



Apprendre à lire

Formation de formateurs 8 septembre 2017
Annie Cerf IEN missions maternelle et maîtrise
de la langue Département du Pas-de-Calais



Les programmes de 2015

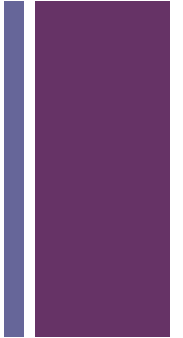
B.O. N°11 du 26 novembre 2015



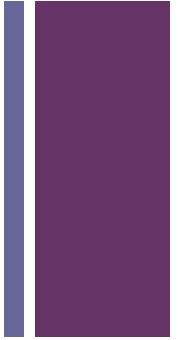
Qu'attend-on au CP dans les programmes (B.O. n°11 du 26 novembre 2015)



- Les programmes de 2015 indiquent dans le domaine « Lecture et compréhension de l'écrit » :
- **Lecture et écriture** sont deux activités intimement liées dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité.
- Au cours du cycle 2, les élèves continuent à pratiquer des activités sur **le code** dont ils ont eu une première expérience en GS. Ces activités doivent être **nombreuses et fréquentes. Ce sont des gammes indispensables pour parvenir à l'automatisation de l'identification des mots.**
- **L'identification des mots est soutenue par un travail de mémorisation de formes orthographiques: copies, restitutions différées, encodage ; écrire est l'un des moyens d'apprendre à lire.**



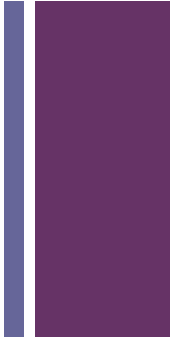
- L'augmentation de la quantité de lecture, les lectures répétées ou la lecture de textes apparentés conduisent à **une automatisation progressive.**
- **L'aisance dans l'identification des mots rend plus disponible pour accéder à la compréhension.**
- **La compréhension est la finalité de toutes les lectures.**



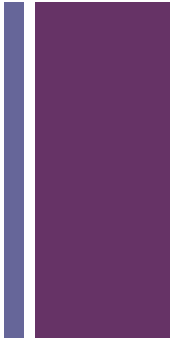
- Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre.
- **Ces processus** sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours **de manière explicite** grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de **textes lus par celui-ci**, en situation de découverte guidée, **puis autonome**, de **textes plus simples** ou à travers **des exercices** réalisés sur des extraits courts.
- **La lecture collective** d'un texte permet l'articulation entre les processus d'identification des mots et l'accès au sens des phrases. Elle s'accompagne **d'activités de reformulation et de paraphrase** qui favorisent l'accès à l'implicite et sont l'occasion d'apports de connaissances lexicales et encyclopédiques.

+ La lecture à voix haute

- La lecture à voix haute: pratiquée selon diverses modalités, elle concourt à l'articulation entre code et sens et permet aux élèves de se familiariser avec la syntaxe de l'écrit. L'entraînement à la lecture fluide contribue aussi à l'automatisation des processus d'identification des mots.

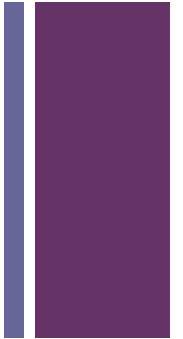


+ Lecture littéraire



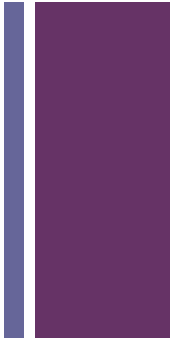
- La **fréquentation d'œuvres complètes** (lectures offertes ou réalisées par les élèves eux-mêmes) permet de donner des repères autour de genres, de séries, d'auteurs...).
- De **cinq à dix œuvres** sont étudiées par année scolaire du CP eu CE2. Littérature de jeunesse ou littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre).
- Les **lectures autonomes** sont encouragées, les élèves empruntent régulièrement des livres qui correspondent à leurs propres projets de lecteur: **un dispositif est prévu en classe pour parler de ces lectures personnelles.**

+ Etude de la langue



- La lecture met à l'épreuve les premières connaissances acquises sur la langue, contribue à l'acquisition du vocabulaire ; par les obstacles qu'ils font rencontrer, les textes constituent des points de départ ou des supports pour s'interroger sur des mots inconnus, sur l'orthographe de mots connus, sur des formes linguistiques.

+ Tableaux comportant des exemples
d'activités et de ressources pour l'élève





Attendus de fin de cycle

- ▶ Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés.
- ▶ Lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.
- ▶ Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page ; participer à une lecture dialoguée après préparation.

Connaissances et compétences associées

Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève

Identifier des mots de manière de plus en plus aisée
(lien avec l'écriture : décodage associé à l'encodage).

- Discrimination auditive fine et analyse des constituants des mots (conscience phonologique).
- Discrimination visuelle et connaissance des lettres.
- Correspondances graphophonologiques ; combinatoire (construction des syllabes simples et complexes).
- Mémorisation des composantes du code.
- Mémorisation de mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers.

- Manipulations et jeux permettant de travailler sur l'identification et la discrimination des phonèmes.
- Copie de mots et, surtout, encodage de mots construits avec les éléments du code appris.
- Activités nombreuses et fréquentes sur le code : exercices, « jeux », notamment avec des outils numériques, permettant de fixer des correspondances, d'accélérer les processus d'association de graphèmes en syllabes, de décomposition et recombinaison de mots.
- Utilisation des manuels ou/et des outils élaborés par la classe, notamment comme aides pour écrire.



<p>Comprendre un texte (lien avec l'écriture)</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Mobilisation de la compétence de décodage.▪ Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche pour découvrir et comprendre un texte (parcourir le texte de manière rigoureuse et ordonnée ; identifier les informations clés et relier ces informations ; identifier les liens logiques et chronologiques ; mettre en relation avec ses propres connaissances ; affronter des mots inconnus ; formuler des hypothèses...).▪ Mobilisation des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types, des scripts...).▪ Mobilisation de connaissances lexicales et de connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes.	<ul style="list-style-type: none">→ Deux types de situation pour travailler la compréhension :<ul style="list-style-type: none">• textes lus par le professeur ou un autre adulte expert (enregistrement), comme en maternelle mais sur des textes un peu plus complexes ;• découverte de textes plus accessibles que les précédents (plus courts, plus aisés à décoder surtout en début de cycle, plus simples du point de vue de la langue et des référents culturels).→ Variété des textes travaillés et de leur présentation (texte complet ; textes à trous ; texte-puzzle...).→ Pratique régulière d'activités permettant la compréhension d'un texte :<ul style="list-style-type: none">• activités individuelles : recherche et surlignage d'informations ; écriture en relation avec le texte ; repérage des personnages et de leurs désignations variées ; repérage de mots de liaison...• activités en collaboration : échanges guidés par le professeur, justifications (texte non visible alors).→ Activités variées guidées par le professeur permettant aux élèves de mieux comprendre les textes : réponses à des questions, paraphrase, reformulation, titres de paragraphes, rappel du récit (« racontage »), représentations diverses (dessin, mise en scène avec marionnettes ou jeu théâtral...).
<p>Pratiquer différentes formes de lecture</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Mobilisation de la démarche permettant de comprendre.▪ Prise en compte des enjeux de la lecture notamment : lire pour réaliser quelque chose ; lire pour découvrir ou valider des informations sur... ; lire une histoire pour la comprendre et la raconter à son tour...▪ Mobilisation des connaissances lexicales en lien avec le texte lu.▪ Repérage dans des lieux de lecture (bibliothèque de l'école ou du quartier notamment).▪ Prise de repères dans les manuels, dans des ouvrages documentaires.	<ul style="list-style-type: none">→ Diversité des situations de lecture :<ul style="list-style-type: none">• lecture fonctionnelle, notamment avec les écrits scolaires : emploi du temps, consignes, énoncés de problèmes, outils gardant trace des connaissances structurées, règles de vie... ;• lecture documentaire : manuels, ouvrages spécifiques, encyclopédies adaptées à leur âge... ; texte éventuellement accompagné d'autres formes de représentation ; supports numériques possibles ;• lecture de textes de fiction, de genres variés : extraits et œuvres intégrales.→ Fréquentation de bibliothèques.→ Lecture « libre » favorisée et valorisée ; échanges sur les livres lus, tenue de journal de lecture ou d'un cahier personnel.



<p>Lire à voix haute <i>(lien avec le langage oral).</i></p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Mobilisation de la compétence de décodage et de la compréhension du texte.▪ Identification et prise en compte des marques de ponctuation.▪ Recherche d'effets à produire sur l'auditoire en lien avec la compréhension (expressivité).	<ul style="list-style-type: none">→ Séances de travail visant à développer la vitesse et la fluidité de la lecture, à distinguer de celles qui portent sur l'expressivité de la lecture.→ Situations de lecture à voix haute n'intervenant qu'après une première découverte des textes, collective ou personnelle (selon le moment du cycle et la nature du texte).→ Pratiques nombreuses et fréquentes sur une variété de genres de textes à lire et selon une diversité de modalités de lecture à voix haute (individuellement ou à plusieurs).→ Travail d'entraînement à deux ou en petit groupe hétérogène (lire, écouter, aider à améliorer...).→ Enregistrements (écoute, amélioration de sa lecture).
<p>Contrôler sa compréhension</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses ; appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées.▪ Repérage de ses difficultés ; tentatives pour les expliquer.▪ Maintien d'une attitude active et réflexive : vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de la lecture) ; demande d'aide ; mise en œuvre de stratégies pour résoudre ses difficultés...	<ul style="list-style-type: none">→ Échanges constitutifs des entraînements à la compréhension et de l'enseignement explicite des stratégies.→ Justification des réponses (interprétation, informations trouvées...), confrontation des stratégies qui ont conduit à ces réponses.



Repères de progressivité

CP

CE1

CE2

Les bilans de fin de GS sont à prendre en compte pour organiser une entrée dans le cycle qui valorise les acquis et prenne en compte les besoins ; la diversité des situations ne traduit que rarement de réelles difficultés, elle révèle plutôt des écarts de maturité ou de rythme d'apprentissage qui peuvent évoluer vite.

Au CP, est dispensé un enseignement systématique et structuré du code graphophonologique et de la combinatoire en ménageant tout le temps nécessaire aux entraînements pour tous les élèves.

Ce travail est associé à des activités d'écriture : encodage pour utiliser les acquis et copie travaillée pour favoriser la mémorisation orthographique.

La compréhension des textes est exercée comme en GS sur des textes lus par l'adulte qui sont différents des textes que les élèves apprennent par ailleurs à découvrir en autonomie et à comprendre.

Elle est aussi exercée à l'occasion de la découverte guidée, puis autonome, de textes dont le contenu est plus simple.

La lecture à voix haute ne concerne à ce niveau que de très courts textes.

Au CE1 et au CE2, les révisions nécessaires à la maîtrise du code et les entraînements pour parvenir à une réelle automatisation de l'identification des mots sont mises en place autant que de besoin, toujours en relation avec l'écriture de mots.

Progressivement, l'essentiel du temps est accordé à l'apprentissage de la compréhension (travail guidé d'abord, puis guidé ou autonome selon les habiletés des élèves) dans des lectures à visée différente et sur des textes de genres variés.

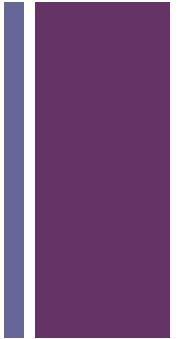
L'entraînement en lecture à voix haute est régulier.

Ces activités sont pratiquées en classe où des ateliers peuvent aisément permettre la différenciation, et non pas reportées durant le travail personnel hors de la classe.

Elles gagnent à être finalisées par des projets qui permettent aux élèves de valoriser les compétences qu'ils ont acquises (expositions à propos des ouvrages lus ; présentation ou mise en voix de textes sous différentes formes ; rencontres avec d'autres classes autour d'ouvrages lus ; etc.).

+ L'écriture

- Copier
- Produire
- Réviser et améliorer son écrit





Connaissances et compétences associées		Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
Copier de manière experte <i>(lien avec la lecture).</i>	<ul style="list-style-type: none">▪ Maîtrise des gestes de l'écriture cursive exécutés avec une vitesse et une sûreté croissantes.▪ Correspondances entre diverses écritures des lettres pour transcrire un texte (donné en script et copié en cursive, ou l'inverse pour une copie au clavier).▪ Stratégies de copie pour dépasser la copie lettre à lettre : prise d'indices, mémorisation de mots ou groupes de mots.▪ Lecture (relire pour vérifier la conformité).▪ Maniement du traitement de texte pour la mise en page de courts textes.	<ul style="list-style-type: none">→ Activités permettant le perfectionnement des acquis (sûreté et vitesse) et complétant l'apprentissage non achevé à l'issue de la maternelle, après explications et démonstrations du professeur, avec son guidage aussi longtemps que nécessaire.→ Tâches de copie et de mise en page des textes→ dans des situations variées et avec des objectifs clairs qui justifient les exigences (pouvoir se relire, être lu) : demandes ou informations adressées aux parents ; synthèses d'activités ; outils de référence ; résumés de leçons ; poèmes et chansons à mémoriser ; anthologie personnelle de textes...
Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche <i>(lien avec la lecture, le langage oral et l'étude de la langue)</i>	<ul style="list-style-type: none">▪ Identification de caractéristiques propres à différents genres de textes.▪ Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases.▪ Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...).▪ Mobilisation des outils à disposition dans la classe liés à l'étude de la langue.	<ul style="list-style-type: none">→ Dans la continuité de ce qui a été pratiqué à l'école maternelle, dictée à l'adulte aussi longtemps que nécessaire pour les élèves peu autonomes pour écrire.→ Situations quotidiennes pour des écrits courts intégrées aux séances d'apprentissage ; écrits longs intégrés à des projets plus ambitieux moins fréquents. La variation sur la longueur peut être une variable différenciant les attentes selon l'aisance des élèves dans une même situation.→ Variété de formes textuelles : récits, devinettes, poèmes et jeux poétiques, protocoles et comptes rendus d'expériences, règles de jeu, lettres, synthèses de leçons, questionnaires, réponses à des questions, courriels, contributions à des blogs, etc.→ Situations d'écriture à partir de supports variés (début de texte à poursuivre, texte à détourner, photos à légèrer...).→ Recherche collective des caractéristiques attendues du texte à produire.→ Pratique du « brouillon » ou d'écrits intermédiaires.→ Modalités de travail à deux (motivation mutuelle, aides).
Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit <i>(lien avec l'étude de la langue).</i>	<ul style="list-style-type: none">▪ Repérage de dysfonctionnements dans les textes produits (omissions, incohérences, redites...).▪ Mobilisation des connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue.	<ul style="list-style-type: none">→ Activités permettant de s'habituer à intervenir sur des textes, notamment modifications de textes (enrichissement de phrases, recours aux pronoms pour éviter les répétitions, changement ou ajout d'éléments...) d'abord effectuées de façon collective, notamment au moyen du TBI, puis individuelle ; modifications d'écrits réalisés sur traitement de texte.



	<ul style="list-style-type: none">▪ Vigilance orthographique, exercée d'abord sur des points désignés par le professeur, puis progressivement étendue.▪ Utilisation d'outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, correcteur orthographique, guide de relecture.	<ul style="list-style-type: none">→ Relecture à voix haute d'un texte par l'élève qui en est l'auteur ou par un pair.→ Comparaison de textes produits en réponse à une même consigne.→ Relectures ciblées (vérification d'un point précis d'orthographe ou de syntaxe travaillé en classe, du respect d'éléments de la consigne...).→ Repérage des erreurs à l'aide du correcteur orthographique, une fois le texte rédigé.→ Élaboration de guides de relecture adaptés aux écrits à produire.→ Relecture de son texte après un délai permettant de prendre de la distance.
--	---	--

Repères de progressivité

CP

CE1

CE2

Quel que soit le niveau, la fréquence des situations d'écriture et la quantité des écrits produits, dans leur variété, sont gages de progrès. Au début du cycle, le temps que demande toute activité d'écriture pour de jeunes élèves non experts ne doit pas dissuader de lui donner toute sa place tous les jours.

Au CP, la pratique guidée et contrôlée par le professeur doit permettre d'assurer une première maîtrise des gestes d'écriture et des modalités efficaces de copie.

La production de textes courts est alors articulée avec l'apprentissage de la lecture ; des textes d'appui, juste transformés sur quelques points, peuvent constituer de premières matrices pour une activité qui articule copie et production d'un texte neuf et cohérent.

Le guidage du professeur est nécessaire pour l'élaboration de textes ; les échanges préparatoires sont constitutifs du travail du langage oral. L'aide apportée par la dictée à l'adulte reste indispensable pour nombre d'élèves.

Au CE1 et au CE2, la vigilance quant à l'activité graphique doit demeurer forte ; l'apprentissage de stratégies de copie performantes continue, en relation avec le travail de perfectionnement sur le code conduit en lecture et avec la mémorisation orthographique.

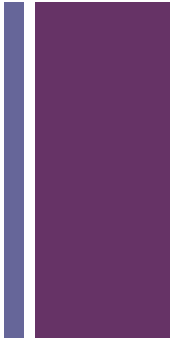
La diversification des textes produits est liée à la diversité des situations offertes par l'ensemble des activités de la classe. C'est le travail « méthodologique » en continu sur le cycle, en interaction avec la lecture et l'étude de la langue, qui fera progresser les élèves, alors que les activités dans lesquelles il s'insère apporteront la matière aux productions.

Les occasions d'écrire très nombreuses devraient faire de cette pratique l'ordinaire de l'écolier.

Celui-ci gagne à se représenter l'enjeu du texte, l'intérêt de son ou ses lecteur(s) pour s'engager dans la tâche (élaboration d'écrits en interaction avec la lecture pour donner envie de lire un livre, rédaction de synthèses partielles puis finale dans une séquence d'apprentissage pour se remémorer l'essentiel de ce qui est à savoir, pastiches pour amuser, exposé de « faits divers » arrivés dans l'école pour informer via le journal ou le blog de l'école, etc.).

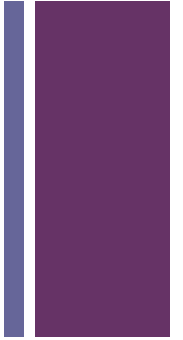


Etude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)



On privilégiera l'approche intuitive :

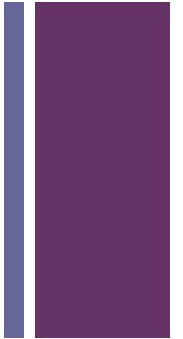
- En s'appuyant beaucoup sur l'oral : rendre attentif à l'ordre des mots: jeux avec le langage et transformations des formes verbales (temps, personnes) et celles liées au genre et au nombre: repérer les changements qui s'entendent.
- Exploiter toutes les observations portant sur la forme des mots et leur variation : activités décodage en lecture, sensibilité aux lettres qui ne s'entendent pas, relevés de mots, catégorisation. La terminologie n'est pas exigible des élèves au CP.
- Dans les activités de production d'écrits: ponctuation, forme des phrases, usages particuliers des mots connus, relations entre mots nouveaux et mots déjà connus.



- Au CP l'accent est mis sur le mot (sens et forme) et sur l'observation de variations, le raisonnement par analogie est fortement mobilisé, des régularités sont identifiées (marques d'accord, formes verbales). Les élèves manipulent à l'oral les formes verbales en relation avec la structuration du temps (présent, passé, futur). Ils découvrent des régularités à l'écrit et mémorisent quelques formes conjuguées avant d'entrer dans leur étude formelle, notamment pour les verbes avoir et être.



Les attendus de fin de cycle



- Orthographier les mots les plus fréquents (notamment en situation scolaire) et les mots invariables mémorisés.
- Raisonner pour réaliser les accords dans le GN d'une part, entre le V et son sujet d'autres part (cas simples, GN comportant au plus un adjectif).
- Utiliser ses connaissances sur la langue pour mieux s'exprimer à l'oral, pour mieux comprendre des mots et des textes, pour améliorer son écrit.



Repères de progressivité

CP

CE1

CE2

Plusieurs phases de travail sont requises pour installer solidement les premières connaissances sur la langue, de l'approche intuitive à la structuration qui est souvent associée à la désignation et suivie d'activités concourant à la mémorisation et, surtout, à l'entraînement à l'utilisation correcte des connaissances acquises.

Au CP, en relation avec les autres composantes de l'enseignement de français, on privilégiera l'approche intuitive :

- en s'appuyant beaucoup sur l'oral : les élèves sont rendus attentifs à l'ordre des mots ; des jeux avec le langage et des transformations permettent de manier les formes verbales (changements de temps, de personnes) et les variations liées au nombre et au genre, de telle façon que la vigilance des élèves soit attirée sur les changements qui s'entendent ;
- en exploitant toutes les observations portant sur la forme des mots et leurs variations : compte tenu des exigences des activités de décodage en lecture, la sensibilité des élèves aux « lettres qui ne s'entendent pas » en fin de mots est très forte (variations en genre et en nombre essentiellement) ; des relevés de mots ou de groupes de mots sont effectués et une première catégorisation établie, fondée sur des raisonnements par analogie. Alors employés par le professeur, les termes spécifiques qualifiant ces catégories (pluriel/singulier – féminin/masculin – verbe, nom, adjectif) ne sont pas exigés des élèves ;
- dans les activités de lecture et de production d'écrits, en recueillant toutes les observations sur la ponctuation, sur la forme des phrases et en exploitant toutes les occasions de réflexion sur des mots nouveaux, sur des usages particuliers de mots connus, sur les relations qui peuvent être faites entre certains mots et d'autres déjà vus, etc.

Au CP, l'accent est mis sur le mot (sens et forme) et sur l'observation de variations ; le raisonnement par analogie est fortement mobilisé ; des régularités sont identifiées (marques d'accord, formes verbales).

Au CE1 et au CE2, le moment est venu de structurer, de faire pratiquer des comparaisons qui débouchent sur des analyses, d'en tirer des conclusions qui sont formalisées et dont les conséquences pour l'écriture et la lecture sont identifiées, d'apporter les mots du langage spécialisé et de veiller à leur utilisation par les élèves, d'aménager les conditions d'exercice, de mémorisation, d'entraînement et de réemploi pour consolider les acquisitions. L'étude systématique du verbe, du nom et du repérage du sujet dans des situations simples, la construction de quelques temps du verbe (présent, imparfait, futur, passé composé) pour les verbes les plus fréquents et la mémorisation des formes verbales requièrent du temps et des reprises à intervalles réguliers. L'approche intuitive prévaut encore pour d'autres faits de langue qui seront étudiés dans le cycle suivant, notamment la détermination du nom et les compléments.

Les élèves identifient, mémorisent et apprennent à écrire en situation des formes verbales affectant les verbes les plus fréquents, aux personnes les plus utilisées ; ils découvrent la distinction entre temps simples et temps composés et comprennent la formation des temps composés en étudiant le passé composé. L'attention aux terminaisons qui ne s'entendent pas mais qui servent à marquer le pluriel ou le féminin est constamment stimulée.

Le travail sur le lexique continue, d'une part pour étendre le vocabulaire compris et utilisé et, d'autre part, pour structurer les relations entre les mots. Les phénomènes linguistiques explorés (dérivation, polysémie, synonymie...) sont abordés à cette fin, et non pas étudiés pour eux-mêmes ;



Les élèves manipulent à l'oral les formes verbales en relation avec la structuration du temps (présent, passé, futur). Ils découvrent des régularités à l'écrit et mémorisent quelques formes conjuguées avant d'entrer dans leur étude formelle, notamment pour les verbes avoir et être.

leur dénomination n'est pas requise des élèves.

Dès le CE2, des activités de comparaison de phrases entre le français et la langue vivante étudiée aiguisent la vigilance des élèves sur l'ordre des mots, la nature de certaines marques, l'existence ou non de chaînes d'accord. L'exercice de ces comparaisons débouche sur la formalisation des écarts et sur la mémorisation de ce qui est spécifique de chacune des deux langues.



+ Le rapport de Maryse Bianco (2016) laboratoire des sciences de l'éducation, Université de Grenoble

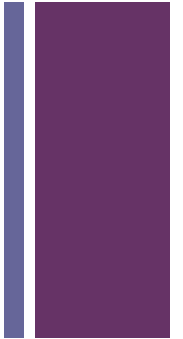
Source: rapport de Maryse Bianco pour la préparation de la
conférence de consensus de Mars 2016: « Lire pour comprendre et
apprendre, quoi de neuf? » site du CNETCO



L'apprentissage initial de la lecture



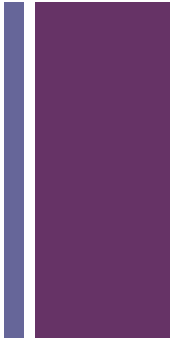
Les deux voies de la lecture (Bianco 2015)

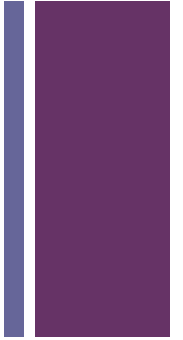


- Le modèle de la double voie est le modèle de la lecture le plus largement admis. Il est étayé par de nombreuses données comportementales mais aussi par des travaux en imagerie cérébrale (Dehaene 2007; Jobard, Crivello, Tzourio-Mazoyer, 2003).

+ La voie sublexicale

- Une voie sublexicale (ou voie indirecte ou grapho-phonologique) qui permet de reconstruire la forme sonore du mot à partir de l'analyse des correspondances grapho-phonologique. Cette voie permet de lire des mots rares ou inconnus pour lesquels aucune représentation lexicale n'existe. Exemple : butylacetylamino proprionate

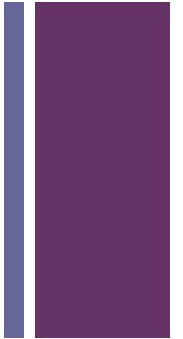




- Cette voie n'est pas suffisante car elle peut conduire à des prononciations erronées de mots irréguliers tels que « second, femme ». De même, elle ne permet pas de dissocier « champ » de « chant ».

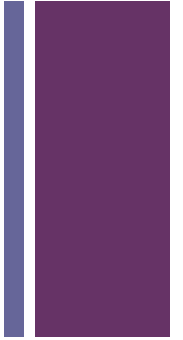


Une voie lexicale (voie directe ou orthographique)



- Permet d'accéder directement au code orthographique du mot stocké dans le lexique mental et de là aux codes sémantiques et phonologiques.
- Cette voie permet de lire correctement des mots irréguliers et permet de ne pas confondre les homonymes.
- Elle ne nous est d'aucun secours pour lire des mots inconnus.

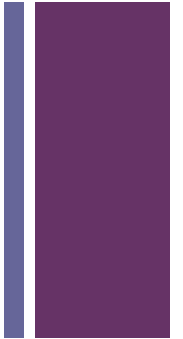
+ L'imagerie



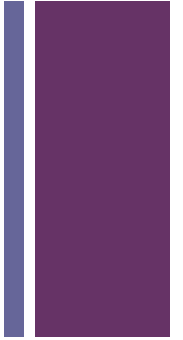
- Les deux voies sont discernables au niveau du cerveau :
 - La première, ventrale, correspond aux structures impliquées dans la voie lexicale.
 - La seconde, dorsale, correspond à l'accès aux représentations phonologiques et donc à la voie sublexicale.



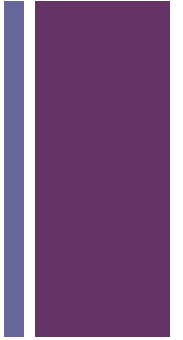
Les évolutions depuis 2003 (précédente conférence de consensus)



- Construction **simultanée** des deux voies de la lecture: les données actuelles montrent que les deux voies se développent et fonctionnent en parallèle et de manière interconnectée sur le plan cérébral (Dehaene 2007).
- **Un développement simultané mais un prima à la voie graphophonologique au cours des premiers mois de l'apprentissage.**
- L'identification des mots nécessite l'activation de trois types d'informations essentielles :



- **Le code orthographique** : spécifie la séquence exacte des lettres
- **Le code phonologique** : spécifie la succession des phonèmes
- **Le code sémantique** caractérise la signification des mots

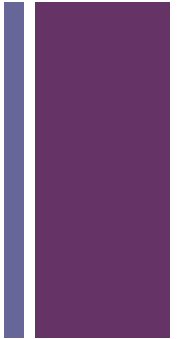


- Le développement des deux voies de lecture a longtemps été décrit dans des modèles à étapes.
- **Les recherches réalisées depuis ont insisté sur la simultanéité de la construction des deux voies** sous l'effet conjugué de deux catégories de mécanismes fondamentaux de l'apprentissage :
 - L'apprentissage explicite
 - L'apprentissage implicite
- En effet, si la voie indirecte reste le mode de lecture largement utilisé au tout début de l'apprentissage, le repérage des propriétés orthographiques démarre très tôt, dès les premiers mois de l'apprentissage.

+ L'apprentissage implicite

- Sans intention de l'individu, dû au simple fait de l'attention qu'il porte à son environnement.
- Sous l'effet de l'attention et de l'exposition répétée, les mécanismes associatifs d'activation et d'inhibition constitutifs du système cognitif, détectent des « régularités statistiques » qui permettent la mise en mémoire d'unités de connaissance.
- Exemple: lequel de ces mots est le meilleur représentant d'un mot en français ? NULLOR, NNULOR, NULORR
- Les enfants de CP choisissent plus volontiers NULLOR (consonne double en milieu de mot licite dans notre langue).

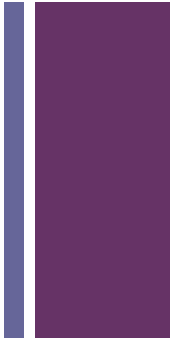
+ L'apprentissage explicite



- Fait appel aux capacités réflexives et métacognitives de l'individu et conduit à la construction de connaissances verbalisables et manipulables de manière intentionnelle.
- Exemple : enseignement des correspondances graphophonologiques.
- Certaines connaissances explicites peuvent être extraites de connaissances implicites sous l'effet de la « redescription ».



Conclusion



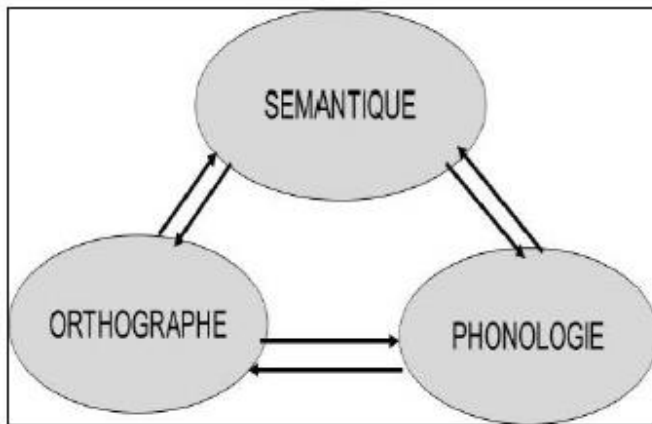
- Les chercheurs considèrent aujourd'hui que le système d'apprentissage de la lecture et de ses deux routes est un système interactif composé de trois pôles: phonologie, sémantique et orthographe, dont rend compte le modèle triangulaire (Seidenberg, 2007; Seidenberg et MacClelland, 1989).
- Ce modèle est également compatible avec l'idée selon laquelle **apprendre à lire consiste à créer des associations entre des représentations visuelles des mots (représentations orthographiques) et les représentations phonologiques et sémantiques des mêmes mots, déjà construites à l'oral pour un certain nombre.**



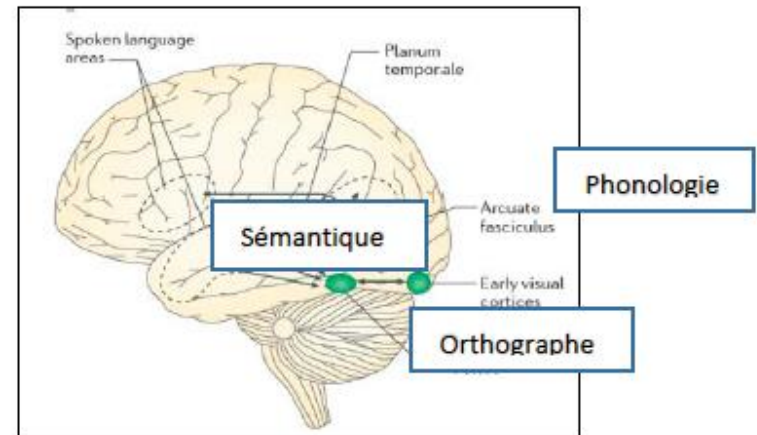
La lecture établit des liens bidirectionnels entre les codes

Figure 1: La lecture établit des liens bi-directionnels entre les codes.

A. Le modèle triangulaire de la lecture (Seidenberg, 2007)



B. Les structures cérébrales de la lecture (d'après Dehaene et al., 2015)

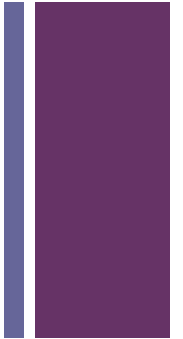




L'enseignement initial et la construction des automatismes d'identification



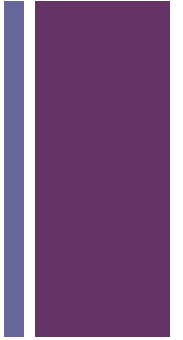
Pour favoriser l'apprentissage de la lecture



- Le développement des capacités à **analyser la structure sonore de la langue** (conscience phonologique)
- Un accent précoce mis sur le développement de ces habiletés facilite l'apprentissage et prévient les difficultés
- Un enseignement **explicite et structuré des correspondances graphèmes-phonèmes** est nécessaire dès le début de l'apprentissage
- Un entraînement **systematique et prolongé** est indispensable pour construire les automatismes (y compris en remédiation au C3)



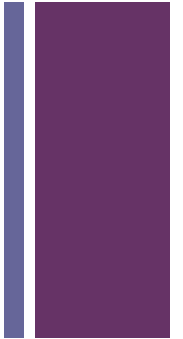
L'apprentissage continu de la
lecture : comprendre et apprendre
en lisant



- Les enfants déchiffreurs ne deviennent pas pour autant des lecteurs experts autrement dit des lecteurs qui lisent et comprennent suffisamment bien pour être à même d'apprécier l'activité de lecture et d'apprendre à partir des textes qu'ils lisent.
- Cette caractéristique du système éducatif français est attestée par les enquêtes de la DEPP et au plan international.
- **Si la très grande majorité des élèves savent identifier correctement les mots en fin d'école primaire, nombreux sont ceux qui échouent à comprendre de manière satisfaisante ce qu'ils lisent.**



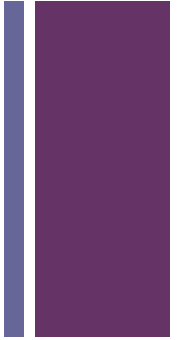
Les conclusions de 2003



Recherches comportementales ayant étudié les effets d'enseignement des stratégies métacognitives sur les performances des élèves :

L'enseignement des processus métacognitifs de la compréhension (contrôle et connaissance) améliore les performances des élèves dans ce domaine.

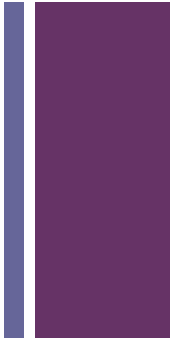
Depuis 15 ans, les recherches se sont fortement développées, elles ont confirmé les données antérieures mais ont aussi assis l'idée que :



- Comme pour l'apprentissage initial de la lecture, l'enseignement de la **compréhension passe par un enseignement explicite et très structuré**, au moins pour les élèves jeunes et tout au long de la scolarité pour ceux qui rencontrent des difficultés.
- **L'importance du langage oral** : du fait de la continuité et de la parenté des mécanismes de la compréhension utilisés pour comprendre un discours continu oral ou écrit, et du fait que la verbalisation peut rendre perceptibles des processus ou des mécanismes d'ordinaire non perceptibles.

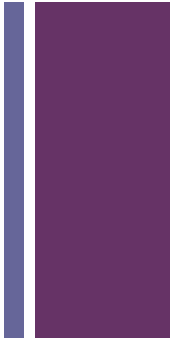


IMPORTANT



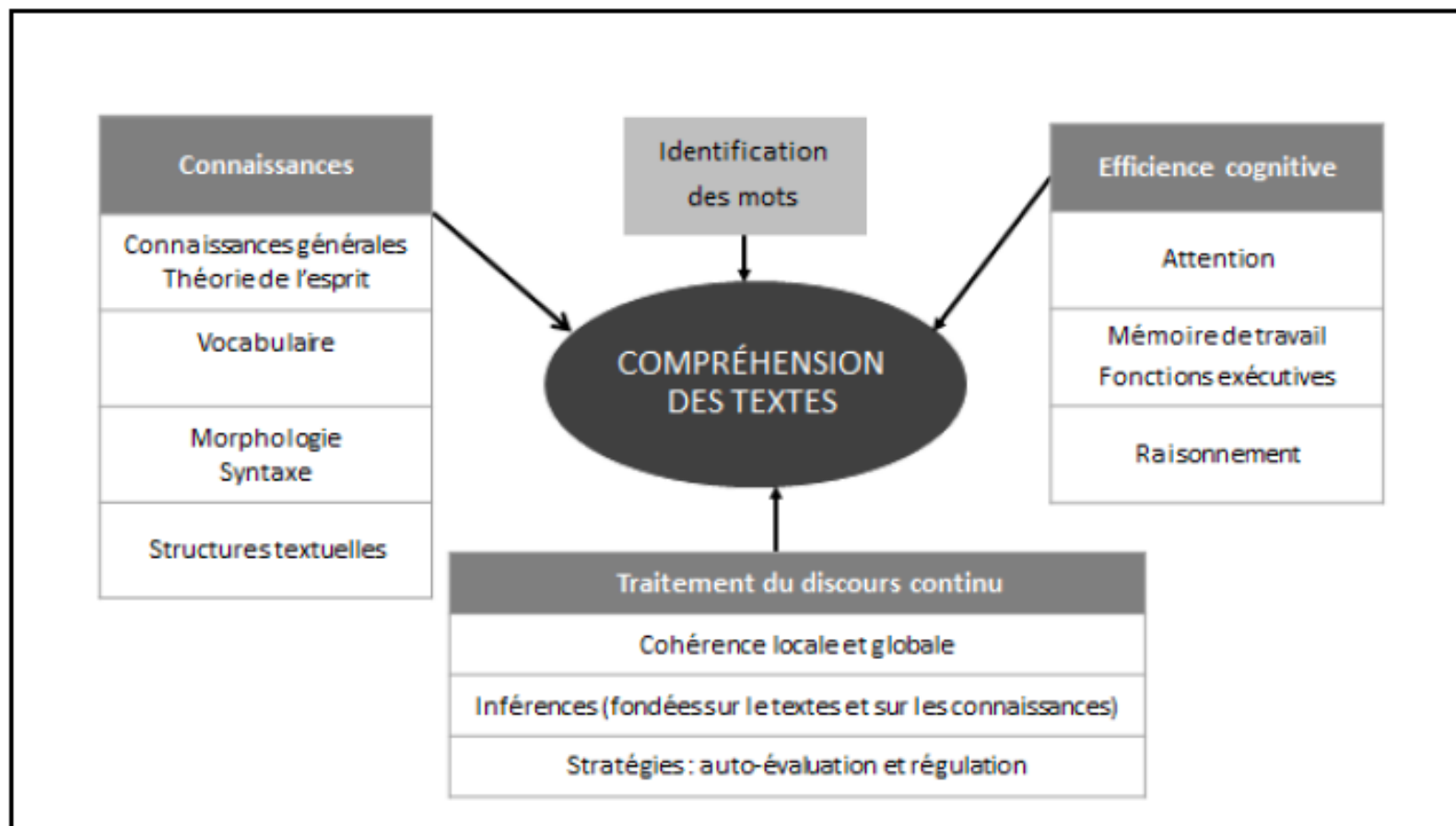
- C'est pourquoi tous les chercheurs s'accordent à dire qu'il faut un **enseignement spécifique de la compréhension du discours**, *oral avant même l'apprentissage de la lecture, dès l'école maternelle, oral et écrit ensuite*, pendant l'apprentissage de la lecture et tout au long de l'enseignement primaire voire du collège.
- Ils soulignent également que même si la compréhension est très souvent évaluée en classe, elle n'est que très rarement enseignée en tant que telle. Les processus de la compréhension restent la plupart opaques à ceux qui les utilisent et qui ne cherchent pas à les expliciter.

+ Comprendre un texte



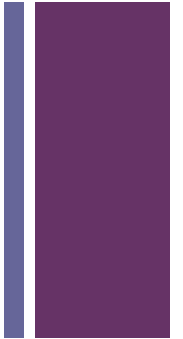
- Quatre grandes catégories d'habiletés :
 - Identification des mots
 - Connaissances stockées en mémoire
 - Efficience cognitive générale des individus
 - Habiletés propres au traitement des discours continus

Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes



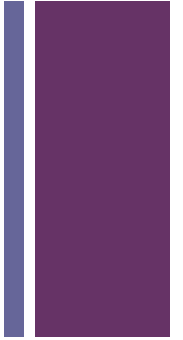


Les connaissances sur le langage et sur le monde

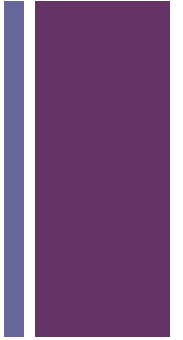


Sur le langage

- L'identification doit activer des significations dans la mémoire lexicale qui doivent être liées entre elles dans la phrase par nos connaissances: organisation morphosyntaxique des énoncés.
- Les textes ont une organisation non réductible à la somme de phrases qui le composent.
- Les lecteurs doivent apprendre :
 - Organisation au niveau micro structural: de la ponctuation à l'organisation des paragraphes
 - Organisation niveau macro structural: les propriétés argumentatives particulières aux types de textes (narration, informations, argumentation scientifique...)



- La composition lexicale et morphosyntaxique est également différente en fonction des types de textes.
- Donc : en fonction des textes proposés les différentes habiletés qui concourent à la compréhension risquent d'être sollicitées à des degrés divers.



Sur le monde

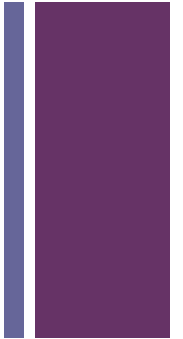
Pour comprendre, il faut solliciter nos connaissances sur le monde. Exemple : les narrations :

- Relations interpersonnelles (théorie de l'esprit)
- Émotions qui motivent les buts et les comportements des personnages
- Situations quotidiennes
- Situations imaginaires

Les documentaires eux, abordent des thèmes relevant d'une culture apprise et ne renvoyant que très peu à une expérience personnelle.



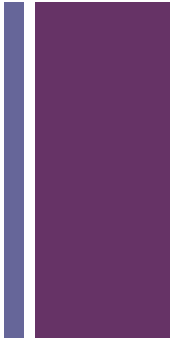
Les habiletés propres au traitement des textes (du discours continu)



- Etablir des relations entre les idées exprimées dans les phrases successives. Il faut repérer le(s) thème(s) du discours mais aussi suivre leurs progressions et leurs ruptures éventuelles. Certaines unités linguistiques indiquent cela : les connecteurs et les anaphores.
- Toutes ces relations inter-phrastiques ne sont pas explicitées : il faut avoir recours à une autre catégorie d'habiletés : les inférences.
- LA COHERENCE LOCALE = la gestion des relations entre les phrases LA COHERENCE GLOBALE renvoie à l'unité thématique.



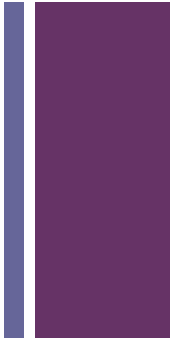
Les capacités cognitives générales



- **La mémoire de travail** pour mettre en relation de l'information d'une phrase à l'autre. La compréhension est une activité séquentielle et cyclique. L'extraction de la signification se fait petit à petit. Il faut mémoriser et connecter les informations entre elles.
- **Une veille attentive** sur ce que le lecteur comprend et ne comprend pas : il doit **contrôler** sa compréhension et **initier des régulations** au moyen de stratégies dont il dispose.

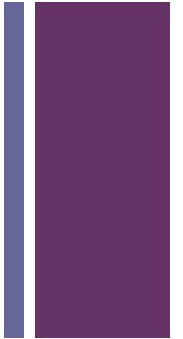
+ Fonctions exécutives

- Contrôler sa compréhension et utiliser des stratégies de compréhension sollicite des capacités de **planification et de flexibilité, comme les capacités de raisonnement.**
- Les fonctions exécutives interviennent nécessairement dans la construction des stratégies de contrôle et de régulation spécifiques au traitement de l'information verbale.





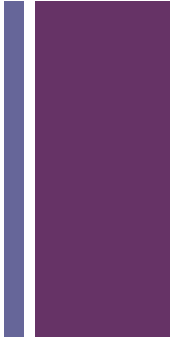
Un compreneur fluide et stratège



- La mobilisation des mécanismes décrits ci-dessus doit être **dynamique et souple**, souvent simultanée en fonction des besoins de l'interprétation.
- Compreneur fluide : capacité à **mobiliser les mécanismes de la lecture et de la compréhension de manière automatique et flexible**
- Compreneur stratège : il **auto-évalue et guide sa compréhension** au fur et à mesure de la saisie des informations. Il sait repérer ses erreurs ou les difficultés et dispose d'un répertoire de stratégies efficaces pour y remédier. Il peut expliciter ce qu'il a compris et appris et s'il a atteint ses objectifs.

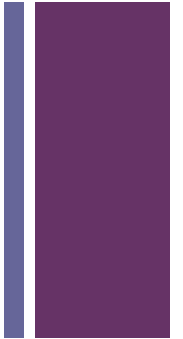
+ IMPORTANT page 22

- Comprendre un texte est une activité qui sollicite à la fois une activité délibérée-stratégique- et la mise en œuvre d'automatismes qui dépassent largement ceux de l'identification des mots sur lesquels insistait la conférence de consensus de 2003.





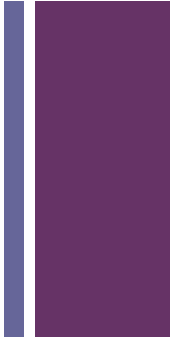
Des habiletés médiatrices



- Les habiletés spécifiques au traitement des textes (inférences, fluidité, anaphores..) jouent le rôle de médiateurs entre l'exercice des habiletés fondamentales et les performances de compréhension.
- Deux habiletés sont notables :
 - Les habiletés **d'inférences**
 - **La fluidité en contexte** encore appelée fluence de lecture de texte: capacité à lire un texte continu, au rythme de la conversation et avec la prosodie appropriée. Liée aux automatismes de déchiffrage et de l'identification des mots dont elle médiatise l'influence dans l'explication des performances de compréhension. La fluidité est aussi expliquée par les habiletés langagières des enfants.



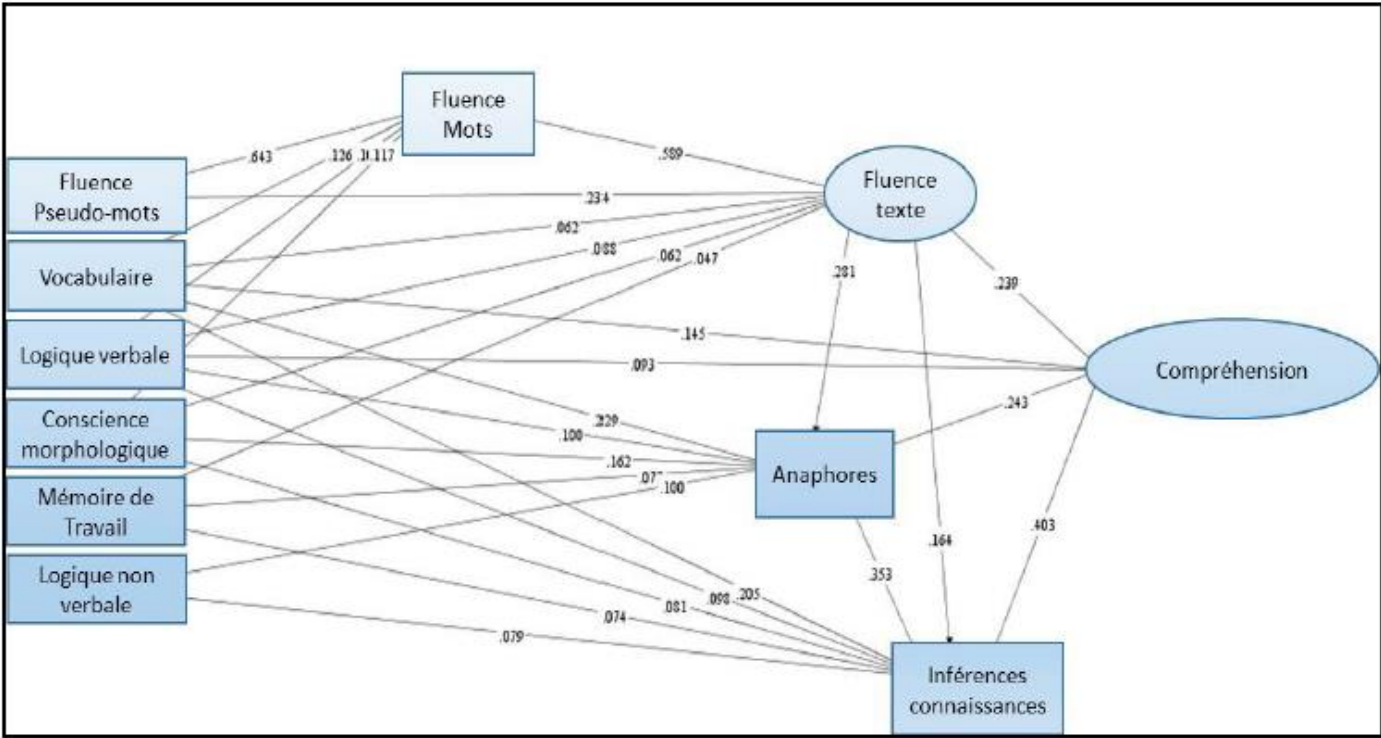
IMPORTANT



- A partir d'un certain niveau de maîtrise des mécanismes de la lecture, la capacité à les **utiliser de manière fluide** et **combinée aux processus d'extraction du sens** devient essentielle à la construction de l'expertise en lecture.
- La mise en évidence des processus médiateurs montre que la nécessaire construction des habiletés essentielles de la lecture et du langage ne suffit pas à former un lecteur compétent.



Figure 3 : Un modèle structural : mécanismes fondamentaux et habiletés médiatrices (Bianco collaborateurs, 2014)





Lecture : ce modèle structural établit les relations significatives - directes et indirectes - entre le score de compréhension en lecture (variable expliquée) et un ensemble de prédicteurs (variables explicatives). Les coefficients (ici standardisés) donnent la force de la relation ; par exemple, parmi les prédicteurs directs de la compréhension, les performances en inférences de connaissance ont le poids explicatif le plus fort (.40), suivies des performances au test de résolution d'anaphores et de la fluidité de lecture en contexte dont le poids explicatif est comparable (.24) et enfin du vocabulaire (test de vocabulaire (.145) et de logique verbale (.09).



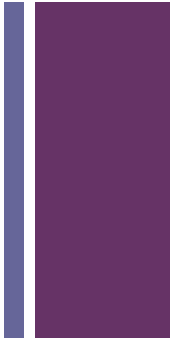
Les évolutions: stratégies et automatismes de la compréhension :

Les évolutions mettent l'accent sur **la dimension stratégique** mais aussi sur **les automatismes à construire pour comprendre.**

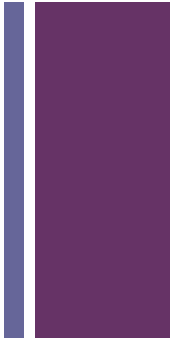
+ Les stratégies de lecture

Une composante métacognitive


- Composante réflexive et d'auto-évaluation et de régulation de l'activité.
- Ce contrôle varie en fonction des motivations, des objectifs et de l'expertise des lecteurs mais aussi en fonction des textes.
- **Les stratégies sont définies comme un ensemble de procédures que le lecteur peut mobiliser délibérément et sous le contrôle de l'attention.** Elles touchent donc aux aspects métacognitifs de l'activité de compréhension.
- 4 types de stratégies :



+ 4 types de stratégies



- **Les stratégies de pré-lecture**
- **Les stratégies liées à la construction des modèles de situation** : aident à l'élaboration de la cohérence du texte au fur et à mesure de la lecture. Elles comprennent notamment l'ensemble des traitements inférentiels. (st 2 et 3 de la diapo suivante).
- **Les stratégies postérieures à la lecture** : restructuration et organisation des informations issues du texte ou d'un ensemble de documents. Essentielles pour l'acquisition de connaissances grâce à la lecture.




Encadré 3 : Les principales stratégies de lecture -compréhension (d'après Bianco, 2015).

1- Stratégies de préparation à la lecture ; elles visent essentiellement la préparation d'une attitude de lecture active :

- *identification des objectifs de lecture ;*
- *stratégies de pré-lecture : explorer les différentes parties du texte (structure), se poser des questions sur ce qu'on va lire, ce qu'on cherche à savoir, ce à quoi on pense que le texte va pouvoir répondre ;*
- *lecture guidée par les objectifs et les questions posées.*


2- Stratégies d'interprétation des mots des phrases et des idées du texte ; centrées sur le texte, ces stratégies visent la construction d'une base de texte cohérente :

- *relire, paraphraser, découper le texte ou les phrases complexes pour en comprendre la structure ;*
- *comprendre les mots difficiles ou inconnus ;*
- *annoter, prendre des notes ;*
- *faire des inférences ;*
- *utilisation de la connaissance de la structure des textes.*



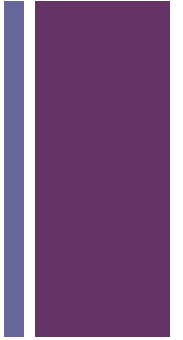
3- Stratégies pour aller au-delà du texte ; elles sont destinées à connecter les informations lues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur. Ces stratégies permettent à la fois de réaliser les inférences de connaissances nécessaires pour comprendre l'implicite et de lier les contenus apportés par le texte aux connaissances propres du lecteur :

- *(se) poser des questions (qui ? quoi ? quand ? où ? pourquoi ? comment ?...)* ;
- *auto-expliquer à haute voix ;*
- *visualiser et imaginer ;*
- *utiliser des ressources externes au texte (d'autres documents pour éclairer des points obscurs).*



4- Stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse ; elles permettent d'organiser dans une structure cohérente (un schéma) l'ensemble des informations lues. Ces stratégies sont souvent mises en place après la lecture; elles supposent souvent un retraitement des informations qui servent à consolider la compréhension et l'acquisition des informations essentielles :

- *utilisation d'organiseurs graphiques et de guides de lecture ;*
- *activité de résumé, de synthèse ;*
- *évaluation des sources ;*
- *comparaison et critique*



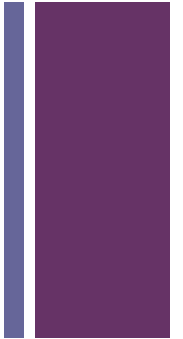
Une composante automatisée

Le terme « stratégie » a donc cet aspect métacognitif, mais il désigne aussi des mécanismes mentaux utilisés de manière dynamique pendant la lecture. Chez le lecteur expert, ils sont hautement intégrés à son activité.

Ils nécessitent cependant un apprentissage parfois difficile, et un enseignement explicite pour les enfants les plus faibles notamment.



Catégorisation des stratégies de l'encadré



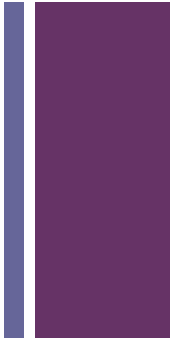
- Stratégies métacognitives **peu susceptibles d'automatisation** : 1 et 4 : pré-lecture et synthèse
- Stratégies **devant être complètement automatisées** : 2 et 3 comme les stratégies inférentielles de suivi des références et de la causalité, ou des stratégies de visualisation qui sont mises en œuvre pendant la lecture.



Les obstacles à la compréhension



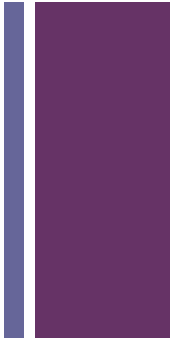
Les catégories de lecteurs



- Les lecteurs convergents :
 - Les « normo-lecteurs » lisent et comprennent ce que l'on peut attendre d'eux en fonction de leur âge.
 - Les lecteurs en difficulté générale : déchiffrent et identifient difficilement les mots et comprennent difficilement ce qu'ils lisent.

- Les lecteur divergents :
 - Déchiffrent et identifient difficilement les mots tout en comprenant relativement bien ce qu'ils lisent. Ils n'ont pas de difficultés de compréhension à l'oral. Profil caractéristique des enfants dyslexiques (au plus 5% d'une classe d'âge).
 - Les faibles compreneurs: ne comprennent pas ce qu'ils déchiffrent et ne comprennent pas non plus à l'oral (jusqu'à 10% des élèves). Mal détectés à l'école.

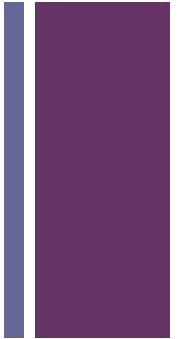
+ 4 grandes catégories d'obstacles



- Le déchiffrage
- Développement et maîtrise du langage oral
- Construction des habiletés spécifiques au traitement des textes :
 - fluidité de lecture en contexte
 - Stratégies de lecture: auto-évaluation et régulation



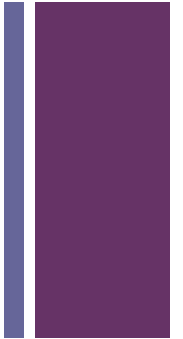
Le langage oral et le vocabulaire



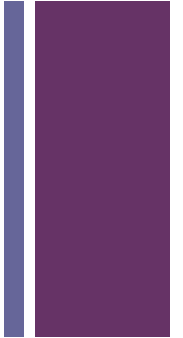
- Depuis longtemps, la maîtrise du langage oral est reconnue comme un vecteur de la compréhension de l'écrit, elles reposent sur les mêmes mécanismes fondamentaux. **Il s'agit bien de la maîtrise, à l'oral, d'un registre de langue formel, celui de l'écrit.**
- Le langage de l'écrit est plus élaboré :
 - la syntaxe, le vocabulaire
 - Les thèmes abordés sont moins familiers, ils s'éloignent de plus en plus de l'expérience quotidienne à mesure que les enfants grandissent et que les exigences scolaires s'accroissent
 - Les modes d'interlocution (prosodie, adaptation des énoncés aux réactions des partenaires, présence d'un contexte partagée)



Ce que les recherches ont fermement établi depuis 15 ans



- Le vocabulaire, la maîtrise des structures syntaxiques formelles, les capacités à comprendre, rappeler et produire oralement des histoires, à effectuer des inférences, sont autant de capacités dont la construction débute à l'oral avant même l'entrée à l'école primaire et qui favorisent la compréhension en lecture dès le CP (Bianco et al 2012; NICHD 2005). Autrement dit, la compréhension en lecture s'appuie sur le développement du langage oral dès le début de l'apprentissage de la lecture.

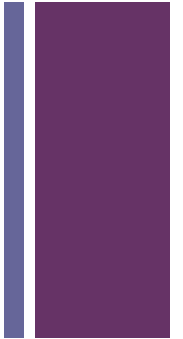


- Il s'ensuit que des difficultés précoces dans ce domaine ont des répercussions immédiates et à long terme sur les performances de compréhension en lecture.

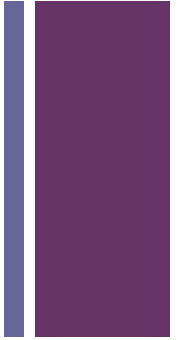
- La première particularité des faibles compreneurs est de disposer de connaissances langagières moins étendues et moins approfondies. Impact à tous les niveaux de traitement du texte :
 - De la saisie de l'information à
 - La capacité à réguler sa propre compréhension



Le vocabulaire: une pierre angulaire de la lecture



- Au sein du langage, le vocabulaire occupe une place singulière à l'interface du déchiffrage et de la compréhension approfondie. **Il assure le lien entre le système d'identification des mots et la compréhension.**
- Un vocabulaire riche :
 - **Son étendue** : le nombre de mots potentiellement connus
 - **Sa qualité** : la richesse des informations formelles et sémantiques associées à chaque mot



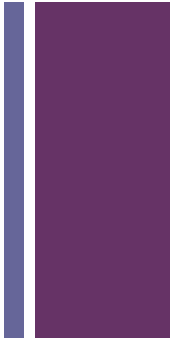
- Cette définition souligne un aspect très important du vocabulaire et de son développement : dans le lexique de chaque individu, coexistent des mots très bien connus (**représentations lexicales de qualité**) et des mots mal connus. La connaissance d'un mot ne peut donc pas être pensée en tout ou rien, mais **selon un continuum qui va d'une connaissance très floue à une connaissance très précise.**



La qualité d'une représentation lexicale

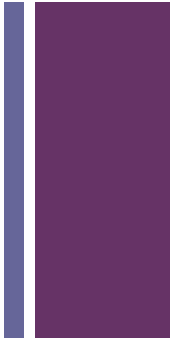
Cinq propriétés :

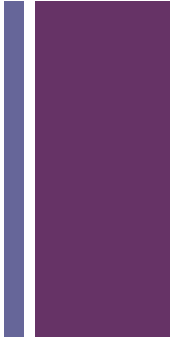
- La connaissance précise de l'**orthographe** du mot
- La connaissance de sa **forme phonologique** et des correspondances graphèmes/phonèmes qui lui sont spécifiques
- La connaissance des **catégories grammaticales** auxquelles il appartient ainsi que ses possibles **inflexions morphosyntaxiques**
- La connaissance de **ses différentes significations** et des dimensions sémantiques qui permettent de distinguer son sens par rapport aux autres mots appartenant au même champ lexical (joie, tristesse...)
- **La mise en relation** des quatre constituants précédents





- Lorsqu'une représentation lexicale satisfait ces cinq critères, elle acquiert **une forte stabilité en mémoire ce qui permet la récupération efficace et simultanée** de l'ensemble des constituants à partir de la perception orale ou écrite du mot.
- **Une représentation lexicale de qualité est donc une représentation qui spécifie à la fois la forme du mot et sa (ou ses) signification(s) de manière précise et flexible.**
 - Précision: permet de différencier les homonymes
 - Flexibilité: permet de comprendre qu'un seul mot peut avoir plusieurs significations: polysémie ou fonctions grammaticales:
 - Ex : « *Julie résout une opération* » ou « *Julie à subi une opération du poignet* ». « *Tom pêche des truites* » et « *Tom mange une pêche* ».
 - La flexibilité conditionne la sélection de la signification pertinente en contexte et l'inhibition des significations non pertinentes.



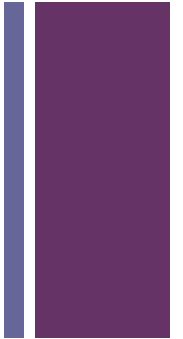


- Le développement des représentations lexicales de qualité est un processus continu et graduel tout au long de la vie.
- **Au-delà de l'aspect quantitatif généralement estimé dans les épreuves de vocabulaire, la qualité des représentations élaborées est fortement impliquée dans l'activité de compréhension.**



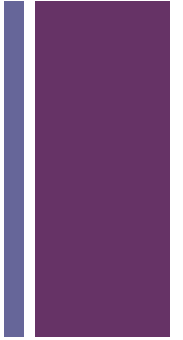
Les faibles compreneurs

- Faible développement du vocabulaire, de **son étendue mais aussi de la qualité des représentations lexicales** construites et mémorisées.
- Difficulté à accéder rapidement aux significations ainsi que la capacité à **sélectionner tout aussi rapidement le sens adapté au contexte.**
- Ne parviennent pas à **inhiber la signification dominante du mot.** Ex : « Les marcheurs ont découvert un superbe paysage en arrivant sur le plateau »





La fluidité de lecture en contexte: deuxième particularité des compreneurs faibles

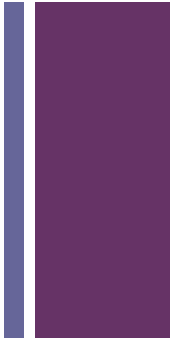


- Ils ne parviennent **pas à une lecture suffisamment fluide des textes** qu'ils lisent malgré des capacités correctes d'identification des mots.
- Ils ont des performances comparables quand on leur demande de lire des mots hors contexte mais ils se distinguent dans leurs performances d'identification en contexte.



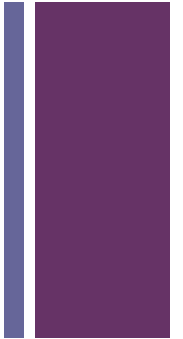
Les stratégies de lecture : auto-évaluation et régulation

- **Une faible capacité à contrôler et réguler sa propre lecture** représente la troisième caractéristique importante des faibles compreneurs.
- Ils sont moins susceptibles **d'effectuer des inférences.**
- Ils **repèrent moins facilement les éventuelles contradictions présentes dans un texte.**
- Quand un problème est détecté, les faibles compreneurs **échouent à utiliser une stratégie adaptée** pour y remédier.



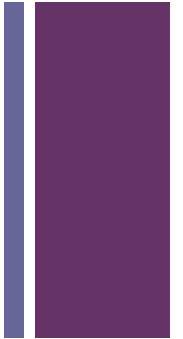


Stratégies, raisonnement et fonctions exécutives



- Le développement des stratégies de compréhension s'appuie sans aucun doute sur **des fonctions cognitives générales autres que langagières** : les capacités de **raisonnement** ainsi que ce que l'on nomme aujourd'hui les **fonctions exécutives: mémoire de travail, capacités de planification, de flexibilité, d'inhibition et de mise à jour es informations dans la réalisation d'une activité verbale comme non verbale.**

+ Résumé

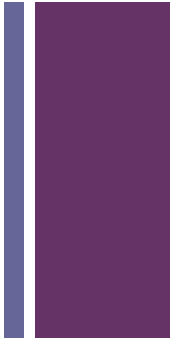


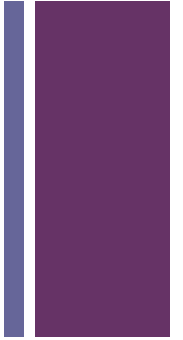
- Un lecteur en difficulté peut l'être parce que
 - Il n'a pas réussi à construire et automatiser les mécanismes de la lecture proprement dit
 - Mais aussi parce qu'il comprend mal. Cela renvoie à :
 - Des difficultés dans le développement du langage
 - La construction des habiletés spécifiques au traitement du texte (fluidité de lecture en contexte, inférences et stratégies)
 - L'apprentissage de la compréhension relève d'un double mouvement :
 - construction d'automatismes
 - guidage de l'activité



Résumé des résultats de recherche sur la compréhension et son développement (Bianco, 2014 pour le CSP)

- Les habiletés langagières liées au code et celles liées au sens se développent simultanément lors de l'acquisition du langage; l'acquisition de la lecture s'inscrit dans la continuité de ce développement.
- Les enfants présentant des difficultés de compréhension en lecture en fin d'école primaire avaient déjà des difficultés dans l'acquisition du langage oral.
- Les mécanismes de la compréhension des textes sont amodaux et sollicitent des habiletés cognitives complexes autres que strictement langagières.



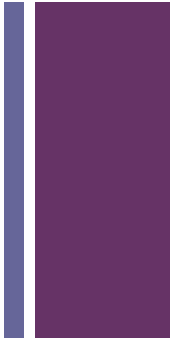


- Les mécanismes de la compréhension émergent très tôt mais leur acquisition est un processus au long cours qui se poursuit jusqu'à l'adolescence, parfois même jusqu'à l'âge adulte.
- Les mécanismes de la compréhension ne sont pas accessibles à l'observation directe.



3 lignes directrices pour penser l'enseignement du langage et de la compréhension en lecture

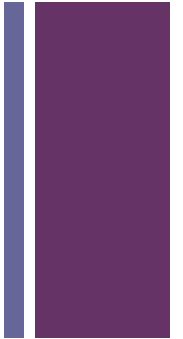
- **Enseigner les procédures spécifiques de la compréhension des textes.** Doter les élèves de ces outils doit avoir sur l'apprentissage de la compréhension, le même pouvoir génératif qu'a celui de l'enseignement du principe alphabétique sur l'apprentissage des mécanismes de la lecture.
- **Tirer profit des relations qu'entretiennent le langage oral et celui de l'écrit** d'une part et de l'amodalité des mécanismes d'autre part, pour tisser des liens entre les différentes modalités d'appréhension du langage et engager un travail oral précoce et continu, dès les premières années de scolarisation. **Solliciter et verbaliser l'expérience sensori-motrice et les capacités de raisonnement.**
- **Inscrire cet enseignement dans la durée et le penser de manière intégrée à un enseignement continu de la lecture et de la langue.**





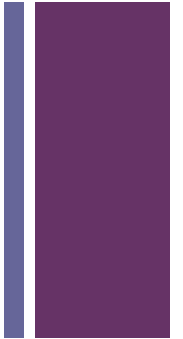
1. Enseigner les habiletés spécifiques de la compréhension : un enseignement direct

- **Les pratiques de lecture silencieuse ne profitent qu'aux excellents compreneurs** alors qu'un enseignement explicite stratégique réduit les écarts.
- **L'approche explicite centrant l'attention des élèves sur des situations concrètes et relativement simplifiées se révèle plus efficace qu'un enseignement intégré des mêmes habiletés à partir d'analyse d'histoires plus complexes.** Cela ne signifie pas que le contact précoce avec les livres et les histoires ne doit pas faire partie de l'enseignement de la littératie à l'école maternelle. **Cette dimension d'acculturation est essentielle, mais cette seule pratique est insuffisante.**





Qu'est-ce-qu'un enseignement direct (ou explicite) et d'où vient-il ?



Défini par un ensemble de six principes :

- Révision journalière
- Présentation du nouveau matériel
- Pratique guidée
- Feed back et corrections
- Travail individuel
- Révisions systématiques hebdomadaires et mensuelles



1- Révision journalière : la leçon commence par une révision de 5 à 8 minutes des notions apprises précédemment. Elle permet à l'enseignant de : - s'assurer que les élèves maîtrisent les habiletés et notions (la connaissance) nécessaire à la leçon du jour ; - de réexpliquer et de ré-entraîner les habiletés, celles notamment qui doivent être automatisées (ou sur-apprises).

2- Présentation du nouveau matériel : nouvelles notions, objectifs de la leçon

- Les enseignants efficaces, passent plus de temps que leurs collègues moins efficaces à : - présenter et expliquer les nouvelles notions ; - donner de nombreux exemples ; - poser des questions pour s'assurer de la bonne compréhension des élèves ; - ré-expliquer.
- Ils segmentent la présentation des notions nouvelles en étapes ; ils analysent les notions complexes afin de les décomposer en un ensemble de sous notions que les élèves peuvent plus facilement appréhender sans être submergés par un ensemble de paramètres dépassant leurs capacités cognitives.



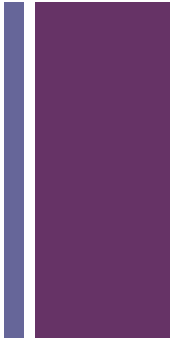
3- Pratique guidée : les enseignants les plus efficaces guident et supervisent la mise en oeuvre initiale des nouvelles notions par les élèves. L'élément majeur de ce guidage consiste à susciter la discussion entre le maître et les élèves, et entre les élèves. L'enseignant pose de nombreuses questions ; il incite les élèves à auto-expliquer comment ils s'y prennent pour répondre aux questions. Plus ce temps de guidage est important, meilleures sont les réussites des élèves.

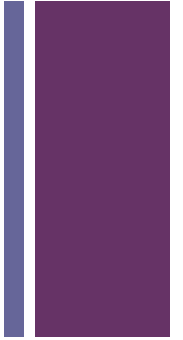


- 4- **Feed back et corrections** : les enseignants les plus efficaces corrigent immédiatement les erreurs faites par les élèves et fournissent un étayage en réexpliquant, en fournissant des indices pour parvenir à la réponse attendue et en simplifiant les questions lorsque c'est nécessaire. Ils utilisent aussi la pensée à haute voix (ou auto-explication) pour donner à voir les arguments qui conduisent à la réponse (« c'est cette réponse parce que... »).
- 5- **Travail individuel (ou pratique indépendante)** : ce temps d'exercice fournit l'occasion à l'élève de s'entraîner à utiliser la notion apprise afin de l'intégrer à ces connaissances et de pouvoir l'utiliser de manière suffisamment fluide.
- 6- **Révisions systématiques, hebdomadaires et mensuelles** : ces révisions systématiques et à intervalles réguliers permettent de réactiver ce qui a été appris, de ré-entraîner afin d'augmenter l'intégration des connaissances et l'automatisation de celles qui doivent l'être.

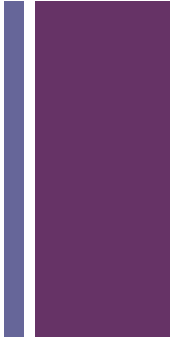
+ L'enseignant dans un enseignement explicite

- Endosse la responsabilité de **réduire la complexité de la tâche dans l'approche initiale d'une notion.**
- **Il affiche clairement l'objectif** de la leçon et **segmente l'activité en sous-tâches accessibles à l'élève.** La maîtrise d'une activité complexe est donc une construction progressive où sont abordées tour à tour toutes les habiletés impliquées, **avant d'exiger leur mise en œuvre intégrée dans l'activité elle-même.**

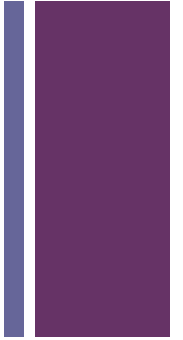




- L'enseignant **guide ensuite l'élève dans sa pratique initiale** en fournissant les étayages nécessaires. Il montre les stratégies, il donne à voir son expertise en « pensant à haute voix ». Il rend de cette manière, perceptible à l'élève, des mécanismes automatisés.
- **L'enseignant s'assure aussi de la compréhension** des élèves et suscite leur participation en cherchant à obtenir les réponses de chacun d'eux.
- Ce guidage consiste également à **fournir des corrections et feed-backs systématiques** et à motiver la participation active des élèves en organisant la confrontation des points de vue et la construction collective des stratégies optimales.
- L'enseignant conduit donc les élèves à **prendre en charge progressivement l'activité**.



- Les élèves et l'enseignant **collaborent** à la conquête de **l'autonomie** des premiers.
- **La maîtrise d'une habileté cognitive complexe nécessite une intégration des mécanismes, intégration qui ne va pas sans une pratique répétée, par des exercices systématiques, par des révisions régulières des notions apprises, et, bien entendu par leur sollicitation chaque fois que les activités scolaires l'exigent.**

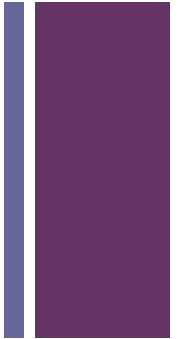


- Contrairement à une idée répandue qui assimile l'enseignement explicite à une pédagogie mécaniste, ne suscitant pas la réflexion des élèves, **l'enseignement explicite est une approche qui fait appel à l'attitude réflexive de l'élève tout en intégrant des principes de guidance du maître ainsi que des principes d'entraînement nécessaires** à l'acquisition de toute notion nouvelle par des novices.
- L'enseignement explicite est **une pédagogie de l'interaction et de la réflexion qui nécessite l'engagement conjoint du maître et des élèves (Bianco, 2015)**.
- Pour l'enseignant cela nécessite d'adopter un état **d'esprit pour susciter la participation active de l'élève** à la construction des habiletés et des notions, tout en conservant son rôle de guide et de « chef d'orchestre ».



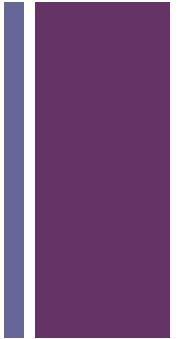
Pour cela :

- L'enseignant doit **analyser les notions complexes à enseigner pour proposer des activités adaptées au niveau des élèves**; c'est une condition pour que ceux-ci acquièrent progressivement ces notions dans un **cadre sécurisant propice à leur engagement.**





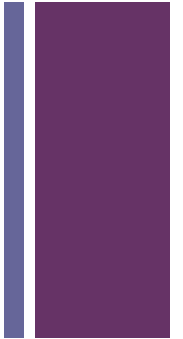
L'enseignement des stratégies de lecture



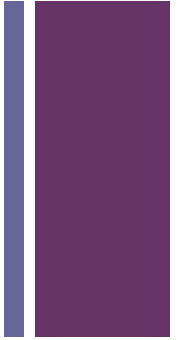
- L'enseignement des stratégies de lecture et de compréhension améliore les performances des élèves à tous les niveaux de la scolarité et il est particulièrement adapté aux élèves les plus fragiles (de nombreuses recherches le montrent).
- Il s'agit de rendre perceptibles par l'explicitation, les opérations mentales de la compréhension, inaccessibles à l'observation directe.
- Cette forme d'enseignement fait donc appel à la réflexion consciente de l'élève en centrant son attention sur les obstacles qu'il est susceptibles de rencontrer lorsqu'il est confronté à des textes complexes et en lui proposant des raisonnements pour les surmonter.



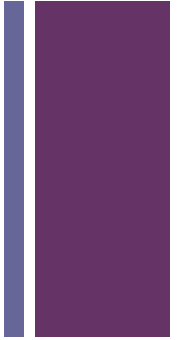
Enseignement collaboratif et enseignement explicite ; activités décrochées et activités intégrées.



- **Deux points à éclaircir** car ils sont l'enjeu d'affrontements idéologiques. Ces deux points sont liés et concernent
 - **Une opposition fréquente entre enseignement direct et explicite avec l'enseignement collaboratif**, ce dernier évoquant les options constructivistes ou socio constructivistes de l'enseignement.
 - **Une opposition entre l'utilisation d'activités décrochées souvent assimilées à l'enseignement direct et à une conception mécaniste et des activités intégrées** relevant d'un enseignement progressiste et susceptible d'éveiller l'intérêt des élèves.



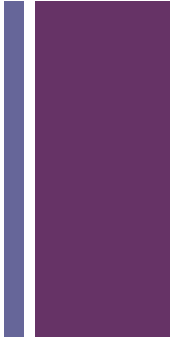
- Maryse Bianco cite l'expérience de Vaughn pour montrer que cette **opposition est artificielle, un dispositif d'enseignement explicite ne s'oppose pas à une organisation collaborative.**
- Au contraire, le but de l'enseignement explicite est **l'utilisation autonome des notions ou stratégies enseignées.**
- Les moments de pratique guidée comme ceux de l'entraînement, se prêtent particulièrement bien à l'utilisation d'activités collaboratives entre les élèves d'une part et entre les élèves et l'enseignant d'autre part.



- Mêmes observations **concernant l'opposition activités décrochées/ activités intégrées.**
- **Leurs bénéfices respectifs dépendent de l'âge des élèves et du niveau des élèves.**
- Les conclusions des recherches sur l'enseignement explicite révèlent **un état d'esprit pour enseigner, lié à la prise en considération des besoins spécifiques des élèves**, novices ou non, et à la volonté de les faire progresser tous.
- Il y a **donc progressivité et complémentarité entre les différentes manières d'exercer un enseignement direct.**

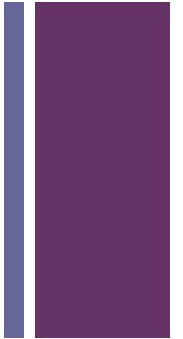


- Les difficultés que représentent le texte et le langage nécessitent une approche modulaire avec **les élèves les plus fragiles qu'il est nécessaire d'accompagner au pas à pas vers une intégration des habiletés lors du traitement des textes entiers.**





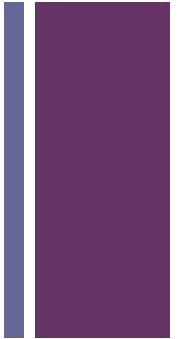
En conclusion



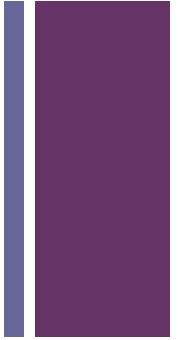
- La finalité d'une activité et son intérêt pour un élève dépendent de son niveau d'expertise et de son âge.
L'exercice répétitif, qui paraît décroché pour un expert, peut revêtir un grand intérêt pour un novice qui a besoin d'asseoir ses connaissances. Selon l'étymologie même du terme métacognition, il est nécessaire d'avoir des connaissances construites pour espérer exercer une activité métacognitive sur les contenus d'enseignement.



2. La question de l'oral: le travail oral est incontournable



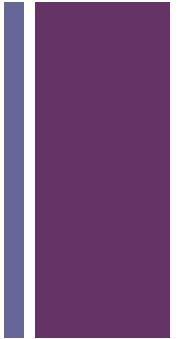
- L'acquisition d'une lecture fluide nécessite un entraînement oral. L'apprentissage des procédures de déchiffrage et d'identification ou la lecture contextualisée passent **par une modalité orale qui donne une rétroaction directe**. Les dispositifs évalués sont des dispositifs d'enseignement direct qui utilisent largement la modalité orale.
- Les mécanismes de la compréhension ne sont pas directement observables, l'oralisation est nécessaire pour les rendre perceptibles. Elle remplit plusieurs fonctions :



- **Pour l'enseignant**, la verbalisation de ses propres raisonnements permet de guider l'élève vers l'appropriation des mécanismes. Les verbalisations des élèves permettent d'avoir un regard sur ce qui est acquis.
- **Pour l'élève**, les verbalisations de l'enseignant offrent une perception directe de ce qu'est une expertise de lecture et de ce que sont les mécanismes et raisonnements qu'il doit lui-même solliciter. Ces propres verbalisations, auto-explications et commentaires mais aussi les débats qui s'instaurent, lui apportent la possibilité d'intégrer les procédures et stratégies apprises à son bagage cognitif et de développer une attitude de lecteur actif.
- La modalité orale se révèle donc un vecteur de développement des mécanismes propres à la lecture mais aussi le moyen de **développer la maîtrise du langage formel.**

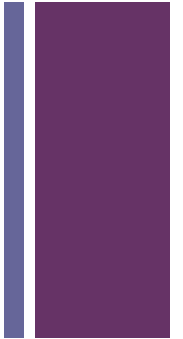
+ Quand la compréhension s'enseigne sans lire

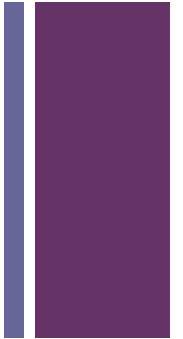
- La modalité peut même être le moyen le plus efficace pour développer la compréhension en lecture.
- Elle est le seul moyen avec les jeunes enfants dont les capacités de déchiffrage permettent seulement de lire des textes au contenu très simple, bien en-deçà de leur capacité réelle de compréhension.
- Ce travail oral est primordial et doit être conduit parallèlement à l'apprentissage initial de la lecture.
- L'enseignement à l'oral est alors le meilleur moyen de remédier aux difficultés des faibles compreneurs plus âgés dont le déficit est souvent lié à un développement langagier faible.



+ Durée et simultanéité des enseignements

- L'enseignement de la lecture et celui de la compréhension sollicitent des habiletés spécifiques et requièrent la construction de mécanismes cognitifs particuliers. En ce sens, leur enseignement doit être distingué.
- Depuis 15 ans, les recherches sur **la composante compréhension** se sont considérablement développées, il est maintenant bien établi que **toutes les habiletés concourant à son développement émergent très tôt, dès les premières années d'acquisition de la langue maternelle, mais aussi sur un temps long, maîtrise à l'adolescence.**

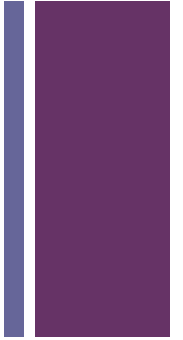




- En outre certains secteurs du langage (le vocabulaire notamment) évoluent tout au long de la vie en fonction des opportunités de lecture.
- **Nombre d'auteurs soutiennent donc que les mécanismes et procédures de la compréhension en lecture doivent être enseignés très tôt, dès l'école maternelle, et tout au long de la scolarité, parallèlement à l'enseignement de la lecture- identification.**
- Savoir lire pour comprendre et apprendre requiert un enseignement inscrit dans la durée, distinct de l'enseignement du déchiffrage, dans les petites classes, et plus tard encore pour les élèves fragiles. Cet enseignement doit être spécifique et complémentaire de celui de la maîtrise de la langue.



Conclusion du rapport

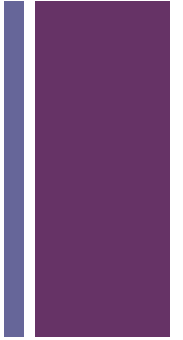


Depuis une quinzaine d'années de nombreux travaux de recherche ont été conduits. Quelques résultats saillants à prendre en compte :

- **Comme l'apprentissage initial de la lecture, la compréhension est un acte technique.** Sa maîtrise est essentielle pour parvenir à une lecture qui permette d'acquérir des connaissances.
- Former des lecteurs suppose d'aider les élèves à construire les **compétences langagières adaptées ainsi que les habiletés spécifiques que sont la lecture contextualisée fluide et le traitement stratégique et autorégulé des textes.**
- L'enseignement continué de la lecture doit **faire une place privilégiée à la modalité orale et s'inscrire dans la durée.** On sait aujourd'hui que des programmes dispensés à l'oral jusqu'en fin d'école primaire améliorent plus nettement les performances des élèves les plus faibles que les programmes centrés sur la lecture des textes.



- **Un enseignement structuré, systématique et explicite s'est révélé une méthode efficace pour promouvoir la fluidité comme la régulation stratégique de la lecture.** Les recherches montrent que cet enseignement n'est ni mécaniste ni détaché des objectifs de la lecture.
- **Retenons que l'enseignement direct est un état d'esprit qui fait appel à la réflexion et à l'utilisation d'activités de résolution de problèmes et/ou de découverte tout en proposant une confrontation progressive aux situations complexes** et en intégrant l'idée que l'enseignement doit aussi guider l'apprentissage et favoriser la construction des automatismes.





La différenciation

- Finalement les recherches conduisent à **pointer un aspect crucial pour l'enseignement, celui de la différenciation.**
- **Le dosage des activités** destinées à établir des connaissances explicites d'une part et de celles destinées à l'automatisation ou à la sollicitation des apprentissages implicites d'autre part.
- **La lecture autonome pratiquée intensivement dans les petites classes creuse les écarts entre élèves et favorise les meilleurs.** Il est nécessaire de proposer aux élèves moyens ou faibles un enseignement explicite et structuré et de le prolonger aussi longtemps que nécessaire en leur montrant progressivement comment investir ces connaissances au service du traitement des textes longs.
- **De tels constats soulignent la nécessité de penser une pédagogie différenciée fondée sur une analyse précise des capacités de chaque élève.**

