



HAL
open science

Quelles sont les compétences requises pour comprendre un texte écrit et comment les enseigner à l'école primaire ?

Sylvie Cèbe

► To cite this version:

Sylvie Cèbe. Quelles sont les compétences requises pour comprendre un texte écrit et comment les enseigner à l'école primaire? . O. Dezutter & J.-É. Gombert, Lire, comprendre, apprendre, collection Apprendre., PUF, A paraître. halshs-01674606

HAL Id: halshs-01674606

<https://shs.hal.science/halshs-01674606>

Submitted on 3 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Quelles sont les compétences requises pour comprendre un texte écrit et comment les enseigner à l'école primaire ?

Sylvie Cèbe

Laboratoire Activité, Transmission, Connaissance, Éducation
ESPE Clermont-Auvergne – Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand 2

Il y a treize ans, le jury de la conférence de consensus « lecture » jugeait que si les différentes recherches présentées permettaient de décrire de façon robuste les composantes de l'apprentissage de la lecture, elles étaient beaucoup plus évasives sur son enseignement, c'est-à-dire sur les procédés, les méthodes et les exercices par lesquels des enseignants, dans leurs classes, aident leurs élèves à apprendre à lire et peuvent pallier les difficultés en compréhension. Il suggérait alors, qu'en plus des recherches menées en psychologie cognitive ou en linguistique, et en liaison avec elles, il fallait en développer d'autres qui prennent pour objet l'étude des effets, sur les élèves et leurs apprentissages, des méthodes mises en œuvre par le maître et des pratiques d'enseignement en usage dans la classe. Qu'en est-il aujourd'hui sur ce point ?

Quelles sont les compétences requises pour comprendre en lecture ?

Dans le rapport qu'elle a réalisé pour la préparation de cette conférence de consensus, Maryse Bianco (2015) a dressé une liste très détaillée des compétences et des mécanismes cognitifs sur lesquels repose la compréhension en lecture et qui font aujourd'hui l'objet d'un consensus scientifique international. Elle y expose que la compréhension d'un texte est le résultat d'une interaction entre quatre grandes catégories d'habiletés :

1. les capacités d'identification des mots ;
2. les connaissances stockées en mémoire : connaissances générales, vocabulaire (étendue et qualité), morphologie, syntaxe, structures textuelles ;
3. l'efficacité cognitive générale : attention, mémoire de travail, raisonnement ;
4. les habiletés propres au traitement des discours continus : cohérence textuelle globale et locale, production d'inférences fondées sur le texte et sur les connaissances antérieures, stratégies, auto-évaluation de la compréhension et régulation (pp. 15-22).

Autant de capacités, de compétences et d'habiletés qui se développent tout au long de la scolarité et qui peuvent être à l'origine des difficultés éprouvées par certains élèves. C'est pourquoi les chercheurs s'accordent aujourd'hui pour affirmer que toutes requièrent la mise en œuvre d'un enseignement explicite et régulier, et ce, dès l'école maternelle. Se pose ici, naturellement, la question du « comment », autrement dit, celle de savoir quelles sont les pratiques pédagogiques qu'un jury de conférence de consensus peut raisonnablement recommander aux enseignants français. Compte tenu de l'espace dont nous disposons, nous ne pouvons les traiter toutes. Nous nous limiterons donc à deux d'entre elles : le vocabulaire (son étendue et sa qualité) et la production d'inférences (sur le versant de la théorie de l'esprit). En effet, de multiples recherches ont montré que ce sont celles qui donnent lieu aux écarts d'efficacité les plus importants entre bons et faibles lecteurs d'une part, entre élèves de milieux populaires et élèves de milieux favorisés, d'autre part. Ce sont aussi celles dont l'apprentissage est très sensible aux pratiques d'enseignement.

De l'importance de l'étendue et de la qualité du vocabulaire aux pratiques d'enseignement

L'étude menée par Le Normand, Parisse et Cohen (2008) a mis en lumière combien le milieu social d'appartenance exerce un effet différenciateur sur l'acquisition du vocabulaire et, partant, sur le

processus de compréhension : plus le lecteur connaît de mots, mieux il comprend ce qu'il lit (Lane & Allen, 2010 ; Stahl, 2003 ; Pullen *et al.*, 2010 ; Wise *et al.*, 2007) ; mieux il comprend ce qu'il lit, plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots (Anderson & Nagy, 1992 ; Beck *et al.*, 1982, 2002 ; Nation, 2009 ; Adlof *et al.*, 2011). Aussi les élèves qui possèdent peu de vocabulaire et de connaissances encyclopédiques comprennent-ils moins bien les textes et mémorisent-ils moins d'informations (Kendeou & van den Broeck, 2007).

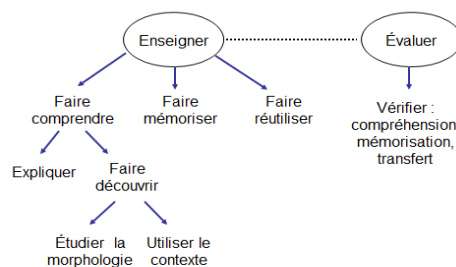
On pourrait déduire de ce qui précède qu'en multipliant les occasions de lire on devrait réduire les différences initiales et, ainsi, exercer un effet sur la qualité de la compréhension. Mais cette option est loin d'être suffisante (Compton *et al.*, 2009). Si elle permet d'augmenter la probabilité que les élèves rencontrent des mots qu'ils ne connaissent pas, elle ne garantit pas que ceux-ci profitent de l'occasion pour en apprendre le sens.

Ceci explique pourquoi beaucoup de chercheurs ont conçu des dispositifs expérimentaux et en ont évalué les effets sur les apprentissages des élèves. La liste qui suit synthétise les caractéristiques des scénarios qui ont fait la preuve de leur efficacité :

1. une intervention systématique, régulière et de longue durée (Beck *et al.*, 1982 ; Graves, 2006) ;
2. un enseignement intégré aux activités de lecture sur des textes complexes du point de vue lexical (Brabham & Lynch-Brown, 2002 ; Corrigan, 2011 ; Wasik & Bond, 2001).
3. des enseignants qui expliquent eux-mêmes les mots et les expressions en utilisant une langue connue des élèves et en limitant leur explication au sens du mot dans le texte (Beck *et al.*, 2002 ; Feldman & Kinsella, 2005 ; Stahl & Fairbanks, 1986) ;
4. des temps explicites centrés sur la mise en mémoire des mots et de leur explication (Archer & Gleason, 2002) ; les traces des apprentissages sont conservées : les mots, les expressions, leurs définitions, leurs illustrations sont affichés, copiés, illustrés par les élèves ou par l'enseignant (McKeown & Beck, 2004).
5. des textes analysés *a priori* afin de déterminer les mots les plus importants pour la compréhension (et les apprentissages scolaires) qui risquent d'être méconnus des élèves pour ensuite leur allouer un temps d'enseignement plus conséquent (Feldman & Kinsella, 2005).
6. un enseignement explicite de l'utilisation du contexte pour déduire le sens des mots inconnus (Fukkink & de Glopper, 1998 ; Marzano, Pickering & Pollock, 2001 ; Nagy *et al.*, 1985, 1987 ; White, Sowell & Yanagihara, 1989)
7. un enseignement visant le développement d'une « conscience lexicale » chez les élèves c'est-à-dire un accroissement de l'intérêt porté aux mots, à leurs similarités, à leurs différences et à leurs formes (Anderson & Nagy, 1992 ; Beck *et al.*, 1982, 2002 ; Nation, 2009 ; Adlof *et al.*, 2010).
8. de nombreuses activités de lecture, d'écriture et de rappels (Swanborn & de Glopper, 1999) qui visent non seulement l'explication du vocabulaire, mais sa mémorisation et son réemploi dans des contextes variés, à l'oral comme à l'écrit (Baker *et al.*, 1995 ; Beck *et al.*, 2002).
9. des activités systématiques de prononciation, d'épellation et d'écriture des mots nouveaux (Rosenthal & Ehri, 2010).
10. des tâches d'évaluation régulières (Baker *et al.*, 1995).

Reste à savoir si ces pratiques s'observent dans les classes françaises. Pour répondre à cette interrogation, nous nous appuyons sur l'enquête que nous avons menée en 2011 à l'ESPé Clermont-Auvergne – avec l'aide de quarante-huit étudiants de master 2 – sur les pratiques d'enseignement. Quarante-huit enseignants de CE1 et de CE2 ont été observés durant deux semaines alors qu'ils travaillaient, à leur guise, la lecture d'un même album, *Nasredine et son âne* (Weulersse, 2007). Les étudiants ont dressé l'inventaire de toutes les tâches lexicales réalisées au cours des deux semaines tests, étayé par les traces écrites collectées (affichages, cahiers des élèves, documents distribués, photocopies...).

Grille d'analyse des actions des enseignants portant sur le lexique en lien avec la compréhension de récits
(Goigoux et Cèbe, 2013)



Les données recueillies font apparaître que presque toutes les actions inventoriées (91 %) sont situées (à l'extrême gauche de l'arborescence ci-dessus) sur les pôles : *Enseigner / Faire comprendre / Expliquer*. Nos étudiants n'ont relevé que très peu d'attention portée à la morphologie, aux stratégies permettant de déduire un terme des données contextuelles, d'incitations à la mémorisation et au réemploi et, *a fortiori*, à l'évaluation. Toutes les actions des enseignants visaient à expliquer – ou à faire expliquer – le lexique qu'ils jugeaient « difficile » pour aider les élèves à comprendre les mots et locutions en contexte, au fil de la lecture, très rarement avant celle-ci. Elles n'étaient accompagnées d'aucune révision du vocabulaire étudié. Bref, la lecture n'était pas, pour ces enseignants, une occasion d'enseigner durablement le vocabulaire, celui-ci étant cantonné aux leçons clairement identifiées dans l'emploi du temps. Le rapport des Inspecteurs généraux de l'Éducation nationale (IGEN) aboutit au même constat : « les séances sont à la fois aléatoires dans leur occurrence et routinières dans leur forme ; elles laissent peu de traces. Le plus souvent, elles sont disjointes des usages, l'enseignement est clos sur lui-même (IGEN, 2012, p. 19). Il y a donc un écart important entre ce que l'on sait aujourd'hui des pratiques efficaces et celles que les enseignants mettent effectivement en œuvre. Nous y reviendrons plus bas.

De l'importance de la production d'inférences aux pratiques d'enseignement

Il ne suffit pas, bien sûr, que le lecteur connaisse le sens de tous les mots et de toutes les expressions d'un texte pour le comprendre en profondeur. Il faut aussi qu'il produise des inférences qui sous-tendent et assurent la construction d'une représentation mentale cohérente de l'ensemble des informations (Kintsch, 1988 ; Oakhill & Cain, 2007 ; Oakhill *et al.*, 2003 ; Paris, Lindauer & Cox, 1977 ; van den Broek, 1997), autrement dit qu'il tire des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites. Cela suppose qu'il mette en relation les informations présentes dans le texte de manière éparse et qu'il lie ces dernières avec sa base de connaissances (Cook, Limber & O'Brien, 2001). Sur ce point, les études récentes ont mis en évidence que la « théorie de l'esprit¹ » – notamment la capacité à inférer les pensées d'autrui à partir de ses comportements / ou la capacité à inférer des relations entre les pensées d'un personnage et ses comportements – influe de façon importante sur la qualité de la compréhension des textes narratifs (Dyer *et al.*, 2000 ; Graesser *et al.*, 1994 ; Kim, 2016 ; Emery, 1996).

Dans la plupart des récits, en effet, la compréhension de l'implicite repose sur celle de l'identité psychologique et sociale des personnages, de leurs mobiles, de leurs systèmes de valeur, de leurs affects et de leurs connaissances (Dumortier et Dispy, 2006 ; Blanc, 2010 ; Goigoux & Cèbe, 2013). Elle exige donc que les élèves identifient et sachent nommer leurs sentiments, leur caractère, leurs croyances, mais aussi leurs buts, car ce sont ces derniers qui motivent leurs actions et permettent au lecteur d'instaurer une hiérarchie entre les événements (Willingham, 2006). Sans une compréhension claire des motivations des personnages les enfants ne peuvent pas rappeler l'histoire

¹ Capacité à attribuer des états mentaux à soi-même et aux autres et à interpréter le comportement d'autrui en relation avec ses états mentaux.

encore moins l'interpréter (Zibulsky & Cunningham, 2015). Or, ici encore, tous ne sont pas également outillés pour produire ce type de raisonnement. Certains, majoritairement issus de milieux favorisés, sont habitués à réfléchir sur les motifs qui permettent d'expliquer les agissements des autres grâce aux multiples expériences de « lecture partagée » et la qualité langagière des conversations auxquelles ils participent quotidiennement (Adrian *et al.*, 2005, 2007 ; Dunn *et al.*, 1991 ; Kidd & Castano, 2013 ; van Kleeck, 2015 ; Sabbagh & Callanan, 1990).

C'est pourquoi on s'accorde aujourd'hui pour soutenir que, si l'on veut réduire les différences d'efficacité entre enfants de milieux sociaux contrastés, il faut, dès l'école maternelle, leur apprendre à produire des inférences et plus spécifiquement à s'interroger sur les états mentaux successifs de tous les personnages (Kim, 2016 ; Kim & Philips, 2014 ; Newman *et al.*, 2015). Il faut aussi leur enseigner le vocabulaire qui leur est associé (Deleau, 2007). La liste qui suit synthétise les caractéristiques des interventions qui ont apporté des données probantes sur le versant de la compréhension des états mentaux chez des élèves de cycle 1 ou de cycle 2 :

1. la participation à des activités centrées sur 1° la lecture d'un album, 2° l'enseignement du vocabulaire difficile et 3° la narration à plusieurs de l'histoire guidée par le chercheur (*cf.* la description du *Read, Play, Learn Project*, Newman *et al.*, 2015) ;
2. la participation à des conversations scolaires centrées sur les états mentaux et basées sur une série d'images, un film ou un texte mettant en jeu les croyances, les désirs, les savoirs, les perceptions, les fausses croyances... des différents personnages (Appleton & Reddy, 1996 ; Lecce *et al.*, 2014 ; Ornaghi, Brockmeier & Grazzani, 2014) ;
3. le fait de jouer l'histoire qu'on a lue (maquette, théâtre) en se mettant dans la peau des personnages (Berenhaus, Oakhill & Rusted, 2015 ; de Koning & van der Schoot ; 2013 ; Noice & Noice, 2006) ; Rose *et al.*, 2000) ;
4. le fait de construire la carte d'identité des personnages sur le versant des états mentaux au fil de l'histoire (Emery, 1996).

Quand on met ces données en regard des pratiques d'enseignement mises en œuvre à l'école primaire, on observe, là encore, un écart important. Le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (2013) signale qu'au cycle 2 « ce que doit être l'enseignement de la compréhension est encore mal assimilé. La compréhension est traitée, en collectif, de manière superficielle et globale, sans distinction entre les composantes cognitives de niveaux différents qui la constituent. Pour les maîtres, les stratégies que les élèves doivent mettre en œuvre pour apprendre à comprendre ne sont pas explicites. En travail individuel, les élèves sont soumis à des interrogations sur les textes. Elles se réduisent très souvent au prélèvement d'informations et à l'élaboration d'inférences simples selon les logiques de questionnaires empruntés aux manuels ou fichiers et repris sans distance critique » (p. 11). Touchant l'enseignement au cycle 3, les mêmes IGEN déplorent que « la majorité des maîtres ne dispose pas des cadres théoriques minimaux, ce qui ne leur permet pas d'être lucides quant à leurs pratiques. [...] Ils cloisonnent les situations : la lecture à haute voix n'est que très rarement mise en relation avec la problématique de la compréhension (p. 21). Ils concluent : « alors que les travaux abondent sur ce sujet, alors que l'on n'a pas cessé depuis plus de vingt ans de faire de la lecture la priorité des formations on ne peut que s'inquiéter de cette situation (p. 21) ».

Pourquoi les résultats de la recherche n'irriguent-ils pas plus les pratiques des enseignants ? Et comment faire pour qu'il en soit autrement ?

Pour expliquer ce manque, plusieurs hypothèses coexistent. Certains soutiennent que les résultats ne sont pas connus des enseignants parce qu'ils sont publiés dans des revues qu'ils ne lisent pas et que donc « beaucoup reste à faire pour faire connaître et comprendre les travaux aujourd'hui exploitables de la recherche » (IGEN, 2013, p. 26). Si l'on s'arrêtait là, on aurait seulement à chercher comment améliorer les canaux de diffusion. Or, comme le soulignent les Inspecteurs généraux, « la mutualisation par l'écrit ne peut suffire. À titre d'exemple », écrivent-ils, « les documents mis en

ligne sur le site Éduscol relatifs au vocabulaire, tous intéressants et potentiellement utiles et illustrant des points de vue différents, ne permettent pas, dans leur juxtaposition hétéroclite, de construire un plan de travail cohérent » (*ibidem*, p. 26).

D'autres, accusant les insuffisances de la formation, plaident en faveur d'une intégration des résultats de la recherche dans le parcours de formation initiale et continue des enseignants. Ils postulent qu'une présentation rigoureuse et éclairée desdits résultats devrait modifier les conceptions des enseignants qui transformeraient, en conséquence, par souci de rationalité et sans aide particulière, leurs manières de faire. Malheureusement, ils se trompent comme l'atteste l'expérience menée par Hamre *et al.* (2012) : les formations ciblées sur les connaissances scientifiques n'ont qu'un effet limité sur la modification des pratiques.

D'autres encore font l'hypothèse que, dans les articles scientifiques, les dispositifs efficaces sont présentés de manière beaucoup trop lapidaire pour que les enseignants puissent y puiser des manières de faire immédiatement opérationnelles. Ils proposent alors qu'on donne les « bons outils » aux maîtres (c'est-à-dire des outils fondés sur des données probantes ou *evidence based*) et qu'on leur demande de les appliquer, convaincus que cet usage produira une amélioration significative des performances des élèves en France. Il semble que les résultats décevants de l'expérience menée par Gentaz *et al.* (2010) devraient inviter les tenants de cette position à la prudence. « À eux seuls, les outils ne font pas une pratique, ni ne la transforment vraiment, si les fondements théoriques qui leur confèrent des « principes actifs » ne sont pas assimilés. » (IGEN, 2012, p. 36). Les Inspecteurs généraux ajoutent : « si l'on peut parfois voir de remarquables usages qui s'appuient sur de piètres outils, l'enquête a été l'occasion d'observer des utilisations calamiteuses de protocoles satisfaisants ou de supports pédagogiques intéressants » (*ibidem*).

D'autres enfin pensent que les outils qui ont fait leur preuve dans un cadre expérimental ne sont pas immédiatement transposables dans les pratiques ordinaires de l'école française. À cela plusieurs raisons. Les innovations portent, le plus souvent, sur une compétence donnée et ceux qui les portent ne tiennent pas assez compte de la cohérence d'ensemble de la pédagogie des enseignants, des valeurs dominantes dans la profession, des contraintes qui pèsent sur l'exercice du métier (organisation de la classe, gestion du collectif, hétérogénéité des élèves, programme à suivre). Or nous savons qu'une modification très locale peut entrer en contradiction avec l'économie générale du dispositif pédagogique élaboré par un enseignant. « La didactique "en archipel" qui a fini par s'imposer en fonction des spécialités de la recherche ne donne pas en classe de résultats probants. Les équipes pédagogiques ont besoin qu'on les aide à "faire du lien" ». (IGEN, 2012, p. 26).

Il faut ajouter que ces outils sont le plus souvent proposés sans que leurs concepteurs se soient interrogés sur ceux qui sont déjà en usage dans les classes² et leur possible (ou impossible) articulation avec les nouveaux. Ils n'examinent pas non plus leur complémentarité ou leur concurrence avec les autres contenus de l'enseignement du français et le temps qui doit leur être alloué. Leur mise en œuvre repose parfois, par exemple, sur un travail en groupe, constitué de six à huit élèves, ce qui oblige les enseignants à répliquer quatre fois la même séance (soit deux heures par jour pour une même activité) et à laisser les trois quarts de la classe travailler en autonomie (donc sans enseignement explicite). Ils doivent renoncer à d'autres activités et ne peuvent pas respecter les volumes annuels fixés pour chacune des disciplines. Autrement dit, le temps d'enseignement n'étant pas extensible, l'introduction d'une nouvelle activité s'accompagne d'une diminution voire d'une disparition d'autres tâches. Le résultat peut s'avérer négatif lorsque la nouveauté ne compense pas les pertes qu'elle provoque. Bref, un chercheur peut avoir raison localement et tort globalement.

Ces formes de travail, si elles permettent une réelle différenciation, risque fort de priver les élèves d'acquérir des connaissances tout aussi importantes. Mais, plus fondamentalement, « elles

² Rappelons, par exemple, qu'à l'école élémentaire, la majorité des enseignants se servent d'un « livre unique » de français censé leur permettre de travailler toutes les compétences au programme.

remettent en cause la conception traditionnelle de la classe comme unité de vie, comme société d'élèves qui échangent et collaborent, comme unité programmatique » (IGEN, 2012, p. 12).

Le problème posé, en 2002, par Duke et Pearson à propos de l'enseignement de la compréhension en lecture reste donc éminemment d'actualité. « La question centrale qui se pose aujourd'hui aux chercheurs », écrivaient-ils, « est celle de savoir comment ils peuvent aider les enseignants à intégrer dans leur pédagogie des tâches cohérentes avec les résultats de la recherche. En effet, c'est une chose de démontrer que si l'on enseigne une stratégie durant dix semaines les élèves en tireront profit lors d'un test standardisé. C'en est une autre de savoir comment, au sein de la classe, planifier l'enseignement sachant que si toutes les stratégies sont capables d'améliorer la qualité de la compréhension, aucune n'est suffisante quand elle est utilisée de manière isolée. » (p. 233).

Nous soutenons que ce sont bien les chercheurs qui doivent concevoir de nouveaux outils didactiques pour soutenir l'action des enseignants, mais il faut pour cela qu'ils acceptent de modifier leurs méthodes de conceptions en y associant étroitement – et dès le départ – les professeurs. Bref, selon nous, le manque d'irrigation des pratiques par les résultats de la recherche tient avant tout à un problème d'ingénierie ou, pour reprendre les termes utilisés dans la littérature scientifique en sciences de l'éducation, d'*Educational Design*³ (Collins, 1992 ; McKenney & Reeves, 2014).

Quelles conditions rassembler pour infléchir les pratiques à partir des résultats de la recherche ?

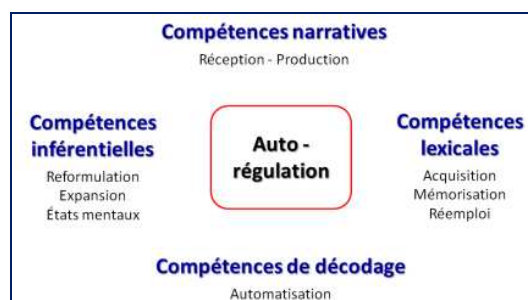
Notre expérience de formateurs-chercheurs nous a appris qu'il était plus efficace d'agir directement sur les pratiques des enseignants pour modifier leurs conceptions et leurs connaissances que l'inverse (Goigoux & Cèbe, 2009). Nous postulons que la prise en main de nouveaux outils est le vecteur de la modification de leur pouvoir d'agir, donc de leur développement professionnel. Qu'il s'agisse du choix des tâches, de leur ordonnancement dans le temps ou de la mise en œuvre des moyens de leur réalisation, l'enseignement est largement tributaire des instruments dont disposent les maîtres. Leur évolution peut donc influencer l'activité des professeurs et modifier la manière dont ils guident les apprentissages de leurs élèves. C'est pourquoi nous avons entrepris depuis une quinzaine d'années de réaliser un travail de transposition des savoirs issus de la recherche en savoirs pour l'action. Nous sommes convaincus que les chercheurs ne peuvent pas déléguer entièrement cette tâche aux enseignants même s'ils doivent la réaliser avec eux comme nous l'avons fait pour la conception de nos propres outils didactiques visant explicitement le développement des compétences requises pour comprendre : *Lectorino & Lectorinette*, *Lector & Lectrix-Cycle3*, *Lector & Lectrix-Collège*. C'est la même méthode que nous employons actuellement pour concevoir, avec quarante enseignants de maternelle, *Minimus Lector & Minima Lectrix*.

Nos outils sont toujours le résultat d'un travail qui associe, dès le départ, chercheurs et professeurs chevronnés. Nous savons, en effet, qu'un outil, même s'il intègre les connaissances scientifiques les plus récentes sur l'acte de lire et sur l'origine des difficultés des élèves, est voué à l'échec s'il s'avère trop éloigné des conceptions didactiques des enseignants, de leurs savoir-faire et de leurs pratiques d'enseignement habituelles. En d'autres termes, nous nous efforçons systématiquement de construire un nouvel outil qui soit le meilleur compromis possible entre les résultats de la recherche (le « souhaitable ») et les exigences du métier (le « raisonnable »). Pour cela, nous devons cerner *le potentiel de développement* des enseignants, potentiel que nous définissons comme l'intervalle entre ce qu'ils réalisent ordinairement et ce qu'ils peuvent réaliser en s'appropriant de nouveaux outils.

Dans chaque processus de conception, nous élaborons un *modèle de l'utilisateur* (Béguin & Cerf, 2004 ; Rabardel & Pastré, 2005) basé sur une analyse préalable du travail des enseignants, sur les données de la recherche en didactique et en ergonomie, les différents rapports de l'Inspection

³ Pour une revue sur cette question, voir Class & Schneider, 2013.

générale de l'Éducation nationale et de nos propres investigations. Nous confrontons ensuite ces résultats aux synthèses que nous avons faites des données scientifiques internationales touchant à la fois les compétences requises et les difficultés rencontrées par les élèves les moins performants. Ce n'est qu'après avoir réalisé cette triple analyse que nous concevons un premier prototype qui, selon nous, doit être le plus intelligible et le plus efficient possible, c'est-à-dire d'un bon rapport « coût / efficacité » pour les professeurs : coût cognitif, psychique et physique, d'une part, et, efficacité pour les apprentissages des élèves, la conduite du groupe-classe, leur satisfaction personnelle, etc., d'autre part. Dans le domaine de la compréhension en lecture au cours élémentaire, les cibles que nous visons et les activités que nous proposons sont résumées dans le schéma placé ci-dessous.



Ce premier prototype est testé par un petit groupe de professeurs des écoles. L'observation des séances qu'ils mènent en classe, leurs commentaires en marge et les rencontres régulières avec le groupe nous amènent à revoir, ensemble, la programmation et la durée de nos séquences, à ajouter des tâches, à en supprimer d'autres, à imaginer de nouvelles activités et à inclure plusieurs dispositifs ritualisés. Une fois ce recueil de données achevé, nous rédigeons un second prototype que nous faisons tester par une cinquantaine de nouveaux enseignants, sans connivence avec nous, qui acceptent eux aussi d'être observés et de renseigner quotidiennement un carnet de bord dans lequel ils doivent consigner les questions qu'ils se posent, les changements et les ajouts qu'ils ont effectués. À l'issue de cette deuxième expérimentation, nous modifions encore notre outil afin de trouver de nouveaux compromis entre les contraintes identifiées lors de ces utilisations et nos projets initiaux.

Le succès de la diffusion des outils ainsi et les retours très réguliers que nous font les enseignants et leurs cadres nous autorisent à penser que nous sommes sur la bonne voie.

Nous espérons que des chercheurs extérieurs à l'équipe des concepteurs accepteront d'évaluer l'effet de ces instruments sur les pratiques des maîtres d'une part et sur les apprentissages des élèves d'autre part.

Mais cela impliquerait qu'il existe, en France, une politique concertée de recherche en éducation.

Références

- Adlof, S. M., Perfetti, C. A. & Catts, W. (2011). Developmental changes in reading comprehension : implications for assessment and instruction. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 186-214). Newark, DE : International Reading Association.
- Adrian, J.E., Clemente, R.A. & Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind : a longitudinal study. *Child Development*, 78, 1052-1067.
- Adrian, J.E., Clemente, R.A., Villanueva, L. & Rieffe, C. (2005). Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32, 673-686.
- Anderson, R. C. & Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *The American Educator*, 16, 44-47.
- Appleton, M. & Reddy, V. (1996). Teaching three-year-olds to pass false belief tests : a conversational approach. *Social Development*, 5, 275-291.
- Archer, A. & Gleason, M. (2002) *Skills for school success : teacher guide book 6*. North Billerica, MA : Curriculum Associates, Inc.
- Baker, S. K., Simmons, D. C. & Kame'enui, E. J. (1995) *Vocabulary Acquisition : synthesis of the research*. Eugene : University of Oregon, National Center to Improve the Tools of Educators.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. & McKeown, M. G. (1982). Effects of long term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.
- Beck, I., McKeown, M.G. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary development*. New York, NY : Guilford Press
- Béguin, P. & Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. @ctivité, 1.1. <http://www.activites.org/v1n1/beguin.pdf>.
- Berenhaus, M., Oakhill, J. & Rusted, J. (2015). When kids act out : a comparison of embodied methods to improve children's memory for a story. *Journal of Research in Reading*, 38(4), 331-343.
- Bianco, M. (2016). *Lire pour apprendre et comprendre : quoi de neuf ?* Rapport pour la préparation de la conférence de consensus sur la lecture.
- Blanc, N. (2010). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Brabham, E. G. & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-473.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector et Lectrix* : Paris : Retz.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (accepté). *Minimus Lector & Minima Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- Cèbe, S., Perez-Bacqué, M.-T., Raguideau, A.-C. & Goigoux, R. (2011). *Lector & Lectrix-Collège*. Paris : Retz.
- Class, B. & Schneider, D. (2013). La Recherche Design en Éducation : vers une nouvelle approche ? *Frantice.net*, 7, 5-16.
- Collins, A. (1992). Towards a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology* (pp. 15-22). Berlin : Springer.
- Cook, A. E., Limber, J. E. & O'Brien, E. J. (2001). Situation-based context and the availability of predictive inferences. *Journal of Memory & Language*, 44, 220-234.
- Corrigan, R. (2011). Effects of pre-service teachers' receptive vocabulary knowledge on their interactive read-alouds with elementary school students. *Reading and Writing*, 24, 749-771.
- De Koning, B. B. & van der Schoot, M. (2013). Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 25(2), 261-287.
- Deleau, M. (2007). Le développement de la « théorie de l'esprit ». In J. Lautrey, J. (Ed.), *Psychologie du développement et de l'éducation* (pp. 87-116). Paris : Presses Universitaires de France.
- Duke N. & Pearson P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark, DE : International Reading Association.
- Dumortier, J.-L. & Dispy, M. (2006). *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire ce qu'ils ont compris. Le récit de fiction*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dunn, J., Brown, J. & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of

- others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Dyer, J. R., Shatz, M. & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15, 17-37.
- Emery, D.W. (1996). Helping readers comprehend stories from the characters' perspective. *The Reading Teacher*, 49, 534-541.
- Feldman, K. & Kinsella, K. (2005) *Narrowing the language gap: the case of explicit vocabulary instruction*. New York, NY: Scholastic Professional Paper.
- Fukkink, R. G. & De Glopper, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 68, 4, 450-469.
- Gentaz, E. (2010). *Évaluation scientifique des effets d'entraînements cognitifs destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez des enfants âgés de 6-7 ans scolarisés en REP*. Descriptif général de l'opération de recherche appliquée : « Expérimentation lecture » ; document interne DGESCO – MEN.
- Goigoux, G. & Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre les txs narratives*. Paris : Retz.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants*. REF Nantes. [halshs-00936348](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348)
- Graesser, A. C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book : learning and instruction*. Newark, DE : International Reading Association.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K. & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Association*, 49(1), 88-123.
- IGEN (2012). *Évaluation de la mise en œuvre, du fonctionnement et des résultats des dispositifs « P.A.R.L.E.R. » et « R.O.L.L. »*. Rapport n° 2012-129, www.education.gouv.fr.
- IGEN (2013). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Rapport - n° 2013-066, www.education.gouv.fr.
- Kendeou, P. & van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567-1577.
- Kidd, D.C. & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377-380.
- Kim, Y. S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of experimental child psychology*, 141, 101-120.
- Kim, Y. S. & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 269-281.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Lane, H. B. & Allen, S. (2010). The Vocabulary-Rich Classroom : Modeling Sophisticated Word Use to Promote Word Consciousness and Vocabulary Growth. *The Reading Teacher*, 63(5), 362-370.
- Le Normand, M. T., Parrisé, C. & Cohen, H. (2008). Lexical diversity and productivity in French preschoolers: Developmental, gender and sociocultural factors. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(1), 47-58.
- Lecce, S., Bianco, F., Devine, R. T., Hughes, C. & Banerjee, R. (2014). Promoting theory of mind during middle childhood A training program. *Journal of experimental child psychology*, 126, 52-67.
- Martinet, C., Cèbe, S. & Pelgrims, G. (2016). *Scriptum, un outil pour apprendre à écrire : copier et orthographier*. Paris : Retz
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock, J. E. (2001) *Classroom Instruction That Works : Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development
- Mc Kenney, S. & Reeves, T. C. (2014). Educational design research. In J. M. Spector, D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 131-140). New York, NY : Springer Science.
- Mc Keown, M. G. & Beck, I. L. (2004). Direct and rich vocabulary instruction. In J. F. Baumann & Kame'enui, E. J. (éds.) *Vocabulary instruction. Research to practice* (pp. 13-27). New York, NY : The Guilford Press.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015). L'état de l'École 2015. Coûts, activités, résultats. *Statistiques*, n° 25. <http://www.education.gouv.fr>
- Nagy, W. E., Anderson, R. C. & Herman, P. (1987). Learning word meanings from context during normal reading.

- American Educational Research Journal*, 24, 237-270.
- Nagy, W. E., Herman, P. A. & Anderson, R. C. (1985). Learning Words from Context. *Reading Research Quarterly* 20(2), 233-253.
- Nation, K. (2009). Reading comprehension and vocabulary. In R. K. Wagner, C. Schatschneider & C. Phythian-Sence, (Eds.), *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 176-194). New York, NY : The Guilford Press.
- Newman, K. M., Dickinson, D. K., Hirsh-Pasek, K., Michnick-Golinkoff, R. (2015). Using Play to Promote Language Comprehension in Preschoolers. In A. DeBruin-Parecki, A. van Kleeck & S. Gear, *Developing Early Comprehension : Laying the Foundation for Reading Success* (pp. 35-52). Baltimore, MA : Paul H. Brookes Publishing.
- Noice, H. & Noice, T. (2006). What studies of actors and acting can tell us about memory and cognitive functioning. *Current Directions in Psychological Science*, 15(1), 14-18.
- Oakhill, J. V. & Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development, In K. Cain et J. Oakhill (Eds.), *Comprehension problems in oral et written language* (pp. 3-40). New York & London : The Guilford Press.
- Oakhill, J. V., Cain, K. & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and cognitive processes*, 18(4), 443-468.
- Ornaghi, V., Brockmeier, J. & Grazzani, I. (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding : A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 119, 26-39.
- Paris, S. G., Lindauer, B. K. & Cox, G. L. (1977). The development of inferential comprehension. *Child Development*, 48, 1728-1733.
- Pullen, P. C., Tuckwiller, E. D., Konold, T. R., Maynard, K. L. & Coyne, M. D. (2010). A Tiered Intervention Model for Early Vocabulary Instruction: The Effects of Tiered Instruction for Young Students At Risk for Reading Disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(3), 110-123.
- Rabardel, P. & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K. & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.
- Rosenthal, J. & Ehri, L. C. (2011). Pronouncing new words aloud during the silent reading of text enhances fifth graders' memory for vocabulary words and their spellings. *Reading and Writing*, 24, 921-950.
- Sabbagh, M. A. & Callanan, M. A. (1998). Metarepresentation in action : 3-, 4- and 5-year-olds' developing theories of mind in parent-child conversations. *Developmental Psychology*, 34, 491-502
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C. & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade : a practice guide* (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from whatworks.ed.gov/publications/practiceguides.
- Stahl, S. A. & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction : a model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72-110.
- Stahl, S. A. (2003). How Words Are Learned Incrementally Over. *American Educator*, 22, 18-19.
- Swanborn, M. S. L. & de Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading. A meta-analysis. *Rewiew of educational research*, 69(3), 261-286.
- van den Broek, P. W. (1997) Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. In P. W. Broek, P. van den Bauer & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation : bridging fictional and actual events* (pp. 321-342). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- van Kleeck, A. (2015). The Academic Talk Register: A Critical Preschool Oral Language Foundation for Later Reading Comprehension. In A. DeBruin-Parecki, A. & S. Gear, *Developing Early Comprehension : laying the Foundation for Reading Success* (pp. 53-76). Baltimore, MA : Paul H. Brookes Publishing.
- Wasik, B. A. & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-50.
- Weulersse, O. et Dautremer, R. (2007). *Nassredine et son âne*. Paris : Flammarion, Père Castor.
- White, T.G., Sowell, J. & Yanagihara, A. (1989). Teaching elementary students to use word-part clues. *The Reading Teacher*, 42(4), 302-308.
- Willingham, D. (2006). The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator*, 2, 39-50.

- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W. & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of speech, language and hearing research, Vol. 50(4)*, 1093-1109.
- Zibulsky, J. & Cunningham, A. E. (2015). How Parents and Teachers Bridge the Gap Between Listening and Reading Comprehension ? In A. DeBruin-Parecki, A. & S. Gear, *Developing Early Comprehension : Laying the Foundation for Reading Success* (pp. 215-232). Baltimore, MA : Paul H. Brookes Publishing.