



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

**Maryse BIANCO,**

**Maître de Conférences  
Université Grenoble-Alpes,**

**Propositions pour une programmation  
de l'enseignement de la  
compréhension en lecture**

# PROPOSITIONS POUR UNE PROGRAMMATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPREHENSION EN LECTURE

Maryse Bianco  
Maître de Conférences  
Laboratoire des sciences de l'éducation  
Université Grenoble-Alpes  
BP 47  
38040 Grenoble.

## Sommaire

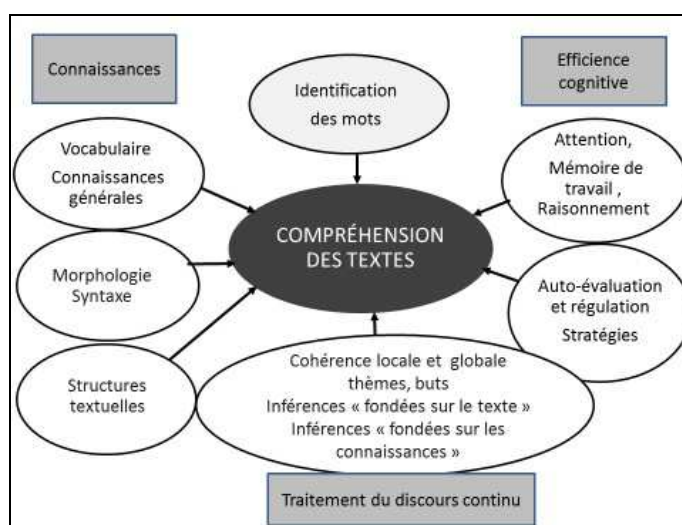
<b>Introduction : la compréhension des textes</b>	<b>2</b>
<b>Les habiletés à construire pour comprendre les textes</b>	<b>3</b>
<i>Les habiletés essentielles</i>	
<i>Les stratégies de compréhension</i>	
<i>La connaissance des conventions textuelles</i>	
<b>Quelques points saillants</b>	<b>6</b>
<b>Enseigner la compréhension en lecture</b>	<b>8</b>
<i>L'enseignement direct et explicite est une voie efficace pour l'amélioration de la compréhension en lecture</i>	
<b>Réponses aux questions précisées dans la demande du conseil supérieur des programmes</b>	<b>12</b>
<b>Références</b>	<b>20</b>

octobre 14

## Introduction : la compréhension des textes

L'aisance habituelle avec laquelle nous analysons un message – écrit ou oral – et en extrayons les informations pertinentes masque la complexité de l'activité de compréhension des textes dont l'objectif est de parvenir à la construction d'une représentation mentale cohérente : le modèle de situation. Les structures et mécanismes cognitifs impliqués sont résumés dans la figure ci-dessous :

*Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes*



La compréhension démarre à partir du moment où les mots, entendus ou imprimés, sont identifiés et leurs significations activées. Nos connaissances sur le langage nous permettent de procéder aux analyses morphologiques et syntaxiques qui établissent les relations entre les mots à l'intérieur d'une phrase. Dans un texte, les phrases n'étant pas indépendantes les unes des autres, les significations qui transitent d'une phrase à l'autre doivent aussi être extraites; il faut donc repérer le (ou les) thème(s) du discours, suivre leur progression et les ruptures éventuelles. Certaines unités linguistiques (les connecteurs et les anaphores) signalent la nécessité d'établir ces relations. Toutes les relations inter-phrastiques ne sont cependant pas explicitées ; dans tous les cas, il est nécessaire de les reconnaître et de mettre en œuvre, le cas échéant, des mécanismes d'inférences plus ou moins sophistiqués. Ces mécanismes permettent d'élaborer une représentation localement et globalement cohérente. La cohérence locale désigne la gestion des relations entre les phrases alors que la cohérence globale renvoie à l'unité thématique. L'ensemble de ces traitements suppose en outre que le lecteur ou le « compreneur » exerce une veille sur ce qu'il comprend ou ne comprend pas. Il doit,

octobre 14

autrement dit, contrôler sa compréhension et initier, si besoin, des régulations au moyen des stratégies cognitives et des connaissances sur le monde dont il dispose. La mobilisation des mécanismes et connaissances ci-dessus évoqués doit être dynamique, souple, et souvent simultanée, en fonction des besoins de l'interprétation. En d'autres termes, un compreneur expert est un compreneur **fluide et stratégique** ; fluide parce que les mécanismes de la lecture et de la compréhension sont fortement intégrés à son activité cognitive ; il est capable de les mobiliser de manière automatique et flexible ; stratégique car il auto-évalue et guide sa compréhension au fur et à mesure de la saisie des informations ; il sait repérer les erreurs ou les difficultés et dispose de stratégies efficaces pour y remédier. Il peut expliciter ce qu'il a compris et appris, ce qu'il n'a pas compris et dans quelle mesure ses objectifs de lecture ont été atteints. Par ailleurs, et au-delà de l'élaboration des modèles de situation, l'activité de compréhension en lecture implique l'acquisition de connaissances nouvelles dès la troisième année de l'école élémentaire. Par les objectifs qu'elle fixe aux lecteurs, cette dimension ancre plus encore l'activité dans sa dimension sociale et culturelle. A mesure que l'on avance dans la scolarité, elle sollicite de plus en plus fortement, des capacités d'analyse, d'évaluation, de jugement et de comparaison, autrement dit, des raisonnements qui dépassent le cadre du traitement d'un texte unique.

### **Les habiletés à construire pour comprendre les textes**

Les habiletés à construire et à maîtriser par le lecteur/compreneur pour parvenir à une compréhension experte en fin de scolarité secondaire peuvent être catégorisées en trois grands groupes: les habiletés requises ou essentielles, les stratégies de lecture et la connaissance des conventions textuelles (d'après O'Reilly & Sheehan, 2009) :

#### *Les habiletés essentielles*

Elles regroupent l'ensemble des processus et mécanismes qui concourent à l'élaboration des modèles de situation et à leur utilisation dans des tâches qui permettent le réinvestissement des connaissances acquises au cours de la lecture. Ces habiletés sont elles-mêmes scindées en 3 catégories :

1/ *Les pré-requis* sont les mécanismes de la lecture proprement dite : décoder et identifier les mots écrits, lire un texte de manière fluente, c'est-à-dire à un rythme suffisamment rapide avec une prosodie adaptée (à l'oral). Ces mécanismes ne concernent pas à proprement parler la compréhension mais ils en représentent la fondation. ***La fluence de lecture en contexte*** est une habileté intégratrice qui établit la jonction entre les mécanismes d'identification et la compréhension. Outre le déchiffrage et l'identification des mots, elle intègre progressivement des habiletés de compréhension du langage oral, probablement les plus automatisées d'entre elles (la sélection du sens d'un mot polysémique ou l'interprétation de certaines références pronominales par exemple). A partir d'un certain niveau de maîtrise des procédures de déchiffrage et d'identification, la capacité à les utiliser de manière fluide et combinée aux processus d'extraction du sens, devient essentielle à la construction de l'expertise en lecture. La fluence de lecture orale est un prédicteur direct des performances de compréhension en lecture ; elle médiatise l'influence du décodage et de l'identification des mots dès le CE2 - selon les données disponibles en français (cela est déjà le cas en fin de cours préparatoire mais les données dont on dispose actuellement pour les plus jeunes proviennent de recherches en anglais et en coréen). En outre, la construction de cette habileté distingue les meilleurs compreneurs des plus faibles, la fluence de lecture orale ne prédisant pas directement les performances en compréhension pour les faibles compreneurs (qu'ils soient des bons ou des faibles décodeurs) à l'inverse des bons et des moyens compreneurs (Bianco et collaborateurs, 2014)

2/ *Les mécanismes impliqués dans la construction des modèles de situation* regroupent l'ensemble des processus qui permettent de passer la compréhension des mots isolés au modèle de situation. Ces mécanismes sont décrits de manière classique dans la littérature et ont été résumés en introduction. La saisie de la *cohérence locale*, puis l'extraction de l'essentiel, permettent d'accéder à une représentation *globalement cohérente*. ***Ce niveau de représentation, encore appelé macrostructure peut être considéré comme une forme d'interprétation partagée, cantonnée à l'analyse du texte, et à laquelle doit pouvoir accéder tout lecteur.*** C'est aussi une représentation structurée qui nécessite des habiletés à regrouper, à organiser et à résumer l'information. Au-delà, le thème général active, si nous en disposons, un ensemble plus large de connaissances. L'interprétation partagée peut alors être intégrée aux connaissances antérieures du lecteur, ce qui a pour conséquence de renforcer la cohérence

octobre 14

des informations lues mais aussi d'enrichir la représentation de données personnelles ; des *modèles de situation* plus ou moins semblables d'un individu à l'autre peuvent en résulter. Ainsi, l'individu peut élaborer des modèles de situation qui, tout en conservant l'interprétation partagée initiale, intègrent des éléments qui renforcent sa cohérence et les lient à ses connaissances antérieures.

***Le mouvement de l'interprétation textuelle va donc d'une extraction contrainte des informations délivrées à une interprétation personnelle et sensible. L'enjeu de l'école primaire est certainement de permettre à tous les élèves de savoir élaborer cette représentation partagée.***

3/ *Les habiletés de compréhension appliquées* dépassent le strict cadre de la compréhension d'un texte unique mais elles sont essentielles. En effet, les informations extraites d'un texte doivent pouvoir être manipulées et utilisées en fonction des buts du lecteur et/ou des objectifs d'apprentissage (par exemple, résoudre un problème arithmétique, faire un exposé, prendre une décision, construire un dispositif technique). Dans cette perspective, le lecteur doit être capable de synthétiser et d'organiser les informations provenant de plusieurs textes, d'en évaluer la pertinence et d'expliquer et de raisonner en intégrant les informations acquises avec ses connaissances propres.

#### *Les stratégies de compréhension*

Elles renvoient à la composante d'auto-évaluation et de régulation de l'activité. La mise en œuvre de ce contrôle peut varier en fonction des motivations, des objectifs et de l'expertise des lecteurs, mais aussi en fonction du contenu des textes. Les stratégies sont définies comme un ensemble de procédures que le lecteur peut mobiliser de manière délibérée et sous le contrôle de l'attention. En d'autres termes, ces stratégies touchent *aux aspects métacognitifs* de l'activité de compréhension. On distingue traditionnellement 3 types de stratégies, selon le moment de la lecture auquel elles s'appliquent :

- les stratégies de pré-lecture : parcourir rapidement le texte, prendre connaissance du sommaire, poser des questions préalablement à la lecture,...; comme leur nom l'indique, elles préparent la lecture
- les stratégies liées à la construction des modèles de situation aident le lecteur dans l'élaboration de la cohérence du texte : interroger le texte en le paraphasant, en l'auto-

octobre 14

expliquant, en (se) posant des questions, en organisant l'information sous forme graphique,....

- les stratégies postérieures à la lecture aident à maîtriser les habiletés de compréhension appliquées : critiquer, évaluer les sources, synthétiser l'information, organiser, comparer....

Il est utile de signaler ici que le terme « stratégie » désigne dans la littérature deux types de processus différents bien que liés: une activité mentale demandant un effort conscient pour auto-évaluer et surmonter un obstacle à la compréhension (relire, paraphraser, prendre des notes,...) et des mécanismes mentaux utilisés de manière dynamique pendant la lecture ; ces derniers requièrent souvent un effort minimal chez le lecteur expert (Millis & Magliano, 2012) car ils sont hautement intégrés à son activité. Ils nécessitent cependant un apprentissage, parfois difficile, et un enseignement explicite pour les enfants les plus faibles notamment.

#### *La connaissance des conventions textuelles*

La connaissance des modes spécifiques de l'exposition disciplinaire (sciences humaines, littérature et sciences physiques et de la vie) facilite la lecture et la compréhension, comme l'ont attesté les nombreux travaux relatifs à la structuration du récit. Au-delà des contenus et de la structure de l'argumentation, chaque genre textuel contient aussi des différences linguistiques susceptibles d'influencer les traitements et la compréhension. Des recherches récentes montrent que, pour l'anglais au moins, la composition lexicale et morphosyntaxique varie selon les genres textuels que les élèves sont susceptibles de rencontrer aux différents niveaux de leur scolarité (de la deuxième année de primaire à la seconde); par exemple, les narrations contiennent plus de mots familiers que les textes documentaires et moins de marques de cohésion référentielle (présence de pronoms, expressions répétées...); en contrepartie, leur syntaxe est plus complexe. Les caractéristiques linguistiques des textes documentaires varient aussi selon qu'il s'agit de textes scientifiques ou de textes de sciences sociales (histoire, géographie...): les textes scientifiques répondent le plus fortement aux distinctions faites ci-dessus, les textes de sciences humaines cumulant souvent les difficultés des deux genres (McNamara, Graesser & Louwerse, 2012). L'extension de l'enseignement de la compréhension en lecture dans les différentes disciplines scolaires, passe par l'initiation à ces conventions ; cette initiation est l'occasion de réinvestir des procédures et des mécanismes

octobre 14

acquis par ailleurs – à l’oral et lors d’un enseignement spécifique - au service de l’acquisition de connaissances dans chaque discipline.

### **Quelques points saillants**

Au-delà de l’analyse des habiletés cognitives qui concourent à la compréhension des textes, quelques autres points saillants méritent d’être soulignés car ils peuvent éclairer directement les choix pour l’élaboration de programmes.

- 1- Les habiletés langagières liées au code et celles liées au sens se développent simultanément lors de l’acquisition du langage ; l’apprentissage de la lecture s’inscrit dans la continuité de ce développement.*
- 2- Les enfants présentant des difficultés de compréhension en lecture en fin d’école primaire avaient déjà, pour la très grande majorité, des difficultés dans l’acquisition du langage oral.*

Les études longitudinales ont établi la continuité des apprentissages entre le langage oral et celui de l’écrit ainsi que la simultanéité du développement des capacités d’analyse du code linguistique et des significations qu’il véhicule. Les progrès dans les différents secteurs du langage s’influencent mutuellement tout au long de la scolarité primaire (Bianco et al., 2010 ; 2012 ; Catts et al., 1999-2006 ; Kendeou et al., 2009). Le développement langagier, comme les premiers apprentissages de la lecture, entretiennent en outre des relations privilégiées et réciproques avec le développement cognitif général (Davidse, De Jong & Bus, 2013).

- 3- Les mécanismes de la compréhension des textes sont amodaux et sollicitent des habiletés cognitives complexes autres que strictement langagières.*

Ces deux caractéristiques sont liées mais distinctes. La compréhension n’est pas spécifique à une modalité perceptive et les enfants, comme les adultes, comprennent de manière comparable des énoncés et/ou des textes présentés à l’écrit, oralement, ou encore de manière visuelle (Gernsbacher et al., 1990 ; Kendeou et al., 2008). Les mêmes représentations et mécanismes sont sollicités dans tous les cas. Cette amodalité s’assortit d’une multi-modalité des traitements au sens où la construction des modèles de situation consiste en une simulation mentale qui engage des connaissances symboliques et abstraites autant que la réactivation d’expériences associées aux différentes modalités sensori-motrices comme aux connaissances émotionnelles et sociales. Cette incarnation des représentations est confortée par de

octobre 14



nombreuses recherches chez l'adulte et par des résultats qui s'accumulent rapidement chez l'enfant (Engelen, Bouwmeester, Bruin & Zwann, 2011 ; Wellsby & Pexman, 2014).

*4- Les mécanismes de la compréhension émergent très tôt mais leur acquisition est un processus au long cours qui se poursuit jusqu'à l'adolescence et parfois même, jusqu'à l'âge adulte.*

Les travaux relatifs au développement de la compréhension montrent sans exception que son acquisition débute avec l'apprentissage de la langue maternelle par le nourrisson mais que la maîtrise réfléchie des habiletés demande de longues années. Par exemple, on observe que les enfants de deux ou trois ans manifestent des comportements de contrôle quand ils écoutent des histoires familières (ils manifestent des réactions de surprise et d'orientation de l'attention, lorsque survient un événement inattendu). La maîtrise des stratégies de compréhension est toutefois tardif et nécessite souvent un enseignement spécifique (Graesser, 2007 ; Skarakis-Doyle, 2002).

*5/ Les mécanismes de la compréhension ne sont pas accessibles à l'observation directe.*

Chez le compreneur expert, les mécanismes de la compréhension s'exercent avec une grande rapidité sans que l'individu en ait conscience, la plupart du temps. Un enfant qui observe un adulte ou un pair plus expérimenté ne peut pas percevoir les traitements cognitifs qui conduisent au résultat, éventuellement explicité, du traitement d'un énoncé (la réponse à une question par exemple).

### **Enseigner la compréhension en lecture**

Les points précédents conduisent à souligner d'abord quelques aspects généraux pour penser l'enseignement du langage et de la compréhension en lecture. Celui-ci doit selon nous:

1/ S'inscrire dans la durée et être pensé de manière intégrée à l'enseignement de la lecture et de la langue.

2/ Tirer profit des relations qu'entretiennent le langage oral et celui de l'écrit d'une part et de l'amodalité des mécanismes d'autre part, pour tisser les liens entre les différentes modalités d'appréhension du langage et engager un travail oral, précoce et continu, dès les premières années de scolarisation. L'expérience sensori-motrice comme les capacités de raisonnement,

octobre 14

essentielles à la construction des représentations des situations, doivent être sollicitées et verbalisées afin d'être progressivement intégrées à l'activité de compréhension.

3/ Enseigner les procédures spécifiques de la compréhension afin de former des élèves capables de comprendre suffisamment bien pour apprendre au contact des textes qu'ils lisent. Doter les élèves - et surtout les plus fragiles - de ces outils aura certainement sur l'apprentissage de la compréhension, le même pouvoir génératif, aujourd'hui largement reconnu et incontesté, qu'a celui de l'enseignement du principe alphabétique sur l'apprentissage des mécanismes de la lecture.

*L'enseignement direct et explicite est une voie efficace pour l'amélioration de la compréhension en lecture*

Au-delà de ces trois idées générales, les recherches en éducation<sup>1</sup>, ont montré que la compréhension peut et doit être enseignée de manière explicite et structurée à l'école. Les propriétés de l'enseignement explicite (ou direct) ont d'abord été décrits dans le cadre de recherches « processus-produits » dont le but était d'identifier par l'observation les gestes professionnels caractérisant les enseignants les plus efficaces, c'est-à-dire les enseignants dont les élèves progressent le plus. D'une manière générale, ces recherches ont conclu à une plus grande efficacité des enseignants qui mettent en œuvre un enseignement direct (encore nommé enseignement explicite) et il n'existe pas depuis, de recherches ayant invalidé ces résultats (Rosenshine, 2009). L'enseignement explicite est défini par un ensemble de six principes qui aboutissent à un enseignement très structuré dans lequel l'enseignant dirige l'activité de l'élève au moment où il aborde une nouvelle notion pour transférer progressivement la responsabilité de la gestion de l'activité à ce dernier. En bref, l'enseignement explicite 1/ démarre toujours par la réactivation des notions qui doivent être maîtrisées avant d'en aborder une nouvelle (révision journalière). 2/ L'enseignant fixe ensuite clairement les objectifs de la leçon du jour et explique la nouvelle notion à acquérir. Autrement dit, il explicite et montre la manière d'utiliser cette notion. Ce faisant, il segmente aussi les apprentissages complexes en une série d'apprentissages plus simples, évitant ainsi de

---

<sup>1</sup> Nous nous appuyons ici sur les travaux appliqués à l'enseignement qui adhèrent à l'idée de la nécessité de fonder les pratiques d'enseignement sur des données issues de l'évaluation des dispositifs sur les apprentissages des élèves. Ils s'inscrivent dans le domaine des recherches « fondées sur des données probantes », autrement dit des travaux qui cherchent à estimer empiriquement l'efficacité des outils ou méthodes qu'ils préconisent.

octobre 14

dépasser les capacités attentionnelles des élèves et les risques associés de surcharge cognitive. 3/ Il guide ensuite l'apprentissage en incitant les élèves à utiliser la nouvelle notion et à expliciter comment ils s'en servent. Par ses questions, il les incite à adopter une attitude active et réflexive dans l'appropriation de la nouvelle notion, en provoquant des discussions centrées sur la tâche à accomplir et en fournissant les corrections et explications nécessaires. 4/ L'enseignant n'hésite pas, pendant cette phase, à réexpliquer et à fournir des occasions répétées d'exercices réfléchis. Cette phase de guidage s'est révélée très importante car les observations ont montré que plus les enseignants passent de temps à ce guidage, plus leurs élèves progressent et s'engagent activement dans la phase suivante 5/ de pratique individuelle. Cette dernière phase permet l'intégration des nouvelles connaissances et satisfait au caractère nécessaire de la répétition (ie, de l'entraînement) dans tout apprentissage. 6/ Enfin, des périodes de révision permettent l'exercice intégré des notions et habiletés acquises et leur réinvestissement dans d'autres situations.

L'efficacité de ces principes généraux a été confirmée dans les recherches relatives à l'enseignement de la compréhension par le biais de travaux qui ont mis au point et testé des dispositifs d'enseignement explicite de stratégies. Ce type d'enseignement représente un cas particulier de l'enseignement direct (Bianco & Bressoux, 2009 ; Rosenshine, 2009). On dispose aujourd'hui d'un corpus très abondant de recherches empiriques qui ont montré son efficacité, dès l'école maternelle. D'une manière générale, l'enseignement de stratégies de compréhension améliore les performances des élèves à tous les niveaux de la scolarité et il est particulièrement adapté aux élèves les plus fragiles (Bianco, 2003, 2010; Bianco et al., 2004). On sait aujourd'hui par exemple, qu'au niveau de la 3<sup>ème</sup> année de l'école élémentaire, le temps moyen passé par les élèves à des activités d'imprégnation à l'écrit (lecture silencieuse) ou à des activités explicites (apprentissage de stratégies) influence très fortement leurs progrès : les élèves moyens ou faibles en début d'année scolaire progressent plus dans les classes où l'enseignement de la compréhension est réalisé de manière explicite (enseignement de stratégies) et est dirigée par l'enseignant. Les activités autonomes dans lesquelles les élèves sont responsables de la centration de leur attention, qu'elles soient réalisées seul ou en petit groupes, ont un effet négatif sur l'évolution les performances des élèves moyens et faibles. Seuls les élèves déjà très bons compreneurs en début d'année (se situant au-dessus du 90<sup>e</sup> centile) trouvent un bénéfice à ces activités, tout comme aux activités de lecture silencieuse (Connor Morrison & Petrella, 2004). En d'autres termes, un enseignement

octobre 14

explicite de stratégies réduit les écarts entre les élèves quand des activités d'imprégnation les creusent, dans les premières années de l'école élémentaire au moins. Nous en résumons les principes dans le tableau suivant :

### **L'enseignement explicite de stratégies (Bianco, à paraître).**

#### **Les principes de l'enseignement de stratégies de lecture – compréhension**

- L'objectif et la procédure d'utilisation de la stratégie est expliquée et montrée par l'enseignant. L'utilisation de la pensée à haute voix (ou auto-explication), permet de rendre perceptible (visible) un raisonnement habituellement inaccessible à la perception directe.
- L'enseignant fournit des étayages pour aider à la maîtrise progressive de l'habileté. Ces étayages visent la prise de conscience et la réflexion délibérée. Il peut s'agir d'aides techniques, telles que des supports graphiques, des aide-mémoire, des mots signaux, mais aussi d'aides directes - incitation à auto-expliciter les raisonnements (par le maître et par les élèves), à débattre et confronter les points de vue (enseignement réciproque et transactionnel) – ou encore de segmentation de l'activité en unités maîtrisables et de leur combinaison progressivement pour parvenir à la maîtrise complète et intégrée de la procédure.
- Les élèves s'entraînent à l'utilisation de la stratégie à partir d'exercices spécifiques puis à sa mise en œuvre autonome dans des textes longs.

#### **Les principales stratégies de lecture –compréhension**

L'enseignement des stratégies de compréhension a pour vocation de former des lecteurs actifs capables d'auto-évaluer et d'autoréguler leur compréhension. Un lecteur actif sait que comprendre un texte consiste à en construire un modèle de situation cohérent et qu'il doit exercer pour cela, une auto-évaluation attentive au fur et à mesure de sa lecture afin de détecter une difficulté éventuelle et de mettre en œuvre, si nécessaire, une procédure de régulation adaptée. Les stratégies de lecture peuvent être classées en quatre grandes catégories en fonction du moment de lecture auquel elles s'appliquent.

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

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

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

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

octobre 14

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

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

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

- *utilisation d'organismes graphiques et de guides de lecture ;*
- *activité de résumé, de synthèse.*

Pour résumer, l'apprentissage de la compréhension relève d'un double mouvement de construction d'automatismes (activation et inhibition des significations, traitements syntaxiques et inférentiels) et du guidage de l'activité. Le contact intensif avec les textes permet à beaucoup d'acquérir ces mécanismes mais on sait aujourd'hui que cet apprentissage demande un effort soutenu à de très nombreux élèves et qu'il nécessite alors un enseignement explicite. On sait aussi que la compréhension des textes peut être analysée en un ensemble d'habiletés qui doivent être maîtrisées et peuvent être enseignées. Pour ce faire, ces habiletés doivent être définies et traduites dans un ensemble de procédures qui consistent en des formes de raisonnement que les élèves peuvent apprendre à identifier et à mobiliser lorsqu'ils sont engagés dans la compréhension d'un texte complexe (Bianco, 2010 ; Bianco et Bressoux, 2009). La caractéristique essentielle d'un enseignement explicite et structuré de la compréhension consiste à rendre perceptibles par l'explicitation, les opérations mentales de la compréhension, inaccessibles à l'observation directe. Il fait appel à la réflexion consciente de l'élève en centrant son attention sur les difficultés qu'il est susceptible de rencontrer lorsqu'il est confronté à des textes complexes. Cet enseignement propose également des moments d'entraînement afin que les mécanismes et les stratégies apprises soient intégrés au bagage cognitif des élèves. Pour les enfants les plus jeunes ou les plus en difficulté, il doit s'inscrire dans la durée et s'appuyer sur le caractère amodal des mécanismes de la compréhension. On sait aujourd'hui que les programmes dispensés à l'oral en fin d'école primaire améliorent plus nettement les performances des élèves les plus faibles que des programmes centrés directement sur la lecture des textes. On sait aussi que ces apprentissages peuvent être abordés

octobre 14

très tôt, dès l'école maternelle, avant que les enfants sachent lire et avant que les difficultés de compréhension en lecture apparaissent. Bien entendu, l'âge et le niveau des élèves conditionnent le type et le degré de sophistication des stratégies qui peuvent être enseignées. De plus, à chacun des niveaux scolaires, les élèves d'une même classe sont susceptibles d'atteindre des niveaux d'apprentissage très différents qui appellent une différenciation précoce de l'enseignement. Cette nécessaire différenciation est relativement facile à concevoir à mesure que les élèves gagnent en autonomie de lecture. En effet, la lecture autonome, par sa dimension d'imprégnation au texte, est un vecteur puissant et incontestable d'intégration des mécanismes de la lecture, de la compréhension et de l'acquisition de connaissances. Il serait évidemment peu productif de soumettre tous les élèves au même enseignement tout au long de la scolarité primaire. Lorsque les élèves ont atteint une autonomie suffisante (généralement à partir de la fin du CE1), la lecture de livres authentiques, seul ou à plusieurs, doit évidemment être encouragée. Mais il convient aussi de réaffirmer qu'il est improductif de confronter les élèves fragiles à des textes longs sans leur donner les clés pour s'y diriger. Il est nécessaire pour ces élèves de prolonger aussi longtemps que nécessaire un enseignement explicite et structuré en leur montrant progressivement comment investir ces connaissances au service du traitement des textes longs.

### **Réponses aux questions précisées dans la demande du conseil supérieur des programmes**

*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 ? A quels moments de la scolarité situez-vous des paliers dans les apprentissages ? Pouvez-vous caractériser ces paliers ?*

#### **Compétences attendues en fin de cycle 2 et paliers**

Le cycle 2 est marqué par deux paliers importants : l'apprentissage de la lecture proprement dit, et l'acquisition des mécanismes essentiels à la construction des modèles de situation.

En fin de cycle 2, les élèves doivent donc avoir acquis la majorité des habiletés essentielles de la compréhension. Les pré-requis (maîtrise du déchiffrage et de la lecture orthographique ; une lecture suffisamment fluide) ainsi que les mécanismes impliqués dans la construction des modèles de situation sont au centre de l'enseignement du cycle 2. L'acquisition des

octobre 14

mécanismes de construction des modèles de situation suppose que les stratégies de compréhension travaillées en priorité soient les stratégies *d'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte*, en d'autres termes, les stratégies qui visent la construction d'une base de texte cohérente. Les stratégies de préparation à la lecture, celles qui sont destinées à aller au-delà du texte et les stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse, peuvent faire l'objet d'une initiation mais leur dimension métacognitive plus importante incite à proposer que leur enseignement soit plus particulièrement réservé au cycle 3.

En fin de CE2 (selon la prochaine partition des cycles), tous les élèves (ou leur très grande majorité) doivent donc accéder à une interprétation partagée des textes adaptés à leur âge. Cela signifie que les enfants doivent être capables de comprendre ce que dit le texte. Cela va au-delà de ce que l'on entend communément par le terme « compréhension de l'explicite » (repérer les informations énoncées) mais requiert que les enfants aient acquis les principales procédures qui permettent de construire la cohérence et aient été initiés à la recherche des informations essentielles.

De manière un peu plus détaillée, on attend qu'à ce moment de la scolarité, les enfants aient acquis :

- la maîtrise des mécanismes de l'identification des mots
- une lecture suffisamment fluide et expressive
- l'interprétation des principales formes anaphoriques, des connecteurs spatiaux, temporels et de causalité
- la capacité à faire les inférences de causalité liant les buts et les intentions à des actions dans les histoires et les enchaînements causaux dans les textes scientifiques simples
- la capacité à déduire le sens possible d'un mot inconnu en s'appuyant sur les données du texte
- la capacité à reformuler avec exactitude le contenu d'un paragraphe de quelques lignes (paraphrase) et à établir les relations de causalité et de références implicites.
- la capacité à argumenter et expliciter le pourquoi des interprétations qu'ils donnent face à des énoncés qui peuvent être complexes mais relativement courts

octobre 14

- une attitude active et réflexive face à sa propre lecture : capacité à repérer ses propres difficultés et maîtriser quelques stratégies et procédures de régulation
- capacité à aborder seul la lecture de romans de littérature jeunesse et/ou de livres documentaires pour la plupart des élèves en fin de CE2

Il convient de souligner cependant que des différences d'acquisition importantes peuvent être observées en fin de cycle, certains élèves de CE2 ayant déjà acquis des capacités de lecture et de compréhension comparables à celles des élèves de CM2, d'autres élèves étant encore en phase d'acquisition et ayant encore des difficultés avec la gestion de l'explicite. A mesure que les enfants grandissent, la différenciation de l'enseignement de la lecture devient une nécessité que l'autonomie grandissante de la plupart des élèves permet de concevoir assez facilement.

### **Compétences attendues en fin de cycle 3 et paliers**

Le cycle 3 doit poursuivre les acquisitions élémentaires démarrées au cycle 2 afin que tous les élèves maîtrisent en fin d'école primaire les habiletés essentielles de la compréhension en lecture. Les automatismes de la lecture doivent être construits. Une lecture fluide et expressive d'un texte continu peut être attendue de tous.

En outre un palier important de ce cycle est de conduire les élèves vers l'intégration des informations exprimées dans un texte, puis dans plusieurs textes et documents, travail qui sera attendu d'eux dans le secondaire. Cet apprentissage est en outre fondamental pour aider les enfants à fréquenter avec profit les ressources multimédia à leur disposition.

***Les habiletés de compréhension appliquées*** devraient être maîtrisées en fin de cycle. Celles-ci devront être étendues par un travail relatif aux ***stratégies qui permettent d'aller au-delà du texte et d'organiser et structurer l'information*** ; ***les stratégies de pré-lecture*** pourront être abordées de manière plus approfondie, celles-ci devenant un aspect important du comportement du lecteur dont on attend qu'il apprenne et se documente à partir de ses lectures. La connaissance explicite des conventions textuelles nous semble relever de l'enseignement secondaire mais le contact répété tout au long de l'école primaire avec les différents genres textuels permet d'attendre que les élèves aient acquis une familiarité, leur permettant d'extraire, de structurer et de comparer les informations qui y sont exprimées.

On peut donc attendre qu'en fin d'école primaire, les élèves maîtrisent :

octobre 14



- une lecture fluide et expressive d'un texte continu
- la capacité à accéder à une compréhension détaillée d'un texte isolé aboutissant à un modèle de situation respectant ce que dit le texte (cycle 2) et le connectant aux connaissances propres de l'individu. Ceci suppose un traitement plus approfondi de l'implicite permettant de reconnaître les buts, intentions ou motivations des personnages dans une histoire mais aussi d'aborder la reconnaissance de ceux et celles des auteurs
- la capacité à comprendre l'ensemble des procédés anaphoriques ainsi que les connecteurs argumentatifs
- la capacité à interpréter le langage figuré.

On peut attendre, que les élèves soient familiarisés avec des compétences qui deviendront essentielles au collège :

- la capacité à auto-évaluer et réguler sa compréhension de manière autonome
- la capacité à synthétiser et organiser logiquement l'information en résumant et en utilisant des organisateurs graphiques adaptés
- savoir comparer l'information lue dans plusieurs documents
- utiliser ces capacités pour communiquer (réaliser un exposé, un documentaire...)

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

Je souscris pour ma part à l'essentiel des principes et éléments avancés lors de la conférence nationale de 2003. Les conclusions relatives à la nécessité d'enseigner le code alphabétique et les mécanismes de la lecture pour parvenir à une automatisation de ceux-ci sont aujourd'hui des connaissances fermement établies et non contestées par l'ensemble de la communauté internationale.

Le rapport pointait aussi déjà l'importance de lecture orale, par le maître et par les élèves. Concernant la lecture par le maître, on pourrait y ajouter une dimension importante : cette lecture donne à voir à l'élève ce qu'est une lecture experte. Il lui offre un modèle de cette expertise et de l'objectif de l'apprentissage en cours. Les recherches actuelles insistent sur l'importance de cette lecture fluide qui accompagne le développement d'une bonne compréhension en lecture.

L'enseignement de la compréhension était également présent dans les conclusions de la conférence. Le rapport pointait déjà quelques aspects essentiels tels que l'opacité des

octobre 14

processus de compréhension pour les observateurs et souvent pour les compreneurs eux-mêmes, de même que la nécessité de concevoir des enseignements spécifiques, à l'oral dès l'école maternelle et à l'écrit ensuite jusqu'au collège. L'enseignement de stratégies, comme l'enseignement direct, y étaient mentionnés bien que très peu détaillés. L'enseignement direct était toutefois présenté comme une forme d'enseignement en relative opposition avec l'enseignement réciproque (ou collaboratif). Il est important ici de noter que l'enseignement direct ou explicite ne s'oppose pas à un enseignement collaboratif ; il intègre au contraire des moments systématiques d'enseignement collaboratif, dans les phases de pratique guidée notamment.

La complémentarité et l'influence réciproque qu'exercent entre eux, les apprentissages de la lecture et de l'écriture, dans leurs deux dimensions d'encodage et de décodage d'une part et de compréhension et de production d'écrits d'autre part (Fayol, 1997), étaient également soulignés et doivent continuer à l'être.

*3) Quels sont selon vous les points positifs et négatifs que vous voyez dans les programmes de 2002 ? Dans ceux de 2008 ?*

### **Programme de 2002 :**

#### *Points forts*

- le texte souligne à juste titre la continuité des apprentissages entre l'école maternelle et élémentaire
- insistance sur 1/ la relation intime qu'entretiennent le langage oral et l'apprentissage de l'écrit dans ses deux dimensions - apprentissage de la lecture et apprentissage de la compréhension, 2/ l'influence réciproque de l'écriture et de la lecture
- ancrage de l'enseignement de la compréhension dans l'oral : c'est l'enseignant qui lit les textes à travailler et la discussion est constante pour élaborer les interprétations, même lorsque les textes peuvent être lus par les élèves.
- bonne description de l'apprentissage de la lecture (mécanismes d'identification)
- « comprendre les textes » est une rubrique explicite de l'enseignement de la langue et de la lecture

octobre 14

*Points faibles :*

- le cycle 2 contient une rubrique « comprendre les textes » mais l'enseignement de la compréhension est très fortement subordonné à la culture littéraire dans les deux cycles même s'il est évoqué dans les autres matières. A notre avis, l'enseignement de la compréhension devrait être un objet d'enseignement à part entière, intégré à l'horaire hebdomadaire d'enseignement du français et/ou de la lecture. Une bonne compréhension est la clé de l'accès aux cultures –littéraires, sociales et scientifiques. Un enseignement explicite et structuré de la compréhension devrait être systématisé au moins pendant les quatre premières années de l'élémentaire, le CM2 pouvant commencer à intégrer, et la 6<sup>ème</sup> subordonner, cet enseignement à celui des disciplines.

Bien entendu, cet enseignement ne se substitue pas à l'initiation à la lecture de textes continus dans les différentes disciplines : textes littéraires, documentaires scientifiques et de sciences humaines. Il est au contraire complémentaire et le dosage de l'un ou de l'autre type d'activité dépend du moment de l'apprentissage et du niveau des élèves. L'intérêt pour les contenus étant sans doute une dimension importante de la motivation à lire, il semble important de laisser aux élèves de l'école primaire, le choix des genres textuels sur lesquels exercer leurs compétences de lecteurs autonomes. Comme nous l'avons dit plus haut, à mesure que les enfants grandissent et acquièrent une maîtrise de la lecture-compréhension, une différenciation des activités et des objectifs fixés aux enfants d'une même classe doit être mise en place.

- Le rejet explicite de toute systématisation et exercice dans le domaine des acquisitions langagières –surtout manifeste au cycle 3 – (*la maîtrise du langage ne peut en aucun cas être acquise par des exercices formels... p. 64 ; l'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs.... P.75*). Cela est contraire à ce que l'on sait de la dynamique des apprentissages. Tout apprentissage, et la compréhension des textes n'y échappe pas, procède d'une combinaison complexe d'apprentissages implicites et explicites, d'automatisation et de contrôle métacognitif autrement dit de réflexion et d'explicitation comme d'entraînement et de répétitions ; la segmentation de l'activité en un ensemble d'activités plus élémentaires est indispensable pour prévenir et/ou pallier les difficultés.

octobre 14

## **Programme 2008 :**

### *Points forts :*

- définition d'un socle commun de connaissance donnant des contenus d'enseignement précis pour chacun des cycles
- affirmation de la nécessité de proposer tout au long de l'école primaire, des enseignements explicites et structurés.
- affirmation de la nécessité d'avoir recours à différents modes d'apprentissage qui permettent tout autant d'installer des « automatismes et des savoir-faire instrumentaux » que « d'avoir recours à des situations d'exploration » afin de susciter la réflexion et la résolution de problème. Par conséquent, le refus d'ériger un seul modèle pédagogique en modèle exclusif.

### *Points faibles :*

- La place de la compréhension en lecture est inexistante.

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

L'enseignement explicite et structuré de procédures et stratégies pour comprendre repose sur 3 piliers : l'explicitation et la monstration par le maître des procédures à acquérir, leur appropriation par les élèves à partir d'une activité de dialogue et de débat (enseignement collaboratif, réciproque...) et enfin l'intégration des procédures au bagage cognitif de l'élève par l'entraînement. Cet enseignement peut être spécifique et localisé à travers des exercices ponctuels dans un premier temps ; il doit être ensuite transféré à l'utilisation des procédures acquises en contexte. Il passe par la multi-modalité : oralisation, simulation...

Les supports peuvent être assez traditionnels – c'est la manière de conduire l'enseignement qui l'est certainement moins. Nous donnerons quatre exemples :

### *1) Comprendre les dialogues au cours préparatoire :*

#### **Les pronoms « je » et « tu » dans les dialogues**

Comprendre les dialogues : Repérer qui parle et à qui pour bien comprendre ce que se disent les personnages.

octobre 14

- 1- (Re) lecture du texte par PE (discussion lecture reçue – 3 à 4 minutes)
- 2- Ouverture: « Dans ce nouveau texte, Papi et Lili discutent et il y a des petits mots qui permettent de savoir qui parle et à qui (Je/tu-moi/toi). Je vais lire chaque phrase. Chaque fois que vous entendez un de ces petits mots, vous devez décider qui parle : Lili ou son Papi, et à qui il parle, en choisissant le personnage. » (choix de vignettes à la disposition de chaque élève)
- 3- -Choix individuel + discussion et justifications. Encourager à chaque fois le débat pour s'accorder sur une réponse.
- 4- Trace : faire vivre un échange impliquant les élèves et les amenant à formuler que dans un dialogue, il faut chercher qui parle à qui, puis présenter/commenter la « leçon » du cahier de l'élève.
- 5- Structuration : travail d'entraînement avec d'autres énoncés
- 6- Retour sur la leçon du cahier- élève, puis réalisation de l'exercice 1 (en collectif pour la première phrase, puis levée progressive de l'étayage, et soutien aux plus fragiles si nécessaire)
- 7- Structuration collective en prolongement avec différenciation (ex. : énoncés sur situation simulée, avec élèves les plus fragiles acteurs)

**2) Penser à haute –voix et utiliser des aides graphiques pour comprendre le sens d'un mot en contexte (niveau CE2-CM1)**

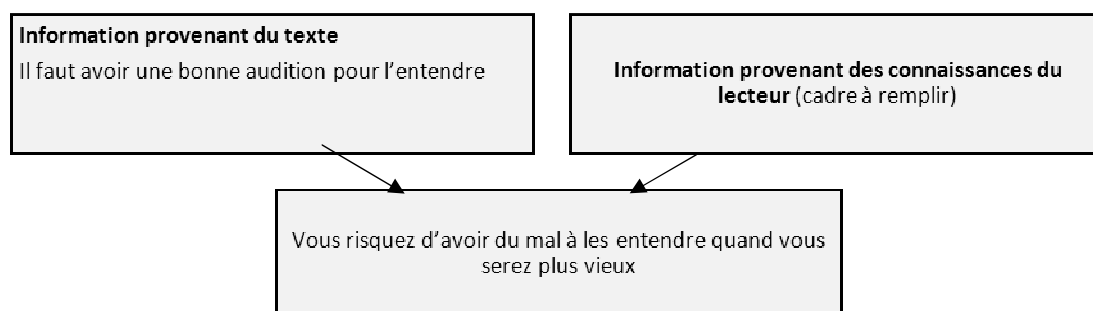
1-	<p>Explication et démonstration de la stratégie par l'enseignant : déduire le sens de tambouriner à partir de l'extrait :</p> <p style="padding-left: 20px;"><i>« Grâce au plan qu'il avait trouvé, l'explorateur se dirigeait dans le souterrain à la recherche de son compagnon disparu. Soudain, il entendit un cri inquiétant. <u>Terrorisé</u>, il s'arrêta et tendit l'oreille. Au bout de la galerie, un objet lumineux attira son attention. Son cœur <u>tambourina</u> au fond de sa poitrine. »</i></p> <p>Il s'agit ici d'une stratégie en trois temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <i>Je lis la phrase dans laquelle est ce mot et les phrases qui sont proches</i></li> <li>◆ <i>J'essaie de comprendre le sens grâce au contexte et/ou grâce à l'illustration</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'explorateur recherche son compagnon qui a disparu. On dit qu'il entend un bruit inquiétant et qu'il est terrorisé; ça veut dire qu'il a très peur. Quand on a peur, notre coeur se met à battre plus fort.</li> <li>• Le coeur qui tambourine, ça veut sûrement dire que son coeur bat très fort dans sa poitrine. Il cogne comme un tambour.</li> <li>• Tambouriner, ça doit être comme jouer du tambour ou faire le même bruit que le tambour.</li> </ul> </li> <li>◆ <i>Je connais des mots de la même famille</i></li> </ul>						
2-	<p>Exercice par groupe de 4 à 6 élèves : remplir le tableau (aide graphique), pour quelques mots difficiles du passage par exemple: souterrain, lumineux...</p> <table border="1" style="margin: 10px auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px; width: 60%;">◆ <i>Je lis la phrase dans laquelle est ce mot et les phrases qui sont proches</i></td> <td style="width: 40%;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">◆ <i>J'essaie de comprendre le sens grâce au contexte et/ou grâce à l'illustration</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">◆ <i>Je connais des mots de la même famille</i></td> <td></td> </tr> </table>	◆ <i>Je lis la phrase dans laquelle est ce mot et les phrases qui sont proches</i>		◆ <i>J'essaie de comprendre le sens grâce au contexte et/ou grâce à l'illustration</i>		◆ <i>Je connais des mots de la même famille</i>	
◆ <i>Je lis la phrase dans laquelle est ce mot et les phrases qui sont proches</i>							
◆ <i>J'essaie de comprendre le sens grâce au contexte et/ou grâce à l'illustration</i>							
◆ <i>Je connais des mots de la même famille</i>							
3-	Phase de mise en commun des aides graphiques remplies par les groupes et de discussion pour						
4-	parvenir à un tableau de synthèse						

3) *Utiliser des organisateurs graphiques pour apprendre à réaliser des inférences de connaissances (pour les deux cycles)*

Des séances peuvent être proposées pour faire prendre conscience que les inférences nécessaires peuvent faire appel à des connaissances externes au texte.

Texte : *le chant des criquets aigu. Il faut avoir une bonne audition pour l'entendre. [...] Les criquets sont difficiles à apercevoir car ils sont presque invisibles quand ils sont entourés de plantes. Pour en trouver un, il faut suivre leur chant. Ecoutez bien les criquets pendant que vous êtes jeunes car vous risquez d'avoir du mal à les entendre quand vous serez plus vieux.*

*Pourquoi pourriez-vous avoir des difficultés à entendre les criquets quand vous serez plus vieux ?*



4) *Auto-expliquer un texte pour apprendre à paraphraser, faire des inférences textuelles et des élaborations, pour soi ou à plusieurs (CE2- lycée)*

Des séances de ce type peuvent être proposées aux différents niveaux scolaires. Le principe consiste à proposer une lecture segmentée de textes dont la longueur varie avec la difficulté du texte et l'âge des élèves. L'enseignant dit à haute-voix comment il comprend, en paraphrasant, en se posant des questions et en faisant parfois des hypothèses, en établissant des relations entre les énoncés et avec ses propres connaissances.

Les enfants sont ensuite invités à faire le même travail en petits groupes d'abord, afin de débattre de la manière dont chacun comprend, puis seul afin d'intérioriser les procédures.

Pour les enfants les plus jeunes et les plus en difficulté, le premier objectif est de parvenir à des paraphrases rendant correctement compte de la signification d'extraits dont on augmentera progressivement la longueur.

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

Si certaines propositions faites ici devaient être retenues, leur justification scientifique ainsi que quelques éléments pouvant éclairer leur mise en œuvre seraient certainement utiles. Cela pourrait être également utile si des listes précises de notions telles que celles définies dans les programmes de 2008 devaient être données.

octobre 14

## Références :

- Bianco, M., Colé, P., Megherbi, H. & Dessus, P. (2014). *DEVCOMP, NR-10-blan-1907-01* ; <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/devcomp/>
- Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L. & Doyen, A.L. (2012). Impact of early code-skills and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research in Reading*, 35:4, 427-455. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2010.01479.x
- Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A.L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C. & Zorman, M. (2010). Early training of oral comprehension and phonological skills at preschool: the results of a 3 years longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 14(3), 211-246. DOI:10888430903117518.
- Bianco, M. (2010). La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner? in M. Crahay & M. Dutrevis (eds). *Psychologie des apprentissages scolaires*, (pp. 230-256). De Boeck.
- Bianco, M. & Bressoux, P. (2009). Effets classes et effets maîtres 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*, De Boeck.
- Bianco, M., Lima, L. & Sylvestre, E. (2004). Comment enseigner les stratégies de compréhension, in E. Gentaz & P. Dessus (eds), *Comprendre les apprentissages et enseigner : Apports des sciences cognitives*, Paris, Dunod, 49-68
- Bianco, M. (2003). Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques. In D. Ganoac'h et M. Fayol (eds.), *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*. Paris, Hachette.
- Catts, H.W., Fey, M.E., Zhang, X. & Tomblin, J.B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of reading*, 3(4), 331-361.
- Catts, H.W., Hogan, T.P. & Adolf, S.M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities, in H.W. Catts & A.G. Kamhi (eds), *The connections between language and reading disabilities*, (pp. 25-40). New York, Lawrence Erlbaum Associates.
- Connor, C. M., Morrison, F.J. & Petrella, J.N. (2004). Effective reading comprehension instruction: examining child x instruction interactions. *Journal of Educational Psychology* 96(4): 682-698.
- Davidse, N.J., De Jong, M.T. & Bus, A.G. (2013). Explaining common variance shared by early numeracy and literacy. *Reading and Writing*, doi:10.1007/s11145-013-9465-0
- Engelen, J.A.A., Bouwmeester, S. & de Bruin, A.B.H. (2011). Perceptual simulation in developing language comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 659-675doi: 10.1016/j.jecp.2011.06.009
- Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris, PUF, Que sais-je.
- Fayol, M & Gaonac'h, D. (2003). *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*, Hachette éducation, Paris.
- Fayol, M., David, J., Dubois, D. & Rémond, M. (2000). *Maîtriser la lecture*, ONL, CNPD, Paris, O.Jacob.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*, Paris, PUF.
- Gernsbacher, M.A., Varner, K. R. & Faust, M.E. (1990). Investigation of differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory and Cognition*, 16(3), 430-445.
- Graesser, A. (2007). An introduction to Strategic Reading Comprehension, in D. McNamara (ed.). *Reading Comprehension Strategies, theories, intervention and technologies* (pp. 3-26). New York, Lawrence Erlbaum.
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M.J. & van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31, 259-272.DOI: 10.1111
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M.J. & Lynch, J. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: the independent contribution of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778.DOI:10.1037/a0015956

octobre 14

- McNamara, D.S., Graesser, A.C. & Louwerse, M.M. (2012): Sources of text difficulty: across the ages and genres. In: Sabatini, J.P., Albro, E. (eds.) *Measuring up: Advances in how to assess reading ability*, (pp. 89-118). Rowman & Littlefield Publishing, Lanham
- Millis, K. & Magliano, J. (2012). Assessing comprehension processes during reading. In J.P. Sabatini, T. O'Reilly & E.R. Albro (Eds.), *Reaching an understanding* (pp. 35–54). Lanham: Rowman & Littlefield.
- O'Reilly, T. & Sheenan, K.M. (2009). *Cognitively Based Assessment of, for, and as learning: a framework for assessing reading competency*. ETS, Princeton, NJ. <http://ets.org/research/contact.html>
- Rosenshine, B. (2009). The empirical support for direct instruction, in S. Tobias & T.M. Duffy (eds). *Constructivist Instruction: Success or Failure?* (pp. 201-220). New York, U.S.A., Routledge, Taylor and Francis Group.
- Skarakis-Doyle, E. (2002). Young children's detection of violations in familiar stories and emerging comprehension monitoring. *Discourse Processes*, 3:2, 175-197.
- Wellsby, M. & Pexman, P.M. (2013). Developing embodied cognition: insights from children's concepts and language processing. *Frontiers in Psychology*, 5:506. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00506