



CONFÉRENCE DE CONSENSUS

LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE

Comment soutenir le développement de compétences en lecture ?

RECOMMANDATIONS DU JURY

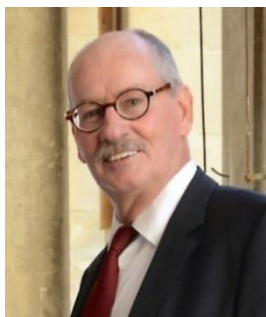
16 et 17 mars 2016 à l'ENS de Lyon

En partenariat avec :



Avant-propos du président du jury

“



Il ne suffit pas de savoir comment l'élève apprend à lire pour savoir comment enseigner la lecture.

Les recherches en psychologie cognitive et en neurosciences permettent désormais de comprendre les mécanismes cognitifs et neurobiologiques qui sont à l'œuvre dans l'apprentissage. Ces connaissances sont importantes, elles permettent notamment de disqualifier des croyances au profit de faits scientifiquement établis :

la lecture doit faire l'objet d'un enseignement explicite dans ses différentes dimensions, de surcroît atteindre l'habileté du bon lecteur nécessite que l'activité soit régulièrement et abondamment répétée afin de devenir automatique.

Cette affirmation peut paraître triviale, il n'en reste pas moins que tant qu'elle n'était pas scientifiquement étayée certaines pratiques pédagogiques allaient à son encontre.

La recherche scientifique va plus loin dans la connaissance des processus d'apprentissages. Elle détaille comment se mettent en place les capacités à oraliser et à reconnaître les mots écrits, elle identifie les mécanismes de la compréhension, elle modélise la façon dont le lecteur s'approprie la littérature, elle examine la manière dont il apprend à partir des textes, elle étudie l'impact des nouveaux médias sur ces processus ; enfin, elle nous éclaire sur les différences interindividuelles et sur les troubles de l'apprentissage.

Il s'agit d'en tirer des conséquences pour l'enseignement, tel est l'enjeu de la conférence de consensus. Certains exposés des experts avaient cet angle de vue : les pratiques enseignantes, voire l'évaluation de ces pratiques. Ces apports sont essentiels pour le passage de la science à l'action, mais à eux seuls ils ne sauraient suffire. D'une part, ils ne couvrent pas l'ensemble du champ, d'autre part, ils demeurent des analyses de spécialistes qui ne sont pas, ou ne sont plus, confrontés aux réalités quotidiennes des classes.

Tel est le rôle du jury. Composé d'enseignants de différents types, de conseillers pédagogiques, de personnels d'inspection, de chefs d'établissement, de formateurs, mais aussi de parents d'élèves, il se saisit des données de la science et des études de terrain pour en inférer des recommandations compréhensibles et réalistes.

« Conférence de consensus », l'expression n'est pas galvaudée : avant la conférence, à partir des textes des experts ; pendant la conférence, à leur audition ; et après la conférence, lors de la rédaction des recommandations ; les échanges au sein du jury ont constamment visé la recherche d'un consensus.

Le président du jury a eu un rôle de coordination, de mise en forme et de passeur entre les discours des experts et leur appropriation par le jury dont chaque membre a fait preuve d'un engagement remarquable.

Ainsi, les recommandations sont bien l'expression d'un consensus entre les praticiens et les usagers de l'enseignement qui composaient le jury. Si les points de vue de départ ont pu être marqués par le statut de chacun, leur compatibilité a été d'emblée totale, validant l'intuition du caractère artificiel des querelles de méthodes. Ces vains débats contrastent avec le réalisme des acteurs de terrain et avec leur souci d'utiliser au mieux les connaissances scientifiques au bénéfice des élèves.

Plusieurs fois, les membres du jury se sont interrogés sur l'utilité de leur investissement dans ce travail : les recommandations allaient-elles avoir un véritable impact sur les pratiques enseignantes ou allaient-elles finir dans des étagères n'ayant pour seule utilité la bonne conscience de leurs promoteurs ? **Conscient de la démarche entreprise pour mettre en synergie recherche, acteurs de terrain et pouvoirs publics, je n'ai pas la même inquiétude. Il appartient aux enseignants et à leur encadrement d'en apporter la preuve.**



Jean Émile Gombert

**Professeur émérite en psychologie cognitive des apprentissages
Président honoraire de l'université Rennes 2**

Qu'est-ce qu'une conférence de consensus ?

Les 16 et 17 mars 2016 s'est tenue la troisième conférence de consensus intitulée : « LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE : Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? » organisée par le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon.

Une conférence de consensus, telle qu'elle est conçue par ses promoteurs (Cnesco et Ifé/ENS de Lyon), vise à **faire le lien entre, d'un côté, les préoccupations et les questions des praticiens et du grand public, et, de l'autre, les productions scientifiques.**

Quels sont les objectifs de la conférence de consensus ?

- Elle constitue **une passerelle entre le monde de la recherche et les univers des praticiens et du grand public** qui échangent autour des travaux de la recherche afin d'aboutir à des conclusions fondées scientifiquement. À l'issue de la conférence, le consensus se concrétise sous la forme de constats et de recommandations rédigés par un jury d'acteurs de terrain après l'audition d'experts.
- Elle agit comme **un levier pour le changement dans le système éducatif français** : ses résultats, largement diffusés dans la communauté éducative grâce à des partenariats multiples (Café Pédagogique, Canopé, ESENESE, Réseau des ESPÉ), permettent, à la fois, d'aider les parents dans leur rôle d'éducateur, et d'éclairer, dans leurs pratiques, les professionnels de l'éducation.

Comment sont rédigées les recommandations ?

Les **dix-huit membres du jury** de la conférence de consensus, après avoir pris connaissance de la recherche scientifique sur l'apprentissage continu de la lecture et, lors des deux jours de séances publiques, écouté les experts ainsi que les praticiens, se sont réunis à huis clos pour aboutir, par consensus, à la rédaction de conclusions.

Comment se poursuit le travail de recommandations de la conférence de consensus ?

Un **dossier de ressources** de la conférence est mis en ligne sur le site Internet du Cnesco : <http://www.cnesco.fr/fr/conference-de-consensus-lecture/>. Celui-ci permettra de diffuser aux professionnels de l'éducation un fonds documentaire, les vidéos de présentation des experts ainsi que les recommandations du jury. Le Café Pédagogique sera un relais pour diffuser largement ces informations.

En partenariat avec l'ESENESE, Canopé et le Réseau des ESPÉ, **la production d'informations et de ressources pour la formation des professionnels de l'éducation sera étudiée.**

Quelle est la composition du jury de la conférence de consensus ?

Le jury a été présidé par Jean Émile GOMBERT, professeur émérite en psychologie cognitive des apprentissages, président honoraire de l'université Rennes 2.

Il était composé des personnes suivantes :

- BIZIEAU Nathalie, parent d'élèves (75)
- BLANC Laurence, enseignante spécialisée du 1^{er} degré (38)
- CORMIER Benjamin, directeur d'école maternelle (72)
- DUPONT Aline, conseillère pédagogique du 1^{er} degré (87)
- GAUJARD DE GAIL Marie, professeure des écoles stagiaire (67)
- ISSON Sandrine, parent d'élèves (84)
- LE FUR Hélène, professeure documentaliste (59)
- LORINQUER Christian, formateur ESPÉ (35)
- MESSÉGUÉ Anne, chargée de mission régionale pour la lutte contre l'illettrisme (Région Auvergne-Rhône-Alpes)
- MONTANGERAND Véronique, inspectrice de l'Éducation nationale ASH (69)
- MOREAU Frédérique, chargée de la valorisation de l'offre, Canopé (académie de Rouen)
- MUSSET Marie, Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale de lettres (IA - IPR) (69)
- PAGOTTO Thomas, professeur en école élémentaire (07)
- PONTAGNIER Karine, professeure documentaliste (73)
- PROVOT Dominique, chargée de mission e-education (64)
- RIGAL Cathy, professeure au collège (13)
- SAYERCE-PON Éric, chef d'établissement (64)

Préambule

Depuis un demi-siècle les publications de recherche sur la lecture et son apprentissage se sont multipliées tant en France qu'au niveau international. De cette énorme production de modèles théoriques, d'expérimentations scientifiquement contrôlées, d'observations dans des contextes scolaires ou extrascolaires, et d'évaluations, il se dégage le sentiment de la construction progressive d'un ensemble cohérent de connaissances sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture. Dans les milieux scientifiques, les controverses sont marginales au regard du consensus sur les principaux phénomènes à l'œuvre dans la mise en place du savoir lire, ou responsables des difficultés ou des échecs susceptibles d'enrayer cet apprentissage.

Ces « progrès de la science » semblent toutefois peiner à être transférés dans les pratiques pédagogiques qui ont longtemps été le champ de bataille des « méthodes » héritées d'une période où la recherche scientifique était au mieux balbutiante.

Dans le même temps, il n'a pas été noté d'amélioration de l'efficacité des dispositifs didactiques. **Les évaluations, conduites sur des cohortes importantes d'élèves, semblent au contraire mettre en évidence une dégradation des performances des élèves.**

Il est certes difficile de comparer les compétences des élèves à distance d'une ou plusieurs dizaines d'années alors qu'évoluent les caractéristiques même de la scolarisation ; et les comparaisons internationales peuvent être affectées par la difficulté de trouver des épreuves qui ont la même validité quels que soient le contexte et la culture. Il n'en reste pas moins que, s'il semble que les élèves d'aujourd'hui décodent aussi bien les mots écrits et comprennent aussi bien les textes les plus simples que ceux d'hier, leur vocabulaire est plus restreint, leur orthographe et leur syntaxe souvent déficientes, et leur compréhension des textes complexes, notamment des textes informatifs, dégradée.

Cette diminution d'efficacité en lecture n'est pas générale. En effet, elle touche essentiellement les élèves les plus en difficulté dont la proportion augmente très significativement alors que le pourcentage de bons élèves augmente également. **Autrement dit, le fossé se creuse entre les meilleurs élèves et ceux en difficulté. Ce phénomène ne s'observe pas dans les autres pays européens, ce qui doit nous interroger sur la responsabilité de notre système scolaire.**

De plus, il apparaît, en France plus que dans d'autres pays, un lien très fort entre les performances en lecture et le milieu socio-économique et culturel, ce qui nous interpelle sur la capacité de notre école à compenser les inégalités liées à l'environnement extra-scolaire des élèves. Ceci est d'autant plus important dans le domaine de la maîtrise de l'écrit qu'il est un vecteur essentiel pour faire de chaque élève un adulte autonome dans une société où l'écrit occupe une place grandissante. Il est de la responsabilité collective de la société de relever ce défi tant pour les enfants que pour les adultes. Près d'un adulte sur cinq n'a pas ou peu de possibilité d'utiliser l'écrit de façon efficace dans la vie quotidienne. Dans des proportions moindres, cette situation se rencontre également dans le monde professionnel notamment dans les entreprises qui, *via* leur obligation de financement des formations, ont les moyens de participer à des projets de société dont la lutte contre l'illettrisme. **Cela relève de la RSE (responsabilité sociale des entreprises) et est inscrit aujourd'hui dans le code du travail.** En amont, la dimension de prévention de l'illettrisme par l'enseignement fait clairement partie des missions de l'école.

Face à de tels constats, il y a une responsabilité collective à agir. Ce collectif englobe l'ensemble de la société mais, en particulier, les pouvoirs publics, les chercheurs et les acteurs de terrain au premier rang desquels sont les enseignants et leur encadrement. **C'est l'esprit même des conférences de consensus où les savoirs des experts scientifiques sont appropriés par un jury composé de représentants de la « société civile » qui en infèrent des recommandations à destination, en particulier, des décideurs publics.**

Un tel processus a déjà été mis en œuvre pour ce qui concerne l'apprentissage de la lecture au début des années 2000. La conférence de consensus de 2003 concernait « l'enseignement de la lecture à l'école primaire », elle avait donc un empan plus restreint que la présente conférence de consensus qui, d'une part, ne se limite pas à la scolarité primaire et, d'autre part, intègre de façon explicite les processus de compréhension et ce qui est à l'œuvre dans la lecture pour apprendre.

Il ne s'agit cependant pas de disqualifier les recommandations de la conférence de 2003 mais de les préciser, de les prolonger, de les compléter.

Comme les experts consultés, le jury considère que les recommandations de la conférence précédente conservent toute leur validité et toute leur importance et, même si elles ne sont pas systématiquement reprises de façon détaillée dans les présentes recommandations qui en sont le prolongement, elles n'en constituent pas moins des incontournables qui sont d'ailleurs désormais pris en compte par la quasi-totalité des enseignants, du moins pour ce qui concerne le tout-début des apprentissages au cours préparatoire. Il est donc nécessaire d'en énumérer les principaux éléments :

- *le travail systématique sur la correspondance phonème / graphème est indispensable à la reconnaissance des mots écrits ;*
- *le travail sur le code et le travail sur le sens sont complémentaires et doivent être menés dès le début de l'apprentissage ;*
- *il y a des points de passage obligés dans l'apprentissage de la lecture :*
 - *le développement 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 d'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 ;*
- *il faut en effet rendre les opérations de décodage et d'identification des mots aussi automatisées que possible ;*
- *l'automatisation passe par des répétitions ;*
- *l'automatisation de la reconnaissance des mots ne s'oppose pas à la compréhension, elle en est une condition nécessaire ;*
- *la compréhension doit aussi s'apprendre et s'enseigne ;*
- *il faut travailler l'extension du vocabulaire ;*
- *il faut un enseignement spécifique de la compréhension du discours oral, avant même l'apprentissage de la lecture (y compris des écrits lus par l'enseignant) dès l'école maternelle,*

oral et écrit ensuite, pendant l'apprentissage de la lecture et tout au long de l'enseignement primaire, voire au collège ;

- *un travail spécifique et explicite sur les relations inférentielles est de nature à favoriser considérablement la compréhension ;*
- *les stratégies permettant le contrôle et la régulation de la compréhension permettent de faire prendre conscience aux élèves de leur niveau de compréhension et des problèmes qu'ils peuvent rencontrer et des voies pour les résoudre ;*
- *pour l'élève qui apprend à lire, il s'agit en fait de savoir :*
 - *quand il comprend ou ne comprend pas,*
 - *ce qu'il comprend ou ne comprend pas,*
 - *ce qui lui manque ou dont il a besoin pour comprendre,*
 - *ce qu'il peut faire pour améliorer sa compréhension,*
- *il faut diversifier les supports en fonction des objectifs poursuivis (familiarisation avec les textes écrits, compréhension de textes, identification et la production de mots, etc.), et diversifier les manières de faire en fonction de ces objectifs ;*
- *la lecture à haute voix par le maître est une situation qu'il convient de pratiquer de la petite section jusqu'au CM2 ;*
- *la lecture à voix haute par l'élève est un entraînement à la lecture expressive par un travail sur l'intensité, le rythme, la ligne mélodique, et sur les effets à produire ;*
- *il est nécessaire d'articuler fortement l'apprentissage de la lecture et la production d'écrits ;*
- *l'articulation entre l'activité de lecture et l'activité d'écriture permet un réel travail d'analyse phonographique qui favorise une relation entre les phonèmes et les graphèmes et qui aide à la compréhension du principe alphabétique.*

Les recommandations de 2003 concernent également la production écrite qui n'est pas spécifiquement ciblée par la présente conférence, et développent quelques propositions concernant la prise en charge des élèves en difficulté d'apprentissage.

Une première et importante recommandation du jury est donc de prendre en compte et de poursuivre l'application des recommandations de la conférence de consensus de 2003.

Il n'en reste pas moins que, depuis lors, les recherches se sont poursuivies ; elles ont apporté de nouvelles données et proposé de nouvelles analyses. De plus, comme il a déjà été spécifié, l'objet de la présente conférence diffère en partie de celle de 2003. Enfin, la décennie qui sépare les deux conférences a vu l'explosion du numérique qui est devenu un des principaux supports des écrits. La présence du numérique dans les dispositifs pédagogiques a connu et connaît également une croissance considérable. Ce phénomène, qui pouvait être ignoré en 2003, ne peut l'être aujourd'hui.

Les recommandations qui suivent s'attacheront donc, d'une part, à préciser celles de la précédente conférence, d'autre part à les compléter. **À leur lecture, il apparaîtra qu'elles sont assez largement congruentes aux programmes qui seront mis en application à la rentrée 2016. Cela n'est guère étonnant puisque programmes et recommandations du jury s'appuient sur des avis et constats d'experts qui sont, en partie, les mêmes. Toutefois, sur certains aspects, les recommandations du jury vont plus loin et elles investissent des domaines sur lesquels les programmes sont peu diserts.**

Les recommandations ci-dessous sont distinguées en plusieurs catégories. Cela n'est ni un ordre de priorité, ni une programmation pédagogique. Les recommandations générales insistent, d'ailleurs, sur la pertinence de l'abord précoce de l'ensemble des différents domaines, généralement dès l'école maternelle, et sur la nécessité d'un enseignement continué jusqu'au lycée. Au fur et à mesure du cursus, les priorités évoluent et les modalités pédagogiques diffèrent, mais toutes les dimensions demeurent importantes et sont susceptibles de concerner tout ou partie des élèves aux différents niveaux scolaires.

Après les recommandations générales, sont successivement développées celles concernant la maîtrise du code, celles consacrées à l'enseignement de la compréhension et celles visant le développement d'une lecture littéraire, avant que soient abordées les recommandations focalisées sur les écrits documentaires.

Le document se conclut sur deux autres séries de recommandations plus transversales, l'une traite de l'utilisation des outils numériques, l'autre de la prise en compte de la diversité des élèves dans la classe.

Recommandations générales

R1 : Il est important de prendre en compte et de poursuivre l'application des recommandations de la conférence de consensus de 2003.

Commentaires : Ce rappel de la recommandation posée dès le préambule n'est pas de pure forme, il signe une volonté du jury de s'inscrire dans un processus continu d'articulation entre l'évolution des savoirs scientifiques et leur prise en compte raisonnée dans les pratiques. Ce processus semble à nouveau être privilégié par les pouvoirs publics, en attestent les programmes publiés en 2015 pour ce qui concerne la lecture. Le jury entend participer à ce mouvement, tout en développant de nouvelles recommandations qui précisent et complètent les précédentes.

R2 : L'objectif de l'apprentissage de la lecture est l'acquisition de la « littératie » pour tous et la prévention des situations d'illettrisme au sortir de la scolarité obligatoire.

Commentaires : Utilisé de façon courante dans tous les pays francophones sauf en France, le mot « littératie » désigne l'ensemble des capacités d'utilisation des écrits nécessaires à leur manipulation autonome dans la vie personnelle, sociale et professionnelle. Cette définition fait consensus en France parmi les utilisateurs de cette notion. D'origine anglo-saxonne, ce terme n'existait pas en français « de France », son adoption est donc utile. Selon l'OCDE, la littératie est « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* ». Elle correspond donc au versant positif du terme « illettrisme » qui indique la situation des personnes ne maîtrisant pas ces compétences à des degrés divers. C'est autour de cette notion, que depuis les années 1980, les politiques se sont construites dans notre pays (notamment *via* l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme).

R3 : Dès l'école maternelle l'apprentissage de la lecture doit être préparé ou amorcé dans ses différentes dimensions : identification des mots, compréhension, utilité de l'écrit, plaisir de lire.

Commentaires : Ce travail est d'autant plus important que l'on sait que les performances dépendent en partie du bagage linguistique de l'enfant et donc en partie des pratiques familiales. Il est donc particulièrement bénéfique pour les enfants issus des milieux défavorisés, notamment pour ceux dans lesquels peu de pratiques de lecture ou d'écriture existent, ce qui ne leur permet pas la construction de représentations agréables, efficaces et pertinentes de l'activité de lecture-écriture.

R4 : La formation d'un lecteur habile et autonome suppose un apprentissage continu de l'école maternelle jusqu'à la fin de la scolarité, sans ruptures inter-cycles.

Commentaires : L'apprentissage est un processus continu (tout au long de la vie). Chaque nouvelle compétence constitue une évolution, un prolongement ou une articulation nouvelle des compétences préexistantes. Il est essentiel, aussi bien au sein des cycles scolaires qu'entre ces cycles, que les dispositifs didactiques nouveaux s'inscrivent dans la continuité de ceux utilisés aux niveaux précédents. Cet apprentissage continu permettra à l'élève de développer ses habiletés et de

construire des stratégies de lecteur expert pour sa réussite scolaire mais aussi pour sa réussite personnelle. Il est donc impératif que soient mis en place des dispositifs de suivi afin que chaque enseignant ait connaissance de ce qui a été fait l'année qui précède celle(s) sous sa responsabilité. C'est une condition pour que les stratégies pédagogiques s'inscrivent dans un processus continué.

R5 : Il faut parallèlement enseigner explicitement les mécanismes et les stratégies de lecture, et susciter une répétition la plus importante possible de l'activité lecture, répétition qui suppose de développer une appétence pour la lecture chez l'élève.

Commentaires : Dans chacune de leurs dimensions, les habiletés de lecture combinent des connaissances conscientes tributaires en grande partie de l'enseignement, et des savoirs implicites installés grâce à la pratique de la manipulation de l'écrit, notamment de la lecture.

L'élève apprend à lire sous l'effet de l'enseignement qui lui est prodigué, c'est la part explicite de l'apprentissage qui rend compte de l'installation des connaissances et des compétences que l'élève a mémorisées et qu'il peut utiliser consciemment. C'est l'apprentissage par instruction, totalement indispensable pour faire comprendre et maîtriser les mécanismes et les stratégies.

Toutefois, l'élève apprend également par apprentissage implicite, c'est-à-dire que lorsqu'il manipule de l'écrit, en lecture ou en écriture, il va progressivement, et sans s'en rendre compte, acquérir des connaissances sur les caractéristiques de l'écrit qui vont lui permettre de développer plus d'habiletés que celles qui seraient permises par la seule mobilisation de ce qui lui a été enseigné. Dès son amorce, une des conséquences de l'enseignement de la lecture pour l'élève est une considérable augmentation de la manipulation d'écrits. De ce fait, l'enseignement de la lecture a pour effet indirect de provoquer des apprentissages implicites. En effet, le moteur de l'apprentissage implicite est de nature fréquentielle. Plus souvent l'attention est portée à l'écrit et plus souvent le lecteur est impliqué dans l'activité, plus il fera d'apprentissages implicites. En d'autres termes, plus l'élève lit, mieux il lira. La pratique de la langue écrite est donc à encourager dans l'ensemble des domaines disciplinaires afin de multiplier les temps de confrontation à son usage lu - écrit - oralisé.

Il est donc nécessaire d'assurer les conditions et l'envie de la fréquente manipulation de l'écrit, en lecture et en écriture, pour que les apprentissages implicites puissent installer les automatismes. Sans enseignement l'élève demeurera non lecteur. Sans pratique il n'installera pas les automatismes et demeurera au mieux un décrypteur de l'écrit, au pire il oubliera les procédures apprises et risquera alors de se trouver plus tard en situation d'illettrisme. Parce que c'est une condition de la répétition autonome de la lecture, susciter le plaisir de lire chez l'élève est nécessaire à la réussite de l'enseignement de la lecture. Il est d'ailleurs établi qu'il y a une corrélation significative entre les performances en lecture et le plaisir de lire.

R6 : Les supports et types de tâches autour de l'écrit doivent être choisis en fonction de l'objectif poursuivi.

Commentaires : Les supports peuvent et doivent varier selon les exercices. Les supports adaptés pour travailler le code ne sont, la plupart du temps, pas adaptés au travail sur la compréhension. Par exemple au CP, trois ensembles de tâches reposant généralement sur des supports écrits différents sont à distinguer :

- enseignement des correspondances graphophonologiques sur des supports adaptés ;
- études (compréhension) de mots décodables au sein de phrases simples que l'élève peut lire de façon autonome ;
- enseignement de la compréhension s'appuyant sur des textes lus à haute voix par l'enseignant, puis par les élèves dès qu'ils sont capables au travers de leur lecture d'exprimer leur compréhension et leur interprétation du texte.

Ces trois types de tâches prennent place dès le début du CP. Si elles peuvent parfois être abordées sur un même support, le fait de distinguer les supports permet aux élèves de mieux identifier les objectifs poursuivis.

R7 : Afin de compenser les inégalités socio-économiques, il faut impliquer, soutenir et accompagner les parents pour favoriser une interaction autour de l'écrit dans le milieu de vie des enfants.

Commentaires : Afin de lutter contre les inégalités socio-économiques, en plus du travail à l'école, la compétence de littératie gagne à être développée dans le cercle familial, et cela dès le plus jeune âge dans les classes de maternelle.

Il n'est pas spontané chez de nombreux parents de feuilleter un livre avec son enfant, de passer du temps avec lui, d'échanger sur ce qu'il pense, sur ce qu'il fait. Ces pistes simples et propices aux échanges, ces temps dédiés parents-enfants, peuvent être des déclencheurs précieux. Ceci concerne tous les parents, pas uniquement ceux relevant d'un milieu défavorisé.

Dans les familles où l'école a été vécue comme un échec, un soutien s'avère nécessaire pour les aider à renouer des liens de confiance avec l'école. Les familles où la langue parlée à la maison est autre que le français doivent également faire l'objet d'un soutien spécifique, soutien qui peut notamment inclure la valorisation de la langue maternelle de l'élève. Des temps d'échanges parents/professionnels peuvent guider ces familles et dédramatiser leur relation à l'écrit.

Les parents eux-mêmes en difficulté avec les compétences de base se sentent démunis pour accompagner leur enfant dans la découverte de la lecture et de l'écrit. Ils se sentent également souvent exclus du fonctionnement de l'école et/ou en difficulté avec ses codes et ses attentes. Il est important d'éviter des injonctions du type « il faut lire un livre chaque soir à votre enfant », qu'ils peuvent percevoir comme une double peine (non seulement je suis en difficulté avec l'écrit, mais je ne vais pas permettre à mon enfant de réussir). Alors que dire « *c'est bien de feuilleter un livre avec votre enfant et de raconter l'histoire* », à partir de livres avec plus d'images que de texte que l'enseignant aura éventuellement suggérés ou prêtés, donne de la valeur à la situation de lecture.

C'est par des projets, qui les mobilisent et les impliquent dans une démarche de co-construction, qu'il est possible de mettre les parents en confiance. Par la mobilisation autour de projets éducatifs (atelier de jeux, café parents, etc.) et en partenariat avec des acteurs connexes à l'école, il est plus facile de familiariser les parents avec des situations qui vont permettre à leur enfant d'entrer dans une représentation positive de l'écrit et de la lecture.

R8 : Un temps de formation conséquent sur comment les élèves apprennent à lire devrait être délivré en formation continue et à tous les étudiants en master dans le cadre de la formation initiale 1er et 2nd degré des ÉSPÉ.

Commentaires : L'apprentissage de la lecture et de la compréhension étant à envisager de façon continuée tout au long de la scolarité, il est nécessaire que les futurs enseignants, quelle que soit leur discipline, aient des acquis sur ce que suppose l'activité de lecture et la façon d'accompagner son développement. Les processus cognitifs et les stratégies à l'œuvre dans les actes de lecture et d'écriture et les facteurs explicatifs de l'échec scolaire doivent donc être présentés à tous les futurs enseignants.

La formation initiale des enseignants doit également proposer systématiquement aux étudiants et aux professeurs stagiaires des dispositifs d'enseignement prenant en compte la diversité des élèves. Il s'agit notamment de les sensibiliser à la responsabilité des enseignants dans la prévention de l'échec scolaire et de les conduire à s'impliquer personnellement dans l'identification de moyens d'action dans la classe et des ressources disponibles dans l'école et en dehors de l'école (programmes de réussite éducative, soutien scolaire, etc.).

Le fait d'analyser le rôle de l'écriture et de la lecture, en tant qu'outils de réussite pour soi-même comme étudiante ou étudiant, est un moyen pour un enseignant ou un futur enseignant de prendre conscience des besoins de ses élèves ou de ses futurs élèves afin de les guider au mieux dans la compréhension et la production de textes généraux et spécifiques.

Cette formation a également vocation à être déclinée, au sein des académies, départements et circonscriptions, en formation continue. Elle aurait pour but de traduire les programmes, les résultats de la recherche et les présentes recommandations en enseignements concrets, conscients et explicites pour les enseignants comme pour les élèves.

Recommandations relatives à la maîtrise du code et à l'identification des mots

R9 : Dès la grande section de l'école maternelle il faut enseigner aux élèves le principe alphabétique et leur faire acquérir la capacité d'analyser les mots oraux pour en identifier les composants phonologiques : les syllabes puis les phonèmes.

Commentaires : La maîtrise du principe alphabétique suppose de comprendre qu'à une lettre isolée ou à un groupe de lettres (graphème) correspond un segment du mot oral (phonème). Il faut donc que l'apprenti lecteur reconnaisse les lettres, c'est une condition pour qu'il puisse faire correspondre chacune d'entre elles à sa prononciation. Progressivement, il devra les identifier sous leurs différents formats (capitale, minuscule, cursive, script, manuscrite, etc.) quel que soit leur support (papier, tableau, numérique).

Les enfants francophones acquièrent facilement la capacité de décomposer les mots en syllabes, cela peut être fait dès la moyenne section de l'école maternelle. En revanche, l'analyse de la syllabe ne s'opère pas naturellement. Or, tant que l'élève ne conçoit pas l'existence d'unités phonologiques plus petites que la syllabe, il ne peut pas comprendre le système alphabétique qui, précisément, code des unités infrasyllabiques : les phonèmes. Il faut donc travailler à la décomposition de la syllabe, dans un premier temps en identifiant les unités les plus saillantes (par exemple les rimes : sac – lac) pour progressivement parvenir à isoler les phonèmes.

L'identification du phonème est, pour certains élèves, particulièrement difficile. Le phonème est une unité abstraite et non un simple son : ainsi le phonème /r/ ne correspond pas au même son s'il est situé en début de mot (ex : « rouge »), en fin de mot (ex : « cour ») ou au sein d'une diphtongue (ex : « trou »), c'est le fait qu'il correspond au même graphème, en l'espèce la lettre « r » qui en fait un seul et même phonème. Ainsi, il n'est pas suffisant de bien percevoir les sons pour correctement identifier les phonèmes, il est essentiel que dans la formation des enseignants cette distinction soit bien présentée.

Lors des exercices de manipulation des phonèmes (segmentation, suppression, ajout, permutation, etc.), la mise en lien systématique avec les lettres et les graphèmes facilite l'identification et prépare la maîtrise du code alphabétique.

Compréhension du principe alphabétique et conscience des phonèmes sont indispensables à l'apprentissage de la lecture et doivent donc être installées dès l'école maternelle, en amont de cet apprentissage systématique.

R10 : En CP, les exercices de prise de conscience des phonèmes doivent être couplés avec des exercices d'appariement de l'écriture et de la prononciation des mots.

Commentaires : Les exercices de manipulation des phonèmes doivent être systématiquement mis en lien avec les lettres et les graphèmes (mot écrit au tableau ou sur une étiquette, passage par l'écriture). Cette mise en correspondance est plus ou moins facile en fonction de la langue. Dans les langues à orthographe transparente, comme l'italien, l'appariement est relativement facile alors que, dans les langues à orthographe opaque, comme l'anglais, le nombre de façons différentes d'écrire un même phonème est très important. Le français est dans une position intermédiaire. Bien qu'il y ait

près de quatre fois plus de graphèmes que de phonèmes (par exemple, différents graphèmes peuvent transcrire le phonème /o/ : « o », « au », « eau », etc.), le français est relativement facile à lire, la plupart des irrégularités ne gênant que peu la lecture. Ainsi, malgré la présence d'une irrégularité, il n'y a qu'une façon de prononcer la terminaison d'un mot français orthographiée « -ard », le d ne se prononçant en aucun cas à la fin d'un mot. De même, les terminaisons verbales « -ai », « -ais », « -ait » ou « -aient » se prononcent de la même façon, ce qui va rendre l'orthographe difficile mais n'influencera que peu la lecture.

R11 : L'étude des correspondances graphèmes/phonèmes doit commencer dès le début du CP. Lors des deux premiers mois, il est nécessaire qu'un nombre suffisant de correspondances (de l'ordre d'une douzaine ou d'une quinzaine) ait été étudié afin de permettre aux élèves de décoder des mots de façon autonome.

Commentaires : Pour ne pas enfermer les élèves dans des tâches entièrement disjointes, d'un côté, une activité de mise en correspondances des graphèmes et des phonèmes sans prise en compte de la signification des mots, de l'autre, des activités de compréhension de textes entendus sans activité de lecture de la part des élèves, il est important de leur donner le plus vite possible les moyens d'une autonomie dans la reconnaissance des mots écrits.

R12 : Dès le début de l'apprentissage des correspondances graphèmes/phonèmes, il est important d'assurer la reconnaissance d'un certain nombre de voyelles afin de permettre l'identification et la prononciation des syllabes.

Commentaires : De nombreuses recherches menées sur les élèves francophones montrent que si l'enseignement du code alphabétique est essentiel pour apprendre à lire et décoder les mots nouveaux, la syllabe est une unité importante pour la reconnaissance des mots écrits. De fait, les consonnes isolées ne se prononçant pas, le décodage oral suppose une maîtrise de voyelles permettant la prononciation des consonnes. Il est donc nécessaire d'apprendre à prononcer des voyelles dès le début de l'apprentissage du code.

R13 : Il faut rapidement proposer aux élèves, particulièrement aux plus faibles, des textes dont au moins la moitié des graphèmes sont déchiffrables.

Commentaires : Voir également les commentaires des recommandations R6 et R23. Il est clair que, même en début de CP, ce ne sont pas les seuls textes que doivent rencontrer les élèves. D'autres textes doivent être travaillés en parallèle des textes décodables, afin de développer la compréhension (au début à l'oral, comme en maternelle).

R14 : Dès le CP il faut faire régulièrement des exercices d'écriture (sous dictée – en particulier pour les élèves les plus faibles - et/ou au choix de l'élève) parallèlement à ceux en lecture.

Commentaires : L'encodage nécessaire à l'activité d'écriture demande une focalisation de l'attention sur le code, il consolide de ce fait l'identification des mots. Par ailleurs, l'écriture favorise la mémorisation des mots et de leur orthographe. Les exercices d'écriture autonome de la part de l'élève nécessitent un retour immédiat de l'enseignant (*feed-back*) pour conforter la réussite et ne pas laisser s'ancre les erreurs.

R15 : Dès le CP il faut régulièrement faire lire les élèves à haute voix.

Commentaires : La lecture à voix haute est en effet un exercice privilégié pour mettre en action des correspondances graphèmes/phonèmes et les agencer entre elles, les phonèmes devant être coarticulés au sein des syllabes (« pa » ne se prononce pas /pə-/a/ mais /pa/). De ce fait, la lecture à haute voix par les élèves a un effet bénéfique sur la maîtrise du code.

Il faut toutefois prendre en compte la difficulté de cette tâche pour les plus faibles lecteurs qui, conscients de la piètre qualité de leur lecture, craignent d'afficher leur inaptitude face aux autres élèves. On préférera donc, pour ces élèves, réserver cet exercice à des situations de groupe restreint. La lecture à haute voix peut également faire l'objet d'un enregistrement individuel, ce qui permet à chaque élève de faire autant d'essais que de besoin. De tels enregistrements peuvent également être utilisés dans le cadre d'une différenciation pédagogique.

R16 : L'analyse phonologique et l'étude des correspondances graphèmes/phonèmes doivent se poursuivre tant que l'élève éprouve des difficultés à oraliser les mots écrits, ceci tout au long du cycle 2, voire du cycle 3.

Commentaires : Il est donc particulièrement important que tous les professeurs (particulièrement au collège) aient une connaissance rigoureuse des mécanismes de base qui permettent d'installer la lecture chez les élèves, ce qui impose que cela fasse partie de leur formation. Il est également essentiel qu'il y ait une continuité et une transmission de l'information sur les difficultés de chaque élève entre les cycles et tout particulièrement entre le CM2 et la 6^e au sein du cycle 3.

Recommandations relatives au développement de la compréhension

R17 : Le vocabulaire et la compréhension orale doivent être développés dès l'école maternelle.

Commentaires : Si la qualité du décodage est essentielle pour la compréhension d'un texte écrit, celle-ci mobilise également le vocabulaire et la compréhension orale.

Le développement du vocabulaire passe d'abord par la conscience lexicale, c'est à dire la capacité de reconnaître un mot entendu (ou lu), comme existant dans la langue. L'accès à la signification suppose pour sa part une catégorisation (tel mot désigne-t-il un meuble ?, un animal ? etc.), il faut ensuite mémoriser les mots ce qui nécessite leur utilisation répétée dans des contextes différents, à l'oral et de façon régulière dès l'école maternelle, à l'oral et à l'écrit ensuite, la mémorisation des mots étant meilleure en contexte de lecture. À partir de l'école élémentaire, la lecture est d'ailleurs le principal vecteur du développement du vocabulaire.

Amorcée à l'oral à l'école maternelle, la mémorisation de la signification des mots est plus efficace si on les fait mettre en scène par les enfants (ex : jeux, théâtre, motricité). Ce type de mise en situation gagne donc à être poursuivi au-delà de l'école maternelle. Ceci se fera au travers de textes et d'énoncés où les élèves seront accompagnés pour accéder au sens.

Le développement du vocabulaire est particulièrement important pour les élèves issus de familles ayant elles-mêmes un langage restreint. On estime qu'à quatre ans, l'écart de pratique familiale du langage est d'environ 1 000 heures selon les origines sociales et qu'à l'entrée au CP, à 6 ans, il existe un différentiel de 1 000 mots maîtrisés à l'avantage des enfants issus de milieux favorisés.

R18 : Les enfants doivent apprendre à maîtriser le vocabulaire désignant les états mentaux (savoir, croire, vouloir, penser, etc.) et à différencier son propre point de vue de celui d'autrui.

Commentaires : Cette capacité relève notamment de ce que certains théoriciens appellent la « théorie de l'esprit » qui renvoie à la compréhension qu'autrui possède des états mentaux différents des siens. Cette aptitude est essentielle pour prendre en compte le point de vue de l'auteur d'un texte et les points de vue des éventuels personnages qui y sont évoqués. Elle s'amorce chez le jeune enfant mais ne devient totalement opérationnelle qu'en cours de scolarité primaire, généralement aux alentours de 8 ans, ce qui justifie d'accompagner sa construction pas à pas.

R19 : Dès l'école maternelle, il est important de consacrer un temps conséquent à l'étude de la langue, cette amorce doit être prolongée tout au long de la scolarité obligatoire par un travail systématique sur la dimension linguistique (vocabulaire, morphologie, syntaxe, inférences, type de texte) des textes étudiés.

Commentaires : L'étude de la morphologie est particulièrement importante, notamment dans une langue dont l'écriture inclut des lettres qui ne se prononcent pas et où plusieurs graphèmes se prononcent de la même façon. Ces particularités orthographiques dépendent de la morphologie : soit de la morphologie dérivationnelle (« tarder » ou « tardif » sont dérivés de « tard »), soit de la morphologie flexionnelle (les accords, qui ont un rôle syntaxique). Cette dimension peut être

travaillée à l'oral dès l'école maternelle (famille de mots : chat, chaton, chatière ; passage du masculin au féminin : chat, chatte, etc.). Cette prise en compte de la morphologie joue un rôle facilitateur sur la lecture et est déterminante pour l'acquisition de l'orthographe du français qui est une langue très difficile à orthographier, les mêmes configurations sonores pouvant s'écrire de multiples façons. Une sensibilisation à la morphologie peut être amorcée dès la grande section afin de développer le vocabulaire des élèves. Elle doit être prolongée dès le début du cycle 2 par un travail explicite sur les morphèmes composant les mots (décomposer les mots en morphèmes, par exemple les trois morphèmes composant le mot « chatons » au pluriel chat-on-s-, trouver des mots de la même famille, inventer de nouveaux mots en ajoutant des préfixes et/ou des suffixes à des mots connus ou inventés, etc.).

Il s'agit aussi de développer les connaissances syntaxiques des élèves. La lecture des textes longs les confronte à toute une variété de structures syntaxiques. Le fait de les maîtriser à l'oral facilite la compréhension des textes écrits.

Au-delà, il convient de sensibiliser l'apprenti lecteur à la variété des types de texte (récits, poèmes, textes documentaires, textes procéduraux, listes, etc.). On peut, dès la fin du CP, sensibiliser l'élève à la nécessité d'adapter ses stratégies de lecture pour, par exemple, trouver un mot dans une liste. Il n'en reste pas moins que, du fait de leur structure et de leur familiarité pour l'enfant, les récits constituent le type de texte le plus facile à traiter. À l'école primaire, comme à l'école maternelle, il faut donc lire régulièrement des histoires à la classe. Cela contribuera par ailleurs à développer la dimension plaisir de la lecture. Le travail explicite sur la structure du texte narratif (identifier : la situation initiale, l'élément perturbateur, les péripéties, le dénouement, la situation finale) permettra ensuite d'introduire d'autres types de textes, assez courts au départ, sur lesquels on s'attachera à faire découvrir les différences de structures textuelles.

R20 : Au-delà du travail sur la dimension linguistique, l'enseignant doit conduire les élèves à prendre en compte l'ancrage dans l'univers culturel du texte (souvent éloigné du quotidien des élèves).

Commentaires : L'ancrage dans l'univers du texte demande au lecteur de faire des inférences, ce qui suppose de la part de l'enseignant un étayage fort (reprises, activités de reformulations, confrontation des significations construites lors des lectures individuelles par les élèves, la construction de discours de travail intermédiaires) et, de la part des élèves, la verbalisation des stratégies mobilisées.

La co-construction des savoirs (entre élèves et/ou avec l'enseignant) doit alterner les phases de travail individuel, réflexion en groupe, régulation de l'enseignant en joignant de l'oral, de l'écrit et du lire dans des rythmes de temps équilibrés qui ne font ni traîner en longueur ni précipiter les élèves.

On peut également faire travailler les élèves par paires (ou en petits groupes) sur le sens d'un texte à partir de consignes claires, les réactions et le ressenti de chacun peuvent ainsi mieux s'exprimer. Le rôle de l'enseignant sera de centraliser la parole de chaque groupe et de faire poursuivre les recherches après avoir mis d'accord la classe sur la réponse à la sollicitation. L'enseignant peut alterner les phases de recherche individuelle, de groupe, de classe. Reconstruire l'univers culturel du texte suppose une mise au point sur le vocabulaire, l'auteur et son époque, pourquoi et comment ce texte existe, etc.

Cet ancrage est essentiel pour la compréhension des textes dès la maternelle, mais il demeure pertinent jusqu'au collège et au lycée, notamment pour prendre de la distance par rapport au point de vue unique de l'enseignant.

R21 : Il faut enseigner aux élèves à comprendre les textes lus à haute voix par l'adulte (dès l'école maternelle, en CP puis tout au long du cursus de l'école élémentaire, voire au-delà).

Commentaires : Les textes écrits ne sont pas les discours oraux : ils utilisent un vocabulaire et une syntaxe plus complexes et doivent être compris avec peu d'appui sur des indices contextuels (tels que les échanges de regard, les mimiques, les postures, les gestes, etc. que s'échangent les interlocuteurs à l'oral). La lecture demande donc un traitement plus exhaustif du langage que la compréhension orale. Ce traitement peut être préparé à l'oral par le biais de textes écrits oralisés par l'enseignant. Le travail sur le texte peut ainsi se mener indépendamment de la charge cognitive que représente l'identification des mots écrits par le lecteur débutant ou par tout lecteur peu habile. L'écoute peut, à d'autre moment, se faire individuellement ou collectivement à partir de tablettes ou de lecteur MP3. La supervision par l'enseignant demeure alors nécessaire.

R22 : Un enseignement structuré, systématique et explicite de la compréhension est nécessaire pour tous les élèves et doit être prolongé aussi longtemps que nécessaire pour les élèves moyens ou faibles afin d'en faire des lecteurs autonomes.

Commentaires : La compréhension doit faire l'objet d'un enseignement explicite : entre discours et situations, l'enseignant explicite les apprentissages visés (pourquoi), les tâches, les procédures et les stratégies (comment) et les apprentissages réalisés selon une scénarisation didactique et pédagogique anticipée, ajustable au fil du déroulement des activités et réactions des élèves.

Cet enseignement explicite constitue un élément fondamental de la lutte contre les inégalités et leur reproduction, l'enjeu étant particulièrement important pour les élèves issus de milieux socio-culturels défavorisés. Il doit être pris en compte dans la formation initiale et continue des enseignants de tous les degrés et toutes les disciplines, et constituer un élément essentiel pour tous les partenaires concernés par la lecture : parents, associations, collectivités.

Exemples de tâches pour l'enseignement de la compréhension :

- s'accorder sur les buts de la lecture ;
- organiser et diriger des discussions auxquelles chaque élève est incité à participer ;
- expliquer le vocabulaire et en vérifier l'acquisition ;
- expliciter le type de texte, sa construction, sa fonction ;
- sélectionner les informations importantes ;
- identifier les liens référentiels et logiques ;
- inciter à faire des inférences ;
- aider au lien entre l'information nouvelle et les connaissances préalables des élèves ;
- revenir sur le texte (relecture) pour conforter la compréhension.

Le rôle de l'enseignant est d'engager les élèves à réaliser ces tâches d'abord avec son aide puis de façon de plus en plus autonome. Ces activités, qui visent en premier lieu la compréhension de l'écrit, développent par ailleurs les capacités d'expression orale, faibles chez beaucoup d'élèves.

R23 : Le temps alloué à l'enseignement de la compréhension doit aller crescendo au cours du CP, il doit être prévu dès le début de l'année et donc ne pas attendre que les élèves maîtrisent le code.

Commentaires : En début de CP cet apprentissage prolonge à l'oral les apprentissages déjà engagés à l'école maternelle. Il s'opère à partir de lectures issues de la littérature jeunesse, lectures préparées par l'enseignant pour questionner le texte quant à ses enjeux de compréhension. Progressivement en cours d'année des extraits de textes pourront être choisis opportunément pour être exploités dans le cadre des séances d'apprentissage de la lecture. Les performances en lecture autonome des élèves initialement faibles s'améliorent d'autant plus que des exercices destinés à améliorer la compréhension accompagnent ceux visant la maîtrise du code. En retour, la lecture autonome favorisera l'une et l'autre.

Il ne s'agit pas de surcharger les activités par surcroît d'exercices. Il est plutôt conseillé de redistribuer dans le temps les exercices spécifiques à la lecture. Les exercices de compréhension d'un texte, lu ou entendu, peuvent passer par des questions à l'oral ou des recherches menées par les élèves dans le corps du texte.

R24 : Le travail sur la compréhension des textes ne doit pas se limiter à l'utilisation de questionnaires, d'autres tâches comme le rappel, la paraphrase, la reformulation ou les résumés (oraux et écrits) doivent être utilisées.

Commentaires : Les questionnaires ne sont pas pour autant à bannir mais ils ne doivent pas être l'unique façon de travailler la compréhension. Au-delà de la recherche d'informations explicites dans le texte, ils doivent comporter des questions qui portent également sur la compréhension inférentielle, l'interprétation, les motivations des personnages, le propos du texte, etc.

Il peut également être intéressant d'enregistrer son résumé oral de l'histoire que l'on vient de lire ou entendre. L'enregistrement oral permet à l'élève un travail autonome (à son rythme avec autant d'essais-erreurs que nécessaire), et l'enseignant peut vérifier la compréhension. Les écoutes en groupe suscitent le débat sur les points d'accord ou de désaccord.

Ici aussi, le numérique peut apporter une aide, offrir de nouvelles possibilités au service de la compréhension de la lecture.

Recommandations concernant « l'entrée en littérature »

R25 : Il faut enseigner à l'élève à identifier les types de textes (poème, roman, texte documentaire, etc.).

Commentaires : Les textes peuvent être distingués en termes de fonction et de structure. Identifier ces caractéristiques du texte favorise non seulement une meilleure compréhension de chaque texte, mais permettra ensuite d'utiliser ces acquis en situation de production écrite.

Identifier les différents textes ainsi que leur fonction (information, mode d'emploi, plaisir, aide-mémoire, etc.), sans les hiérarchiser mais en les situant dans une finalité différente, peut valoriser des pratiques de lecture souvent minimisées ou passées sous silence. Cette prise en considération tend à réduire les inégalités liées à l'environnement socio-culturel, et à encourager toutes les pratiques de lecture dont on sait que le caractère précoce et continue participe au développement global de la compétence à lire et comprendre (voir recommandation suivante).

R26 : Sans remettre en cause l'importance de l'étude de la littérature, les enseignants doivent reconnaître et prendre en compte les pratiques de lecture non scolaires des élèves et les inciter à réfléchir ces pratiques.

Commentaires : L'objectif est de redonner du sens à l'enseignement de la lecture et de la littérature en favorisant chez l'élève une posture de sujet lecteur.

La lecture jeunesse apporte des exemples de situations et font naître chez les jeunes des émotions au même titre que la grande littérature. Lire des mangas, des albums, des romans graphiques et des ouvrages de littérature pour la jeunesse permet à l'élève de se confronter à ces émotions et d'intégrer que le rôle de la lecture est de permettre ces évocations et de se projeter dans l'univers fictionnel qui le préparera à aborder des œuvres littéraires, ce qui reste essentiel. Il s'agit, par ailleurs, de légitimer la culture de l'élève pour ne pas créer de clivage petite lecture / grande lecture. Il faut ainsi encourager les élèves à réfléchir à leur pratique de lecture (lectures personnelles) par tous moyens leur permettant d'identifier et de comprendre les échanges qu'ils ont avec le texte : cahier de lecteur, écrits de réceptions, échanges d'impressions de lecture avec les pairs sont quelques-uns des moyens qui, associés à la certitude que l'enseignant a lui-même une pratique de lecture personnelle, permettent à l'élève de devenir un lecteur assidu et de le rester au-delà de l'âge de la scolarité. On peut également envisager l'utilisation de blogs et de certains réseaux d'échanges dédiés à la littérature.

Il s'agit de permettre à l'élève d'identifier ce que le texte lui dit de sa vie, de son rapport au monde et de l'effet que produit la littérature dans sa construction comme sujet. Cette posture humaniste se nourrit de connaissances théoriques et esthétiques qui lui permettent de savourer de mieux en mieux sa lecture.

Un objectif est de parvenir à la lecture littéraire, lecture sensible à la forme, attentive au fonctionnement du texte et qui engage le lecteur dans une démarche interprétative. C'est une façon de lire la littérature qui permet aux élèves de comprendre et d'apprécier « comment s'écrit la littérature » : elle peut concerner tous les genres littéraires et ne s'en refuse aucun *a priori*. Les genres les plus contemporains (BD, mangas, romans graphiques) et la littérature de jeunesse d'auteurs (qui se distingue donc de certaines productions éditoriales) font partie de la littérature de la classe aux côtés de la littérature patrimoniale. Cette dernière doit cependant être proposée à tous dans le temps de la scolarité obligatoire car son rôle est aussi de construire un patrimoine commun.

R27 : La classe de lecture et de littérature doit être un espace de partage et de construction commune.

Commentaires : Enseigner la littérature s'accorde particulièrement mal avec le cours magistral. Enseigner la littérature suppose le débat et la confrontation des idées, des compréhensions, des interprétations.

La technique du dévoilement progressif, qui consiste à lire des textes narratifs collectivement par étape en s'attardant sur chaque étape et sur les différentes hypothèses de lecture qu'elle permet d'élaborer, est une façon de faire qui se prête particulièrement bien au ce travail de co-construction. Une autre démarche intéressante est la mise en réseau. L'enseignant organise un parcours de lecture. Il choisit un réseau selon ce qu'il désire travailler avec les élèves (les genres littéraires, certains types de personnages, un style d'écriture, un auteur ou ensemble d'auteurs, etc.). À partir des ouvrages de ce réseau, il sélectionne les livres qui l'intéressent en prenant soin de choisir des ouvrages permettant des mises en relation et des comparaisons. La mise en réseau procède par repérage des analogies et des différences à l'initiative des élèves mais doit être accompagnée et étayée par l'enseignant. Elle a besoin de temps, elle peut se construire sur plusieurs années, le temps de lire un grand nombre d'ouvrages. La programmation des parcours de lecture peut ainsi s'établir en conseil de cycles, du cycle 1 au cycle 4.

R28 : Dans la classe, la lecture doit s'articuler avec l'écriture, l'écoute et la parole.

Commentaires : Les élèves doivent pouvoir parler entre eux, par petits groupes, du contenu et du sens d'un texte lu chez eux ou en classe. Ils doivent pouvoir verbaliser entre pairs pour faire un résumé, reformuler à l'oral, répondre à des questions de l'enseignant, faire une recherche spécifique. Les élèves peuvent rédiger individuellement un résumé après en avoir défini les grandes lignes oralement avec le groupe. Oraliser un texte cela peut être, aussi, le jouer (théâtre pour les plus grands, expression corporelle pour les petits) ou le dire (dans des contextes décalés, en variant la voix, en cherchant des attitudes avec le corps). C'est aussi raconter : raconter à l'enseignant, à un groupe, à une caméra, etc. Écrire peut se préparer en groupe et se faire individuellement : écrire une lettre à un ami pour lui donner envie de lire le livre ou le texte ; écouter un texte pour en écrire le scénario et le jouer (travail en interdisciplinarité avec les arts plastiques, l'EPS, les options cinéma etc.). Lire un texte pour entrer en littérature c'est prendre son temps.

Recommandations concernant la lecture pour apprendre

R29 : L'utilisation de l'écrit dans tous les domaines disciplinaires impose que soient enseignées la lecture et la production de textes informatifs (textes de savoir).

Commentaires : C'est en partie à travers des textes informatifs, notamment ceux contenus dans les manuels, que les élèves peuvent accéder aux savoirs délivrés dans les différentes disciplines scolaires. De plus, c'est souvent les textes écrits par l'élève qui attestent de son appropriation de ces savoirs. Ce type de texte a donc une importance centrale pour les apprentissages.

Une difficulté de nombreux textes informatifs est la distance entre les constituants immédiats de la phrase, les transformations passives (qui inversent le sujet et l'objet), la spécialisation du lexique (notamment le lexique de chaque discipline), des anaphores dont les référents ne sont pas familiers (ex : « La règle de trois est une méthode de calcul (...), elle permet de ... »), etc. Ils rendent nécessaire de mettre en relation des informations locales éparées. Ce type de texte est cependant le principal support des informations à comprendre et à apprendre dans les différentes disciplines. Les stratégies pour organiser et élaborer l'information n'étant pas spontanées, elles doivent être enseignées aux élèves.

R30 : La lecture d'ensembles composites de textes documentaires doit être amorcée dès l'école maternelle.

Commentaires : En maternelle, les textes documentaires peuvent être utilisés pour s'informer et pour valider ce qu'on a pu observer de manière ponctuelle dans le cadre de projets en découverte du monde. Divers textes (par exemple : recettes alliant image et texte, flèches, nombres, etc.) peuvent être présentés aux élèves sous forme d'affiches suffisamment grandes et claires pour faire un travail collectif sur l'information proposée. Peu à peu, les textes peuvent, à l'inverse, être le fruit d'un récapitulatif, d'une activité construite également en collectif. Il est, alors, nécessaire pour l'enseignant d'avoir une vision claire et préalable de l'information à faire communiquer (choix des images, choix des mots, des connecteurs, etc.) et de s'appuyer sur le collectif pour faire émerger la démarche informative de ces textes. On peut aussi solliciter les élèves en leur proposant d'écrire des comptes rendus d'observations, de visites, d'expériences réalisées en sciences, etc. La formation des enseignants doit leur donner des outils pour aborder cette dimension explicite de l'enseignement de la lecture documentaire.

R31 : Il faut confronter les élèves à des textes longs pour les inciter à réfléchir à la façon dont ces textes sont organisés et à ne pas s'en tenir au simple repérage d'informations.

Commentaires : Lire exclusivement des textes courts pour répondre à des questions ponctuelles n'est pas suffisant pour apprendre à construire des connaissances élaborées. De même, les textes adaptés qui présentent les informations de façon morcelée ne permettent pas la compréhension fine. Proposer régulièrement des textes longs offre aux élèves des occasions de rencontrer des contenus plus riches, plus intéressants, qu'ils auront envie de mémoriser. L'aide apportée par l'enseignant doit porter sur l'organisation et l'élaboration des informations et non sur la seule sélection des informations. Elle doit privilégier l'appropriation et le maintien de la question initiale et/ou du but de la lecture ainsi que l'évaluation des apports du texte.

R32 : En amont de la lecture, il est nécessaire de clarifier avec les élèves le statut des documents et leur rôle pour la tâche projetée et de définir préalablement ce qui est à chercher.

Commentaires : L'élève doit pouvoir anticiper et être libre d'utiliser tous les moyens qui lui paraissent adaptés, même ceux auxquels l'enseignant n'avait pas songé. Le rôle de l'enseignant est de clarifier les situations, fournir les outils ou les valider, expliciter ses attentes. Il doit avoir des consignes claires, être à l'écoute des élèves pour se saisir de l'inattendu et réguler les échanges. Il s'agit de faire préciser le rôle de chaque texte dans le processus de résolution de la tâche.

Il faut aussi rendre l'élève capable de définir précisément son besoin d'information *a priori* et de faire évoluer ce besoin par un regard critique sur le travail en cours : différencier les informations acquises de celles à acquérir, cerner le sujet par des mots clés précis, définir le contexte de la recherche (modalités pratiques, attentes, etc.). Il s'agit de plus d'apprendre à l'élève à confronter les sources pour en jauger la fiabilité.

R33 : Il est essentiel d'enseigner, d'une part, comment discriminer les informations utiles et celles qui ne sont pas pertinentes, d'autre part, l'importance de différencier le fait de comprendre une information et celui de l'accepter comme vraie.

Commentaires : La lecture doit permettre de développer un sens critique, de dégager non seulement un sens du texte, mais les interprétations qui en sont possibles. Il est important d'apprendre à trier entre des éléments d'information établie, des points de vue, des événements, des commentaires, des choses erronées, etc. Le croisement d'informations doit aussi être pratiqué pour apprendre à se repérer dans un monde surchargé d'écrits comme sur Internet par exemple.

Discriminer les informations se construit dans les apprentissages de l'élève en confrontant les points de vue de chacun sur le texte lu. Chaque élève a sa propre appréhension des éléments d'un texte documentaire. La construction collaborative du sens de l'information donnée permet de comprendre l'apport de chaque élément. Les élèves peuvent proposer un texte déconstruit à reconstruire par groupe et comparer les informations essentielles qui auraient disparu et les informations inutiles qui demeurent. En parallèle, dans un autre contexte, il est important de consacrer des temps de recherche à la validation d'une information (quels sont les éléments à connaître ? où chercher ? etc.) ce qui nécessite l'acquisition d'une culture de l'information qui commence au primaire mais prend forme avec les professeurs documentalistes au secondaire.

Tout comme pour l'analyse des ensembles composites de textes composites, on peut commencer dès l'école primaire à analyser séparément l'image, les formes textuelles, les données sonores, avant de les confronter puis de les utiliser simultanément.

R34 : Il est nécessaire que l'enseignement mette en place et développe chez les élèves les compétences de planification, de contrôle et de régulation impliquées dans l'acte de lire.

Commentaires : Afin de développer des compétences dans la lecture de tout type de texte, il est important de s'exercer à hiérarchiser et décomposer l'activité même de lecture, cognitivement complexe et donc pouvant engendrer de la surcharge cognitive, afin qu'elle facilite la compréhension du texte :

- prélecture : explorer le sommaire, le résumé, les titres et intertitres, etc. ; clarifier l'objectif de la lecture ; activer les connaissances antérieures (sur le sujet, la structure du texte, les stratégies) ;

- pendant la lecture : construire une représentation à partir du texte et de sa connaissance du monde (le modèle de situation), souligner, prendre des notes, mettre en lien des informations entre elles et avec les connaissances préalables ;
- après la lecture : relire, critiquer, évaluer, résumer et susciter des échanges entre les élèves à propos de ces activités.

R35 : Il faut faire écrire les élèves à propos des textes lus, exercer leurs capacités de reformulation sous forme d'écrit de travail, de prises de note et/ou de schématisation.

Commentaires : Prendre des notes, résumer, poser des questions, reformuler le texte, y ajouter des croquis, des schémas, des dessins, des renvois à une note extérieure au bloc du texte sont des activités qui développent une vision multimodale d'un texte. Elles préparent notamment l'apprentissage de l'utilisation des hypertextes (apprentissage de la manipulation des supports numériques).

Il est, par exemple, possible d'utiliser la technique de la « carte mentale » (ou carte heuristique) qui consiste à mettre sous forme de schéma les associations faites en pensée. Cette technique peut être utilisée pour résumer collectivement le texte (ou le livre) ou comme outil de planification d'un projet d'écriture.

R36 : Dans l'analyse des textes documentaires, il faut adopter régulièrement une forme collaborative de travail entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves.

Commentaires : Le travail collaboratif en grand groupe classe ou en petits groupes est particulièrement important pour reformuler, confronter les compréhensions, verbaliser les stratégies, etc. Il doit permettre d'entendre le point de vue de chacun. Il développe la forme argumentaire chez les élèves et permet de déconstruire des savoirs erronés. Si la seule parole entendue est celle de l'enseignant, certains élèves ne feront pas évoluer leur point de vue. La parole des pairs est souvent plus recevable. La verbalisation collective est menée par l'enseignant (l'enseignant donne la parole, reformule si besoin, réinterroge en cas de désaccords, se saisit des démarches pour les collecter sous forme d'écrits au tableau et les fait comparer, etc.). Le travail collectif peut porter sur une question de compréhension où chacun développe son point de vue éclairé par sa propre culture, ou verbalise sa démarche de travail ou de compréhension, ses stratégies pour comprendre. À condition que l'enseignant veille à ce que les élèves qui ont des difficultés à s'exprimer soient effectivement impliqués, cela peut permettre de légitimer leurs points de vue et leur donner les moyens (notamment le vocabulaire) pour les exprimer. Pour des enseignants, cela permet de prendre conscience de la diversité des élèves dans la classe. Il peut également être intéressant de susciter des discours oraux et écrits « intermédiaires » (de travail) produits par les élèves régulés par les enseignants.

R37 : Un temps d'apprentissage spécifique doit être consacré à la lecture des textes dans chaque discipline (au collège, par l'enseignant de la discipline).

Commentaires : Les savoirs et les discours qui les formalisent varient d'une discipline à l'autre, les enseignants de chacune d'entre elles doivent en dégager les spécificités pour aider les élèves à les comprendre. Ceci est particulièrement pertinent au collège, certains enseignants étant peu enclins à

le faire, notamment pour le travail donné à la maison.

Cette étape est d'autant plus importante que les disciplines peuvent recourir à des textes qui relèvent usuellement d'autres disciplines (l'œuvre d'art devenant iconographie pour l'histoire par exemple) et que l'élève, pour réussir, doit savoir interroger le texte en fonction du statut qui lui est assigné.

Cette adaptation requise de la part de l'élève pour qu'il puisse adopter le point de vue disciplinaire est complémentaire du temps de rappel nécessaire en début de cours pour resituer la classe dans la discipline concernée (objet d'étude et son intérêt, questions qui se posent, ce qui a déjà été appris, le lexique, les documents disponibles, etc.).

Cela est particulièrement important au collège dans la mesure où les élèves passent d'une discipline à une autre et n'ont plus un enseignant unique pour les aider à faire ce travail de contextualisation. Quoique non spécifique à la lecture, cet impératif s'applique particulièrement à la compréhension des textes de la discipline.

R38 : Il est nécessaire de développer les collaborations entre les enseignants des différentes disciplines et le professeur documentaliste.

Commentaires : Le professeur documentaliste a un rôle important dans la formation de l'élève pour faire acquérir à l'élève des compétences informationnelles, médiatiques et numériques, et les stratégies de lectures nécessaires. On veillera à ce que chaque discipline contribue à l'acquisition de ces compétences en sollicitant des travaux d'élèves selon un curriculum pensé en équipe, avec les professeurs des disciplines, sur tout le cycle et qui concerne toutes les classes. Ce travail d'équipe est nécessaire pour la pleine efficacité des apports du professeur documentaliste.

L'enseignement de la compréhension et la formation de lecteurs fluides et stratèges sont de la responsabilité de tous les enseignants et pas du seul professeur de lettres. En retour, l'augmentation de la concertation et de la collaboration entre enseignants sur la compréhension des textes permettrait une évolution des enseignements dans les disciplines.

R39 : Chaque discipline a vocation à participer à des projets interdisciplinaires.

Commentaires : Chaque discipline apporte sa part au projet interdisciplinaire sous forme de connaissances spécifiques. À cette fin, les enseignants doivent expliciter les spécificités de leur discipline et des documents qu'ils utilisent. Une partie du projet doit donc être consacrée au partage entre les enseignants sur les spécificités de chacun. Les documents de sciences, par exemple, seront appréhendés explicitement sous l'angle de leur point de vue scientifique.

En mettant en commun la différence formelle et intellectuelle de la construction du document, les enseignants clarifient l'apport de chacun au projet. Les élèves comprendront mieux pourquoi aborder une thématique par différents points de vue.

En histoire de l'art, une œuvre comme *Guernica* peut être abordée du point de vue historique, tandis que l'enseignant d'arts plastiques apportera aux élèves l'analyse plastique, formelle, etc. Chacun apporte son éclairage disciplinaire et se positionne de son point de vue. Cela permet aux élèves de comprendre les différences de nature et d'interprétation des documents.

Recommandations concernant la lecture à l'heure du numérique

R40 : Quand on veut travailler la lecture sur support numérique, il est essentiel de distinguer le numérique dédié, qui concerne des outils conçus pour l'enseignement, et le numérique non dédié qui renvoie à l'environnement numérique présent dans l'enseignement comme dans l'ensemble de la société.

Commentaires : Les préconisations ne peuvent pas être les mêmes pour les supports numériques spécifiquement conçus pour tel objectif d'apprentissage (par exemple, pour l'enseignement des correspondances graphème-phonème, de l'identification des mots ou de la compréhension), et pour ceux qui sont simplement utilisés dans la classe sans avoir été conçus dans un but pédagogique (*Wikipédia*, par exemple, n'a pas été conçu comme support d'enseignement mais comme encyclopédie).

Dès lors qu'un élève bénéficie d'outils numériques dans le cadre d'un dispositif personnalisé, le professeur veillera à assurer et à assumer pleinement son rôle et sa mission au cœur de la relation « professeur - élève - savoir ». Dans l'utilisation d'outils pédagogiques numériques, l'important ce n'est pas le numérique, c'est la pédagogie, le numérique c'est en plus.

R41 : Il est essentiel de vérifier si les logiciels d'aide à l'apprentissage ont bien été validés suite à une évaluation scientifique rigoureuse.

Commentaires : De nombreux logiciels d'aide à l'apprentissage peuvent être trouvés dans le commerce, certains d'entre eux sont accessibles sur Internet. Seule une minorité de ces outils numériques ont fait l'objet d'une validation scientifique après une expérimentation rigoureuse dans les classes. Ce type de validation est pourtant nécessaire, c'est à cette condition qu'il est possible de garantir que, bien utilisés les logiciels dédiés à l'apprentissage de la reconnaissance du mot écrit et de ceux dédiés à l'apprentissage de la compréhension facilitent ces apprentissages.

Il devient donc nécessaire que le ministère de l'Éducation nationale, en lien avec les chercheurs et les enseignants, mette en place une procédure de certification de ce type d'outils.

L'interactivité, le *feed-back* immédiat, l'adaptabilité, et la plurimodalité (auditive et visuelle), sont les atouts de ces outils informatisés. Néanmoins, ils ne sont que des outils qui doivent rester dans la complémentarité avec l'enseignement de la classe et s'inscrire dans une stratégie pédagogique claire.

L'avantage de certains de ces outils est d'apporter un entraînement plus intensif à des élèves en difficulté sur ces tâches, mais le risque serait d'assigner l'usage de ces logiciels uniquement aux plus en difficulté, en les « pénalisant » ainsi pendant que les autres élèves participeraient à des activités plus attractives.

R42 : L'introduction de nouveaux outils pédagogiques, notamment numériques, dans les classes suppose que les enseignants soient formés à leur utilisation, que ces outils s'articulent avec ceux déjà utilisés, qu'ils soient compatibles avec l'organisation spatiale, temporelle et matérielle de la classe, et qu'ils correspondent à un besoin ou un projet des enseignants.

Commentaires : Il s'agit de s'interroger sur l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité de tout nouveau dispositif ou matériel numérique que l'on veut introduire en classe. En d'autres termes, quels sont les objectifs visés ? Le dispositif est-il suffisamment facile à utiliser ? Est-il compatible avec le fonctionnement de la classe ? L'idéal étant que ce questionnement se fasse en équipe en associant tous les partenaires concernés. Dans ces conditions, la prise en main de nouveaux outils est un puissant vecteur pour infléchir les pratiques.

R43 : Pour apprendre à utiliser des documents multimédias, il est essentiel d'assurer non seulement la maîtrise de la lecture au sens classique (décodage et compréhension) mais aussi le développement d'habilités plus complexes qui caractérisent la lecture en environnement numérique.

Commentaires : Les documents multimédias nécessitent plus de compétences que les simples documents papier. En effet, outre le fait que le « feuilletage » du texte électronique engendre souvent une surcharge cognitive, certains des processus nécessaires à l'utilisation habile de ces documents ne sont pas accessibles à la plupart des élèves avant l'adolescence (examen visuel rapide - évaluation de la qualité de l'information - intégration raisonnée d'informations partielles issues de sources multiples). Ainsi, l'utilisation et la compréhension des hypertextes sont difficiles et nécessitent des stratégies de navigation. À l'école primaire, il faudra donc rendre la tâche accessible en l'allégeant et en assistant fortement les élèves dans l'utilisation de ce type de documents. Il faut notamment prendre en compte que le décodage des mots est plus lent et plus sujet à erreurs sur écran que sur papier.

Dans le secondaire, le professeur documentaliste est amené à travailler ces compétences avec les élèves mais, pour construire des compétences solides et transférables, il est nécessaire que tous les enseignants les travaillent aussi dans leur contexte disciplinaire.

R44 : Pour être pédagogiquement efficaces les ressources pédagogiques numériques doivent respecter un certain nombre de règles.

Commentaires : Le numérique permet à chacun de concevoir des ressources à destination des élèves. Pour aider les élèves à apprendre, celles-ci doivent respecter des critères de qualité : s'en tenir à l'essentiel en éliminant tout ce qui est accessoire, redondant ou juste décoratif ; privilégier l'oral pour commenter une image ; faire apparaître ensemble ce qui est lié ; ménager des pauses et une progressivité des notions ; impliquer les élèves en les sollicitant directement.

De même, les documents multimédias ou animés doivent être choisis avec soin : des études ont, par exemple, montré qu'une succession d'images fixes est plus efficace pour faire comprendre un phénomène complexe (y compris un phénomène dynamique) à des débutants qu'un document vidéo car face à un film on ne sait pas toujours où fixer son attention, cela va trop vite, et l'information sur chaque étape ne reste pas présente.

Il est important de ne pas se laisser séduire par les dernières possibilités techniques mais de bien choisir celles qui permettront les meilleurs apprentissages. Les enseignants sont donc invités à porter un regard critique sur les ressources à leur disposition avant de les choisir.

Recommandations concernant la prise en compte de la diversité des élèves

R45 : Il est nécessaire au sein d'une classe par nature hétérogène de permettre aux élèves les moins avancés de comprendre les textes étudiés et à tous et à chacun d'améliorer sa compréhension.

Commentaires : L'enseignant doit veiller à mettre en œuvre systématiquement un (des) dispositif(s) d'enseignement pour que les élèves les moins avancés puissent accéder comme les autres aux enjeux de compréhension d'un texte commun au groupe classe. Ceci évite de simplifier les savoirs visés, voire de renoncer à les atteindre. Cela permet à ces élèves de faire plus et mieux que s'ils avaient travaillé sans attention particulière, de s'insérer mieux dans un travail collectif, et de travailler dans la sécurité affective et cognitive. Pour cela l'enseignant doit, systématiquement, au préalable étudier et analyser le texte ou les textes supports d'apprentissage afin d'anticiper les problèmes et les obstacles potentiels à la compréhension.

Pour les élèves moins avancés, l'enseignant veillera, quotidiennement, à leur consacrer des temps privilégiés d'exposition et de traitement de supports écrits, aussi fréquemment que possible. Il accompagnera prioritairement ces élèves.

L'enseignant doit, par anticipation, isoler et identifier, dans la tâche à réaliser par les élèves, ce qui relève des compétences de décodage, des compétences lexicales et syntaxiques, des compétences narratives, des compétences inférentielles et des compétences stratégiques. Un travail systématique sera conduit en formation initiale pour permettre aux futurs enseignants d'acquérir et de mettre en œuvre ce type de préparation afin de faire progresser tous leurs élèves.

Il est conseillé d'enseigner explicitement les stratégies de compréhension (quand, comment et pourquoi les utiliser ?), d'apprendre aux élèves à utiliser la structure textuelle pour comprendre et mémoriser le contenu, d'organiser et de guider des discussions portant sur la compréhension fine et l'interprétation par tous et par chacun. Les enseignants doivent être particulièrement attentifs aux consignes. On peut faire travailler les élèves sur des documents complexes avec des consignes simples et une direction de travail organisée.

Ceci peut être conduit sur des textes complexes (lexique et syntaxe) et intéressants sur le plan affectif et culturel, en instaurant et en maintenant un contexte motivant (tâches et organisation pédagogique). Sur le même texte des activités différentes peuvent être prévues pour différents groupes d'élèves en fonction de leur niveau d'expertise.

Encore au collège, il est difficile pour certains élèves de se concentrer sur les questions de compréhension du texte lu et en même temps sur l'orthographe de leurs réponses. L'enseignant doit signifier les erreurs sans qu'elles pénalisent l'évaluation du travail de compréhension fait par l'élève. L'enseignant peut recenser les erreurs commises par les élèves et organiser un travail spécifique sur l'orthographe à un autre moment.

R46 : L'accès aux compétences de lecture et de compréhension, nécessaires pour l'accès à l'autonomie, est un objectif prioritaire, y compris pour les élèves potentiellement les plus fragiles.

Commentaires : Dans le cadre de l'école inclusive, de nombreux élèves à besoins éducatifs particuliers sont scolarisés de manière prioritaire en milieu « ordinaire ». C'est notamment le cas pour les élèves rencontrant des difficultés sévères dans l'apprentissage de la lecture et l'accès à la compréhension. Des adaptations sont alors nécessaires pour prendre en compte les besoins de ces élèves qui peuvent bénéficier de projets personnalisés différents selon la nature et l'intensité de leurs difficultés, et qu'ils sont identifiés ou pas comme « en situation de handicap » par la maison départementale des personnes handicapées (MDPH).

Dans le domaine de l'enseignement de la lecture, comme pour tous les autres enseignements, adapter exige un accompagnement réfléchi qui ne peut se réduire à une simplification des tâches. L'accompagnement personnalisé des élèves les plus fragiles nécessite une analyse en amont par le professeur des tâches de lecture qui leur seront confiées afin d'anticiper les obstacles spécifiques, de prévoir les dispositifs permettant de les surmonter, de maintenir leur orientation vers l'objectif ciblé pour leur permettre de progresser et de réussir dans un environnement sécurisé.

Si l'objectif cible concerne la compréhension, on prévoira des moments et des dispositifs où l'attention de l'élève ne sera pas essentiellement consacrée au déchiffrage. Si, au contraire, on vise à développer la compétence de décodage, on veillera à proposer un support qui ne présente pas d'obstacle majeur sur le plan de la compréhension. Toutes les tâches périphériques qui peuvent parasiter la compétence ciblée seront allégées et prises en charge par l'enseignant et/ou avec le recours d'outils adaptés.

La question du déchiffrage reste importante. Tout élève, quel que soit son âge, doit poursuivre cet apprentissage tant qu'il n'est pas parvenu à automatiser les procédures d'identification des mots écrits. Il est nécessaire de réfléchir aux supports utilisés qui doivent prendre en compte l'âge des élèves pour correspondre à leurs intérêts. On ne propose pas, en effet, à des élèves adolescents des supports d'apprentissage du code identiques à ceux qu'on propose à des élèves de cours préparatoire. Cependant, tous auront besoin d'un enseignement particulièrement explicite, avec des répétitions suffisamment nombreuses.

Les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers doivent toutefois se voir proposer également des textes ambitieux à fort enjeu culturel. Aucun type de texte ne doit être retiré de leur programme d'enseignement. L'enseignement de la compréhension, dans toutes ses composantes, ne doit pas être négligé et mis au second plan, sous le prétexte qu'ils doivent avant tout apprendre à déchiffrer. Participant aux objectifs communs de la classe, il faudra s'attacher à ce que, dans le partage des tâches entre les élèves, des activités à leur portée leur soient confiées.

Enfin, les adaptations proposées aux élèves à besoins éducatifs particuliers s'avèrent souvent utiles aux autres élèves.

R47 : Il est nécessaire d'identifier les principaux obstacles rencontrés dans l'apprentissage de la lecture pour ensuite proposer des démarches et des outils adaptés, notamment pour les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages (troubles dys.).

Commentaires : Il s'agit notamment des élèves présentant une dyslexie, qui est un trouble de la mise en place des mécanismes d'analyse et de reconnaissance des mots écrits, empêchant ou gênant de façon très importante l'apprentissage de la lecture (et de l'orthographe), trouble qui peut être associé à des troubles du langage oral.

Chez l'élève plus âgé, le trouble se manifeste par une difficulté à lire à haute voix et/ou difficulté à lire, à comprendre en même temps, par une orthographe déficiente malgré les efforts de l'élève et de l'enseignant, par une extrême lenteur, par la fatigue liée à l'énergie dépensée par l'élève pour compenser son handicap, et le plus souvent par son découragement face à la lenteur des progrès.

Pour ces élèves, il est important de formaliser la liaison entre les premier et second degrés et de sensibiliser les enseignants de collège lors de rencontres avec les enseignants de CM2. Ces rencontres doivent être l'occasion de s'assurer de la bonne transmission des projets personnalisés de chaque élève, qu'il s'agisse du projet personnalisé de scolarisation (PPS) élaboré en lien avec la maison départementale des personnes handicapées (MDPH), ou du plan d'accompagnement personnalisé (PAP) coordonné par les enseignants en lien avec le médecin de l'éducation nationale.

Pour ces élèves, il est conseillé de :

- privilégier l'oral ;
- ne pas dicter les cours ;
- ne pas donner plusieurs informations en même temps et laisser à l'élève le temps de s'approprier l'information ;
- lire et reformuler les consignes à l'oral ;
- éviter de faire lire à voix haute devant les autres élèves (ne pas placer l'élève en situation dévalorisante) ;
- autoriser la lecture avec un outil (crayon, règle, doigt) ;
- éviter la copie longue et prise sous la dictée ;
- privilégier la prise de note courte et la corriger immédiatement ;
- réécrire au tableau les devoirs et/ou les leçons à faire à la maison ;
- réduire la longueur du travail écrit à la maison.

Le taux d'élèves atteints de troubles complexes du langage n'excède pas 5 %. Tous les enfants qui ont des difficultés de lecture ne sont donc pas nécessairement dyslexiques, loin s'en faut. Le repérage de ces difficultés doit être réalisé dès le début de l'école primaire. Les enseignants spécialisés et/ou les psychologues scolaires doivent être alertés par l'enseignant dont un élève ne parvient pas à mettre en place les mécanismes de bases de la lecture en CP.



Cnesco

Carré Suffren
31 – 35 rue de la Fédération
75 015 Paris

cnesco.communication@education.gouv.fr



École normale supérieure
Institut français de l'éducation

19 allée de Fontenay
69 007 Lyon

conf.consensus.ife@ens-lyon.fr