

Entrer dans l'écrit ☐

Qu'est-ce qui peut aider les enfants en difficulté ?

Université de Sheffield, Royaume-Uni

Le contexte

Lors du Colloque francophone organisée à Huy par l'ABLF en octobre 2002, j'ai terminé mon intervention (Brooks, 2003) sur les conclusions suivantes concernant les méthodes d'apprentissage :

- 1) il semble que la plupart des enfants apprennent à lire quelle que soit et malgré, pour ainsi dire, la méthode que les enseignants utilisent ou, du moins, disent utiliser ;
- 2) nous savons tous, cependant, qu'il existe une minorité déterminée d'enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et il existe de plus en plus de réflexions théoriques qui mettent en avant le besoin, pour ces enfants bien ciblés, de trouver des méthodes spécifiques, voire même parfois uniques. *Trouver ce qui peut aider les lecteurs faibles constitue actuellement, me semble-t-il, la tâche la plus urgente pour la recherche en lecture.*

C'est précisément en ayant à l'esprit le cas de tels enfants qu'avec des collègues de la National Foundation for Education Research d'Angleterre, j'ai entrepris entre 1995 et 1998 un projet de recherche sur le thème *Qu'est-ce qui peut aider les lecteurs faibles ?* C'est sous ce titre que notre rapport a été publié en 1998 (Brooks, Flanagan, Henkhuzens & Hutchison, 1998). En 2002, le Department for Education and Skills d'Angleterre m'a confié la mission d'actualiser ce rapport qui, outre la lecture, devait couvrir également, autant que faire se peut, les aspects orthographiques et rédactionnels de l'écriture. De plus, la tranche d'âge concernée ne devait plus se limiter aux quatre

premières années (du DS de maternelle à la 3^e dans le système belge), mais devait aller jusqu'à la 6^e année (5^e en Belgique), soit la totalité de l'école primaire telle qu'elle est organisée en Angleterre. Le rapport a été publié en novembre 2002 (Brooks, 2002) et cet article est un résumé de notre méthode de recherche et de ses conclusions.

Objectifs

Les questions abordées par le nouveau rapport sont les suivantes :

- **Quelles sont les approches qui ont été utilisées au Royaume-Uni afin d'améliorer les résultats des élèves faibles en lecture, en orthographe ou plus largement en écriture, au cours d'au moins une des 6 années de l'enseignement primaire anglais (DS-5^e), et qui ont fait l'objet d'évaluations quantitatives ?**
- **Quelles sont les caractéristiques de ces approches et à quel point sont-elles efficaces ?**

La limitation à des approches utilisées et évaluées au Royaume-Uni vise principalement à prévenir l'objection « Comment peut-on savoir si cela marchera ici ? » Il existe sans nul doute des approches qui ont été évaluées quantitativement et se sont montrées efficaces autre part dans le monde anglophone ou plus largement encore, mais les enseignants, à mon avis, ont besoin de trouver dans leur entourage immédiat des preuves qui les poussent à modifier leurs pratiques. Afin d'examiner la pertinence de ces approches anglophones, les enseignants d'autres cultures auraient donc besoin de plus amples détails sur leurs spécificités.

Le but de notre rapport est de rendre disponible des informations claires et précises sur les différentes approches afin de favoriser leur éventuelle adoption. Les choix ne devraient pas être fondés sur les seules preuves rassemblées et analysées dans notre rapport, mais également sur la parfaite adéquation des approches retenues, dans leurs spécificités, aux besoins particuliers d'une école, voire même d'une classe.

La plupart des approches reprises dans le rapport sont censées contribuer au rattrapage des enfants qui éprouvent des difficultés modérées, bien que certaines sont aussi utilisées avec des enfants qui n'éprouvent que de légers problèmes ; d'autres encore sont d'ordre « préventif », elles veillent à ce que les enfants fassent bien les progrès qui sont attendus d'eux.

Méthode

Nous savions que de nouvelles approches avaient été élaborées depuis 1998 et étaient en usage dans différentes régions. Nous avons donc contacté et interrogé les conseillers pédagogiques locaux responsables de l'apprentissage initial du lire-écrire. Nous avons également contacté les concepteurs de différents projets, en ce compris des projets servant de base à certaines expérimentations formelles de type universitaire ; nous avons aussi mené une étude de la littérature récente sur le sujet.

En tout, une quarantaine d'approches ont fait l'objet d'une enquête et 12 d'entre elles ont été ajoutées au nouveau rapport. (Le reste s'est avéré tout à fait secondaire ou manquait de données permettant de mesurer l'impact du projet - voir ci-dessous dans notre *Analyse*.) Sept approches reprises

dans la première édition ont été abandonnées - elles ne sont plus usitées ou se sont avérées moins efficaces.

Les approches

Le nouveau rapport rend compte de 25 approches. La plupart visent, de manière générale, à améliorer la lecture (et, dans certains cas, l'écriture). Un certain nombre d'entre elles sont bien connues au Royaume-Uni et quelques-unes plus largement dans le monde anglophone, entre autres, **L'écrit en famille** [Family Literacy], **Lire à deux** [Paired Reading], **Implication des parents** [Parental Involvement], **Phono-Graphix** et **Récupération en lecture** [Reading Recovery]. Un bon nombre de ces approches qui visent à l'amélioration de la lecture sont basées sur le partenariat et supposent que de bons lecteurs aident de plus faibles. Plusieurs d'entre elles se focalisent sur l'aspect phonologique de la lecture, y compris le code, autrement dit l'enseignement explicite des correspondances grapho-phonétiques pour la lecture à haute voix ou pour l'écriture.

Deux des nouvelles approches du rapport se préoccupent spécifiquement de l'écriture (codage) : **Écrire en réplique** [Cued Spelling] - un pendant de **Lire à deux** - et **Styles personnels dans l'apprentissage de l'écriture** [Individual Styles in Learning to Spell]. On trouve également des informations sur l'amélioration du codage pour 10 autres approches.

Trois approches se fondent sur l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) - mais les conclusions restent ici équivoques, vu que le projet le plus vaste n'a produit que peu d'effets, alors que les plus modestes en ont produit de puissants.

Seule une approche menée de manière scientifiquement rigoureuse, **Écrire à deux** [Paired Writing] (un autre pendant de **Lire à deux**) aborde l'écriture dans son ensemble - avec son aspect « rédactionnel ».

Échelle

Trois des approches ont été expérimentées avec un grand nombre d'enfants, jusqu'à plusieurs milliers, neuf autres avec une population allant de 100 à 1000 sujets et toutes les autres, avec moins de 15 élèves. En général, plus la population est réduite, moins les évaluations sont fiables, mais il existe des problèmes méthodologiques même avec les études à grande échelle.

Description

Chacune des approches a fait l'objet d'une description particulière dans le rapport et celui-ci peut également servir de guide aux écoles du Royaume-Uni pour faire leur choix parmi les approches. En annexe, vous trouverez, en plus des références aux deux éditions du rapport, la liste des approches et les meilleures coordonnées pour obtenir des informations à leur propos.

Analyse

Toutes les approches, quelle que soit leur ampleur, ont été analysées selon des critères semblables. Pour qu'elles puissent être prises en compte, des données montrant les progrès des enfants suite à l'intervention devaient être disponibles, ainsi que les informations nécessaires à un calcul de l'impact. Les mesures d'impact ont été de deux types : (1) la proportion des gains - soit les progrès accomplis en terme d'âge de lecture ou d'écriture (en mois), divisé par le temps (également en mois) nécessaire au progrès ; (2) l'ampleur de l'effet - la différence entre les progrès faits par les enfants dans le cadre de l'intervention et ceux accomplis par un groupe-contrôle, divisé par la déviation standard du score moyen du groupe-contrôle au prétest. Les mesures d'impact sont cruciales parce qu'elles permettent une comparaison entre l'efficacité de différentes approches.

Conclusions

Dans l'inventaire qui suit, nous spécifions qu'il s'agit de lecture ou d'écriture quand les pratiques en

question ne couvrent qu'un de ces aspects de l'entrée dans l'écrit.

- Si l'on veut que les enfants résolvent leurs problèmes, on ne peut pas se contenter de l'enseignement ordinaire (sans intervention spécifique). Cette conclusion est fondée sur les résultats des quelque 2500 enfants qui ont participé aux groupes-contrôles des études que nous avons examinées. Partant, on ne devrait jamais décrire un enfant en difficulté comme un enfant « en retard » qui « va se développer selon son propre rythme », ni accepter une telle définition : pour cet enfant, c'est la catastrophe assurée ! Plus important encore : il faut intervenir le plus tôt possible auprès des enfants en difficulté.
- Il existe peu de bonnes recherches sur l'amélioration de l'expression écrite des enfants en difficulté, mais les pratiques adoptées par *Écrire à deux* et *L'écrit en famille* ouvrent des horizons.
- Tout travail sur les habiletés phonologiques devrait être intégré dans une approche élargie. Autrement dit, se contenter d'enseigner aux enfants en difficulté « encore plus de sons » hors de tout contexte s'avère inadéquat. Voir **Évaluation interactive et enseignement** [Interactive Assessment and Teaching], **Phono-Graphix**, **L'entraînement à la conscience phonologique** [Phonological Awareness Training], **THRASS**, la phase purement phonologique dans **Intervention en lecture** [Reading Intervention], **l'intervention phonologique dans Récupération en lecture** [Reading Recovery] et la phase **DISTAR** dans le **Projet du Somerset 'Estime de soi et lecture'** [Somerset Self-Esteem and Reading Project].
- Les approches concernant les enfants qui éprouvent des problèmes de codage (d'orthographe) sont meilleures quand elles sont fortement structurées et ne fonctionnent

pas simplement au hasard des problèmes rencontrés. Voir **Écrire en réplique** [Cued Spelling], **Styles personnels dans l'apprentissage de l'écriture** [Individual Styles in Learning to Spell], **Évaluation interactive et enseignement** [Interactive Assessment and Teaching], **Phono-Graphix**, **l'Assistant intelligent pour apprenti-lecteur** [Reader's Intelligent Teaching Assistant] et **THRASS**.

- Travailler en parallèle sur l'estime de soi et la lecture a un intérêt certain - Voir **le Projet du Somerset 'Estime de soi et lecture'** [Somerset Self-Esteem and Reading Project]. À nouveau, il y a peu de recherches britanniques sur la question, mais suffisamment pour montrer que travailler sur l'estime de soi des faibles lecteurs (selon l'idée que leur principal problème est qu'ils manquent de confiance en eux-mêmes) ne fonctionne pas ; mais pour une bonne partie de ces enfants, il est insuffisant également de ne travailler que sur leurs difficultés en lecture.
- Les approches TIC ne fonctionnent que si elles sont ciblées de manière bien précise - voir **Accélélire Accélécrire** [AcceleRead AcceleWrite]. Selon les deux autres évaluations (concernant **Systèmes intégrés d'apprentissage** [Integrated Learning Systems] et **l'Assistant intelligent pour apprenti-lecteur** [Reader's Intelligent Teaching Assistant]), les TIC ne permettent pas aux enfants de faire des progrès plus rapides que l'enseignement conventionnel. Lewis (1999) parvient à une conclusion semblable dans un compte-rendu plus spécifique.
- Les projets à large échelle, bien que coûteux, peuvent constituer de « bons placements » - voir **L'écrit en famille** [Family Literacy], **Intervention en lecture** [Reading Intervention], **Phono-Graphix** et **Récupération en lecture** [Reading Recovery].
- Quand des tuteurs en lecture sont vraiment disponibles et peuvent recevoir une formation et une aide adéquates, les approches qui impliquent leur intervention peuvent être très efficaces - voir **Partenariats pour une meilleure lecture** [Better Reading Partnerships], **le Projet de rattrapage** [The Catch Up Project], **le Projet Knowsley** [the Knowsley Reading Project], **Lire à deux** [Paired Reading] et **Implication des parents** [Parental Involvement].
- Les enfants qui éprouvent les difficultés les plus sévères ont besoin d'une aide supplémentaire, d'un soutien individuel intensif et compétent. Certains de ces enfants ont progressé avec des approches telles que **Phono-Graphix**, **Intervention en lecture** [Reading Intervention] et **Récupération en lecture** [Reading Recovery], mais d'autres n'ont fait aucun progrès avec le **Projet Knowsley** [the Knowsley Reading Project] ou **L'entraînement à la conscience phonologique** [Phonological Awareness Training].
- Les interventions qui durent plus d'un trimestre ne produisent pas, proportionnellement, davantage d'effets.
- Pour ce qui concerne l'impact d'une approche, il est raisonnable d'exiger qu'elle permette de doubler le taux moyen de progression. Parmi les 25 approches évaluées, 18 d'entre elles ont apporté la preuve d'un impact de cette importance.
- Dans la plupart des approches qui comprenaient un suivi, il a été montré que les enfants maintenaient leurs gains. C'est important, car les effets de nombreuses interventions pédagogiques s'effacent souvent quelques mois après leur fin.

On trouvera les références et un tableau des approches à la fin de la version anglaise, p. 30 et sq.