intellectuelle plus ou moins complexe selon que le texte support de lecture comporte ou non une grande quantité de graphèmes étudiés en classe. La plateforme ANAGRAPH permet d'identifier ces graphèmes et d'établir la part de texte directement déchiffirable par les élèves. Il aide ainsi les enseignants à planifier leur étude du code et à choisir des supports adaptés. Une révolution dans l'enseignement de la lecture !

ANAGRAPH, QU'EST CE QUE C'EST ?

Découvrez notre solution innovante en vidéo



Une piste de travail : appliquer le programme 2015

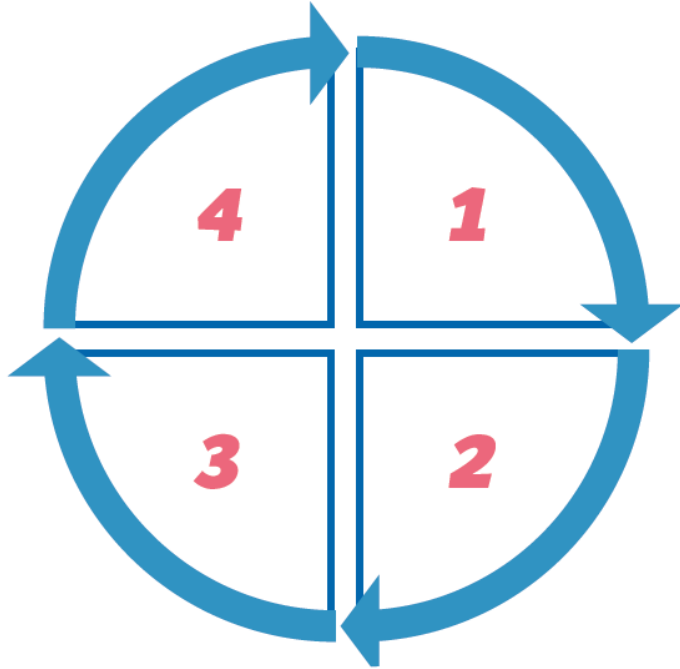
Différencier les supports en fonction des objectifs

- **Le programme 2015 de l'école française 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 de maternelle »** pour ne pas réduire la pédagogie de la compréhension aux textes que les élèves peuvent déchiffrer.
- **Notre suggestion : s'autoriser à dissocier**
 - L'enseignement des **correspondances graphophonémiques** sur des supports *ad hoc* (+ activités d'écriture encodage)
 - Le travail sur les interactions **décodage / accès au sens** sur des textes simples, en grande partie déchiffrables
 - L'enseignement de la **compréhension sur des textes complexes** lus à haute voix par l'enseignant (un enseignement explicite, pas de simples lectures offertes)

Enseignement explicite de la compréhension (textes entendus)

- Cf. la recherche *Narramus* dirigée par Sylvie Cèbe à l'école maternelle
- Conception et évaluation d'un outil didactique
- Transposer les outils de la GS vers le CP
- Enseignement explicite au sens du programme 2015 :
 - insuffisance de la simple fréquentation des textes (apprentissages implicites)
 - clarté cognitive des élèves sur les buts des tâches scolaires (ce qu'on cherche à faire / ce qu'on cherche à apprendre) et sur leurs critères de réussite
 - enseignement de procédures et de stratégies (pas seulement de notions)
 - verbalisations en accompagnement de l'action (pas seulement avant et après)

Les quatre cibles de l'enseignement



- 1. Les compétences narratives en réception**
- 2. Les compétences narratives en production**
- 3. Les compétences lexicales et syntaxiques**
- 4. Les compétences inférentielles**

C'est le rappel de récit qui donne un but intégrateur à toutes les activités de nos scénarios

Apprendre à raconter pour mieux savoir rédiger

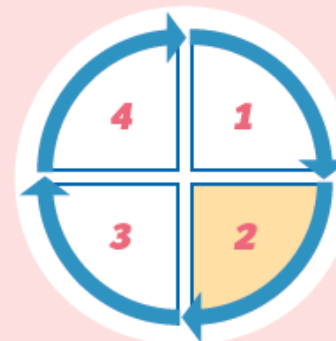
Sylvie Cèbe
Roland Goigoux

Narramus

apprendre à comprendre et à raconter

Cible n° 2 : Les compétences narratives en production

Nous l'avons écrit dans l'introduction, c'est le rappel de récit qui donne un but intégrateur à toutes les activités de nos scénarios. Mais si une bonne

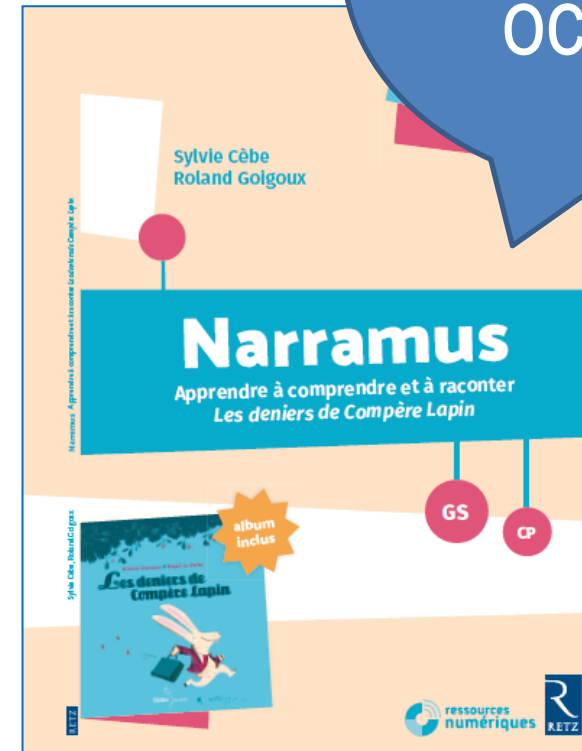
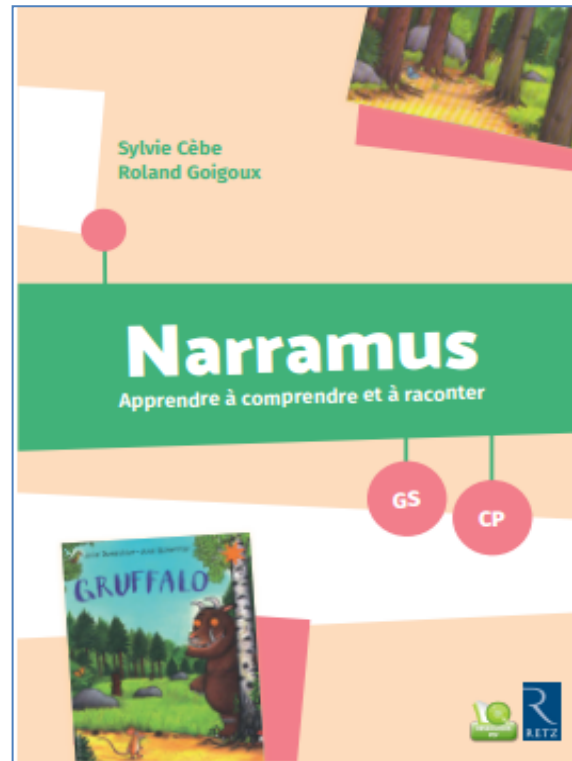
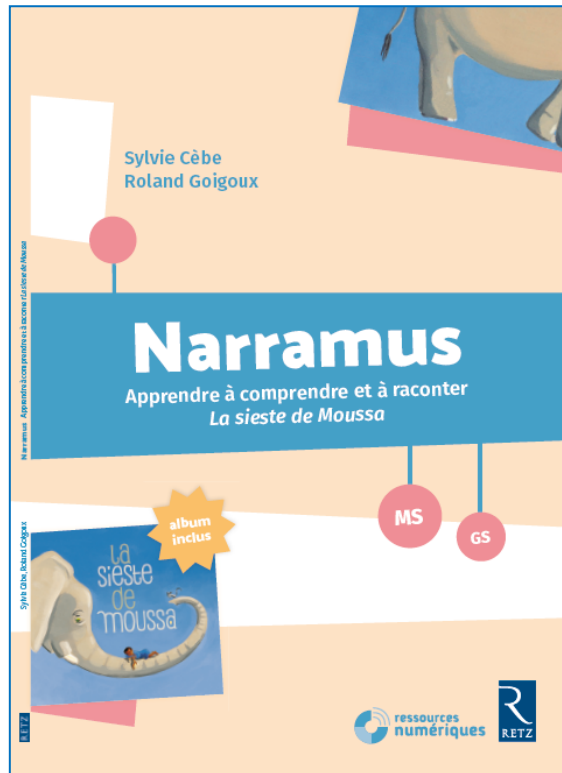


1. Les compétences narratives en réception
2. **Les compétences narratives en production**
3. Les compétences lexicales et syntaxiques
4. Les compétences inférentielles



Les droits d'auteurs de *Narramus* sont intégralement reversés à l'ONG « Inter-Aide »

Sortie fin octobre




GS et CP

Et 12 autres scénarios à venir pour les petites, moyennes et grandes sections

Deux instruments


1. Un guide du maître très détaillé, justifié théoriquement et empiriquement

« Moi, je croyais qu'il y a une souris sur l'image et en fait c'est trop petit, la souris on peut pas la voir là. »




Expliquer ensuite :
« La maison de Moussa ne ressemble pas à vos maisons, parce que Moussa habite en Afrique, un pays où il fait très chaud. Vous avez vu que, pour avoir moins chaud, Moussa a installé un matelas par terre, dehors sur la terrasse. Il peut mieux dormir comme ça, il a moins chaud. »

• Afficher le texte de la deuxième double page (en cliquant sur le bouton « suivant ») et rappeler aux élèves qu'ils doivent bien écouter la lecture pour fabriquer l'illustration dans leur tête. Lire le texte en montrant clairement aux élèves ce qui est lu.




• Cliquer sur « suivant » pour faire apparaître le logo « l'enseignante raconte » : reformuler le texte, le traduire dans une langue adaptée, produire des expansions, mimer, expliciter l'implicite... puis cliquer pour faire apparaître le point d'interrogation et demander aux élèves d'imaginer l'illustration.

• Afficher la deuxième double page sans texte et faire commenter très précisément l'illustration par les élèves. Attirer leur attention sur le fait que :



— Moussa est un jeune enfant africain, qu'il a un doudou dans la main (une girafe), qu'il a des jouets (un petit camion, un instrument de musique) ;
— en dépit des apparences (la maison n'est plus représentée en entier, on ne voit qu'un détail de la terrasse), Moussa n'a pas changé de place : il est toujours dans sa maison, sur la terrasse, à côté de son lit (matelas).

• Afficher les deux doubles pages sans texte et cliquer pour montrer les deux logos : « une élève raconte » et « la classe complète le récit ». Expliquer :



« Chaque fois que vous verrez le premier logo consigne, je demanderai à une seule élève de raconter l'histoire avec ses propres mots. Attention ! les autres ne devront pas l'interrompre, ni lui couper la parole. Quand il ou elle dira "j'ai fini" ou "c'est tout", j'afficherai le deuxième logo : cela voudra dire que vous pourrez intervenir et ajouter ou corriger tout ce que vous voulez. »

• Inviter une élève à raconter l'histoire de ces deux doubles pages puis demander à la classe de compléter.





Il est très important que ce soit un.e seul.e et même élève qui raconte les deux premiers épisodes, sans être interrompu.e ou remplacé.e, au premier silence, à la première petite toux. Les jeunes élèves ne sont pas habitués à cette manière de faire : le plus souvent, l'un commence le récit et un autre est appelé à l'aide dès la première hésitation. Il faut donc leur expliquer la nouvelle règle du jeu : celui ou celle qui raconte, raconte tout et c'est seulement quand il ou elle dit qu'il ou elle a fini que les autres pourront prendre la parole pour compléter ou corriger son récit. Bien entendu, l'enseignant.e ne doit pas hésiter à soutenir le récit du narrateur en l'invitant à poursuivre, en lui demandant ce qui se passe après, en lui donnant un mot ou une idée qui lui manque...


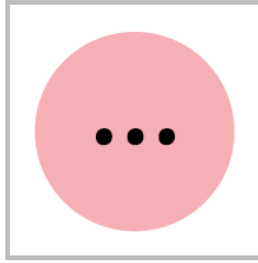
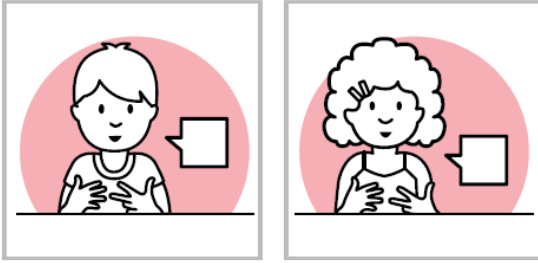

Les enseignants-concepteurs ont observé que cette nouvelle règle est appliquée relativement vite par les élèves à condition de la rappeler régulièrement au début. Les enseignants-concepteurs ont constaté que, si on montre l'image dès le départ, certains élèves ont tendance à la décrire, mais ne racontent pas l'histoire. Ils ont donc affiché les illustrations après que l'élève a raconté le passage (et non avant), pour valider la narration.

31

Un enseignement explicite

8 logos, consignes ritualisées au fil des scénarios

<p>L'enseignant.e lit le texte.</p>	
<p>L'enseignant.e raconte le texte.</p>	
<p>Les élèves apprennent ou révisent le vocabulaire.</p>	
<p>Les élèves jouent la scène, des scènes ou l'histoire complète (théâtre)</p>	

<p>Les élèves prévoient l'illustration à venir et décrivent ce qu'ils s'attendent à voir.</p>	
<p>Les élèves prévoient la suite de l'histoire.</p>	
<p>Un.e seul.e élève raconte un épisode, plusieurs épisodes ou toute l'histoire.</p>	
<p>La classe complète ou corrige le rappel de leur camarade.</p>	

3. L'effet positif des activités d'encodage

Encodage : trois principales tâches observées

L'enseignant.e demande aux élèves :

- d'écrire sous la **dictée** des lettres, des syllabes, des mots, des phrases ou des textes (**E4**) : **22 minutes** en moyenne par semaine
- d'utiliser des unités linguistiques déjà imprimées pour produire des mots (**E5m**) : **5 minutes**
- De produire des syllabes, des mots, des phrases ou des textes en encodant eux-mêmes (**E7**), « *essais d'écriture* » : **25 minutes**

Moyenne hebdomadaire sur l'année

Écrire sous la dictée a globalement un effet positif sur la performance en écriture qui croit jusqu'à une durée de 40' hebdomadaire (effet plafond).

Cet effet est encore plus fort pour les élèves initialement faibles.

Les tâches de production autonome ont un effet positif sur tous, surtout les élèves intermédiaires et forts.

Articuler enseignement de la calligraphie, de la copie et de l'encodage, pour un meilleur apprentissage de l'orthographe

Dans le jardin de Léonard, il y a un arbre extraordinaire.

- *Regarde, tu as une feuille avec d'un côté une phrase et de l'autre côté un cadre avec un quadrillage et des lignes comme dans un cahier.*
- *Tu vas recopier la phrase qui est écrite de ce côté dans le cadre. **Tu dois écrire en attaché.***
- *Je te montre comment tu peux faire : tu regardes la phrase puis tu retournes la feuille et tu commences à copier dans le cadre.*
- ***Quand tu ne sais plus, tu retournes la feuille pour regarder la phrase** puis tu continues à copier. Tu peux retourner la feuille autant de fois que tu veux.*
- *Moi je vais regarder comment tu copies, **si tu copies sans erreur et vite** (insister sur ces informations).*

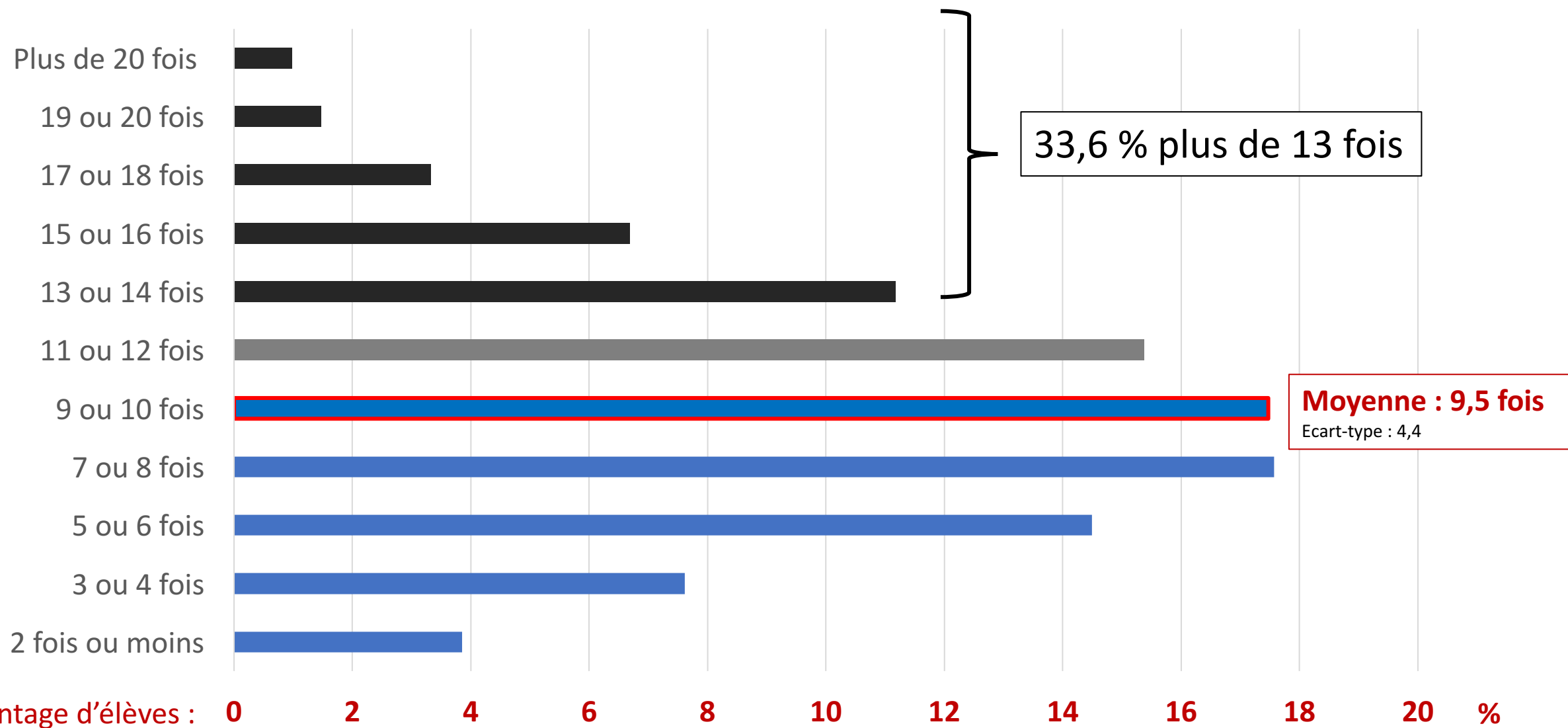
Dispositif recto-verso



Résultats de 2049 élèves en juin CP (131 classes différentes)

- **67 %** (1372 élèves) n'ont pas réussi à finir de copier en moins de trois minutes
 - **17 %** n'avaient pas copié plus de 7 mots en trois minutes
(*Dans le jardin de Léonard, il y*)
 - **25 %** étaient en train de copier les deux avant-derniers (*un arbre*)
 - **25 %** étaient en train de copier le dernier mot (*extraordinaire*)
 - **29 %** (598 élèves) ont tout copié entre deux et trois minutes
 - **4 %** (79 élèves) ont tout copié en moins de deux minutes
- Soit un 33 % de copieurs rapides et **17 % de copieurs très lents.**

Empan de copie : combien de fois ont-ils retourné la feuille pour mémoriser le modèle (11 mots dont **le, de, il, y, a, un**) ?



Les élèves copient beaucoup mais les maitres enseignent-ils la copie ?

- Très peu (probablement pas assez) selon nos observations

Un indice ?

Le temps imparti aux tâches de copie différée : **3 minutes** hebdomadaires en moyenne

→ Une recommandation : enseigner la copie de manière explicite

Verbaliser les procédures à mettre en œuvre pour copier en revenant le moins souvent possible au modèle

- Annoncer la disparition et organiser la mise en mémoire (explicite) du modèle
- Expliciter les choix de segmentation facilitant la mémorisation. Quelles unités transporter ? lettres, graphèmes, syllabes, mots.... (en fonction des élèves et du moment de l'année)
- Expliciter les procédures de maintien en mémoire de travail (boucles d'autorépétition par exemple)
- Alerter sur les points de vigilance orthographique (graphème complexe, lettre muette, etc.)
- Multiplier les retours d'information (feed-back immédiats)
- Différencier

Rappel : interdépendance des compétences en calligraphie, en copie et en orthographe

Deuxième partie : prescription et formation

Ministère de l'Education nationale
(DGESCO)

La formation

La recherche

Le travail prescrit

Les collègues

Les outils

?

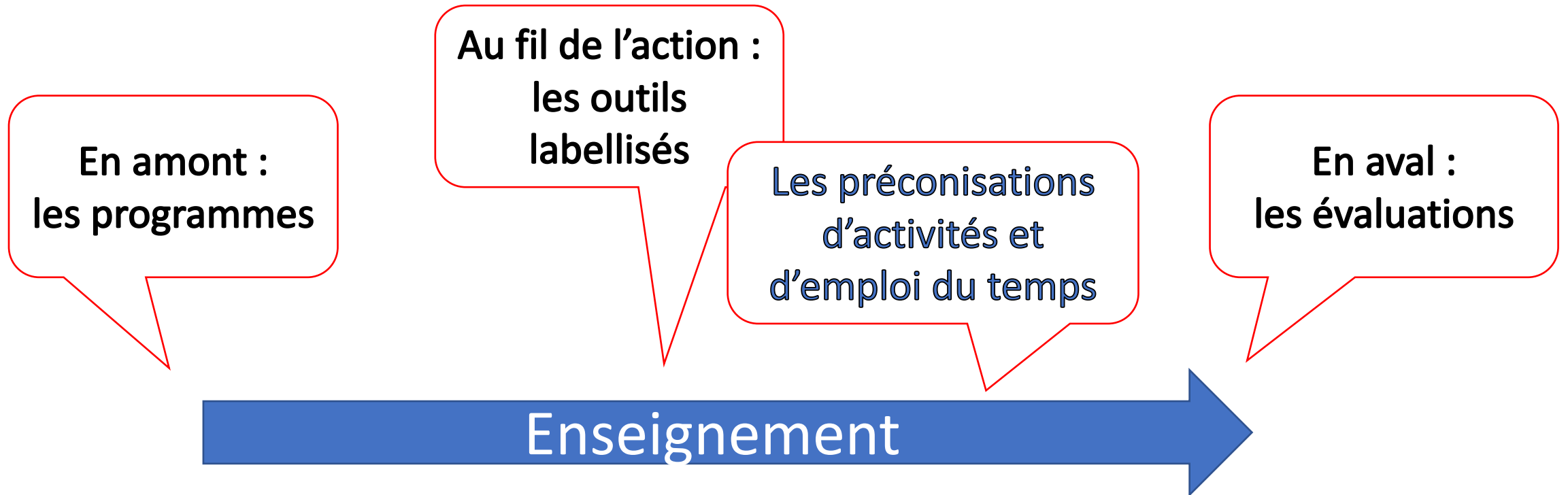
Le travail réel

L'enseignement

Les parents d'élèves
Les médias

Un contexte,
des conditions de travail,
un public d'élèves

Diverses modalités de prescription



Prescription des pratiques via les ressources
Eduscol

Eduscol

Informier et accompagner les professionnels de l'éducation



éduscol Informer et accompagner
les professionnels de l'éducation

CYCLES

2

3

4

> FRANÇAIS

[100% DE RÉUSSITE
EN CP]

La gestion du temps en CP Premier trimestre de l'année scolaire Exemple d'emploi du temps

Ces propositions sont données à titre indicatif, afin de mettre en évidence les grands blocs d'apprentissage indispensables

Les axes prioritaires de la lecture en début de CP :

Conscience phonémique

Principe alphabétique

Écriture - Encodage

Lecture à voix haute de syllabes, mots

Horaire	Durée	Activité principale	Vigilance
9h00-9h10	10'	Rituels et régulation de la vie de classe avec appui sur le lire, écrire, compter (compréhension à partir d'une lecture faite par l'enseignant, écrire la date en nommant et/ou « phonémisant » les lettres...) en tant que séance d'apprentissages.	faible
9h10-9h20	10'	Calcul mental	soutenue
9h20-10h10	50'	Conscience phonémique Principe alphabétique Ecriture - Encodage - en lien avec l'étude du phonème en cours en cours Lecture à voix haute de syllabes	soutenue
10h10-10h30	20'	Vocabulaire - tri et mémorisation de mots (à l'oral ou à l'écrit) contextualisés	soutenue
10h30-10h45	15'	PAUSE	Temps de récupération
10h45-11h10	25'	Mathématiques : résolution de problèmes en lien avec les apprentissages en cours sur les nombres et les opérations	soutenue
11h10-11h30	20'	Mathématiques : nombre et calcul, en deux groupes qui alternent	soutenue mais décroissante
11h30-11h45	15'	Conscience phonémique Principe alphabétique reprise pour automatisation des travaux du début de matinée	faible
11h45-12h00	15'	Compréhension d'une lecture longue faite par l'enseignant	faible
12h00-13h30	1h30	PAUSE et REPAS	faible
13h30-14h00	30'	EPS	faible croissante
14h00-14h20	20'	Ecriture de syllabes, de mots - Encodage - en lien avec l'étude du phonème en cours en cours Lecture à voix haute de syllabes	

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

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 ou 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
- C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension

L : Lecture

- 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

E : Écriture

- E1. Calligraphier
- E2. Copier (avec modèle)
- 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
- 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.

Des indices inquiétants

1. Recommander de manière insistante des outils didactiques (ou une méthode d'enseignement de la lecture) au nom de la science
2. S'immiscer dans le quotidien des classes
3. Diffuser un modèle pédagogique : l'instruction directe
4. Restructurer profondément la logique du traitement de la difficulté scolaire
5. Sélectionner les chercheurs invités à communiquer directement avec les enseignants; ne mobiliser que les données de la recherche pouvant servir de cautions aux orientations ministérielles

3. Diffuser un modèle pédagogique : l'instruction directe

- Un hold-up sémantique : confondre instruction directe et enseignement explicite

2013

Enseignement explicite

et réussite des élèves

La gestion
des apprentissages

Clermont Gauthier
Steve Bissonnette
Mario Richard

Avec la collaboration de
Mireille Castonguay

Pédagogies en développement

« Instruction directe » : des étapes stables

1. **Présentation des objectifs** : focaliser l'attention des élèves sur les notions essentielles à maîtriser.
2. **Exposition** : présentation des notions (« modelage »).
3. **Pratique dirigée** : les élèves agissent sous la direction de l'enseignant (collectif ou groupe)
4. **Pratique autonome** : réalisation individuelle d'exercices (seulement si réussite préalable)
5. **Révisions régulières** : hebdomadaires et mensuelles afin d'assurer accessibilité ou automatisation.

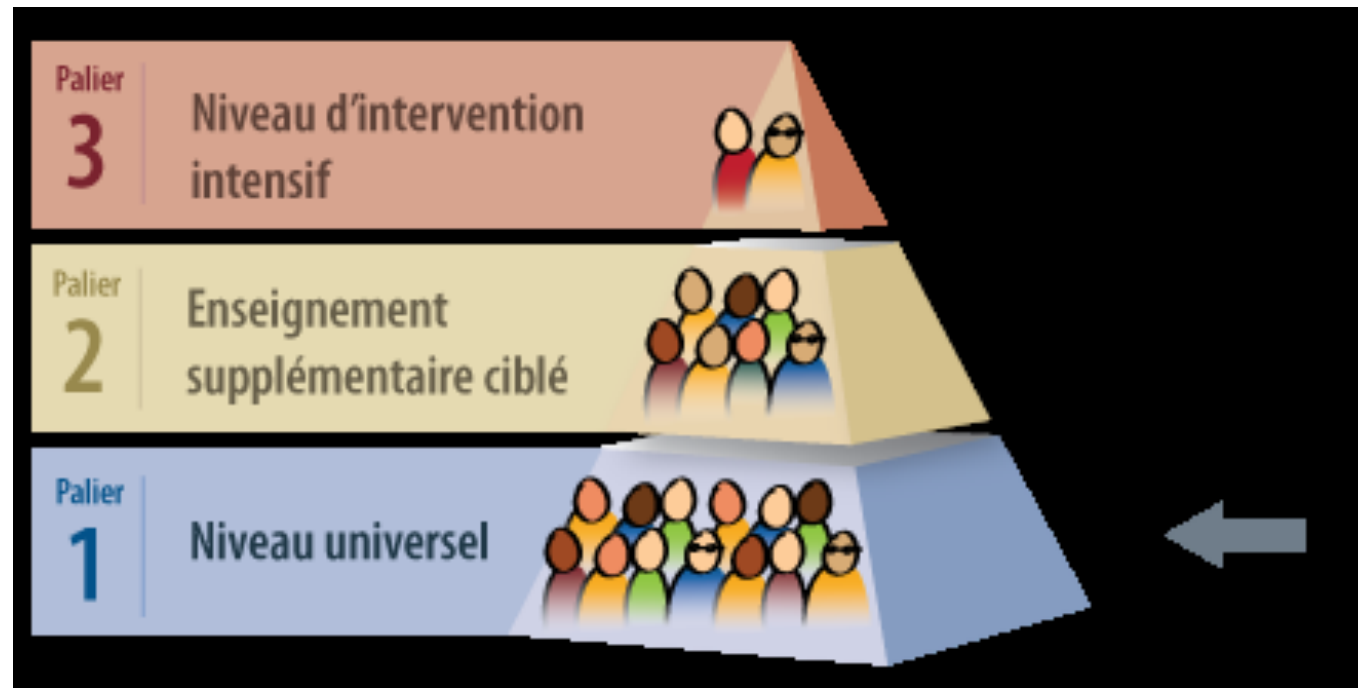
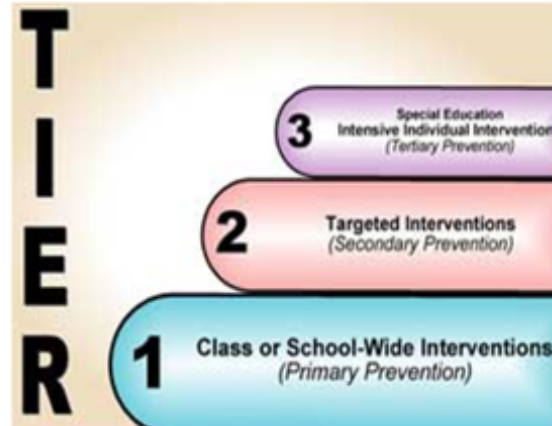
L'enseignement explicite confondu avec l'instruction directe : une approche behavioriste de l'enseignement

- « L'enseignement explicite est une stratégie d'enseignement structurée qui divise le contenu à enseigner (savoirs ou comportements) en étapes séquencées et fortement intégrées » (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2012)
- « L'enseignant réduit la complexité de la tâche dans l'approche initiale d'une notion en affichant clairement l'objectif de la leçon et en segmentant l'activité en sous-tâches accessibles à l'élève novice. La maîtrise d'une activité complexe est donc une construction progressive où est abordée tour à tour chacune des habiletés impliquées, avant d'exiger leur mise en œuvre intégrée dans l'activité elle-même. » (Bianco, 2011; idem conférence de consensus 2016)

4. Restructurer profondément la logique du traitement de la difficulté scolaire

- Une prescription construite à partir d'une nouvelle culture (politique) de l'évaluation

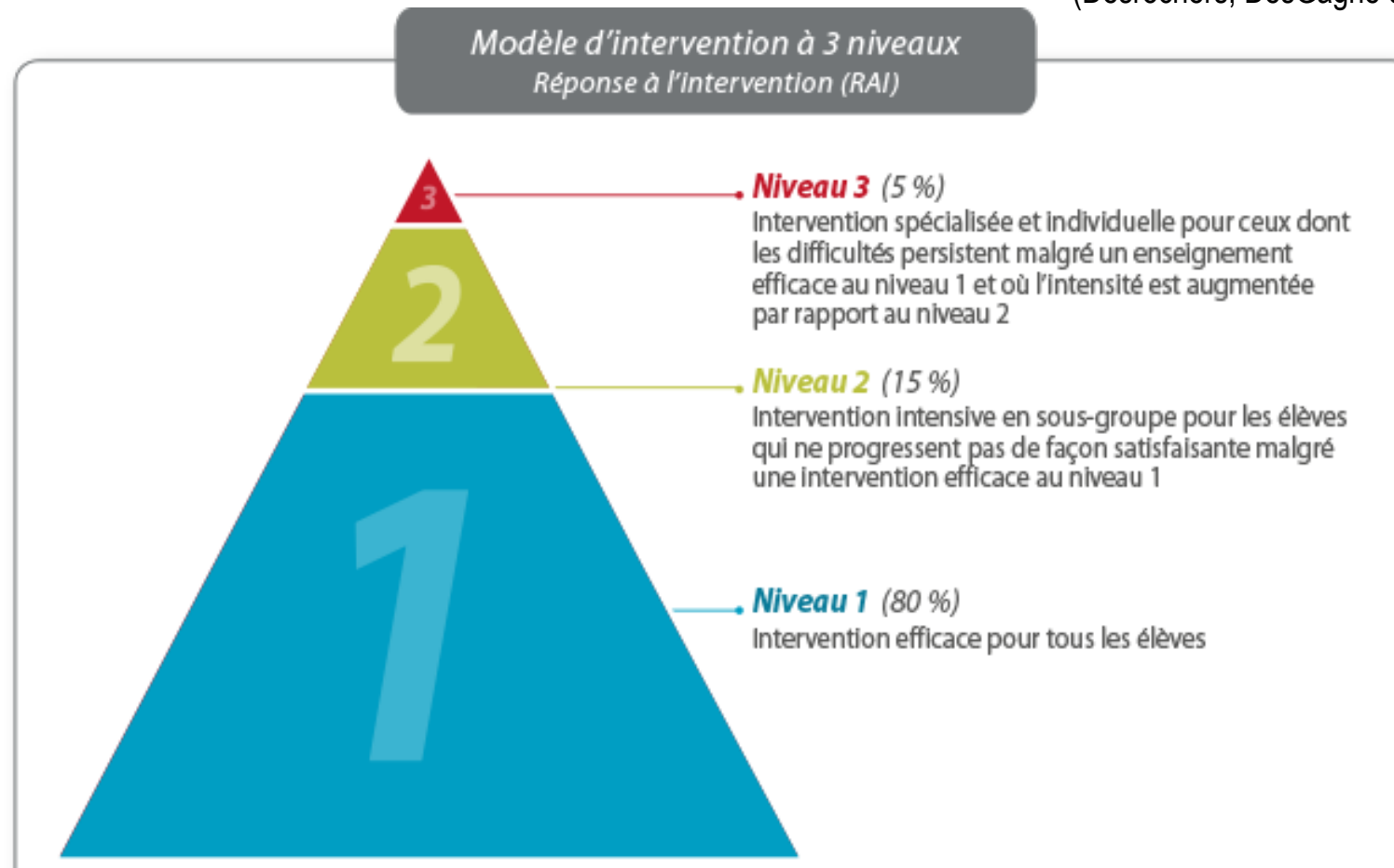
Aux États-Unis : Tiered Approach



Au Canada : le modèle de réponse à l'intervention (RAI)

- Identifier les élèves **qui ne font pas les progrès attendus** consécutivement à un enseignement de qualité.
- Leur fournir **des interventions d'appoint adaptées à leurs besoins** avant que des problèmes légers deviennent des problèmes graves.

(Desrochers, DesGagné & Biron, 2012, p. 42).



L'exemple de l'Ontario, 2016

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
	Enseignement destiné à toute la classe	Sous-groupe d'élèves (de 2 à 5) qui présentent des besoins semblables	Sous-groupe d'élèves (de 1 à 3) qui présentent des besoins semblables
Modalités de l'intervention	Regroupements d'élèves variés en fonction des intentions pédagogiques et du soutien à apporter aux élèves 90 minutes par jour	De 20 à 45 minutes selon l'âge des élèves De 3 à 5 fois par semaine selon les besoins des élèves Cycle de 8 à 15 semaines	De 20 à 45 minutes selon l'âge des élèves De 4 à 5 fois par semaine selon les besoins des élèves Cycle de 8 à 15 semaines

- Repenser le travail du maitre E
- Repenser l'articulation maitre supplémentaire, maitre de la classe et maitre E

Le code écrit

1. Connaître les **concepts** et le lexique propre à l'écrit
 - chiffre, lettre, mot (*versus* non-mot ou symboles), majuscule, phrase
 - première lettre d'un mot, dernier mot de la phrase, chaque lettre
2. Savoir écrire des **lettres** sous la dictée (10 lettres : I U P C T R E G D M)
3. Savoir reconnaître les **lettres** lues par l'enseignant (1 parmi 5)

Phonologie (syllabe, attaque et rime)

4. Distinguer (dénombrer) les **syllabes** d'un mot oral
5. Segmenter un mot et repérer la place de la **syllabe**
6. Identifier la **syllabe** commune à plusieurs mots
7. Repérer les **attaques** et les **rimes** communes à plusieurs mots

Lecture

8. Lecture de **mots entiers fréquents** (*le, papi, maman, lune*)

Compréhension

9. Compréhension d'un **récit entendu** : choisir une phrase qui évoque son thème
10. Compréhension de **consignes scolaires** (*barrez, entourez, dessinez, reliez*)

Copie

11. Copie de **mots isolés** et d'**une phrase** (*papa et maman, Le lapin est malade*) en présence du modèle (*tenue du crayon, passage scripte cursive, segmentation de la phrase, tracé des lettres*)

Écriture (dictée – encodage : « essais d'écriture » programme 2015)

12. Écriture de mots sous la **dictée** (*lit, tapis, domino, vélo*) (phonétiquement correcte)

Catégorisation

13. Compléter des séries de 4 éléments en inférant une règle catégorielle (*habits, animaux, meubles, moyens de transport*)

Une erreur à éviter : l'illusion de linéarité



Tâches d'enseignement

Des difficultés en phonologie à l'entrée au CP ne doivent pas nécessairement conduire les maitres à ajouter des **tâches purement phonologiques** (logique étriquée d'une remédiation mal conçue : enseigner en s'inspirant des tâches d'évaluation) : il est plus pertinent d'utiliser des **tâches phonographiques** (d'encodage) qui aident les élèves à mettre en relation les unités de l'oral avec celles de l'écrit et ainsi à mieux les discriminer et les mémoriser.

Penser à fixer en mémoire les syllabes écrites en lien avec les syllabes orales (progrès en phonologie assurés; cf. Ouzoulias!)

Compétences phonologiques : causes et conséquences de l'apprentissage de la lecture/écriture

8. Éviter l'**illusion de linéarité** illustrée par le schéma ci-dessus (ligne horizontale bleue) : ne pas laisser croire qu'à chaque compétence correspond une tâche prototypique et, réciproquement, qu'à une tâche d'évaluation correspond une compétence. Les relations entre tâches d'évaluation et compétences sont beaucoup plus complexes : plusieurs compétences sont en jeu dans une tâche, plusieurs tâches sont souvent nécessaires pour identifier le niveau de compétence atteint par l'élève.

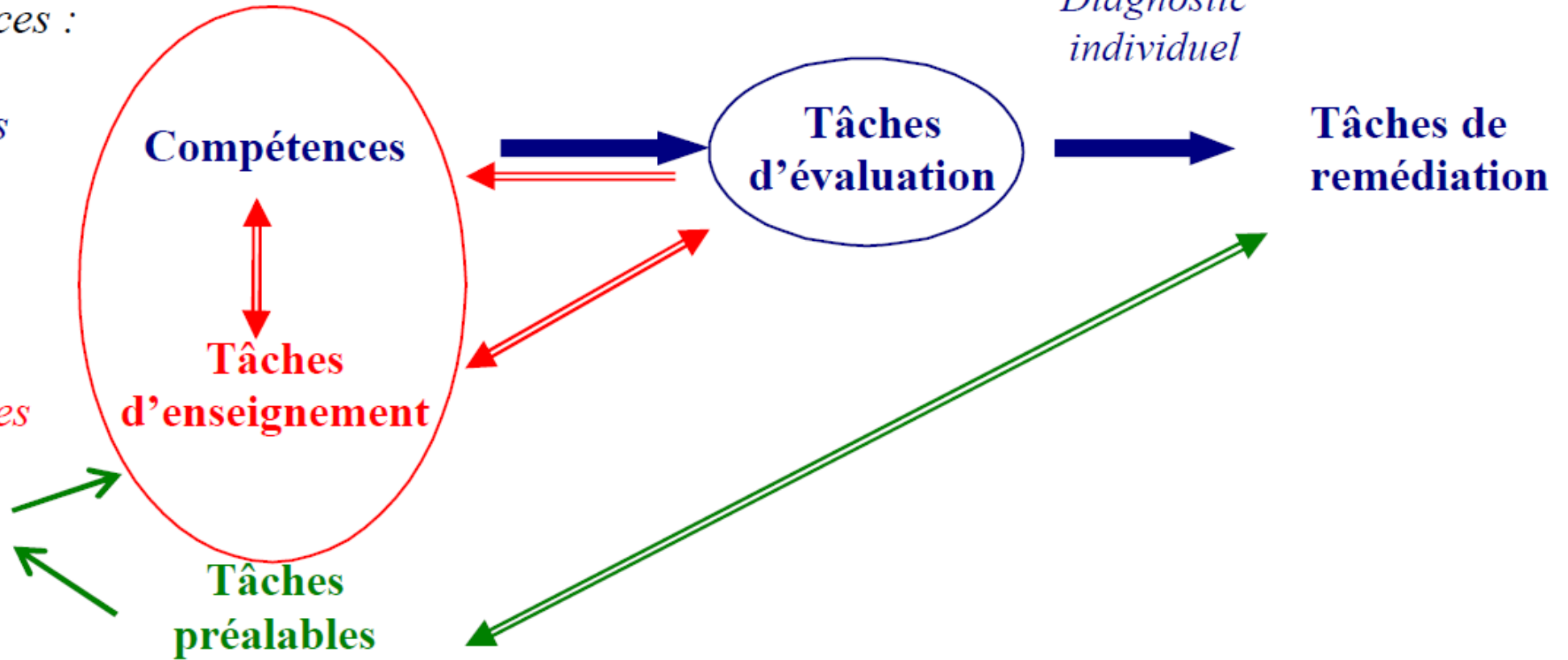
9. De la même manière, ne pas laisser s'installer l'**illusion d'une linéarité entre tâche d'évaluation et tâche de remédiation**. Comme si remédier c'était transformer la tâche d'évaluation échouée en une tâche d'enseignement. Le constat d'échec ne renseigne que très partiellement sur les principales pistes de travail à retenir (*cf.*

Compétences :

- attendues
- évaluées

- visées
- enseignées

- requises



Place à la discussion