

La compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture



Share

publié le 07/05/2018 11:10, Dernière modification 27/11/2018 14:36 — expiré

Lors de son intervention à l'Institut Français de l'Éducation, Marie-France Bishop, professeure des universités en sciences de l'Éducation, spécialiste de didactique du français, à l'université de Cergy Pontoise s'est exprimée sur les résultats de la recherche Lire et Écrire en ce qui concerne la compréhension en lecture. Marie-France Bishop décline les résultats de la recherche selon trois points de vue, celui des élèves, celui des enseignants et celui des formateurs : - Qu'est-ce que la recherche a observé des difficultés des élèves en compréhension de lecture ? - Qu'est-ce que la recherche a montré de ce que les enseignants enseignent de la compréhension ? - Quelle formation mettre en place pour que la compréhension soit enseignée à tous les élèves de façon efficace ?

Test	EVA début CP	EVA fin CP	EVA fin CE1
Vocabulaire passif	62%	X	X
Phrases entendues	51%	X	X
Textes entendus	49%	56%	63%
Phrases lues autonomie	X	52%	X
Texte lu autonomie CP	X	X	62%
Textes lus autonomie CE1	X	X	

Pourcentages des réponses justes

Compréhension de textes septembre 2013 - création Ifé

atole habite chez ses maîtres, dans une grande vée par une grille.
 i, il attend le voisin qui sort de chez lui et lui donne : un morceau de sucre, ou un os, ou quelques quettes.
 déménagé hier, et aujourd'hui c'est un nouveau la maison.
 rs lui pour réclamer sa friandise... mais le comprend pas ! Alors Anatole aboie très fort.
 i peur, et s'enfuit sur son vélo.
 il ne comprend pas lui non plus !

À partir d'une idée originale de J.Mesnager

Résultats hétérogènes : textes entendus

Niveau	Pourcentage de bonnes réponses
début CP	20%
fin CP	33%
fin CE1	30%

Aucune réponse juste (Anatole)

- Aux 3 évaluations, les 10% plus faibles comprennent ne donnent pas plus d'une bonne réponse sur l'ensemble des questions.

la compréhension : une didactique très récente

La compréhension, comme élément à enseigner, a été définie assez récemment dans les textes officiels. Il faut attendre les instructions de 2002, puis plus récemment celles de 2015, pour qu'elle soit présentée comme un objet à enseigner avec une progression, des démarches et des activités spécifiques, des supports identifiés.

Il s'agit d'un enseignement complexe à mettre en oeuvre, encore peu travaillé en formation, pour lequel les outils didactiques sont récents. En observant les pratiques dans 131 classes ayant participé à la recherche Lire et Ecrire, le constat suivant a été dressé (il s'agit de moyennes qui ne rendent pas compte des fortes disparités constatées) :

- il y a peu de temps globalement alloué à la compréhension (elle représente 16% du temps consacré au Lire-Ecrire)
- 40% de ce temps est consacré à des tâches individuelles, écrites qui n'ont pas d'incidence sur les progrès des élèves.
- les tâches orales portant sur l'élaboration du sens ne dépassent pas 30 minutes par semaine. Certaines sont même absentes dans près de la moitié des classes observées.

comprendre, c'est élaborer une représentation mentale

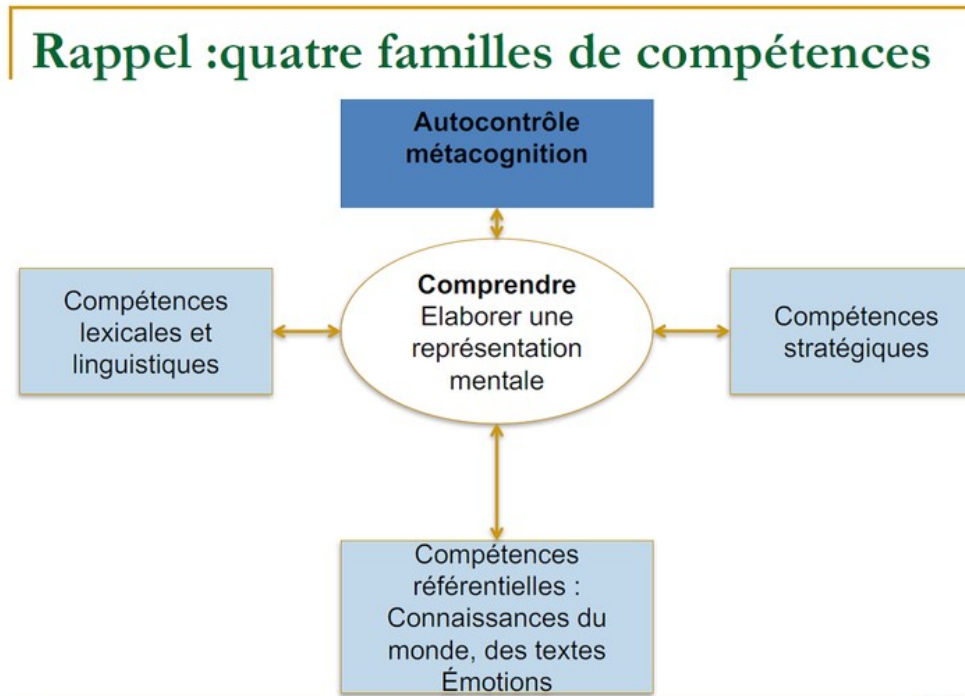
La diapositive placée ci-contre, proposée par Marie-France Bishop et élaborée à partir des travaux de Ecalle & Magnan en 2010, repris en 2015 par Maryse Bianco représente le consensus actuel des recherches sur les connaissances de la compréhension d'un texte. pour élaborer une représentation mentale, il y a quatre compétences qui interagissent :

- les compétences lexicales et linguistiques
- les compétences stratégiques
- les compétences référentielles et inférentielles
- les compétences d'autorégulation et de métacognition.

dix éléments essentiels pour enseigner la compréhension

D'autres recherches antérieures (Duke-Pearson-Strachan 2011) suggèrent aux enseignants de prendre en compte un certain nombre d'éléments lorsqu'ils enseignent la compréhension :

1. Accroître les connaissances des élèves
2. Motiver la lecture (l'amont) donner envie
3. Apprendre à élaborer une représentation mentale
4. Apprendre à contrôler sa lecture
5. Enseigner les stratégies -travailler les stratégies dans des ensembles complexes plutôt que par des unités additionnées qui posent le problème du transfert
6. Faire discuter et débattre les élèves
7. Développer le vocabulaire
8. Varier les types de textes



D'après Bianco, 2015

- 9. Intégrer lecture et écriture
- 10. Différencier l'enseignement

La compréhension, c'est quoi le problème et pour qui ?

A partir des résultats de la recherche Lire et Ecrire, et dans un souci de transposition pour la formation, Marie-France Bishop décline les résultats en posant une question essentielle qui permet à la fois de prendre en compte les praticiens et leurs contextes, mais aussi de nourrir la recherche et les questions de recherche :

Angle	C'est quoi le problème ?	Question de recherche
élèves	Quelles sont leurs difficultés?	Qu'est-ce que la recherche a observé de leurs difficultés ?
enseignants	Quels sont les problèmes de métier quand ils enseignent la compréhension ?	Qu'est-ce que la recherche a montré de ce qu'ils enseignent de la compréhension et comment l'enseignent-ils ?
formateurs	Qu'est-ce que former dans le domaine de la compréhension ? Que pouvons-nous mettre en place pour former ?	Comment enseigner la compréhension ? Quelle formation mettre en place ? Quelle progression et quelle évaluation ?



0:00 / 4:23

Chapitre	Durée
La compréhension, c'est quoi le problème et pour qui ?	02:59
La recherche en question selon 3 angles : les élèves, les enseignants et les formateurs	01:24

la compréhension : encore peu

enseignée

La recherche Lire et Ecrire montre que peu de temps est alloué à la compréhension sur l'enseignement global du lire-écrire. En effet, 16% en moyenne du temps accordé à l'enseignement de la lecture est accordé à la compréhension. Cet apprentissage n'apparaît donc pas comme une priorité dans l'enseignement de lecture.

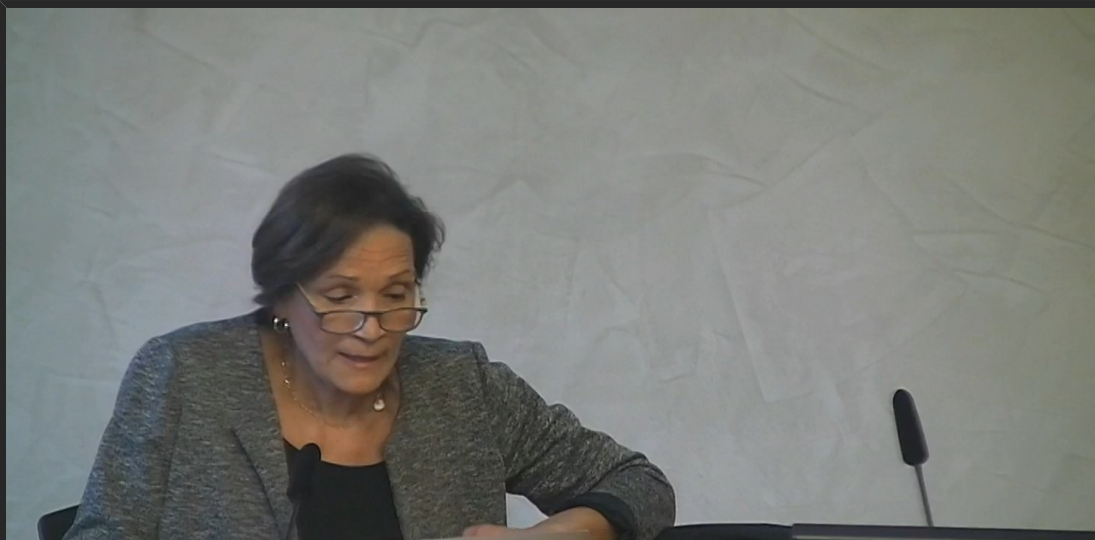
Pour décrire les pratiques liées à la compréhension, les chercheurs ont listé neuf types de tâches :

- C1 : définir, expliciter une intention de lecture
- C2 : anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses
- C3 : décrire, commenter une illustration
- C4 : expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale à propos du phrase ou d'un texte
- C5 : produire un rappel de récit complet ou partiel ou un rappel de texte explicatif ou de consigne
- C6 : rendre explicite une information implicite
- C7 : proposer, débattre ou négocier un interprétation
- C8 : réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension explicite et/ou implicite à propos d'un mot, d'une phrase ou d'un texte
- C9 : corriger une tâche écrite portant sur la compréhension à propos d'un mot, d'une phrase ou d'un texte.

En moyenne, la modalité « répondre par écrit à des questions » (C8) est sur-représentée (elle représente près de 40% du temps alloué à la compréhension), mais ces activités sont rarement suivies de correction (C9).

Les activités orales portant spécifiquement sur l'élucidation du sens des textes sont également sous-représentées en moyenne dans les classes.

- Les rappels de récit (C5) représentent en moyenne 12% du temps alloué à la compréhension.
- les explicitations, les reformulations ou les élaborations de représentation mentale (tâches codées C4) constituent 16% de cette durée.
- De même, les tâches consistant à rendre explicite une information implicite (codées C6) et les activités de débats ou de négociation de sens (tâches codées C7) n'occupent chacune pas plus de 3,5% du temps global. Ces deux dernières n'apparaissent jamais dans près de la moitié des 131 classes de l'étude.



0:00 / 9:45

Chapitre	Durée
Une répartition inégale de la compréhension dans le lire-écrire	00:48
Les 9 tâches de compréhension	01:04
Des disparités entre les classes	02:35
Quelle efficacité des tâches d'enseignement	02:24
Ce qui peut faire progresser les élèves en compréhension	01:44
Un constat paradoxal	01:09

Focus sur quelques diapositives issues de l'intervention de Marie-France Bishop

Sur la répartition inégale de l'enseignement de la compréhension

La répartition des entrées sur les 3 semaines d'observation

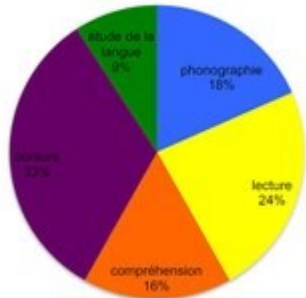
• 131 classes (7h22 hebdomadaire d'enseignement effectif du français par semaine)

Peu de temps accordé À l'enseignement de la compréhension **16% du Lire-écrire en moyenne**

Part moyenne sur les 3 semaines

- L'écriture = 32%
- La lecture = 23%
- L'étude du code = 18%
- La compréhension = 16%
- L'étude de la langue = 9%

pourcentages durées annuelles

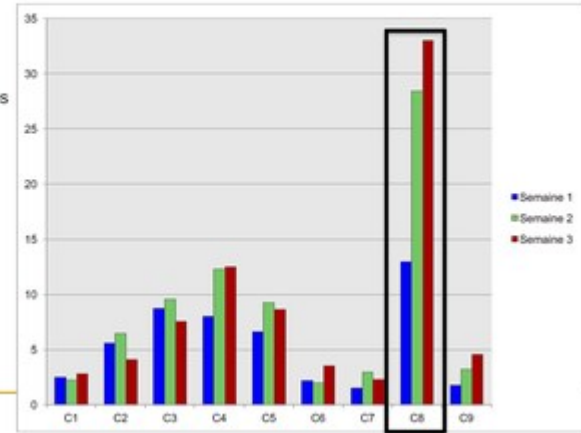


Une répartition très inégales des tâches du Lire-écrire

6

- Près de la moitié du temps est consacré à la tâche C8 :
- C8. Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite et/ou implicite). 25' en moyenne / semaine

Durées moyennes hebdomadaires en minutes



Lire et Écrire		TYOLOGIE DES TÂCHES (31 EN 5 ENSEMBLES) DÉCOUPAGE DES SÉANCES EN UNE SUITE DE TÂCHES (UNITÉS : LSMPT)	
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		L : Lecture L1 Lire silencieusement L2 Reconnaître un mot entier L3 Décoder un mot L4 Lire à haute voix L5 Écouter la maîtresse / le maître lire à haute voix	
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		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 écrivant soi-même E8 Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture E9 Rester sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer	
		EL : Étude de la langue EL1 Lexique EL2 Syntaxe EL3 Morphologie	

C1	Définir ou expliciter une intention de lecture	<ul style="list-style-type: none"> Avant de commencer à lire : expliquer le but de la tâche ou de l'activité à venir (aujourd'hui, on va...) En cours de lecture ou à la fin : revenir sur le but de l'activité Amener à adapter la lecture selon le type d'écrit
C2	Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses	<ul style="list-style-type: none"> Avant la lecture, dire ce que l'on s'attend à découvrir dans la lecture en prenant appui sur certains éléments (titres, certaines illustrations, 4e de couverture, les connaissances des élèves, etc.) ; accueillir la réaction des élèves (dimension psychoaffective) En cours de lecture, formuler des hypothèses sur la suite, les vérifier en avançant dans la lecture À la fin de la lecture, comparer les hypothèses de départ avec ce qui a été lu et de discuter des divergences À la fin de la lecture, synthétiser les hypothèses données et rappeler celles qui ont été validées lors de la lecture Convoquer des connaissances sur le monde Convoquer des lectures ou souvenirs de lecture ou d'expériences personnelles
C3	Décrire, commenter une illustration	<ul style="list-style-type: none"> Observer l'illustration (avant, pendant ou après la lecture) pour conforter ou infirmer le sens qu'on est en train d'élaborer Décrire l'illustration (avant, pendant ou après la lecture) Comparer les illustrations avec le texte (redondance, ajouts d'informations, informations contradictoires...) Fabriquer une illustration du passage qui vient d'être lu ou de la totalité du texte
C4	Expliquer ou reformuler le sens	<ul style="list-style-type: none"> Répondre oralement à des questions portant sur les informations figurant dans le texte (explicite) Paraphraser ou reformuler la phrase ou le texte dans une langue plus accessible Apporter des explications pour rendre compréhensible un événement, une action, un phénomène ou les caractéristiques d'un personnage tels qu'ils figurent dans le texte Inciter les élèves à se représenter une scène ou des événements : « se faire le film » (représentation mentale) Rapprocher le texte d'un autre texte (ou contexte, ou élément de la vie quotidienne) de sorte que les élèves puissent mobiliser des savoirs qu'ils possèdent déjà pour comprendre le texte
C5	Produire un rappel de récit (complet ou partiel)	<ul style="list-style-type: none"> "Dire où on en est", raconter le début du texte qu'on est en train de lire Raconter tout le texte à la fin du travail Dire "tout ce que l'on a appris sur" un personnage, l'organisation temporelle, les lieux de l'intrigue... etc. Élaborer une fiche sur un personnage, sur les déplacements, la suite chronologique des événements... Jouer l'histoire (théâtre, mimes, marionnettes...)

C6	Rendre explicite une information implicite	<ul style="list-style-type: none"> Rechercher des indices et mettre en relation des éléments disjointes (à votre avis, pourquoi ? Comment ?) Inférer les sentiments et états mentaux des personnages (c'est-à-dire ce que le personnage veut, ressent, sait ou croit à ce moment-là de l'histoire), lorsqu'ils ne figurent pas tels que dans le texte
C7	Proposer, débattre ou négocier une interprétation	<ul style="list-style-type: none"> Discuter les différentes interprétations émises lors de la lecture d'un passage dont le sens pose problème Jouer une scène pour déterminer ce qui est possible et ce qui ne l'est pas parmi les différentes interprétations Participer à un débat interprétatif
C8	Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> Répondre à des questions du type "vrai / faux" Répondre par écrit à un questionnaire de compréhension Compléter le texte (ou une reformulation) qui comporte des trous (des blancs) Choisir / entourer la bonne illustration Réaliser une illustration en s'attachant à rendre compte du passage lu Proposer ou compléter un classement d'images ou d'extraits de texte dans l'ordre chronologique
C9	Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> Donner et justifier des réponses soit en recourant au texte soit en se servant de ses connaissances Recopier la réponse exacte énoncée par l'enseignant(e) Modifier ses réponses écrites, si nécessaire, en s'attachant à rendre compte de sa compréhension de la phrase ou du texte lu ou écouté

Sur la typologie des tâches et des exemples de situation

- C1 – Définir ou expliciter une intention de lecture
- C2 – Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses
- C3 – Décrire, commenter une illustration
- C4 – Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale (à propos d'une phrase [P] ou d'un texte [T])
- C5 – Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou un rappel de texte explicatif ou de consigne
- C6 – Rendre explicite une information implicite
- C7 – Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations
- C8 – Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite et/ou implicite) (à propos d'un mot [M], d'une phrase [P] ou d'un texte [T])
- C9 – Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension (à propos d'un mot [M], d'une phrase [P] ou d'un texte [T])

L'enseignement de la compréhension est un levier pour lutter contre les inégalités.

Dans la recherche Lire et Ecrire, l'évaluation de compréhension portait sur cinq items : le vocabulaire en réception, la compréhension de phrases entendues, la compréhension de phrases lues seul, la compréhension de textes entendus, la compréhension de textes lus en autonomie.

Les résultats des évaluations entre "comprendre des phrases entendues" (81% de réussite) et "comprendre des textes entendus" (49% de réussite) sont très significatifs. La difficulté réside dans la compréhension de textes puisqu'elle met en place des compétences variées et complexes qui sont absentes dans la compréhension de phrases. La pratique des enseignants et l'utilisation de certains fichiers insistent davantage sur la compréhension de phrases que sur les textes.

Les scores très proches sur la compréhension des textes "lus" ou "entendus" à la fin du CP valide le fait que ce n'est donc pas la capacité à décoder qui empêche la compréhension d'un texte entendu mais bien la compréhension elle-même des textes lus ou entendus.

l'évaluation de textes entendus

Le texte "Anatole", choisi par les chercheurs pour l'évaluation, s'appuie sur la "théorie de l'esprit" : il faut comprendre ce que l'autre a compris, il faut comprendre que l'autre n'a pas compris. Cette évaluation fait la preuve que les difficultés ne se situent pas au niveau du décodage, mais bien au niveau de la compréhension inférentielle. Cette compréhension est justement peu enseignée.

L'analyse des résultats entre le début et la fin du CP montre peu de progrès pour les faibles compreneurs.

Focus sur quelques diapositives issues de l'intervention de Marie-France Bishop

Recherche Lire-écrire : Les progrès des élèves en compréhension	
Les évaluations 2507 élèves de CP 2049 élèves de CE1	
0:00 / 9:51	
Chapitre	Durée
Les évaluations	01:46
Distinction entre 2 compétences: compréhension et décodage	00:53
Les résultats des évaluations différence entre compréhension de phrases et de textes	01:55
Un constat paradoxal	01:38
Les difficultés - texte Anatole	01:24
Des résultats très hétérogènes	01:42
Des constats contradictoires	00:32

Sur l'évaluation des compétences en compréhension

**Compréhension de textes
septembre 2013 – création Ifé**

**Texte 1
Anatole**

Le chien Anatole habite chez ses maîtres, dans une grande maison, fermée par une grille. Chaque matin, il attend le voisin qui sort de chez lui et lui donne des friandises : un morceau de sucre, ou un os, ou quelques délicieuses croquettes. Mais le voisin a déménagé hier, et aujourd'hui c'est un nouveau voisin qui sort de la maison. Anatole avance vers lui pour réclamer sa friandise... mais le nouveau voisin ne comprend pas ! Alors Anatole aboie très fort. Le nouveau voisin a peur, et s'enfuit sur son vélo. Anatole est étonné, il ne comprend pas lui non plus !

À partir d'une idée originale de J.Mesnager

Compréhension de textes septembre 2013

- Question 1** : Qui est Anatole ? (au choix : un chien - un enfant - un chat -le voisin)
- Question 2** : Pourquoi à la fin de l'histoire Anatole se met-il à aboyer ?
- Question 3** : Pourquoi le nouveau voisin a-t-il peur ?
- Question 4** : Le nouveau voisin a-t-il raison d'avoir peur ?

En bleu la question valant 2 points

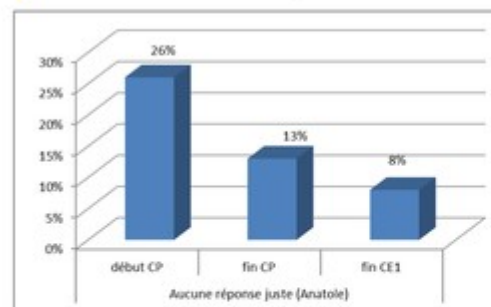
Résultats début CP / fin CP / fin CE1

Test	EVA début CP	EVA fin CP	EVA fin CE1
Vocabulaire passif	62%	X	X
Phrases entendues	81%	X	X
Textes entendus	49%	56%	63%
Phrases lues autonomie	X	73%	X
Texte lu autonomie CP	X	52%	X
Textes lus autonomie CE1	X	X	62%

Pourcentages des réponses justes

Sur les résultats des évaluations

Des résultats hétérogènes : textes entendus



Fin CE1 : **61%** des élèves ne donnent pas de bonne réponse à la 4^e question : Pourquoi le nouveau voisin a-t-il peur ?

Mais fin CE1, 31% des élèves obtiennent le score maximum /5.

Des progrès pour les meilleurs compreneurs

- Aux 3 évaluations, les 10% plus faibles compreneurs ne donnent pas plus d'une bonne réponse sur l'ensemble des questions.
- → peu de progrès pour les plus faibles compreneurs

- R. Goigoux : Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire : enseignements d'une recherche collective (2p., présentation du numéro de la RFP)

loin...

- Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire (R. Goigoux, S. Cèbe et J. Pironom) (*article payant pour les lecteurs hors université*)

- conférence donnée par Sylvie Cèbe à l'IFE : un outil pour apprendre à comprendre

- Apprendre et enseigner la compréhension en lecture : que sait-on des pratiques efficaces ? Paroles d'experts

- Que sait-on aujourd'hui des capacités des élèves à lire et à comprendre des textes divers ? Thierry ROCHER, DEPP

En résumé

A travers différentes questions de recherche, Marie-France Bishop s'exprime sur les constats de l'enseignement de la compréhension :

- la recherche Lire et Ecrire a observé que les difficultés se situent davantage en compréhension de textes que sur la compréhension de phrases et en l'occurrence davantage sur les compétences inférentielles (cf texte Anatole).
- elle a montré que l'enseignement de la compréhension, tel qu'il a été observé dans 131 classes, ne favorisait pas pour tous les élèves les mêmes progrès
- il ne suffit pas que les maitres allouent plus de temps à l'enseignement de la compréhension pour provoquer des changements significatifs en compréhension. Certaines configurations temporelles s'avèrent plus efficaces que d'autres : on observe ainsi que les enseignant·e·s qui recourent aux tâches orales C1 à C7 de manière constante tout au long de l'année provoquent des effets positifs sur l'épreuve de compréhension des textes entendus à la fin du CP.
- on constate que le fait d'accroître la durée des tâches de compréhension au cours de l'année scolaire engendre des progrès significatifs à l'épreuve de lecture autonome chez les élèves initialement faibles en compréhension.

Fort de ce constat, le Centre Alain-Savary a proposé à un groupe de chercheurs et de formateurs de contribuer à la conception de ressources et de parcours de formation qui aident les formateurs à trouver des pistes d'action concrètes avec les équipes d'enseignants. En effet, nous savons qu'il ne suffit pas de "prescriptions" de recherche pour construire des outils utiles et utilisables par les enseignants.

Nous vous proposerons bientôt ces ressources à tester. A suivre, donc...