

Synthèse animation Lire et écrire au CE1 et CE2 – février/mars 2018

O. BONIFACE C.P.C. Valenciennes Condé

I : Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages dirigée par Roland GOIGOUX et publiée le 15 mars 2016

A : Les conditions de la recherche :

Recherche qui s'est déroulée dans les classes de septembre 2013 à juin 2015.

Elle a concerné :

- ❖ 135 enseignants expérimentés de classe de CP
- ❖ 2507 élèves
- ❖ 75 universitaires
- ❖ 3 semaines d'observation dans les classes

Objectif : évaluer l'effet des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur les apprentissages des élèves de cours préparatoire.

B : les composantes de l'apprentissage de la lecture.

Préambule : la recherche montre qu'il n'y a aucun effet global de l'allongement de la durée de l'enseignement du lire écrire sur la qualité des apprentissages des élèves. Par contre lorsque l'on s'intéresse au temps d'enseignement directement dispensé par le maître (en dehors des temps en autonomie ou encadrés par un autre adulte), il apparaît un effet bénéfique pour les élèves qui sont repérés comme initialement faibles. Les élèves faibles sont plus dépendants du temps passé directement avec l'enseignant.

Tableau 1 — 31 types de tâches proposées aux élèves dans les classes de CP

PG : Phonographie

- PG1. Étudier les phonèmes (sans écrit)
- PG2. Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème
- PG3. Étudier les lettres (nom, différentes écritures)
- PG4. Étudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes
- PG5. Étudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes

L : Lecture

- L1. Lire silencieusement
- L2. Reconnaître un mot entier
- L3. Déchiffrer un mot
- L4. Lire à haute voix
- L5. Écouter la maîtresse / le maître lire à haute voix

C : Compréhension

- C1. Définir ou expliciter une intention de lecture
- C2. Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses
- C3. Décrire, commenter une illustration
- C4. Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale
- C5. Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou de texte explicatif ou de consigne
- C6. Rendre explicite une information implicite
- C7. Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations
- C8. Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite ou implicite)
- C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension

E : Écriture

- E1. Calligraphier
- E2. Copier (avec modèle)
- E3. Copier après disparition du modèle (copie différée)
- E4. Écrire sous la dictée
- E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées
- E6. Produire en dictant à autrui
- E7. Produire en encodant soi-même

- E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan...)
E9. Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer.

EL : Étude de la langue

- EL1. Lexique
EL2. Syntaxe
EL3. Morphologie (orthographe des mots, chaîne des accords et désinences verbales)

1 : L'enseignement du code :

a : Constat

La durée : Le temps alloué à cet enseignement connaît de grandes disparités : en moyen il représente 1h39 par semaine (81 minutes pour combinatoire et 18 minutes pour déchiffrages de mots) ; il faut ajouter 54 minutes pour des activités d'encodage. Cela représente donc environ 2h30 par semaine. Il y a aussi 38 minutes consacrées à la lecture à voix haute.

Planification de l'enseignement du code : en moyenne à la mi-novembre 11.4 correspondances graphie-phonie ont été étudiées. La moitié des enseignants procède par une entrée phonologique, l'autre moitié introduit simultanément les graphèmes et leur valeur sonore.

Le choix des textes supports : des choix très différents soit en fonction de l'étude du code soit en fonction de l'intérêt du récit. Au début de la 10^{ème} semaine de CP on s'aperçoit que les textes proposés sont composés de 43% de graphèmes déchiffrables par les élèves. Mais de grandes variations ; on passe de 11 à 76% : ce qui ne demande pas du tout la même activité intellectuelle.

Le choix des manuels :

Les différents types de manuels

- ❖ Approche intégrative : étude simultanée, explicite, et systématique des correspondances graphophonologiques, écriture et production de textes, compréhension de textes et acculturation. La démarche repose sur l'étude d'albums de jeunesse, intégrés ou non dans le manuel. Les auteurs cherchent à créer un univers culturel et des interactions entre compréhension des textes et étude du code. Ils proposent également des lectures documentaires (Rue des contes ; Patati et Patata ; Mots d'école ; Chut je lis, A tire d'aile ; Croque ligne ; Que d'histoires ; Valentin le magicien ; Max, Jules et leurs copains ; Je lis avec Dagobert ; Libellule ; Un monde à Lire ; Bulle) et dans une moindre mesure Ribambelle qui prend appui sur des œuvres littéraires entièrement lues par les élèves et A l'école des albums qui propose une étude des correspondances graphophonologiques 2 fois plus rapide.
- ❖ Approche phonique : on part du phonème pour enseigner les correspondances phonie/graphie. Les textes proposés aux élèves ont été spécialement écrits pour servir l'étude du code. Contrairement aux méthodes syllabiques, ils proposent la mémorisation de mots entiers (mots outils) avant que ceux-ci soient déchiffrables (Ratus, Gafi le fantôme, Super Gafi, Justine et compagnie, Je lis avec Mona et Pilotis)
- ❖ Approche syllabique : enseignement explicite des correspondances graphie phonie mais en partant cette fois du graphème ; exclusion de toute mémorisation de mots entiers ; les textes proposés aux élèves ne sont constitués que de graphèmes préalablement étudiés (Je lis, j'écris ; Léo et Léa ; A coup sûr ; Planète alphas ; Sami et Julie ; Taoki)
- ❖ Une approche quasi globale avec peu de place à l'étude des correspondances graphie/phonie (Dame Coca et Paginaire)

b : L'influence des pratiques sur les performances des élèves

La vitesse d'étude des correspondances graphophonémiques : un tempo rapide s'avère bénéfique aux apprentissages des élèves : influence qui atteint son maximum si on étudie 14 à 15 correspondances graphie/phonie durant les 9 premières semaines. Les tempo les plus lents, inférieurs à 8, freinent les apprentissages des élèves. Ce résultat est contre-intuitif pour de nombreux enseignants qui sont persuadés qu'il ne faut aller lentement afin de ne pas pénaliser les élèves initialement peu performants. Au contraire, le fait d'adapter un tempo relativement soutenu permet d'accroître la clarté cognitive des élèves et d'augmenter la capacité d'autoapprentissage. Il faut également sélectionner des textes supports en fonction des correspondances étudiées et proposer des tâches de déchiffrage à la portée des élèves.

c : Les caractéristiques des textes supports aux séances de lecture collective de textes

2 résultats sont à retenir

- ❖ Les enseignants qui proposent des textes trop peu déchiffrables (inférieurs à 29%) sont moins efficaces
- ❖ Ceux qui font lire des textes comprenant plus de 57% de graphèmes déchiffrables sont plus efficaces auprès des élèves initialement faibles en code.
(cf : le logiciel ANAGRAPH)

L'influence positive des activités d'encodage : 2 tâches d'activités d'encodage ont une influence positive sur les apprentissages des élèves : celle consacrée à la dictée (lettres, syllabes, mots phrases, textes) et celle des activités en autonomie (production écrite) : effet maximum : 40 minutes par semaine pour la dictée et 35 minutes pour l'encodage autonome.

Approches graphémiques contre approches phonémiques : pas de différence d'efficacité

La lecture à haute voix : agit significativement sur les réussites jusqu'à un maximum de 55 minutes par semaine : des effets positifs constatés dès 30 minutes.

L'absence d'effet manuel : la variable « manuel » ne permet pas d'expliquer des différences de réussite entre enseignants parce que l'usage qu'en font des enseignants expérimentés est très différent.

2 : L'enseignement de la compréhension :

a : Constat

Evaluation faite à partir de la compréhension du vocabulaire, de la compréhension de phrases et de 3 textes courts.

A l'entrée au CP de bons résultats en vocabulaire et compréhension de phrases mais de grandes difficultés pour la compréhension de textes entendus.

A la fin du CP seuls, 52.2% des élèves manifestent une compréhension d'un texte qu'ils ont lu seuls.

L'étude révèle que les compétences en décodage sont très importantes mais ne suffisent pas à expliquer les résultats. La capacité à comprendre un texte qui est lu aux élèves influe également sur les résultats lorsque le texte est lu en autonomie. D'où l'importance de travailler la compréhension des textes à partir de la lecture de l'adulte de la maternelle au CE1.

b : L'influence des pratiques sur les performances des élèves

L'enseignement de la compréhension ne représente que 15.5% du temps alloué à l'enseignement du lire-écrire (temps qui peut passer du simple au nonuple) .

Les tâches écrites et individuelles occupent une part importante (25 minutes par semaine). Les tâches orales qui portent sur l'élaboration du sens dépassent à peine 30 minutes par semaine.

Certaines tâches sont très peu travaillées collectivement à l'oral : exemple C6 et C7 : rendre explicite une info implicite contenue dans le texte en produisant des inférences et débattre ou négocier une interprétation (8 minutes par semaine en moyenne)

La question du temps alloué à l'enseignement de la compréhension n'a que peu d'effet sur les progrès des élèves. Par contre les tâches demandées aux élèves et leur planification ont des effets sur les apprentissages des élèves. Les effets sont positifs dans les classes où on travaille les compétences C1 à C7 à l'oral tout au long de l'année. Les élèves les plus faibles qui bénéficient d'un enseignement renforcé du lexique progressent plus en compréhension de texte entendu et l'étude de la morphologie influence les résultats en compréhension autonome. Enfin, on constate que le nombre de livres lu en classe a une influence positive en compréhension de textes entendus.

Il est établi que les progrès des élèves en compréhension sont fortement liés au caractère explicite de l'enseignant et ceci est d'autant plus marqué que les compétences des élèves sont faibles au départ. Les élèves passent trop de temps à traiter de tâches centrées sur la compréhension de façon individuelle. Il y a réellement un déficit dans l'enseignement de la compréhension au cycle 2.

3 :L'enseignement de l'écriture

a : Constat

En début de CP seul 1 élève sur 2 a compris la dimension phonographique de l'écriture. En fin de CP 70% des élèves rédigent un écrit que l'on peut déchiffrer à haute voix sans effort. 40% des élèves ont compris qu'écrire une histoire à partir d'images va au-delà de la simple description.

Les tâches d'écriture représentent 2h23 par semaine sur les 7h22 totales pour le lire-écrire. 47 minutes de ce temps est consacré à la copie. 42 minutes sont consacrées à la production autonome. 22 minutes pour la dictée. Calligraphie 16 minutes.

L'unité mot est celle travaillée dans le plus grand nombre de tâches. L'unité texte est travaillée de façon minoritaire.

b : L'influence des pratiques sur les performances des élèves

Certaines tâches d'écriture améliorent les performances des élèves.

La dictée (E4) : l'augmentation du temps consacré à la dictée a un effet positif sur les élèves initialement faibles. Mais il y a un effet plafond. Passé 40 minutes les résultats ne progressent plus.

La production d'écrit (E5 à E9) : on constate que passer du temps à produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées a un effet global négatif sur les performances finales en écriture de tous les élèves. En revanche, passer du temps à planifier la tâche d'écriture et à revenir sur l'écrit produit (E8 et E9) a un effet positif sur les scores en compréhension. Les tâches de production d'écrit qui consistent à encoder des unités linguistiques choisies par l'élève (E7) a un effet positif sur tous les élèves.

Le nombre de tâches ayant donné lieu à une explicitation par l'enseignant durant les activités d'écriture a un effet positif sur la progression en écriture des élèves les plus faibles.

3 : L'étude la langue

a : *Constat*

En CP, ⅓ des élèves ne mettent aucune marque de pluriel lorsqu'ils doivent réaliser un accord nominal et un accord verbal. En fin de CE1, l'identification du verbe et la reconnaissance de ses marques morphologiques est à peine amorcée. Il en est de même pour la gestion des accords à l'intérieur du groupe nominal.

b : *L'influence des pratiques sur les performances des élèves*

L'étude de la langue existe en CP et s'articule autour de 3 types d'activités.

- ❖ Celles relatives au lexique : sens et construction des mots
- ❖ Celles relatives à la syntaxe : organisation des mots dans la phrase et des phrases dans le texte
- ❖ Celles relatives à la morphologie : ortho, chaînes d'accord et désinences verbales

Le temps consacré à l'étude du lexique croît tout au long de l'année. Le temps consacré à la syntaxe diminue et celui dévolu à la morphologie augmente. Il existe des grandes différences entre les classes par rapport au temps consacré à l'étude du fonctionnement de la langue (de 7 minutes à 83 minutes par semaine). Le temps consacré à l'étude de la langue est souvent intégré dans des séances autres que grammaire, vocabulaire ou orthographe.

Une série de termes métalinguistiques sont introduits dès le CP

Le temps consacré à l'étude de la langue a un effet positif sur les performances globales des élèves en lecture écriture à la fin du CP.

Autre constat : dans les classes les plus efficaces, les enseignants font preuve d'une forte vigilance métalinguistique ; ils signalent explicitement le passage de l'usage de la langue à son étude. De plus ils anticipent les malentendus qui conduisent certains élèves à interpréter un mot en mention de façon référentielle (ex : le maître explique que dans le mot loup on entend [U] ; le mot est utilisé en mention or un élève reprend en disant moi j'ai peur du loup ; là l'élève utilise le mot de façon référentielle.) Les enseignants efficaces utilisent avec rigueur un nombre limité de métatermes (phrase, nom, verbe, féminin masculin, singulier/pluriel). La mise en place de ces connaissances se fait essentiellement à partir des interactions entre les élèves (démarche active)

3 : L'acculturation à l'écrit

a : *Constat*

L'acculturation à l'écrit est faible dans 34% des classes, moyenne dans 37% et forte dans 39%.

Les classes à forte acculturation se caractérisent par un usage important du texte, un souci de varier les types d'écrits, un usage important et diversifié de l'album, et une offre culturelle visant une appropriation personnelle par l'élève.

b : *L'influence des pratiques sur les performances des élèves*

On constate des effets très positifs sur les progrès des élèves les plus faibles. L'acculturation à l'écrit est surtout liée aux usages sociaux et non seulement scolaire de la lecture écriture. Utilisation des coins bibliothèque en classe. L'étude n'est pas encore terminée sur ce sujet et une analyse plus fine encore des vidéos va être faite.

4 : Les variables non spécifiques aux contenus disciplinaires

a : *Le climat de classe*

Le climat de classe a été analysé à partir d'un outil américain (CLASS : classroom assessment scoring system). Les comportements des maîtres ont été analysés (bienveillant, souriant, irritable, en colère) et ceux des élèves (souriants, irrespectueux)

D'une façon générale on remarque que meilleur est le climat mieux les élèves apprennent. Les élèves faibles sont très sensibles au climat de classe.

Les élèves les plus faibles bénéficient également du niveau d'engagement du maître que ce dernier arrive à créer dans sa classe.

b : *La différenciation pédagogique*

Des effets positifs sur les élèves initialement les plus faibles existent lorsque les différentes formes de différenciation pédagogique sont mises en place au sein de la classe. Le mode de différenciation le plus commun est de proposer la même tâche à tous les élèves avec une aide spécifique à un groupe d'élèves. Ce type de différenciation est efficace pour les élèves les plus faibles. En revanche proposer des tâches dont

les contenus différent et se substituent à celles proposées au reste de la classe produit des effets négatifs sur les résultats des élèves les plus faibles.

L'aide apportée à l'extérieur de la classe :

26% des élèves bénéficient des APC

12.4% vont chez l'orthophoniste

14.9% reçoivent l'aide du RASED

Il est difficile de comparer les aides apportées aux élèves en France que celle apportée dans les pays anglo saxons. Dans ces pays des études ont montré que les aides efficaces sont celles qui proposent une intervention quotidienne comprise entre 20 et 50 minutes et sur une période resserrée inférieure à 20 semaines

c : Le caractère explicite de l'enseignement

Les pratiques d'explicitation ont été étudiées sous les formes suivantes : clarifier les finalités de la tâche, donner des éléments sur la manière de s'y prendre, tissage avec rappel des apprentissages antérieurs et phase développée d'institutionnalisation des nouveaux apprentissages.

Le constat est le suivant : des grandes différences dans les pratiques d'explicitation et un faible recours à la mémoire didactique. Une diminution, au cours de l'année, des tâches ayant donné lieu à au moins une explicitation.

Une plus grande fréquence des explicitations formulées en « Comment » ((qui portent sur les procédures et stratégies) que celle formulées en « pourquoi » (finalités et enjeux de la tâche)

L'explicitation se retrouve surtout dans les tâches d'écriture.

Pour la mémoire didactique, on passe plus de temps sur les rappels que sur les phases d'institutionnalisation en fin de séance.

L'analyse plus fine reste à faire.

II: Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences en lecture : les recommandations du jury de la conférence du consensus de 2016

A : préambule : qu'est-ce qu'une conférence du consensus ?

La conférence de 2016 est la 3^{ème} sur le sujet ; ces conférences ont pour objet de faire le lien entre d'un côté les préoccupations et les questions des praticiens et du grand public et de l'autre les fruits de la recherche scientifique.

Cette conférence du consensus composée d'un jury de 18 membres émet des recommandations. Il s'agit de mettre en face à face les conclusions des travaux de recherche scientifique et les pratiques quotidiennes ce qui permet d'aboutir à des recommandations. Ces dernières représentent un levier pour faire évoluer le système éducatif français. Les 18 membres du jury (enseignants de différents niveaux, conseillers pédagogiques, inspecteurs, chefs établissement, formateurs, parents d'élèves) rédigent les recommandations

Un constat : depuis un demi-siècle qu'existe des études sur l'apprentissage de la lecture on constate les points suivants :

- ❖ Les élèves décodent toujours aussi bien
- ❖ Ils comprennent toujours les textes simples
- ❖ Le vocabulaire est plus restreint
- ❖ Orthographe et syntaxe souvent déficiente
- ❖ Compréhension des textes complexes et notamment des textes informatifs.

On voit également que le fossé se creuse entre les meilleurs élèves et les élèves les plus faibles ce qui est assez spécifique à la France. Il apparaît également qu'en France, il existe un lien très fort entre les performances en lecture et le milieu socio- économique et culturel des élèves. Ce qui tendrait à montrer que l'école française ne parvient pas à compenser les inégalités liées à l'environnement extra-scolaire

Cette conférence du consensus fait suite à celle de 2003 dont on reprend les principales recommandations à savoir :

- ❖ Un travail systématique sur la correspondance graphème : phonème indispensable à la reconnaissance des mots écrits
- ❖ Travail sur le code et le sens sont complémentaires et doivent être travaillés dès le début du CP
- ❖ Des points de passage obligés dans l'apprentissage de la lecture :
 - Développement de compétences sur le lexique, la morphologie des mots, la syntaxe et les textes
 - La conscience alphabétique et phonologique : le mot à l'écrit comme à l'oral est constitué d'unités et les mots sont faits de syllabes
 - La capacité d'identifier les graphèmes, les phonèmes et de mettre en correspondance phonèmes et graphèmes.
 - L'automatisation du traitement du code dans le déchiffrage des mots
- ❖ Rendre les opérations de décodage et d'identification des mots aussi automatisés que possible
- ❖ Automatisation passe par la répétition

- ❖ La compréhension est à travailler simultanément à l'automatisation de la reconnaissance des mots
- ❖ Travailler l'extension du vocabulaire
- ❖ Travailler la compréhension des textes entendus dès la maternelle
- ❖ Travailler spécifiquement les relations inférentielles
- ❖ Travailler les stratégies qui permettent de contrôler et de réguler la compréhension.
- ❖ Diversifier les supports de lecture
- ❖ La lecture à voix haute par le maître doit être développée de la petite section au cm2
- ❖ Entraîner également les élèves à la lecture à voix haute.
- ❖ Articuler lecture et écriture ce qui aide à la compréhension du principe alphabétique.

B : recommandations générales

R1 : prendre en compte et poursuivre les recommandations de 2003 ; Cf plus haut

R2 : assurer l'acquisition de la littératie pour tous et prévenir les situations d'illettrisme :

C'est la capacité à utiliser différents types d'écrits de façon autonome dans le cadre de la vie personnelle, professionnelle et sociale. C'est en fait le versant positif du terme illettrisme.

R3 : dès l'école maternelle, l'apprentissage de la lecture doit être amorcé dans ses différentes dimensions : identification des mots, compréhension, utilité de l'écrit et plaisir de lire. Cela est d'autant plus important pour les enfants issus de milieux dans lesquels l'écrit est peu présent.

R4 : pour former des lecteurs habiles et autonomes, l'apprentissage de la lecture se fait de façon continue tout au long de la scolarité. Il doit y avoir une continuité afin de pouvoir développer toutes les compétences. Chaque enseignant doit savoir ce qui a été fait l'année précédente. C'est une condition pour que les stratégies pédagogiques s'inscrivent dans un processus continué.

R5 : manipuler très fréquemment tous les types d'écrit et développer le plaisir de lire : plus l'élève aura plaisir de lire, plus il lira et plus il renforcera ses propres compétences. Les habiletés en lecture se développent à la fois par un enseignement explicite de la lecture mais aussi implicitement par la manipulation très fréquente de l'écrit par l'élève lui-même.

R6 : les supports et types de tâches autour de l'écrit doivent être choisis en fonction de l'objectif poursuivi. Les supports pour étudier le code ne conviennent pas pour étudier la compréhension. En CP 3 ensembles de tâches reposent sur autant de supports écrits différents.

- Enseignement graphophonologique
- Lecture de phrases simples que l'élève peut lire de façon autonome
- Enseignement de la compréhension à partir de textes lus par le maître

Le fait de distinguer les supports permet aux élèves de mieux identifier les objectifs poursuivis.

R7 : impliquer, soutenir et accompagner les parents pour favoriser une interaction autour de l'écrit dans le milieu de vie des enfants.

Il est important d'éviter les injonctions du type « vous devez lire chaque soir un livre à votre enfant » préférez plutôt « c'est bien de feuilleter un livre avec votre enfant et de raconter l'histoire »

R8 : un temps de formation sur comment les élèves apprennent à lire devrait être délivré en formation continue et à tous les étudiants en master en formation à l'ESPE

C : recommandations relatives à l'acquisition du code et à l'identification des mots

R9 : dès la GS enseigner aux élèves le principe alphabétique et leur faire acquérir la capacité à analyser les mots oraux pour en faire ressortir les syllabes puis les phonèmes. (À une lettre isolée ou groupe de lettres correspond un morceau de mot oral). Il faut connaître le nom des lettres et les reconnaître sous les différentes écritures. Percevoir la syllabe est assez facile, le phonème c'est beaucoup complexe. Exemple du phonème [r] que les élèves ne perçoivent pas de la même façon dans rouge, pour ou trou

R10 : au CP les exercices de prise de conscience des phonèmes doivent être couplés avec des exercices d'appariement de l'écriture et de la prononciation des mots. En français, il y a 4 fois plus de graphèmes que de phonèmes (ex pour [o] : o, au, eau) l'italien est un système à orthographe transparente.

R11 : à la fin du 2^{ème} mois de CP il faut que 12 à 15 correspondances graphie phonie aient été étudiées afin que les élèves puissent lire des mots de façon autonome.

R12 : dès le début, il est important d'assurer la reconnaissance des voyelles afin de permettre l'identification et prononciation des syllabes. C'est la maîtrise des voyelles qui permet de vocaliser les consonnes.

R13 : il faut rapidement proposer aux élèves (et surtout aux plus faibles)des textes dont au moins la moitié des graphèmes sont déchiffrables. Le travail sur la compréhension devant se faire par la voix du maître.

R14 : Dès le début de CP il faut faire des exercices d'écriture que ce soit sous forme de dictée ou de production écrite.

L'écriture permet de renforcer la connaissance sur le code, la mémorisation des mots et leur orthographe. En situation d'écriture autonome, il faut un feed-back immédiat de la part du maître. (ne pas laisser s'ancrer les erreurs)

R15 : faire lire régulièrement les élèves à haute voix. Cela permet de mettre en action les correspondances graphèmes/phonèmes. Pour les élèves en difficulté cela se fera en petit groupe afin d'éviter de les exposer aux autres. Travailler avec des enregistrements.

R16 : l'analyse phonologique et l'étude des correspondances graphophonologiques doivent se poursuivre si besoin au cycle 3 : le collègue est aussi concerné et rappel qu'il faut qu'il y ait une transmission des informations sur les difficultés des élèves.

D : recommandations relatives au développement de la compréhension

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

La compréhension d'un texte nécessite non seulement le décodage mais aussi la compréhension du vocabulaire et la compréhension orale.

Il faut développer la conscience lexicale : c'est la capacité à reconnaître un mot entendu ou lu comme existant dans la langue ; il faut aussi pouvoir catégoriser les mots (meuble, animal..) ; il faut ensuite mémoriser les mots ce qui se fait par la répétition dans des contextes différents. A partir de l'école élémentaire la lecture est le meilleur vecteur de développement du vocabulaire.

La mémorisation est plus efficace si on la met en scène (jeux, théâtre, motricité.)

A 4 ans le déficit de pratique familiale du langage est de 1000 heures pour les milieux défavorisés. Et à 6 ans il y a un différentiel de 1000 mots pour les milieux défavorisés.

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

C'est important pour pouvoir prendre en compte le point de vue de l'auteur et celui des différents personnages d'un texte. Cela devient opérationnel vers 8 ans

R19 : dès l'école maternelle il est important de consacrer du temps à l'étude de la langue (vocabulaire, morphologie, syntaxe, inférence, types de textes)

L'étude le morphologie est très important aussi bien la morphologie dérivationnelle que la morphologie flexionnelle. On peut le travailler à l'oral dès la maternelle (chat, chaton, chatière ou encore boucher bouchère...)

Dès le CP travailler sur les morphèmes : ex chatons au pluriel : chat-on-s

Le travail sur des textes longs permet de travailler sur la syntaxe et l'organisation des textes.

Il faut aller au-delà du travail sur les récits (même si cela est important)et travailler les différents types de textes et les différentes stratégies à développer pour les lire.

R20 : aider les enfants à prendre en compte l'ancrage culturel du texte qui est souvent éloigné de l'univers des élèves.

Pour cela l'enseignant doit effectuer un ancrage fort. Faire oraliser les représentations des élèves, leur permettre de confronter pour arriver à se mettre d'accord sur la signification.

R21 : il faut enseigner aux élèves à comprendre les textes lus par l'enseignant et cela tout au long de la scolarité.

Comprendre un texte écrit est plus complexe que de comprendre une discussion orale dans laquelle on peut s'aider des gestes, mimiques etc.. On peut aider les enfants en passant dans un premier temps par la voix du maître et lever ainsi la charge cognitive que représente le décodage pour un lecteur malhabile. L'écoute peut également se faire à l'aide des tablettes ou des MP3.

R22 : il faut un enseignement structuré, explicite et systématique de la compréhension et ceci aux différents niveaux de la scolarité (cf lectorino, lectorinette, ROLL., je lis je comprends...)

L'enseignant doit expliciter le pourquoi (apprentissages visés) et le comment

L'enseignement explicite est un moyen de lutter contre les inégalités.

R23 : le temps consacré à l'étude de la compréhension doit aller crescendo durant le CP. Cela commence en début d'année sans attendre que les élèves sachent décoder.

R24 : le travail sur la compréhension de textes ne peut pas se résumer à l'utilisation de questionnaires ; il est nécessaire de passer par le rappel, la paraphrase, la reformulation ou les résumés.

On ne doit pas se limiter à la compréhension de l'explicite ; travailler sur les inférences, le caractère et les intentions des personnages.. L'utilisation du numérique permet ici aussi à l'élève d'enregistrer son résumé et ensuite de le faire écouter aux autres.

E : recommandations concernant l'entrée en littérature

R25 : il faut enseigner à l'élève à identifier les types de textes.

Cela aide à la compréhension et aide aussi lors de la production d'écrits.

R26 : il y a l'enseignement de la littérature de jeunesse mais les enseignants doivent prendre en compte également les pratiques de lecture non scolaires

Il n'y a pas de petite lecture et de grande lecture ; il faut favoriser les échanges sur tous les types de texte. Il y a la littérature patrimoniale, mais aussi la littérature contemporaine sous ses différentes formes comme par exemple le manga ou encore la BD

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

Il faut des débats dans la classe (qu'est-ce qu'un texte littéraire ???)

Démarche par dévoilement progressif mais aussi par mise en réseau (repérage des analogies et des différences par les élèves)

R28 : articuler lecture, écriture, écoute et parole.

Les élèves doivent pouvoir discuter entre eux sur les textes (travail en petit groupe) ; pouvoir jouer un texte, le raconter, dire ce que l'on en pense (registre de l'émotion). Ecrire pour raconter un texte, une expérience et la faire lire à d'autres.

F : recommandations concernant la lecture pour apprendre

R29 : l'utilisation de l'écrit dans tous les domaines impose que soient enseignées la lecture et la production de textes informatifs

Il s'agit des textes qui composent les manuels. D'autre part lorsque l'élève sait écrire un texte informatif sur un sujet cela montre à quel degré il maîtrise ce même sujet. Ces textes sont souvent constitués avec du vocabulaire spécifique, des syntaxes complexes, de nombreuses anaphores ex : la règle de 3 est une méthode de calcul. Elle permet de ...) Les stratégies pour élaborer et organiser l'information n'étant pas spontanées, elles doivent être enseignées aux élèves.

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

Là aussi lecture et écriture sont liées ; la production de compte rendu d'expérience est l'occasion de faire produire des textes documentaires.

R31 : confronter les élèves à des textes longs afin de les faire réfléchir sur la construction de ces textes. Cela permet d'aller au-delà de la simple pêche aux informations. L'enseignant doit aider à la compréhension de textes résistants.

R32 : en amont de la lecture, il est nécessaire de clarifier avec les élèves le statut du document et son rôle pour la tâche projetée et définir préalablement clairement ce qui est à rechercher.

R33 : enseigner comment discriminer les informations utiles de celles qui ne le sont pas. Développer un sens critique face aux informations. Permettre aux élèves de confronter leurs points de vue sur un texte.

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

Il faut apprendre à décomposer les tâches de lecture :

- Prélecture : explorer le sommaire, les grands titres, clarifier l'objectif de la lecture, activer les connaissances antérieures sur le sujet
- Pendant la lecture : construire une représentation à partir du texte en soulignant, prendre des notes, faire du lien avec les connaissances antérieures
- Après la lecture : relire, critiquer, évaluer, résumer, échanger

R35 : faire écrire les élèves à partir des textes lus, développer la capacité à reformuler sous forme d'écrits, de prises de notes, de schématisation.

Utiliser le procédé de la carte heuristique

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

Cela permet à chacun de donner son point de vue ; permet de développer la compétence argumentaire mais aussi de déconstruire des représentations erronées.

R37 : un temps d'apprentissage spécifique doit être consacré à la lecture de textes dans chaque discipline même au collège.

La lecture n'est pas la même d'une discipline à une autre. Une œuvre d'art ne sera pas lue de la même façon en art plastique ou en histoire.

R 38 : développer les collaborations entre les enseignants des différentes disciplines et le professeur documentaliste : ce n'est pas la simple responsabilité du prof de français

R39 chaque discipline a vocation à participer à des projets interdisciplinaires.

G : recommandation concernant la lecture à l'heure du numérique

R40 : lorsque l'on travaille avec les outils numériques, il faut distinguer ceux dédiés à l'enseignement (conçus exprès pour l'école) et ceux accessibles à tous. (Exemple : Wikipédia n'est pas conçu comme un outil d'enseignement). L'accompagnement pédagogique de l'enseignant est fondamental.

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

Il faut que le ministère mette en place un dispositif de certification. Ces logiciels demeurent des outils qui trouvent leur place dans un ensemble pédagogique construit et structuré.

R42 : il faut former les enseignants à l'usage du numérique et que les enseignants puissent articuler ces outils numériques avec ceux déjà utilisés.

R43 : pour apprendre à utiliser des documents multimédias, il est essentiel d'assurer la maîtrise de la lecture au sens classique mais aussi veiller au développement d'habiletés spécifiques au numérique.

Certaines habiletés ne sont pas accessibles avant l'adolescence par exemple l'examen visuel rapide, la navigation raisonnée par lien hypertextes. Dans le primaire, il faudra un étayage renforcé de la part du maître.

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

S'en tenir à l'essentiel et supprimer tout ce qui relève du décoratif, privilégier l'oral pour commenter une image, faire apparaître ensemble ce qui est lié, ménager des pauses et une progressivité dans les notions. Une succession d'images fixes est plus efficace pour faire comprendre un phénomène complexe qu'un film (difficile de fixer son attention)

H : recommandations concernant la prise en compte de la diversité des élèves

R45 : permettre aux élèves les moins avancés de comprendre les textes étudiés et à tous d'améliorer sa compréhension

Mise en place systématique de dispositifs permettant à tous d'accéder aux mêmes textes. On maintient ainsi le même niveau d'exigence. Pour les élèves les moins avancés, l'enseignant veillera à définir des plages spécifiques chaque jour.

Pour chaque tâche de lecture l'enseignant lors de sa préparation de classe définit ce qui relève du décodage, du lexique, de la syntaxe, des compétences narratives, inférentielles. On veillera également à la clarté des consignes de travail.

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

On ne peut pas réduire l'adaptation à la simplification des tâches proposées. Il faut rester cibler sur l'objectif central et écarter tout ce qui est périphérique.

La question du décodage reste central et tout élève doit poursuivre cet apprentissage tant que nécessaire. Les supports évolueront avec l'âge de l'enfant. On leur présentera à côté des textes ambitieux à forte plus-value culturelle.

R47 : identifier les principaux obstacles rencontrés dans l'apprentissage de la lecture pour pouvoir proposer des démarches et outils adaptés pour répondre aux troubles spécifiques (troubles dys. notamment)

Il s'agit des élèves qui présentent une dyslexie qui empêche la mise en place des mécanismes d'analyse et de reconnaissance des mots écrits.

Pour ces élèves il est conseillé de :

- Privilégier l'oral
- Ne pas dicter les cours
- Ne pas donner plusieurs informations en même temps et laisser aux élèves le temps de les assimiler
- Lire et reformuler les consignes à l'oral
- Ne pas faire lire à voix haute devant les autres
- Autoriser la lecture avec un outil
- Eviter la copie longue et prise sous la dictée
- Utiliser le tableau pour noter les devoirs
- Réduire le travail écrit à la maison.
- Le taux d'élèves atteint par des troubles complexes du langage ne dépasse pas 5%

