

CONFÉRENCE DE CONSENSUS

LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE

Comment soutenir le développement
de compétences en lecture ?

SYNTHÈSE DU RAPPORT SCIENTIFIQUE

Lire pour comprendre et apprendre :
quoi de neuf ?

Mars 2016

En partenariat avec :

LIRE POUR COMPRENDRE ET APPRENDRE : QUOI DE NEUF ?

Le rapport « *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf* » a été commandé par le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon pour la préparation de la conférence de consensus : « *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, etc.). 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.



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