

### Axe 3 : Modes d'évaluations et de jugements des dispositifs scolaires

#### « Interrogation des conclusions institutionnelles sur l'apprentissage de la lecture »

A partir d'une enquête qualitative menée pendant trois ans dans une école élémentaire de province sur l'apprentissage de la lecture (Garcia et Oller, 2015), nous proposons ici, une analyse critique des pratiques usuelles mises en œuvre pour cet apprentissage, et ce à partir des données récentes qui confirment les faiblesses des élèves dans le domaine de la compréhension (bien identifiées par les enquêtes PISA) mais aussi celles généralement sous estimées dans le domaine du déchiffrage.

Notre communication permettra de réinterroger l'interprétation que fait la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) de la baisse des performances enregistrée par les évaluations de Cours Élémentaire 2<sup>ème</sup> année. Observant que les progrès constatés des compétences phonologiques en début de CP (DEPP, 2013) et « qui ne sont pas confirmés » au début du CE2 (DEPP, 2014), elle formule l'hypothèse selon laquelle la « connaissance du code, des règles grapho-phonologiques (...) sont des compétences nécessaires mais non suffisantes pour la réussite scolaire future » (*Ibid*, p., 4). Or, mettre en relation les acquis de début de CP et de début de CE2 revient à confondre d'une part, les compétences phonologiques et les compétences de décodage, de l'autre et corrélativement, à occulter la question de la qualité des apprentissages au Cours Préparatoire, sur laquelle l'enquête de l'IFE (IFE, 2016) apporte enfin des éléments. Ainsi, le fait que les progrès dans le domaine de la phonologie ne se traduisent-ils pas en CE2 par une amélioration des compétences en lecture n'est « paradoxal » comme l'observe la DEPP qu'en apparence. Dans une émission éloquentement intitulée « Apprendre sans comprendre » à France Culture en 2014<sup>1</sup>, l'ancienne directrice de la DEPP réactivait une opposition entre le déchiffrage et la compréhension, opposition qui, précisément, ne correspond pas aux connaissances actuelles, ce qui la conduit à relativiser l'importance de l'apprentissage du décodage.

Malgré la convergence entre différentes enquêtes (CogniSciences, 2013 ; Deauvieu, 2013 ; IFE, 2016), les difficultés des élèves en lecture qui tiennent à l'absence d'automatisation du décodage sont souvent minorées, l'accent étant mis sur l'importance d'enseigner la compréhension, alors qu'il est admis aujourd'hui que fluence et compréhension sont fortement corrélées (Jaffré, Sprenger-Charolles, Fayol, 1993 ; Fayol, Morais, 2004 ; Sprenger-Charolles, 2015). Cette minoration s'exprime essentiellement par une faible attention à la manière dont le déchiffrage est enseigné. La question n'est pas tant celle du temps passé que celle de l'adéquation des activités avec des objectifs visés, c'est-à-dire une lecture permettant de comprendre l'écrit et de l'utiliser à des fins d'apprentissage.

En s'appuyant sur des indicateurs simples et fiables comme le nombre de MCLM, on formule l'hypothèse suivante : les pratiques pédagogiques qui sont dominantes en France ne permettent pas de

---

<sup>1</sup> « Apprendre sans comprendre ? Faut-il élargir notre conception des "fondamentaux" ? », Catherine Moisan et Sébastien Sühr dans *Rue des écoles*, émission diffusée sur France Culture et présentée par Louise Touret, 28 mai 2014.

développer pour l'ensemble des enfants l'aptitude à l'automatisation du décodage, qui conduit au déchiffrage et à la compréhension d'un texte écrit, et ce, parce qu'il n'existe pas de prise de conscience suffisamment claire de ce problème et des difficultés scolaires afférentes, qu'il entraîne, en particulier de compréhension (mais pas seulement). Cette situation s'explique par le fait que les activités actuellement privilégiées pour l'apprentissage de la lecture correspondent, pour une grande partie d'entre elles, à un état ancien des connaissances sur la lecture, caractérisé par la conviction qu'une confrontation trop directe des enfants avec le décodage comme moyen d'identification des mots écrits constituait un obstacle à la compréhension, alors que des travaux plus récents et surtout empiriquement fondés montrent exactement le contraire.

L'absence de prise en compte de recherches plus récentes se reflète dans les démarches pédagogiques valorisées dans les instances de formation et les supports éditoriaux qui fournissent aux enseignants des bases sur lesquelles s'appuyer. Il en découle que ces activités ne sont pas les plus adéquates pour conduire l'ensemble des élèves à un niveau « fonctionnel » de performances. Seules ont été intégrées les connaissances qui étaient compatibles avec l'état ancien des connaissances, c'est-à-dire l'importance de la « conscience phonologique », en particulier en maternelle. Cette intégration se justifie pleinement à la lumière des travaux qui attestent le caractère « prédictif » de ces compétences sur l'apprentissage ultérieur de la lecture. Pour autant, une redéfinition de l'ensemble des activités pratiquées au CP permettrait d'améliorer considérablement la situation, comme nous avons eu déjà l'occasion d'en faire l'expérience lors de notre précédente recherche (Garcia Oller, *op. cit.*).