

L'effet des pratiques d'enseignement sur l'apprentissage initial de la lecture



Roland Goigoux

Laboratoire ACTé, Université Clermont Auvergne

Introduction : évaluer les pratiques d'enseignement de la lecture

Dans ce chapitre, nous présenterons une partie des résultats de la recherche que nous avons dirigée entre 2012 et 2016 avec le soutien de l'Institut français de l'éducation (IFé - ENS Lyon) et du ministère français de l'Éducation nationale. Nous analyserons l'influence de l'enseignement sur les premiers apprentissages de la lecture (identification des mots et compréhension des textes) à l'issue de l'observation des pratiques de 131 enseignants et de l'évaluation des compétences de 2507 élèves au début et à la fin du cours préparatoire (CP). Le rapport complet, consultable en ligne (Goigoux, Dir., 2016), a été rédigé par quarante-cinq enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, en psychologie, en sciences du langage et en littérature¹.

Notre objectif était d'identifier les caractéristiques didactiques des pratiques d'enseignement qui favorisent les apprentissages des élèves en lecture et en écriture au cours préparatoire (première année primaire) : la planification de l'enseignement, le temps passé aux différentes tâches proposées aux élèves, les dosages hebdomadaires et annuels entre les domaines d'activité, les compétences que les enseignants visent en priorité, les modalités pédagogiques qu'ils retiennent...

Notre méthodologie, basée sur le postulat que l'on peut apprendre de la diversité des situations (Duru-Bellat et Mingat, 1998), est écologique au sens où nous étudions l'activité des enseignants dans les conditions ordinaires d'exercice de leur métier : les pratiques ne sont pas transformées par le dispositif de recherche (Van Damme et coll., 2009). Elle se distingue donc de l'approche expérimentale dans laquelle ce dispositif provoque un changement dont on évalue l'impact (Dehaene, 2011 ; Gentaz et coll., 2013). Ces deux paradigmes de recherche sont complémentaires et permettent, l'un comme l'autre, d'aboutir à des conclusions valides sur le plan scientifique (Goigoux, Jarlégan et Piquée, 2015).

¹ Pour réaliser les observations dans toutes les classes, au même moment de l'année et à trois reprises, nous avons mobilisé plus de 190 enquêteurs : 60 enseignants-chercheurs de treize universités françaises, des enseignants docteurs ou doctorants, des conseillers pédagogiques en activité mis à disposition par l'Éducation nationale, des enseignants ou formateurs à la retraite. Pour évaluer les élèves individuellement au début et à la fin de l'année, une centaine d'étudiants (en psychologie et en sciences de l'éducation) ont été embauchés (financement DGESCO - MENESR) et formés par l'équipe de chercheurs.

Notre étude est basée sur l'observation longue – pendant trois semaines (une par trimestre) – de toutes les activités d'enseignement de la lecture et de l'écriture menées dans les 131 classes, soit 400 semaines observées et 3 000 heures de classe filmées. Nous avons complété nos observations par des relevés de traces écrites (affichages, cahiers), des questionnaires et des entretiens. Nous avons dressé l'inventaire des tâches successivement proposées aux élèves, c'est-à-dire ce que les maîtres demandaient à leurs élèves de faire. Nous avons analysé le temps dédié à ces différentes tâches (cf. infra tableau n° 1) et leurs modalités de réalisation : individuelle ou collective, présence ou absence du maître, supports, types de textes, différenciation, explicitation, etc. Le grain d'analyse est exceptionnellement fin pour une étude quantitative d'une telle ampleur puisque chaque séance a été découpée en une suite de tâches : l'unité de codage est en moyenne de 5 minutes (entre 1 et 10 minutes dans 95 % des cas). Nous avons ainsi pu reconstituer de manière fiable² l'offre d'enseignement faite aux élèves de CP. Nous savons donc aujourd'hui à quoi ils passent leur temps en classe, quelles occasions d'apprendre leur sont offertes, et dans quelles conditions.

Tableau n°1 : Typologie des 31 types de tâches d'enseignement groupés en 5 ensembles

<p>PG : Phonographie</p> <p>PG1. Étudier les phonèmes (sans écrit)</p> <p>PG2. Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème</p> <p>PG3. Étudier les lettres (nom, différentes écritures)</p> <p>PG4. Étudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes</p> <p>PG5. Étudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes</p> <p>L : Lecture</p> <p>L1. Lire silencieusement</p> <p>L2. Reconnaître un mot entier</p> <p>L3. Déchiffrer un mot</p> <p>L4. Lire à haute voix</p> <p>L5. Écouter la maîtresse / le maître lire à haute voix</p> <p>C : Compréhension</p> <p>C1. Définir ou expliciter une intention de lecture</p> <p>C2. Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses</p> <p>C3. Décrire, commenter une illustration</p> <p>C4. Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale</p> <p>C5. Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou de texte explicatif ou de consigne</p> <p>C6. Rendre explicite une information implicite</p>	<p>C7. Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations</p> <p>C8. Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite ou implicite)</p> <p>C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension</p> <p>E : Écriture</p> <p>E1. Calligraphier</p> <p>E2. Copier (avec modèle)</p> <p>E3. Copier après disparition du modèle (copie différée)</p> <p>E4. Écrire sous la dictée</p> <p>E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées</p> <p>E6. Produire en dictant à autrui</p> <p>E7. Produire en encodant soi-même</p> <p>E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan...)</p> <p>E9. Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer.</p> <p>EL : Étude de la langue</p> <p>EL1. Lexique</p> <p>EL2. Syntaxe</p> <p>EL3. Morphologie</p>
---	--

² Une vérification *a posteriori* des accords inter-juges a été réalisée par Jérôme Riou dans sa thèse de doctorat. Ces accords se situent entre 84 % et 94 % pour les cinq blocs définis dans le tableau n 1.

Pour identifier des relations causales entre les pratiques des maitres et les apprentissages des élèves, nous avons procédé à des analyses statistiques basées sur les modèles multiniveaux utilisés dans la plupart des travaux consacrés à l'évaluation de l'efficacité des pratiques ordinaires (Attali et Bressoux, 2002 ; Bressoux, 2007 ; Dumay et Dupriez, 2009).

Les pratiques enseignantes constituent les variables-cibles de notre étude, celles dont nous voulons mesurer les effets. Afin d'isoler ces effets, nous neutralisons les autres facteurs qui exercent une influence sur les performances enfantines : les caractéristiques socio-démographiques des élèves et les caractéristiques des contextes de scolarisation (caractéristiques de la classe et de l'enseignant). Nos analyses statistiques permettent donc de dégager ce qui, dans les différences de performances finales, peut être imputé aux pratiques d'enseignement après avoir contrôlé l'impact des autres facteurs.

L'ampleur de l'effet-classe

Nous avons évalué les performances des élèves en distinguant trois grands blocs de compétences qui correspondent aux exigences de l'école primaire : la maîtrise du code alphabétique, la compréhension de textes et l'écriture (production écrite et orthographe). Nos résultats montrent que ces performances, à la fin du CP, dépendent surtout des compétences dont ils disposaient à l'entrée.

Tableau n°2 : Contribution des caractéristiques des élèves à l'explication de leurs différences de progrès au CP

	Élèves	
	Niveau initial	Caractéristiques socio-démographiques
Pourcentage de variance totale expliquée	53 %	5,2 %

Lecture : le niveau initial des élèves explique 53 % de la variance totale des performances.

Cependant, ce qui se passe en classe a une influence non négligeable, plus forte que les caractéristiques socio-démographiques au cours de la même année. Nos analyses multiniveaux ont permis d'estimer cet effet de l'appartenance à une classe en raisonnant à caractéristiques et niveau initial des élèves donnés. Il correspond à la part de variance inter-classes inexpliquée par les caractéristiques personnelles des élèves (niveau initial et caractéristiques socio-démographiques). Cette part de variance inter-classes inexpliquée représente 8,06 % de la variance totale pour le score global. Elle représente aussi :

- 7,21 % de la variance totale des performances pour l'épreuve de code,
- 5,35 % de la variance totale des performances pour l'épreuve de compréhension autonome,
- 4,41 % de la variance totale des performances pour l'épreuve de compréhension de textes entendus
- 11,05 % de la variance totale des performances pour l'épreuve de l'écriture

L'effet de l'appartenance à une classe est donc différent selon les compétences évaluées : il est plus fort en écriture qu'il ne l'est en compréhension (autonome ou de textes entendus). Autrement dit, les performances finales des élèves sont plus fortement influencées par ce qui se passe en classe dans le domaine de l'écriture que dans celui de la compréhension de textes écrits.

Le faisceau d'indices dont nous disposons nous permet de formuler deux hypothèses explicatives. Selon la première, les performances en compréhension dépendent plus du bagage linguistique et culturel des élèves (donc des pratiques éducatives familiales) que celles relevant du domaine de l'écriture, plus directement dépendantes de l'enseignement scolaire. Construites progressivement depuis la prime enfance, les compétences en compréhension sont donc moins facilement influençables par l'action pédagogique. Selon la seconde, les pratiques didactiques des enseignants sont plus robustes, c'est-à-dire mieux définies, mieux outillées et plus intensives en écriture qu'en compréhension.

Lorsque nous avons dressé la liste des 131 classes de notre échantillon ordonnées en fonction de leur efficacité moyenne, nous avons pu constater que les écarts entre les classes étaient minimes, probablement parce que les enseignants étaient tous expérimentés et que tous, nous l'avons vérifié, savaient instaurer un climat de classe propice aux apprentissages. Il est important de rappeler ici que les conclusions de notre étude ne portent que sur des maîtres ayant au moins trois ans d'expérience au cours préparatoire (8 ans en moyenne) : elles pourraient être différentes avec des débutants.

Nos calculs nous ont permis de repérer une quarantaine de classes qui se distinguent significativement des autres et nous avons constaté que ce ne sont pas les mêmes classes qui sont les plus efficaces dans tous les domaines d'enseignement. Il en va de même pour les classes les moins efficaces.

L'influence des pratiques d'étude du code sur les performances des élèves

Nous allons présenter quelques caractéristiques des pratiques observées puis, à chaque fois, leurs effets sur les performances finales des élèves (*pour chaque rubrique, ces effets seront signalés par une puce carrée*).

Les durées hebdomadaires des tâches d'enseignement

Tout au long de l'année, les maîtres de cours préparatoire consacrent, chaque semaine, beaucoup de temps à l'étude du code alphabétique c'est-à-dire à la combinatoire (81 minutes) et au déchiffrement de mots (18 minutes), soit 1h39min en moyenne. Cette durée hebdomadaire est plus importante au premier trimestre puis elle diminue au deuxième et au troisième trimestre. 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 2h30min 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, l'écart-type étant de 18 minutes. Au total, les élèves consacrent donc 3h11min – soit 43 % du temps hebdomadaire de lecture-écriture (7h22min en moyenne) – à mettre en relation les unités de l'écrit avec celles de l'oral. Cet ensemble d'activités centrées sur le code alphabétique est, de loin, celui qui occupe le plus de temps d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, ce qui contredit les discours médiatiques sur une prétendue absence d'enseignement du B-A-BA.

- Nous n'avons identifié aucun effet sur les performances finales des élèves des variables caractérisant le temps passé à l'étude du code pris dans sa globalité, ni en valeur absolue, ni en proportion.
- Nous avons constaté cependant un effet positif du temps alloué à la lecture à haute voix.

Le temps consacré à cette activité exerce une influence significative et positive sur les performances en code, plus particulièrement celles des élèves faibles en code au début du CP. Cette influence croît jusqu'à une durée maximale de 55 minutes par semaine mais la différence est significative à partir de 30 minutes.

- Nous avons aussi mis en évidence un effet positif du temps passé aux tâches d'encodage.

Nous avons construit plusieurs variables pour rendre compte des tâches d'encodage, c'est-à-dire des moments où les élèves transcrivent un énoncé oral en un énoncé écrit, quelle que soit la taille des unités linguistiques manipulées (syllabes, mots, phrases, textes). 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 lecture-décodage. L'effet croît jusqu'à une durée maximale de 39 minutes par semaine pour l'écriture sous la dictée, et de 35 minutes par semaine pour l'encodage autonome. Si les élèves initialement faibles ne profitent pas de manière significative du temps alloué aux activités d'encodage autonome, ils sont ceux qui, en revanche, bénéficient le plus de l'allongement des tâches d'écriture sous la dictée.

La planification de l'enseignement du code

À de rares exceptions près, les enseignants de cours préparatoire commencent dès le début de l'année à enseigner de manière explicite les correspondances graphophonémiques (CGP). Les CGP choisies sont, à peu de choses près, celles que recommandent les psycholinguistes (par exemple Sprenger-Charolles 2011) à partir d'une analyse des fréquences et des régularités des unités linguistiques du Français. À la mi-novembre, ils en ont déjà fait étudier, en moyenne, 11,4 CGP (écart-type = 4,2). Ceux qui adoptent le tempo le plus lent (un écart-type sous la moyenne, soit 21 maîtres sur 131) en ont enseignées seulement 7 ou moins de 7.

- Nous avons identifié plusieurs effets de la vitesse d'étude des correspondances graphophonémiques au début du CP.

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 au cours des neuf premières semaines. Les élèves initialement faibles progressent davantage en code lorsque le tempo est compris entre 12 et 14. Les tempos les plus lents, inférieurs à 8, freinent les apprentissages des élèves, en code, bien sûr, mais aussi en écriture.

Ce résultat est contre-intuitif pour bon nombre d'enseignants qui considèrent qu'il ne faut pas aller trop vite dans l'étude du code afin de ne pas pénaliser les élèves initialement peu performants. Nous montrons le contraire : lorsque ces derniers n'ont pas suffisamment d'éléments à leur disposition pour réussir à décoder les écrits proposés en classe, ils progressent moins. Le choix d'un tempo rapide est bénéfique car il accroît la clarté cognitive des élèves et leur capacité d'auto-apprentissage, tout en évitant découragements et tâtonnements hasardeux. En leur proposant des tâches de déchiffrage à leur portée, les enseignants multiplient les occasions de réussite, mobilisent leur attention et leur mémoire tout en développant leur sentiment de compétence.

Approche phonémique et approche graphémique

La moitié des enseignants privilégie une entrée phonémique : ils procèdent à un travail d'analyse phonologique avant d'introduire les graphèmes qui correspondent aux phonèmes étudiés. L'autre moitié introduit simultanément les graphèmes et leurs valeurs sonores conventionnelles (approche graphémique).

- Nous n'avons identifié aucun effet de cette variable.

Le choix des manuels

Notre échantillon est composé de 40 enseignants (31 %) qui n'emploient pas de manuel. Les 91 restant (69 %) utilisent une trentaine de manuels différents. 66 enseignants (50 %) se servent de manuels relevant d'une approche que nous qualifions d'intégrative³, 12 (9 %) d'un manuel relevant d'une approche phonique, essentiellement basée sur l'enseignement des correspondances phonographiques en partant du phonème. 13 (10 %) utilisent un manuel relevant d'une approche syllabique, basée sur un enseignement explicite des correspondances graphophonologiques (en partant des graphèmes) excluant toute mémorisation de mots entiers et ne proposant aux élèves que des textes constitués de graphèmes préalablement étudiés.

Nous avons pu vérifier que la planification de l'étude du code varie selon le type de manuel choisi. Les maîtres qui s'appuient sur des manuels syllabiques se distinguent de leurs collègues en proposant une étude des correspondances graphophonémiques plus rapide que la moyenne (13,8 CGP). Ils n'ont cependant pas le monopole du tempo rapide, retenu également par les 10 utilisateurs de *À l'école des albums*, un manuel intégratif (14,6 CGP).

Les enseignants qui adoptent un tempo rapide sont également ceux qui proposent les textes les plus fortement déchiffrables mais, sur ce plan, les manuels syllabiques arrivent nettement en tête (64 % de graphèmes déchiffrables en moyenne).

- Nous n'avons identifié aucun effet du manuel.

Nous n'avons trouvé aucun effet associé aux choix des manuels lorsque nous les avons groupés en six ensembles (approche intégrative, approche syllabique, approche phonique, etc.) ou en trois (sans manuel / approche intégrative / approche centrée sur l'étude du code, c'est-à-dire approches phoniques et syllabiques confondues). Autrement dit, la variable « Manuel » ne permet pas d'expliquer les différences d'efficacité entre enseignants. Probablement parce que les maîtres expérimentés ne suivent pas le mode d'emploi des manuels qu'utilisent leurs élèves et qu'ils en font des usages différents : ils ne proposent pas des tâches identiques, ni par leur nature, ni par leur durée, ni par leur planification, ni par leurs modalités de réalisation.

³ Leurs auteurs des manuels intégratifs proposent de combiner, tout au long de l'année, étude explicite et systématique des correspondances graphophonologiques, écriture et production de textes, compréhension de textes et acculturation. Leur démarche repose sur l'étude de fictions issues d'albums de la littérature de jeunesse, intégrées ou non dans le manuel, parfois raccourcies et souvent découpées en épisodes. Ils visent la construction d'un univers culturel et sont à la recherche d'interactions entre compréhension des textes et étude du code. Ils proposent souvent des lectures documentaires en parallèle.

Le choix des textes supports aux séances de lecture collective de textes

Selon l'approche méthodologique qu'ils adoptent, les enseignants choisissent les textes supports pour les séances de lecture collective en fonction de critères différents : certains privilégient l'intérêt des récits, d'autres les correspondances graphophonémiques que les textes contiennent et permettent d'étudier. Entre ces deux logiques, nous avons observé une grande diversité d'intermédiaires et de compromis. Si l'on prend en considération le nombre et la nature des correspondances préalablement enseignées, on constate que les élèves sont mis face à des textes plus ou moins déchiffrables. Au début de la dixième semaine, les textes qui leur sont proposés comportent en moyenne 43 % de graphèmes déchiffrables, au sens de préalablement étudiés. Mais, d'une classe à l'autre, ce pourcentage varie de 11 % à 76 %. L'activité intellectuelle demandée aux élèves, qu'elle soit individuelle et collective, n'est donc pas du tout la même ; les uns peuvent mobiliser des connaissances enseignées, les autres sont livrés à eux-mêmes ou dépendants des lecteurs les plus avancés de la classe.

- L'effet des caractéristiques des textes supports aux lectures collectives de textes

Deux résultats principaux sont à retenir bien que les effets observés s'exercent à des seuils différents selon les publics d'élèves.

- Les enseignants qui proposent des textes trop peu déchiffrables (taux inférieurs à 29 %) sont moins efficaces que leurs collègues si l'on examine la performance globale 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.

Ce constat pourrait avoir des conséquences sur le choix des textes supports aux lectures collectives et encourager les enseignants ou les auteurs de manuels à y être plus attentifs s'ils veulent que les élèves puissent déchiffrer une part plus importante des textes étudiés. Il valide l'option prise par certains enseignants qui choisissent les textes en fonction des correspondances graphophonémiques qui les composent et invalide l'option de ceux qui fondent exclusivement leur choix sur leur contenu sémantique, affectif, symbolique ou culturel. À condition évidemment, nous le verrons plus loin, que les premiers ne réduisent pas leur enseignement de la compréhension aux seuls textes que les élèves peuvent déchiffrer seuls : ces supports, parce qu'ils sont souvent trop brefs, trop simples ou peu cohérents, ne stimulent pas suffisamment le développement des compétences lexicales, syntaxiques et inférentielles.

Les seconds ont probablement tort d'assigner trop d'objectifs différents à une seule et même situation didactique, celle de la découverte de textes. Quelques-uns déclarent qu'ils tentent en toutes circonstances « d'articuler le code et le sens », au point de s'interdire de choisir des supports différents pour atteindre des objectifs différents. Ils s'efforcent alors d'enseigner simultanément les correspondances graphophonémiques, d'apprendre aux élèves à identifier des mots en contexte (phrases) et de développer leurs stratégies de compréhension des textes. En voulant tout faire en même temps et sur le même support, ne prennent-ils pas le risque de tout faire mal ?

Quelles alternatives proposer ?

Une alternative serait de distinguer trois ensembles de tâches reposant en partie sur des supports écrits distincts et les proposer séparément aux élèves : 1) l'enseignement de la compréhension – basé sur la lecture à haute voix par l'enseignant et l'étude guidée – de récits psychologiquement et culturellement pertinents ; 2) l'articulation décodage / accès à la signification sur des supports adaptés, moins complexes (notamment du point de vue lexical), en privilégiant le niveau phrastique

(syntaxe) lors des moments de découverte de texte ; 3) l'enseignement des correspondances graphophonologiques sur des supports *ad hoc*. (Le deuxième et le troisième ensembles peuvent sans doute reposer sur les mêmes supports dès que les élèves savent suffisamment déchiffrer.)

Cette proposition peut être étayée par d'autres résultats de notre étude, par exemple ceux qui montrent que les compétences en décodage, pour importantes qu'elles soient, n'épuisent pas l'explication des différences interindividuelles en lecture-compréhension à la fin du CP. Nous avons en effet réalisé des analyses de régression pour expliquer la qualité de la lecture autonome que nous avons évaluée à la fin du CP à l'aide d'un test original nécessitant un traitement approfondi de l'implicite. Trois variables permettent d'expliquer les résultats des élèves : la qualité du décodage (0,43), les habiletés phonologiques (0,14), la compréhension de textes entendus (0,31). Autrement dit, pour la troisième variable, mieux les élèves comprennent les textes qu'on leur lit, mieux ils comprennent les textes qu'ils lisent seuls. 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 du décodage) justifie pourtant que l'on apprenne aux élèves à comprendre les textes que l'adulte lit à haute voix, au cours préparatoire comme en maternelle.

L'influence des pratiques d'enseignement de la compréhension sur les performances des élèves

Quelles sont les caractéristiques des pratiques observées et leurs effets sur les performances finales des élèves ?

Les durées hebdomadaires des tâches d'enseignement

Nos premières analyses ont porté sur le temps global alloué par les maîtres à l'enseignement de la compréhension puis, plus spécifiquement, sur le temps accordé à chacune des neuf sous-tâches que nous avons répertoriées plus haut. Plusieurs constats ont pu être dressés. 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. Notons aussi qu'il existe une très forte disparité inter-classes : il 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), surtout destinées à montrer qu'on a compris, occupent une part importante : 25 minutes en moyenne par semaine.
- Les tâches orales qui portent sur l'élaboration du sens (C3 à C7⁴) 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 leur sont consacrées en moyenne par semaine.

Bref, l'enseignement explicite de la compréhension est bien le parent pauvre de la pédagogie de la lecture au cours préparatoire.

⁴ Décrire, commenter une illustration - Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale
- Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou un rappel de texte explicatif ou de consigne - Rendre explicite une information implicite - Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations.

- Nous n'avons pas identifié d'effet de la durée cumulée des tâches de compréhension.

Autrement dit, il ne suffit pas que les maîtres allouent plus de temps à l'enseignement de la compréhension pour améliorer les performances des élèves. Cependant, si cette durée va *crescendo* au cours de l'année scolaire, les performances en lecture autonome des élèves initialement faibles en compréhension s'améliorent.

- L'effet le plus net est celui du temps accordé à l'étude de la langue, notamment du vocabulaire.

Les élèves faibles au départ qui bénéficient d'un enseignement du lexique progressent en compréhension de textes entendus tandis que c'est l'étude de la morphologie qui influence positivement les résultats en compréhension autonome.

- Nous avons identifié plusieurs effets liés à la planification de l'enseignement.

Malgré le peu de temps global accordé à la compréhension et compte tenu de la forte variabilité interindividuelle entre enseignants, nous avons constaté que les maîtres qui recourent aux tâches orales (C1 à C7) de manière constante tout au long de l'année, tout comme ceux qui accroissent le temps qu'ils leur accordent au fil des trimestres provoquent, à la fin du CP, des effets positifs sur l'épreuve de compréhension des textes entendus chez les élèves initialement faibles et intermédiaires.

- Nous avons enfin identifié un effet global positif des pratiques d'acculturation à l'écrit (recours à la littérature de jeunesse, appuis sur de nombreux textes narratifs, fréquentation des lieux de lecture, etc.).

Le nombre de livres lus en classe en particulier a une influence positive en compréhension de textes entendus.

Enseigner la compréhension sans attendre que les élèves maîtrisent le code

Dans notre première partie, nous avons souligné la faible influence de l'enseignement sur les performances des élèves en compréhension. Nous avons aussi constaté que, même si certaines pratiques sont plus efficaces que d'autres, les performances de nombreux élèves restent faibles à la fin de CP et à la fin du CE1 : 40 % d'élèves n'ont pas obtenu la moyenne à nos épreuves de compréhension de textes, que ceux-ci soient lus ou entendus par eux.

Pour expliquer ce résultat, on invoquera le faible temps passé à cet enseignement. On ajoutera aussi que les techniques didactiques et le choix des tâches ne sont pas les meilleurs. Il suffit pour s'en convaincre de comparer les pratiques que nous avons décrites à celles qui ont fait la preuve de leur efficacité (cf. les textes rédigés par Maryse Bianco et par Sylvie Cèbe). Quelles sont ces pratiques ? Les enseignants qui les mettent en œuvre prennent soin, pour chaque texte, de guider fortement la construction conjointe du sens : ils organisent et dirigent de nombreuses discussions, tout en sollicitant une participation active de leurs élèves. Ils expliquent le vocabulaire (mots et expressions, connaissances encyclopédiques) et vérifient qu'il est acquis. Ils apprennent aux élèves comment construire une représentation mentale cohérente en les amenant à s'interroger sur les relations référentielles et logiques. Ils les incitent systématiquement à produire des inférences au cours de la lecture. Ils les aident ainsi à saisir que, pour bien comprendre, il faut non seulement lier les informations entre elles mais aussi avec leurs propres connaissances. On sait, en effet, que cette compétence peut se développer très tôt et s'avère particulièrement importante puisqu'elle permet aux enfants qui en disposent de mieux mémoriser et de mieux comprendre les histoires qu'ils entendent ou regardent à la télévision. Plusieurs recherches montrent aussi que la compréhension est indissociable de la mémorisation des idées du texte, laquelle exige, tout au long de la lecture, un effort conscient facilité par la réalisation de synthèses provisoires. Le rappel de texte et la

construction de résumés verbaux ou visuels des textes, quand ils sont réitérés régulièrement, sont à l'origine d'importants progrès. Ces techniques offrent d'autres moyens de créer le résumé des informations importantes, de les lier en un tout cohérent et de les mémoriser. Elles complètent les résumés oraux et les reformulations particulièrement utiles pour vérifier leur compréhension au fil de la lecture. Enfin on sait que les élèves qui savent mobiliser et réguler les stratégies qu'ils ont apprises et évaluer la qualité de leur compréhension en cours de lecture et à la fin de celle-ci sont plus performants que les autres.

Bon nombre de ces ingrédients cruciaux inventoriés ci-dessus ne sont pas intégrés par la moitié des maîtres que nous avons observés et le sont très peu par les autres. C'est d'autant plus regrettable que les recherches synthétisées à l'occasion de la conférence de consensus montrent 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'efficience 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 dans notre enquête.

En conclusion, nous devons nous interroger sur les raisons qui conduisent trop d'enseignants à ne pas mettre en œuvre un véritable enseignement de la compréhension dès le cours préparatoire. Est-ce parce que celui-ci est peu gratifiant ? Contrairement à celui du code, ses effets ne se mesurent pas à court terme et sont difficiles à évaluer. Est-ce parce que certains font de la maîtrise du code un préalable et diffèrent l'enseignement de compréhension aux années ultérieures ? Cela pourrait sembler paradoxal si l'on considère que 50 % d'entre eux utilisent des manuels se référant à une approche « intégrative » qui sont censés faire une place importante à cet enseignement. Or, l'utilisation de ce type de manuel, nous l'avons constaté, ne les conduit pas à consacrer plus de temps ou plus d'attention à la compréhension. Elle les encourage plutôt à utiliser les mêmes supports pour l'étude du code et pour l'enseignement de la compréhension : des textes courts, relativement déchiffrables, qui posent peu de problèmes de lexique, de syntaxe et partant, de compréhension. Il n'est donc pas surprenant que les progrès de leurs élèves soient limités en ce domaine.

Amorcé en maternelle mais abandonné au CP, on peut qualifier de discontinu l'enseignement de la compréhension de textes. Notre étude nous incite à recommander aux professeurs des écoles de ne plus attendre que les élèves maîtrisent le code pour entreprendre cet enseignement. Pour notre part, nous collaborerons avec eux à la fabrication de nouveaux outils assumant une dissociation partielle des supports et des activités dédiés à l'enseignement du code et à celui de la compréhension.

Pour qu'il continue, comme le souhaite le comité scientifique de la conférence de consensus, l'enseignement de la compréhension doit d'abord commencer.

Bibliographie

Attali, A et Bressoux, P (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. En ligne : <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pbressou/HCEE.pdf> (consulté le 16/07/2016).

Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation. *Éducation et Didactique*, n° 1 (2), p. 73-88.

Dumay, X et Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombres*. Bruxelles : De Boeck.

Duru-Bellat M. & Mingat A. (1998). Vérification et falsification dans la recherche en éducation ». In C. Hadji et J. Baillé (Eds), *Recherche et éducation* (pp. 161-190). Bruxelles : De Boeck Université.

Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., Colé ,P., **Theurel, A.** & Gurgan, M. (2013). Évaluation quantitative d'un entraînement à la lecture à grande échelle pour des enfants de CP scolarisés en réseaux d'éducation prioritaire : apports et limites. *ANAÉ*, 123, 172-181.

Goigoux, R., Jarlégan A. & Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques ». *Recherches en didactiques*, 19, 33-52.

Goigoux, R. (Dir.) (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de recherche en ligne sur le site de l'École normale supérieure de Lyon : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

Sprenger-Charolles, L. (2011). Annexe « Entraînement au décodage » In Stanislas Dehaene (dir.) (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.

Van Damme J., Opendakker M., Van Landeghem G., De Fraine B., Pustjens H. & Van de Gear E. (2009). Fondements et principaux résultats de recherche sur l'efficacité dans l'enseignement. In X. Dumay & V. Dupriez (éds), *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre* (pp.19-34). Bruxelles : De Boeck.