

Conférence de consensus, LYON, 16-17 mars 2016

Lire, Comprendre, Apprendre - Comment soutenir le développement des compétences de lecture ?

Michel Lussault – Ouverture

Le CNESCO et l'IFE sont associés pour l'organisation de conférences de consensus : l'objectif est de faire le point sur un certain nombre de sujets sur lesquels nous avons le devoir de faire le point. La passion de la France pour l'école justifie que la recherche en éducation fasse le lien avec l'école et la société. Le jury de la conférence fait de la rencontre entre chercheurs et terrains la matière même de ses propositions. Avoir de bons experts scientifiques est nécessaire, mais ce qui est décisif dans une conférence de consensus c'est que cette parole des experts rencontre un auditoire intéressé aux affaires d'éducation. Le jury a une responsabilité de représentation des parties prenantes de la question, afin de transformer le matériau en recommandations. Ce qui est important, c'est en effet de dépasser le colloque.

Quelques remarques au sujet des recommandations : ne confondons pas les rôles :

- Ni l'IFE ni le CNESCO n'ont la charge des politiques publiques, la conférence de consensus fait des suggestions, les responsables de politiques publiques ensuite font et assument leurs choix ;
- Les bonnes recommandations ne sont pas forcément les plus héroïques ni les plus spectaculaires ; en France les recommandations les plus modestes ont les chances d'être les plus efficaces ;
- Quelles différences par rapport au contexte de 2003 ? Des recherches ont été faites et de nouvelles préoccupations sont apparues. En particulier dans la perspective de la réussite tout au long de la vie, les déficits en littératie ont des incidences nouvelles. L'important se situe dans la relation entre les trois termes qui donnent son titre à la conférence, et c'est la compréhension qui doit être placée au centre.

Olivier Dezutter – Introduction : de la conférence de 2003 à la conférence de 2016

O. Dezutter débute avec une citation de Pef, *Petit éloge de la lecture* : « *Nous sommes tous venus au monde pour découvrir cette chance qu'est la lecture.* » Nous sommes réunis pour déterminer ce qui devrait être fait pour que tous les élèves qui nous sont confiés puissent entrer dans la lecture, lever le coin du voile et entrer dans sa magie. Dans un petit exercice de lecture proposé, « Cent fois sur le métier remettez votre ouvrage », quels sont les processus mis en œuvre ?

La lecture est une activité complexe qui fait appel à des savoirs multiples :

- la sélection du mot qui convient parmi des homophones (cent/sans/sang – fois/foi/foie),

- la reconnaissance de mots courants (sur, le, votre),
- une connaissance large du lexique (métier, ouvrage),
- une connaissance de la conjugaison,
- l'usage de l'interpellation-incitation,
- une anticipation de la maxime,
- la compréhension d'un sens second,
- les guillemets indiquant une citation
- le référent culturel : Boileau, *Art poétique*.

Et pourquoi cette maxime ? Elle fait sens ; il faut une fois de plus remettre l'ouvrage sur le métier, une fois de plus s'interroger sur la lecture.

La lecture a déjà fait l'objet d'une conférence de consensus en 2003 ; rappelons ce qui avait fait consensus à l'époque :

- la volonté de dépasser les querelles portant sur les méthodes, puisqu'il est nécessaire de travailler simultanément le code et le sens ;
- l'importance de l'automatisation de mécanismes de base et de stratégies ;
- l'importance de l'explicitation (dans les programmes 2016 : importance de la métacognition), pour les élèves eux-mêmes et pour leurs parents ;
- la compréhension peut et doit s'enseigner ;
- la nécessité de construire didactiquement le lien lecture-écriture ;
- la nécessité de mettre en place de nouvelles recherches sur les difficultés de compréhension et sur les méthodes d'apprentissage.

Ce qui a changé depuis 2003 :

- du côté du pilotage institutionnel : un pilotage très volontariste, avec plusieurs révisions des programmes ; 2006 Apprendre à lire (importance du décodage et de la reconnaissance des mots) – 2008 programmes de primaire, et leur évaluation en 2013 – 2010 plan de prévention de l'illettrisme (à travailler dès la maternelle) – Socle de compétences de 2015 et les nouveaux programmes de 2016.
- Les évaluations internationales des performances en lecture marquent des écarts importants entre les très bons élèves et les élèves en difficulté, écarts qui se creusent de façon inquiétante.
- Des recherches se sont développées, expérimentales ou écologiques.
Plus largement, on constate :
- Le développement exponentiel de nouvelles pratiques extrascolaires avec les usages du numérique ; le jeune ne lit plus sur les mêmes supports.
- L'élargissement des préoccupations : importance de la littératie, avec une entrée large qui implique une collaboration avec les familles, et la responsabilité de l'ensemble des enseignants, y compris du secondaire (l'Université de Sherbrooke a mis en place un cours pour tous les futurs enseignants : « Lecture, écriture et réussite scolaire » avec des incidences dans toutes les disciplines).

Sur le terrain, les rapports de l'IGEN portant sur la mise en œuvre de la politique éducative appliquée à la lecture font apparaître :

- Des points forts : le temps consacré sur la lecture dépasse souvent ce qui est demandé dans les programmes ; le travail sur le code est engagé dans la grande majorité des classes.

- Des points faibles : dans le domaine du code, risque de surinvestissement, volonté de construire trop vite des automatismes ; continuité CP- CE1 mal assurée ; le travail sur la compréhension n'est pas suffisant

Bilan 2013 sur la mise en œuvre des programmes 2008 : la compréhension est peu assurée ; « La prégnance des aspects techniques éclipse les aspects culturels. » ; la différenciation n'est pas assurée ; on manque de formation pour donner les cadres théoriques. Ce bilan oriente les programmes rédigés en 2015, applicables en 2016, où la lecture devient un apprentissage central pour tout le cycle 2 (CP-CE2).

Orientations particulières de la conférence 2016 :

- Empan élargi : lire-comprendre-apprendre
- Soutenir le développement des compétences de lecture
- Élargir aux différentes étapes de la scolarité
- Lecture à l'heure numérique

On réaffirme le souci d'accompagner les élèves en difficulté. L'expertise doit porter non seulement sur l'apprentissage, mais sur l'enseignement (le rôle de la didactique augmente). Les compétences en lecture et leur développement continu dépendent de l'acquisition d'habiletés de différents ordres, mais aussi de la construction du rapport à l'écrit, précoce mais aussi constamment refiguré. Cf Agnès Desarthe, *Comment j'ai appris à lire* : « Apprendre à lire a été pour moi une des choses les plus faciles et les plus difficiles. »

Les acquis des élèves en lecture aux différentes étapes de la scolarité

Thierry Rocher, DEPP – Que sait-on des capacités des élèves à lire et comprendre des textes divers ?

Thierry Rocher propose une synthèse de résultats de nombreux programmes d'évaluations standardisées, des enquêtes larges au niveau national et international, avec des panels suivis sur plusieurs années, mais aussi des photos ponctuelles ; la méthodologie est commune, avec des paramètres différents, mais des constats convergents.

Deux tendances générales :

- Le niveau de compréhension s'est dégradé depuis le début des années 2000, une dégradation non pas générale, mais dans les niveaux plus faibles.
- L'habileté de décodage s'est renforcée en début de CP ; mais les compétences langagières s'appauvrissent dans la suite de la scolarité, avec des difficultés en compréhension.

On constate l'importance des premières années de l'école concernant la compréhension, puisqu'on ne constate pas de transfert sur cette dernière des progrès accomplis en décodage.

Bilan des acquis à différents niveaux de la scolarité :

- À la fin du primaire : Programme CEDRE (fin CM2) 40 % des élèves n'atteignent pas les objectifs fixés par les programmes en lecture-compréhension- PIRLS (CM1) les élèves

français se situent en dessous de la moyenne UE, surtout dans les textes informatifs et/ou nécessitant des inférences complexes.

- À la fin du collège : une cohérence apparaît entre CEDRE 3^{ème} et PISA : le nombre d'élèves en difficulté augmente : environ 20 %. On constate un décrochage des collèges défavorisés, et une dégradation très nette des établissements les plus défavorisés. De fortes inégalités socioéconomiques ressortent avec une tendance à l'accroissement de ces écarts.

Nous sommes un pays moyennement performant, et particulièrement inéquitable...

- Les résultats soulignent les inégalités garçons-filles sur les compétences de lecture : les garçons ont une plus forte présence dans les groupes faibles.
- Tenir compte aussi des inégalités géographiques (par exemple nombre important d'élèves en difficulté de lecture dans les DOM-TOM, comme le montrent les études menées lors des Journées Défense et Citoyenneté).
- Une étude sur la lecture sur écran (2013) montre une fracture en fin d'école : la moitié est élèves est à l'aise dans la « lecture-navigation » (attention à l'idée de *digital natives*) ; à la fin du collège, ¼ en difficulté et ¼ très à l'aise : les inégalités sociales sont constantes, ni plus ni moins sur le support numérique que sur le support papier.

En conclusion, on constate des performances modestes, avec des écarts importants, et une transition numérique en cours.

Anne Vibert, IGEN Lettres – Quelles sont les dernières évolutions des programmes scolaires dans le domaine de la lecture ?

Anne Vibert rappelle la publication du socle commun de compétences, connaissances et culture – des programmes de maternelle – et des programmes pour l'école et le collège.

Qu'est-ce qui a changé dans le domaine de la lecture depuis les programmes de 2008 ? Le CSP a déjà constitué ce qui peut s'apparenter à une conférence de consensus avec un groupe de travail par cycle, s'appuyant sur les contributions d'une centaine d'experts, dont 10 sur la lecture.

Quelques remarques sur les cycles : la Maternelle réunifiée (PS-MS-GS) concentre les apprentissages premiers ; le cycle 2 s'étend du CP au CE2 pour construire les apprentissages fondamentaux ; le cycle 3, cycle de consolidation, réunit école (CM1-CM2) et collège (6^e) ; le cycle 4 (5^e-3^e) constitue le cycle des approfondissements. Les programmes sont définis par cycles et non annuels (ce qui met fin à une spécificité des programmes de 2008).

Anne Vibert se propose de dégager de grandes tendances.

- Dans le cadre que constitue **le Socle**, la lecture relève principalement du domaine 1 ; mais elle participe aussi du domaine 2 (outils pour apprendre), ce qui implique un apprentissage explicite dans tous les enseignements, en particulier pour comprendre un document écrit, et du domaine 5, pour ce qui concerne la littérature. Composante de la compréhension, la lecture s'inscrit plus globalement dans la culture de l'écrit (literacy), le terme littératie n'étant pas encore vraiment entré dans la langue courante.
- **Les nouveaux programmes** indiquent que la compréhension en lecture doit faire partie d'un apprentissage explicite ; la lecture est une compétence transversale développée dans les autres champs disciplinaires (dans les programmes des disciplines figurent des croisements avec des enseignements du programme de français).
- Ils prennent en compte les deux grandes composantes de la lecture : l'identification des mots écrits (et son automatiser) et la compréhension (activité cognitive

multidimensionnelle). Le code reste principalement enseigné au cycle 2, mais son extension au CE2 vise une continuation de cet apprentissage, un entraînement qui doit permettre une consolidation au cycle 3, de façon à acquérir la fluidité indispensable (traitement des groupes syntaxiques, de la ponctuation).

On constate surtout une évolution dans le domaine de la compréhension :

- Ils mettent en évidence les différentes dimensions de la compréhension.
- Ils affirment une continuité des apprentissages de la compréhension, de la maternelle au collège (jusque-là la continuation de l'apprentissage de la compréhension ne figurait pas au collège). Le but poursuivi et les processus mis en œuvre doivent apparaître lors d'un apprentissage explicite de la compréhension.
- Ils introduisent une dimension métacognitive dans les langages pour développer la conscience des stratégies à mettre en œuvre pour comprendre.
- Ils explicitent le processus, mais aussi des activités qui permettent d'apprendre à comprendre (ne plus limiter les activités à des questionnaires demandant du prélèvement d'informations, l'enjeu étant l'intégration de ces éléments pour une compréhension globale).
- Ils prennent en compte la diversité croissante des textes et documents, continus ou composites, au fil de l'avancement dans la scolarité.
- Ils donnent une place particulière à la compétence de lecture littéraire qui vise une formation personnelle, la construction d'une culture, mais aussi la mise en relation des lectures et œuvres artistiques ; s'appuyant sur la théorie de la réception, elle propose de nouvelles postures de lecteur liées à l'interprétation (débat interprétatif, retour au texte, carnets de lecture...).

La lecture n'est pas une compétence isolée, mais en interaction constante avec l'écriture, l'oral et la langue. L'apprentissage de la compréhension ne peut pas se réduire à un entraînement. Il faut veiller à ce que les élèves se soient approprié les finalités et les enjeux.

Hervé Fernandez, ANLCI – Enjeux de la lecture et illettrisme dans le monde actuel

La lecture n'est pas seulement une affaire scolaire. Hervé Fernandez part de plusieurs constats :

- La situation invisible d'adultes qui ne maîtrisent pas la première marche qui permet d'être autonome dans la vie quotidienne.
- La situation de ces adultes avec leurs enfants à l'école.
- La prévention de l'illettrisme impose de s'engager à mieux le prévenir.

Définition de l'illettrisme : il désigne les personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire un message de la vie quotidienne et à écrire pour se faire comprendre.

Degrés :

1. Repères structurants
2. Compétences fonctionnelles de la vie courante
3. Compétences facilitant l'action dans des situations variées
4. Compétences renforçant l'autonomie pour agir en connaissance dans la société

Il faut dépasser le niveau 2 pour sortir de l'illettrisme.

Les chiffres : sur 2 500 000 personnes, sont illettrés :

- 7% des personnes âgées de 18 à 65 ans

- 4,1 % des jeunes accueillis lors de la journée défense-citoyenneté.

L'étude contredit plusieurs idées toutes faites sur l'illettrisme :

- La moitié des personnes confrontées à l'illettrisme travaille
- 26 % sont dans les zones rurales
- Plus de la moitié a plus de 45 ans
- 71 % des personnes en situation d'illettrisme parlaient le français à la maison avant 5 ans.

Le taux d'illettrisme augmente avec l'âge, on constate un phénomène d'érosion si les facultés de base acquises à l'école ne sont pas entretenues tout au long de la vie.

C'est un problème invisible mais pas marginal. Les personnes en situation d'illettrisme se sont constitué un capital de compétences sans avoir recours à l'écrit, mais cette construction est très fragile.

L'illettrisme et l'immigration ne se confondent pas, la lutte contre l'illettrisme ne doit pas se confondre avec la formation linguistique des migrants.

Prévenir l'illettrisme passe par des actions éducatives, culturelles à l'école, avant l'école, autour de l'école. Mais aussi demande de s'appuyer sur les situations de travail par des initiatives liées à l'emploi.

Les enjeux actuels liés à la lecture :

- Entretenir constamment les compétences de base
- Ne pas subir la digitalisation ; beaucoup de démarches sont dématérialisées (90 % de texte)
- Donner à chacun les clés pour agir de manière autonome.

Les moyens d'agir pour que l'illettrisme ne prenne pas racine :

- Une prise de conscience
- Une organisation structurée
- Une clarification du rôle de chacun
- Les actions éducatives familiales

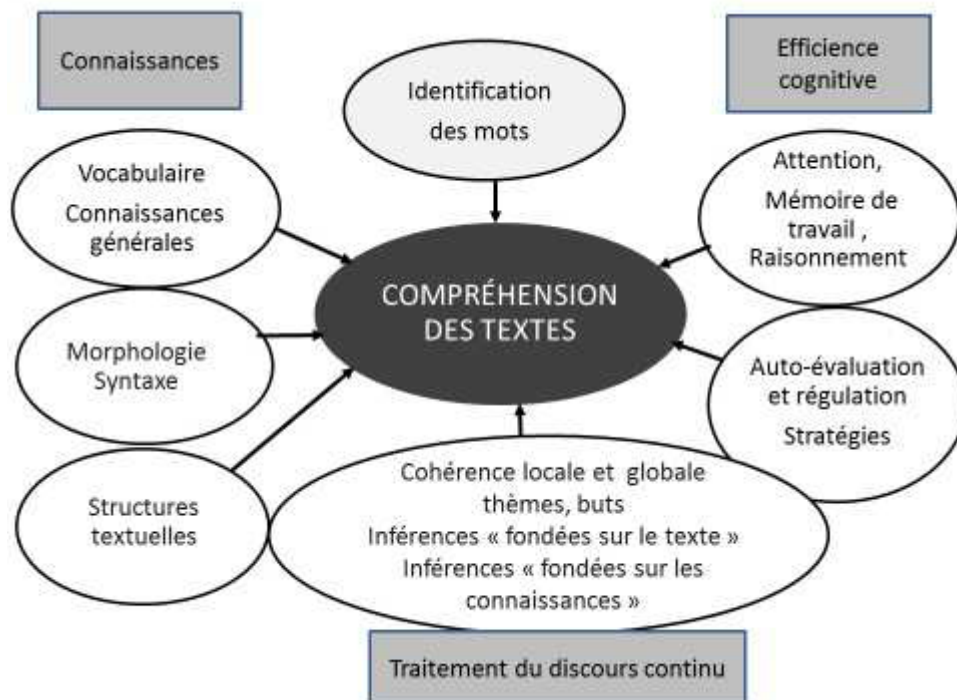
La seule vraie question qui est posée ces deux jours est : comment faire réussir les enfants des pauvres. Lutter contre l'illettrisme y participe.

Les pratiques enseignantes pour former des élèves lecteurs

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

La conférence de consensus de 2003 l'affirmait déjà : « La compréhension peut et doit s'enseigner... La difficulté est de l'ordre du comment faire. » ; en tant que lecteurs experts nous sommes dans un sentiment d'évidence. Comprendre ce qu'on lit est une activité hautement intégrée à l'activité du compreneur expert. Le sens ne découle pas systématiquement de l'identification des mots. Cette activité s'inscrit dans un continuum (absence de compréhension, compréhension littérale, compréhension approfondie), ce n'est pas tout ou rien.

Un tableau figure le consensus actuel sur la compréhension en lecture :



Le vocabulaire est important mais la fluidité de lecture en contexte (qui repose sur l'automatisation du décodage, la reconnaissance du vocabulaire et la conscience morphologique) et les stratégies de lecture sont ce qui permet de construire la compréhension.

Il faut un apprentissage continu de la lecture, développant à la fois :

- les **automatismes** nécessaires à une lecture fluide en contexte
- des **capacités réflexives** : une lecture stratégique, composante de la métacognition, qui permet de raisonner, d'utiliser des modèles de situation, de s'auto-évaluer et de réguler sa lecture.

Quelles sont les pratiques efficaces pour enseigner la compréhension ?

1. Un travail inscrit dans la durée qui commence dès l'école maternelle, et se termine très tard, même après l'école obligatoire
2. Un travail multimodal qui passe par l'oral
3. Un enseignement explicite, structuré et différencié.

L'enseignement explicite, ou enseignement direct :

1. Il intègre les connaissances actuelles quant aux principes du fonctionnement cognitif et de l'apprentissage
2. L'apprentissage est progressif, la répétition comme la réflexion sont incontournables
3. L'apprentissage procède d'acquisitions implicites et d'explicitation
4. Il intègre le rôle de l'oral
5. Il suppose un étayage et une supervision importante de l'enseignant qui fixe les objectifs, découpe l'activité en unités maîtrisables, attire l'attention sur les éléments structurants ; il explique, montre les procédures.
6. Il s'agit d'une pratique guidée : l'élève réfléchit, applique, et s'entraîne (verbaliser, justifier, argumenter) ; maîtres et élèves coopèrent à l'appropriation d'une notion.
7. Il comprend une pratique individuelle, un entraînement. C'est le transfert de la gestion des opérations indispensables à d'autres situations qui permet l'autonomie de l'élève.

L'enseignement explicite de stratégies est un apprentissage progressif ; l'apprentissage intègre l'implicite et le rôle de l'oral.

Pour conclure : au-delà du consensus, il faut dépasser des oppositions :

- Les activités décrochées et la lecture de textes sont deux approches complémentaires, qui dépendent du niveau et de l'âge des élèves (les activités décrochées font davantage progresser les élèves les plus jeunes et les plus faibles).
- En opposant pédagogie explicite (directe) et constructiviste (démarche d'investigation), on a tendance à renvoyer les pédagogies explicites au cognitivisme ; c'est une opposition paradoxale au plan scientifique. Cette opposition doit être dépassée : dans les deux cas, il y a confrontation à un problème, abstraction et répétition.
- La différenciation est nécessaire.

Plus que d'une méthode, il s'agit d'un état d'esprit.

Réponses aux questions du jury :

Quelle est la meilleure posture (les gestes professionnels) pour l'étude du vocabulaire ? Il faut guider (délimitation de l'activité, objectifs clairs), en même temps qu'on suscite le raisonnement, la confrontation des opinions.

Comment différencier en restant ambitieux et inclusif ? Sur un même support textuel, mettre en place des activités visant des objectifs différents, par exemple un entraînement systématique pour ceux qui en ont besoin pendant que les autres élèves se consacrent à d'autres tâches.

Est-ce que les élèves travaillent tous sur le même texte ? Quand il s'agit de textes consistants, on peut préparer des extraits pour les uns, les autres lisant la totalité du texte. Il faut ajuster le travail aux possibilités des élèves en gardant un cadre commun. Une étude sur les faibles compreneurs montre qu'on peut faire travailler un groupe sur le texte entendu, un groupe sur le texte écrit, un groupe sur support mixte, et mener avec tous le même travail sur le vocabulaire et les stratégies de compréhension, les mécanismes de compréhension étant les mêmes à l'oral et à l'écrit.

Roland Goigoux – Quelles pratiques enseignantes soutiennent l'apprentissage de la lecture ?

Les propos qui suivent sont étayés par l'étude sur *L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur l'apprentissage initial de la lecture* #LireEcrireCP

L'Étude (qui n'est pas le rapport Goigoux, mais le résultat du travail d'un collectif de 45 signataires) part d'une approche écologique, pas expérimentale. Une des clés de l'étude consistait à avoir construit une typologie permettant l'analyse des tâches, en granulant à la minute, avec des indicateurs didactiques, spécifiques du lire-écrire, toutes les tâches qui peuvent être données par un enseignant expérimenté dans une classe de CP.

On constate peu de différences dans les pratiques des enseignants selon qu'ils s'adressent à un public prioritaire ou non (il y en a bien sûr dans les résultats).

Une remarque sur les variables de l'effet-classe : les caractéristiques sociodémographiques pèsent pour 5% pendant l'année de CP, mais elles pèsent moins que l'effet-classe. L'effet-classe est moindre en compréhension, plus important en écriture.

Hypothèse explicative : La pédagogie de la compréhension est assez faible en CP, les maitres sont peu outillés, peut-être pratiquent-ils moins la pédagogie de la compréhension que de l'écriture. De ce fait, le rôle compensatoire de l'école ne s'effectue pas dans ce domaine.

Peu de différences apparaissent entre les classes les plus/les moins efficaces : ce ne sont pas forcément les mêmes classes qui sont les plus efficaces sur le code, la compréhension et l'écriture.

Beaucoup de stabilité se dégage quant au temps consacré aux tâches selon les classes. Le budget temps alloué aux tâches de compréhension est de 1h/semaine en moyenne, dont 30' pour les tâches orales, ce qui a un effet positif pour les élèves faibles en compréhension. Mais la moitié des enseignants ne consacrent aucun temps spécifique à la compréhension, contrairement à ce qu'ils disent : à l'école, c'est le parent pauvre.

Deux autres activités ont des effets positifs pour la compréhension : l'allongement de l'étude de la langue et les pratiques d'acculturation à l'écrit.

Réponses aux questions du jury :

Quels sont les effets des temps alloués aux différentes tâches ? L'effet de la lecture à haute voix est significatif au-delà de 30' par semaine ; l'écriture-encodage joue un rôle significatif (mais en réalité beaucoup de temps codé « écriture » est de la copie, sans effet), ainsi que l'écriture tâtonnée ; les élèves faibles sont plutôt bénéficiaires de l'écriture dictée.

Quels sont les effets de la planification de l'étude du code ? La vitesse d'étude des correspondances grapho-phonémiques a des effets significatifs, les élèves faibles sont pénalisés par un trop faible nombre de correspondances étudiées de manière explicite, le tempo rapide est bénéfique à tous. Par contre on ne relève pas de différence significative dans l'ordre graphème-phonème ou phonème-graphème.

Le choix des textes-soutiens a un effet a contrario : les classes qui utilisent des textes trop peu déchiffrables sont pénalisées ; par contre le choix de manuel n'a pas d'effet en soi.

Il y aurait un verrou à faire sauter : les enseignants doivent cesser de faire constamment tout à la fois sur les mêmes supports, il faudrait dissocier code et compréhension, à travailler séparément sur des supports différents. Il faudrait aider les enseignants à s'autoriser à avoir de vrais temps de travail à l'oral.

Et pour le secondaire ? Pour réduire les difficultés qu'on y constate, il faut que le travail sur la compréhension commence tôt et soit poursuivi.

Comment expliquer l'effet positif de l'étude de la langue ? La suite de l'étude devrait le montrer. Une hypothèse : c'est le fait de rendre les élèves curieux de comprendre « comment ça marche » qui a cet effet, résultat bénéfique d'une réflexion métacognitive. Le fait que le temps consacré à l'étude de la langue soit bénéfique est l'indice d'autres gestes professionnels, qui révèlent une manière différente de se comporter face à la chose écrite.

Quel est le poids du code ? La qualité du déchiffrement est un indice positif quant à la qualité de la compréhension. C'est le premier facteur, mais ce n'est pas le seul.

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

L'objectif est d'établir une compréhension autorégulée, ce qui implique un enseignement précoce, structuré et régulier de plusieurs compétences

- compétences de décodage
- compétences lexicales et syntaxiques
- compétences inférentielles
- compétences narratives

- compétences stratégiques

Les pratiques pédagogiques efficaces reposent sur 5 recommandations (les mêmes que celles présentées par Maryse Bianco) ; il s'agit de donner les outils aux enseignants pour donner corps à ces recommandations issues de la recherche.

L'étude a porté sur l'amélioration des compétences de compréhension au cycle 2, de la GS au CE2.

Deux perspectives se présentent, avec des outils différents :

- Modulaire (module spécifique pour chaque compétence, avec des modules successifs)
- Intégrée, basée sur chaque texte étudié.

Le meilleur compromis entre préconisations des chercheurs et pratiques effectives des enseignants paraît être une conception **continuée** (comme pour les outils précédemment proposés, cf publications antérieures chez Retz).

Un travail de ce type a été mené en mettant en place des échanges entre une classe de maternelle (GS) et des lycéens à besoins particuliers autour de l'album *Gruffalo* (Julia Donaldson, Gallimard). Il s'agit de produire un scénario finalisé par un projet de narration : à la fin des 18 séances, les élèves de GS seront tous capables de raconter l'histoire à leurs parents avec un support, ce qui donne un but intégrateur aux activités. Il s'agit d'une mise en mémoire intentionnelle du lexique, des tournures syntaxiques, etc.

1. L'enseignant annonce qu'il va lire toute l'histoire sans que les élèves voient les illustrations et les invite à transformer les mots en dessin animé dans leur tête (moyen de construire une représentation mentale cohérente) ;
2. il reformule l'histoire en la simplifiant ;
3. il revient au texte écrit, avec toujours la perspective du film mental ;
4. le texte est étudié pas à pas et en profondeur, activant l'activité de narration ; l'enseignant laisse venir les reformulations en cascade pour aider les élèves à assurer la cohérence textuelle ; ils sont amenés à s'interroger sur les états mentaux de chacun des personnages, à identifier la structure du texte, mémoriser les événements, l'ordre chronologique du récit ;
5. ils rejouent l'histoire, en groupe, puis s'entraînent à raconter à plusieurs, avec ou sans l'enseignant ; dans le coin bibliothèque, la présence du livre, du CD et d'écouteurs permet de se remémorer le texte ;
6. enfin l'élève va raconter seul, à l'aide d'un support (maquette pour le décor, figurines représentant les différents personnages). Enzo parvient ainsi à un récit de 3'45...

NB : dans le dessin animé (dont on trouve des extraits sur la toile), au contraire, tout est montré : les élèves n'ont plus à « combler les blancs du texte »

Réponse aux questions du jury :

Comment éviter un enseignement du vocabulaire clos sur lui-même, enrichir le vocabulaire des élèves ? S'appuyer sur les textes, car un mot est plus facile à retenir quand il est relié à un contexte que l'élève va mémoriser. Catégorisation et travail en contexte sont deux procédures complémentaires. Les enseignants expliquent les mots, mais font rarement le travail indispensable à la mémorisation : utilisation des mots dans différentes situations, à court puis à long terme. Le transfert nécessite plusieurs utilisations, à l'oral et à l'écrit.

Jean-Louis Defays – Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?

La réflexion porte sur un continuum : il n'y a pas de rupture dans la lecture littéraire par rapport aux premiers apprentissages.

Des obstacles à l'apprentissage de la lecture et de la littérature sont mis en évidence :

- un excès de contrainte et excès de liberté ;
 - le choix de textes ;
 - des conceptions réductrices ;
 - un lien trop systématique lecture-évaluation, avec contrôle des acquis ;
 - une absence de progression ;
 - une confusion lecture-littérature
1. Qu'est-ce que la lecture littéraire ? Il s'agit d'une notion stratégique, qui vient des théoriciens de la littérature, adoptée par les didacticiens. La notion a été didactisée dans les années 1990 comme modèle de référence stratégique. Trois conceptions en tension sont dépassées : lecture de la littérature ; lecture participative ou subjective sans construction commune (Rouxel-Langlade) ; lecture distanciée ou analytique, sans sujet-élève (Tauveron). Une lecture est littéraire si elle organise un va-et-vient entre distanciation (analytique, interprétative, savante) et participation (lecture subjective, référentielle, ordinaire) ; elle équilibre les dimensions rationnelle et passionnelle, et épaissit la richesse effective du rapport à la littérature. Elle établit un rapport double au corpus et au patrimoine ; et un rapport double subjectivité/intersubjectivité. Il s'agit d'une manière de lire à développer (Louichon).
 2. Pourquoi enseigner la lecture littéraire ?
 - Elle donne du sens et du goût à l'enseignement de la lecture et de la littérature ;
 - Cette lecture est adaptée à la richesse des textes littéraires ;
 - Elle enrichit toutes les lectures par transfert ;
 - Elle constitue un espace de partage ;
 - Elle permet une réflexivité sur les pratiques de lecture ;
 - C'est une conception non cloisonnée de lecture.
 3. Comment la développer ?
 - Côté participation, elle s'appuie sur lectures réelles des élèves, une appropriation sensorielle, et un rapport imaginaire au texte
 - Côté distanciation : elle demande de travailler sur le processus de lecture, la diversité des niveaux de lecture ; de repérer et manipuler des genres, intertextes, stéréotypes ; de distinguer jugements de goût et de valeur ; de diversifier les modes d'évaluation.
 4. Bilan des recherches en cours : de nombreuses recherches qualitatives et descriptives analysent les pratiques didactiques pour identifier les gestes et activités et montrent le rôle des écrits intermédiaires.
 5. Des limites des connaissances actuelles apparaissent : les recherches sont encore peu nombreuses ; ces recherches sont surtout francophones ; le développement du numérique pose la question des supports et des pratiques multi-médiatiques.

Conclusion : un défi éducatif pour le 21^{ème} siècle

- Quelle place à l'école pour le rapport à la culture et à l'interprétation ?
- Comment l'institution préconise-t-elle une conception riche et dynamique de la lecture et de la littérature ?
- Quels enjeux stratégiques du numérique ?

L'identification des difficultés en lecture

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

Avant d'aborder ces obstacles, retour sur les questions soulevées le premier jour de la conférence : pour comprendre la littératie il faut comprendre les capacités qui interviennent dans le langage parlé et le fonctionnement du code. Étant donné le temps pris par cet enseignement et son importance, la question est comment doit-on enseigner le code ?

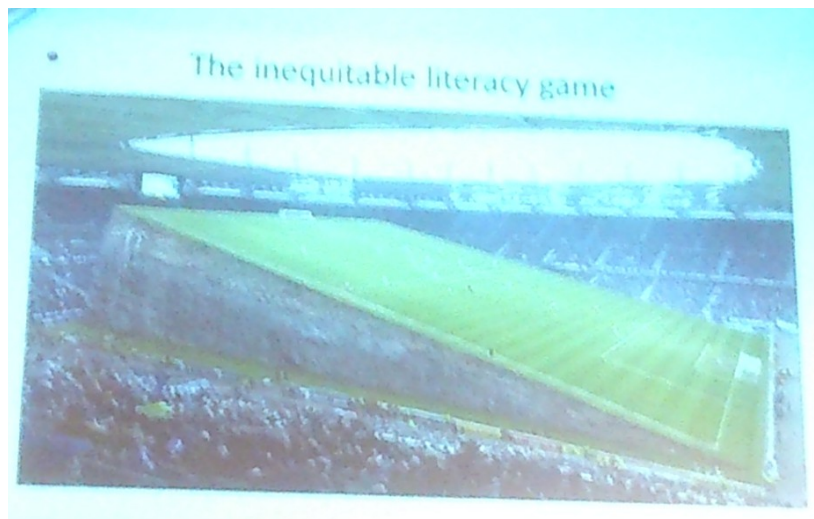
- Quelle progression respecter ? Il faut appuyer cette progression sur des données scientifiques, commencer par les apprentissages consistants (ex : il y a en français 11 façons d'écrire /ON/, une seule d'écrire la rime –iche).
- Relation code et principe alphabétique : quand nous parlons nous encodons des phonèmes, et c'est vrai aussi des illettrés ; notre appareil perceptif décode les phonèmes qui sont encodés ; tout cela se fait en dehors de notre conscience. Il y a plusieurs milliers d'années on a inventé l'alphabet ; notre parole interne encode la représentation graphique des mots. Mais apprendre à lire implique l'intuition du principe alphabétique : les phonèmes de la parole peuvent être codés graphiquement. Cette intuition fondamentale est gagnée une fois pour toutes, avec le premier apprentissage, quelle que soit la langue dans laquelle il se fait ; la validation de l'intuition permet l'acquisition du code orthographique, mais il reste pour cela à acquérir les habiletés grapho-phonologiques.

Obstacle n° 1 : la difficulté de prendre conscience des phonèmes dans la parole ; les adultes analphabètes sont incapables de dire en quoi *da* et *ba* sont différenciés, la bouche étant disposée de la même façon (contrairement à *di* et *du*, par exemple). Notre perception de ces distinctions repose sur notre connaissance de l'alphabet, une technologie que nous avons nous-mêmes inventée. Le concept de phonème n'apparaît qu'en 1880, le fondement de l'invariance des phonèmes en 1960. Le phonème n'est pas une unité mais une relation dynamique variante forte.

Obstacle n° 2 : la complexité de l'acquisition du code orthographique de la langue, surtout quand sont nombreuses les inconsistances grapho-phonologiques et phonographiques. Jose Morais expose l'expérience d'un alphabet artificiel par 2 groupes de lecteurs « alphabétiques » ; on observe un apprentissage implicite des cooccurrences. La lecture des textes avec compréhension augmente la fluence, à condition que les enfants connaissent la plus grande partie des mots. L'apprentissage phonique est plus efficace que le global, même sur la compréhension.

Obstacle biologique : des anomalies génétiques qui affectent l'apprentissage (pas développé)

Obstacle non-biologique : inégalités sociales, économiques, culturelles et leur maintien et accroissement via les politiques mises en œuvre. Dans le cadre d'un tel match, pas besoin d'arbitre...



Pour les combattre, il faut « redresser le terrain », former les parents à la littératie dès la naissance des enfants, d'où l'importance des mesures de soutien à la petite enfance.

Comment se porte la France en niveau de littératie ? Les études PIRLS et PISA montrent que le plus inquiétant est qu'elle est le seul pays qui a montré un changement dans le sens de l'accroissement des inégalités, 8% ont été déplacés vers les extrêmes. Le problème ne sera pas résolu par la pédagogie, mais c'est une décision de société. Les pouvoirs politiques ne prendront jamais cette décision, c'est à nous de prendre en charge l'alphabétisation et la littératie. Pour cela il faut former sur les découvertes des sciences et neurosciences cognitives. Est-il possible d'éradiquer l'illittératie ? Oui, mais est-ce trop long ? JM raconte une expérience avec des adultes analphabètes portugaises : en 3 mois, elles peuvent se débrouiller. Avec des enfants en 1^{ère} année, un programme phonique qui contenait des exercices d'appariement de l'écriture et de la prononciation a conduit à de meilleurs résultats tant en lecture et en écriture (et aussi en compréhension en 5^{ème} année) qu'un autre où l'enseignement phonique était incorporé dans la lecture des textes.

Bernard Lété – Quel est le rôle des apprentissages implicites dans la lecture ?

Bernard Lété présente une conception neutre des apprentissages implicites, qu'il définit comme non conscients, et non intentionnels.

Est savoir implicite :

- tout savoir acquis par l'expérience, sans intention d'apprendre, et non facilement verbalisable : compétences langagières, sociales, motrices perceptives ;
- les processus inaccessibles à la conscience et non verbalisables : sélection des informations (encodage), mémorisation (stockage), mobilisation et exploitation des tâches (récupération) ;
- les processus non intentionnels : automatiques et très rapides

L'apprentissage implicite :

- nécessite de l'attention pour la tâche (sans intention ne signifie pas sans attention, cf. entrée du bébé dans le langage) ;
- comprend une mémorisation non supervisée : il n'y a pas de « professeur » pour sélectionner et organiser le contenu des informations, pas de feedback correcteur (mémorisation des erreurs) ;
- s'auto-organise en fonction des connaissances déjà acquises ;
- résiste à l'oubli en dépit des troubles psychologiques (l'amnésie efface les apprentissages explicites mais non implicites).

Deux conceptions existent :

- l'apprentissage implicite par extraction de règles : processus de généralisation, transfert (*belles poupées* plutôt que *beaux poupées*)
- l'apprentissage implicite par extraction des régularités statistiques : des processus associatifs très efficaces ; l'encodage de relations entre les éléments temporellement et/ou spatialement adjacents ; l'importance de la quantité d'exposition aux événements et de la quantité et durée de la pratique de la lecture (l'enfant entend plus fréquemment *belles poupées* dans son environnement).

L'apprentissage statistique repose sur :

- l'idée du réseau de neurones : le réseau sauvegarde sous forme d'associations les propriétés statistiques ;
- l'idée de l'apprentissage comme modification des associations.

Qu'est-ce qui est mémorisé selon la pratique de lecture ?

- les probabilités de rencontre des unités : lexicales, infra lexicales
- les probabilités des associations graphèmes-phonèmes
- les probabilités des dépendances contextuelles

L'activité de lecture comprend :

1. un savoir implicite mobilisé **dans** l'activité de lecture (« carburant » du réseau) ;
2. un savoir explicite mobilisé **pour** l'activité de lecture (« moteur » du réseau) : il permet des prédictions à partir du savoir implicite et des connaissances de haut niveau ;
3. savoir implicite + savoir explicite constituent la compréhension en lecture.

La pratique de la lecture a un effet déterminant : la condition essentielle à l'apprentissage implicite est un engagement délibéré dans le traitement des informations (gout et habitude de lire).

Jean Ecalte (& Annie Magnan) – Quels types d'interventions pour réduire les difficultés en lecture ?

En Maternelle, quelles sont les variables prédictives de l'apprentissage de la lecture ?

- Les variables sont différentes pour l'identification des mots écrits (connaissance des lettres, habiletés phonologiques, dénomination rapide) et pour la compréhension en lecture (vocabulaire, compréhension orale, connaissances syntaxiques, mémoire de travail).
- L'étude DIPALE est présentée : il s'agit d'un dispositif pédagogique pour l'apprentissage de la lecture-écriture en grande section qui consiste à stimuler le code (lettres, habiletés phonologiques, décodage de syllabes simples), stimuler la compréhension (modèle mental, anaphores, causalité).

Les résultats montrent un effet significatif de l'intervention, pseudomots 41% ; lettres 16% ; habileté phonologiques 25% ; compréhension 16% ; les enfants les plus faibles sont ceux qui ont le plus bénéficié de l'intervention.

- En réduisant de façon drastique l'effectif de la classe dans les zones les plus défavorisées, le bénéfice est très grand ; l'utilisation de tablettes donne aussi de bons résultats.

Primaire - Collège : les difficultés en lecture

- Des profils de lecteurs sont établis à partir des deux processus fondamentaux : identification des mots écrits et compréhension, qu'il s'agit d'évaluer, de façon à mener des interventions ciblées.
- Les faibles identificateurs font apparaître l'importance du traitement grapho-syllabique ; en français la syllabe orale est disponible très tôt chez le jeune enfant ; la syllabe écrite est

utilisée dès le CP ; les correspondances graphèmes-phonèmes doivent être enseignées, mais-ce sont les syllabes que le jeune enfant utilise pour lire les mots ; il construit un syllabaire mental.

- Un entraînement grapho-syllabique avec des faibles lecteurs en CP produit un effet à long terme, le gain de performance se maintient jusqu'en CE1.
- Les processus de compréhension comprennent la compréhension littérale et la compréhension inférentielle (inférences de cohésion et inférences basées sur les connaissances).
- JE prône des ateliers de réduction des difficultés en lecture (ARDiLec) : il convient d'évaluer le profil de lecteur, d'apporter des aides ciblées et d'évaluer l'impact.
- Le logiciel d'entraînement à la compréhension LoCoTex permet de stimuler la compréhension auprès de faibles compreneurs ; l'entraînement en compréhension joue sur l'identification de mots écrits (résultat inattendu)

L'école doit se doter d'outils fondés scientifiquement et validés. L'introduction d'outils informatisés est efficace à condition d'une formation des enseignants adéquate. L'idée est de multiplier du temps d'enseignement, et de renforcer des procédures déficitaires chez des enfants faibles identificateurs et compreneurs.

Pour une Éducation « raisonnée » basée sur des faits expérimentaux.

Questions du jury : Quant à la diffusion des résultats des neurosciences auprès des enseignants, Bernard Lété répond qu'il n'est pas possible de traduire directement les savoirs des neurosciences ; pour en faire quelque chose en classe, il faudrait vraiment faire un travail sur ces connaissances neuroscientifiques avant de pouvoir les transférer et les transformer en préconisation de pratiques. Ce devrait être une fonction d'un institut, l'IFE par exemple comme le faisait l'INRP.

Lire dans toutes les disciplines

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

Les élèves ont de l'intérêt pour les textes informatifs, qui font rarement l'objet d'apprentissage à l'école. L'école fait un pari hasardeux en comptant que le travail sur les textes narratifs se transfère facilement sur les textes informatifs.

Les textes de savoirs dans les manuels présentent des discours produits spécifiques aux disciplines ; les textes à lire à l'école sont marqués par les pratiques disciplinaires.

- **Texte documentaire et maîtrise de la langue** – La dimension maîtrise de la langue pour les textes documentaires est importante, ce sont des textes composites, hétérogènes, denses et incomplets ; les lecteurs doivent faire un travail d'inférence pour construire de la cohérence ; les lectures des élèves sont lacunaires ; un travail systématique sur ces textes a des effets positifs sur la compréhension des élèves. Mais le travail sur la langue ne suffit pas, les discours sont liés aux disciplines.
- **Dans les disciplines : dimension culturelle** – La lecture de la phrase demande des connaissances culturelles, elle suppose l'ancrage dans un monde ; la maîtrise de la langue est nécessaire mais pas suffisante. Les univers des textes font entrer dans des mondes variés ; les savoirs n'existent pas en eux-mêmes, ils sont le résultat de

l'activité humaine qui crée des usages langagiers, des univers culturels ; les savoirs sont des productions historiques et culturelles. Le lecteur est sujet cognitif **et** sujet social, il entre dans une culture. La lecture des textes informatifs est souvent associée à une démarche computationnelle, ce n'est en fait pas si simple. Le travail sur les textes informatifs demande à la fois de construire de la signification et des modes d'agir, et de légitimer ce savoir dans la communauté scientifique. Il nécessite des pratiques pertinentes pour entrer dans ce savoir, pour entrer dans une culture.

- **Point de vue et positionnement énonciatif** – Chaque discipline construit son point de vue sur les objets ; toute communauté humaine se construit en fonction de son positionnement énonciatif ; l'élève doit pouvoir comprendre le point de vue qui organise le texte, adopter la position énonciative pertinente, s'inscrire dans le contexte disciplinaire ; l'absence de clarté cognitive sur la discipline nuit à l'entrée dans la discipline.
- **Conséquences dans les disciplines scolaires** – Des discours intermédiaires, des tissages sont nécessaires, avec un étayage fort du maître et du collectif classe et une verbalisation des stratégies. Les élèves doivent négocier le savoir en jeu et les moyens de construire ces savoirs ; ils doivent articuler lecture et écriture heuristique : l'écrit comme moyen de poser la pensée, avec des écrits intermédiaires.
- **Propositions pour soutenir le travail de lecture dans les disciplines** – Construire des pratiques dans la durée ; donner leur fonction épistémique aux textes ; aider l'élève à s'inscrire dans chaque discipline (recontextualiser au début de chaque cours) ; construire un dialogue collectif autour du texte pour stabiliser savoirs, valeurs, principes, pratiques langagières dans chaque discipline. **Ne pas séparer la lecture des textes de leur ancrage disciplinaire.**

Ne pas laisser croire aux élèves que lire, écrire, parler, serait la même chose d'une discipline à l'autre. Permettre aux élèves de mettre à distance les pratiques de lecture de chaque discipline, et permettre aux élèves de construire une conception de la lecture dans ses variables langagières. Dans quelle mesure l'enseignement du français doit-il et peut-il prendre en charge ces variables langagières ?

Séverine De Croix – Comment lire les textes informatifs au début de l'enseignement secondaire ?

Les enjeux de la lecture des textes informatifs au secondaire sont de répondre à la rupture des modes de transmission du primaire au secondaire ; les pratiques de lecture se modifient ; la lecture deviendrait alors une pratique disciplinaire. La prise en compte des lectures ordinaires s'impose parce que ces modes de lecture conditionnent l'apprentissage : très pratiqués, ils sont peu enseignés ; ils font un usage de la fiction comme répertoires de situations, de contextes ; pour les garçons la lecture documentaire constitue une voie plus abordable vers la lecture ; la lecture « instrumentalisée » est un moyen de développer une pensée rationnelle pour regarder et analyser le monde.

Les textes informatifs comportent des spécificités dans leurs modes de lecture (complexité, densité, guidage...) ; ils exigent que les lecteurs mettent en place des modes de lecture spécifiques : « lecture orientée vers la volonté de savoir », mise en relation d'informations locales éparses, lecture intégrale (mémoriser, reformuler...), attente du lecteur pour engager le processus d'interprétation.

Vers des pratiques adaptées : agir sur les textes et sur les tâches :

Les textes :

- Clarifier pour les élèves la nature et le statut des documents qui circulent
- Privilégier les textes qui engagent à construire des problèmes
- Donner accès à une variété de livres et de revues
- Préciser le rôle de chaque document
- Évaluer les fictions à la lumière du projet d'apprentissage

Les tâches :

- Stratégies : développer des compétences de planification, contrôle, régulation ; proposer une diversité de stratégies ; articuler le choix des stratégies aux caractéristiques des textes et tâches ; enseigner certaines stratégies bénéfiques à l'apprentissage par la lecture (insertion, soulignement, mise en plan, prise de notes, clarification du questionnement, résumé, organisateur graphique...)
- Produire des écrits à propos des textes lus accroît les performances en compréhension : écrits d'amplification, de résumé, prise de notes, formulation de questions et de réponses

Les situations à concevoir :

- Situations exigeantes, c'est-à-dire complexes et pertinentes ; lecture comme nécessité pour accomplir des tâches et non prétextes
- Soutenir le processus, activer les connaissances antérieures ; interpréter les exigences de l'activité, anticiper

Les aides à mettre en place :

- Utiliser des notes mais pas n'importe lesquelles : liaison des informations et inférences
- Présenter des notes sur écran avec affichage.

Questions du jury : Quel est le rôle du professeur documentaliste ? D'après SDC, il peut jouer un rôle dans la recherche d'informations, à partir d'une question précise. MJ insiste plutôt sur la nécessité de l'implication du professeur de la discipline, mais déplore l'insularité trop souvent constatée. Il faut être conscient de la non-transparence du langage.

Quelle utilisation peut-on faire des cartes euristiques ? MJ met en garde contre l'illusion du gadget « prêt à l'emploi ». Une analyse a priori peut guider l'action de l'élève ; le mieux est peut-être des cartes fabriquées avec les élèves, pour construire un parcours fondé sur différents points de vue, discours que l'on met en discussion.

Devant cette insistance sur les spécificités disciplinaires, qu'en est-il des préconisations actuelles incitant à des projets interdisciplinaires ? C'est une évolution positive, à condition d'éviter le brouillage des mondes. Par exemple, dans le roman historique, il convient de pointer ce qui relève de l'histoire et du roman, travail à prendre en charge avec les deux aspects disciplinaires.

Lire dans et en-dehors de l'école

Christine Détrez – Pourquoi les jeunes lisent-ils encore ?

L'observation des pratiques culturelles des adolescents mène souvent au constat qui devient une vulgate : « Les jeunes ne lisent plus », avec pour corollaire une panique récurrente devant le temps consacré à la BD, puis à la télévision, et maintenant à internet. Il faut **mettre en question** l'emploi de cet intransitif, et l'existence même d'un passé mythique où les adolescents auraient tous été des passionnés de lecture. On évitera à la fois ce légitimisme et l'idéalisation des textos (où certains veulent voir une nouvelle forme d'écriture).

La lecture doit être replacée dans un ensemble de pratiques culturelles et artistiques, en conjuguant approche quantitative et approche qualitative. C'est ce que permettent deux enquêtes : une enquête longitudinale (du CP à l'âge de 17 ans) sur l'enfance » des loisirs, et une enquête qualitative portant sur les adolescents lecteurs de mangas.

1. Les adolescents lisent peu, et de moins en moins. Mais cette affirmation est à nuancer :
 - Le temps consacré à « lire des livres » est difficile à estimer : ce qu'ils lisent, « Pour vous, ça n'est pas des livres ».
 - Les livres ne sont ni plus ni moins abandonnés que tout ce qui renvoie à l'enfance (écroulement des jeux au profit de la musique, l'ordinateur, la sociabilité).
 - Il reste qu'au même âge, les filles lisent plus que les garçons, et qu'on lit plus dans les milieux favorisés que dans les milieux populaires.
 - L'attachement de ceux qui lisent à la lecture est très marqué, plus que celui qui concerne d'autres pratiques culturelles, et augmente avec l'âge.
2. Pourquoi les mangas ?
 - Les lire permet de tisser des liens de sociabilité avec les pairs (discussions, conseils, échanges, création de pages internet spécialisées, blogs) : c'est un bagage générationnel commun
 - Les lire permet l'accès à des émotions : rire (scatologie, sexe), cf. travail de Serge Tisseron sur la BD, montrant que l'humour aide à aborder le changement ; pleurer (reconnu par des lycéens, pas au collège).
 - A travers les mangas, on élabore son identité genrée (les collections sont destinées à des publics très précis).
 - La lecture devient parfois une véritable ressource face à l'adversité » ; cf. travaux de Michèle Petit.

Dans le domaine culturel, les pratiques amateurs et la lecture sont les points d'attachement les plus forts, ils participent de la sociabilité et aident à vivre.

Questions du jury : CD souligne la nécessité de réexaminer le corpus de lectures proposées au collège et au lycée (textes coupés des émotions, ressentis comme trop longs. Valoriser des textes non légitimes, qui ne « sont pas de la lecture » y compris pour des adultes, pourrait avoir un effet bénéfique.

La lecture à l'heure du numérique

Jean-François Rouet – Quelles sont les spécificités de la lecture documentaire et de la recherche d'informations ?

La profusion d'outils numériques entraîne de nombreux changements à la fois dans ce que nous lisons et dans la façon dont nous lisons. Rappelons-nous qu'il y a 20 ans, 10% seulement des foyers étaient pourvus d'un ordinateur, et ni les smartphones ni les tablettes n'existaient encore. L'essor commence en 2000. A Lyon, en 15 ans, l'abonnement à internet est passé de 10% à 80% de la population. Dans le monde, 40% des humains ont utilisé internet dans les 6 derniers mois. Or, il y a une corrélation presque parfaite entre l'utilisation d'internet et l'alphabétisation : la technologie de l'information et de la communication repose sur la forme

écrite. Est-ce qu'aux nouvelles formes qui apparaissent correspondent de nouveaux processus ?

1. Les mutations du texte

- Changement de format et lisibilité de surface (ex *Le Monde* feuillet 47x64 > feuille A4 > écran 17") : le texte est plus émietté, il faut tourner les pages plus souvent.
- Développement de liens hypertextuels (cf. opposition noir/ bleu), impliquant une délinéarisation du texte. Cela suppose une lecture de type balayage à la recherche d'informations (vs cohérence).
- Processus éditoriaux liés à la technologie des réseaux numériques : on a la possibilité de recevoir des informations et d'interagir. (Ex : avis que l'on trouve sur le forum du Routard : quelqu'un pense avoir une opinion à me donner... Mais est-ce que je la comprends ? Est-ce qu'elle a une valeur de reconnaissance ?). Les enseignants d'aujourd'hui sont donc confrontés à des interrogations sur ce qui fonde les connaissances.

2. Les mutations des contextes de lecture

- On passe du langage oral au langage écrit (qualification sur laquelle se fonde l'image sociale).
- Passer du guichet (ex : administration quelconque) à la page web suppose un récepteur capable de lire et de se repérer dans la page.
- En classe, l'irruption des tablettes conduit à modifier mobilier, comportements etc.
- L'activité de lecture précède la lecture proprement dite, et pose la question de l'accès à l'information pertinente.
- Nécessité d'évaluer l'information obtenue.
- Intégrer des sources multiples pour corroborer une information en la confrontant à d'autres implique de connecter plusieurs textes dont il faut gérer les incohérences.

Tout cela existe en fait depuis longtemps (par exemple dans le travail de l'historien) mais devient un objet de premier plan.

3. Les mutations des connaissances

- Compétences déclaratives : comprendre l'organisation de l'information (hypertexte), connaître les outils d'accès (ex bas de page), interpréter les organisateurs.
- Compétences procédurales : se représenter l'espace virtuel du texte, l'organisation du réseau (ceux qui ont du mal à s'orienter dans l'espace retrouvent les mêmes difficultés).
- Savoir examiner tous les possibles, inhiber les décisions précoces (72% des adolescents confrontés à une recherche sur internet « choisissent » le premier lien proposé, quelle que soit la tâche).
- Savoir examiner la pertinence d'une information (ex : si on tape « les causes du réchauffement climatique », le 1^{er} lien qui apparaît (planète-energies.com) minore le rôle des énergies fossiles... Il se trouve qu'il a pour origine le groupe Total).
- Savoir identifier et apprécier la source d'une information (ex : sur les réseaux sociaux, la rumeur d'un projet de suppression de 2 semaines de vacances a rassemblé 300 jeunes à Péronne).
- Savoir intégrer plusieurs textes contradictoires.

Conclusion : Le texte, les contextes et les processus changent, exigeant de plus en plus de processus de haut niveau : l'examen rapide d'un ensemble d'informations, une évaluation qualitative de l'information, l'intégration d'informations parallèles issues de sources diverses : **rien de tout cela n'est accessible à 11 ou 12 ans** (cf. Piaget, maturation nécessaire à la décentration). Quels sont donc les enjeux à tirer de ces évolutions pour l'enseignement dans le cycle 4 ?

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

A propos des supports numériques, il faut distinguer les outils dédiés ou non : ceux qui visent l'apprentissage de la lecture et ceux qui impliquent une pratique de la lecture.

Numérique et apprentissage de la lecture

- Des outils dédiés visant la capacité à reconnaître des mots écrits se développent énormément. Ils obtiennent des résultats immédiats.
- Les apports spécifiques du numérique sont la multimodalité et la possibilité de retour immédiat.
- Les outils non dédiés n'ont aucun effet bénéfique connu.
- L'apprentissage de la compréhension de l'écrit : l'important n'est pas le numérique mais l'enseignement de la compréhension.

Lire pour apprendre et comprendre

- C'est un domaine plus riche, il est possible que cela ait de l'intérêt. Mais le risque existe aussi de concevoir de mauvais supports
- Les supports numériques entraînent plus d'exigence en termes de traitement cognitif.
- 9 principes fondés sur des preuves pour concevoir des supports numériques : éliminer tout ce qui est inutile ou décoratif, mettre en exergue ce qui est important, éliminer ce qui est redondant, limiter l'écrit pour commenter une image (préférer l'oral), imaginer spatialement et temporellement ce qui est lu, faire des pauses et s'adapter au rythme des élèves, ne pas tout donner en même temps mais progressivement, impliquer les élèves (s'adresser à eux, personnaliser le message), utiliser des animations...

L'utilisation du numérique pour l'apprentissage de la lecture comporte donc des enjeux ergonomiques : tester empiriquement l'efficacité avec rigueur (tenir compte par exemple du temps passé aux tâches proposées), mais aussi l'utilisabilité et l'acceptabilité : les outils proposés sont-ils compatibles avec les contraintes d'espace, de temps, d'organisation à l'intérieur d'une classe ?

Pour ce qui est des pratiques de lecture, on constate des améliorations (la difficulté des tâches proposées diminue depuis les années 2000). Dans le domaine de la compréhension, les tâches portent sur des documents de plus en plus difficiles à comprendre. On met les élèves devant des tâches de compréhension de documents multimédia, multimodaux, dynamiques... Parfois, un travail plus exigeant, voire inadapté, qui conduit paradoxalement à une détérioration des compétences. S'ajoutent à cela des tâches nouvelles, où la recherche d'informations implique une réflexion sur la fiabilité, la qualité de ces informations...

En conclusion, on constate des informations plus riches, plus complexes et des tâches de lectures plus intéressantes, engageantes, « actives », qui peuvent, sous certaines conditions,

améliorer l'apprentissage notamment de la lecture. Cela implique néanmoins de nouvelles exigences et de nouvelles compétences, à la fois chez le lecteur et chez le concepteur.

Questions du jury : Les circuits neuronaux impliqués dans la lecture numérique sont-ils les mêmes ? Une aire spécifique est consacrée à la lecture, mais l'ensemble du cerveau est engagé. On n'en sait donc rien, pour l'instant. On constate seulement que l'absence de repère spatial a des incidences qu'on ne constate pas dans le texte écrit (ceux qui se perdent dans les bâtiments ne se perdent pas pour autant dans les livres). Ces évolutions conduisent à se poser des questions qui auraient pu apparaître plus tôt : comment comprend-on un texte illustré ? L'élève a un double modèle à élaborer, il doit intégrer les deux sources d'information, l'image ne constitue donc pas forcément une facilitation.

On dit parfois que le fait de savoir que l'information est conservée quelque part entraînerait un relâchement de l'attention, une moindre mémorisation (internet rend-il idiot ?) : ce n'est pas sûr.

Qu'en est-il des jeunes enfants ? Que ces supports occupent du temps pour les petits pose problème, le décodage est prioritaire parce qu'il est nécessaire à tout le reste.

Comment l'école peut-elle mieux former pour apprendre ? La question est très importante mais complexe. Elle implique de prendre en compte les représentations sociales de la lecture : l'adulte moyen passe de 3h à 4h ½ par jour à lire, mais pas des romans... On est dans une société de l'information écrite, c'est un défi de former des lecteurs à la hauteur des nouveaux outils. Cela ne se fera pas en quelques années. Dans le secondaire, il est bon de réintroduire des compétences transversales en cohérence avec les enseignements disciplinaires : on leur apporte une aide, on n'est pas juste en train de leur « piquer une heure », parce qu'en travaillant la lecture documentaire, on va travailler l'épistémologie de la discipline. Le professeur documentaliste est un appui précieux.

Pouvez-vous recommander des logiciels efficaces ? Non, mais rappeler quelques questions à se poser avant tout investissement : Cet outil a-t-il fait la preuve de son efficacité ? Exige-t-il un temps de formation en rapport avec son utilité ? Est-il compatible avec le fonctionnement des classes ?

Clôture de la conférence

Olivier Dezutter, président de la conférence, remercie les participants pour avoir éclairé chacune des facettes du kaléidoscope avec rigueur et engagement. Par exemple il est rare d'entendre un spécialiste des neurosciences conclure sur l'impossibilité d'une application directe de ses recherches et sur la nécessité de pratiques de lecture réelles.

Il fait le constat que cette conférence de consensus tombe à point, à un moment-clé :

- de l'évolution de nos manières de faire quand il s'agit de lire-comprendre-apprendre : de grandes mutations sont en cours, dont il est difficile de mesurer les impacts. Et on n'a pas encore abordé les transformations que vont entraîner les moyens de conversion oral-écrit.
- de l'évolution du système éducatif, après ± 15 ans d'activisme institutionnel (cf. nombre de réformes).

Il formule le souhait que les nouveaux programmes, les dispositifs qui vont se mettre en place, disposent du temps nécessaire.

Il faut en effet faire face à deux défis majeurs :

- Comment permettre un accompagnement plus individualisé de l'apprentissage de la langue, à toutes les étapes de l'éducation ?
- Comment assurer une continuité dans un cycle, entre les cycles, du collège au lycée ?

Pour ce suivi, la culture de travail doit évoluer, il faut des ajustements pour que les enseignants puissent remplir la mission qui leur est confiée, donner à chaque enfant la chance de découvrir la magie de la lecture et ses superpouvoirs : réussir à l'école, prendre une part active dans la vie de la société, découvrir le monde, « me construire comme personne à chaque étape de ma vie »...

Jean-Émile Gombert, président du jury

Soulagé de pouvoir enfin prendre la parole (!!!), Jean-Émile Gombert se félicite de la complémentarité des interventions qui se sont succédé, même si plusieurs points ont été laissés de côté, en particulier le lien très fort avec l'écriture (qui fera l'objet d'une prochaine conférence de consensus). Il se félicite aussi que l'on renoue actuellement avec le fonctionnement des années 90-2003, avec une interaction forte entre chercheurs, politiques et enseignants. Sans être seul responsable de l'accroissement des écarts, le divorce avec la recherche a eu des effets négatifs.

Il rappelle le rôle du jury : ce sont des acteurs de l'enseignement, il est bon que ce soient eux qui aient à formuler des recommandations. La priorité sera de faire face à la dégradation constatée des résultats de l'école, avec le creusement des résultats les plus faibles spécifique à la France.

Dans cette conférence, rien n'a remis en cause les conclusions de 2003 (ou des travaux de l'ONL). Il faudra aussi se saisir des programmes de 2016, étayés par des avis d'experts. Reste également la question de la formation : elle ne résout pas tout, mais sans elle, on a du mal ! Rendez-vous le 7 avril pour la remise des recommandations. De nouveaux éléments seront également fournis par le bulletin de veille de l'Ifé et le site du CNESEO.