

**POUR UNE APPROCHE PRAGMATIQUE DE
L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT****TOWARDS A PRAGMATIC APPROACH TO TEACHING
WRITING****HACIA UN ENFOQUE PRAGMATICO DE LA ENSEÑANZA DE
LA ESCRITURA**Jean Émile Gombert¹**RESUME**

Cet article théorique présente les principales conclusions de deux conférences de consensus organisées en France entre des chercheurs spécialistes de l'apprentissage de la lecture et des usagers (enseignants, responsables de l'éducation, parents d'élèves) qui sont confrontés aux difficultés de cet enseignement-apprentissage. Je m'y fais l'avocat d'une approche réaliste de l'enseignement de l'écrit qui refuse les prises de position idéologiques au profit d'une approche doublement fondée sur les évidences scientifiques et sur la prise en compte des réalités du terrain. Les différentes dimensions de l'apprentissage de la lecture y sont abordées, de la maîtrise du code à la compréhension des textes en passant par l'acquisition du vocabulaire et la maîtrise de la syntaxe. Il en ressort que chacune de ces dimensions doit être explicitement prise en compte dans l'enseignement. L'article présente les principales recommandations qui peuvent être adressées aux enseignants et aux concepteurs des outils didactiques.

Mots clés: apprentissage, enseignement, lecture, écrit

ABSTRACT

This theoretical article presents the main conclusions of two consensus conferences held in France, bringing together researchers specializing in reading acquisition and its main users (teachers, educational managers, and parents) who, in their daily lives, are confronted with the difficulties involved in the teaching and learning process of reading. In it, I advocate a realistic approach to the teaching of written language that rejects ideological positions in favor of an approach based on scientific evidence and consideration of the realities in the field. The different dimensions of reading acquisition are addressed, from mastering the code to text comprehension, including vocabulary acquisition and syntax mastery. It is verified that each of these dimensions must be explicitly taken into account in teaching. The main recommendations for teachers and creators of teaching materials are also presented.

Keywords: learning, teaching, reading, writing.

RESUMEN

Este artículo teórico presenta las principales conclusiones de dos conferencias de consenso realizadas en Francia, reuniendo a investigadores especializados en el aprendizaje de la lectura

¹ Professeur Émérite de Psychologie Cognitive des Apprentissages, Université de Rennes/France, <https://www.researchgate.net/profile/Jean-Gombert-2>, jeanemile.gombert@gmail.com

y sus principales usuarios (profesores, gestores educativos y padres de alumnos) que, en su día a día, se enfrentan a las dificultades involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. En él, definiendo un enfoque realista de la enseñanza de la lengua escrita que rechace posiciones ideológicas, en favor de un enfoque basado en evidencia científica y en la consideración de las realidades del campo. Se abordan las diferentes dimensiones del aprendizaje de la lectura, desde el dominio del código hasta la comprensión de textos, pasando por la adquisición del vocabulario y el dominio de la sintaxis. Se verifica que cada una de estas dimensiones debe ser explícitamente tenida en cuenta en la enseñanza. También se presentan las principales recomendaciones para los profesores y los creadores de materiales didácticos.

Palabras clave: aprender, enseñar, leer, escribir.

INTRODUCTION

Il ne suffit pas de savoir comment l'élève apprend à lire pour savoir comment enseigner la lecture ! Les recherches en psychologie cognitive et en neurosciences permettent désormais de comprendre les mécanismes cognitifs et neurobiologiques qui sont à l'œuvre dans l'apprentissage. Ces connaissances sont importantes, elles permettent notamment de disqualifier les croyances au profit de faits scientifiquement établis : la lecture doit faire l'objet d'un enseignement explicite dans ses différentes dimensions, de surcroît atteindre l'habileté du bon lecteur nécessite que l'activité soit régulièrement et abondamment répétée afin de devenir automatique. Cette affirmation peut paraître triviale, il n'en reste pas moins que tant qu'elle n'était pas scientifiquement étayée certaines pratiques pédagogiques allaient à son encontre.

Depuis un demi-siècle les publications de recherche sur la lecture et son apprentissage se sont multipliées au niveau international. De cette énorme production de modèles théoriques, d'expérimentations scientifiquement contrôlées, d'observations dans des contextes scolaires ou extrascolaires, et d'évaluations, il se dégage le sentiment de la construction progressive d'un ensemble cohérent de connaissances sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture. De fait, dans les milieux scientifiques, les controverses sont marginales au regard du consensus sur les principaux phénomènes à l'œuvre dans la mise en place du savoir lire, ou responsables des difficultés ou des échecs susceptibles d'enrayer cet apprentissage.

Ces progrès de la science semblent toutefois peiner à être transférés dans les pratiques pédagogiques qui ont longtemps été le champ de bataille des « méthodes » héritées d'une période où la recherche scientifique était encore balbutiante.

La recherche scientifique détaille comment se mettent en place les capacités à oraliser et à reconnaître les mots écrits, elle identifie les mécanismes de la

compréhension, elle modélise la façon dont le lecteur s'approprie la littérature, elle examine la manière dont il apprend à partir des textes, elle étudie l'impact des nouveaux médias sur ces processus ; enfin, elle nous éclaire sur les différences interindividuelles et sur les troubles de l'apprentissage. Il s'agit d'en tirer des conséquences pour l'enseignement, tel était l'enjeu des conférences de consensus sur l'apprentissage de la lecture organisées en France en 2003 puis en 2016.

1. À LA RECHERCHE D'UN CONSENSUS

Inventées au Danemark dans les années 80, les conférences de consensus sont des dispositifs participatifs visant à permettre l'expression du point de vue des citoyens sur des enjeux de politique scientifique ou technologique. Depuis les années 90, elles se sont répandues dans d'autres pays en réaction à la multiplication des débats sur les technologies et leurs conséquences. Il s'agit de mettre des citoyens ordinaires en position de dialoguer de manière constructive et informée avec des experts, puis de tirer de ce dialogue les éléments nécessaires pour parvenir à une prise de position argumentée sur la question posée, ayant en vue l'intérêt général. L'expérience accumulée démontre l'intérêt et la portée potentielle de ce type de dispositif pour promouvoir une gouvernance plus réaliste et plus démocratique de la technologie.

En France, cette méthode qui a été d'abord utilisée dans le domaine médical a été transposée dans le champ judiciaire avant d'être développée dans le domaine de l'enseignement, d'abord à l'initiative d'un programme dépendant des ministères de l'éducation et de la recherche, le PIREF (Programme Incitatif de Recherche en Éducation et Formation) au début des années 2000, puis, plus récemment, par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) en partenariat avec l'Institut français de l'éducation (IFÉ).

Passerelle entre le monde de la recherche scientifique, d'une part, et les enseignants et le grand public qui échangent autour des résultats de la recherche qui leur sont présentés, d'autre part, il s'agit de s'accorder sur des constats scientifiquement fondés et d'en tirer des conséquences pour l'enseignement. Les recherches présentées ne se limitent pas aux processus à l'œuvre dans la construction progressive de l'expertise en lecture, certaines concernent les pratiques enseignantes, voire l'évaluation de ces pratiques. Ces apports sont essentiels pour le passage de la science à l'action, mais à eux seuls ils ne sauraient suffire. D'une part, ils ne couvrent pas l'ensemble du champ,

d'autre part, ils demeurent des analyses de spécialistes qui ne sont pas, ou ne sont plus, confrontés aux réalités quotidiennes des classes.

À l'issue de la conférence, le consensus prend la forme de recommandations compréhensibles et réalistes, qui sont rédigées par un jury composé d'enseignants de différents types, de conseillers pédagogiques, de personnels d'inspection, de chefs d'établissement, de formateurs, mais aussi de parents d'élèves. Ce jury a assisté à l'ensemble de la conférence et a pu interagir avec les experts pour avoir des précisions ou des justifications de leurs affirmations. Les recommandations prennent en compte les données de la science et des études de terrain et sont adaptées aux contraintes qui sont celles rencontrées dans les classes. En France, elles sont transmises aux autorités académiques et sont largement diffusées dans la communauté éducatives.

2. CE QUI FAIT CONSENSUS CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

En France, comme ailleurs, il y a un lien très fort entre les performances en lecture et le milieu socio-économique et culturel (Morais et al., 2016), ce qui interpelle sur la capacité de l'école à compenser les inégalités liées à l'environnement extra-scolaire des élèves. Ceci est d'autant plus important dans le domaine de la maîtrise de l'écrit qu'il est un vecteur essentiel pour faire de chaque élève un adulte autonome dans une société où l'écrit occupe une place grandissante. Il est de la responsabilité collective de la société de relever ce défi tant pour les enfants que pour les adultes. Toujours en France, près d'un adulte sur cinq n'a pas ou peu de possibilité d'utiliser l'écrit de façon efficace dans la vie quotidienne, cette proportion peut être beaucoup plus importante dans certains autres pays (PISA 2018).

Face à de tels constats, il y a une responsabilité collective à agir. Ce collectif englobe l'ensemble de la société mais, en particulier, les pouvoirs publics, les chercheurs et les acteurs de terrain au premier rang desquels sont les enseignants et leur encadrement. C'est l'esprit même des conférences de consensus où les savoirs des experts scientifiques sont appropriés par un jury composé de représentants de la « société civile » qui en infèrent des recommandations à destination, en particulier, des décideurs publics.

La conférence de consensus de 2003 concernait l'enseignement de la lecture à l'école primaire², les recommandations qui en sont issues ont été reprises en 2005 dans un rapport de l'Observatoire national de la lecture³. Cette première conférence avait un empan plus restreint que la conférence de consensus de 2016 intitulée Lire, comprendre, apprendre: comment soutenir le développement des compétences en lecture?⁴ qui, d'une part, ne s'est pas limitée à la scolarité primaire et, d'autre part, intégrait de façon explicite les processus de compréhension et ce qui est à l'œuvre dans la lecture pour apprendre dans toutes les disciplines scolaires. Il s'est avéré que les recommandations de la conférence de 2003 conservent toute leur validité et toute leur importance, celles de 2016 en sont le prolongement et les complètent ; en effet les recherches se sont poursuivies entre les deux conférences, elles ont apporté de nouvelles données et proposé de nouvelles analyses. L'ensemble constitue des incontournables qui devraient être pris en compte tant par les enseignants que par les programmes. C'est d'ailleurs le cas, pour l'essentiel, dans de nombreux pays, du moins pour ce qui concerne le tout-début des apprentissages.

Le présent article, vise à en rappeler les principales, sans distinguer celles émises en 2003 et celles émises en 2016 dans la mesure où elles se complètent. Elles sont, ci-dessous, distinguées en plusieurs catégories. Cela n'est ni un ordre de priorité, ni une programmation pédagogique. Tant il est vrai que chacune a son importance et que plusieurs sont à prendre en compte simultanément pendant le déroulement de la scolarité. Notamment, il est important d'insister sur le fait que **le travail sur le code et le travail sur le sens sont complémentaires et qu'ils doivent être menés dès le début de l'apprentissage.**

3. LA COMPLEMENTARITE DES DIFFERENTES DIMENSIONS DE LA LECTURE

La lecture mobilise l'ensemble des compétences langagières de l'enfant : phonologiques, morphologiques et lexicales, syntaxiques, textuelles. Chacune a sa place dans la programmation de l'enseignement-apprentissage. Les recommandations issues des conférences de consensus insistent sur la pertinence de l'abord précoce de

² <http://ecoles.ac-rouen.fr/circ-neubourg/Lecture/recommandations.pdf>

³ <https://www.education.gouv.fr/l-apprentissage-de-la-lecture-l-ecole-primaire-10307>

⁴ <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/recommandations/>

l'ensemble de ces différents domaines, généralement dès l'enseignement préscolaire, et sur la nécessité d'un enseignement continué jusqu'au lycée. Dès l'école maternelle, l'apprentissage de la lecture doit être préparé ou amorcé dans ses différentes dimensions : identification des mots, compréhension, utilité de l'écrit, plaisir de lire, puis au fur et à mesure du cursus, les priorités évoluent et les modalités pédagogiques diffèrent, mais toutes les dimensions demeurent importantes et sont susceptibles de concerner tout ou partie des élèves aux différents niveaux scolaires. **La formation d'un lecteur habile et autonome suppose un apprentissage continué de l'école maternelle jusqu'à la fin de la scolarité, sans ruptures.**

Toutefois, on ne peut pas tout faire à partir des mêmes écrits, **il faut diversifier les supports en fonction des objectifs poursuivis** (familiarisation avec les textes écrits, compréhension de textes, identification et la production de mots, etc.), et diversifier les manières de faire en fonction de ces objectifs (Goigoux, 2016). Les supports et type d'activités autour de l'écrit doivent donc être choisis en fonction de l'objectif d'apprentissage poursuivi et aussi en fonction des capacités des élèves. Ainsi, pour des tâches de lecture autonome **il faut proposer aux élèves débutants des textes dont la plupart des graphèmes sont déchiffrables**, ce qui n'empêche pas d'utiliser d'autres textes, éventuellement lus par l'enseignant, pour travailler parallèlement la compréhension. Il faut en effet confronter les élèves à des textes longs nécessitant de réfléchir à leur organisation et d'élaborer les informations. La lecture à haute voix par le maître est une situation qu'il convient de pratiquer du début de l'enseignement préscolaire jusqu'à la fin de l'école primaire.

4. LA REFLEXION SUR LE LANGAGE

La lecture suppose une capacité de réflexion sur le langage et une compréhension des liens entre le langage oral et l'écrit (Gombert, 2003). Doivent ainsi être mise en place la conscience alphabétique et la conscience phonologique, c'est à dire la conscience que le mot, à l'oral comme à l'écrit, est constitué d'unités, et que les mots sont faits de syllabes elles-mêmes décomposables en unités plus petites. La compréhension du principe alphabétique est à mettre en place au niveau préscolaire avant même le début de l'apprentissage de la lecture proprement dite. Elle implique d'apprendre à identifier, discriminer, et nommer les lettres sur le versant écrit et acquérir la capacité d'analyser les mots oraux pour en identifier les composants phonologiques,

les syllabes puis les phonèmes, sur le versant de l'analyse du langage oral. Il y a là des prérequis à la capacité d'identifier les graphèmes (lettres et groupes de lettres constituant les unités les plus petites mobilisées dans la correspondance écrit / oral), et les phonèmes (constituants des mots oraux), puis à de mettre en correspondance graphèmes et phonèmes.

5. L'APPRENTISSAGE DU CODE

Contrairement à des préconisations qui lui donnaient un rôle secondaire voire néfaste à l'apprentissage, il est maintenant incontestable que **le travail systématique sur la correspondance phonème/graphème est nécessaire à l'apprentissage de la reconnaissance des mots écrits, elle-même indispensable à la lecture**. Les études dans les classes ont montré que l'étude des correspondances graphophonémiques doit commencer dès le début de la scolarité primaire et doit se poursuivre tant que l'élève éprouve des difficultés dans la mobilisation de ces mécanismes, pour certains élèves jusqu'à la fin de la scolarité primaire. En règle générale, **au bout de deux mois un nombre suffisant de correspondances (de l'ordre d'une douzaine ou d'une quinzaine) doit avoir été étudié afin de permettre aux élèves de décoder des mots de façon autonome** (Goigoux, 2016). Dès le début de l'apprentissage systématique, **la lecture à haute voix par les élèves** (entre 30mn et 1h / semaine) **a un effet bénéfique** sur la maîtrise du code. Elle est de surcroît un entraînement à la lecture expressive par un travail sur l'intensité, le rythme, la ligne mélodique, et sur les effets à produire.

La lecture est une des modalités de la manipulation du langage, elle doit s'articuler avec l'écriture, l'écoute et la parole. **Il est notamment nécessaire d'articuler fortement l'apprentissage de la lecture et la production d'écrits**. Cette articulation entre l'activité de lecture et l'activité d'écriture permet un réel travail d'analyse phonographique qui favorise une relation entre les phonèmes et les graphèmes et qui aide à la compréhension du principe alphabétique. En début d'apprentissage, les exercices de prise de conscience des phonèmes doivent donc être couplés avec des exercices d'appariement de l'écriture et de la prononciation des mots. Dans cet objectif, il convient de faire des exercices d'écriture (sous dictée – en particulier pour les élèves les plus faibles – et/ou au choix de l'élève : environ 30mn / semaine) parallèlement à ceux en lecture.

6. L'AUTOMATISATION

Une lecture fluide suppose que la reconnaissance des mots écrits s'automatise pour que le lecteur puisse centrer son attention sur les significations plutôt que sur le décodage. Il faut en effet rendre les opérations de décodage et d'identification des mots aussi automatisées que possible. **Cette automatisation passe par des répétitions, plus on lit, mieux on lit !** La pratique intensive de la lecture et de l'écriture est nécessaire à l'automatisation de ces habiletés.

Ces automatismes de lecture, nécessaires pour qu'elle s'effectue sans effort, sont très liés aux processus d'apprentissage implicite qui dépendent de la fréquence de l'activité de lecture des élèves, fréquence elle-même tributaire du plaisir de lire. De fait, dans chacune de leurs dimensions, **les habiletés de lecture combinent des connaissances conscientes tributaires en grande partie de l'enseignement et des savoirs implicites installés grâce à la pratique** de la manipulation de l'écrit, notamment de la lecture (Gombert, 2013).

7. DECODAGE VERSUS COMPREHENSION

L'automatisation de la reconnaissance des mots par la répétition ne s'oppose pas à la compréhension, elle en est une condition, si je n'identifie pas les mots je ne peux pas comprendre les phrases et les textes qu'ils composent. Comme pour ce qui concerne la maîtrise du code, la compréhension doit être préparée très tôt et faire l'objet de séquence didactique au long cours. **Il faut un enseignement spécifique de la compréhension du discours oral, avant même l'apprentissage de la lecture** (notamment la compréhension d'écrits lus par l'enseignant) dès l'école maternelle, de la compréhension de l'oral et de l'écrit ensuite, pendant l'apprentissage de la lecture et tout au long de l'enseignement primaire, voire au collège (Bianco, 2015).

Pendant des années se sont affrontés les tenants de méthodes opposées d'apprentissage de la lecture dont les unes privilégiaient l'enseignement systématique des procédures d'identification des mots écrits alors que les autres tenaient pour acquis qu'une entrée par la compréhension était la condition pour une appropriation par les élèves du sens de l'activité et par là-même de la mise en place des procédures efficaces de traitement des textes écrits. Ces vaines controverses, vivaces dans les milieux théorico-pédagogiques mais absentes dans la recherche scientifique, sont dépassées, du

moins dans la plupart des pays. Rares sont désormais ceux qui ne reconnaissent pas que **le travail sur le code et celui sur le sens des textes écrits sont complémentaires et doivent être menés dès le début de l'apprentissage.**

Ce nouveau consensus, qui met en exergue à la fois les activités de bas niveau permettant l'oralisation des mots écrits et celle de haut niveau à l'œuvre dans la compréhension des textes, conduit souvent à délaisser le mot oral, cet instance pivot entre le code qui permet l'accès à l'oralisation de l'écrit et les phrases et textes porteurs des significations que le rédacteur entend transmettre au lecteur. Pourtant, si la qualité du décodage est essentielle pour la compréhension d'un texte écrit, celle-ci mobilise également le vocabulaire et la compréhension orale qui doivent donc être développés dès l'école maternelle, **l'apprentissage de nouveaux mots pour étendre le vocabulaire doit se poursuivre tout au long de la scolarité primaire**, la mémorisation de la signification des mots se faisant mieux en contexte de lecture (Wise et al., 2007).

8. L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPREHENSION

La compréhension doit aussi s'apprendre et s'enseigner (Bianco, 2010). **Dès l'école maternelle, il faut apprendre aux élèves à comprendre les textes lus à haute voix par l'adulte** cette activité doit être poursuivie tout au long du cursus de l'école élémentaire. De même il est important de consacrer un temps conséquent à l'étude de la langue. Ce temps alloué à l'enseignement de la compréhension doit aller crescendo au cours de la première année primaire, il doit être prévu dès le début de l'année et donc ne pas attendre que les élèves maîtrisent le code. Il doit ensuite être poursuivi tout au long de la scolarité obligatoire via un travail systématique sur la dimension linguistique (vocabulaire, morphologie, syntaxe, inférences, type de texte) des textes étudiés. Ainsi, **un enseignement structuré, systématique et explicite de la compréhension est nécessaire pour tous les élèves** et doit être prolongé aussi longtemps que nécessaire pour les élèves moyens ou faibles. Différents types de tâches peuvent être mobilisés pour cet enseignement :

- guider une co-construction du sens entre l'enseignant et les élèves;
- organiser et diriger des discussions auxquelles chaque élève est incité à participer;
- expliquer le vocabulaire et en vérifier l'acquisition;

- susciter la réflexion sur les liens référentiels et logiques;
- inciter à produire des inférences;
- aider au lien entre l'information nouvelle et les connaissances préalables des élèves;
- etc.

Les stratégies permettant le contrôle et la régulation de la compréhension permettent de faire prendre conscience aux élèves de leur niveau de compréhension et des problèmes qu'ils peuvent rencontrer et des voies pour les résoudre. Pour assurer une bonne compréhension d'un texte, un temps de prélecture est nécessaire. Il s'agit d'explorer le sommaire, le résumé, les titres et intertitres, et tous les indices paratextuels) ; de clarifier l'objectif de la lecture ; et d'activer les connaissances antérieures (sur le sujet, la structure du texte, les stratégies). Au-delà de la dimension linguistique la compréhension demande un ancrage dans l'univers culturel des textes étudiés (souvent éloigné du quotidien des élèves). Par ailleurs, la compréhension est souvent tributaire des efforts qu'on fait pour comprendre. Pour l'élève qui apprend à lire, il s'agit en fait de savoir :

- quand il comprend ou ne comprend pas;
- ce qu'il comprend ou ne comprend pas;
- ce qui lui manque ou dont il a besoin pour comprendre;
- ce qu'il peut faire pour améliorer sa compréhension.

Il est nécessaire de mettre en place et de développer ces compétences de planification, de contrôle et de régulation. Tout cela a des prérequis d'évaluation du niveau de compréhension des élèves. À cette fin, différentes tâches peuvent être utilisées comme le rappel, la reformulation ou les résumés (oraux et écrits). Les questionnaires demandant un simple prélèvement des informations ne sont pas suffisants pour susciter la compréhension fine d'un texte, ils constituent trop souvent la seule modalité d'évaluation dans les classes .

9. TYPES DE TEXTES, TYPES DE LECTURES

Il faut également inciter les élèves à réfléchir sur leurs pratiques de lecture et leur **apprendre à adapter leurs lectures au type de texte** (poème, roman, texte

documentaire). La lecture littéraire et la lecture documentaire ne s'abordent pas de la même manière.

Il faut redonner du sens à **l'enseignement de la lecture et de la littérature** en le centrant sur l'activité effective de l'élève. La classe de lecture et de littérature doit être un espace de partage et de construction commune. La lecture « littéraire » tient plus à la façon d'aborder le texte qu'à son appartenance à la littérature classique. Différents types de textes (littérature jeunesse, Mangas, etc.) peuvent donc être utilisés. Il ne faut toutefois pas qu'une omniprésence de l'image détourne l'élève de prêter attention à l'écrit, il y a un enjeu à travailler sur les textes en dehors des images.

L'enseignement de la lecture et de la production de textes informatifs (textes de savoir) est essentiel pour l'utilisation de l'écrit dans tous les domaines disciplinaires. La lecture par l'enseignant de textes documentaires composites devrait être amorcée, dès l'école élémentaire. Les savoirs et les discours qui les formalisent varient d'une discipline à l'autre. Dans chaque discipline scolaire, il faudrait donc inscrire un temps d'apprentissage de la lecture des textes du domaine (par l'enseignant de la discipline, ce qui nécessite de développer les collaborations entre les enseignants de français et les autres enseignants). maternelle.

Un temps de rappel est nécessaire en début de cours pour resituer la classe dans la discipline concernée (objet d'étude et son intérêt, questions qui se posent, ce qui a déjà été appris, le lexique, les documents disponibles...). De même, en amont de la lecture il est nécessaire clarifier pour ou avec les élèves le statut des documents et leur rôle pour la tâche projetée. Mener une recherche documentaire suppose en effet d'apprendre à sélectionner plusieurs textes sur le même sujet, ce qui suppose de définir ce qui est à chercher. Il est en effet essentiel de savoir discriminer les informations utiles et celles qui ne sont pas pertinentes.

Il faut faire écrire les élèves à propos des textes lus, exercer les capacités de reformulation sous forme de prises de note et/ou de schématisation. Le travail collectif est également important pour reformuler, confronter les compréhensions, verbaliser les stratégies. Une dimension de **développement de l'esprit critique** est inhérente à ce travail sur les textes documentaires, les élèves doivent différencier le fait de comprendre une information et celui de l'accepter comme vraie.

10. LIRE A L'ERE DU NUMERIQUE

Enfin, la dernière décennie vu l'explosion du numérique qui est devenu un des principaux supports des écrits. La présence du numérique dans les dispositifs pédagogiques a connu et connaît également une croissance considérable (Tricot, 2007). Ce phénomène ne peut plus être ignoré aujourd'hui d'autant plus que les logiciels d'aides à l'apprentissage sont de plus en plus nombreux.

Il est essentiel de distinguer le numérique dédié, qui concerne des outils conçus pour l'enseignement, et le numérique non dédié qui renvoie à l'environnement numérique présent dans l'enseignement comme dans l'ensemble de la société. **Pour le numérique dédié, Il est essentiel de vérifier si les outils numériques d'aide à l'apprentissage ont bien été validés suite à une évaluation scientifique rigoureuse,** ce qui est très loin d'être toujours le cas. De plus, l'introduction de nouveaux outils pédagogiques, notamment numériques, dans les classes suppose que les enseignants soient formés à leur utilisation, que ces outils s'articulent avec ceux déjà utilisés et qu'ils soient compatibles avec l'organisation spatiale, temporelle et matérielle de la classe. Pour ce qui concerne l'utilisation des documents multimédia dans l'enseignement, loin d'alléger la tâche pour les élèves, ils l'alourdissent souvent (Mangen, Walgermo, & Brønnick, 2013). En effet, pour apprendre à utiliser des documents multimédia, il est essentiel d'assurer non seulement la maîtrise de la lecture au sens classique (décodage et compréhension) mais aussi le développement d'habiletés plus complexes qui caractérisent la lecture en environnement numérique (recherche et évaluation de l'information).

CONCLUSION

Avant les conférences, à partir des textes des experts, pendant les conférences, à leur audition, et après les conférences, lors de la rédaction des recommandations ; les échanges au sein des jurys ont constamment visé la recherche d'un consensus. Ainsi, les recommandations ci-dessus sont bien l'expression d'un consensus entre les praticiens et les usagers de l'enseignement. Si lors de ces échanges, les points de vue de départ ont pu être marqués par le statut de chacun, leur compatibilité a été d'emblée totale, validant l'intuition du caractère artificiel des querelles de méthodes. Ces vains débats contrastent avec le réalisme des acteurs de terrain et avec leur souci d'utiliser au mieux les connaissances scientifiques au bénéfice des élèves.

Chacun des systèmes de scolarisation a ses spécificités, et les comparaisons internationales peuvent être affectées par la difficulté de trouver des épreuves qui ont la même validité quels que soient le contexte et la culture. Il n'en reste pas moins que, pour l'essentiel, les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves sont les mêmes dans différents pays. C'est d'autant plus le cas entre le Brésil et la France les caractéristiques des langues portugaises et françaises étant proches. Dans chacun de nos pays, les difficultés affectent essentiellement les élèves les plus faibles dont la proportion augmente très significativement dans les milieux socio-économiquement défavorisés. Les recommandations dont il est fait état ici sont donc sans doute très largement transférables. Toutefois, il pourrait être intéressant que ce type de conférence de consensus soit également organisé au Brésil afin que les préconisations issues de la recherche soient confrontées aux spécificités des écoles brésiliennes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BIANCO, M. La compréhension des textes: peut-on l'apprendre et l'enseigner ? In: CRAHAY, M.; DUTREVIS, M. (Eds.). **Psychologie des apprentissages scolaires**. Bruxelles: De Boeck, 2010. p. 229-256.

BIANCO, M. **Du langage oral à la compréhension de l'écrit**. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2015.

GOIGOUX, R. (Dir.). Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. **Rapport de recherche en ligne**. Lyon: École normale supérieure de Lyon, 2016. Disponible em: <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>.

GOMBERT, J. E. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: pesquisa e prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

GOMBERT, J. E. Epi/meta versus implícito/explicito: Nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.). **Como se aprende a ler e escrever. Nova Perspectivas**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 109-123.

MANGEN, A.; WALGERMO, B. R.; BRØNNICK, K. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. **International Journal of Educational Research**, v. 58, p. 61-68, 2013.

MORAIS, J.; CARY, L.; ALEGRIA, J.; BERTELSON, P. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? **Cognition**, v. 7, n. 3, p. 323-331, 1979.
OCDE. PISA 2018 results (volumes 1 a 6). Paris: OCDE, 2019. Disponible em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/>.

TRICOT, A. **Apprentissages et documents numériques**. Paris: Belin, 2007.

WISE, J. C.; SEVCIK, R. A.; MORRIS, R. D.; LOVETT, M. W.; WOLF, M. The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. **Journal of speech, language, and hearing research**, v. 50, p. 1093-1109, 2007.

Submetido em: 12/12/2025

Aceito em: 23 /01/2026