

Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension en lecture ?



Maryse Bianco

Laboratoire des sciences de l'éducation, université Grenoble Alpes

Introduction : de l'enseignement initial de la lecture à la compréhension des textes

Qu'est-ce que lire ? Le modèle simple de la lecture nous a habitués à considérer que la spécificité de la lecture résidait dans l'identification des mots. Dans ce modèle, l'objectif de la lecture est bien de comprendre ce qu'on lit mais la compréhension est non spécifique à la lecture ; les mécanismes et compétences sollicités sont identiques, que le texte soit lu, raconté ou encore transformé en une séquence vidéo. S'il peut paraître réducteur, ce modèle, a eu l'immense mérite de distinguer l'activité de lecture de son objectif et de susciter un ensemble de recherches qui ont permis de décrire les mécanismes de la lecture et de son apprentissage. Les connaissances acquises dans ce domaine ont constitué le cœur de la conférence de consensus organisée par le PIREF en 2003 et les conclusions qui en sont issues restent d'actualité. Le jury affirmait que « *Lire ce n'est pas deviner. Plus le lecteur est expert, moins il devine.* ». La compréhension du principe alphabétique est essentielle à l'apprentissage initial de la lecture ; il s'agit de comprendre que les mots sont composés d'unités plus petites et sans signification, et qu'à leur forme orale (*phonèmes*) correspondent à des formes écrites (*graphèmes*). Cet apprentissage doit conduire à l'automatisation des procédures de déchiffrage et de reconnaissance des mots et passe par un enseignement explicite et structuré des correspondances graphèmes-phonèmes dès le début du cours préparatoire pour permettre la construction des deux voies de la lecture (voie graphophonologique et voie orthographique). Par ailleurs, un entraînement systématique et prolongé est indispensable pour construire les automatismes y compris au-delà du cycle 2 lorsque les difficultés persistent. À ces conclusions de 2003, on peut rajouter que Les chercheurs considèrent aujourd'hui que :

- 1) l'identification des mots écrits nécessite l'activation de trois catégories d'informations : le *code orthographique* qui spécifie la séquence exacte des lettres composant un mot ; le *code phonologique* qui précise la succession des phonèmes ; et le *code sémantique* qui caractérise la signification des mots.
- 2) les deux voies de la lecture se développent simultanément et de manière interactive sous l'influence de la construction explicite des règles de correspondance graphophonologiques et de l'apprentissage implicite des régularités de l'orthographe. L'apprentissage de la lecture passe à la fois par un apprentissage implicite et un apprentissage explicite (voir encadré 1).

Bien entendu, la conférence de 2003 a fait une place à l'apprentissage continu de la lecture et à son objectif – comprendre –, mais le jury notait qu'à cet égard « ...les recherches sur l'acquisition du code sont plus développées que celles qui portent sur les difficultés de compréhension. Il soulignait que si la compréhension doit s'enseigner, il était difficile de donner des indications claires sur la manière de s'y prendre, « *La compréhension peut et doit s'enseigner, (...). La difficulté est de l'ordre du comment faire* ». Où en sommes-nous aujourd'hui ? Qu'avons-nous appris en ce qui concerne la compréhension en lecture et les effets des méthodes et des pratiques sur les apprentissages ?

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

Le système scolaire français a appris à former des élèves déchiffreurs, mais tous ne deviennent pas pour autant des lecteurs experts (des lecteurs qui lisent et comprennent suffisamment bien pour être à même d'apprécier l'activité de lecture et d'apprendre à partir des textes qu'ils lisent). Les enquêtes de la Depp estiment à 20 % environ, le nombre d'élèves de 15 à 18 ans ne maîtrisant pas suffisamment la lecture pour participer activement à la vie scolaire puis sociale. La dernière enquête de l'OCDE (PISA 2012) montre que les écarts entre les meilleurs élèves et les plus faibles se sont creusés en même temps que s'est renforcée la relation entre les performances et le niveau socio-économique des familles. La dernière enquête Cedre (2015) confirme ces résultats pour la fin du collège alors qu'en fin d'école primaire, la proportion d'élèves en grande et très grande difficulté a été réduite entre 2009 et 2015 ; toutefois, les élèves scolarisés en éducation prioritaire restent significativement désavantagés.

Comment donc favoriser, pour le plus grand nombre, cet apprentissage continu de la lecture qui doit naturellement conduire à la compréhension et à l'acquisition de connaissances ?

1. Pourquoi est-il si difficile d'enseigner à comprendre ?

L'une des raisons provient sans doute de ce que pour le lecteur expert la compréhension revêt une forme d'évidence. Lorsque nous lisons, nous comprenons au fur et à mesure que nous prenons connaissance des mots écrits, sans que nous ayons, la plupart du temps à nous engager dans des raisonnements complexes. Ce sentiment d'évidence montre que comprendre un texte est une activité cognitive hautement intégrée au fonctionnement du lecteur/compreneur expert et masque que le sens ne découle pourtant pas simplement de l'identification des mots. En effet, la compréhension en lecture est une activité cognitive complexe et multidimensionnelle. Comprendre en lisant n'est jamais un phénomène qui peut se décrire de manière binaire mais qui s'inscrit au contraire sur un continuum qui va d'une absence de compréhension à une compréhension approfondie en passant par une compréhension juste littérale, comme l'illustre ces deux courts extraits :

1 : Un jour que le chevalier Guillaume traversait une forêt, il croisa une jeune fille sur un beau cheval noir...

2 : Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitudes, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et

organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre....(Bourdieu, 1980).

Le premier extrait peut être compris sans presque y penser (de manière automatique) alors que le second donne à la plupart des lecteurs un sentiment de difficulté. Il est nécessaire de mobiliser notre attention et de s'engager dans des raisonnements délibérés pour lier les expressions entre elles et parvenir à une idée suffisamment claire de ce que l'auteur exprime.

2. La compréhension en lecture : une habileté complexe et multidimensionnelle

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

- **L'identification des mots** est un préalable et suppose que les mécanismes de reconnaissance des mots écrits soient construits et automatisés.
- **Les connaissances stockées en mémoire** : connaissances sur le langage et connaissances plus générales sur le monde. La compréhension démarre lorsque les mots reconnus activent les significations correspondantes dans notre mémoire lexicale ; celles-ci doivent être liées entre elles à l'intérieur de la phrase par le recours à nos connaissances relatives à l'organisation morphosyntaxique des énoncés. Les textes ont en outre une organisation originale non réductible à la somme des phrases qui les composent. Les lecteurs doivent apprendre à identifier les marqueurs de cette organisation au niveau microstructural (de la ponctuation à l'organisation des paragraphes) mais aussi, à un niveau macrostructural, pour reconnaître les propriétés argumentatives particulières aux types de textes. Au-delà des aspects langagiers formels, les textes traitent de thèmes particuliers ; il est nécessaire pour en extraire la signification de solliciter des connaissances plus larges, nos connaissances sur le monde.
- **Des habiletés propres au traitement des textes qui permettent la construction de la cohérence** : savoir établir des relations entre les idées exprimées dans les énoncés successifs. Les significations transitent en effet d'une phrase à l'autre et ces relations doivent être extraites du matériau linguistique ou inférées lorsque les relations inter-phrastiques ne sont pas explicitées. Le suivi des références et de l'enchaînement logique des arguments représentent deux aspects essentiels de ces traitements au fondement de l'élaboration d'une représentation cohérente.
- **Les capacités cognitives générales : la mémoire de travail et les capacités de raisonnement et de planification.** Les capacités limitées de notre système cognitif ne nous permettent pas d'analyser un énoncé en une fois, dès lors qu'il comprend plus d'une phrase ou plus de quelques propositions. L'extraction de la signification se fait donc petit à petit, au cours de cycles successifs et la mémoire de travail doit maintenir actives les informations qui viennent d'être lues pour les connecter avec celles qui seront lues dans l'énoncé suivant. Par ailleurs, tout lecteur expert **auto-évalue (ou contrôle) sa compréhension** : il sait à tout moment ce qu'il comprend ou ne comprend pas et initie, le cas échéant, des régulations au moyen de stratégies. Cette veille est fortement intégrée à l'activité du lecteur aguerri et, dans la plupart des cas, requiert peu de ressources attentionnelles, mais elle doit être apprise et développée chez les lecteurs débutants. Contrôler sa compréhension et utiliser des stratégies de compréhension sollicite les capacités de planification et de flexibilité (les *fonctions exécutives*) comme les capacités de *raisonnement* de l'individu.

3. Stratégies et automatismes de la compréhension

Comprendre un texte est une activité qui sollicite à la fois une activité délibérée, stratégique, et la mise en œuvre d'automatismes qui dépassent largement ceux de l'identification des mots. Le développement de l'expertise en lecture suppose donc la construction d'habiletés spécifiques au traitement des textes que sont les habiletés de construction de la cohérence et la fluidité de lecture en contexte, définie comme la capacité de lire au rythme de la parole avec une prosodie adaptée. Une fois construites, ces habiletés sont les prédicteurs les plus importants de la performance de compréhension et deviennent des médiateurs entre les compétences élémentaires (le déchiffrage par exemple) et la capacité à répondre à des questions après la lecture.

On distingue 4 types de stratégies de lecture-compréhension :

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

Les deuxième et troisième stratégies peuvent et doivent, avec l'expérience, être si fortement intégrées à l'activité de compréhension, qu'elles deviennent automatisées et ne font l'objet de traitements délibérés que lorsqu'un défaut de compréhension est détecté. Comme dans l'apprentissage initial de la lecture, la construction des automatismes de la compréhension procède d'apprentissages implicites, comme de l'automatisation de procédures apprises explicitement, grâce à un enseignement continu et un contact assidu avec les textes (voir encadré 1)

Apprentissage implicite et apprentissage explicite

L'apprentissage implicite est une forme d'apprentissage élémentaire très puissant qui survient sans intention d'apprendre de la part de l'individu, du simple fait de l'attention qu'il porte à son environnement. Sous l'effet de l'attention et de l'exposition répétée à une situation, les mécanismes associatifs d'activation et d'inhibition constitutifs du système cognitif, détectent les propriétés structurantes de la situation et permettent la formation en mémoire d'unités de connaissances, sans qu'il soit nécessaire de faire appel à un raisonnement explicite. L'apprentissage implicite conduit donc à des comportements adaptés (on parle de maîtrise comportementale) sans que l'individu ait conscience d'avoir appris, ni qu'il soit capable d'exprimer verbalement le contenu de ces apprentissages.

L'apprentissage explicite fait appel aux capacités réflexives et métacognitives de l'individu et conduit à la construction de connaissances verbalisables et manipulables de manière intentionnelle.

Les connaissances explicites peuvent être acquises directement, par l'enseignement par exemple. Ces connaissances s'accompagnent de l'élaboration de procédures qui, par leur emploi répété, seront automatisées

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

A partir du modèle simple de la lecture, on distingue quatre grandes catégories de lecteurs.

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

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

Les deux catégories suivantes caractérisent des lecteurs divergents :

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

Les enfants et les adolescents qui comprennent mal ce qu'ils lisent éprouvent trois difficultés particulières qu'il est nécessaire de savoir identifier et analyser :

- **ils disposent de connaissances langagières moins étendues et moins approfondies** ; le vocabulaire, **son étendue** (le nombre de mots potentiellement connus par un individu) et **sa qualité** (la richesse des informations formelles et sémantiques associées à chaque mot), la

maitrise des structures syntaxiques, les capacités à comprendre, rappeler et produire oralement des histoires, à effectuer des inférences, sont autant de capacités dont la construction débute à l'oral avant même l'entrée à l'école primaire et qui favorisent la compréhension en lecture dès le cours préparatoire mais aussi plusieurs années après. Des difficultés précoces dans ce domaine ont des répercussions immédiates mais aussi à plus long terme sur les performances de compréhension en lecture.

- **ils ne parviennent pas à une lecture suffisamment fluide des textes qu'ils lisent, malgré des capacités correctes d'identification des mots.**
- **Ils ont des difficultés à contrôler et réguler leur lecture.**

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

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

Former des lecteurs compétents consiste donc à **former des lecteurs fluides et stratégiques**. Tout l'enjeu de l'enseignement de la lecture, dès le cycle 2 et au-delà, est de développer, les capacités réflexives d'auto-évaluation, de régulation et d'analyse des contenus et, dans le même temps, les automatismes qui conduisent à une lecture fluide et à ce sentiment d'évidence de l'expert.

Les recherches appliquées à l'enseignement se sont fortement développées depuis 15 ans pour tenter de déterminer les pratiques les plus efficaces pour atteindre cet objectif. Ces travaux ont cherché à estimer et comprendre l'impact d'un dispositif ou d'une technique pédagogique et d'en établir les effets sur les apprentissages à partir de deux méthodes complémentaires : l'observation des pratiques des enseignants ou l'expérimentation de dispositifs (ou outils) particuliers, mis en relation dans tous les cas avec les progrès des élèves.

Ces recherches ont conclu qu'un enseignement efficace de la compréhension en lecture présente trois caractéristiques essentielles :

- **il doit être explicite (ou direct) et très structuré** au moins pour les élèves jeunes et tout au long de la scolarité pour ceux qui rencontrent des difficultés ;
- **il doit faire une place importante au langage oral** du fait de la continuité et de la parenté des mécanismes de compréhension utilisés.
- **il suppose un enseignement et une pratique continus tout au long de la scolarité obligatoire**

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

L'enseignement direct (ou explicite)

Les recherches ont conclu à une plus grande efficacité des enseignants qui mettent en œuvre un enseignement direct, défini par un ensemble de six principes qui aboutissent à un enseignement très structuré dans lequel l'enseignant dirige l'activité de l'élève au moment où il aborde une nouvelle notion pour transférer progressivement la responsabilité de la gestion de l'activité à ce dernier (voir encadré 2).

Les six caractéristiques de l'enseignement direct :

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

L'enseignement explicite de stratégies de lecture :

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

La caractéristique essentielle d'un enseignement explicite de stratégies **consiste à rendre perceptibles par l'explicitation, les opérations mentales de la compréhension, inaccessibles à l'observation directe**. Cette forme d'enseignement fait donc appel à la réflexion consciente de l'élève en centrant son attention sur les obstacles qu'il est susceptible de rencontrer lorsqu'il est confronté à des textes complexes et en lui proposant des raisonnements pour les surmonter. Cet enseignement propose également des moments d'entraînement afin que les mécanismes et les stratégies appris soient intégrés au bagage cognitif des élèves.

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

1. **Apprentissage explicite de 4 stratégies (séances d'enseignement consacrées successivement à chaque stratégie) :**
 - **Avant la lecture** : que sait-on sur le sujet ? Qu'allons-nous apprendre de nouveau ?
 - **Pendant la lecture** : y a-t-il des passages difficiles ? Comment peut-on surmonter les difficultés ?
 - **Comprendre l'essentiel** : quel est le personnage, la chose ou l'endroit principal ? Quelle est l'idée principale (ou quelles sont les idées principales) ?
 - **Après la lecture, récapituler** : quelles questions poser pour montrer que l'on a compris les informations ? Quelles sont les réponses à ces questions ?

2. **S'entraîner dans le cadre d'un dispositif collaboratif** : au sein de petits groupes, chaque élève joue tour à tour un rôle qui lui est attribué avant l'exercice ; par exemple, un élève conduit la séance et joue le rôle de l'enseignant ou du leader, un autre prend en charge les stratégies de prélecture, un autre les stratégies à mettre en œuvre pendant la lecture, un autre sera rapporteur devant la classe du travail effectué par le groupe...

2. La question de l'oral

Le travail oral est incontournable pour plusieurs raisons :

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

Pour être efficace et améliorer la compréhension, la discussion engagée doit posséder des caractéristiques précises. Elle doit être centrée sur l'analyse des textes et sur l'objectif d'enseignement poursuivi (identifier les idées principales, intégrer et comparer des informations, etc.). Elle doit comprendre des questions incitant les élèves à réfléchir de manière approfondie au contenu du texte (Pourquoi? Que pensez-vous de...? etc.) et à utiliser les stratégies de compréhension qu'ils connaissent (Quel raisonnement avez-vous suivi pour donner cette réponse? Qu'est-ce qui vous fait dire cela? En relisant, est-ce qu'on peut trouver une information qui nous aidera à résoudre ce problème?). C'est donc évidemment, la qualité et le contenu du dialogue engagé qui importent.

3. Durée et simultanéité des enseignements

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

4. Apprendre en lisant

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

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

Conclusion

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

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

Les recherches conduisent aussi à pointer un aspect crucial pour l'enseignement, celui de la **différenciation**. On sait aujourd'hui que dès l'école élémentaire, les excellents et les très bons élèves tirent profit d'activités autonomes fréquentes alors que les élèves moyens et faibles ont besoin d'un guidage soutenu et prolongé de la part de leur enseignant. Des recherches supplémentaires sont cependant encore nécessaires pour proposer des modes d'actions adaptées à chacun.

Références

- Andreu, S., Dalibard, E. & Etève, Y., (2016). CEDRE 2003-2009-2015. Maîtrise de la langue en fin d'école : l'écart se creuse entre filles et garçons. *Note d'information n°20*. MEN-Depp.
- Bianco, M. (2010). La compréhension des textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? In M. Crahay & M. Dutrevis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 229-256). Bruxelles: De Boeck.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble: P.U.G.
- Bianco, M. & Bressoux, P. (2009). Effets classes et effets maîtres dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension. In X. Dumay & V. Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54). Bruxelles : De Boeck.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris: Dunod.
- Dalibard, E., Fumel, S. & Lima, L. (2016). CEDRE 2015. Nouvelle évaluation en fin de collège : compétences langagières et littérature. *Note d'information n°21*. MEN-Depp.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 73-105). Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2010). L'orthographe du français et ses difficultés. In M. Crahay & M. Dutrevis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 257-272). Bruxelles : De Boeck.
- Fayol, M. (2014). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M., David, J., Dubois, D. & Rémond, M., (Observatoire National de la Lecture) (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris : O. Jacob.
- Gaonac'h, D. & Fayol M. (2003). *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*. Paris :Hachette Education.
- OCDE (2013). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. Paris : Editions OCDE.