



Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

Roland Goigoux,
Professeur des universités,
Université de Clermont-Ferrand,

Sylvie Cèbe
Maître de conférences à l'ESPE
Clermont-Auvergne- Université Blaise
Pascal,

**Enseignement de la lecture : réponses
à cinq questions posées par le conseil
supérieur des programmes**

Novembre 14

Enseignement de la lecture : réponses de Roland Goigoux à cinq questions posées par le conseil supérieur des programmes

Pour répondre aux questions posées par Anne Vibert et André Tricot, outre les publications scientifiques mentionnées dans le document annexé, Roland Goigoux s'est référé à la lettre adressée par le ministre au président du Conseil supérieur des programmes (4 décembre 2013) ainsi qu'aux treize documents suivants :

1. **Programmes 2002**
<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>
2. **Conférence de consensus (PIREF) 2003 : présentation d'ensemble et recommandations**
<http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-en-parle06.asp>
3. **Circulaire 2006 et modification des programmes de 2006**
 - a) L'arrêté du 24 mars 2006 qui modifiait celui du 25 janvier 2002 fixant les programmes :
<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/13/MENE0600958A.htm>
 - b) La circulaire du 3 janvier 2006 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/2/MENB0600023C.htm>
4. **Programmes 2008**
<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
5. **Progressions C2 et C3 en 2011 (compléments aux programmes 2008)**
 - a) http://cache.media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf
 - b) http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/78/6/Progression-pedagogique_Cycle2_Francais_203786.pdf
 - c) http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/75/9/Progression-pedagogique_Cycle3_Francais_203759.pdf
6. **Charte des programmes (CSP)**
<http://www.education.gouv.fr/cid78644/la-charte-des-programmes-adoptee-par-le-conseil-superieur-des-programmes.html>.
7. **Projet de socle commun (CSP, juin 2014)**
http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/38/8/CSP_Socle_commun_de_connaissances_competcnes_culture_328388.pdf
8. **Projet de programme et recommandations pour l'école maternelle (CSP, 3 juillet 2014)**
 - a) http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/6/CSP-PROJET_DE_PROGRAMME_eCOLE_MATERNELLE_337326.pdf
 - b) http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/4/CSP-Projet_de_programme-recommandations_337324.pdf
9. **Recommandations (juin 2014) pour la mise en œuvre des programmes**
Circulaire n° 2014-081 du 18-6-2014 :
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80467

Dans mon texte, je ferai référence aux cycles tels que redéfinis en septembre 2013 :

- Cycle 1 : cycle des apprentissages premiers (PS, MS, GS)
- Cycle 2 : cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1, CE2)
- Cycle 3 : cycle de consolidation (CM1, CM2, 6^e)

<http://www.education.gouv.fr/cid73620/au-bo-du-5-septembre-2013-cycles-d-enseignement-a-l-ecole-et-au-college-et-conseil-ecole-college.html>

Novembre 14

1) Auriez-vous des recommandations à faire sur la forme et l'écriture des futurs programmes ?

La charte des programmes de 2013 (document n° 6) définit la notion de programme : « *toute prescription qui définit ce qui doit être enseigné dans les écoles et établissements publics et privés sous contrat.* » Autrement dit, une définition des contenus (connaissances et compétences aux différents paliers de la scolarité) « *sans entrer dans le détail de la mise en œuvre* ».

Cette dernière formule est ambiguë : s'agit-il d'éviter l'explicitation de cette mise en œuvre (dire quoi faire mais ne pas dire comment le faire, donc laisser aux enseignants le soin d'en décider) ou, seulement, de ne pas entrer dans les détails des prescriptions portant sur les pratiques ?

Les deux textes soumis à consultation pour la maternelle (documents n° 8-a et 8-b) sembleraient indiquer que les programmes ne donnent aucune indication sur la mise en œuvre et que seules les recommandations annexées s'en chargent. Dans ce cas, ce serait plus clair si les deux étaient séparés ou nettement identifiés.

Toutefois, le fait que les recommandations comportent à leur tour l'annonce de documents annexes laisse planer le doute sur leur statut prescriptif : le CSP aurait intérêt à clarifier cela.

En 2008, les rédacteurs des programmes avaient explicité leur mission : définir les objectifs et les compétences attendues mais ne rien dire sur les moyens de les atteindre¹ au nom de la liberté pédagogique énoncée dans la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005. Ils ajoutaient qu'en contrepartie les maîtres seraient jugés sur la qualité des apprentissages de leurs élèves. « *La liberté pédagogique induit une responsabilité : son exercice suppose des capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets. Elle implique aussi, pour les maîtres, l'obligation de s'assurer et de rendre compte régulièrement des acquis des élèves.* »

Les enseignants ont vite compris que la prescription de leur travail s'effectuerait désormais en aval de leur activité par le biais des évaluations standardisées des apprentissages de leurs élèves. Et que la liberté « *nouvelle* » (par comparaison avec les programmes 2002 très contraignants sur le plan des méthodes pédagogiques à appliquer) serait assortie d'une sorte d'obligation de résultats.

L'inquiétude des enseignants fut grande, d'autant que les enseignants ne pensaient pas disposer des moyens d'exercer pleinement cette responsabilité. C'est pourquoi ils réclamèrent – et réclament encore – des documents d'accompagnement dont le bénéfice escompté n'est pas seulement une aide pour agir mais aussi la réintroduction d'une sorte d'obligation de moyens, moins contraignante.

¹ Dans la présentation des programmes de 2008, les rédacteurs écrivaient : « *Ces programmes sont précis et détaillés en matière d'objectifs et de contenus à enseigner tout en étant ouverts en termes de méthode afin de respecter strictement le principe de la liberté pédagogique inscrit dans la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. [...] Il appartient aux enseignants et aux équipes d'école de s'emparer résolument de cette liberté nouvelle. [...]* » Ils ajoutaient : *il revient à l'enseignant « de choisir les méthodes les plus adaptées aux caractéristiques individuelles et aux besoins spécifiques de ses élèves.* »

Les rédacteurs se défendaient « *d'imposer le choix d'un mode d'apprentissage aux dépens d'un autre* » et excluaient qu'un seul modèle pédagogique soit privilégié « *en toutes circonstances et dans des classes forcément différentes* ». Ils invitaient les enseignants « *à réfléchir librement aux meilleurs moyens d'atteindre les objectifs de réussite que la Nation a fixés à son école* » même si parfois ils ne pouvaient s'empêcher de donner quelques indications de méthode. Par exemple, en préambule, ils insistaient sur le caractère « *structuré et explicite* » d'un enseignement (« *orienté vers l'acquisition des savoirs de base* ») accordant une grande place à la mémorisation et l'automatisation ainsi qu'à une planification allant du simple au complexe. (« *Entraîner les élèves à « mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes* »)

Novembre 14

Si un professeur obtient de mauvais résultats avec ses élèves en appliquant les recommandations méthodologiques de l'Institution, il peut faire porter une partie de la responsabilité sur lesdites recommandations, jugées inadéquates ou non adaptées aux caractéristiques spécifiques de son public par exemple.

La suppression des évaluations nationales par le ministre Peillon fut, de ce point de vue, un signal fort qui, c'était prévisible, a indigné J.-M Blanquer.

Le CSP aurait donc intérêt à respecter strictement sa propre chartre et à ne définir que ce qui doit être enseigné, sans prescrire les modalités de mise en œuvre, même s'il publie des documents d'accompagnement (mais ne serait-ce pas plutôt le rôle de la DGESCO ?). Il devrait réaffirmer que ces documents d'accompagnement n'ont pas la valeur réglementaire et normative des programmes et pourront, par conséquent, « être modifiés plus facilement et accompagner au besoin les évolutions nécessaires. »

Cela éviterait d'encourager une nouvelle modalité de prescription qui est en passe de court-circuiter le travail de définition des programmes (prescription en amont) et des évaluations (prescription par l'aval) : la prescription qui porte sur les modalités d'enseignement, *via* les méthodes dites « efficaces ».

Le débat que le CSP ne peut éluder touche au rôle complémentaire ou contradictoire de ces trois types de prescription : en amont, en aval et sur l'action elle-même.

Un courant de pensée, plus idéologique que scientifique, vise aujourd'hui à fonder les pratiques et les politiques éducatives sur une logique de « preuve » (*Evidence-based policy*). Si l'idée semble intéressante, sa mise en œuvre, à travers l'apologie des méthodes expérimentales par assignation aléatoire, est sujette à caution. Ces méthodes sont conçues, en éducation comme en santé, comme des outils de gouvernement autant que comme des outils de preuve. Ainsi, le *Think tank* « La boîte à idées » de l'UMP a publié cet été un texte qui reprend les idées de Stanislas Dehaene, Jean-Michel Blanquer ou Laurent Cros (« Agir pour l'école ») et prône un pilotage du système scolaire basé sur la prescription des « méthodes qui ont fait leur preuve » *via* les outils qui les incarnent (manuels, logiciels, guides méthodologiques, fichiers, etc.). Selon l'UMP, le CNESCO pourrait être l'institution qui prescrirait les modalités du travail des enseignants². [Exit le CSP ?](#)

² Extrait de « Lire, écrire, compter » : 10 propositions pour que 100 % des élèves maîtrisent les savoirs fondamentaux en sortant du primaire (www.boite-idees-ump.fr) : « Loin de toute considération idéologique, les recherches sur l'éducation conduites en France et à l'étranger permettent aujourd'hui de mieux connaître les stratégies éducatives les plus efficaces pour faire progresser les enfants. La psychologie et les neurosciences cognitives, en particulier, ont accompli des progrès remarquables. Les sciences de l'éducation et les expérimentations conduites sur le terrain permettent par ailleurs de dégager certaines pratiques capables d'améliorer considérablement la réussite des élèves, notamment dans les zones d'éducation prioritaire. »

Les deux références citées sont celles des travaux de **Stanislas Dehaene**, professeur de psychologie cognitive expérimentale au Collège de France et de **Jérôme Deauviau**, sociologue à l'Université de Versailles, Saint Quentin en Yvelines.

Notons que ces deux auteurs font l'apologie de la méthode syllabique au CP sans fondement empirique sérieux : l'étude par assignation aléatoire dirigée par Gentaz en 2010-2011 a révélé que la syllabique n'apportait aucune amélioration en ZEP et l'étude de Deauviau présente de tels biais qu'elle est totalement discréditée sur le plan scientifique (absence de pré-test, enquête conduite par les membres de l'équipe des auteurs de la méthode de lecture, aucun contrôle des pratiques effectives en classe, suppression de classes « déviantes », etc.)

À noter aussi que dans son dernier ouvrage (*L'école de la vie*), Jean-Michel Blanquer défend la même idée et affirme que « des études montrent que c'est en éducation prioritaire que sont utilisés les manuels les plus discutables, ayant les vertus pédagogiques les plus faibles et les méthodes mixtes globale-syllabique les plus répandues. ». L'enquête à laquelle il fait référence est, une fois encore, celle de Deauviau qui porte bien sur l'Éducation prioritaire mais qui n'a pas comparé les choix de manuels dans et hors EP, et encore moins leur efficacité différentielle.

[Qui a montré que les manuels en vigueur en France aujourd'hui avaient de « faibles vertus pédagogiques » ? Personne.](#)

Novembre 14

2) Pourriez-vous nous faire part de votre position à propos des éléments avancés dans la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture qui s'est tenue en 2003 ?

Le rapport du jury de la conférence de consensus de 2003 – « *L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent* » – est un texte assez décevant car le jury a eu du mal à synthétiser des contributions nombreuses, très hétérogènes sur le plan scientifique, et assez discordantes. **Ce texte, enterré dès sa publication par le MEN** qui ne se considérait pas engagé par une initiative prise par le ministère délégué à la Recherche et aux nouvelles technologies (et, en son sein, par le PIREF), **n'a connu qu'une très faible diffusion et une influence insignifiante.**

Le rapport rappelait en préambule que si la psychologie cognitive décrivait avec précision et de façon robuste les composantes de l'apprentissage de la lecture, elle était en revanche plus évasive sur son enseignement car « *celui-ci ne se déduit pas directement des apprentissages pour la raison simple qu'il existe toujours plusieurs cheminements pour parvenir à un même résultat* ». « *Savoir qu'un apprentissage suppose nécessairement le montage des correspondances entre phonèmes et graphèmes ne dit rien sur les procédés par lesquels le maître fera parvenir ses élèves à ce résultat.* »

Le jury, sans prendre parti sur la manière de les enseigner, considérait que les **compétences** indispensables à acquérir étaient :

- *des compétences langagières : morphologiques et lexicales, syntaxiques, textuelles.*
- *la conscience alphabétique et la conscience phonologique : le mot, à l'oral comme à l'écrit, est constitué d'unités, et les mots sont faits de syllabes ;*
- *la capacité à identifier les graphèmes (lettres et groupes de lettres constituant les unités les plus petites mobilisées dans la correspondance écrit/oral), les phonèmes (constituants des mots oraux), et de mettre en correspondance graphèmes et phonèmes ;*
- *l'automatisation du traitement du code de reconnaissance/déchiffrage des mots (perception, segmentation, mémorisation) ;*

À propos des **méthodes** d'enseignement de la lecture-écriture, le jury constatait que « *plusieurs méthodes d'enseignement étaient compatibles avec les acquis de la recherche* ». La seule méthode écartée fut la méthode dite « idéo-visuelle » (Foucambert) parce qu'elle interdisait le travail systématique sur les correspondances phonème/graphème.

Le jury reconnaissait son incapacité à conclure sur la question des **progressions**, « *revenue à plusieurs reprises dans le débat, sans recevoir de réponse arrêtée* ».

Il affirmait, sans plus de précision, la nécessité de diversifier les exercices et, surtout, de **mener de front plusieurs apprentissages complémentaires**, notamment de combiner le travail sur le code et le travail sur le sens mais sans indiquer les meilleurs dosages. Les quatre grandes familles d'activités que j'avais proposées au ministère au milieu des années 90³ étaient reprises (*familiarisation avec les textes écrits ou acculturation*⁴ ; *production de textes ; compréhension de textes ; identification et*

³ POST LECTUM (1997) - <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00533553>

⁴ Par acculturation, nous entendons le travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales : il vise notamment à faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite (les maîtres parlent à ce sujet de construction d'un « statut » ou d'une « posture » de lecteur). Le processus d'acculturation permet l'acquisition de nouveaux savoirs, de nouvelles attitudes et de nouveaux usages qui dépassent amplement les seuls

Novembre 14

production de mots) sans indication d'ordre ou de proportion mais le jury indiquait qu'elles devaient être menées en parallèle.

La question de la **planification des activités** (ordre, dosage entre les différents types de tâches) reste, aujourd'hui encore, confuse car aucune donnée empirique nouvelle n'a permis de trancher. C'est pourtant **une question majeure**. Il existe un consensus sur les compétences visées et, à un moindre degré, sur les univers de tâches qui peuvent y contribuer, mais des désaccords persistent sur **l'agencement dans le temps de ces ensembles de tâches**. Je proposerai mes réponses dans la troisième partie mais sans prétendre que la recherche a apporté des éléments décisifs. Dans l'enquête au cours préparatoire que nous sommes en train de dépouiller (IFé / ACTé), nous tentons notamment d'établir s'il est plus pertinent de travailler certaines compétences de manière indépendante ou intégrée, successivement ou simultanément, au cours préparatoire ou plus tôt ou plus tard, etc..

« **La compréhension peut et doit s'enseigner** »⁵ affirmait le jury de la conférence de consensus. Il mettait l'accent, à juste titre, sur l'enseignement de la compréhension, parent pauvre de notre enseignement en 2003 comme en 2014. « *Si la compréhension est très souvent évaluée dans les classes, elle n'est que rarement enseignée en tant que telle.* »

Sur ce plan, le jury n'était pas allé très loin. Il relevait seulement la nécessité :

- *d'un enseignement des processus métacognitifs de la compréhension (contrôle et connaissances) améliore les performances des élèves dans ce domaine,*
- *d'un apprentissage de la vérification de sa propre compréhension « par recoupements d'éléments du texte »,*
- *d'un enseignement spécifique de la compréhension du discours, oral avant même l'apprentissage de la lecture, dès l'école maternelle.*

Le jury relevait un consensus fort, non démenti depuis, « *pour penser que les élèves en phase d'apprentissage du code ou qui éprouvent des difficultés sérieuses à identifier les mots ne sont pas à même de conduire une activité de compréhension au cours même de la lecture* ».

J'en tirerai plus bas une conséquence concrète : **dissocier l'enseignement de la compréhension de la lecture autonome réalisée par les élèves au CP et en début de CE1**. Pour moi, comme pour le jury de 2003, si le travail d'automatisation des processus d'identification des mots est nécessaire, il n'est pas suffisant.

Les pistes proposées par le jury pour enseigner la compréhension étaient consensuelles mais peu opératoires :

- Un travail sur le **lexique** avant la rencontre des textes (« *renforcement préalable du vocabulaire du domaine évoqué par le texte* »).
- Un travail spécifique et explicite sur **l'anaphore et l'inférence**.

apprentissages linguistiques. Les programmes de 2002 précisent à ce sujet que les ouvrages de littérature de jeunesse constituent « la base culturelle » de l'enseignement de la langue écrite.

⁵ Les maîtres savent qu'ils le doivent mais ils ne le peuvent guère : ils avouent ne pas savoir comment faire. Ce qui fait dire à J.-M. Blanquer (2014) que les programmes n'ont pas besoin d'être modifiés mais que les outils pédagogiques et les dispositifs d'accompagnement et de formation des maîtres sont la priorité (cf. point n° 1).

Novembre 14

- Un enseignement de **stratégies** visant des connaissances déclaratives (« *c'est QUOI une lecture de survol ?* »), procédurales (« *COMMENT s'y prendre ?* ») ou conditionnelles ou pragmatiques (« *POURQUOI la stratégie est-elle utile ? et QUAND faut-il l'utiliser, dans quel contexte ?* »).
- La combinaison de **multiples stratégies**, en particulier celles qui ont un lien avec *la prédiction* (hypothèses à vérifier), *la clarification du sens* (vocabulaire, orthographe, morphologie et syntaxe), *le questionnement à construire* (quelles compétences l'élève semble-t-il maîtriser face à quel texte ? comment s'y prend-il lorsqu'il rencontre un problème ?), et *le résumé* (reformulation).
- L'enseignement de mécanismes de **régulation** c'est-à-dire une conscience des stratégies auxquelles les élèves peuvent recourir.

Deux modalités d'enseignement étaient envisagées qui apparaissent aujourd'hui non seulement lacunaires mais contestables :

- *l'enseignement réciproque* dans lequel le maître et les élèves collaborent et discutent du texte qu'ils cherchent à comprendre, chacun à tour de rôle dirigeant le groupe (cf. « le débat interprétatif », « confrontation des points de vue des lecteurs »).
- *l'instruction directe* par les enseignants des stratégies de contrôle et régulation de la compréhension (plutôt travail sur l'inférence, l'anaphore et l'implicite).

[Je proposerai, en réponse à la question n° 3, d'autres alternatives.](#)

Le jury jugeait utile également de réfléchir aux modalités employées pour **évaluer la compréhension** en cours d'apprentissage,

Il insistait enfin sur la nécessité d'**articuler fortement l'apprentissage de la lecture et la production d'écrits**. « *Les activités de lecture et d'écriture mobilisent des processus d'apprentissage qui s'enrichissent mutuellement.* »

Les techniques suggérées étaient, elles-aussi, faiblardes et sont à reconsidérer aujourd'hui :

- Au cycle 1, la « *dictée à l'adulte* » (c'était le leitmotiv des programmes de 2002, un fiasco sur le terrain !)
- Au cycle 2, des situations-problèmes en écriture (sans qu'un consensus se dégage sur le danger, ou non, « *à laisser, dans un premier temps, un élève écrire avec ses propres compétences orthographiques* »)
- Au cycle 3, l'oralisation préalable par l'élève (pour favoriser « *l'articulation des connaissances à acquérir dans le domaine de l'écriture avec celles à acquérir dans le domaine de l'oral* »).

La typologie des « *lecteurs en difficulté*⁶ » proposée par le jury, sans grand crédit scientifique, n'a pas contribué à faire de ce rapport un texte de référence. D'autant que les auteurs ajoutaient : « *La recherche ne permet pas de trancher entre les activités directement correctrices et celles qui visent à contourner l'obstacle en s'appuyant sur d'autres habiletés que celles qui sont en échec* ».

[Pour ma part, je suggérerai une troisième voie, entre la remédiation et l'évitement : enseigner plus.](#)

⁶ *Le lecteur centré prioritairement sur le code graphophonologique ; le lecteur centré prioritairement sur le sens ; le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale ; le lecteur qui se centre soit sur le sens, soit sur le code ; le lecteur centré principalement sur le code en début de mot, devine la finale ; le lecteur qui combine code et contexte écrit sans vérification.*

3) Quels sont selon vous les points positifs et négatifs que vous voyez dans les programmes de 2008 ?

A) Les programmes de 2008 en lecture-écriture au CP et au CE1 étaient exceptionnellement brefs : 200 mots. (cf. doc n°4). Ils donnaient des indications très sommaires sur les objectifs visés, sur les composants de l'enseignement et sur les modalités d'enseignement, notamment leur organisation temporelle et leurs supports.

Les objectifs, peu contestables, d'arriver progressivement « à lire d'une manière plus aisée et plus rapide » et « d'acquérir le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes » mettaient l'accent sur le déchiffrage et la maîtrise de la langue (syntaxe et lexique), mais négligeait l'écriture, la compréhension de textes et l'appropriation d'une culture écrite.

Les indications sur les tâches et les supports étaient contestables. Elles laissaient entendre qu'au CP les élèves devaient « s'entraîner à lire des mots connus », c'est-à-dire entièrement déchiffrables, autrement dit encore, dont l'ensemble des correspondances graphophonologiques requises avaient été préalablement étudiées (ce qui est la définition d'une approche exclusivement « syllabique ») et « à écrire seuls des mots déjà connus », c'est-à-dire qu'ils excluaient aussi les tâtonnements en écriture. **Je proposerai plus bas de supprimer ces deux idées néfastes.**

Les programmes demandaient qu'on propose progressivement aux élèves de CE1 « des textes plus longs et plus variés, comportant des phrases plus complexes », ce qui semblait être du simple bon sens mais qui pouvait aussi laisser entendre que les textes proposés en CP devaient être brefs et simples dans la mesure où le seul objectif était d'apprendre à déchiffrer, pas de comprendre.

La planification suggérée accordait la primauté à l'étude du code alphabétique « objet d'un travail systématique dès le début de l'année ». L'enseignement de la compréhension était renvoyé au CE1 et n'était envisagé que sur des textes que les élèves peuvent progressivement déchiffrer seuls.

Ceci constitue, selon moi, une erreur, surtout si l'on veut faire des **apprentissages lexicaux** une priorité dans le cadre d'une pédagogie de la compréhension, ce qui est ma proposition. L'enseignement du lexique ne peut pas être réduit, comme en 2008, à « des activités spécifiques » (leçons de vocabulaire et « activités de classement »).

Il faudra insister au contraire sur le fait que la compréhension et l'acquisition de vocabulaire doivent être réalisées en contexte, notamment à travers des textes lus par l'enseignant ou avec son aide. Nous verrons plus loin cependant que l'explication en contexte ne suffit pas : elle n'est que le point de départ d'un enseignement explicite du lexique.

La DGESCO a publié en 2012 des compléments aux programmes 2008 (documents n° 5) qui proposent des « progressions » pour chaque niveau de classe. Mais ceux-ci sont à revoir car, respectueux des programmes de 2008, ils survalorisent au CP la maîtrise du code au détriment de la compréhension, renvoyée au CE1 faute de distinguer les lectures autonomes des élèves de celles réalisées par ou avec l'aide du maître.

Dans les programmes 2008, l'**écriture** était réduite à la portion congrue, **ce qui devra être profondément modifié** (cf. question 4). On indiquait seulement que « les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, [sont] menés de pair [...] ».

Remarque : la DGESCO a déjà publié en 2014 une circulaire (cf. doc n° 9) de recommandations pour la « nouvelle » mise en œuvre des programmes de 2008. Les auteurs de ce texte modifient déjà les

Novembre 14

programmes de 2008 en invoquant la transversalité des apprentissages du lire-écrire et la complémentarité des questions de l'automatisation et du sens⁷. Ils insistent surtout sur la simultanéité (concomitance) des deux, ce qui infléchit les programmes de 2008 qui étaient plus « étapistes », l'un (le code) précédant l'autre (la compréhension), l'un étant la condition de l'autre. En lecture, il faudrait dorénavant viser « la maîtrise du fonctionnement du code phonographique » et, simultanément, apprendre à « comprendre des textes narratifs ou documentaires, produire des inférences, interpréter et apprécier les informations contenues dans un texte »⁸. [Ces recommandations me semblent aller dans le bon sens.](#)

B) Les programmes de 2008 au CE2, CM1 et CM2 dissociaient l'étude de la langue de la lecture et de l'écriture auxquelles était joint un programme de littérature pour « *soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves.* » L'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) devait donner lieu à des séances et activités spécifiques, ce qui mettait un terme à l'aventure de l'ORL (programmes 2002). [Sans revenir à l'ORL, il me semblerait nécessaire de réarticuler vocabulaire et lecture.](#)

Pour l'enseignement de la compréhension, deux pistes étaient privilégiées : répondre à des questions et reformuler l'essentiel. [Ces sont deux pistes très importantes qu'il conviendra d'explicitier \(j'y reviendrai\) et d'équilibrer : dans la pratique les maîtres abusent de la première et négligent la seconde.](#)

Le texte des programmes cachait mal l'embarras des rédacteurs (comme celui du jury de la conférence de consensus de 2003) devant les pressions exercées par deux ensembles d'universitaires : les psychologues et les littéraires.

Aux premiers, on concéda un paragraphe inspiré par la psychologie expérimentale qui invitait à un enseignement de stratégies basées sur « *l'observation des traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence* » et se prêtait à des activités décrochées, portant sur des compétences spécifiques étudiées de manière indépendante (inférences et anaphores notamment à travers l'étude du rôle de la ponctuation et des mots de liaison, de l'usage des pronoms, des temps verbaux et des champs lexicaux).

Aux seconds, on proposa un programme de littérature qui visait à « *donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui* » et à « *participer ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune (patrimoniale)* ». Il s'agissait de développer le plaisir de lire mais aussi de favoriser les débats interprétatifs : « *les élèves expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...)* ».

⁷ La formule, ambiguë, est utilisée pour désigner deux phénomènes distincts : le sens des apprentissages et l'accès au sens des textes en lecture. Le premier est « *indispensable à l'élaboration de savoirs solides que l'élève, acteur de ses apprentissages, pourra réinvestir* », le second renvoie aux « *deux dimensions nécessaires à la maîtrise de la langue* » (construction du sens des textes et automatisation des procédures d'identification des mots). Il serait bon que les rédacteurs des prochains programmes soient attentifs à l'amalgame fréquent entre ces deux significations.

⁸ À noter cependant que le préambule des programmes de 2008 reconnaissait déjà l'utilité d'un apprentissage des automatismes et des savoir-faire instrumentaux et du recours à des situations d'exploration, de découverte, ou de réflexion sur des problèmes à résoudre. « *Accès au sens et l'acquisition des automatismes ne sont pas antinomiques : c'est aux enseignants de varier les approches et les méthodes pour lier ces deux composantes de tout apprentissage.* »

Novembre 14

Il me semble nécessaire de réarticuler ces deux volets de l'enseignement de la compréhension : l'étude des éléments qui assurent la cohérence textuelle devrait pouvoir être menée de manière systématique et explicite au fil de la lecture de récits complets (même s'il n'est pas exclu que les deux modalités précédentes puissent coexister ; cf. infra ma réponse à la question 5).

L'écriture, nommée « Rédaction », était l'une des priorités du cycle des approfondissements. Les élèves devaient apprendre « à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction ».

Son lien avec la lecture, sans cesse réaffirmé, serait à expliciter.

4) Quelles connaissances ou compétences en lecture et compréhension peuvent être attendues de tous les élèves en fin de Cycle 2 ? En fin de Cycle 3 ?

Avec quels niveaux de maîtrise au cours de chaque cycle ? À quels moments de la scolarité situez-vous des paliers dans les apprentissages ? Pouvez-vous caractériser ces paliers ?

A) Du cycle 1 au cycle 2 : la spécificité du cours préparatoire

Le point de départ de mon raisonnement est le cycle 1 dont le projet de programme pour l'école maternelle (documents n° 8-a et 8-b), publié le 3 juillet par le CSP, est en rupture avec les programmes de 2008⁹.

Il serait bon que le programme du **cours préparatoire** s'inscrive dans la continuité de celui du cycle 1, ce qui impliquerait notamment de bouleverser la hiérarchie des apprentissages en accordant une place importante à **l'écriture** (encodage et production écrite) et à **l'enseignement de la compréhension**, une place que l'enseignement du déchiffrage monopolise aujourd'hui.

Il serait bon également de distinguer, dans les recommandations annexées aux programmes, ce qui peut et doit être enseigné au CP de ce qui doit l'être aux cours élémentaires. S'il est cohérent de définir les compétences attendues à l'échelle du cycle, il convient de reconnaître la place spécifique du CP dans le processus.

La compréhension

Au cours préparatoire, voire parfois au début du CE1, un enseignement de la compréhension pourrait être construit sur le modèle de celui de l'école maternelle à base de lectures réalisées à haute voix par l'enseignant. Il ne faut plus faire dépendre cet enseignement de la capacité de déchiffrage des élèves : cela conduit systématiquement les enseignants à le différer au CE2.

Bref, il faut inciter les enseignants de CP à ne pas utiliser les mêmes supports pour, d'une part, l'enseignement du code graphophonologique et du déchiffrage collectif de textes nouveaux et, d'autre part, pour l'enseignement explicite de la compréhension, en lien avec l'acquisition de nouvelles connaissances lexicales et encyclopédiques.

⁹ Nous l'avons dit en introduction, les recommandations vont bien au-delà de ce que les élèves doivent apprendre ou acquérir : elles décrivent comment les enseignants doivent s'y prendre pour faciliter les apprentissages (descriptions des situations à construire et recommandations sur les attitudes et les gestes professionnels des enseignants). Pour l'oral par exemple, l'accent est mis sur les conditions favorables à l'acquisition du langage et, en particulier, à la réduction des inégalités. On décrit les interactions enseignant-élèves, et les attitudes que les enseignants doivent privilégier pour parler avec les élèves. Plusieurs dizaines de propositions décrivent ce que le maître doit faire, dire, penser pour favoriser les acquisitions langagières des enfants aux différents âges.

Novembre 14

✓ On pourrait proposer de distinguer, au cours préparatoire, trois ensembles de tâches reposant pour partie sur des supports distincts :

- l'enseignement de la compréhension basé sur la lecture à haute voix par l'enseignant de récits psychologiquement et culturellement pertinents ;
- l'articulation décodage / accès à la signification sur des supports adaptés, moins complexes (notamment lexical), en privilégiant le niveau phrastique (syntaxe) lors des moments de découverte de texte ;
- l'enseignement des correspondances graphophonologiques sur des supports ad hoc.

Toujours selon le projet soumis à consultation, l'enseignement de la compréhension poursuit au cycle 1 un objectif ambitieux qu'il convient de poursuivre au cycle 2 : « l'accès à l'autonomie intellectuelle de jugement dans un groupe social », notamment à partir « des échanges permettant une progressive mise à distance de l'expérience basée sur les récits de fiction ». La compétence attendue en fin de cycle 1 (« être capable de comprendre seul un texte non illustré lu à haute voix par l'adulte ») doit être renforcée tout au long du CP par la lecture de textes qui doivent s'éloigner de l'oral, tant sur le plan syntaxique que lexical.

✓ Dans le projet, l'accent est mis sur le travail de reformulation des idées essentielles et de rappels des récits : c'est pertinent et il faut absolument poursuivre en ce sens au cycle 2.

Nous détaillons, en annexe, cinq bonnes raisons de le faire¹⁰.

✓ Parmi les compétences attendues en fin de cycle 2, on pourrait donc proposer : « être capable de raconter seul un récit étudié en classe ».

Pour cela, il faut que les maîtres aident les élèves à comprendre les textes lus en apportant ou en faisant construire les connaissances encyclopédiques et lexicales indispensables et qu'ils apprennent à leurs élèves à raconter (cf. propositions détaillées dans le document annexé : 4 ensembles de compétences au cycle 2).

✓ Il faut aussi, durant tout le cycle 2, accorder une priorité à l'enrichissement du vocabulaire des élèves à partir des textes de lecture¹¹. Les leçons de vocabulaire construites selon une progression indépendante des lectures sont insuffisantes.

¹⁰ Cinq bonnes raisons d'apprendre aux élèves à raconter

1. L'activité de rappel de récit **finalise** la tâche de lecture. Autrement dit, elle lui donne un but intégrateur – facilement repérable par de jeunes enfants – puisqu'elle les oblige à « prendre ensemble » (cf. étymologie du verbe « comprendre ») et à réunir toutes les données du texte en un tout cohérent s'ils veulent pouvoir raconter, sans aide, l'histoire étudiée en classe. Par cette mise en scène, nous cherchons à faire saisir aux élèves une des caractéristiques essentielles de la compréhension, maintes fois mise en valeur par la recherche : son caractère actif et intentionnel.
2. La narration permet de centrer l'attention des élèves sur le lien qui unit compréhension et mémorisation et, partant, sur l'effort de **mémorisation** qu'il convient de faire pour ne pas oublier de relater des informations essentielles. Elle rend donc plus visible le travail d'organisation et de hiérarchisation des informations traitées.
3. Elle facilite les **apprentissages lexicaux**. Dans un premier temps, les activités de reformulation permettent d'expliquer les expressions et les mots, en contexte ; dans un second, les maîtres multiplient les activités de rappel en incitant les élèves à réutiliser, donc à fixer, les nouveaux termes étudiés.
4. Elle favorise le développement de compétences utiles à la **production écrite** de textes. Passant progressivement de narrations réalisées collectivement à des activités individuelles, les élèves sont incités à passer du dialogue au monologue, ce dernier préfigurant l'activité solitaire du scripteur, en l'absence du destinataire. La multiplication de tâches de rappel oral de récits oblige les élèves à planifier leur discours (à organiser leurs idées), à soigner leur mise en mots (lexique et syntaxe) et à assurer la cohérence textuelle (désignation des personnages, place du narrateur, reprises anaphoriques, etc.).
5. Elle permet enfin au professeur de **mieux évaluer** ce que ses élèves ont ou n'ont pas compris et de réajuster son enseignement sur la base d'autres indices que l'exactitude des réponses qu'ils apportent aux questions qu'il leur pose.

Novembre 14

Cet enrichissement ne peut pas se faire à partir des supports utilisés pour l'enseignement des correspondances graphophonologiques car cela pénalise les élèves faibles qui doivent faire face à une double tâche : apprendre à déchiffrer et apprendre les mots qu'ils déchiffreront. Il faut que les enfants connaissent les mots déchiffrés afin qu'ils puissent réguler eux-mêmes leur activité de déchiffrement en vérifiant que le mot qu'ils déchiffreront existe bien et qu'il a du sens en contexte. **L'enrichissement lexical, indispensable pour une école qui veut compenser les inégalités sociales, doit donc se faire à partir de l'étude de textes choisis en fonction de leur intérêt symbolique, affectif, culturel et linguistique, pas en fonction de la planification de l'étude du code graphophonologique.**

✓ La pédagogie de la compréhension au cours préparatoire doit reprendre les principaux principes de celle de la grande section de maternelle (énoncé dans le projet) : « *apport de connaissances culturelles, connaissances psychologiques sur les héros (réflexion sur les stéréotypes), compréhension des états mentaux des personnages, explicitation de l'implicite et, en particulier des relations causales, etc.* ».

La paraphrase et la reformulation doivent devenir des activités très fréquentes : lire c'est (aussi) traduire. Le maître qui, à la maternelle, était celui qui reformulait, résumait et explicitait, se retire progressivement au cycle 2 pour que les élèves à leur tour apprennent à reformuler, expliciter et raconter.

Pour justifier cette proposition, rappelons que le rappel oral est un excellent moyen pour développer les compétences utiles aux activités ultérieures de production écrite. Passant progressivement de narrations réalisées collectivement à des activités individuelles, les élèves sont incités à passer du dialogue au monologue, ce dernier préfigurant l'activité solitaire du scripteur, en l'absence du destinataire. La multiplication de tâches de rappel oral de récits oblige les élèves à planifier leur discours (à organiser leurs idées), à soigner leur mise en mots (lexique et syntaxe) et à assurer la cohérence textuelle (désignation des personnages, place du narrateur, reprises anaphoriques, etc.).

L'écriture

Toute l'architecture du projet de programme pour la maternelle repose sur la production de textes : il faut poursuivre au CP.

Seule activité accessible à l'enfant (la lecture n'est pas pour lui à l'école maternelle affirment les auteurs du projet), l'écriture (au sens de production) est la clé de voute de la pédagogie de l'écrit en maternelle. **Elle doit le rester au cours préparatoire à travers les activités d'écriture tâtonnée, de dictée (négociée, dialoguée, etc.) et de dictée à l'adulte.**

Un enseignement explicite de la copie et de la calligraphie doit bien sûr être poursuivi sans être confondu avec la production écrite.

Les programmes de maternelle reprennent les thèses de Montessori et Freinet, développées et didactisées par les équipes de l'INRP durant les trente dernières années : apprendre à lire en apprenant à écrire. (« *En maternelle, l'important est la relation du phonème vers le graphème et non l'inverse* »). **Au cours préparatoire, les deux cheminements doivent avoir cours, de manière équilibrée : aller du phonème au graphème (écriture) et du graphème au phonème (lecture).**

L'écriture autonome, présentée comme l'aboutissement de l'école maternelle est en réalité celui du cours préparatoire.

¹¹ À noter cependant que le projet pour la maternelle sous-estime l'importance du vocabulaire et la nécessité de conduire un enseignement systématique à son propos à travers les activités de lecture-compréhension (cf. propositions détaillées dans le document annexé : *4 ensembles de compétences au cycle 2*).

En résumé, l'ensemble de ces remarques tend à instaurer un *continuum* GS /CP auquel succédera un second ensemble constitué par les deux cours élémentaires.

Remarque : deux critiques pourraient être adressées à la définition des objectifs en phonologie dans le projet pour l'école maternelle.

La « sensibilisation aux sonorités et aux unités non-signifiantes du français » (syllabes et phonèmes) est présentée comme le meilleur chemin vers la découverte du principe alphabétique ce qui est contestable et, de plus, contradictoire avec ce que les auteurs du texte affirment, à juste titre, plus loin : ce principe est le plus souvent découvert par les enfants lors des activités d'encodage, c'est-à-dire lors de leurs tentatives d'écriture.

La place accordée aux activités phonologique est également trop faible au regard de l'importance des compétences visées dans l'acquisition ultérieure de la lecture au cycle 2. Seul le travail sur la syllabe est évoqué et seulement sous forme de jeux, ce qui est très insuffisant. Cette préconisation revient vingt ans en arrière alors qu'à l'école maternelle les élèves devraient apprendre à décomposer la syllabe, au moins en attaque et rime, pour accéder progressivement au phonème¹².

Quatre modalités d'apprentissage sont rappelées pour les élèves de l'école maternelle. En phonologie aussi, il y a une place pour la réflexion et la résolution de problème, pour l'exercice et pour la mémorisation, pas seulement pour le jeu.

Il serait plus pertinent de recommander de poursuivre le travail entrepris par les enseignants outillés depuis une quinzaine d'année en MS et GS, à condition d'insister sur la nécessité d'accompagner le travail phonologique d'un intense travail d'encodage (écriture).

Le travail sur la phonologie trouve mal sa place dans une rubrique consacrée à l'oral car, pour les élèves, il ne trouve de sens que dans la perspective de la découverte et la conceptualisation de l'écrit. Décomposer les sons qui forment un mot sert essentiellement à écrire ce mot : la clarté cognitive des enfants semble malmenée par ce paragraphe déplacé.

Il trouverait mieux sa place dans le développement consacré à l'écrit présenté comme le prolongement de l'oral, à travers des formes de communication particulière. L'objectif dit-on à juste titre est de permettre aux enfants de comprendre que les signes écrits « valent du langage ». Raison de plus pour leur montrer que l'écrit code l'oral et de conduire les séances d'étude de la phonologie dans cette perspective. Ce serait cohérent avec la suite du texte qui indique que le résultat escompté (compétences attendues) est « des tracés tâtonnants ».

B). Au cours élémentaire

Cf. infra, la réponse à la question 5.

Remarque - Dans le projet de socle (cf. doc n°7), la définition des compétences attendues en lecture serait à revoir car elle néglige un aspect décisif, l'intention de lecture : « [L'élève] lit et comprend en développant son attention à tous les éléments du texte et en sachant moduler sa lecture en fonction des textes et de leur difficulté. Il est capable de vérifier le sens de ce qu'il lit. Il sait extraire avec

¹² Les progrès nets des élèves entre 1997 et 2011 dans ce domaine ne plaident pas en faveur de cette recommandation même si je suis d'accord pour l'assortir d'une mise en garde sur les dangers d'un travail trop précoce sur le phonème, sans maîtrise des principales opérations portant sur la syllabe à l'intérieur du mot : dénombrement, catégorisation, transformation, suppression, inversion, etc. La capacité à supprimer la syllabe initiale est un prédicteur fort de la réussite de l'apprentissage de la lecture au CP comme Sprenger Charolles et Gentaz l'ont montré et comme nous sommes en train de l'établir dans notre étude longitudinale *LireEcrireCP* conduite à l'IFé.

Novembre 14

pertinence et de façon critique des informations issues de différentes sources. Il a appris à tirer profit et plaisir de ce qu'il lit. »

Un bon lecteur est avant tout un lecteur flexible. Le but qu'il se donne (ou qu'on lui donne et qu'il reprend plus ou moins à son compte) détermine la nature des opérations intellectuelles qu'il mobilise pour cette lecture et les modalités de **régulation** de cette lecture. C'est ainsi par exemple qu'une lecture documentaire n'est pas du tout organisée comme une lecture romanesque (voir par exemple les travaux de JF Rouet) et que sa régulation dépend de la hiérarchisation des intentions du lecteur. C'est pourquoi aussi l'objectif d'apprentissage de « méthode de travail » ne peut trouver son sens qu'en situation.

5) Pourriez-vous décrire explicitement et concrètement quelques situations exemplaires qu'il serait possible de relier aux contenus essentiels proposés dans les programmes ?

Je suis gêné pour répondre à cette question car la plupart de nos réponses ont été publiées dans des ouvrages didactiques commercialisés : *Lectorino & Lectorinette* (CE) ; *Lector & Lectrix* (CM) ; *Lector & Lectrix Collège*.

Je joins cependant, en annexe, un résumé des principales propositions que nous avons élaborées avec Sylvie Cèbe pour le cours élémentaire. Celles-ci portent sur **quatre ensembles de compétences : lexicales, narratives, inférentielles et de décodage**.

Ces cibles découlent des travaux de recherche que nous citons et elles nous semblent consensuelles sur le plan scientifique.

Ce qui n'est pas consensuel, c'est le choix des moyens pour les atteindre.

Le débat est en cours¹³ : faut-il exercer ces compétences séparément, sur des supports spécifiques choisis pour les mettre en scène (une sorte de « *Bled* de la compréhension » pour reprendre l'expression de Michel Fayol) ou, au contraire, simultanément et dans une interaction, combinée à l'étude de textes entiers ?

- ✓ La première option est généralement retenue dans une **logique d'application** : les dispositifs expérimentaux utilisés en psychologie cognitive pour produire des connaissances scientifiques sont réutilisés pour construire des entraînements, le plus souvent destinés aux élèves en difficulté. Chaque compétence est travaillée isolément, sous forme d'exercice décontextualisé, laissant à la charge de l'élève le soin de remobiliser l'ensemble et de le coordonner en situation de lecture autonome sur les textes longs¹⁴. C'est le cas par exemple des dispositifs de Pourchet et Zorman¹⁵, de Le Bohec, Noël, Quaireau et de la Haye¹⁶ ou de Bianco, Coda et Gourgue-Giolitto¹⁷ (recommandés par la DGESCO lorsqu'elle était dirigée par JM Blanquer ou, aujourd'hui, par l'association « Agir pour l'école »). Les situations proposées visent pour le premier à automatiser l'identification des mots, pour les deux autres à

¹³ Cain & Oakhill, 2009, p. 170.

¹⁴ Bianco & Bressoux, 2009.

¹⁵ *Fluence de lecture (CP-CE)*, 2008, Grenoble : La Cigale.

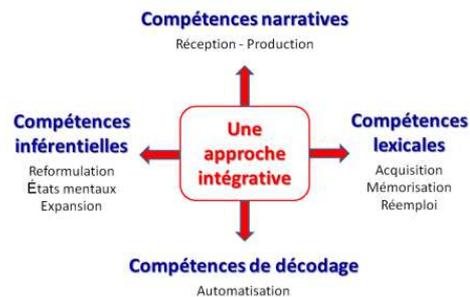
¹⁶ TACIT (Testing Adaptatif de la Compréhension Implicite de Textes), [http://tacit.univ-
rennes2.fr/login/inscription](http://tacit.univ-rennes2.fr/login/inscription)

¹⁷ *Compréhension*, 2007, Grenoble : La Cigale.

Novembre 14

améliorer la capacité à faire des inférences au travers d'activités successives portant sur la déduction, l'interprétation de la causalité, les anaphores, les connecteurs ou la construction de modèles de situation. Le contrôle de la compréhension est travaillé lui aussi lors de séances *ad hoc*, sans rapport avec l'activité ordinaire d'un lecteur de textes narratifs, par exemple dans des séances qui portent sur la détection d'incohérences ou d'anomalies dans des images puis des textes.

- ✓ **Nous choisissons une seconde option, celle d'une pédagogie intégrative** : nous recommandons aux maîtres d'enseigner en suivant le fil de l'intrigue de récits complets et de travailler les quatre ensembles de compétences simultanément et en interaction tout au long de l'année scolaire.



Nous proposons aux enseignants de guider conjointement l'ensemble des processus cognitifs à l'occasion de la lecture collective puis individuelle de textes entiers et de faire construire des compétences en leur allouant un temps d'enseignement suffisant, intégré aux pratiques collectives d'enseignement proposées à tous les élèves.

Nous faisons l'hypothèse qu'en procédant ainsi, à partir d'un texte dont la lecture fait appel à toutes les habiletés et en restant au plus près de l'activité de lecture authentique, nous augmentons les chances qu'ont les élèves de comprendre en profondeur les textes étudiés et de pouvoir transférer les stratégies enseignées à d'autres textes. Nous pensons, en effet, qu'il est problématique de laisser aux élèves, notamment aux moins performants d'entre eux, la charge de combiner les stratégies apprises de manière isolée et décontextualisée (c'est-à-dire sur des pré-textes plutôt que sur des textes) pour mieux comprendre les récits qui leur sont proposés à l'école.

Nous sommes confortés dans ce choix par les conclusions de nombreuses recherches qui ont montré combien le transfert de stratégies est difficile à obtenir¹⁸. Nous savons par exemple que les élèves ont besoin de vérifier rapidement et par eux-mêmes qu'une stratégie apprise est utile dans le travail sur le nouveau texte qu'ils doivent lire¹⁹. Nous savons aussi que l'enseignement de stratégies est plus efficace s'il est lui-même dispensé dans un contexte significatif, c'est-à-dire lorsque les élèves sont invités à utiliser les stratégies pour les textes qu'ils ont à lire habituellement et non pour des textes créés spécifiquement pour un entraînement²⁰.

Aussi, plutôt que d'ajouter un entraînement basé sur des tâches « décrochées » et/ou conçu pour des ateliers de remédiation, nous préférons proposer aux enseignants de conserver leurs modalités ordinaires d'enseignement en classe entière.

Si l'enseignement évolue et inclut des tâches nouvelles, celles-ci portent toujours sur des récits

¹⁸ Bereiter, 1995 ; Blagg, 1991 ; Chartier, 1996 ; Globerson, 1983 ; Pascual-Leone et Ijaz, 1989 ; Loarer *et al.*, 1995.

¹⁹ Gambrell, Kapinus & Wilson, 1987, p. 641.

²⁰ Neufeld, 2005.

inscrits dans le répertoire culturel des classes de cours élémentaire²¹. Chaque apprentissage – réalisé et explicité à l’occasion d’un épisode de récit – est remobilisé dans le suivant ou dans un autre texte proposant des difficultés de compréhension voisines. En d’autres termes, nous proposons d’enseigner le transfert en procédant souvent par analogie et en poussant les élèves à faire de même²².

De ce point de vue, nous ne faisons que prolonger les propositions des rédacteurs des programmes de 2002 qui incitaient les enseignants à étudier des œuvres complètes²³. **Nous nous en démarquons cependant parce que nous proposons un guidage pas-à-pas de la compréhension afin d’éviter les dérives élitistes de scénarios parfois trop ambitieux** présupposant des compétences dont une partie des élèves ne dispose pas. Nous voulons éviter que, laissés trop tôt trop seuls, nombre d’entre eux perdent leur temps en bavardage lors de débats interprétatifs prématurés à propos de textes que personne ne leur a appris à élucider.

Notre choix n’est pas celui de la facilité, puisque, nous l’avons vu, il tranche sensiblement avec les pratiques en cours. Il ne résulte pas non plus d’un syncrétisme naïf : en effet, si nous visons plusieurs compétences, nous tenons à les articuler et à les hiérarchiser en *subordonnant* l’ensemble de l’intervention à la construction des capacités qui sous-tendent l’autorégulation.

Nous l’avons dit plus haut, le débat est en cours. **C’est pourquoi nous recommandons aux auteurs des programmes de ne pas survaloriser une approche par rapport à l’autre mais plutôt d’évoquer les diverses alternatives et de laisser aux maîtres leur liberté de choix.**

Annexe jointe : nos propositions pour l’enseignement de la compréhension aux cours élémentaires

²¹ Il importe cependant d’être attentif au choix des textes utilisés : si l’on veut centrer l’attention des élèves sur les stratégies, on doit proposer des textes qui ne sont pas trop difficiles sur d’autres aspects comme les connaissances de base, la quantité de vocabulaire inconnu ou le décodage. Le transfert doit être progressif.

²² Sander & Hofstadter (2012). *Surfaces et Profondeurs*. Paris : Odile Jacob.

²³ Tauveron et Sève, 2002, 2005.

Novembre 14

Document annexe

Nos propositions pour l'enseignement de la compréhension aux cours élémentaires

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe
Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux proposent de privilégier quatre ensembles de compétences pour atteindre les objectifs du cycle 2 et, ainsi, rendre les élèves capables d'autoréguler leur activité de compréhension de textes.

1. Compétences de décodage

Toutes les recherches conduites en sciences cognitives montrent l'influence déterminante de la qualité du décodage sur la compréhension. Lorsqu'il est insuffisamment automatisé, le décodage représente une opération coûteuse et contraignante qui prive les élèves d'une part de leurs ressources attentionnelles, au détriment des traitements cognitifs de haut niveau permettant l'accès au sens.

Toute intervention didactique orientée vers l'amélioration de la compréhension doit donc inclure un volet visant l'automatisation des procédures d'identification des mots.

Le meilleur moyen est de multiplier les occasions de lecture en classe afin de ne pas laisser à la seule éducation familiale le soin de les prendre en charge. Dans ce domaine, c'est avant tout **la quantité** des pratiques de lecture qui fait la différence²⁴. C'est pourquoi les études qui ont évalué les effets des programmes visant l'automatisation de l'identification des mots par des activités de lecture répétées (*repeated reading*) aboutissent au même résultat : un effet positif à la fois sur la vitesse de lecture et sur la fluidité²⁵, quel que soit l'âge des élèves²⁶.

La lecture en classe est tantôt silencieuse, tantôt à haute voix. Les enseignants peuvent proposer une aide et un premier entraînement au déchiffrage au moment de la découverte collective des textes. Ils peuvent aussi organiser des ateliers de renforcement après l'étude des textes pour que les élèves ne rencontrent plus de problème de compréhension et puissent alors consacrer toutes leurs ressources attentionnelles à la fluidité de leur lecture²⁷.

La lecture à haute voix, trop souvent réduite à la portion congrue dans les classes de cours élémentaire, doit être revalorisée et diversifiée :

- lecture théâtralisée (après préparation),
- lecture en stéréo (synchronisée, par deux),
- lecture alternée (par deux, avec changement de lecteur à chaque nouvelle phrase),
- lecture étayée par un pair (doublette hétérogène, le fort soutenant le plus faible),

²⁴ Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001

²⁵ Wolf & Katzir-Cohen (2001) définissent la fluidité comme étant « une lecture précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer son attention sur la compréhension ».

²⁶ National Reading Panel, 2000 ; Prouchet & Zorman, 2008 ; Samuels, 2012

²⁷ Nous rejoignons là Shanathan (2012) qui défend lui aussi l'idée qu'il importe de développer la « *fluency* » en contexte c'est-à-dire en faisant lire des textes aux élèves.

Novembre 14

- lecture assistée (effectuée simultanément à l'écoute d'une lecture enregistrée par le professeur et disponible sur un magnétophone équipé d'écouteurs),
- lecture orchestrée (un chef d'orchestre désigne, au signal sonore, ceux qui devront poursuivre la lecture en pointant un soliste, un petit groupe ou la classe entière),
- lecture suspendue (interruption surprise et pointage),
- lecture par « association de décodeurs » (chaque élève prépare un extrait du texte, nul ne disposant de l'ensemble),
- lecture à l'unisson (en chœur, tous les élèves en même temps)
- etc.

Dans bon nombre de séances, le travail sur la compréhension peut être précédé d'une phase au cours de laquelle les élèves doivent décoder le texte puis en préparer une lecture fluide, rapide et expressive²⁸. Cette modalité pédagogique présente deux avantages : elle multiplie la quantité des actes de lecture (quantité dont nous avons montré l'importance plus haut) et permet que tous les élèves aient pris connaissance de la totalité du texte avant de réaliser les tâches proposées par la suite, centrées sur la compréhension.

À ces activités préparatoires, il est bon d'en ajouter une autre, ritualisée, qui vise plus directement l'automatisation des procédures de décodage : l'entraînement à la **lecture fluide**. Les élèves seront invités à relire plusieurs fois à haute voix les textes étudiés pour les aider à gagner en vitesse et à accroître la quantité de mots stockés dans leur « lexique orthographique²⁹ » et, par conséquent, leur vitesse de lecture.

Mais, les enseignants le savent bien, la vitesse de déchiffrage n'améliore pas nécessairement la qualité de la compréhension³⁰ et, si l'automatisation de la lecture de mots est une condition nécessaire, elle n'est pas suffisante.

À ce sujet, la recherche menée par Materek et Cutting (2007, cités par Eason & Cutting, 2009) a mis en évidence que la plupart des élèves faibles en compréhension au cycle 3 reconnaissent les mots isolés aussi vite que leurs camarades, mais sont beaucoup moins rapides quand la vitesse de lecture est mesurée en contexte. Il semble donc que le déficit d'automatisation s'observe surtout quand les élèves doivent opérer un traitement sémantique de la suite des mots, traitement qui rendrait leur calcul plus lent et, partant, pénaliserait à la fois la vitesse de décodage et la compréhension. Cette donnée explique pourquoi on compte au cycle 3 un nombre important d'élèves qui sont apparemment de bons décodeurs, mais restent de mauvais « compreneurs³¹ ». D'autres études ont également montré qu'à l'inverse d'autres élèves décodent mal, mais comprennent bien³².

Ce double constat atteste que les compétences de décodage et de compréhension contribuent de manière significative, mais indépendante, à la performance en lecture. En outre, cette dernière

²⁸ L'enseignant peut réunir les faibles décodeurs et travailler avec eux ou circuler dans la classe pour apporter son aide quand des problèmes de décodage surviennent. Tous les travaux de recherche montrent que le feed-back de l'adulte est très précieux lorsqu'il est immédiat, au moment où la difficulté survient, et qu'il est beaucoup moins efficace s'il est différé.

²⁹ La mémorisation des formes écrites des mots dans ce « lexique orthographique » (une sorte de « dictionnaire » de la forme orthographe des mots écrits) permet un accès direct au mot écrit. Cette stratégie, dite orthographique (Frith, 1985), permet une identification plus rapide puisque les mots ne doivent plus être décodés et reconstruits chaque fois qu'on les rencontre. Elle permet aussi de décoder correctement les mots irréguliers (p. ex. *monsieur* ou *chorale*). On parle parfois de lecture par la *voie directe* pour désigner cet accès direct au lexique orthographique.

³⁰ Fleisher *et al.*, 1979 ; Yuill et Oakhill, 1991.

³¹ Cain, 1996 ; Cain, Oakhill, & Lemmon, 2005 ; Cornoldi & Oakhill, 1996 ; Nation, 2005 ; Stothard & Hulme, 1992

³² Adlof, Catts, & Little, 2006 ; Spooner, Baddeley, & Gathercole, 2004

repose sur la maîtrise d'autres compétences et connaissances, notamment l'étendue et l'organisation du lexique qui constituent notre deuxième priorité.

2. Compétences lexicales

Quand les enseignants ont à se prononcer sur la cause principale des difficultés de leurs élèves dans le domaine de la compréhension en lecture, c'est le vocabulaire qu'ils incriminent. À juste titre : Hirsch (2003), par exemple, a établi qu'un élève performant en première année d'école primaire connaît deux fois plus de mots qu'un élève faible et que cet écart s'accroît, jusqu'à doubler, tout au long de la scolarité primaire.

De la même manière que la connaissance orthographique des mots accélère leur reconnaissance, donc la vitesse de décodage, les connaissances lexicales facilitent le processus de compréhension : plus le lecteur connaît de mots, mieux il comprend ce qu'il lit³³ ; mieux il comprend ce qu'il lit, plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots. En d'autres termes, **le déficit lexical observé chez de nombreux élèves n'est pas seulement la cause de leurs difficultés, il peut aussi en être la conséquence**³⁴ : ceux qui comprennent mal lisent de moins en moins et ont donc moins d'occasions d'enrichir leur vocabulaire. Bref, en lecture aussi, les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent³⁵. Cette formule est particulièrement adaptée ici quand on sait que les élèves les plus faibles dans ce domaine sont le plus souvent issus de milieux populaires.

Nous proposons par conséquent de conduire de front l'enseignement de la compréhension et celui du vocabulaire afin d'éviter qu'au cours moyen les élèves n'éprouvent de trop grandes difficultés.

Il y a plus de vingt ans aux États-Unis, Chall, Jacobs et Baldwin (1990) avaient alerté l'opinion publique sur ce qu'ils appelaient *the fourth-grade slump* pour désigner un effondrement des performances en lecture en 4^e année d'école primaire (CM1 en France) qui touchait essentiellement les élèves de condition sociale modeste. Mais, par la suite, plusieurs chercheurs ont défendu l'idée que cette chute n'en était pas véritablement une : il s'agissait seulement de la mise au jour de difficultés préexistantes, mais qui n'avaient pas été détectées plus tôt en raison de la nature des épreuves d'évaluation et des textes lus. En effet, quand on analyse ces derniers, on note que les auteurs de tests et de manuels scolaires de cycle 3 choisissent des textes longs qui contiennent de nombreux mots et expressions que les élèves ont peu rencontrés au cycle II³⁶. En effet, au CP et au CE1, la plupart des textes que les élèves doivent lire sont adaptés à leur niveau de décodage³⁷. Il s'agit de textes narratifs, relativement courts, qui renferment peu de difficultés dans les domaines du vocabulaire et de la syntaxe³⁸. Aussi, tant que l'évaluation porte sur le déchiffrage et la compréhension de textes simples, les difficultés lexicales des élèves restent-elles silencieuses. Mais, dès que les textes se complexifient et que le nombre de connaissances et de compétences requises pour comprendre augmente, elles apparaissent comme telles³⁹. Selon ces auteurs, le déficit de vocabulaire serait donc bel et bien présent au début de l'école primaire mais les épreuves retenues ne permettraient pas de le repérer. (Voir aussi Catts *et al.*, 2006, et Nation *et al.*, 2010)

³³ Lane & Allen, 2010 ; Stahl, 2003 ; Pullen *et al.*, 2010 ; Wise *et al.*, 2007

³⁴ Anderson *et al.*, 1977 ; Beck, McKeown & Kucan, 2013 ; Cain, Oakhill & Lemmon, 2005 ; Chall, 1983 ; Fayol, 2000 ; Nation & Snowling, 1997 ; Perfetti, 2010 ; Stahl & Nagy, 2006 ; Wagner, 2005

³⁵ C'est « l'effet Mathieu » décrit par Stanovich, 1986

³⁶ Reed & Vaughn, 2010

³⁷ Duke, 2000 ; Hirsh, 2003 ; Pullen *et al.*, 2010 ; Woolley & Hay, 2004

³⁸ L'enseignement de la lecture au cycle II vise essentiellement à « apprendre à lire » aux élèves quand, par la suite, ces derniers doivent « lire pour apprendre » et donc traiter des textes bien plus riches du point de vue lexical (Daussin *et al.*, 2011 ; Eason & Cutting, 2009 ; McNamara *et al.*, 2011). D'où, cet « effondrement » des performances au cours moyen.

³⁹ Adlof *et al.*, 2011

Novembre 14

Cet ensemble de données montre également que **la corrélation entre le décodage et la compréhension décroît au fil de l'école primaire tandis que celle qui lie compréhension du langage oral (notamment le lexique) et compréhension en lecture augmente**⁴⁰.

Ceci explique sans doute pourquoi les difficultés de décodage sont très tôt décelées, quand celles qui touchent la compréhension le sont beaucoup plus tard, voire beaucoup trop tard⁴¹.

Dès lors, on perçoit mieux pourquoi les élèves de milieux populaires paient cher, mais avec un « effet retard », une centration trop forte des pratiques d'enseignement au cycle II sur le décodage et le manque d'enseignement explicite des connaissances lexicales.

On pourrait déduire que la réponse pédagogique à ces difficultés est contenue dans le constat qui précède : faire lire aux élèves de cours élémentaire des textes plus complexes. Et on aurait raison. Mais plusieurs études font apparaître que cette option n'est pas suffisante⁴². Certes, elle permet bien d'augmenter la probabilité que les élèves rencontrent des mots qu'ils ne connaissent pas, mais elle ne garantit pas que tous en profitent pour en comprendre et en mémoriser le sens. En effet, on a régulièrement observé que **seuls** les élèves qui disposent déjà d'un vocabulaire étendu sont capables d'apprendre des mots nouveaux au contact des textes⁴³. Parce qu'ils connaissent déjà la plupart des mots du texte dont ils comprennent l'essentiel, ils peuvent deviner correctement ce que les autres mots veulent dire et, ainsi, augmenter leur base de connaissances⁴⁴. Mais leurs camarades qui ignorent le sens de la plupart des mots et manquent de connaissances encyclopédiques, ne peuvent combler les vides sans aide.

Pour faire de l'enseignement du vocabulaire une deuxième priorité, **il faut se démarquer des pratiques d'enseignement qui misent seulement sur l'écoute de textes ou les lectures « offertes »**. Parce qu'elles n'intègrent pas un enseignement explicite du vocabulaire, celles-ci provoquent un retard à la fois touchant l'accroissement du vocabulaire et de la compréhension pour les élèves les moins bien dotés au départ⁴⁵.

✓ Comment faire ?

S'assigner un objectif est une chose, savoir comment s'y prendre pour l'atteindre en est une autre. L'étude des outils didactiques et des pratiques habituelles des enseignants fait apparaître deux options distinctes : l

- le choix d'**activités décontextualisées**, c'est-à-dire organisées lors de séances spécifiques (leçons de vocabulaire) qui visent exclusivement l'enseignement du lexique⁴⁶ et ne sont pas directement dépendantes de projets ou d'activités de lecture et d'écriture⁴⁷. Quand elles sont proposées régulièrement, elles entraînent chez les élèves un accroissement du bagage lexical, un meilleur traitement des significations et ont, à long terme, un impact positif sur la qualité de leur

⁴⁰ Francis *et al.*, 2005 ; Keenan *et al.*, 2008

⁴¹ Nation & Snowling, 1997 ; Yuill et Oakhill, 1991

⁴² Compton *et al.*, 2009 ; van den Broeck *et al.*, 2009

⁴³ Beck *et al.*, 2013 ; Hirsh, 2003 ; Swanborn & De Glopper, 1999, 2002

⁴⁴ Jenkins, Pany & Schreck, 1978 ; Kame'enui, Carnine & Freschi, 1982 ; Perfetti, 2007

⁴⁵ La capacité à s'appuyer sur le contexte pour donner un sens aux mots inconnus est une caractéristique des bons « compreneurs » (Hirsch, 2003), en raison principalement de l'étendue de leur base de connaissances.

⁴⁶ Denizot, 2008 ; Cellier, 2008.

⁴⁷ Voir à ce sujet l'excellent ouvrage de Cellier, 2008.

Novembre 14

compréhension⁴⁸. Toutefois plusieurs études montrent que, pour qu'elles soient efficaces (au sens où le vocabulaire enseigné est compris et utilisé spontanément par les élèves), il faut que les enseignants leur accordent un temps suffisamment important et qu'ils leur en associent d'autres où le traitement des mots et des expressions est inséré dans des tâches et des contextes significatifs⁴⁹.

- Le choix d'**activités contextualisées**, fondé sur des recherches empiriques⁵⁰ qui montrent que l'encodage et le stockage d'une expression ou d'un mot nouveau sont fortement liés au contexte d'acquisition initial⁵¹. Il conduit naturellement à intégrer l'enseignement du vocabulaire dans celui des échanges langagiers quotidiens, de la production de texte et de la lecture.

C'est la seconde option que nous recommandons en proposant aux enseignants d'adopter systématiquement une démarche en trois temps : **acquisition** (explication) des mots ou expressions en contexte, **mémorisation** stratégique et **réemploi** fréquent dans différents contextes. Nous insistons pour que la réutilisation du vocabulaire dans de multiples contextes soit prolongée pendant plusieurs semaines afin que les acquisitions soient solides.

L'étude menée par Pullen et ses collaborateurs (2010) atteste du bien-fondé de cette démarche en montrant qu'acquérir du lexique ne suffit pas : il faut le réviser et le réemployer. En d'autres termes, les activités contextualisées, pour intéressantes qu'elles soient, ne produisent pas d'effets durables si on n'accorde pas suffisamment de temps à la mémorisation des mots et à leur utilisation répétée au fil des semaines.

Sur le plan pratique, nous proposons d'organiser un enseignement conjoint de la lecture et du lexique en suivant 5 directions (cf. document annexe : l'enseignement du lexique.)

- ✓ Première direction : mieux vaut prévenir

Nous proposons une « différenciation en amont »⁵² en organisant, préalablement à la découverte d'un texte, une étude des expressions ou des mots supposés inconnus des élèves. Cette stratégie est efficace parce qu'elle permet d'éviter que les élèves ne consacrent l'essentiel de leur attention au traitement de ces mots et ne disposent plus de ressources suffisantes pour la compréhension du texte dans sa globalité⁵³.

- ✓ Deuxième direction : schtroumpfer. Apprendre à donner un sens approximatif et provisoire aux expressions et aux mots inconnus.

Nous proposons aux enseignants d'arrêter la lecture du texte à la fin de chaque paragraphe pour demander aux élèves de dresser la liste des mots qui ont gêné, voire empêché, leur compréhension. Ensemble, ils doivent ensuite chercher à donner aux mots en question un sens approximatif et provisoire, mais plausible dans l'énoncé⁵⁴. Cette recherche prend appui sur les données contextuelles, au niveau global du texte et au niveau local (phrase ou proposition), donc sur des indices syntaxiques mis en valeur, par exemple, par des artifices didactiques comme celui qui consiste à « schtroumpfer » un mot inconnu (s'il se termine par *er* c'est sans doute qu'il remplace un verbe à l'infinitif). Elle peut aussi reposer sur des mises en scène dans lesquelles les mots difficiles et

⁴⁸ Voir Fayol (2003) pour une synthèse.

⁴⁹ Fayol, 2000 ; Pullen, Tuckwiller, Konold, Maynard & Coyne, 2010 ; Ryder & Graves, 1994.

⁵⁰ Cf. la revue de question de Cèbe et Goigoux (2013).

⁵¹ Beck *et al.*, 2013 ; Lane & Allen, 2010 ; Nagy *et al.*, 1985, 1987.

⁵² Goigoux, 2000.

⁵³ Fayol, 2000.

⁵⁴ Ce processus « inférentiel » (ou déductif) est celui que les jeunes enfants utilisent spontanément pour apprendre le langage oral et sous-tend l'accroissement du vocabulaire tout au long de la vie (Hirsch, 2003, p. 16).

Novembre 14

importants sont remplacés par des pointillés⁵⁵.

Les enseignants aident leurs élèves à prendre conscience qu'il importe peu qu'ils n'aient pas découvert le mot « juste » du moment que leur raisonnement leur permet de lui trouver un substitut acceptable. Nous validons ce raisonnement et insistons sur le fait que ces activités sont d'autant plus utiles :

- qu'elles sont conclues par une phase de synthèse dans laquelle on attire l'attention des élèves sur les procédures qu'ils ont employées pour parvenir à donner un sens aux mots méconnus ;
- qu'on incite très régulièrement les élèves à « schtroumpfer » tout seuls les expressions et mots inconnus et à employer les mêmes procédures.

Dans tous les cas, les professeurs expliquent aux élèves que le sens donné doit être considéré comme provisoire, « jusqu'à preuve du contraire », disent-ils parfois. Cela signifie que les élèves doivent avoir conscience du risque pris par leur approximation. La mise en alerte qui en découle les incitera à vérifier dans la suite du texte que leur hypothèse reste plausible. Ils seront ainsi conduits à l'infirmer ou à la confirmer, le plus souvent à l'affiner.

Ces activités de « substitution » sont particulièrement efficaces pour l'apprentissage parce que le mot nouvellement appris peut s'accrocher immédiatement à plusieurs autres, déjà connus des élèves (ceux qu'ils ont utilisés pour déschtroumpfer le mot, ont partagé au moment de la correction et écrit dans leur cahier). Elles leur permettent donc de créer de solides liens sémantiques à l'intérieur de leur base de connaissances. Cet aspect est fondamental quand on sait que plus le nombre de ces liens est important, plus la compréhension des mots est riche, plus ceux-ci sont accessibles en mémoire et plus leur utilisation est flexible.

La recherche d'un sens approximatif et provisoire, mais plausible, dans l'énoncé est facilitée par la mise en œuvre d'une **analyse morphologique** des mots inconnus⁵⁶. Nous incitons donc les enseignants à viser le développement d'une « conscience morphologique⁵⁷ », c'est-à-dire à apprendre aux élèves à décomposer les mots (bases, préfixes, suffixes) et, ainsi, à mieux les comprendre. On s'accorde aujourd'hui pour considérer que de telles connaissances exercent un rôle moteur dans le développement lexical puisqu'elles permettent aux élèves d'être plus autonomes dans la compréhension de mots nouveaux⁵⁸. Il est, en effet, plus facile de saisir le sens du mot *ânon* quand on connaît la base (*âne*) et qu'on a compris que le suffixe « on » est un suffixe diminutif qui, ajouté à un nom, en diminue la valeur (chefaillon, moussaillon, maigrichon...) ou la taille (saucisson, cordon) ; ajouté à un nom d'animal, il désigne le petit dudit animal (chaton, caneton, puceron, ourson, oisillon...) ou un petit animal (moucheron).

✓ Troisième direction : apprendre aux élèves à devenir stratégiques dans leur demande d'aide

S'il n'est évidemment pas question de décourager les appels à l'aide et encore moins d'empêcher les enseignants d'y répondre⁵⁹, nous faisons l'hypothèse qu'il est possible de les réduire en enseignant aux élèves différentes stratégies. Nos propositions visent deux objectifs : 1° rendre les élèves plus conscients de leurs demandes d'aide en les plaçant sous le contrôle de leur attention ; 2° les amener à prendre conscience qu'ils peuvent développer des compétences et des stratégies qui leur permettent, parfois, de se passer du soutien de l'enseignant.

⁵⁵ Ce dispositif a été popularisé par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle.

⁵⁶ Colé, 2011.

⁵⁷ Perfetti, 2007.

⁵⁸ Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty & Fayol, 2000.

⁵⁹ Nous avons maintes fois critiqué les pratiques d'enseignement qui laissent trop vite et trop tôt les élèves seuls face à des tâches sans avoir d'abord garanti l'enseignement des connaissances et compétences qu'elles requièrent.

Novembre 14

Une manière d'atteindre ces objectifs consiste par exemple à donner trois jetons aux élèves avant de leur distribuer le texte à lire⁶⁰. Ces jetons sont des « porteurs d'aide » : avant de commencer la lecture, chacun sait qu'il pourra compter sur son professeur pour obtenir le sens de trois mots (ou de trois expressions), mais seulement trois et que tout jeton épargné sera conservé par son propriétaire. Ce dispositif a pour but d'apprendre aux élèves à transformer leur demande immédiate en une demande « stratégique » et donc à essayer d'évaluer quels sont les mots ou expressions auxquels, moyennant un effort de raisonnement sur les données textuelles, ils peuvent donner un sens provisoire sans nuire à la compréhension globale du texte ou ceux dont ils peuvent raisonnablement « se passer ». Plusieurs recherches ont montré que le lecteur expert utilise systématiquement cette stratégie. Mais, contrairement à ce que l'on pourrait croire, il se rappelle « quelque chose » de ces mots, notamment le texte dans lequel il les a rencontrés ; même s'il n'a pas fait l'effort conscient de les traiter et de les mémoriser, ils sont bien « un peu » en mémoire. Aussi, quand il les rencontre de nouveau, a-t-il déjà une vague idée de ce qu'ils signifient⁶¹. Cette donnée fait mieux comprendre l'intérêt de notre seconde proposition qui consistait à demander aux enseignants d'écrire la liste des mots méconnus au tableau et d'en donner une explication dans les mêmes conditions que celles que nous allons décrire plus loin.

✓ Quatrième direction : l'aide directe « en ligne »

Tous les professeurs apportent des aides directes, « à chaud » et « à la demande », qui offrent l'occasion d'expliquer le sens des mots non pas de façon arbitraire et déconnectée des besoins réels des élèves (type « leçon de mots »), mais en lien direct avec ces derniers. Et si l'on admet qu'il n'y a pas meilleure façon d'apprendre, pour les élèves, que de recevoir un enseignement répondant à une nécessité (ici, comprendre un texte) alors il importe de répondre attentivement à leur demande. D'autant que, nous l'avons dit plus haut, un bon moyen de commencer à mémoriser un mot est de l'associer au contexte de sa première rencontre⁶².

La posture la plus efficace pour offrir cette aide « en ligne » est celle d'un professeur métamorphosé en dictionnaire parlant, très intelligent, bien plus qu'un ordinateur donnant une explication lorsque l'élève clique sur un mot inconnu. Le professeur est, en effet, capable de deux prouesses : d'une part, délivrer une information accessible à ses élèves en fonction de leurs compétences linguistiques effectives (qu'il est seul à connaître) et, d'autre part, délivrer une information pertinente, et seulement celle-ci, dans un contexte singulier (réduction de la polysémie) ; bref une aide ajustée, économique et efficace, permettant aux élèves de poursuivre sans distraction leur quête de sens à l'échelle du texte.

Toutefois, conscient d'avoir fourni une signification contextualisée, le professeur doit être vigilant ultérieurement pour alerter ses élèves sur la polysémie et ne doit laisser passer aucune occasion de tisser des relations entre les différents sens d'un même mot dans différents contextes.

✓ Cinquième direction : l'aide à la mémorisation et à la réutilisation

La question primordiale reste cependant celle de la mémorisation du sens délivré en contexte puisqu'une seule rencontre avec les mots, même s'ils sont correctement définis et expliqués, ne suffit pas toujours. Plusieurs recherches ont, en effet, montré que pour être acquis – c'est-à-dire compris et utilisable – un même mot doit avoir été vu plusieurs fois, dans des contextes variés : Fayol, par exemple, rapporte que si, pour certains élèves, quatre rencontres suffisent, pour d'autres,

⁶⁰ Nous n'ignorons pas qu'un certain nombre d'élèves ne maîtrisent pas suffisamment le décodage pour pouvoir lire, seuls, un texte long. Ils ont besoin que l'enseignant le lise pour eux mais cela ne change rien au dispositif ici décrit.

⁶¹ Stahl, 2003.

⁶² Stahl, 2003

plus de dix sont nécessaires⁶³.

Plusieurs scénarios didactiques ont été testés pour surmonter cette difficulté mais l'un des plus efficaces fut le suivant : chaque fois qu'un terme était expliqué publiquement, le mot cible (ou l'expression) était rapidement noté au tableau par le professeur, sans interruption du cours des échanges avec la classe. À la fin de la séance, les mots inscrits au tableau étaient relus à haute voix et leur sens en contexte était rappelé par le groupe, le professeur notant un synonyme ou une explication extrêmement succincte appuyée par deux ou trois mots-clés. Un peu plus tard dans la journée, avant d'effacer le tableau utilisé pour d'autres tâches, le professeur faisait disparaître le mot cible et demandait aux élèves de le retrouver de mémoire sur la base de la trace restante (synonyme ou autre) et du rappel du contexte. Les élèves copiaient ensuite le tableau et devaient l'apprendre chez eux. Lors du cours suivant, avant de reprendre son enseignement, le professeur récrivait au tableau les mots (ou les explications) appris la veille et invitait les élèves à compléter de nouveau le tableau.

Cette procédure ritualisée permet d'offrir quatre occurrences du même terme et, de surcroît, de mettre en alerte les élèves sur le nécessaire effort de mémorisation à opérer avant que les mots disparaissent.

Une ultime consigne consistait à leur demander de réutiliser le terme dans un autre contexte – mais dans un sens pertinent – au cours de la journée au cours du jeu que nous avons intitulé « **Seul-e contre tous** ». À la fin des séances, les élèves choisissaient une expression ou un mot qu'ils avaient étudiés. Le lendemain, le jeu était lancé : chaque fois qu'un élève parvenait à utiliser le vocabulaire cible à bon escient, dans un énoncé oral ou écrit, la classe marquait un point. Chaque fois que le mot était utilisé à tort, l'équipe perdait un point. Les règles étaient les mêmes pour l'enseignant qui jouait, seul, contre tout la classe et tenait un affichage public de l'évolution du score jusqu'à la fin de la partie. Il indiquait aux élèves la durée du jeu qui n'excédait pas un quart d'heure s'il voulait éviter que certains y consacrent toute leur attention ! Certains enseignants préféraient mener ce jeu au sein d'activités qui requièrent moins d'attention de la part des élèves (temps d'accueil...). Mais tous décrivaient un moment très joyeux, même s'il conduisait parfois à des énoncés un peu tirés par les cheveux. Son efficacité, reposant sur la combinaison d'activités de réception et de production, n'en était pas moins spectaculaire.

L'étude menée par Stahl (2003) explique en partie ces résultats prometteurs : elle montre, en effet, qu'une connaissance totale d'un mot et son utilisation flexible dans différents contextes supposent d'abord la compréhension de sa signification « principale » ou centrale puis la prise de conscience que celle-ci change en fonction du contexte. Elle ajoute que des élèves qui ont vu les mots dans des contextes multiples, même sans instruction explicite, en savent plus que ceux auxquels on a expliqué les mots dans un seul contexte. Autrement dit, pour connaître véritablement un mot et pouvoir l'utiliser à bon escient, l'élève n'a pas seulement besoin d'apprendre sa définition ou le rapport logique qu'il entretient avec une catégorie ou une classe, il doit aussi et surtout comprendre que ce mot peut avoir plusieurs sens en fonction du contexte.

✓ Conclusion

Notre raisonnement qui attribue un rôle majeur à la base de connaissances lexicales est insuffisant pour rendre compte de l'ensemble des difficultés rencontrées par les élèves. Pour le parfaire, nous empruntons des arguments à Sternberg⁶⁴ qui montre que les faibles lecteurs ne sont pas seulement gênés par l'insuffisance de leur base de connaissances, mais aussi par les modes de traitement qu'ils mobilisent en situation de lecture (on parle « d'efficacité cognitive »). Ces élèves s'engagent dans une lecture superficielle des textes et ne mobilisent pas les stratégies efficaces pour déduire le sens

⁶³ Fayol, 2000

⁶⁴ Sternberg, 1985.

des mots et le mémoriser⁶⁵ même quand l'information est suffisante pour pouvoir le faire et qu'ils l'identifient correctement⁶⁶. Autrement dit, l'apprentissage des mots en contexte dépend de la maîtrise de bien d'autres compétences⁶⁷, à commencer par la capacité à construire une représentation mentale cohérente des données du texte ; d'où notre choix d'une **pédagogie intégrative**, associant étroitement apprentissages lexicaux et construction d'une représentation mentale.

Pour conclure, il apparaît que, s'il n'y a pas meilleurs pourvoyeurs de vocabulaire nouveau et de connaissances du monde que les auteurs de texte, il n'y a pas meilleurs professeurs de mots que les enseignants et tout particulièrement ceux qui aident leurs élèves à comprendre ces mots, à les ranger en mémoire au cours de l'activité de lecture elle-même, à les employer dans de nombreux contextes et à les revoir jusqu'à ce qu'ils fassent partie du vocabulaire actif de tous les élèves.

3. Compétences narratives

La compréhension d'un récit suppose la construction d'une représentation mentale au terme d'un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes : [nous recommandons aux maîtres d'apprendre à leurs élèves à construire pas-à-pas cette représentation cohérente et unifiée.](#)

Les recherches actuelles portent à la fois sur les processus cognitifs que le lecteur mobilise au cours de la lecture et sur les propriétés de la représentation mentale qui en résulte une fois le texte lu. La construction de la représentation suppose qu'il soit capable de connecter et d'intégrer l'information qu'il est en train de lire avec celles qu'il a lues précédemment et avec les connaissances dont il dispose. Cela suppose qu'il opère un tri pour conserver en mémoire les éléments qu'il juge importants et rejette les autres. Cette démarche de tri intégratif est bornée par les limitations des capacités attentionnelles et de sa mémoire de travail, mais aussi par les standards de cohérence qu'on tente de maintenir dans une situation de lecture. S'il peut utiliser une grande variété de standards, deux d'entre eux se révèlent particulièrement décisifs pour la construction d'une représentation mentale cohérente : [la cohérence causale et la cohérence référentielle](#)⁶⁸. [C'est pourquoi nous recommandons de travailler sur ces deux dimensions dans le cadre d'une pédagogie renouvelée du rappel de récit.](#)

- ✓ **Les compétences narratives en réception : apprendre à construire une représentation mentale cohérente**

La lecture, construction de significations, est le résultat d'une interaction entre les données du texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit⁶⁹.

⁶⁵ Baker, Simmons & Kame'enui, 1995.

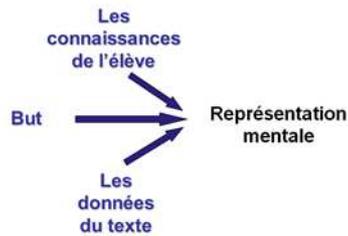
⁶⁶ McKeown *et al.*, 2004.

⁶⁷ McKeown, 1985.

⁶⁸ Graesser & Clark, 1985 ; Kintsch, 1988 ; van den Broeck *et al.*, 2009

⁶⁹ Ajoutons que les connaissances du lecteur conduisent celui-ci à développer un horizon d'attente vis-à-vis du texte, selon le contexte de lecture. L'activité de lecture peut donc aboutir à un retour personnel sur le contrat de lecture initial et à un travail interprétatif, autrement dit, au sens large, à l'élaboration d'un jugement (*cf.* Goigoux, 1993 ; Goigoux & Cèbe, 2006).

Novembre 14



Avec les élèves de cours élémentaire, les maîtres appellent souvent « fabriquer un film » cette activité de construction d'une représentation mentale verbalisable. Nous les incitons à proposer de nombreuses tâches de mise en scène et de reformulation qui visent à faire comprendre aux élèves que lire c'est toujours un peu **traduire**, c'est-à-dire être capable de rendre les idées du texte avec ses propres mots (ou des dessins, des schémas, des mimes...).

En les incitant aussi à bâtir des représentations visuelles des situations évoquées par les textes, ils faciliteront leur mémorisation : selon Duke & Pearson⁷⁰, ces représentations visuelles sont des « représentations » qui permettent à l'apprenti-lecteur de « présenter à nouveau » l'information dans une démarche active de transformation de la connaissance.

Nous demandons aux professeurs de guider étroitement cette activité pour apprendre aux élèves à trier les informations importantes et à les mémoriser. Les recherches les plus récentes sur cette question⁷¹ montrent, en effet, que la compréhension est indissociable de la mémorisation des idées du texte, laquelle exige, tout au long de la lecture, un effort conscient facilité par la réalisation de synthèses provisoires. **C'est pourquoi nous recommandons de multiplier les tâches de paraphrases et de reformulations successives en interrompant la lecture et en faisant réaliser aux élèves des synthèses intermédiaires des idées des textes.**

Nous invitons aussi les enseignants à commencer chaque module didactique en annonçant aux élèves qu'il a pour **objectif de les rendre capables, à la fin, de raconter tout seuls l'histoire** étudiée à quelqu'un qui ne la connaît pas.

Pour atteindre cet objectif, les maîtres peuvent faire succéder au décodage d'un paragraphe une seconde étape dans laquelle ils demandent aux élèves de préparer la reformulation des idées principales (dans leurs propres mots) du texte lu. S'ensuit une mise en commun où un premier élève reformule la totalité du paragraphe (sans avoir le texte sous les yeux et sans être interrompu), après quoi un second indique et justifie son accord ou son désaccord avec les propos de son camarade et complète le cas échéant la reformulation proposée. Enfin, on demande au reste de la classe s'il y a une contestation du résultat ainsi obtenu.

L'étude du paragraphe suivant emprunte la même démarche qui est néanmoins enrichie par une phase dans laquelle le nouveau paragraphe est intégré au rappel des précédents. Ce processus cyclique favorise l'intégration des informations, c'est-à-dire leur mémorisation et leur hiérarchisation.

Par ces activités, on cherche à faire comprendre aux élèves que ce sont bien les idées qu'il faut mémoriser et non pas les mots, contrairement à ce que croit une partie d'entre eux.

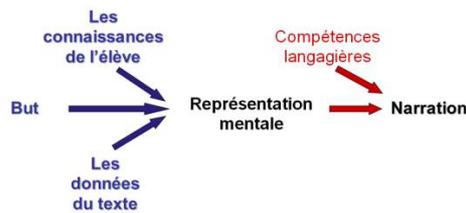
Ajoutons que les maîtres ont intérêt à faire accomplir la plupart des tâches **sans laisser aux élèves la possibilité de recourir au texte**, pour les obliger (et les entraîner) à organiser, en mémoire à long

⁷⁰ Duke & Pearson (2002) affirment qu'une représentation visuelle aide le lecteur à comprendre, à organiser et à se rappeler « mille mots ». Le texte est verbal, abstrait et éminemment oubliable quand une représentation visuelle et concrète est sans doute plus facilement mémorisable. C'est grâce à ce processus actif et transformatif que les connaissances, la compréhension et la mémoire sont reliés. L'amélioration de l'un de ces éléments améliore aussi les autres.

⁷¹ Cain & Oakhill, 2009 ; Perfetti, 2010 ; Cain, 1996.

terme, les informations traitées. Toutefois, avertis de cette disparition, ils sont invités à prévoir et à expliquer ce qu'ils doivent faire pour pallier le manque.

✓ **Les compétences narratives en production : apprendre à raconter**



Au cours élémentaire, comme au cours préparatoire, nous recommandons d'accorder une place prépondérante à l'activité de narration orale exécutée par les élèves.

Nous y voyons **cinq avantages**.

1. L'activité de rappel de récit **finalise** la tâche de lecture. Autrement dit, elle lui donne un but intégrateur – facilement repérable par de jeunes enfants – puisqu'elle les oblige à « prendre ensemble » (cf. étymologie du verbe « comprendre ») et à réunir toutes les données du texte en un tout cohérent s'ils veulent pouvoir raconter, sans aide, l'histoire étudiée en classe. Par cette mise en scène, nous cherchons à faire saisir aux élèves une des caractéristiques essentielles de la compréhension, maintes fois mise en valeur par la recherche : son caractère actif et intentionnel⁷².
2. La narration permet de centrer l'attention des élèves sur le lien qui unit compréhension et mémorisation et, partant, sur l'effort de **mémorisation** qu'il convient de faire pour ne pas oublier de relater des informations essentielles. Elle rend donc plus visible le travail d'organisation et de hiérarchisation des informations traitées.
3. Elle facilite les **apprentissages lexicaux**. Dans un premier temps, les activités de reformulation que nous proposons permettent d'expliquer les expressions et les mots, en contexte ; dans un second, nous multiplions les activités de rappel en incitant les élèves à réutiliser, donc à fixer, les nouveaux termes étudiés. À ce sujet, les recherches⁷³ révèlent que si les expériences narratives contribuent au développement des compétences langagières et des capacités cognitives inférentielles, elles participent aussi au progrès de leur imagination !
4. Elle favorise le développement de compétences utiles à la **production écrite** de textes. Passant progressivement de narrations réalisées collectivement à des activités individuelles, les élèves sont incités à passer du dialogue au monologue, ce dernier préfigurant l'activité solitaire du scripteur, en l'absence du destinataire. La multiplication de tâches de rappel oral de récits oblige les élèves à planifier leur discours (à organiser leurs idées), à soigner leur mise en mots (lexique et syntaxe) et à assurer la cohérence textuelle (désignation des personnages, place du narrateur, reprises anaphoriques, etc.).
5. Elle permet enfin au professeur de **mieux évaluer** ce que ses élèves ont ou n'ont pas compris et de réajuster son enseignement sur la base d'autres indices que l'exactitude des réponses qu'ils apportent aux questions qu'il leur pose.

L'importance que nous accordons au rappel de récit est renforcée par l'absence, en classe, d'activités de ce type. Ce manque est déploré par l'IGEN (2010) qui constate que, même à l'école maternelle, les

⁷² Alexander & Jetton, 2000 ; NICHD, 2000

⁷³ Veneziano, 2010

Novembre 14

élèves sont très peu sollicités pour une « expression en continu » (récits, explications, etc.) dans laquelle ils enchaînent plusieurs énoncés.

Mais ces activités sont avant tout justifiées par les recherches publiées sur le sujet qui montrent que les compétences narratives des jeunes enfants dépendent fortement du développement de la lecture et de l'écriture⁷⁴. Savoir relater une expérience réelle ou une histoire révèle des capacités sociocognitives et langagières plus générales chez l'enfant⁷⁵ et les progrès qu'il fait dans ce domaine ont un effet important sur la compréhension. Ajoutons que la qualité du rappel d'un récit est également révélatrice d'une bonne compréhension⁷⁶ qui, elle, répétons-le, découle de la représentation mentale que le lecteur est capable de construire.

Dès lors, on comprend mieux pourquoi les compétences narratives se développent progressivement, en interaction avec d'autres. À l'âge qui nous intéresse, la plupart des enfants savent très bien dénommer les personnages d'une histoire qu'on vient de leur lire et citer quelques actions de manière isolée mais beaucoup ne parviennent pas à structurer leur récit, c'est-à-dire à faire apparaître le problème et sa résolution⁷⁷. On constate aussi qu'ils relatent aisément le déroulement chronologique des faits mais qu'ils peinent à restituer leur **enchaînement logique** (leurs causes et leurs effets). Ils ont, par exemple, du mal à montrer qu'ils saisissent **l'action d'un personnage comme un tout cohérent orienté par une visée**⁷⁸. Ce n'est que très progressivement qu'ils réussissent à utiliser des marques temporelles puis à expliciter des liens de causalité⁷⁹.

C'est pourquoi les maîtres ne doivent pas se contenter de demander aux élèves de raconter le texte lu mais ils doivent leur proposer de nombreuses activités qui ont explicitement pour but de leur apprendre à le faire.

- Dans certaines d'entre elles, ils doivent exprimer les liens logiques et chronologiques qui relient les faits (actions et événements).
- Dans d'autres, ils doivent chercher à interpréter les événements en produisant des inférences. Dans d'autres encore, on leur demande d'intégrer le point de vue des différents personnages et de donner une cohérence interprétative.
- Dans d'autres enfin, ils doivent raconter à autrui un récit qu'ils ont lu en mettant en évidence ses constituants fondamentaux. Pour cela, ils apprennent à présenter l'action d'un personnage comme un tout orienté vers des buts et à mieux cerner son identité en dressant l'inventaire de ses caractéristiques et de son caractère, révélés par ce qu'il fait et dit et par la façon dont il le dit.

Les élèves doivent encore **réaliser des synthèses intermédiaires et sélectionner ce qui est important ou éliminer le superflu**. La difficulté est de savoir ce qui est important pour la suite et de découvrir comment en débattre avec les autres lecteurs : il faut apprendre à en préjuger en suivant le fil de l'intrigue mais aussi en se fondant sur son expérience personnelle et sur ses connaissances préalables des récits⁸⁰. Dans la plupart des textes qu'ils ont à lire, ces aspects n'ont rien d'univoque ou de

⁷⁴ Whitehurst & Lonigan, 1998.

⁷⁵ Veneziano, 2011.

⁷⁶ Trabasso *et al.*, 1984 ; van den Broeck, 2009.

⁷⁷ Van den Broek (1989, 1997) rapporte que les enfants de 6 ans centrent leur rappel sur les événements et les actions des personnages telles qu'elles sont décrites par l'auteur alors que les plus âgés parviennent à relater les informations relatives aux états mentaux des personnages (leurs buts, leurs intentions, leurs pensées, leurs croyances, leurs émotions...).

⁷⁸ On parle alors de *schéma actanciel* (comprendre les buts poursuivis par les personnages), bien plus important à travailler que le *schéma narratif* (la succession logique des événements).

⁷⁹ Cf. Blanc (2010) pour une synthèse en français.

⁸⁰ Il faut aussi progressivement apprendre à identifier qui raconte l'histoire : est-ce un personnage-narrateur ou l'auteur-narrateur ? (Dumortier & Dispy, 2006).

Novembre 14

transparent : ils doivent faire l'objet d'un effort d'explicitation conscient de la part des lecteurs.

Ces efforts paient si l'on en juge par le nombre de recherches montrant les effets bénéfiques de la **construction de résumés visuels des textes** tels que des mimes, des mises en scène, des représentations imagées, des diagrammes ou des scripts⁸¹. Ces techniques offrent d'autres moyens de créer le résumé des informations importantes et de les lier en un tout cohérent. Elles complètent les résumés oraux et les reformulations particulièrement utiles pour vérifier sa compréhension au fil de la lecture⁸².

4. Compétences inférentielles

Les recherches sur la compréhension en lecture ont montré le rôle central des processus inférentiels et celui des connaissances antérieures du lecteur dans ces processus⁸³. Produire des inférences consiste à tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte. Cela suppose que le lecteur mette en relation les informations présentes dans le texte de manière éparsée (inférences de liaison) et qu'il lie ces dernières avec sa base de connaissances (inférences pragmatiques ou « élaborations »⁸⁴).

Ceci explique pourquoi plus le lecteur dispose de connaissances sur le domaine traité, plus sa compréhension du texte est riche et plus sa représentation est cohérente : beaucoup des concepts qui ne sont pas écrits dans le texte sont présents et accessibles en mémoire et peuvent être intégrés dans la représentation mentale⁸⁵. Or le travail que nous avons mené au cours élémentaire nous a permis de voir que beaucoup d'incompréhensions résultaient du manque de connaissances des élèves ou dans leur inadéquation avec celles requises pour saisir le sens des textes.

Pour faciliter la production d'inférences dans les textes narratifs⁸⁶, il faut attirer l'attention des élèves sur les états mentaux des personnages.

Dans la plupart des récits, 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, de leurs connaissances⁸⁷. Elle exige 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 événements⁸⁸. Or, plusieurs recherches ont mis en évidence que les pratiques éducatives dont bénéficient les enfants influent sur la capacité à saisir les intentions des personnages et, de manière plus générale,

⁸¹ Armbruster *et al.*, 1987 ; Duke & Pearson, 2002 ; Glenberg *et al.*, 2007 ; Glenberg, 2011.

⁸² Duke & Pearson, 2002 ; Pressley, 2002.

⁸³ Oakhill, Cain, & Bryant, 2003 ; Paris, Lindauer & Cox, 1977 ; van den Broek, 1997.

⁸⁴ Cook, Limber & O'Brien, 2001.

⁸⁵ Chiesi, Spilich & Voss, 1979 ; Haenggi & Perfetti, 1994 ; McNamara, 2001 ; Oakhill & Yuill, 1996 ; O'Reilly & McNamara, 2007

⁸⁶ Van den Broeck *et al.*, 2011 ; Oakhill et Cain, 2007.

⁸⁷ Blanc, 2009, montre que les études longitudinales portant sur les rappels de récit réalisés par les élèves tout au long de leur scolarité en apportent la preuve. Si le nombre d'événements relatés augmente progressivement, c'est surtout la nature des relations établies (spatiale, causale, temporelle, émotionnelle) et le nombre de propositions évoquant les intentions des personnages qui caractérisent les récits des élèves les plus âgés. La seconde compétence est décisive, car l'ancrage de la représentation mentale s'organise, le plus souvent, autour des personnages dont il faut saisir les buts, notamment les buts contrariés, pour pouvoir construire les inférences causales qui organisent l'intrigue (par exemple, les efforts consentis pour surmonter les obstacles).

⁸⁸ Willingham, 2006.

Novembre 14

sur ce qui permet d'interpréter leurs états mentaux⁸⁹. Ces études associent les différences interindividuelles observées à la qualité des conversations familiales portant sur les états mentaux et sur les relations avec les comportements que ces derniers provoquent. Bref, certains enfants sont plus habitués que d'autres à réfléchir sur les raisons qui permettent d'expliquer les agissements des autres et à énoncer ou à entendre énoncer lesdits raisonnements. L'importance de l'éducation familiale (et scolaire bien sûr !) est décisive sur ce point, à la fois pour favoriser le développement d'une « théorie de l'esprit », mais aussi pour faire acquérir le vocabulaire relatif à l'expression des émotions et des sentiments, vocabulaire requis dans de nombreuses tâches et activités scolaires, notamment en littérature de jeunesse. C'est pourquoi, si l'on vise le développement de la compréhension et de la production de récits, on doit inciter les élèves à identifier et à expliciter les buts que poursuit chaque personnage et les actions qu'il réalise pour les atteindre, ainsi que les conséquences de celles-ci.

Nous recommandons par conséquent de tout en œuvre pour apprendre aux élèves à s'interroger sur les intentions de l'auteur et sur les états mentaux des personnages qu'il met en scène.

Au terme de l'enseignement, les élèves devraient être capables de se demander, tout seuls, ce qui peut se passer « dans la tête des personnages », bien au-delà de ce qu'en dit explicitement le texte.

Pour atteindre ce but, les professeurs peuvent guider étroitement la recherche de **liens entre les faits** exposés (les actions des personnages ou les événements qu'ils vivent) **et les pensées de ces personnages**, pensées qui sont toujours décomposées en trois sous-ensembles : **1)** leurs buts (pour le futur) et leurs raisons d'agir (en référence au passé), **2)** leurs sentiments et leurs émotions, **3)** leurs connaissances, leurs croyances et leurs raisonnements.

Conclusion : l'autorégulation de l'activité de lecture-compréhension

Les compétences listées ci-dessus sont au service **d'un seul et même but** : former de jeunes lecteurs autonomes, stratégiques, flexibles et capables de prendre en charge et de contrôler leur activité de lecture, sans l'aide de l'enseignant.

L'entreprise n'est pas simple compte tenu de l'âge des élèves et de leurs compétences encore balbutiantes. Mais ce qui la rend plus complexe encore, c'est que la qualité de la compréhension dépend de **stratégies relativement générales** dont nous pouvons dresser la liste en nous appuyant sur les recherches les plus récentes⁹⁰ :

- Assigner un but à son activité avant de commencer la lecture en s'interrogeant sur la ou les raisons qui amènent à lire un texte particulier (comprendre, apprendre, s'informer...)⁹¹.
- S'intéresser aux relations causales (communément appelées « structure du texte » dans la littérature anglophone).
- Fabriquer une représentation mentale (une sorte de « film »).
- Déterminer ce qui est important et le mémoriser.
- Répondre à des questions et savoir s'en poser tout seul.
- Produire des inférences.
- Utiliser ses connaissances antérieures.
- Prévoir la suite.

⁸⁹ Deleau, 2007 ; Tommen, 2007.

⁹⁰ Duff *et al.* 1987, 1989 ; Ellery, 2005 ; National Reading Panel, 2000 ; Pearson *et al.*, 1992 ; Perfetti, 2009 ; Pressley, 2000

⁹¹ Pressley, 2000 ; Pressley & Wharton-McDonald, 1997

- Résumer
- Contrôler et réguler sa compréhension.

Cette liste, qui fait aujourd’hui consensus sur le plan scientifique, permet d’expliquer pourquoi une majorité d’élèves de cours élémentaire sont incapables de contrôler leur compréhension sans l’aide de l’enseignant⁹². Trop des stratégies cataloguées leur font encore défaut.

Le cycle de consolidation portera bien son nom s’il se donne pour objectif d’enseigner ces quatre blocs de compétences et s’assurer que leur mise en œuvre et leur orchestration permettent la régulation de la compréhension par l’élève lui-même⁹³.

⁹² Baker, 1985 ; Markman, 1977 ; Myers & Paris, 1978 ; Paris, Wasik, & Turner, 1991 ; Baker, 2002 ; Klingner, Vaughn, & Schumm, 1998 ; Snow, Burns, & Griffin, 1998

⁹³ McNamara & Kendeou, 2011 ; Perfetti, 2009

Novembre 14

Bibliographie

- Adams, M. J. (2010). Advancing Our Students' Language and Literacy. The Challenge of Complex Texts. *American Educator*, Vol. 34, 4, 3-11.
- Adlof, S. M., Catts, H. W. & Little, T. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component ? *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 19, 933-958.
- 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.
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H. & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 22, 331-346.
- Anderson, R. C., Reynolds, R. E., Schallert, D. L. & Goetz, E. T. (1977). Frameworks for comprehending discourses. *American Educational Research Journal*, 14, 367-381.
- Anderson, R. C. & Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *The American Educator*, 16, 44-47.
- Alexander, P. A. & Jetton, T. L. (2000). Learning from text : A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3 (pp. 285-310). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Boland, E & Font, G (2013). Teaching word-learning strategies. In E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (Eds.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (pp. 169-197). New York, NY : The Guilford Press.
- Baker, L. (1985). How do we know when we don't understand ? Standards for evaluating text comprehension. In D.L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon & T.G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition, and human performance* (pp. 155-206). New York, NY : Academic Press.
- Baker, S. K., Simmons, D. C. & Kame'enui, E. J. (1995). *Vocabulary Acquisition: Synthesis of the Research*. University of Oregon, National Center to Improve the Tools of Educators.
- Beck, I., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary development*. New York, NY : Guilford Press
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2002). Questioning the Author: Making Sense of Social Studies. *Educational Leadership*, 60, 3, 44-47.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Omanson, C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 147-163). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Béguin, P. & Darses F. (1998). Les concepteurs au travail : apports épistémiques et pragmatiques des recherches. *Actes du colloque SELF, Recherche et Ergonomie*. Université de Toulouse [En ligne] URL : <http://www.ergonomie-self.org/media/media30340.pdf>.
- Béguin, P. (2005). Concevoir pour les genèses instrumentales. In P. Rabardel et P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement* (pp. 31-51). Toulouse : Octarès.
- Béguin, P. & Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *@ctivité*, 1.1. URL : <http://www.activites.org/v1n1/beguिन.pdf>.
- Bereiter, C. (1995). A dispositional view of transfer. In A. McKeough, J. Lupart & A. Marini (Eds.), *Teaching for transfer : fostering the generalization in learning* (pp. 21-34). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bianco, M. & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? In X. Dumay & V. Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54). Bruxelles : De Boeck
- Blagg, N. (1991). *Can we teach intelligence ? A comprehensive evaluation of Feuerstein's Instrumental Enrichment Program*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Blanc, N. (2010). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Blanc, N. (2009). La compréhension de contes présentés oralement en classes de CP et CE1 : quelle utilisation des dimensions situationnelles ? *L'année psychologique*, 109, 607-628.

Novembre 14

- Blachowicz, C. L. Z. & Fisher, P. (2012). Keep the « fun » in fundamental : encouraging word consciousness and incidental word learning in the classroom through word play. In E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (Eds.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (pp. 189-208). New York, NY : The Guilford Press.
- Cain, K. (1996). Story knowledge and comprehension skill. In C. Cornoldi & J. V. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and remediation* (pp. 167-192). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, 14, 553-569.
- Cain, K. & Oakhill, J. V. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years : the contribution of component skills and procedures. In R. K. Wagner, C. Schatschneider & C. Phythian-Sence, (Eds.), *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 143-175). New York, NY : The Guilford Press.
- Cain, K., Oakhill, J. V. & Lemmon, K., (2005). The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90, 65-87.
- Catts, H. W., Adlof, S. M. & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders : A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278-293.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (Accepté). Vocabulaire et compréhension de textes : et si nous ne laissons à la charge de l'élève que celle qui lui revient ? *Spirales*, 53.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix*. Paris : Retz
- Cèbe, S., Perez-Bacqué, M., Raguideau, C. & Goigoux, R. (2011). *Lector & Lectrix-Collège*. Paris : Retz.
- Cellier, M. (2011). *Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*. Eduscol.education.fr.
- Cellier, M. (2008). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*. Paris : Retz.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis : Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chartier, D. (1996). An evaluation of two cognitive learning methods in adults on pre-qualification schemes : Logo and logical reasoning workshops (ARL). *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XI, 4, 443-457.
- Chiesi, H. L, Spilich, G. J., James F. & Voss, J. F. (1979). Acquisition of domain-related information in relation to high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Vol. 18, 3, 257-273.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J. C. (2001). DRC : A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Colé, P. (2011). Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue. *Ressources pour l'école primaire, le vocabulaire et son enseignement*. <http://media.eduscol.education.fr>
- Compton, D. L., Elleman, A.-M., Olinghouse, N. G., Lawrence, J., Bigelow, E., Gilbert, J. K. & Davis, G. N. (2009). The influence of in text instruction on declarative knowledge and vocabulary learning in struggling readers: how IQ confounds the story. In R. K. Wagner, C. Schatschneider & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 46-71). New York, NY : The Guilford Press.
- 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.
- Cornoldi, C. & Oakhill, J. V. (Eds.). (1996). *Reading comprehension difficulties: Processes and remediation*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Daussin, J.-M., Keskpai, S. & Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. *L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit, France, portrait social*, 137-152.
- Dehaene, S. (Dir.) (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.
- 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.
- Denizot, J.-C. (2008). *Le vocabulaire au quotidien*. Dijon : SCEREN-CRDP de Bourgogne.
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction : Research-based best practices* (pp. 28-41). New York, NY : Guilford Press.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M., Vavrus, L. G., Wesselman, R., Putnam, J.

Novembre 14

- & Bassiri, D. (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22, 347-368.
- Duffy, G. G. & Roehler, L. R. (1989). Why strategy instruction is so difficult and what we need to do about it. In C. B. McCormick, G. Miller & M. Pressley (Eds.), *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications* (pp. 133–154). New York, NY : Springer-Verlag.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day : The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35, 202–224.
- 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.
- Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 15, 481-533.
- 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.
- Eason, S. H. & Cutting, L. F. (2009). Examining sources of poor comprehension in older poor readers: preliminary findings, issues and challenges. In R. K. Wagner, C. Schatschneider & C. Phythian-Sence, (Eds.), *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 263-283). New York, NY : Guilford Press.
- Ellery, V. (2005). *Creating strategic readers*. Newark, DE : International Reading Association.
- Fayol, M. (2000). La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations. *Actes du séminaire national*. Paris : 9 et 10 octobre.
- Fayol, M. (2003). La compréhension : évaluations, difficultés et intervention. *Conférence de consensus*. <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/fayol.pdf>
- Fleisher, L. S., Jenkins, J. R. & Pany, D. (1979). Effects of poor readers' comprehension of training in rapid decoding. *Reading Research Quarterly*, 15, 30-48.
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Catts, H. & Tomblin, J. B. (2005). Dimensions affecting the assessment of reading comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 369-394). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Freebody, P. & Anderson, R. C. (1983). Effects on Text Comprehension of Differing Proportions and Locations of Difficult Vocabulary. *Journal of Literacy Research*, Vol. 15, 3, 19-39.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp 301-330). London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gambrell, L. B., Kapinus, B.A. & Wilson, R. M. (1987). Using mental imagery and summarization to achieve independence in comprehension. *Journal of Reading*, 30, 638-642.
- Glenberg, A. M., Brown, M. & Levin, J. R. (2007). Enhancing comprehension in small reading groups using a manipulation strategy. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 389-399.
- Glenberg, A. M. (2011). How reading comprehension is embodied and why that matters. *International Electronic Journal of elementary education*, Vol. 4, 1, 5-18.
- Globerson, T. (1983). Mental capacity and cognitive functioning : developmental and social class differences. *Developmental Psychology*. 2, 225-230.
- Goigoux, R. (2000). Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle. *Psychologie Française*, Vol. 45, 3, 235-245.
- Goigoux, R. (2000). *Apprentissage et enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté*. Suresnes : CNEFEI. Synthèse consultable sur <http://www.bienlire.education.fr/04-media/documents/synthese-goigoux.pdf>.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2013, sous presse). Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique. *Recherches*, n° 58.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.
- Gombert, J.E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P. & Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Graesser, A. C. & Clark, L. C. (1985). *Structures and procedures of implicit knowledge*. Norwood, NJ : Ablex.

Novembre 14

- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 3-26). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Graves, M., Sales, G. C., Lawrenz, F., Robelia, B. & Richardson, J. W. (2010). Effects of Technology-Based Teacher Training and Teacher-Led Classroom Implementation on Learning Reading Comprehension Strategies. *Contemporary educational technology, Vol. 1, 2*, 160-174.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book : learning and instruction*. Newark, DE : International Reading Association.
- Haenggi, D. & Perfetti, C. A. (1994). Processing components of college-level reading comprehension. *Discourse Processes, Vol. 17, 1*, 83-104.
- Hart, B. & Risley, R. T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- Hart, B. & Risley, R. T. (2003). The early catastrophe. *Education review, Vol. 17, 1*, 110-118.
- Hiebert, E. H. & Kamil, M. L. (2005). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator, 22*, 8-15.
- IGEN-IGAENR (2010). *Note de suivi de la réforme de l'école primaire*. <http://www.education.gouv.fr>.
- Kame'enui, E. J., Carnine, D. W. & Freschi, R. (1982) Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension and recall. *Reading research quarterly, Vol. 17, 3*, 367-388.
- Keenan, J. M., Olson, R. K. & Betjemann, R. S. (2009). Assessment and etiology of individual differences in reading comprehension (pp. 227-245). In Wagner, R.K., Schatschneider, C. & Phythian-Sence, C. (Eds.), *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 107-123). New York, NY : The Guilford Press.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review, 95*, 163-182.
- Klingner, J. K., Vaughn, S. & Schumm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal, 99*, 3-22.
- Kucan, L. (2012). What is the most important to know about vocabulary ? *The reading teacher, Vol. 65, 6*, 360-366.
- 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.
- Loarer, E., Chartier, D., Huteau, M. & Lautrey, J. (1995). *Peut-on éduquer l'intelligence ? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*. Bern : Peter Lang.
- Markman, E. M. (1977). Realizing that you don't understand : a preliminary investigation. *Child Development, 46*, 986-992.
- McKeown, M. G., Beck, I. L. & Sandora, C. (2012). Direct and rich vocabulary instructional needs to start early. In E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (Eds.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (pp. 17-33). New York, NY : The Guilford Press.
- McKeown, M. G. & Beck, I. L. (2004). Direct and rich vocabulary instruction. In J. F. Baumann & Kame'enui, E. J. (Eds.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (pp. 13-27). New York, NY : The Guilford Press.
- McKeown, M. G. (1985). The Acquisition of Word Meaning from Context by Children of High and Low Ability. *Reading Research Quarterly, Vol. 20, 4*, 482-496.
- McNamara, D. S. (2001). Reading both high-coherence and low-coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 55*, 51-62.
- McNamara, D. S. & Kendeou, D. S. (2011). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of elementary education, Vol. 4, 1*, 34-46.
- Megherbi, H. & Ehrlich, M.-F. (2004). Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs de textes écrits. *L'Année psychologique, 104*, 433-489.
- Morais, J. (1998). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C. & Herman, P. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal, 24*, 237-270.

Novembre 14

- 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.
- Nation, K., Cocksey, J. Taylor, J. S. H. & Bishop, D. V. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 51, 9*, 1031-1039.
- Nation, K. & Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 359-370.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Bethesda, MA : National Institute of Child Health and Human Development.
- Neufeld, P. (2005). Comprehension instruction in content area classes. *The Reading Teacher Vol. 59, 4*, 302-312.
- Myers, M. & Paris, S.G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology, 70*, 680-690.
- Oakhill, J. V. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology, 54*, 31-39.
- 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, Vol. 18, 4*, 443-468.
- 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. & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability : processes and remediation. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 69-92). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Reilly, T. & McNamara, D. S. (2007). Reversing the reverse cohesion effect: Good texts can be better for strategic, high-knowledge readers. *Discourse Processes, 43*, 121-152.
- Pany, D., Jenkins, J. R. & Schreck, J. (1982). Vocabulary Instruction: Effects on Word Knowledge and Reading Comprehension. *Learning Disability Quarterly, Vol. 5, 3*, 202-215.
- Paris, S. G., Carpenter, R. D., Paris, A. H. & Hamilton, E. E. (2005). Spurious and guenuine correlates of children's reading comprehension. In S. G. Paris & S. A. Sthal (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 131-160). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Paris, S. G., Lindauer, B. K. & Cox, G. L. (1977). The development of inferential comprehension. *Child Development, 48*, 1728-1733.
- Paris, S. G., Wasik, B. A. & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609-640). White Plains, NY : Longman.
- Pascual-Leone, J. & Ijaz, H. (1989). Mental capacity testing as a form of intellectual-developmental assessment. In R. J. Samuda, S. L. Kong, J. Cummins, J. Pascal-Leone & J. Lewis (Eds.), *Assessment and placement of minority students*. Kingston : Hogrefe.
- Pearson, P. D., Roehler, L. R., Dole, J. A. & Duffy, G. G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 145-199). Newark, DE : International Reading Association.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York, NY : Oxford University Press.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability : lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, Vol. 11, 4*, 357-383.
- Perfetti, C. (2009). *Reducing the Complexities of Reading Comprehension : A Simplifying Framework*. Institute of Education Sciences, Research Conference
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary and comprehension. In M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bridging reading research to life* (291-303). New York, NY : Guilford Press.
- Pressley, M. & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension instruction and its development through instruction. *School Psychology Review, 26*, 448-466.
- Pressley, M. (2000). What should reading comprehension instruction be the instruction of ? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 3* (pp. 545-561). Mahwah, NJ :

Novembre 14

- Lauwrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M. (2002-a). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research says about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, DE : International Reading Association.
- Pressley, M. (2002-b). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York, NY : Guilford Press.
- Pourchet, M., Zorman, M. & Lequette, C. (2009). *Fluence de lecture CE/CM*. Grenoble : La Cigale.
- 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. (1995). *Les homes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P. & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès.
- Reed, D. & Vaughn, S. (2010). Reading interventions for older students. In T. A. Glover & S. Vaughn (Eds.), *The promise of response to intervention. Evaluating current science and practice* (pp. 143-186). New York, NY : The Guilford Press.
- Rivais, Y. (2006). *140 jeux pour lire vite*. Paris : Retz.
- Robert, A. (2008). La double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques de professeurs de mathématiques. In F. Vandebrouck (éd.), *La classe de mathématiques : activité des élèves et pratiques des professeurs* (pp. 45-52). Toulouse : Octarès.
- 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.
- Ryder, R. J. & Graves, M. F. (1994). *Reading and learning in content areas*. New York, NY : Merrill.
- Samuels, S. J. (2012). Reading fluency / its past, present, and future. In T. V. Rasinski, C. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction. Research based best practices* (pp. 3-16). New-York : The Guilford press.
- Sander, E. & Hofstadter, D. (2012). *Surfaces et Profondeurs*. Paris : Odile Jacob.
- Saujat, F., Amigues, R. & Faïta, D. (2007). Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur. In M. Bru & L. Talbot (Eds.), *Des compétences pour enseigner, entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 183-196). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Plane, S. & Schnewly, B. (Eds.) (2000). Les outils d'enseignement du français. *Repères*, 22.
- Shanathan, T. (2012). Developing fluency in the context of effective literacy instruction. In T. V. Rasinski, C. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction. Research based best practices* (pp. 17-35). New-York : The Guilford press.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC : The National Academies Press.
- Spilich, G. J., Vesonder, G. T., Chiesi, H. L. & Voss, J. F. (1979). Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, Vol. 18, 3, 275-290.
- Spooner, A., Baddeley, A. D. & Gathercole, S. E. (2004). Can reading accuracy and comprehension be separated in the Neale Analysis of reading ability? *British Journal of Educational Psychology*, 74, 187-204.
- Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2013). *Lecture et dyslexie* (2^e édition, revue et actualisée). Paris : Dunod.
- Stahl, S. A. (2003). How Words Are Learned Incrementally Over. *American Educator*, 22, 18-19.
- Stahl, S. A. & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction : A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72-110.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K. E. & Cunningham, A. E. (1993). Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 85, 211-229.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Stothard, S. E. & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children : The role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing*, 4, 245-256.

Novembre 14

- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Swanborn, M. S. L. & De Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading : a meta-analysis. *Review of Educational research*, 69, 261-285.
- Swanborn, M. S. L. & De Glopper, K. (2002) Impact of Reading Purpose on Incidental Word Learning From Context. *Language Learning*, volume 52, 1, 95-117.
- Tauveron, C. (Ed.) (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique (de la GS au CM2)*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*, Paris : Hatier.
- Templeton, S. (2012). The vocabulary-spelling connection and generative instruction. In E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (Eds.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (pp. 116-138). New York, NY : The Guilford Press.
- Tommen, E. (2007). Le développement des théories de l'esprit. In A. Blaye et P. Lemaire (Eds.), *Psychologie du développement cognitif de l'enfant* (pp. 65-94). De Boeck.
- Trabasso, T., Secco, T. & van den Broek, P. (1984). Causal cohesion and story coherence. In H. Mandl, N. L. Stein & T. Trabasso (Eds.), *Learning and Comprehension of Text* (pp. 83-111). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Tuckwiller, E. D., Pullen, P. C. & Coyne, M. (2010). An investigation of at-risk kindergarten students' response to a two-tiered vocabulary intervention : A regression discontinuity design. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25, 137-148.
- 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 den Broek, P., White, M. J., Kendeou, P. & Carlson, S. (2009). Reading between lines. Developmental and individual differences in cognitive processes in reading comprehension. In R. K., Wagner, C., Schatschneider & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 107-123). New York, NY : The Guilford Press.
- van den Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S. & Visser. G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of elementary education*, Vol. 4, 1, 259-268.
- Veneziano, E. (2009). Peut-on aider l'enfant à mieux raconter ? Les effets de deux méthodes d'intervention : conversation sur les causes et modèle de récit. In H. Makdissi, A. Boisclair & P. Sirois (Eds.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte sur la scolarisation* (pp. 107-144). *Halshs-00413310, version 1 - 9 Nov 2011*.
- Wagner, R. (2005). Causal relations between vocabulary development and reading comprehension. *Toronto, Canada, American Educational Research Association*
- Weulersse, O. & Dautremer, R. (2007). *Nasredine et son âne*. Paris : Flammarion, Père Castor.
- Williams, J. P. (1993). Comprehension of students with and without learning disabilities: Identification of narrative themes and idiosyncratic text representations. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, 4, 631-641.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- 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.
- Wolf M. & Katzir-Cohen T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Sciences Studies Reading*, 5, 211-239.
- Woolley, G. & Hay, I. (2004). Strategies to improve reading comprehension. *Learning difficulties : multiple perspectives*, 82-98.

Novembre 14

Yuill, N. & Oakhill, J. V. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge, England : Cambridge University Press.

Zorman, M. & Pourchet, M. (2008). *Fluence de lecture CP/CE*. Grenoble : La Cigale.

Novembre 14