

Enseigner la compréhension à l'école élémentaire

Récit d'une collaboration entre une équipe pédagogique et un chercheur où l'on tente de deviner qui a apporté quoi à l'autre

par les enseignants de l'école élémentaire La Bastide de Grenade sur Garonne, Pierre Gerber, Sylvie Anteaume, Ludivine L'Hernault, Claire Alby, Caroline Hervé, Laura Bories, Karine Sans, Maud Michau accompagnés par André Tricot, avec la participation d'Audrey Rosoli (ancienne directrice de l'école), Bernard Talou et Sylvie Fourteau (conseillers pédagogiques).

Dans cet article, nous présentons la collaboration, longue de cinq années, entre une équipe d'enseignants, ceux de l'école élémentaire La Bastide de Grenade sur Garonne et un enseignant-chercheur, André Tricot. Cette collaboration a commencé à l'issue d'une animation pédagogique dans la circonscription. Les enseignants, qui ressentaient des difficultés, ont demandé au chercheur s'il pouvait les accompagner. La première année a été consacrée à identifier les difficultés ressenties par l'équipe. La plupart de ces difficultés n'ont pas tenu quand nous avons comparé les résultats des élèves de cette école à deux d'autres écoles. La seule difficulté qui semblait bien réelle, concernait la compréhension. Nous ne savions pas trop comment aider les élèves à comprendre, c'est-à-dire à élaborer une représentation mentale cohérente de ce qu'ils lisent, entendent ou voient. Nous avons donc décidé de travailler ensemble sur la compréhension, en décidant assez vite que si la compréhension est un processus général (on comprend des images, des textes, des discours, des situations) et transversal (on comprend dans toutes les disciplines, pour toutes sortes de tâches), enseigner la compréhension écrite est spécifique et n'a pas grand chose à voir avec la compréhension orale par exemple (dont nous n'étions pas certains qu'elle s'enseigne, en tout cas pas de façon générale).

Le choix des stratégies

La première étape de notre travail a consisté à choisir des stratégies, parmi toutes celles identifiées dans la littérature scientifique sur l'amélioration de la compréhension écrite (nous avons notamment utilisé la synthèse de Ganoac'h et Fayol en 2003, les travaux de Maryse Bianco et la très jolie thèse qu'Antonine Goumi a soutenue en 2008). Nous avons sélectionné les dix stratégies au cycle 3 et huit au cycle 2, qui nous paraissaient à la fois les plus pertinentes, adaptées à nos pratiques de classe et accessibles aux élèves du CE1 au CM2. Ces stratégies sont toutes de nature métacognitive, elles concernent la planification, le contrôle et la régulation du processus de compréhension (par opposition à des stratégies linguistiques plus centrées sur les mots et les phrases du texte).

En CE1, nous avons travaillé quatre stratégies en semaine 1 et les quatre autres en semaine 2 ; en cycle 3, cinq stratégies en semaine 1 et les cinq autres la deuxième semaine. Nous voulions intégrer la dimension métacognitive à notre pratique quotidienne (c'est-à-dire mettre en œuvre une situation qui permet certes d'acquérir une notion mais qui permet aussi d'améliorer une stratégie de compréhension), mais aussi considérer ces mêmes stratégies comme objectifs d'apprentissage.

Ces dix stratégies sont : Identifier un but de lecture. Echanger avec les pairs. Observer la forme d'un texte pour repérer son organisation. Dessiner. Reformuler. Se fabriquer des images mentales. Prévoir. Relire les passages difficiles. Se poser des questions avant de lire. Souligner ou entourer.

Pour chaque stratégie, nous avons défini, trois étapes d'apprentissage : 1 – émergence, prise de conscience, découverte de la stratégie ; 2 – mise en œuvre de la stratégie ; 3 – situations d'entraînement et d'évaluation ; utiliser la stratégie de façon autonome. Par exemple, pour la stratégie « Identifier un but de lecture », nous avons défini :

Etape Stratégie	Etape 1	Etape 2	Etape 3
Identifier un but de lecture	Toutes les situations de recherche, le rallye maths, la lecture-compréhension, la résolution de problème, que ce soit seul ou en binôme, favorisent la prise de conscience de la stratégie	Résoudre des problèmes : lire pour trouver des solutions Comité de lecture : lire pour faire part de son avis et sélectionner des séries de livres à étudier en classe	Rallye maths : trier et choisir le texte qu'ils pensent traiter le plus simplement et rapidement.

« Identifier un but de lecture » en cycle 2 intervient généralement après un travail sur les différents types d'écrits et le tri de textes. Un questionnaire est préalablement proposé aux élèves. Puis, nous confrontons les élèves à un certain nombre de textes de natures différentes (recettes, lettres, fiches de fabrication, poèmes, pages d'album, extraits de BD, etc.). Ils doivent alors choisir le texte qui leur paraît le plus pertinent, celui dans lequel ils pensent trouver les réponses aux questions posées. Cela peut être un apprentissage ritualisé et régulier dont nous faisons varier les modalités de réponses (oral/écrit, binôme/groupe classe) ainsi que la longueur et la difficulté des textes et des questions.

« Identifier un but de lecture » au cycle 3 peut par exemple s'appuyer sur une étude de documents historiques. Nous proposons aux élèves une page documentaire associant plusieurs documents de différentes natures (schémas, plans, photos, petits textes où titres, sous-titres et légendes se détachent clairement). L'objectif est ici de répondre à un questionnaire écrit de façon rédigée sans recourir à la lecture linéaire des documents (le questionnaire pourra être donné avant les documents).

Ainsi, pour chacune des 3 étapes des 10 stratégies nous avons créé un ensemble de situations d'apprentissage dans à peu près toutes les disciplines.

Evaluation

Notre objectif étant de faire progresser tous les élèves en compréhension, il était nécessaire d'avoir un outil pour mesurer de façon objective les progrès des élèves, tout au long de leur cursus élémentaire et à l'issue de celui-ci. Nous ne voulions pas nous satisfaire de nos impressions.

Nous avons élaboré des questionnaires d'évaluation de la compréhension en nous inspirant du travail de Goumi (2008), qui avait élaboré de tels questionnaires pour des élèves de 6^{ème}. Chaque livret d'évaluation porte sur cinq textes différents (trois textes informatifs et un texte narratif, une description issue d'un texte narratif), assortis d'un questionnaire rigoureusement identique à chaque fois et complété par des questions métacognitives en début et fin de travail. Ces textes sont courts (100 mots en moyenne en cycle 3 et 50 mots en moyenne en cycle 2) car l'élève va devoir répondre aux questions sans recours possible au texte. Chaque questionnaire déroule le scénario suivant : retrouver les informations justes parmi d'autres erronées ; identifier la phrase exacte du texte parmi d'autres ; répondre à deux questions ; titrer le texte.

Passations

Le dispositif d'évaluation s'échelonne sur trois ans. Au début de chaque année, les élèves remplissaient le questionnaire sur leurs stratégies de lecture. La passation des livrets avait lieu une fois par trimestre.

Lors de la première année, nous avons sollicité une autre école pour laquelle les milieux sociaux des parents étaient sensiblement identiques à ceux de l'école de Grenade. Chacun des 226 élèves de l'école témoin a donc rempli un des trois livrets. Nous avons ainsi pu savoir si nos élèves avaient progressé et si ces progrès leur permettaient de mieux comprendre que des élèves qui ne travaillent pas spécifiquement sur la compréhension.

Résultats

Globalement nos résultats montrent que nos élèves font des progrès au cours de l'année et que leurs performances en fin d'année sont supérieures à celles des élèves de l'école témoin. Plus en détail, nous avons observé que :

- la différence de niveau entre les différentes classes est beaucoup plus importante au premier trimestre (avant le début de notre travail) qu'ensuite ;
- les élèves de CE2 semblent avoir une courbe de progression plus accentuée que les autres ;
- le progrès s'exprime sur toute l'année, mais certaines classes ont surtout progressé au début de l'année tandis que d'autres ont surtout progressé en fin d'année.

Quand on examine les stratégies que les élèves déclarent utiliser, on constate que « Souligner entourer » est très peu utilisé, tandis que « Se fabriquer des images mentales » et « Relire les passages difficiles » sont les plus fréquemment évoquées.

Enfin, la classe des élèves ne semble pas avoir d'effet sur la difficulté relative de chaque question : quel que soit l'âge, les questions implicites sont plus difficiles que les questions explicites ; ces dernières sont autant réussies que les questions « trouve un titre » et les jugements de paraphrase.

Au cours de la seconde année, nos évaluations ont montré des performances moins dispersées que lors de la première année, les élèves ayant bénéficié d'une année entière d'enseignement de la compréhension. Mais les élèves continuent de progresser, en CM1 et en CM2.

Conclusion

Notre projet semble donner des résultats intéressants. Nous voulons maintenant concevoir des stratégies d'enseignement, non plus simplement des situations, pour chacune des 3 étapes des 10 stratégies. Ainsi nous devrions être en mesure de proposer un ensemble de démarches de conception d'enseignement utilisables par chaque enseignant de l'école élémentaire intéressé par l'enseignement de la compréhension.

Nous souhaitons aussi nous organiser en décloisonnement une fois par semaine pour étudier chacun deux stratégies seulement dans notre groupe. Nous organiserons donc une rotation pour que tous les élèves concernés abordent toutes les stratégies. Parallèlement, nous mettrons en place pour chaque élève une fiche-outil. Cette organisation permettra aussi de mieux partager le travail et d'aboutir à un classeur-ressources pour tous les enseignants de l'école.

La collaboration entre une équipe pédagogique et un enseignant-chercheur pendant plusieurs années a permis de mettre en lien des connaissances issues de travaux de recherche et des pratiques de classe. Ce lien nous a semblé original. Nous n'avons pas de co-construit des connaissances mais un dispositif. Le chercheur n'a rien dirigé, mais nous avons fait des choses que nous n'aurions pas faites sans lui. Le chercheur propose, le professionnel dispose.