



CONFÉRENCE DE CONSENSUS

LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE

Comment soutenir le développement de compétences en lecture ?

DOSSIER DE SYNTHÈSE

REMISE DES RECOMMANDATIONS DU JURY

16 et 17 mars 2016 à l'ENS de Lyon

En partenariat avec :



SOMMAIRE

Édito de Michel Lussault **p.4**

Synthèse Cnesco-Ifé/ENS de Lyon des recommandations du jury **p.6**

Quel est le niveau des élèves en lecture ? **p.13**

Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ? **p.15**

Présentation de la conférence **p.24**

Biographie du jury **p.28**

Biographie des experts **p.34**

“



Nous savons que la performance en lecture est un des facteurs essentiels de la réussite scolaire mais représente aussi désormais une compétence majeure pour évoluer dans nos sociétés contemporaines. Il n'est plus d'actes scolaires, sociaux ou professionnels qui ne se passent de la lecture.

L'irruption du numérique dans la vie sociale et professionnelle n'a pas modifié cette évolution, elle l'a accélérée : on lit différemment, sans doute, mais on lit de plus en plus, sur des supports variés et dans des contextes diversifiés, même si cela peut s'avérer paradoxalement plus exigeant qu'en contexte imprimé traditionnel.

Quelle est alors la plus-value spécifique de l'école en lecture ? Comment l'école doit-elle assurer un « savoir lire » pour tous les jeunes, et pour toute leur vie, qu'ils ne pourront peut-être acquérir nulle part ailleurs ? Voici de premiers défis auxquels la conférence de consensus et les recommandations du jury s'efforcent de répondre.

Dans le même temps, on constate que notre système éducatif connaît toujours des problèmes importants pour assurer l'égalité des élèves dans leur rapport à la lecture. Non seulement cette dernière n'est pas maîtrisée comme il serait souhaitable par tous les élèves à des étapes clés de la scolarité, mais en outre les différences sociales se creusent particulièrement dès lors que l'on aborde la question de la compréhension.

Enjeu scolaire, enjeu social et citoyen : on comprend combien il était utile et nécessaire que le cycle de conférences de consensus aborde cette question !

En la matière, tout n'a pas été dit lors de la conférence de consensus réunie par le PIREF en 2003 sur le même thème. Certes, un consensus robuste rassemble aujourd'hui la plupart des chercheurs sur certains constats théoriques concernant l'apprentissage de la lecture. Ce consensus se retrouve en grande partie dans les nouveaux programmes de l'école qui se mettront en place à la rentrée prochaine.

En revanche, il demeure bien des interrogations sur les pratiques d'enseignement et les environnements les plus favorables au développement des compétences en lecture, à l'école comme en dehors de l'école.

En la matière, l'enjeu principal réside souvent dans des questions de dosages, d'équilibres et d'articulations entre les manières de faire de tous ceux qui concourent à l'acte éducatif. L'urgence n'est pas à s'accorder sur une théorie générale de la lecture parée de toutes les vertus scientifiques mais bien de caractériser les obstacles que rencontrent nos élèves et les jeunes en la matière, pour identifier quelques pistes de solutions qui soient praticables, ici et maintenant.

C'est l'objet central d'une conférence de consensus telle que nous l'avons mise en place et son originalité : non pas apporter une vérité descendant de la science vers les praticiens, mais plutôt confronter le regard des chercheurs et des acteurs pour mettre à jour des recommandations qui aident chacun à progresser vers l'objectif qui nous rassemble.

Olivier Dezutter et Jean-Emile Gombert, qui ont respectivement présidé la conférence et le jury, ont animé cette conférence dans cet esprit. L'un a réussi à rassembler des universitaires et des contributions provenant de différentes disciplines et de plusieurs pays pour construire l'expertise la plus complète. L'autre a su guider et animer un jury de praticiens pour lui faire accomplir la tâche difficile de production d'un nombre conséquent de recommandations aussi précises que concrètes.

Il reste maintenant à utiliser ces préconisations pour qu'elles diffusent notamment dans l'ensemble du système éducatif.



Michel Lussault

Directeur de l'Institut français de l'Éducation

SYNTHÈSE CNESCO-IFÉ/ENS DE LYON DES RECOMMANDATIONS DU JURY

Des recommandations pour améliorer l'apprentissage continu de la lecture et favoriser la compréhension des élèves à partir de supports de lecture variés

Les recommandations présentées dans ce document ont été rédigées par le jury de la conférence de consensus¹ « LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE » qui s'est tenue les 16 et 17 mars 2016.

La conférence de consensus s'appuie sur plusieurs constats :

- **les écarts se creusent en France** au cours des dernières années au regard des autres pays comparables, avec une proportion d'élèves très performants qui progresse, tout comme celle des élèves en difficulté ;
- un consensus existe dans la communauté scientifique sur les principaux phénomènes en jeu dans l'apprentissage de la lecture, mais **la mise en œuvre et la traduction de ces principes dans les pratiques pédagogiques méritent en revanche d'être précisées et approfondies** ;
- savoir lire est une compétence centrale qui évolue de la maternelle à l'enseignement supérieur et son enseignement continu **ne peut se restreindre aux seuls moments dédiés à l'enseignement du français** ;
- **le développement du numérique** a des incidences qui méritent d'être prises en compte de façon spécifique.

La conférence de consensus organisée en 2003 avait abouti à des recommandations concernant l'apprentissage et l'enseignement de la lecture et de l'écriture à l'école primaire qui restent valides. Les recommandations de la conférence de 2016 s'appuient donc sur celles de 2003, les précisent et les complètent en fonction des recherches les plus récentes.

De nouveaux programmes ont été publiés et seront mis en application à la rentrée 2016 : le jury a constaté que ses préconisations sont congruentes à ces programmes. Il s'est par conséquent attaché à **développer des recommandations pour en approfondir la compréhension** et pour explorer certains aspects qui y sont moins abordés.

Dans le travail d'écriture de ces recommandations, le jury a eu comme préoccupation constante de ne pas en rester à des conclusions théoriques mais **de fournir autant que possible des pistes de réflexion et d'action opérationnelles pour l'ensemble des acteurs de la lecture, à l'école et au-delà : enseignants, formateurs, familles, réseaux de lecture publique, acteurs de la lutte contre l'illettrisme, etc.** bien loin de polémiques artificielles sur les « méthodes de lecture », souvent entretenues en décalage complet avec la réalité des pratiques.

Les recommandations s'articulent autour de 6 axes :

- | | |
|---|--|
| 1. Identifier les mots | 4. Lire pour apprendre |
| 2. Développer la compréhension | 5. Lire à l'heure du numérique |
| 3. Préparer « l'entrée en littérature » | 6. Prendre en compte la diversité des élèves |

¹ L'intégralité des recommandations est à télécharger sur : <http://www.cnesco.fr/fr/conference-de-consensus-lecture/>

Recommandations générales

Le jury attire l'attention sur les éléments fondamentaux de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture, tout au long de la scolarité obligatoire :

- **l'acquisition de la « littératie »** par tous (savoir comprendre et utiliser l'information écrite dans la vie courante) et la **prévention de l'illettrisme** ;
- la **sensibilisation aux différentes dimensions de la lecture** (identification des mots, compréhension, utilité de l'écrit, plaisir de lire) dès l'école maternelle ;
- la continuité de l'apprentissage de la lecture de l'école maternelle jusqu'à la fin de la scolarité, **sans ruptures inter-cycles** ;
- le recours à **un enseignement explicite** des mécanismes et des stratégies de lecture parallèlement à une pratique importante de la lecture, pour en **assurer l'automatisation** ;
- la vigilance vis-à-vis **des supports et des types de tâches choisis et des objectifs poursuivis** ;
- **l'implication, le soutien et l'accompagnement des parents** pour favoriser une interaction autour de l'écrit dans la vie de l'enfant et compenser les inégalités socio-économiques ;
- la mise en place d'**un temps de formation sur « comment les élèves apprennent à lire »** en formation continue et, à tous les étudiants en master, dans le cadre de la formation initiale 1^{er} et 2nd degré des ESPÉ.

Identifier les mots

Enseigner le principe alphabétique et acquérir la capacité d'analyser les mots à l'oral pour en identifier les composants phonologiques (les syllabes puis les phonèmes) dès la grande section de l'école maternelle.

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.

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. 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. Afin de coupler conscience phonologique et écriture, l'enseignant peut ensuite proposer aux élèves, au CP, de prononcer les mots qu'ils écrivent.

Introduire au moins une dizaine de correspondances graphèmes/phonèmes, dès le début du CP, afin de permettre aux élèves de décoder des mots de façon autonome.

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

Faire régulièrement des exercices d'écriture parallèlement à ceux de lecture dès le CP.

L'activité d'écriture demande une focalisation sur le code et consolide l'identification, la mémorisation et l'orthographe des mots.

L'enseignant pourra proposer, en particulier pour les élèves les plus faibles, des dictées et des exercices d'écriture autonome. Ces exercices impliquent un retour immédiat de l'enseignant pour conforter la réussite et ne pas laisser s'ancre les erreurs.

Faire régulièrement lire les élèves à haute voix.

La lecture à haute voix par les élèves a un effet bénéfique sur la maîtrise du code. Elle met en action des correspondances graphèmes/phonèmes et agence entre eux les phonèmes qui doivent être coarticulés au sein des syllabes.

Concernant les lecteurs les plus faibles, l'enseignant doit prendre en compte leurs difficultés afin qu'ils ne craignent pas d'afficher leur inaptitude face aux autres élèves. Il pourra alors proposer de mettre en place des exercices en situation de groupes restreints ou de proposer des enregistrements individuels, ce qui permet à chaque élève de faire autant d'essais que de besoin et à l'enseignant d'effectuer une vérification aisée.

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

Il est particulièrement important que tous les professeurs (y compris au collège) aient une connaissance rigoureuse des mécanismes de base qui permettent d'installer la lecture chez les élèves. 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.

Développer la compréhension

Développer le vocabulaire et la compréhension orale dès l'école maternelle.

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 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, ensuite à l'oral et à l'écrit l'école primaire.

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, etc.). 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.

Consacrer un temps conséquent à l'étude de la langue par un travail systématique sur la dimension linguistique (vocabulaire, morphologie, syntaxe, inférences, type de texte), dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire.

L'étude de la morphologie est particulièrement importante, notamment dans une langue dont l'écriture inclut des lettres qui ne se prononcent pas et dans laquelle 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 sensibilisation à la morphologie (famille de mots : chat, chaton, chatière ; passage du masculin au féminin : chat, chatte, etc.) 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.).

Privilégier un enseignement explicite de la compréhension pour tous les élèves et le prolonger aussi longtemps que nécessaire pour les élèves moyens ou faibles afin d'en faire des lecteurs autonomes.

La compréhension doit faire l'objet d'un enseignement explicite. 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 des réactions des élèves.

Cet enseignement de la compréhension constitue une lutte contre les inégalités et leur reproduction et se concrétise par les actions suivantes : 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.

Préparer « l'entrée en littérature »

Enseigner l'identification des différents types de textes (poème, roman, texte documentaire, etc.) et inciter les élèves à réfléchir sur leurs pratiques.

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. L'enseignant peut faire réfléchir l'élève sur ses propres pratiques de lecture (mangas, albums, romans graphiques, etc.). Il s'agit de légitimer la culture de l'élève et de l'amener à la lecture littéraire afin qu'il comprenne comment celle-ci s'écrit. L'enseignant peut mettre en place un cahier de lecture, favoriser les échanges d'impressions entre élèves, utiliser un blog ou des réseaux d'échanges dédiés à la littérature.

Faire de la classe un lieu d'écoute et de parole

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 à ce travail de co-construction. La programmation de parcours de lecture peut aussi s'organiser par un enseignant, peut ainsi s'établir en conseil de cycles, du cycle 1 au cycle 4.

Lire un texte pour entrer en littérature c'est aussi prendre son temps. Les élèves doivent pouvoir parler entre eux, par petits groupes, du contenu et du sens d'un texte lu chez eux ou en classe, ou encore, verbaliser entre pairs pour faire un résumé, reformuler à l'oral, répondre à des questions de l'enseignant, faire une recherche spécifique.

Lire pour apprendre

Consacrer un temps d'apprentissage à la lecture des textes dans chaque discipline.

Le passage du primaire au secondaire est souvent considéré comme une rupture entre des modes de transmission de connaissances centrés : au primaire, sur l'oralité et l'interactivité, au secondaire, sur l'utilisation d'écrits multiples qui revêtent un caractère disciplinaire.

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.

Développer des stratégies de lecture-compréhension.

Afin de développer des compétences dans la lecture de tout type de texte, il est important de s'exercer à décomposer l'activité (avant, pendant et après la lecture), afin de faciliter la compréhension du texte. Par exemple avant la lecture, l'enseignant pourra, avec les élèves, explorer

le sommaire, le résumé, les titres et intertitres, etc. ; clarifier l'objectif de la lecture ; activer des connaissances antérieures.

L'enseignant peut également proposer l'utilisation de « carte mentale » qui consiste à mettre sous forme de schéma les associations faites en pensée, pour résumer collectivement un texte par exemple.

Contribuer à la lecture de documents dans toutes les disciplines et participer à des projets interdisciplinaires.

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.

Chaque discipline peut ainsi apporter sa part à un 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. En histoire des arts, une œuvre comme Guernica peut être abordée du point de vue historique sur les conditions de son exécution, tandis que l'enseignant d'arts plastiques apportera aux élèves l'analyse plastique, formelle, etc.

Lire à l'heure du numérique

Former les enseignants à l'utilisation des nouveaux outils pédagogiques, notamment numériques.

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.

Assurer le développement d'habiletés complexes qui caractérisent la lecture en environnement numérique.

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 - intégrations raisonnées 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 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 habiletés 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.

Prendre en compte la diversité des élèves

Faire de l'accès aux compétences de lecture et de compréhension un objectif prioritaire pour tous les élèves, y compris les élèves en difficulté scolaire.

La question du déchiffrage est 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 et de proposer un enseignement particulièrement explicite, avec des répétitions suffisamment nombreuses.

Les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers doivent pouvoir se voir proposer 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.

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.).

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

QUEL EST LE NIVEAU DES ÉLÈVES EN LECTURE ?

L'article « L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années » (Daussin, Keskaik et Rocher ; 2011) et la note d'actualisation (Cnesco, 2016) publiée par le Cnesco et l'Ifé-ENS de Lyon à l'occasion de la conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre » permettent de dresser un bilan des acquis des élèves en lecture. Voici les principaux résultats synthétisés par le Cnesco.

Des acquis très fragiles à l'issue de l'école primaire

- **39 % des élèves sont en difficulté à la sortie de l'école primaire**

Selon l'étude Cedre de 2009, ces élèves **ne sont pas capables, à la sortie de l'école primaire, d'identifier le thème ou le sujet principal d'un texte, de comprendre les informations implicites d'un texte et de lier deux informations explicites séparées dans le texte.**

Seuls 29 % des élèves sont capables, à la fin de l'école primaire, de repérer les idées essentielles d'un texte pour le résumer.

- **Des difficultés liées au langage courant, aux mots rares et à la compréhension**

À l'entrée en 6^e, un élève sur cinq avait, en 2007, des difficultés liées à la connaissance de mots du langage courant, un élève sur trois avait des difficultés liées à la connaissance de mots rares (DEPP 2007 – réponses au test SPEC 6).

À l'entrée en 6^e, un élève sur trois avait des difficultés dans la compréhension des énoncés (DEPP 2007 – réponses au test SPEC 6).

Des difficultés toujours présentes à la fin du collège

- **37 % des élèves ne maîtrisent pas la lecture à la fin du collège**

En 2012, 37% des élèves de 15 ans ne maîtrisent pas la compréhension de l'écrit (PISA 2012).

Ces élèves ne sont pas capable d'effectuer des lectures de textes de difficulté moyenne, d'y repérer des éléments d'information et de les relier à des connaissances qui leurs sont familières.

- **Un élève sur cinq en grande difficulté en lecture à la fin du collège**

En 2012, 19 % des élèves de 15 ans étaient peu performants en compréhension de l'écrit, contre 15 % en 2000 (PISA 2012).

Ces élèves sont, *a priori*, capables de lire, dans l'acception technique du terme, mais présentent de sérieuses difficultés pour comprendre et apprendre à partir de leur lecture. Ces compétences très limitées ont un impact négatif dans la poursuite de leurs études et dans leur vie quotidienne.

Entre 2000 et 2012, la part d'élèves en grande difficulté a augmenté de 4 % en France alors qu'elle a diminué, en moyenne, de 2 % dans les pays de l'OCDE.

- **De fortes disparités entre élèves**

Si le niveau moyen à la sortie du collège est stable, les études montrent une augmentation des disparités entre les élèves (plus d'élèves peu performants et plus d'élèves très performants).

La France est le pays de l'OCDE, après Israël, qui présente le plus grand écart entre les élèves les plus performants et les moins performants (PISA 2012).

- **Les filles ont un an d'avance sur les garçons**

Les filles ont de meilleurs résultats que les garçons en lecture, tout au long de la scolarité. L'écart entre les filles et les garçons tend à se creuser : de 2000 à 2012, les filles ont obtenu de meilleurs résultats et les garçons de moins bons résultats.

L'écart de performances entre filles et garçon est tel qu'à 15 ans, il y a autant de différence entre les sexes qu'entre un élève de 3^e et de 2^{nde} (PISA 2012).

- **Des difficultés plus marquées en éducation prioritaire**

En 2009, à la fin du collège, 33 % des élèves en éducation prioritaire avaient des difficultés en lecture (DEPP – Cedre 2009).

Hors éducation prioritaire, 18 % des élèves avaient des difficultés en lecture.

L'évolution dans le temps montre que les élèves en éducation prioritaire connaissent plus de difficultés sur les mécanismes de base de la lecture. Ce n'est pas le cas dans les collèges hors éducation prioritaire.

- **Un marqueur social très fort**

En 2012, les élèves des établissements les plus défavorisés ne maîtrisent que 35 % des compétences attendues en français en fin de 3^e, contre 60 % en 2007 (DEPP - Lolf).

En parallèle, les élèves des établissements les plus favorisés maîtrisent au moins 80 % des compétences requises.

L'écart de niveau entre les élèves socialement défavorisés et les élèves socialement favorisés augmente significativement. L'augmentation de cet écart s'explique principalement par la baisse de niveau des élèves socialement défavorisés.

LIRE POUR COMPRENDRE ET APPRENDRE : QUOI DE NEUF ?

Le rapport « *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf* » a été commandé par le Cnesco pour la préparation de la conférence de consensus Cnesco-IFE/ENS de Lyon : « *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* » qui s'est tenue les 16 et 17 mars 2016, à Lyon. Il a été rédigé par Maryse Bianco, maître de conférences à l'université Grenoble Alpes.

L'apprentissage de la lecture : le déchiffrage et la reconnaissance des mots

Les conclusions de 2003

« *Lire ce n'est pas deviner. Plus le lecteur est expert, moins il devine.* »

L'apprentissage initial doit permettre :

- le déchiffrage et la reconnaissance des mots écrits, ce qui nécessite **la compréhension du principe alphabétique** : comprendre que les mots sont composés d'unités plus petites et sans signification, et qu'à leur forme orale (*phonèmes*) correspondent à des formes écrites (*graphèmes*) ;
- **la conscience phonologique**, compétence de l'oral, qui facilite l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonème et l'automatisation des procédures de déchiffrage et de reconnaissance des mots.

Les caractéristiques essentielles pour favoriser l'apprentissage la lecture :

- développer les capacités à analyser la structure sonore de la langue (*conscience phonologique*) ;
- un accent précoce mis sur le développement de la conscience phonologique ;
- un enseignement explicite et structuré des correspondances graphèmes-phonèmes est nécessaire dès le début de l'apprentissage pour permettre la construction des deux voies de la lecture (voie grapho-phonologique et voie orthographique) ;
- un entraînement systématique et prolongé est indispensable pour construire les automatismes y compris au-delà du cycle 2 si les difficultés persistent.

Les évolutions

L'identification des mots écrits nécessite l'activation de trois catégories d'informations :

- le *code orthographique* qui spécifie la séquence exacte des lettres composant un mot ;
- le *code phonologique* qui précise la succession des phonèmes ;
- le *code sémantique* qui caractérise la signification des mots.

Les chercheurs considèrent aujourd'hui que les deux voies de la lecture se développent simultanément et de manière interactive sous l'influence de la construction explicite des règles de correspondance graphophonologiques et de l'apprentissage implicite des régularités de l'orthographe. **L'apprentissage de la lecture passe à la fois par un apprentissage implicite et un apprentissage explicite.**

L'apprentissage implicite est une forme d'apprentissage élémentaire très puissant qui survient sans intention d'apprendre de la part de l'individu, du simple fait de l'attention qu'il porte à son environnement.

L'apprentissage explicite conduit à la construction de connaissances verbalisables et manipulables de manière intentionnelle, par l'enseignement par exemple. L'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes permet leur mémorisation et leur utilisation consciente. Par leur emploi répété, ces connaissances seront automatisées (prononcer toujours le même son face à une certaine suite de lettres).

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

Le système scolaire français a appris à former des élèves déchiffreurs mais qui ne deviennent pas pour autant des lecteurs experts (des lecteurs qui lisent et comprennent suffisamment bien pour être à même d'apprécier l'activité de lecture et d'apprendre à partir des textes qu'ils lisent). Les enquêtes de la DEPP estiment à 20 % environ, le nombre d'élèves de 15 à 18 ans ne maîtrisant pas suffisamment la lecture pour participer activement à la vie scolaire puis sociale. La dernière enquête de l'OCDE montre que les écarts entre les meilleurs élèves et les plus faibles se sont creusés en même temps que s'est renforcée la relation entre niveau de performances et niveau socio-économique des familles.

Les conclusions de 2003

Le rapport de 2003 soulignait que si la compréhension doit s'enseigner, il est difficile de donner des indications claires sur la manière de s'y prendre.

« La compréhension peut et doit s'enseigner, La difficulté est de l'ordre du comment faire. »

Comprendre un texte : habiletés langagières, habiletés cognitives et processus médiateurs

La compréhension d'un texte sollicite dans un temps bref et souvent simultanément, quatre grandes catégories d'habiletés :

- **l'identification des mots** est un préalable et suppose que les mécanismes de reconnaissance des mots écrits soient construits et automatisés ;
- **les connaissances stockées en mémoire** : connaissances sur le langage et connaissances plus générales sur le monde ;
- **les capacités cognitives générales : la mémoire de travail et les capacités de raisonnement et de planification** ;
- **des habiletés propres au traitement des textes qui permette la construction de la cohérence des textes** : savoir établir des relations entre les idées exprimées et expliciter les relations laissées implicites dans les énoncés successifs ; **contrôler sa compréhension**, c'est-à-dire savoir ce que l'on comprend ou ne comprend pas et initier le cas échéant, des régulations au moyen de stratégies.

Les évolutions : stratégies et automatismes de la compréhension

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

Le développement de l'expertise en lecture suppose la construction d'habiletés spécifiques au traitement des textes que sont les habiletés de construction de la cohérence et la fluidité de lecture en contexte, définie comme la capacité de lire au rythme de la parole avec une prosodie adaptée. Une fois construites, ces habiletés sont les prédicteurs les plus importants de la performance de compréhension et deviennent des médiateurs entre les compétences élémentaires (le déchiffrage par exemple) et la capacité à répondre à des questions après la lecture.

On distingue 4 types de stratégies de lecture-compréhension (Bianco, 2015) :

- **les stratégies de préparation à la lecture** afin d'être en lecture active : identifier les objectifs de la lecture, explorer les différentes parties du texte, se poser des questions sur ce que l'on va lire, guider sa lecture en fonction des objectifs et des questions posées ;
- **les stratégies d'interprétation des mots, des phrases, et des idées du texte** afin de construire une base de texte cohérente : comprendre les mots difficiles, prendre des notes, faire des inférences, utiliser la connaissance de la structure de textes ;
- **les stratégies pour aller au-delà du texte** afin de connecter les informations lues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur afin de comprendre l'implicite : se poser des questions (qui ? quoi ? où ? quand ? comment ?), auto-expliquer à haute voix, visualiser et utiliser des ressources externes au texte pour éclairer les points obscurs.
- **les stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse** afin d'organiser l'ensemble des informations lues : utilisation de guide de lecture, activité de résumé, évaluation des sources, analyse critique.

La deuxième et la troisième stratégie peuvent et doivent, avec l'expérience, être si fortement intégrées à l'activité de compréhension, qu'elles deviennent automatisées et ne font l'objet de traitements délibérés que lorsqu'un défaut de compréhension est détecté.

Les obstacles à la compréhension : langage oral, vocabulaire, lecture fluide et lecture stratégique

Les conclusions de 2003

Les difficultés repérées concernaient toutes l'apprentissage initial de la lecture (lecteur centré sur le code graphophonologique centré soit sur le sens, soit sur le code mais qui ne combine pas les deux, qui combine code et contexte écrit sans vérification) **et très logiquement les indications d'aide aux élèves renvoyaient aux techniques à utiliser pour conduire les élèves vers une identification précise des mots.** Cependant l'apprentissage continué de la lecture va bien au-delà.

Les catégories de lecteurs selon un modèle simple

On distingue quatre grandes catégories de lecteurs.

Les deux premières catégories regroupent la majorité des élèves et définissent des lecteurs convergents :

- **les normo-lecteurs** lisent conformément à ce que l'on peut attendre d'eux en fonction de leur âge (et/ou niveau scolaire) et comprennent de la même manière ce qu'ils lisent ;
- **les lecteurs en difficulté générale de lecture** déchiffrent et identifient difficilement les mots et comprennent également difficilement ce qu'ils lisent.

Les deux catégories suivantes caractérisent des lecteurs divergents :

- **les lecteurs faibles** qui déchiffrent et identifient difficilement les mots tout en comprenant relativement bien ce qu'ils lisent. Ils n'ont généralement pas de difficulté de compréhension à l'oral. Ce profil est caractéristique des enfants dyslexiques (environ 5 % d'une classe d'âge) dont les difficultés, maintenant bien repérées, concernent essentiellement l'acquisition des mécanismes de la lecture ;
- **les faibles « compreneurs »** qui déchiffrent et identifient les mots conformément à leur classe d'âge mais comprennent mal ce qu'ils lisent (ils représentent entre 3 % et 10 % des élèves selon les études). Ils ont aussi souvent des difficultés à comprendre à l'oral.

Pour aider les élèves, il est donc nécessaire de savoir identifier et analyser les obstacles associés à la compréhension.

Les obstacles à la compréhension

Les enfants et les adolescents qui comprennent mal ce qu'ils lisent éprouvent trois difficultés particulières :

- **Les faibles compreneurs disposent de connaissances langagières moins étendues et moins approfondies.** le vocabulaire, **son étendue** (le nombre de mots potentiellement connus par un individu) et **sa qualité** (la richesse des informations formelles et sémantiques associées à chaque mot), la maîtrise des structures syntaxiques formelles, les capacités à comprendre, rappeler et produire oralement des histoires, à effectuer des inférences, sont autant de capacités dont la construction débute à l'oral avant même l'entrée à l'école primaire et qui favorisent la compréhension en lecture dès le cours préparatoire mais aussi plusieurs années après. Des difficultés précoces dans ce domaine ont des répercussions immédiates mais aussi à plus long terme sur les performances de compréhension en lecture.
- **Les compreneurs faibles ne parviennent pas à une lecture suffisamment fluide des textes qu'ils lisent, malgré des capacités correctes d'identification des mots.**
- **Les faibles compreneurs ont des difficultés à contrôler et à réguler leur lecture.**

Evidemment, un même individu peut cumuler ces trois difficultés ou se trouver en échec sur l'une ou l'autre seulement

L'enseignement continu de la lecture : lire et comprendre les textes

Les recherches se sont fortement développées depuis 15 ans et ont confirmé que l'enseignement de la compréhension passe par :

- **un enseignement explicite et très structuré** au moins pour les élèves jeunes et tout au long de la scolarité pour ceux qui rencontrent des difficultés ;
- **l'utilisation du langage oral** du fait de la continuité et de la parenté des mécanismes de compréhension utilisés et du fait que la verbalisation peut rendre perceptible des processus ou mécanismes d'ordinaires non perceptibles.

Ces travaux s'inscrivent dans le domaine des recherches « fondées sur des données tangibles », autrement dit des travaux qui cherchent à estimer et comprendre. L'impact d'un dispositif pédagogique et d'en établir les effets sur les apprentissages.

Enseigner les habiletés spécifiques de la compréhension : un enseignement direct (ou explicite)

L'enseignement direct (ou explicite) :

Les recherches ont conclu à une plus grande efficacité des enseignants qui mettent en œuvre un enseignement direct, défini par un ensemble de six principes qui aboutissent à un enseignement très structuré dans lequel l'enseignant dirige l'activité de l'élève au moment où il aborde une nouvelle notion pour transférer progressivement la responsabilité de la gestion de l'activité à ce dernier.

Les six caractéristiques de l'enseignement direct :

- **la révision journalière** : la leçon commence par 5 à 8 minutes de révisions des notions apprises précédemment ;
- **la présentation du nouveau matériel** : présenter et expliquer les nouvelles leçons (donner des exemples, poser des questions, ré-expliquer), segmenter la présentation des notions nouvelles en étapes ;
- **la pratique guidée** : guider et superviser la mise en œuvre des nouvelles notions par les élèves (poser des questions, inciter l'élève à auto-expliquer comment ils s'y prennent pour répondre aux questions) ;
- **le feed-back et les corrections** : corriger immédiatement les erreurs des élèves (ré-expliquer, penser à haute voix pour donner à voir des arguments qui conduisent à la réponse) ;
- **le travail individuel** : temps d'exercice pour que l'élève s'entraîne à utiliser la notion apprise ;
- **des révisions systématiques, hebdomadaires et mensuelles** : réactiver ce qui a été appris et favoriser l'automatisation.

L'enseignement explicite de la stratégie de lecture :

L'enseignement explicite de stratégies de lecture et de compréhension représente un cas particulier de l'enseignement direct. On dispose aujourd'hui d'un corpus très abondant de recherches qui ont montré que cet enseignement améliore les performances des élèves à tous les niveaux de scolarité et particulièrement pour les élèves les plus fragiles.

La caractéristique essentielle d'un enseignement explicite de la compréhension consiste à rendre perceptibles par l'explicitation, les opérations mentales de la compréhension, inaccessibles à l'observation directe. Cette forme d'enseignement fait donc appel à la réflexion consciente de l'élève

en centrant son attention sur les obstacles qu'il est susceptible de rencontrer lorsqu'il est confronté à des textes complexes et en lui proposant des raisonnements pour les surmonter. Cet enseignement propose également des moments d'entraînement afin que les mécanismes et les stratégies appris soient intégrés au bagage cognitif des élèves.

Par exemple, un enseignement explicite de stratégies avec des collégiens peut être conduit en deux phases :

1. Apprentissage explicite de 4 stratégies (séances d'enseignement consacrées successivement à chaque stratégie) :
 - **Avant la lecture** : que sait-on sur le sujet ? Qu'allons-nous apprendre de nouveau ?
 - **Pendant la lecture** : y a-t-il des passages difficiles ? Comment peut-on surmonter les difficultés ?
 - **Comprendre l'essentiel** : quel est le personnage, la chose ou l'endroit principal ? Quelle est l'idée principale ?
 - **Apprendre la lecture, récapituler** : quelles questions poser pour montrer que l'on a compris les informations ? Quelles sont les réponses à ces questions ?
2. Entraînement dans le cadre d'un dispositif collaboratif : au sein de petits groupes chaque élève joue tour à tour un rôle qui lui est attribué avant l'exercice. par exemple, un élève conduit la séance et joue le rôle de l'enseignant ou du leader, un autre prend en charge les stratégies de pré-lecture, un autre les stratégies à mettre en œuvre pendant la lecture, un autre sera rapporteur devant la classe du travail effectué par le groupe...

La question de l'oral

Le travail oral est incontournable dans l'enseignement continué de la lecture pour plusieurs raisons :

- acquérir une lecture fluide nécessite un entraînement oral et permet de réduire les écarts entre les lecteurs à l'heure et les lecteurs en difficulté à l'entrée au collège (De la Haye & Tual, 2014) ;
- les mécanismes de la compréhension n'étant pas directement observables, l'oralisation est nécessaire pour les rendre perceptibles.
 - Pour l'enseignant, la verbalisation de ses propres raisonnements permet de montrer et de guider l'élève vers l'appropriation des mécanismes. Les verbalisations des élèves lui permettent en retour d'avoir un regard sur ce qui est acquis et sur ce qui a encore besoin d'être renforcé et/ou révisé.
 - Pour l'élève, les verbalisations de l'enseignant offrent une perception directe de ce qu'est une expertise de lecture et de ce que sont les mécanismes et raisonnements qu'il doit solliciter lorsqu'il est lui-même engagé dans une lecture.
 - La modalité orale permet de développer la maîtrise du langage formel.

Pour être efficace et améliorer la compréhension, la discussion doit posséder des caractéristiques précises. Elle doit être centrée sur l'analyse des textes et sur l'objectif d'enseignement poursuivi (identifier les idées principales, intégrer et comparer des informations ...). Elle doit comprendre des questions incitant les élèves à réfléchir de manière approfondie au contenu du texte (Pourquoi ? Que pensez-vous de...?) et à utiliser les stratégies de compréhension qu'ils connaissent (Qu'est-ce qui

vous fait dire cela ? En relisant, est-ce qu'on peut trouver une information qui nous aidera à résoudre ce problème?). C'est donc évidemment, la qualité et le contenu du dialogue engagé qui importent.

Durée et simultanéité des enseignements

Il est désormais établi que toutes les habiletés concourant au développement de la compréhension de la lecture émergent très tôt, dès les premières années d'acquisition par l'enfant de sa langue maternelle, mais se développent aussi sur un temps long, leur maîtrise n'étant souvent effective qu'à la fin de l'adolescence. En outre, certains secteurs du langage – le vocabulaire par exemple – évoluent tout au long de la vie en fonction notamment des opportunités de lecture. Ces constats ont conduit nombre d'auteurs à soutenir que **les mécanismes et procédures de la compréhension en lecture doivent être enseignées très tôt, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité, parallèlement à l'enseignement de la lecture – identification.**

Apprendre en lisant

Dès la troisième année de l'école élémentaire, les activités de lecture proposées dans le cadre scolaire ne concernent plus exclusivement la lecture pour elle-même, ni même la lecture pour comprendre, mais **elles représentent un support pour l'acquisition de connaissances nouvelles.** À mesure que l'on avance dans la scolarité, l'activité de lecture sollicite de plus en plus fortement, des capacités d'analyse, d'évaluation, de jugement et de comparaison, autrement dit, des raisonnements qui dépassent le cadre du traitement d'un texte unique.

La capacité à analyser des dossiers documentaires requiert la construction d'habiletés spécifiques. Il s'agit d'acquérir des stratégies dépendantes des objectifs assignés à la lecture (repérer une information dans un ensemble, comparer, exercer une réflexion critique sur les informations, synthétiser, et.). Ces stratégies peuvent s'appuyer sur les marques spécifiques de la structuration de l'écrit (titres, sous-titres, etc.) ainsi que sur sa permanence. Ces stratégies de lecture peuvent être très efficaces pour peu qu'elles soient apprises et intégrées par le lecteur (Fayol, 1992). **Maîtriser ce type de lecture revêt une importance particulière pour l'enseignement continu de la lecture, et plus encore aujourd'hui, dans la mesure où les technologies de l'information proposent à chacun l'accès à une profusion d'informations à partir de textes et documents multiples dans des « dossiers documentaires » gigantesques.**

Conclusion

Depuis une quinzaine d'années, des recherches relatives au développement de la compréhension en lecture ainsi que de nombreux travaux centrés sur l'analyse des dispositifs et méthodes d'enseignement favorables à la construction de cette habileté cognitive complexe, se sont multipliés à travers le monde. Leurs résultats apportent quelques éléments saillants pour prévenir et pallier les difficultés que connaissent dans ce domaine, une partie de plus en plus importante des jeunes français :

- **Comme l'apprentissage initial de la lecture, la maîtrise de la compréhension des textes, est essentielle** pour parvenir à une lecture qui permette d'acquérir des connaissances et d'accéder à la culture, qu'il s'agisse de culture littéraire ou scientifique.
- Former des lecteurs qui comprennent les textes et documents auxquels l'école les confronte, suppose **d'aider les élèves à construire des compétences langagières adaptées ainsi que les habiletés spécifiques que sont la lecture contextualisée fluide et le traitement stratégique et autorégulé des textes.**
- **L'enseignement continué de la lecture doit faire une place privilégiée à la modalité orale et s'inscrire dans la durée.** Un enseignement précoce, en sensibilisant les enfants aux propriétés du langage formel et en favorisant sa maîtrise, permet de prévenir les difficultés en réduisant les écarts de préparation à la lecture.
- **Un enseignement structuré, systématique et explicite (ou direct) s'est révélé une méthode efficace pour promouvoir la fluidité comme la régulation stratégique de la lecture.** Cet enseignement fait appel à la réflexion et à l'utilisation d'activités de résolution problème tout en proposant une confrontation progressive aux situations complexes et en intégrant l'idée que l'enseignement doit aussi guider l'apprentissage et favoriser la construction des automatismes.

Finalement, les recherches conduisent aussi à pointer un aspect crucial pour l'enseignement, celui de la *différenciation*, pour lequel des recherches supplémentaires sont encore nécessaires.

Il reste d'autres zones d'ombre que les recherches à venir devront tenter d'éclairer. Nous en signalerons deux pour terminer. La première concerne la description des relations existant entre la compréhension et la production du langage. La seconde a trait aux relations entre les aspects cognitifs des apprentissages scolaires et les aspects dynamiques ou conatifs de la personnalité.

PRÉSENTATION DE LA CONFÉRENCE

La troisième conférence du cycle de conférences de consensus – Cnesco-Ifé/ENS de Lyon – porte sur le thème : « **LIRE, APPRENDRE, COMPRENDRE. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ?** ».

Cette conférence de consensus a pour objectif d'établir un dialogue entre des experts et des membres de la communauté éducative afin de faire des recommandations basées sur les résultats de la recherche, les connaissances scientifiques et les pratiques de terrain, nationales et internationales, concernant l'apprentissage de la numération dans l'école française.

Ces recommandations se présentent sous la forme de conclusions écrites par un jury d'acteurs de terrain après qu'il a auditionné des experts. C'est un outil majeur et efficace de dialogue entre le monde de la recherche et les acteurs de terrain.

Pourquoi le thème de l'apprentissage et l'enseignement continu de la lecture ?

La maîtrise de la lecture est une **composante essentielle de la réussite scolaire, un facteur d'intégration dans la société et un atout majeur pour approfondir sa connaissance du monde, des autres et de soi.** Après la conférence de consensus organisée en 2003, centrée sur les premiers apprentissages de la lecture, cette conférence visera à faire le point sur les **savoirs autour du développement continu de la compétence de lecture aux différentes étapes de la scolarité obligatoire. Elle tiendra compte** des types et genres de textes à lire dans les différentes matières, mais aussi de l'évolution et de la **diversification des environnements et des supports de lecture à l'ère numérique.** La conférence s'appuiera sur un bilan des connaissances relatives au développement et à l'enseignement des habiletés permettant aux élèves de comprendre et d'apprendre à partir de leurs lectures afin de dégager les **pratiques à privilégier par les enseignants, en particulier les documentalistes, les parents, et des intervenants du milieu culturel.** La conférence combinera des éléments de bilan et des questions plus prospectives à partir des études et des témoignages d'experts.

Le président pour la conférence



La conférence est présidée par **Olivier Dezutter, professeur titulaire au département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada).** Il a occupé de 2010 à 2013 la fonction de vice-doyen à la recherche et au développement international de sa faculté. **Il a travaillé durant une quinzaine d'années comme professeur de français dans l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique, et comme assistant-chercheur à l'Unité de didactique du français de l'UCL.**

Spécialiste de la didactique du français, il intervient en particulier dans la formation initiale et continue des enseignants du secondaire et agit régulièrement en tant qu'expert pour le Ministère de l'Éducation du Québec, l'Agence universitaire de la Francophonie ou le Centre de la Francophonie des Amériques.

Codirecteur du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture, il a piloté plusieurs projets de recherche internationaux dont l'un sur les littératures d'enfance à l'école, et l'autre sur le développement de la compétence d'écriture en français langue seconde ou étrangère à l'ère numérique.

Il coordonne en ce moment une recherche sur l'impact des activités culturelles sur la motivation des élèves à lire et à écrire. Auteur de plus d'une soixantaine d'articles et de chapitres de livres, il a récemment coordonné la parution de publications qui traitent de la problématique de la lecture, des premiers apprentissages à l'université.

Le comité d'organisation

Après avoir finalisé le périmètre de la conférence de consensus, le comité d'organisation mène une consultation auprès des parties prenantes pour soulever et finaliser les questions sur les thèmes spécifiques. **Il assure la qualité scientifique de la conférence, notamment par le choix des experts, et définit les profils des membres du jury. Le comité d'organisation est présidé par Olivier Dezutter, président de la conférence.**

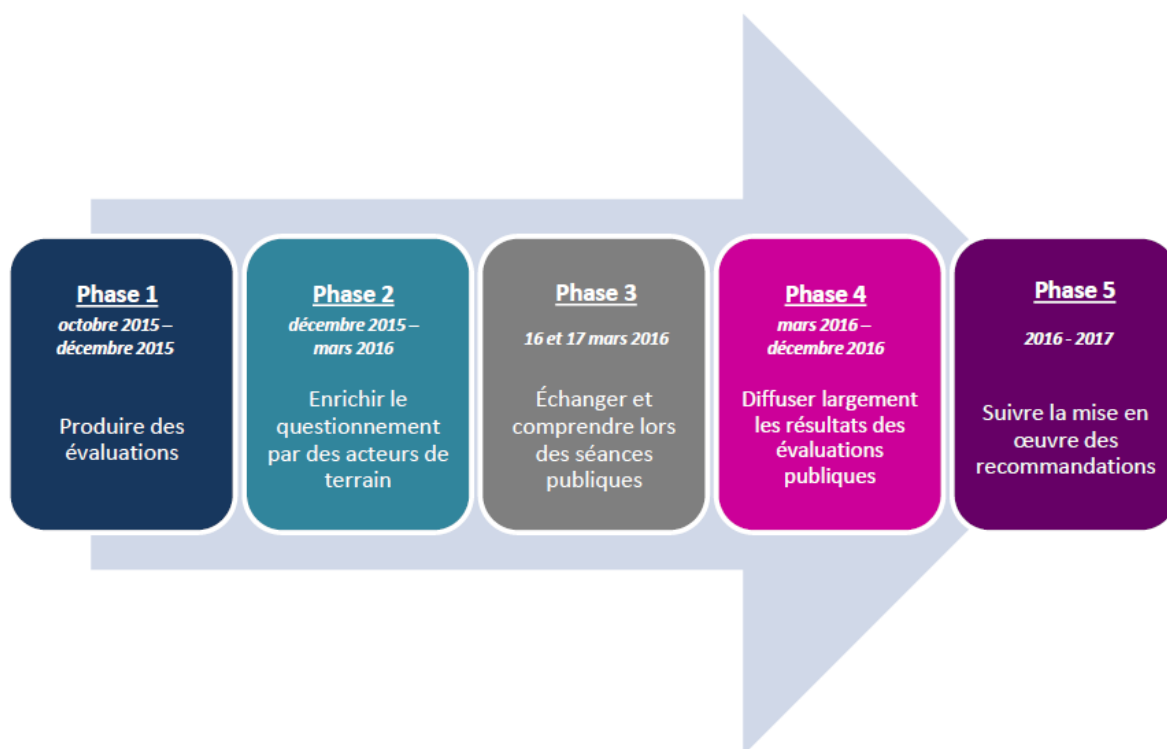
Pierre Vrignaud, professeur émérite de psychologie, assure la présidence du cycle de conférences de consensus Cnesco-Ifé ENS de Lyon.

Les autres membres du comité d'organisation sont :

- **Maryse Bianco**, Université Grenoble-Alpes
- **Jean-François Chesné**, Cnesco
- **Régis Guyon**, Réseau Canopé
- **Christian Lajus**, ESENER
- **Michel Lussault**, Ifé
- **Nathalie Mons**, Cnesco
- **Marie-Claire Mzali-Duprat**, DGESCO
- **Gilles Pétreault**, IGEN
- **Olivier Rey**, Ifé

Quel est le déroulé de la conférence ?

Le planning ci-après détaille les cinq grandes étapes de la conférence de consensus. Le temps fort des séances publiques et des recommandations pour la conférence lecture a ainsi lieu les 16 et 17 mars 2016.



Le Cnesco et l'IFÉ/ENS de Lyon conçoivent ces conférences de consensus scientifiques comme un processus d'échanges entre acteurs de terrain et scientifiques qui se construit dans la durée. Une conférence de consensus dure en moyenne un an. Elle s'articule autour de 5 phases.

- **Phase 1. Produire des évaluations**

Le Cnesco et l'IFÉ/ENS de Lyon établissent un **état des lieux des acquis des élèves en lecture**. Ils produisent également des **synthèses de la littérature scientifique sur la lecture numérique**, sur **l'activité de compréhension en lecture et des pratiques pédagogiques**, sur **l'acculturation à l'écrit**.

- **Phase 2. Enrichir le questionnement par des acteurs de terrain**

En amont de la conférence, les experts, issus de disciplines variées, sont sollicités sur des questions définies par le comité d'organisation. Leurs réponses sont transmises, sous forme écrite, à un jury d'acteurs de terrain. Ce jury est constitué suite à un appel à candidatures afin de représenter la diversité des parties prenantes liées à la thématique de la conférence de consensus (Cf. biographie du jury). Il est amené à son tour à élaborer des questions précises pour les séances publiques.

- **Phase 3. Échanger et comprendre lors des séances publiques**

Lors des deux journées de séances publiques, les experts présentent leurs analyses scientifiques. Le jury et le public disposent d'un temps de questions-réponses avec chaque expert, afin d'approfondir la réflexion.

Au terme des discussions, des analyses critiques sur la littérature scientifique et des échanges entre participants, **le jury rédige un ensemble de recommandations qui sont rendues publiques à l'issue de la conférence de consensus.**

- **Phase 4. Diffuser largement les résultats des évaluations**

La conférence de consensus se finalise par un travail de diffusion auprès des acteurs nationaux et locaux de la communauté éducative, ainsi que du grand public. Pour ce faire, elle emprunte plusieurs canaux adaptés aux publics visés : communication au grand public par les médias, formation continue des futurs enseignants dans les ESPÉ, information des cadres de l'Éducation nationale à l'ESENER, mise en place de forums en région en partenariat avec France Culture, la Ligue de l'Enseignement et Réseau Canopé pour dialoguer avec les parents, etc.

- **Phase 5. Le suivi de la mise en œuvre des recommandations**

Au-delà de la diffusion des recommandations, **le Cnesco et l'IFÉ/ENS de Lyon ont pour ambition de suivre la mise en œuvre des recommandations.** Ce suivi peut passer par la réalisation d'enquêtes, la rédaction de rapports, la veille thématique, la création d'un réseau d'experts et de praticiens sur le sujet.

BIOGRAPHIE DES MEMBRES DU JURY

Président du jury



GOMBERT Jean-Émile

Professeur émérite en psychologie cognitive des apprentissages, président honoraire de l'université Rennes 2 (35)

Jean-Émile Gombert, professeur émérite en psychologie cognitive des apprentissages, président honoraire de l'université Rennes 2, est membre de l'équipe permanente de la Conférence des Présidents d'Universités (CPU), en charge de l'interdisciplinarité et des Sciences Humaines et Sociales.

Après avoir été président de l'Alliance nationale des sciences humaines et sociales (ATHENA), il en assume actuellement la vice-présidence. Il préside également, pour la France, le conseil supérieur de l'Institut Universitaire Européen de Florence. Ses recherches concernent essentiellement le développement du langage et l'apprentissage de la lecture chez l'enfant tout-venant et dans des populations "spéciales" (dyslexiques, faibles lecteurs, illettrés, sourds, trisomiques). Il développe également des recherches interlangues. Il est l'auteur de plus d'une centaine d'articles, ouvrages, ou chapitres d'ouvrage. Sur le versant de la valorisation, il est le concepteur des évaluations lecture de la JDC (Journée défense & citoyenneté) auxquelles sont soumis toutes les Françaises et tous les Français, lors de leur 17ème année.

Membres du jury



BIZIEAU Nathalie

Parent d'élèves (75)

Nathalie Bizieau est mère de deux enfants de 7 et 4 ans. Depuis deux ans, elle est déléguée des parents d'élèves d'école maternelle, à Paris. Aujourd'hui, elle a la volonté de s'engager dans des projets citoyens autour de l'éducation. Chef de projet dans les systèmes d'information au sein d'un groupe français de télécoms, elle a une bonne connaissance des nouveaux enjeux de l'économie numérique et de la digitalisation.



BLANC Laurence

Professeure des écoles spécialisée (38)

Après avoir été, durant une dizaine d'années, institutrice puis professeure des écoles en cycles 1, 2 et 3, Laurence Blanc a obtenu le CAPA-SH, option D. Elle a ainsi travaillé auprès d'élèves présentant des troubles des fonctions cognitives dans différents établissements spécialisés, en institut médico professionnel, en institut thérapeutique éducatif et pédagogique, en établissement régional d'enseignement adapté. Elle enseigne actuellement en centre éducatif fermé, structure dépendant de la PJJ et prépare le concours de recrutement des personnels de direction.



CORMIER Benjamin
Directeur d'école maternelle (72)

Benjamin Cormier est actuellement directeur d'école maternelle. Il participe au groupe de travail départemental CLEM sur la construction du langage oral et écrit. Auparavant, il a enseigné plusieurs années en cycle 3 puis en cycle 2. Il s'est particulièrement intéressé à l'enseignement des stratégies de compréhension et au travail sur la fluence en lecture. Sa réflexion s'est appuyée sur les résultats des élèves français aux évaluations internationales PIRLS et sur les écrits de chercheurs français. Il a également enseigné à l'école française de Naples. Titulaire d'une maîtrise d'histoire romaine, il a commencé sa carrière de professeur des écoles en 2002.



DUPONT Aline
Conseillère pédagogique de circonscription dans le 1er degré (87)

Aline Dupont est conseillère pédagogique de circonscription dans le 1^{er} degré. Elle a commencé sa carrière en 1991 ; enseignante de maternelle dans le nord de la France puis à Limoges, essentiellement en zone prioritaire, après avoir passé le Cafipemf, elle a pris les fonctions de conseillère pédagogique en 2011. Elle est actuellement au service de l'IEN chargé de la prévention de l'illettrisme et de la maîtrise de la langue. Ces dernières années, elle a mené des expérimentations dans les classes, autour de l'apport du numérique dans les apprentissages langagiers, ainsi que des actions de formation sur le climat scolaire.



GAUJARD DE GAIL Marie
Professeure des écoles stagiaire (67)

Professeure des écoles stagiaire en CE1/CE2 à l'école privée Notre-Dame-de-Sion, à Strasbourg, Marie Gaujard de Gail suit également une formation en master MEEF à l'ISFEC (Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique) de Strasbourg. Passionnée par les sciences, après avoir obtenu une licence de maths-physique-chimie, elle s'est formée à la pédagogie Montessori pour améliorer sa pratique en classe et répondre aux besoins des élèves, ce qui lui a permis de connaître différentes expériences d'enseignement, de la maternelle au CM2.



ISSON Sandrine
Parent d'élèves (84)

Sandrine Isson est mère de deux enfants de 7 et 11 ans. Elle est infirmière-puéricultrice ; après avoir travaillé en milieu hospitalier, elle coordonne plusieurs crèches dans le Vaucluse en tant que directrice du service Petite Enfance d'une communauté de communes. La littérature et notamment celle pour la jeunesse l'intéresse. Depuis septembre 2015, elle a repris des études universitaires, dans le domaine de l'éducation.



LE FUR Hélène

Professeure documentaliste (59)

Hélène Le Fur a eu une première carrière d'angliciste. Elle a enseigné en milieu scolaire, carcéral et hospitalier et fait de la traduction, dans le cadre de missions à l'étranger notamment. Il y a environ 10 ans, elle s'est reconvertie comme professeure documentaliste. Cette reconversion a été l'occasion, à la faveur d'un retour à l'université, d'amorcer une réflexion sur la lecture avec la rédaction d'un mémoire professionnel qui portait sur les modalités et les enjeux de la lecture à l'hôpital. Depuis 10 ans, elle réfléchit à ce que « défendre » le territoire de la littérature et de la lecture peut impliquer comme observations et propositions d'actions là où elle travaille (collèges, lycées généraux, lycées professionnels). En 2006, elle a co-fondé à Lille une association, « La Bocca », pour pratiquer la lecture à voix haute et réfléchir ensemble aux implications et aux effets de cette activité.



LORINQUER Christian

Formateur ÉSPÉ (35)

Coordonnateur des formations 1^{er} degré - ÉSPÉ de Bretagne - site de Rennes, Christian Lorinquer, professeur des écoles - maître-formateur (PEMF), est coordonnateur des formations 1^{er} degré sur le site de Rennes de l'ÉSPÉ. Au-delà de cette responsabilité de mise en œuvre des formations en master (M1 et M2) pour les professeurs des écoles (PE), il est aussi formateur, intervenant entre autres sur le suivi de stage, sur le tronc commun 1^{er} et 2nd degrés en contexte d'exercice du métier, sur les formations prenant en compte la diversité des élèves. Depuis la rentrée 2015, il pilote un parcours adapté de formation à destination de professeurs stagiaires 1^{er} et 2nd degrés déjà détenteurs d'un master MEEF sur la problématique de la compréhension orale et écrite. Ce parcours prend appui sur le domaine 1 du socle commun 2016, les langages pour penser et communiquer. Avant d'être recruté, en 2006, par l'IUFM de l'académie de Rennes, il a été directeur d'école rurale en exerçant dans des classes à, au moins, trois niveaux.



MESSÉGUÉ Anne

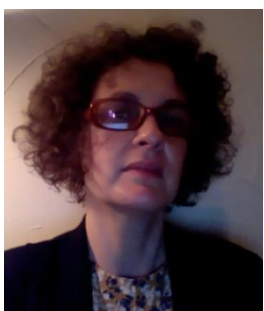
Chargée de mission régionale pour la lutte contre l'illettrisme (Région Auvergne-Rhône-Alpes)

Anne Mességué est chargée de mission régionale pour la prévention de l'illettrisme et la lutte contre l'illettrisme à la Préfecture de la région Auvergne-Rhône-Alpes, et correspondante régionale de l'Agence Nationale de lutte contre l'illettrisme depuis 2008. En parallèle, depuis 1999, elle est conseillère en formation continue au CAFOC de Lyon, et, de 2007 à 2012, elle a été maître de conférences associée en Psychologie à l'université Lyon 2. En 2000, elle a soutenu, à l'université Lyon 2, une thèse en Psychologie centrée sur l'étude du concept de « soi comme rédacteur » chez des enfants de CM1, selon leur compétence, et son rôle en situation de réorganisation de textes narratifs.



MONTANGERAND Véronique
Inspectrice de l'Éducation nationale (69)

Véronique Montangerand a exercé diverses fonctions, dans l'Éducation nationale, qui l'ont conduite à s'intéresser à la question centrale de l'enseignement de la lecture. Enseignante en cours préparatoire puis en classes spécialisées, elle a particulièrement porté son attention aux élèves en grande difficulté dans l'apprentissage de la lecture; en tant que formatrice d'enseignants spécialisés à l'IUFM de Lyon, de 1999 à 2003, elle a conçu des interventions ciblées sur cette thématique. En parallèle, durant plusieurs années, elle a participé aux travaux d'un groupe de recherche axés sur les modes d'appropriation de l'écrit des enfants du cycle 2 et rédigé un mémoire de maîtrise portant sur l'évaluation diagnostique des élèves entrant en 6^e SEGPA, dans le domaine de la lecture. Ses activités d'Inspectrice de l'Éducation nationale, de 2004 à 2009, restaient liées aux questions relatives à l'enseignement/apprentissage de la lecture : inspections individuelles d'enseignants et conception/mise en œuvre de formations pour les enseignants. Depuis 2009, elle est inspectrice en charge de l'adaptation et la scolarisation des élèves handicapés, et continue de s'intéresser au sujet, plus particulièrement dans la logique de l'école inclusive, à travers la recherche des adaptations et compensations nécessaires pour permettre l'accès à la lecture.



MOREAU Frédérique
Chargée de la valorisation de l'offre, Canopé (académie de Rouen)

Le travail de Frédérique Moreau comme professeure des écoles puis de maître-formateur a été structuré par l'apprentissage des savoirs et la relation de l'élève au corps. Musique, danse et arts plastiques lui ont permis l'exploration de nouvelles écritures et de nouvelles codifications ; elle a toujours varié ses supports de lecture. Le sujet de son mémoire de CAFIPEMF (Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur professeur des écoles maître formateur), *Comment travailler la langue en rédigeant une nouvelle historique*, a été favorable au travail en interdisciplinarité ; elle a travaillé à partir de recherches, notamment celles de spécialistes de la métacognition, pour mettre en place des situations de parrainage, de verbalisation, d'explicitation du chemin de la pensée entre expression et compréhension. Au secondaire, elle a cherché à comprendre les variations et les degrés de compréhension de consignes. Elle a construit des processus d'apprentissages pour les élèves en soignant la progression, la culture commune, les actes de retours en arrière pour favoriser l'inférence. En tant que formatrice elle a encouragé l'expression, la formulation et l'explicitation par l'enseignant de son rôle auprès des élèves pour mieux révéler son fonctionnement implicite (sa culture, son degré d'empathie, ses propres interprétations des textes officiels, ...) dans la rédaction et la proposition de consignes.



MUSSET Marie
Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale de lettres (IA - IPR) (69)

Avant de devenir IA-IPR, Marie Musset, professeur agrégée de lettres, a enseigné pendant plus 25 ans dans des contextes de travail variés. Elle a mené des travaux de recherche en littérature de la Renaissance puis en éducation comparée : ses préoccupations sont le « métier d'élève » et l'articulation entre la lecture et l'écriture dans toutes les disciplines. De par sa fonction d'inspectrice d'académie-inspectrice pédagogique régionale (IA-IPR), elle veille à la mise en œuvre de la politique éducative dans les classes et les établissements scolaires. Elle travaille au plus près du terrain ; elle mène une mission d'expertise et de conseil auprès des professeurs et participe à leur formation continue, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la littérature.



PAGOTTO Thomas

Enseignant en école élémentaire (07)

Après des études de sciences politiques et une première carrière de conseiller auprès d'élus, la question "Quels enfants laisserons-nous à la planète ?" a poussé Thomas Pagotto à devenir enseignant du primaire. Se voulant acteur de terrain aussi bien que chercheur, il expérimente des pratiques pédagogiques contribuant à enrayer la reproduction sociale des inégalités, décrite il y a plus de quarante ans par Bourdieu. Ayant rejoint des mouvements pédagogiques dont le mouvement Freinet et l'Association Française pour la Lecture, il voit dans l'apprentissage de la lecture l'une des clés de la réussite de tous les élèves, et un jalon essentiel de la Refondation de l'école.



PONTAGNIER Karine

Professeure documentaliste (73)

Karine Pontagnier s'est intéressée dès la fin de ses études de lettres modernes aux apports de ce qui était encore "l'informatique" à la littérature. Conjuguant ses deux passions, c'est donc tout naturellement qu'elle s'est tournée vers le métier de professeure documentaliste, pour enseigner autrement. Souvent méconnu, en raison notamment de son évolution rapide, ce professionnel exerce pourtant un rôle capital dans l'éducation aux médias et à l'information dans les classes de collèges et de lycées. Exerçant actuellement en lycée général et technologique, référent numérique et webmestre, elle est également chargée de différentes formations en documentation, sur la lecture sur écran et les réseaux sociaux notamment, et IAN (Interlocuteur académique pour le numérique) dans l'académie de Grenoble.



PROVOT Dominique

Chargée de mission e-education (64)

Dominique Provot a enseigné à différents niveaux en primaire puis en SEGPA avant de devenir professeur-documentaliste en collège et en lycée. Elle a aussi travaillé en tant que formatrice dans la prévention de l'illettrisme. Elle s'intéresse tout particulièrement à la littérature jeunesse et à la culture numérique. Depuis six ans, elle a rejoint l'Agence départementale Numérique 64, un service du Conseil départemental des Pyrénées-Atlantiques où elle est chargée de mission e-éducation.



RIGAL Cathy

Enseignante au collège (13)

Cathy Rigal enseigne les Sciences de l'Information dans les classes à pédagogie Freinet du Collège Lycée Expérimental Freinet de La Ciotat depuis huit ans (date de sa création). Elle a été bibliothécaire jeunesse, formatrice dans la fonction territoriale, professeure documentaliste ressource pour le bassin Aubagne-La-Ciotat, puis formatrice à l'IUFM d'Aix-en-Provence pour le CAPES documentation. Elle s'est spécialisée dans les troubles de l'apprentissage et mène actuellement une réflexion sur l'apport de la pédagogie Freinet dans le secondaire en lien avec une équipe d'universitaires japonais de Chiba.



SAYERCE-PON Éric

Chef d'établissement (64)

Éric Sayerce-Pon est principal d'un collège rural et coordonnateur d'une zone d'animation pédagogique qui regroupe une trentaine d'établissements (collèges, lycées professionnels et lycées généraux et technologiques). Titulaire d'une maîtrise d'histoire moderne, il a débuté sa carrière en tant que professeur d'histoire-géographie en Seine-Saint-Denis puis dans les Pyrénées-Atlantiques. Durant cette période il a également été formateur à l'IUFM et chargé de mission TICE. Il a, par la suite, occupé la fonction de proviseur-adjoint d'une cité scolaire avant de devenir principal de collège. Il est, enfin, membre du groupe académique de suivi de la mise en œuvre de la réforme du collège.

BIOGRAPHIE DES INTERVENANTS

OUVERTURE



LUSSAULT Michel

Institut français de l'Éducation

Michel Lussault est géographe, professeur des universités à l'École normale supérieure de Lyon, membre du laboratoire de recherche *Environnement, villes, sociétés* (UMR 5600 CNRS/Université de Lyon). Dans son travail, il analyse les modalités de l'habitation humaine des espaces terrestres, à toutes les échelles. Il est l'auteur, depuis 1990, de plus de cent articles scientifiques et de nombreux ouvrages. Parmi ses plus récentes responsabilités, il a co-présidé avec Paul Chémetov le conseil scientifique de la consultation internationale *Un pari pour le grand Paris* (mai 2008-juin 2009), il a assuré le pilotage scientifique du groupe *Métropoles françaises et mondialisation* de la démarche Territoires 2040 de la DATAR et il préside le conseil scientifique du Plan-Urbanisme-Construction-Architecture (PUCA) et *Arc de Rêve* à Bordeaux depuis 2011. Il a également occupé de nombreuses responsabilités institutionnelles : président de l'université de Tours (2003-2008), président de l'Agence de mutualisation des universités et des établissements (2004-2005), vice-président et porte-parole de la Conférence des présidents d'université (2006-2008), , président de l'université de Lyon (2008-2013), directeur de l'Institut français de l'Éducation depuis octobre 2012 et président du Conseil supérieur des programmes depuis septembre 2014.

ANIMATION DE LA CONFÉRENCE



REY Olivier

Institut français de l'Éducation

Olivier Rey est ingénieur de recherche à l'ENS de Lyon, chargé de mission à la direction de l'Institut français de l'Éducation, en charge de l'expertise auprès des partenaires. Responsable de l'unité *Veille et Analyses* de l'IFÉ, il est spécialisé dans l'articulation entre les recherches, les pratiques et les politiques éducatives. Responsable pour la France d'un projet européen (2012-2014) sur l'intégration des compétences dans l'enseignement, il écrit et intervient régulièrement dans le domaine du curriculum, en particulier sur les questions d'évaluation et de contenus d'enseignement. Olivier Rey avait contribué à la fondation et à l'animation du service de veille scientifique et technologique de l'INRP (2003-2010), dont l'activité a été continuée à l'IFÉ. Il avait auparavant été, notamment, chargé de mission internet et communication (1999-2002), à la direction de l'AMUE (agence de mutualisation des universités), et conseiller technique au cabinet du ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie (1997-1998).

INTRODUCTION : DE LA CONFÉRENCE DE 2003 À LA CONFÉRENCE DE 2016



DEZUTTER Olivier

Professeur titulaire au département de pédagogie de la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Canada)

LES ACQUIS DES ÉLÈVES EN LECTURE AUX DIFFÉRENTES ÉTAPES DE LA SCOLARITÉ

Que sait-on aujourd'hui des capacités des élèves à lire et à comprendre des textes divers ?



ROCHER Thierry

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Thierry Rocher est statisticien de formation (INSEE), spécialisé dans les domaines de la mesure en éducation et de la psychométrie. Docteur en psychologie, il est adjoint au chef du bureau de l'évaluation des élèves la Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Il est notamment responsable des aspects méthodologiques des différents programmes d'évaluations des élèves, de la mise en œuvre des enquêtes à l'analyse statistique des données. Il a également occupé diverses fonctions dans le champ des comparaisons internationales ; il est aujourd'hui membre du Groupe de Conseil Technique de PISA et représentant français à l'assemblée générale de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Quelles sont les dernières évolutions des programmes scolaires dans le domaine de la lecture ?



VIBERT Anne

Inspection générale de l'éducation nationale

Avant son entrée à l'Inspection générale de l'éducation nationale en 2010, Anne Vibert était maître de conférences en langue et littérature française à l'université Stendhal (Grenoble 3). Plus particulièrement chargée de la formation des enseignants, elle y a notamment assuré des enseignements en didactique du français, en littérature d'idées et en littérature de jeunesse. Ses recherches ont porté, pour une part, sur la rhétorique, l'éloquence et la littérature d'idées, pour une autre sur la didactique de la littérature et la didactique du français. Désormais inspectrice générale de l'Éducation nationale (groupe des lettres) elle reste associée à l'équipe Litextra (Littérature, expériences, transmission), composante de Litt&arts de l'université de Grenoble Alpes. De mai 2014 à juin 2015, elle a coordonné pour le Conseil supérieur des programmes le groupe chargé d'élaborer les projets de programme du cycle 3.

Enjeux de la lecture et illettrisme dans le monde actuel



FERNANDEZ Hervé

Agence nationale de lutte contre l'illettrisme

Hervé Fernandez assure les fonctions de directeur du groupement d'intérêt public Agence nationale de lutte contre l'illettrisme depuis 2011. Après avoir exercé le métier de juriste d'entreprise, il a été chargé de mission à la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (ministère en charge de l'emploi). Il apporte alors son concours à la préfiguration et à la mise en place de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme qu'il intègre comme secrétaire général. De 2001 à 2010, il est plus particulièrement chargé de l'action territoriale et des relations avec les milieux économiques pour développer la lutte contre l'illettrisme dans les entreprises.

Apprendre et enseigner la compréhension en lecture : que sait-on des pratiques efficaces ?



BIANCO Maryse

Université Grenoble Alpes

Maryse Bianco a débuté sa carrière en tant qu'institutrice. Elle a travaillé quelques années dans l'enseignement spécial avant de devenir enseignant-chercheur, poste qu'elle occupe aujourd'hui à l'université Grenoble-Alpes. Elle étudie depuis de nombreuses années les liens entre le développement du langage oral et l'apprentissage de la compréhension en lecture. Elle s'intéresse également à l'analyse et à l'évaluation des dispositifs d'enseignement destinés à favoriser les apprentissages scolaires. Ses travaux ont été récompensés par le prix 2013 de la « UKCLA/Wiley-Blackwell Research in Literacy Education ».

Quelles pratiques enseignantes soutiennent l'apprentissage initial de la lecture ?



GOIGOUX Roland

Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Roland Goigoux est professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université Blaise Pascal depuis 2001. Il enseigne à l'École supérieure du professorat et de l'éducation de Clermont-Auvergne où il dirige le département de pédagogie. Il intervient en formation initiale et continue des enseignants et des formateurs d'enseignants. Il a participé de 1996 à 2006 à la formation des inspecteurs de l'Éducation nationale. Il a co-fondé puis dirigé pendant 10 ans le laboratoire PAEDI devenu ACTé (Activité, Connaissance, Transmission et Éducation ; EA 4281). Auparavant, il a été instituteur pendant dix ans puis maître de conférences sept ans. Il a réalisé son doctorat sous la direction de Gérard Vergnaud, à Paris 5 Sorbonne - Sciences humaines, et son habilitation à diriger les recherches sous la supervision d'Elisabeth Bautier. Il a travaillé dans deux laboratoires CNRS de psychologie : psychologie du développement de l'enfant jusqu'en 1996, puis de psychologie ergonomique de 1996 à 2000. Ses recherches portent sur la didactique du français et l'analyse du travail enseignant. Il a été chargé de mission en 2011 par l'ENS Lyon (IFé) pour impulser une réflexion sur les premiers apprentissages du français. Il a dirigé la recherche « Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages ».

Quelles sont les compétences requises pour comprendre un texte écrit et comment les enseigner à l'école primaire?



CÈBE Sylvie

Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Longtemps professeur des écoles dans les quartiers Nord de Marseille, Sylvie Cèbe a soutenu une thèse en psychologie de l'enfant et de l'adolescent dans laquelle elle a étudié les effets de pratiques professionnelles contrastées sur le devenir scolaire des jeunes élèves de milieu populaire. Elle est aujourd'hui maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Espé Clermont-Auvergne et membre du laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation (EA 4281) de l'université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand. L'essentiel de son activité de recherche porte sur les caractéristiques des pratiques pédagogiques capables d'aider les élèves les moins performants du système éducatif à acquérir les savoirs et savoir-faire qui sous-tendent la réussite scolaire et, plus particulièrement, la compréhension en lecture. Elle est l'auteur de plusieurs manuels scolaires destinés aux enseignants d'école primaire (maternelle et élémentaire) et de collège.

Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?



DUFAYS Jean-Louis

Université catholique de Louvain (Belgique)

Docteur en Philosophie et Lettres, Jean-Louis Dufays est, depuis 1996, professeur à l'Université catholique de Louvain, où il enseigne la théorie littéraire et la didactique du français, et dirige le Centre de recherche sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires (CRIPEDIS). Ses recherches portent sur la notion de littérature, sur la lecture littéraire, sur les usages des stéréotypes, ainsi que sur le *curriculum* de l'enseignement du français et sur l'analyse des pratiques de classe. Il est également, depuis 2014, conseiller de la ministre de l'Éducation. Il a publié plus de 200 articles ainsi qu'une vingtaine d'ouvrages

L'IDENTIFICATION DES DIFFICULTÉS DE LECTURE

Quels sont les principaux obstacles rencontrés dans l'apprentissage de la lecture ?



MORAIS José

Université libre de Bruxelles (Belgique)

José Morais est professeur émérite de l'Université Libre de Bruxelles, dont il fut directeur du Laboratoire de Psychologie expérimentale et doyen de la faculté des Sciences psychologiques et de l'éducation. Il est actuellement professeur invité du Centre de Recherche en Cognition et Neurosciences de la même université. Docteur honoris causa de l'Université de Lisbonne, il a été président du Comité de Psychologie de l'Académie Royale de Belgique et est membre de l'Observatoire National de la Lecture. Il a publié plus de 250 travaux dans des livres et des revues scientifiques.

Quel est le rôle des apprentissages implicites dans la lecture ?

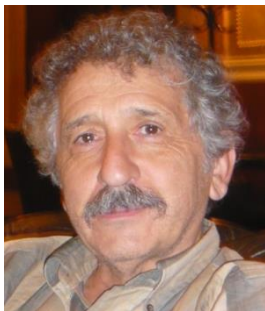


LÉTÉ Bernard

Université Lyon 2

Bernard Lété est depuis 2010 Professeur de psychologie cognitive à l'Institut de psychologie de l'université Lumière de Lyon. Il effectue ses recherches au sein du Laboratoire d'Étude des Mécanismes Cognitifs dont il est le directeur depuis janvier 2016. Il est membre du GDR-CNRS Neurosciences Cognitives et École. Ses recherches fondamentales portent sur le traitement du mot écrit pendant la lecture et sur l'acquisition du lexique. Ses travaux sont menés auprès de populations normales (enfants, jeunes adultes, adultes âgés) et déficitaires (dyslexiques). Maître de conférences à l'Institut National de Recherche Pédagogique de 1992 à 2010, il a participé de 1999 à 2002 à la Recherche École Primaire initiée par l'INRP dans le cadre la Charte pour bâtir l'école du 21e siècle, où il a étudié les dispositifs d'aménagement du temps scolaire pour améliorer les apprentissages. Plus récemment, ses recherches ont porté sur le potentiel d'apprentissage des enfants en situation de handicap scolarisé en contexte scolaire ordinaire.

Quels types d'interventions pour réduire les difficultés en lecture ?



ÉCALLE Jean

Université Lyon 2

Jean Écalle est professeur de psychologie cognitive et du développement à l'Université Lumière – Lyon 2. Ses travaux de recherche sont réalisés au sein du laboratoire d'Étude des mécanismes cognitifs dans l'équipe Apprentissage, Développement et Troubles du Langage. Menés en collaboration avec Annie Magnan (Lyon 2 ; IUF), ces travaux portent sur l'apprentissage de la lecture et ses difficultés autour de trois axes : étude des trajectoires d'apprentis lecteurs, évaluation de la lecture et interventions (prévention, aides auprès de faibles lecteurs et remédiation auprès de populations spécifiques (sourds, dyslexiques, retardés mentaux, autistes)). Les différentes interventions utilisent la technologie informatisée (logiciels ou applications pour tablettes) ou impliquent des pratiques enseignantes guidées. Dans le cadre de la valorisation de la recherche, il a développé des outils d'évaluation et des logiciels d'aides et applications. Il est par ailleurs membre du GDRi-CNRS "Neurosciences cognitives et école" et participe à ÉLFE (Étude longitudinale française depuis l'enfance ; Ined-Inserm). Sa contribution à la conférence est co-signée par Annie Magnan, Professeur de Psychologie Cognitive du Développement à l'université Lyon 2, membre de l'Institut Universitaire de France.

Quelles pratiques enseignantes pour soutenir l'apprentissage continu de la lecture dans les disciplines scolaires ?



JAUBERT Martine

Éspé d'Aquitaine, université de Bordeaux

Martine Jaubert est professeur en sciences du langage (didactique du français) à l'Éspé d'Aquitaine et directrice du laboratoire de recherche d'épistémologie et de didactiques des disciplines de l'université Bordeaux (Lab-E3D), après avoir été initialement institutrice puis professeur en collèges et en lycées. Ses travaux, inscrits dans une perspective historique et culturelle, s'intéressent aux relations entre langage (oral et écrit) et construction des connaissances dans les différents domaines d'activité et disciplines scolaires. Elle étudie le rôle différenciateur des usages langagiers, les spécificités des pratiques discursives disciplinaires scolaires et les modes de « *secondarisation* » des discours des élèves qui attestent de leurs apprentissages et de leur ancrage dans un champ disciplinaire. L'étude des interactions didactiques l'a conduite à s'intéresser aux gestes professionnels langagiers des enseignants qui favorisent les déplacements énonciatifs et cognitifs des élèves et à la formation à ces gestes.

Comment lire les textes informatifs au début du secondaire?



DE CROIX Séverine

Université de Liège (Belgique)

Séverine De Croix est chargée de cours à l'université de Liège, où elle dirige le Service de didactique du français langue première. Enseignante dans le secondaire, puis formatrice d'enseignants au sein d'une haute école pédagogique et chercheuse à l'université, elle soutient en 2010 une thèse de doctorat consacrée à la compréhension et à l'accompagnement des élèves en difficulté de lecture au collège. Ses intérêts de recherche concernent l'enseignement et l'apprentissage de la lecture des textes littéraires et informatifs aux différents niveaux de l'enseignement secondaire ainsi que le développement professionnel des enseignants, notamment débutants. Ses travaux portent, plus particulièrement, sur les difficultés d'apprentissage et la prévention des inégalités scolaires, sur les pratiques effectives d'enseignement de la lecture ainsi que sur les conditions du changement pédagogique.

Pourquoi les jeunes lisent-ils encore ?



DÉTREZ Christine

École normale supérieure de Lyon

Christine Détrez est agrégée de lettres classiques, ancienne élève de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm, et docteure en sociologie. Elle est maîtresse de conférences HDR en sociologie à l'École normale supérieure de Lyon, chargée de mission auprès du vice-président Recherche, et référente égalité Femmes-Hommes. Ses champs de recherche sont la sociologie de la culture, la sociologie de l'enfance et la sociologie du genre.

Quelles sont les spécificités de la lecture documentaire et de la recherche d'informations ?



ROUET Jean-François Rouet
Université de Poitiers

Jean-François Rouet est directeur de recherches au CNRS. Ses travaux portent sur le traitement du langage écrit : lecture, compréhension, et recherche d'informations dans les environnements numériques. Jean-François Rouet s'intéresse, en particulier, aux stratégies de lecture experte en environnement complexe (documents multiples, navigation sur le Web). Il étudie également l'acquisition par les enfants et les adolescents des stratégies de lecture fonctionnelle. Jean-François Rouet a publié de nombreux articles dans des revues scientifiques internationales et plusieurs ouvrages sur la lecture fonctionnelle. Il coordonne également le groupe international d'experts sur la lecture du Programme international pour le suivi des acquis (PISA, OCDE). Après avoir obtenu un doctorat en psychologie à l'Université de Poitiers (1991), Jean-François Rouet a passé plusieurs années au Learning Research and Development Center de l'Université de Pittsburgh (USA) ainsi qu'à l'Institut national de recherche en informatique et en automatique (Grenoble) avant de rejoindre le CNRS.

Dans quelle mesure les supports numériques peuvent-ils compliquer ou faciliter l'apprentissage et la pratique de la lecture ?



TRICOT André
Université Toulouse 2

André Tricot est professeur de psychologie à l'École supérieure du professorat et de l'éducation de Toulouse. Il est directeur du Laboratoire Travail et Cognition (CNRS - Université Toulouse 2), et conduit ses recherches dans deux domaines : d'une part, les apprentissages et leurs difficultés, d'origines pathologiques ou non ; d'autre part, l'activité de recherche d'information dans les environnements numériques. Il collabore avec plusieurs universités étrangères (notamment en Australie) et entreprises (par ex. Airbus, Thales, Orange, SEJER). Récemment il a été coordonnateur du groupe d'élaboration des programmes du cycle 2 (CP, CE1, CE2) pour le Conseil supérieur des programmes (2014-15).



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