

Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension des écrits ?

Maryse Bianco, laboratoire des sciences de l'éducation, université Pierre Mendès-France, Grenoble

La compréhension des textes est une activité cognitive complexe qui requiert la maîtrise du code linguistique, mais aussi la mise en oeuvre de processus cognitifs généraux, tels que l'activation de connaissances en mémoire, la capacité à établir des inférences et à mobiliser des processus attentionnels.

Le regain d'intérêt actuel pour les recherches sur la compréhension et son enseignement fait écho aux préoccupations des responsables des politiques éducatives, inquiets des constats récurrents montrant que tous les enfants et adolescents ne parviennent pas à une maîtrise suffisante pour accéder à une compréhension satisfaisante des textes qu'ils lisent. En France tout particulièrement, les derniers résultats de l'enquête PISA, comme les enquêtes réalisées par la DEPP, indiquent que les performances moyennes des élèves ont tendance à décliner, ce déclin s'expliquant surtout par un accroissement des écarts entre les meilleurs et les plus faibles compreneurs, ainsi que par une augmentation de la proportion des élèves faibles.

Quels éclairages la psychologie de l'éducation peut-elle apporter à la conception de dispositifs pédagogiques efficaces et utilisables par les enseignants ? Le bilan des recherches empiriques permet de dégager quelques points forts pour penser l'enseignement de la compréhension : cet enseignement est une entreprise au long cours, qui doit être menée précocement, passe par l'oral et requiert un enseignement explicite.

Enseigner explicitement des stratégies

On a longtemps considéré - et on considère encore souvent - que la compréhension en lecture découle d'une lecture fluente et d'une pratique intensive des textes littéraires. Il est incontestable que la bonne intégration des mécanismes d'identification représente l'une des conditions d'une compréhension efficace en lecture. Les travaux ne manquent pas, montrant que l'amélioration de l'identification et de la fluence a des effets bénéfiques pour la compréhension de ce qui est lu. Il est tout aussi incontestable que l'exposition à l'écrit, autrement dit, la confrontation répétée avec les textes à l'école et dans la famille, favorise les progrès en lecture et permet l'enrichissement des connaissances. À l'entrée au CP, l'exposition à l'écrit varie fortement d'un enfant à l'autre et elle est très liée à l'origine sociale ; ce paramètre prédit, dès le CP, une part significative des performances en lecture et son influence va en grandissant à mesure que les enfants avancent dans leur scolarité. Au CM, l'exposition à l'écrit explique 11 % des différences inter-individuelles en reconnaissance de mots, 6 % des différences en orthographe et 22 % des différences en vocabulaire (Écalle & Magnan, 2008). Si ce facteur est un levier important des progrès en lecture et de l'enrichissement des connaissances, les recherches ont toutefois mis en évidence que c'est aussi un facteur d'augmentation des

différences : les meilleurs ont naturellement tendance à lire plus et, de ce fait, progressent plus que les plus faibles. Ces derniers ont au contraire tendance à fuir l'activité et lorsqu'ils y sont confrontés, ils en tirent moins de bénéfice, de sorte que les écarts se creusent à mesure que les exigences scolaires augmentent.

Comment donc améliorer les capacités de compréhension en lecture en situation scolaire ? Doit-on proposer aux élèves les plus faibles une imprégnation aux textes littéraires par le biais d'une pratique intensive de lectures silencieuses, ou trouver d'autres moyens ?

De très nombreuses recherches ont étudié les dispositifs pédagogiques susceptibles d'aider les enfants et les adolescents à améliorer leurs habiletés de compréhension et ont montré que l'enseignement explicite est l'une des approches les plus efficaces (Bianco, 2010). L'enseignement explicite ou direct est encore souvent assimilé à un enseignement magistral avec une forte connotation passéiste et caricaturale : l'enseignant dispense son savoir, que l'élève reçoit et mémorise de manière relativement passive. Cependant, deux traditions de recherche, la première liée aux travaux relatifs à l'enseignement efficace, la seconde liée aux recherches sur l'enseignement de stratégies de compréhension, ont chacune apporté des résultats convergents montrant deux choses essentielles : les enseignants efficaces ont tendance à avoir recours plus fortement à l'enseignement explicite ; et l'enseignement de stratégies de compréhension de textes à partir d'un dispositif pédagogique explicite améliore les performances des élèves à tous les niveaux scolaires. Lorsqu'on compare les effets de ces dispositifs à d'autres modalités pédagogiques - pédagogie de la découverte, apprentissage par résolution de problème ou par l'expérience, approches constructivistes, pratiques d'imprégnation... -, on observe toujours une influence positive plus forte de l'enseignement explicite (Bissonnette *et al.*, 2010). Au contraire de la définition caricaturale et erronée donnée ci-dessus, les principes de l'enseignement explicite impliquent une participation active de l'élève et n'excluent en rien une dimension réflexive et collaborative. Ces principes sont les suivants :

- 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 oeuvre intégrée dans l'activité elle-même.
- L'enseignant démontre et guide l'élève dans sa pratique initiale en fournissant les étayages nécessaires. Il montre les stratégies à utiliser pour réaliser tel ou tel exercice en " pensant à haute voix " par exemple. Il s'assure de la compréhension des élèves et suscite leur participation en cherchant à obtenir les réponses de chacun d'eux.
- L'enseignant fournit des corrections et feed-backs systématiques, suscite la participation active de l'élève en organisant des discussions permettant la confrontation des points de vue et la construction collective des stratégies optimales à la réalisation de l'activité. Il amène les élèves à prendre progressivement en charge l'activité. En d'autres termes, les élèves et l'enseignant collaborent à la conquête de l'autonomie des élèves.
- Enfin, la maîtrise d'une habileté complexe implique une intégration des mécanismes à l'activité cognitive, intégration qui ne va pas sans une pratique répétée. Les dispositifs d'enseignement explicite fournissent aussi l'occasion de pratiques intensives des habiletés enseignées.

Concevoir des dispositifs d'enseignement explicite et évaluer

Leurs effets

Nous illustrerons la manière dont un enseignement explicite peut être réalisé par une recherche longitudinale que nous avons conduite à l'école maternelle. Nous présenterons ensuite les résultats de l'évaluation du dispositif expérimental qui nous a permis de comparer les bénéfices que peuvent retirer de jeunes élèves d'un enseignement explicite ou de pratiques d'imprégnation, en matière de compréhension orale et d'apprentissage de la lecture (Bianco *et al.*, 2010).

Cette recherche a débuté en moyenne section auprès de 887 élèves qui ont été suivis pendant trois ans. Les enfants étaient âgés de quatre ans et cinq mois en moyenne, au début de l'étude. Vingt-sept écoles, dont la moitié située en REP, étaient engagées dans ce programme. Pendant les deux années d'école maternelle, les enfants étaient répartis en trois groupes : deux groupes expérimentaux et un groupe-témoin. Le groupe-témoin n'a reçu aucun entraînement spécifique, les enseignants demeurant libres du choix de leurs activités. Les deux groupes expérimentaux ont reçu un enseignement à la compréhension orale selon deux modalités contrastées.

Le premier groupe (dénommé LA) faisait de la lecture approfondie d'albums. Ce dispositif illustre une forme d'enseignement implicite par exposition à l'écrit. Il s'agissait de travailler la compréhension dans les conditions habituelles d'exercice de cette activité et notamment dans des conditions proches de celles qui prévalent à l'école maternelle française. La lecture d'albums y est une activité traditionnelle. L'entraînement proposé se distinguait toutefois en ce que chaque album donnait lieu à des lectures répétées et à une analyse approfondie durant une assez longue période. Les élèves étaient encouragés à poser des questions et à la discussion autour du texte.

Le deuxième groupe (dénommé CS) a reçu un enseignement explicite de stratégies de compréhension orale. Des exercices - vingt-et-un pour la moyenne section et dix-neuf pour la grande section - ont été élaborés pour travailler une composante particulière du processus de compréhension (Bianco, Coda & Gourgue, 2002, 2006). Brièvement, ces leçons étaient consacrées au travail de trois types d'habiletés centrales :

- détecter des incohérences : ces exercices étaient destinés à faire prendre conscience que des difficultés de compréhension peuvent exister et qu'on doit y accorder de l'attention ;
- effectuer des inférences : des exercices ont été ciblés sur les anaphores et les connecteurs, de même que sur la causalité ; les élèves ont été entraînés au raisonnement déductif afin de les inciter à utiliser des procédures logiques pour résoudre un problème sur des données linguistiques ;
- construire un modèle de la situation et comprendre la structure d'une histoire : les précédentes stratégies étaient utilisées pour représenter un modèle de la situation ou appréhender la structure d'une histoire.

La séance illustrée à la figure 1, destinée à travailler l'interprétation des connecteurs temporels en grande section, permettra de préciser la démarche d'enseignement explicite :

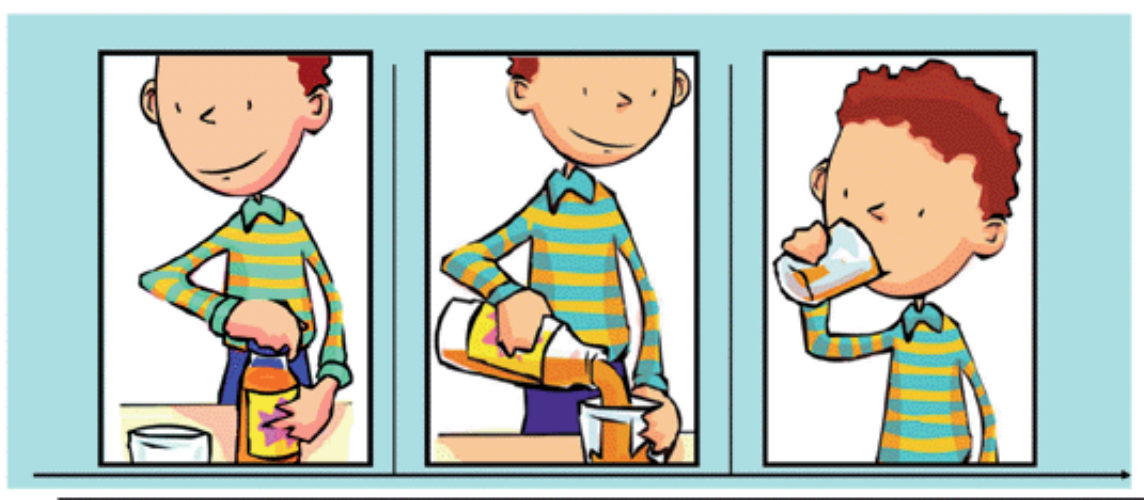
- la réduction de la complexité est opérée par le choix de travailler chaque habileté pour elle-même, à partir de supports linguistiques et imagés simples au départ et devenant progressivement plus complexes. Étant donné l'âge des enfants, l'affichage de l'objectif reste général, mais ceux-ci sont clairement avertis qu'ils sont engagés dans un atelier de compréhension, atelier au cours duquel ils vont devoir réfléchir aux petites histoires qu'on leur raconte afin d'apprendre à mieux comprendre les grandes (ou vraies) histoires. En ce

qui concerne plus précisément cette séance, l'objectif affiché est de faire attention aux mots qui aident à comprendre l'ordre des actions (ou des idées).

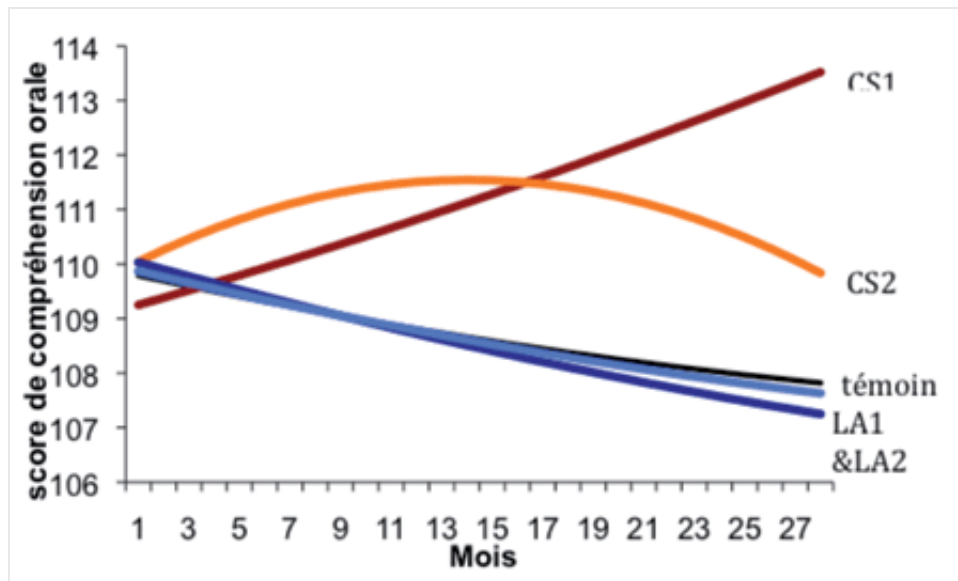
- le guidage et l'étayage de l'activité par l'enseignant, la participation et le débat entre - et avec - les élèves, sont organisés en suscitant le positionnement de chaque enfant avant d'engager la discussion. Dans l'exercice présenté ici, chaque enfant reçoit les trois images qui sont commentées collectivement afin de s'assurer que chacun en fait une lecture adaptée. L'enseignant informe ensuite les enfants qu'il va leur dire une petite histoire qui raconte ce que fait " Guillaume " et que chacun va devoir ordonner ses images pour raconter la même histoire. Après s'être assuré de l'attention des enfants, l'enseignant prononce l'énoncé " Guillaume a très soif. Il ouvre une bouteille de jus de fruits. Il boit après avoir rempli son verre. " Chaque enfant réalise son propre ordre. Une discussion est alors engagée qui permet de comparer les séquences produites par les enfants et les conduire à expliquer les raisons pour lesquelles ils ont réalisé tel ordre et non un autre. À l'issue de ce débat, une interprétation partagée représentant le bon déroulement des actions peut être établie. Tout au long de l'exercice, l'enseignant répète aussi souvent que nécessaire l'énoncé-histoire et attire progressivement l'attention des élèves sur les indices pertinents, pour les aider lorsque ceux-ci ne les trouvent pas.



**Guillaume a très soif. Il ouvre une bouteille de jus de fruit.
Il boit après avoir rempli son verre.**



" Interpréter des connecteurs temporels ", in Bianco M., Coda M., & Gourgue D. (2002).
Compréhension GS, Grenoble, (c) éditions de la Cigale, 2006.



Courbes de croissance des performances en compréhension orale comme une fonction des groupes expérimentaux et témoin : Bianco M. & Bressoux P. " Effets classes et effets maitres dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ", in *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*, Dumay X. & Dupriez V. (eds), Bruxelles, (c) De Boeck, 2009, p. 35-54.

L'exercice est répété plusieurs fois, avec des énoncés différents, par exemple : " Avant de boire, Guillaume remplit son verre après avoir ouvert une bouteille de jus de fruits ". Les élèves et l'enseignant collaborent ainsi à la conquête progressive d'une maîtrise autonome de l'activité.

Dans chaque groupe expérimental, les élèves suivaient l'entraînement en petits groupes de cinq à sept élèves de niveau homogène, et c'est l'enseignant titulaire qui mettait en oeuvre les séances. Les dispositifs décrits ci-dessus étaient donc intégrés à l'organisation pédagogique quotidienne de chaque classe. Dans chaque dispositif, certains élèves ont suivi l'entraînement soit en moyenne et en grande section - ils composent les groupes CS1 et LA1 -, soit uniquement en grande section (ils composent les groupes CS2 et LA2).

Les élèves ont été évalués par des épreuves standardisées de compréhension orale : deux fois en moyenne section de maternelle (novembre, T1 = 0 ; mai / juin, T2 = 6), une fois en grande section (mai / juin, T3 = 18) et en CP, neuf mois après la fin de l'expérimentation (février / mars, T4 = 27). Au CP, la compréhension en lecture a également été évaluée.

Quelle influence ces entraînements ont-ils eue sur les acquisitions des élèves ?

En compréhension orale tout d'abord, des modèles multiniveaux de croissance ont permis d'étudier l'évolution et le rythme des acquisitions des élèves tout au long de la période. La figure ci-dessus résume les résultats obtenus quant à l'effet des types d'entraînement - on notera que

les courbes décrivent l'évolution relative des progrès entre les groupes, les pentes négatives ne signifiant pas que les performances absolues ont régressé, mais que les écarts entre les groupes ont augmenté, le rythme de progrès s'étant révélé contrasté.

On observe que l'évolution des acquisitions varie d'un groupe à l'autre. Les groupes entraînés explicitement aux stratégies (CS) connaissent des progrès supérieurs à ceux du groupe-témoin et des groupes de lecture d'albums (LA), qui ont une évolution comparable. Le groupe de compréhension explicite qui a reçu les entraînements en grande section seulement (CS2) présente un profil en " U inversé ", indiquant des progrès importants en début de période, puis un ralentissement. Pour ces élèves, les progrès enregistrés ne durent manifestement pas au-delà de l'exposition à l'entraînement. Le groupe qui a suivi l'entraînement explicite depuis la moyenne section (CS1) présente une évolution bien différente : celle-ci est linéaire et la progression nettement supérieure à celle des autres groupes, même après que l'entraînement a été arrêté - neuf mois après. Tout indique donc que l'entraînement centré sur les habiletés spécifiques a produit des effets positifs et durables.

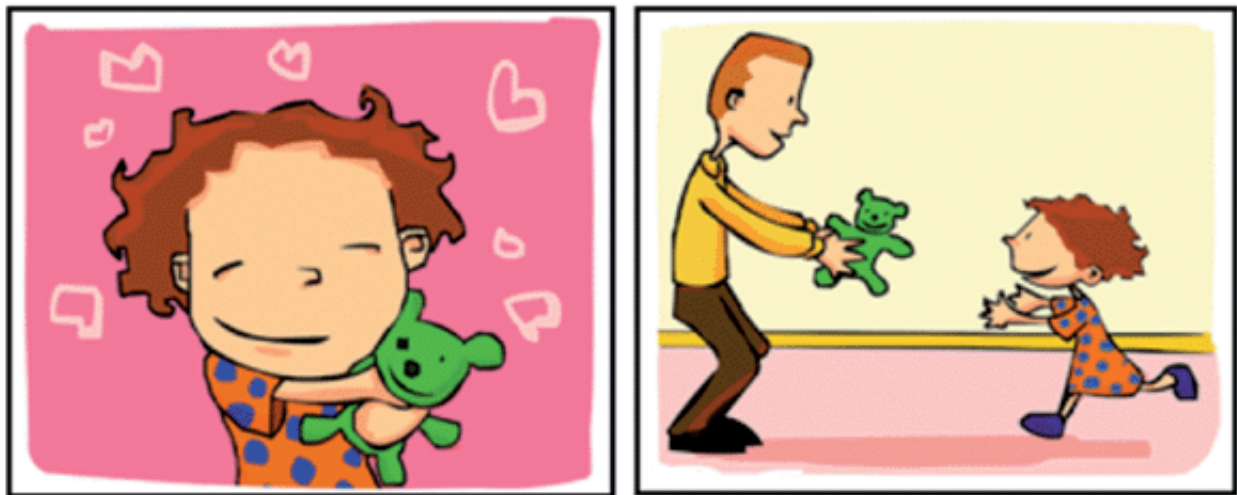
Ces résultats montrent que la compréhension orale des jeunes élèves peut être améliorée par un enseignement explicite, centré sur les habiletés et inscrit dans le long terme. Ils montrent aussi que l'on peut très tôt proposer un enseignement systématique de la compréhension dont les effets sont observables au-delà de la période d'entraînement si celui-ci a été pratiqué sur deux années scolaires. Ceci est d'autant plus important que l'on connaît le rôle prédictif du développement du langage dans la compréhension en lecture à l'école primaire et plus généralement dans la réussite scolaire ultérieure. Nos analyses apportent d'ailleurs des arguments complémentaires à ce dernier point : nous avons observé que les progrès des enfants en compréhension orale influencent aussi leur compréhension en lecture, dès le CP. En effet, à niveau d'identification équivalent, les élèves du groupe CS1 obtiennent, en milieu de CP, de meilleures performances en compréhension écrite que l'ensemble des autres groupes étudiés.

Pour conclure

La recherche que nous avons menée permet de souligner quelques points saillants pour la recherche et l'enseignement de la compréhension des textes :

- l'enseignement explicite, tel que nous l'avons défini, se révèle à l'heure actuelle la voie la plus adaptée pour enseigner la compréhension et remédier à ses difficultés. Nos résultats relatifs à la compréhension orale chez les très jeunes enfants sont en tous points comparables avec ceux obtenus par de nombreuses autres recherches, à l'école primaire et jusqu'au lycée (Bissonnette *et al.*, 2010). Cela ne signifie aucunement que l'enseignement explicite doit remplacer l'exposition aux textes littéraires, mais que l'approche explicite doit être privilégiée pour donner aux élèves les outils qui leur permettront d'aborder les textes complexes sans s'y noyer ;
- l'enseignement de la compréhension doit s'inscrire dans la durée. Nos résultats montrent qu'un enseignement précoce des habiletés de compréhension orale est possible et qu'il facilite la compréhension en lecture dès le CP. Ils montrent aussi que les bénéfices d'un tel enseignement ne sont pérennes que s'ils s'inscrivent sur le long terme. La complexité de l'activité de compréhension en lecture ne laisse aucun doute sur la nécessité de poursuivre les efforts à l'école primaire et au-delà, pour soutenir la motivation à lire et ne pas laisser sur le bord du chemin les enfants les plus fragiles ;

- l'enseignement de la compréhension en lecture doit être ancré dans l'oral. La réflexion et l'argumentation - du maître et des élèves - sont centrales dans l'enseignement explicite.



La petite fille fait un gros câlin à l'ours
que papa lui a rapporté.

" Quel modèle de situation ? " in Bianco M., Coda M., & Gourgue D. (2002). *Compréhension GS*, Grenoble, (c) éditions de la Cigale, 2006.

Sur le plan théorique, comprendre à l'oral et comprendre à l'écrit sont deux facettes d'une même faculté. Le développement du langage oral peut donc aider à une meilleure compréhension lors de la lecture. Nombre d'élèves en difficulté à l'écrit présentent aussi des capacités de langage oral limitées et peu décelables dans la conversation quotidienne. Il est donc nécessaire de développer ces capacités pour améliorer la compréhension en lecture. Des chercheurs anglais ont d'ailleurs montré que des élèves de cours moyen, faibles lecteurs, font plus de progrès en compréhension écrite lorsqu'ils ont bénéficié d'un enseignement à la compréhension orale que lorsqu'ils ont reçu un enseignement directement centré sur les textes écrits.

Enfin et d'une manière générale il est nécessaire de continuer à développer des recherches qui, au-delà de la conception de dispositifs d'enseignement théoriquement étayés, permettent de procéder à des évaluations apportant des données probantes quant à leur efficacité, lorsqu'ils sont insérés dans le curriculum ordinaire des classes. Il s'agit, autrement dit, de connaître et d'estimer les effets des dispositifs sur les progrès réels des élèves. Cette évaluation permet à la fois d'informer des bénéfices et / ou des difficultés que peuvent susciter certains choix pédagogiques et d'interroger - voire de reformuler les théories.

Bibliographie

Bianco M. " La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? ", in *Psychologie des apprentissages scolaires*, Crahay M. & Dutrevis M. (eds), Bruxelles, De Boeck, 2010, p. 230-257.

Bianco M., Coda M., & Gourgue D. (2002). *Compréhension*, Grenoble. éditions de la Cigale, 2006.

Bianco M. & Bressoux P. " Effets classes et effets maitres dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ", in *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*, Dumay X. & Dupriez V. (eds), Bruxelles, De Boeck, 2009, p. 35-54.

Bissonnette S., Richard M., Clermont G & Bouchard C. " Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficultés de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse ", in *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, n° 3, 2010, p. 1-35.

Gaonac'h D. & Fayol M. *Aider les élèves à comprendre*, Paris, Hachette éducation, 2003.