

LECTURE

APPRENDRE À COMPRENDRE

Les études le montrent, le niveau des élèves français baisse en lecture. Mais savoir lire ne s'arrête pas à l'apprentissage du code, l'élève doit devenir un lecteur expert. Apprendre à lire, c'est aussi apprendre à comprendre, une affaire complexe qui se poursuit tout au long du cycle 3 et au-delà.

DOSSIER RÉALISÉ PAR
FRANCIS BARBE
ALEXIS BISSEKINE
VALÉRIE KOWNACKI
PIERRE MAGNETTO

L'enquête CEDRE menée par le ministère de l'Éducation nationale en 2009 montrait qu'en fin de CM2, 40 % des élèves n'atteignaient pas les objectifs des programmes en maîtrise de la langue. Dans l'enquête internationale PIRLS de 2011, menée au niveau des CM1, la France faisait moins bien en compréhension que la moyenne des pays développés. Quant aux dernières évaluations PISA, elles démontrent qu'en France, à 15 ans, 26 % des garçons et 14 % des filles présentent des difficultés de lecture, un tableau inquiétant (lire p14). Alors qu'un tel événement n'avait pas eu lieu en France depuis 2003, du 16 au 18 mars le Conseil national de l'évaluation du système scolaire (Cnesco) et l'Institut français de l'éducation (Ifé), ont organisé à Lyon une conférence de consensus sur la lecture : *Lire, apprendre, comprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture*. Au vu des résultats de ces études, rien d'étonnant à un tel événement parce que, comme le disent les organisateurs, « la maîtrise de la lecture est une composante essentielle de la réussite scolaire, un facteur d'intégration dans la société et un atout pour approfondir sa connaissance du monde, des autres et de soi ».

Un travail continu ne se limitant pas à l'apprentissage du code

Mais comment l'élève apprend-il à lire ? Les avis divergent. Ces dernières années, est apparue avec le scientifique Stanislas Dehaene, l'idée que l'apprentissage de la lecture est avant tout une affaire cognitive dont seules les neurosciences seraient la clef. En novembre 2013, observant l'activation de certaines zones du cerveau pendant la lecture, il estimait que le b-a ba « permet de mieux activer et recycler les zones adéquates » et qu'on passe d'une lecture « *ànonnante* » à une lecture fluide « *par un processus d'automatisation* ». Toute la question est de savoir si l'observation avec un IRM d'un cerveau en train de lire permet d'affirmer que seule une méthode serait efficace et devrait être imposée à tous. Ses conclusions ont été contestées, notamment par le chercheur spécialiste de l'apprentissage de la lecture Roland Goigoux, ne serait-ce que parce que les études auxquelles se référait le neuroscientifique pêchaient par

« ON NE PEUT PAS LIRE
L'HISTOIRE DE "MARGOT
L'ESCARGOT" (COMME ON
VA LIRE UN DOCUMENT
SCIENTIFIQUE SUR
L'ESCARGOT.) »

« de graves défauts de méthodologie ».

En réalité, l'apprentissage de la compréhension s'avère très complexe. C'est un travail continu, qui ne se limite pas à l'apprentissage du code, sans quoi tout serait joué ou presque dès la fin du CP car les processus d'identification des mots et les mécanismes de base y sont plutôt bien maîtrisés par les élèves. Or le cycle 3 est aussi



une étape décisive pour que l'enfant lecteur devienne lecteur expert, capable de déceler les implicites d'un texte, de repérer les connecteurs qui ordonnent les enchaînements de ce texte entre eux, les inférences permettant de mettre en relation les divers éléments d'un récit. « À mesure que les exigences scolaires augmentent, les élèves sont confrontés à de nouvelles difficultés qu'ils n'arrivent pas tous à surmonter seuls et spontanément. Les enfants pour lesquels on n'avait pas vu de problèmes en début d'apprentissage, parce qu'ils savent parler et ont appris à lire, peuvent en rencontrer pour traiter des textes complexes. » explique Maryse Bianco, spécialiste en sciences de l'éducation (lire p17). Pour elle, « un enseignement précoce de la compréhension de ce langage formel permet de rendre l'apprentissage plus fluide, de prévenir les difficultés. » Le code seul ne suffit donc pas.

Inscrire les pratiques dans la durée

La fluidité est un signe de compréhension, mais elle est aussi un moyen pour le lecteur de s'auto-évaluer, de repérer les difficultés qu'il peut rencontrer dans un texte.

Car en terme de compréhension, la nature de l'écrit a elle aussi son importance. « On ne peut pas lire l'histoire de Margot l'escargot comme on va lire un document scientifique sur l'escargot », s'amuse Martine Jaubert, professeure en sciences du langage (lire p14). « Lire un texte informatif dans une

discipline suppose de comprendre le point de vue qui organise le texte, d'adopter la position énonciative pertinente et de s'inscrire dans le contexte disciplinaire, pour espérer en avoir une lecture efficace. », précise-t-elle.

Dès lors, se pose la question des pratiques à adopter. Pour Maryse Bianco les pratiques efficaces « sont inscrites dans la durée, elles passent par l'oral et un enseignement explicite et structuré des stratégies. » Martine Jaubert ajoute pour sa part : « On doit construire des pratiques de lecture informative, documentaire dans la durée et dès la maternelle pour acculturer progressivement les élèves aux spécificités de ces discours disciplinaires. »

On dit souvent que le travail des chercheurs est rarement descendant. Sauf quand certains, comme Roland Goigoux et Sylvie Cèbe par exemple, mettent au point des outils qui tiennent compte à la fois des résultats de la recherche et des pratiques réelles des enseignants. Illustration à l'élémentaire Frontenac de Châteauroux, école de 10 classes en REP+, où l'équipe s'inspire de ces outils pédagogiques en fonction des différents niveaux de classe pour élaborer un projet cohérent du CP au CM2. Selon les besoins, elle met en œuvre des modes d'organisation du travail innovants, grâce au dispositif



DU TEMPS ET DE LA FORMATION

Compétence transversale développée dans l'ensemble des domaines d'apprentissage, la maîtrise de la lecture s'inscrit dans une continuité tout au long des cycles II et III des nouveaux programmes qui entreront en vigueur à la rentrée 2016. Qu'elle soit abordée à partir de supports traditionnels ou numériques, les programmes insistent autant sur une pédagogie explicite de la compréhension que sur les activités d'entraînement et d'automatisation. Mais tout ceci ne s'improvise pas. Et on attend toujours un véritable plan de formation continue, irrigué par les travaux de la recherche qui progresse dans ce domaine. Une formation continue qui permette aux enseignants des écoles de mieux comprendre ce que leurs élèves ne comprennent pas et de s'approprier les démarches pédagogiques, didactiques, à déployer. Il faut aussi du temps donné aux équipes d'écoles pour notamment travailler à la progression des apprentissages dans ce domaine, y compris avec leurs collègues de 6^e dans le cadre des nouveaux cycles. Du temps, des moyens, des ressources qui font souvent défaut et que le SNUipp-FSU continue à revendiquer.

plus de maîtres que de classes (lire p15). À Alençon, un enseignant de CM1-CM2 de l'école La Fontaine, elle aussi classée en REP+, travaille en co-intervention avec une prof de français du collège. Comme à Châteauroux, l'objet du travail est de « traquer l'implicite, repérer des inférences, les reprises nominales par exemple », sauf qu'ici il y a cet intérêt supplémentaire : échanger sur des pratiques qui ne sont pas forcément les mêmes à l'école et au collège (lire p16). Car l'apprentissage de la compréhension, ça ne s'arrête pas non plus à la porte de l'école primaire.

LA LECTURE EN PANNE DE SENS

Les recherches confirment que ce sont les compétences liées à la compréhension qui sont les moins développées et réparties de manière plus inégalitaire chez les élèves français.

Les constats sont convergents. Qu'on mesure les compétences en lecture des élèves français à la fin de l'école primaire ou à la fin de la scolarité obligatoire, la tendance générale est à la baisse. Pour Thierry Rocher, chef du bureau de l'évaluation des élèves à la Depp, il y a depuis les années 2000 «une dégradation des compétences en lecture en fin de collège où 15 à 20 % des élèves ont des faiblesses». Les difficultés ne se situent pas au niveau du code, car les élèves de CP ont progressé sur les mécanismes de base, mais davantage au niveau de la compréhension et dans les compétences langagières de haut niveau. Selon l'enquête CEDRE⁽¹⁾ conduite au CM2, 40% des élèves n'atteignaient pas en 2009 les objectifs de maîtrise de la langue fixés par les programmes. Dans l'enquête PIRLS⁽²⁾, les CM1 français sont en deçà de la moyenne européenne et, s'ils s'en sortent dans la lecture de

textes narratifs, ils ont plus de difficulté à comprendre les textes informatifs ou à repérer des inférences complexes. Un peu plus tard, vers 15 ans, les résultats de CEDRE 3^e et de PISA⁽³⁾



concordent également : les jeunes Français se situent dans la moyenne en lecture mais 20% d'entre eux sont en difficulté. Plus grave, le système français apparaît très inéquitable puisque le lien y est très fort entre les performances et l'origine sociale et que les écarts se creusent entre les plus faibles et les plus forts. À cela s'ajoutent des inégalités filles-garçons, avec plus de garçons en difficulté de lecture et des inégalités géographiques, confirmées par les tests effectués pendant la journée de citoyenneté. Le tableau n'est pas riant et se noircit encore quand on examine les résultats à des tests de lecture sur écran. L'es-

poir d'un univers numérique plus égalitaire et facilitant la compréhension est à réviser. De récentes recherches montrent en effet qu'il y a une fracture à l'école entre une moitié des élèves qui maîtrisent la lecture-navigation et les autres pour lesquels ces compétences sont fragiles. Et les inégalités sociales perdurent dans la lecture numérique.

⁽¹⁾ CEDRE (Cycle des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillons) en CM2 et 3^e / ⁽²⁾ PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) en CM1 / ⁽³⁾ PISA (Programme for International Student Assessment) à 15 ans

Martine Jaubert, professeure en sciences du langage et didactique du français, à l'Espé d'Aquitaine - Université de Bordeaux



« Apprendre à lire le discours des disciplines »

Pourquoi le travail

de compréhension ne peut-il pas s'appuyer uniquement sur la lecture de textes littéraires ?

On ne peut pas lire l'histoire de *Margot l'escargot* comme on va lire un document scientifique sur l'escargot. Le texte du savoir est souvent composite, hétérogène, dense. Il répond à des questions précises, sur le fonctionnement du vivant par exemple. Ce n'est pas la fonction du texte littéraire. Le travail sur le récit et la narration, auquel les élèves sont davantage entraînés, ne leur sera donc pas utile pour donner de la cohérence et du sens à une double-page documentaire. Les

élèves peuvent, par exemple, ne pas traiter les photos ou schémas, images pourtant fondamentales dans le rapport au réel qu'entretiennent les sciences. Ils peuvent aussi lire le texte du début à la fin sans savoir à quelles questions il répond et dans quel contexte scientifique il s'inscrit.

Il faut prendre en compte l'ancrage disciplinaire des textes ?

Oui, le langage n'est pas transparent et les formes langagières ne sont pas universelles. Les savoirs, en histoire, en maths, en sciences, sont des productions historiques et culturelles, et les discours qui les rendent dicibles sont des productions sociales. Cha-

cun a un cadre d'intelligibilité différent et spécifique. Lire un texte informatif dans une discipline suppose de comprendre le point de vue qui organise le texte, d'adopter la position énonciative pertinente et de s'inscrire dans le contexte disciplinaire, pour espérer en avoir une lecture efficace. Il faut apprendre à lire le discours des disciplines.

Quelles pratiques développer pour cela ?

On doit construire des pratiques de lecture informative, documentaire dans la durée et dès la maternelle pour acculturer progressivement les élèves aux spécificités de ces discours disciplinaires. Un travail de lecture-interprétation mené collec-

tivement est nécessaire pour mettre en œuvre des manières de comprendre, débattre de l'acceptabilité de différentes interprétations et s'approprier simultanément le fonctionnement des textes et le savoir qu'ils exposent. D'autre part, on ne mesure pas les efforts cognitifs que demandent les changements de discipline dans une journée d'école. C'est pourquoi il est important d'aider les élèves à se réinstaller dans les pratiques, les modes d'agir-parler-penser, les valeurs et les savoirs de chaque discipline en début de séance et de réactiver les stratégies de compréhension adaptées. Les écrits intermédiaires, affiches ou autres traces, sont à ce titre très utiles.

TRAVAIL EN ÉQUIPE À CHÂTEAURoux (36)

UN APPRENTISSAGE AU LONG COURS

À l'école élémentaire Frontenac de Châteauroux, l'équipe enseignante a mis en place un parcours concerté pour l'apprentissage de la lecture tout au long de la scolarité.

« **A**u niveau de l'école, nous portons plus particulièrement une focale sur la lecture dans toutes ses dimensions. » Estelle Ledoux, directrice de l'élémentaire Frontenac à Châteauroux, énonce ainsi clairement que dans cet établissement de dix classes, classé en REP+, l'apprentissage de la lecture est avant tout une affaire d'équipe. Du CP au CM2, la mise en œuvre de dispositifs permettant de prendre en compte les difficultés des élèves est facilitée par l'intervention du maître supplémentaire.

Dès la classe de CP, la mise en place de groupes de besoin pour l'apprentissage du code grâce au dispositif plus de maîtres que de classes permet à chaque élève de progresser à son propre rythme. Puis en CE1, un dispositif passerelle est mis en place en début d'année, regroupant quatre fois par semaine les élèves qui ont besoin de poursuivre les apprentissages du CP, en vue d'une réintégration rapide. « Les collègues de CE1 travaillent avec Lectorino Lectorinette. » L'utilisation de cet outil, élaboré par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, « permet non seulement d'automatiser le déchiffrage et la lecture orale, mais aussi de travailler la compréhension de l'implicite ». « Au cycle 3, les collègues vont enseigner la compréhension en se basant sur l'étude d'ouvrages de littérature de jeunesse », poursuit la directrice. Tandis que *Je lis Je comprends*, élaboré par le Groupe départemental prévention de l'illettrisme de l'Indre pour le 3^e cycle, constitue aussi un outil commun qui n'empêche pas chacune des enseignantes d'user de sa liberté pédagogique, de méthodes empruntées ailleurs et d'organisations élaborées collectivement. « Au CE2, nous travaillons par groupes de besoins » explique l'enseignante Karine Lacoste. Chaque après-midi, tous les CE2 sont répartis en quatre groupes, de 5 à 25 élèves. Les groupes sont constitués selon les résultats au test de fluence. Les objectifs sont définis collectivement, mais chacun a le libre choix des activités à mener pour les atteindre.

Gwenaëlle Tigeon, dans sa classe de CM2 s'appuie sur les exercices et évaluations proposées par *Je lis, je comprends* qui ont comme objectif l'amélioration



Un apprentissage de la lecture pensé en équipe du CP au CM2.

de la compréhension en lecture tout au long du cycle. « Les élèves ont appris à repérer les connecteurs, les substituts, les marques morphosyntaxiques. Ils savent faire des inférences, retrouver les idées essentielles d'un texte et formuler des hypothèses » remarque l'enseignante.

Pas seul devant la difficulté

« Durant le premier trimestre, sur une période de deux semaines, nous travaillons une heure par jour sur le passage de l'explicite à l'implicite, en co-intervention ou en dédoublement avec le maître plus. Et très rapidement, nous remarquons des progrès spectaculaires pour ce qui concerne la fluence de lecture et la compréhension. » explique de son côté Anne-lise Dugay-Flaconneche, enseignante en CM2.

À l'école Frontenac de Châteauroux, l'apprentissage de la lecture est élaboré en équipe, pensé tout au long de la scolarité. Echanges, collaborations entre enseignants et pas seulement avec le maître plus, tout cela demande du temps. Les 108 heures et les temps d'APC ne suffisent souvent pas à cette préparation. « C'est chronophage, mais on ne se retrouve pas seul face à la difficulté et puis on connaît tous les élèves ! » En réfléchissant sur ses diverses pratiques pour l'apprentissage de la lecture tout au long de la scolarité primaire, l'équipe enseignante tâtonne beaucoup et fait évoluer ses méthodes chaque année. Ainsi le projet d'école pour la rentrée 2016 prévoit d'expérimenter *Lector Lectrix* au cycle 3.

LIRE ÉCRIRE

LA COMPRÉHENSION DÈS LE CP

15 % du temps dédié au lire-écrire, soit 1h08 par semaine, sont consacrés aux activités de compréhension dans les classes de CP. C'est un des nombreux résultats de la recherche pilotée par Roland Goigoux sur « l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et d'écriture sur la qualité des premiers apprentissages ». Le rapport de recherche de cette étude vient d'être publié et note la faible place « accordée à la pédagogie de la compréhension au CP » parmi toutes les tâches dont il fait l'inventaire. Pourtant l'analyse confirme qu'un enseignement de la compréhension régulier et intense tout au long de l'année produit des effets positifs sur la compréhension de textes entendus. Elle met également en évidence le poids de la compréhension des textes entendus sur la compréhension autonome de textes lus.

🔗 « Lire et écrire » rapport de recherche téléchargeable sur <http://ife.ens-lyon.fr/>

VOCABULAIRE

PÉDAGOGIE EXPLICITE

Le terme « explicite » revient fréquemment tant dans les prescriptions, comme les programmes ou le référentiel de l'éducation prioritaire, que dans les travaux de différents courants de la recherche. « Enseigner plus explicitement semble être un levier efficace pour les apprentissages de tous les élèves, et particulièrement ceux les plus scolairement fragiles, les plus dépendants de l'action du maître » souligne le Centre Alain Savary. Il publie en ligne un dossier qui fait le point sur ce processus, souvent mal compris, particulièrement recommandé pour enseigner la compréhension.

🔗 <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr>

2003-2016

D'UN CONSENSUS À L'AUTRE

En 2003, une première conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture traitait du passage « des premiers apprentissages au lecteur compétent ». On y enterrait les querelles de méthodes en prônant un travail simultané sur le sens et le code. On y soulignait l'importance de l'automatisation des mécanismes de base mais aussi des stratégies. On y apprenait déjà que la compréhension pouvait et devait s'enseigner et aussi que l'apprentissage de la lecture ne pouvait être dissocié de celui de l'écriture.

🔗 <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-en-parle06.asp>

PROJET LECTURE À ALENÇON (61)

POUR COMPRENDRE LE FILM

Développer chez les élèves des stratégies pour la compréhension fine d'un texte, c'est l'objectif d'un travail en co-intervention des enseignants de l'école et du collège d'un REP+ normand.



Traquer ensemble l'implicite.

Ce matin, dans la classe de Thomas Gouhier à l'école La Fontaine d'Alençon classée en REP+, il y a deux enseignants avec les élèves de CM1-CM2. Vanessa Ozenne, qui enseigne le français au collège Louise Michel est là aussi, dans le cadre d'un projet de liaison École-Collège. Un projet issu d'une analyse partagée des évaluations des élèves en lecture et d'un

travail effectué par les équipes enseignantes et les conseillers pédagogiques du réseau. La classe travaille depuis plusieurs semaines sur un ouvrage de littérature jeunesse : *Le vieux fou de peinture*. « Ça se passe où ? Qui sont les personnages ? Quelles sont leur intentions, que pensent-ils ? » demande Thomas à propos du chapitre qu'on étudie aujourd'hui. Il utilise une procédure développée par *Lector-lectrix*, qu'il a mise à sa main, pour amener les élèves à développer des stratégies de compréhension, à « se faire le film » de la scène. Car de fait, les difficultés de ses élèves « résident moins dans le

déchiffrage ou la fluidité de la lecture, à peu près acquis pour le plus grand nombre, que dans la compréhension fine du texte » souligne Thomas. Vanessa relit le texte avec les élèves qui se répartissent ensuite en groupes et miment la scène à tour de rôle. On en discute ensemble, pour s'assurer qu'il ne manque rien, que tous les éléments du « film » sont bien compris et restitués.

Regards croisés

« Des procédures qui sont d'ailleurs transférables à d'autres situations d'apprentissage », relève le maître qui les utilise aussi dans le cadre de productions d'écrits, ou de l'étude de textes documentaires, en histoire par exemple. Et puis il y a cet intérêt, que tous deux relèvent, à échanger sur leurs pratiques qui ne sont pas forcément les mêmes à l'école et au collège mais qui ont pour but d'aider les élèves à construire du sens : « traquer l'implicite, repérer des inférences, les reprises nominales par exemple » détaille Vanessa. Cette coopération va maintenant nourrir la réflexion des enseignants du réseau qui vont concevoir ensemble de nouvelles progressions en français pour l'ensemble du nouveau cycle III. Un travail collaboratif permis par les fameuses « heures de pondération » attribuées dans le cadre du dispositif REP+.

GRUFFALO

UN APPRENTISSAGE MONSTRE

Voici un exemple d'apprentissage explicite et intensif de la compréhension dans des ULIS-école proposé par Sylvie Cèbe maître de conférences à l'Espé de Clermont Ferrand et Isabelle Lardon CPC ASH. A partir du livre « *Le Gruffalo* », elles ont élaboré et mis en œuvre un scénario pédagogique pour « apprendre aux élèves à raconter tout seuls une histoire à quelqu'un qui ne la connaît pas ». Les vingt séances qui le composent visent à leur « apprendre à construire une représentation mentale, rappeler et reformuler les idées principales du texte pour les mémoriser ». Un mémoire de recherche rend compte de ce travail.

« Enseigner la compréhension en lecture à des élèves avec déficience intellectuelle : A quelles conditions ? Avec quels outils ? Et pour quels résultats ? » Mémoire de Master 2, Isabelle Lardon et Mickaël Billebault. Voir aussi FSC N° 417.

CAISSE À OUTILS

DEUX APPROCHES COMPLÉMENTAIRES

Comment travailler les compétences pour comprendre ? Certains proposent des outils exerçant des compétences particulières qu'ils conviennent ensuite de transférer dans la lecture de textes littéraires ou informatifs. C'est le cas de « *Stratégies pour lire au quotidien* » (Canopé), de l'outil numérique TACIT (Université de Rennes) ou encore de « *Je lis je comprends* » développé par le groupe départemental de prévention de l'illettrisme 36. D'autres comme *Lector & Lectorix* ou son petit frère *Lectorino & Lectorinette* (Retz) proposent des activités de compréhension multidimensionnelles intégrées à la lecture des textes.



LEXIQUE

LES MOTS EN CONTEXTE

Parce que le vocabulaire, sorti de son contexte, n'est rien qu'une liste de mots et parce que tout est point d'appui pour comprendre un texte, Patrick Joole, maître de conférences en langue et littérature françaises à l'Espé de Versailles propose des objectifs qui associent le vocabulaire à la lecture et à la production d'écrit. Invité de la dernière Université d'automne du SNUipp, il détaille une démarche en situation, basée sur l'étude des champs lexicaux et sémantiques.

✎ Rubrique *métier/témoignage*



« Un enseignement explicite de stratégies »

En quoi l'enseignement de la compréhension est-il nécessaire à toutes les étapes de la scolarité ?

À mesure que les exigences scolaires augmentent, les élèves sont confrontés à de nouvelles difficultés qu'ils n'arrivent pas tous à surmonter seuls et spontanément. Les enfants pour lesquels on n'avait pas vu de problèmes en début d'apprentissage, parce qu'ils savent parler et ont appris à lire, peuvent en rencontrer pour traiter des textes complexes. Car le langage de l'écrit est un langage formel que tous ne maîtrisent pas. Un enseignement précoce de la compréhension de ce langage formel permet de rendre l'apprentissage plus fluide, de prévenir les difficultés. Plus tard il aide à surmonter les difficultés et à apprendre de ses lectures.

Quelles sont les habiletés nécessaires à la compréhension ?

Bien comprendre suppose d'être à la fois un lecteur fluide et un lecteur stratège. Le stratège est actif, il sait autoévaluer sa compréhension, mettre en œuvre des raisonnements ou des stratégies pour surmonter ses éventuelles difficultés. La fluidité de lecture renvoie elle aux automatismes mais n'est pas assimilable aux seuls automatismes d'identification. Il y a aussi des automatismes de compréhension qui nous permettent de comprendre au fur et à mesure de la lecture en analysant dans un temps très court les mots, leur sens, la syntaxe de la phrase, les relations entre les idées. Quand il rencontre une difficulté, le lecteur expert passe à un mode de traitement du texte plus attentionnel qui lui permet de diagnostiquer le problème et de s'enga-

ger dans un raisonnement explicite pour le résoudre. Il revient sur sa lecture pour une analyse ciblée en fonction de la difficulté rencontrée, de l'objectif de sa lecture, du type de texte lu ou du niveau de compréhension qu'il cherche à atteindre. Il faut développer et intégrer à la fois ces automatismes et ces stratégies chez tous les lecteurs.

Que sait-on des pratiques efficaces pour l'enseigner ?

Les recherches montrent que les pratiques qui ont des effets positifs sont inscrites dans la durée, qu'elles passent par l'oral et par un enseignement explicite et structuré de stratégies. Cet enseignement explicite a trois caractéristiques principales. D'abord l'enseignant y pratique l'échafaudage et la supervision. Il réduit la complexité de la tâche pour permettre une construction progressive des apprentissages, il affiche clairement l'objectif de la séance et donne des feedback fréquents et immédiats aux élèves pour susciter la réflexion. Il guide l'élève dans sa pratique, montre son expertise en rendant perceptible des mécanismes qui ne le sont pas habituellement. Il conduit ensuite une étape de pratique guidée : des discussions et des débats ciblés où enseignant et élèves collaborent à l'appropriation de stratégies. Enfin le 3^e temps est celui de l'entraînement et du transfert progressif et négocié de la gestion de l'activité du maître vers l'élève.

Quel rôle a le langage oral dans cet apprentissage ?

L'oral est important parce qu'il permet de mettre à jour des modes de

raisonnement propres au langage formel et de développer une attitude de lecteur actif. Pour l'enseignant, l'oral est le moyen de montrer ses raisonnements, de guider les élèves et de voir ce qui est acquis ou pas, ce qui a besoin d'être renforcé et pour qui. D'un point de vue plus général, on sait que les mécanismes de compréhension du langage sont semblables à l'oral et à l'écrit. Les traitements opérés pour l'oral le seront aussi pour l'écrit. Il semble que travailler le langage oral permette de susciter la mise en route des mécanismes propres au traitement du langage complexe.

Cela suppose de la formation ?

La formation des enseignants insiste sur l'apprentissage initial de la lecture et très peu sur son apprentissage continué qui nécessiterait une formation à la compréhension des textes et aux moyens de l'enseigner. On considère qu'une fois que les enfants savent lire, la compréhension va suivre mais il manque souvent une étape entre l'apprentissage initial et le travail disciplinaire. Tant que les enseignants n'auront pas cette formation, pourtant essentielle, qui leur permettrait d'analyser cette activité complexe et d'éprouver eux-mêmes ce qu'ils mettent en œuvre pour comprendre, il leur sera difficile de prendre conscience des obstacles que rencontrent les élèves.



LES TRAVAUX DE MARYSE BIANCO, ENSEIGNANTE-CHERCHEUSE À L'UNIVERSITÉ GRENOBLE-ALPES, PORTENT NOTAMMENT SUR LES LIENS ENTRE LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL ET L'APPRENTISSAGE DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE COMME EN TÉMOIGNE SON DERNIER LIVRE PARU EN 2015 : DU LANGAGE ORAL À LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT (PUG).

« UN LECTEUR FLUIDE ET STRATÈGE. »