CC BY-NC-ND 4.0

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

CASNAV Clermont-Ferrand, le 31/03/2026

Marie-Line Bosse

UGA Université Grenoble Alpes

LPNC

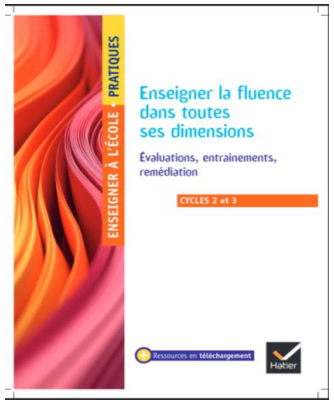
Présentation

- Marie-Line Bosse, Professeure Emérite, Laboratoire Psychologie et Neuro Cognition
  - *Ex-enseignante 1er degré*
  - *Recherches sur les mécanismes cognitifs de l'apprentissage de la lecture*
  - *https://cv.hal.science/marie-line-bosse*
  - *Publication récente en français : Boggio, C., & Bosse, M. L. (2022). Apprendre à lire: le taux de décodabilité des textes est-il important? Recherches: Revue de didactique et de pédagogie du français, 77, 81-95.* https://hal.science/hal-03811405v1/document
  - *Autrice d'ouvrages scolaires chez Hatier*

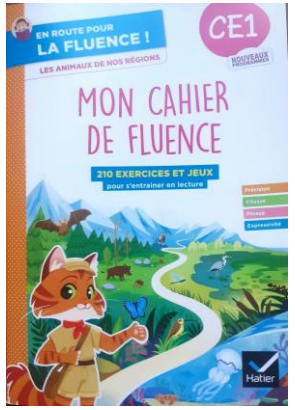


2023

2025



2026



Mooc → parcours Magistère National

https://magistere.apps.education.fr/



14h00 | Lecture | EAFC Grenoble | Apprentissage de la lecture | Université Grenoble Alp

L'apprentissage de la lecture, du décodage à la lecture experte

Ouvert toute l'année 2025-2026

Réouvrira en 2026-2027


M Bianco


S Valdois


É Godde




A Potocki


C Boggio

Projet de recherche Alloschool

Co-construction et évaluation
d'une appli. d'apprentissage LO et LE
conçue selon des principes reconnus efficaces

spécifiquement pour les élèves allophones,

qui combine des exercices adaptés
au niveau de chacun

un retour correctif immédiat

un soutien dans la langue maternelle

Projet AlloSchool - infos de contact

https://forms.cloud.microsoft/e/C1xQthbYwq



S Casalis

C Boggio

C Payre-Ficout

https//fondamentapps.com

Recherche d'enseignants pour co-construire et/ou tester avec leurs élèves

CC BY-NC-ND 4.0

Programme d'aujourd'hui

- Introduction:
  - *Les langues écrites et leur diversité*
  - *Les composants de l'acte de lire*
  - *Résoudre les difficultés : S'appuyer sur la recherche ?*
- Décoder les mots écrits
  - *Les principaux précurseurs*
  - *Enseigner le code : ce que l'on sait (méthodes efficaces, décodabilité, mots outils…)*
- Reconnaitre les mots écrits
  - *Apprentissage involontaire*
  - *Apprentissage volontaire*
- Devenir un lecteur fluent (non abordé)
  - *Les fluences et leurs évaluations*
  - *Enseigner la fluence*
- Apprendre à comprendre (non abordé)
  - *Enseigner explicitement les stratégies pour mieux comprendre*

INTRODUCTION

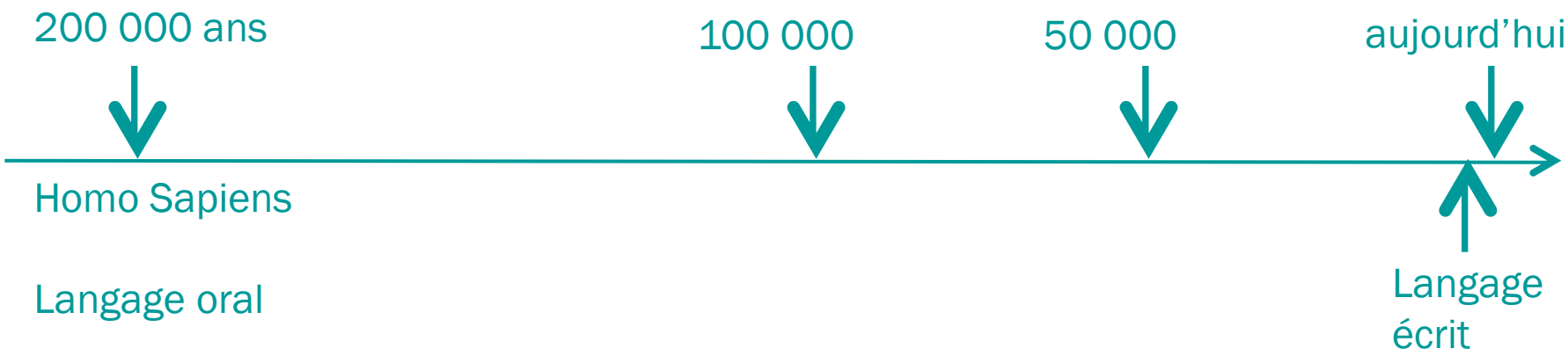
LES LANGUES ÉCRITES ET LEUR DIVERSITÉ

Phylogénèse langage écrit

- il y a ~5 000 ans : 1er langages écrits
- Invention par un petit nombre d'individus, réservée à un petit nombre d'individus
- Des sociétés humaines sans écrit, mais jamais sans oral



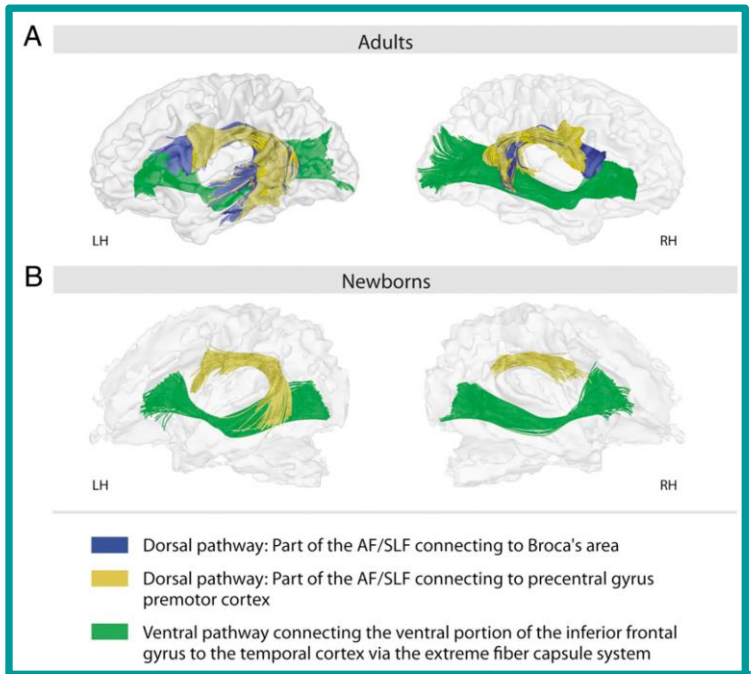
tablettes d'argile, Mésopotamie, -3000



Glassner, J. J. (2000). Ecrire à Sumer: l'invention du cunéiforme. Paris: Seuil.
Documentaire à voir : Les origines de l'écriture | L'odyssée de l'écriture | ARTE

Conséquences cérébrales

- Notre cerveau est « prêt » pour l'oral :
  le réseau cérébral du langage est présent (immature et très plastique) à la naissance
- Ce réseau nous permet d'apprendre n'importe quelle langue facilement, mais seulement pendant la « période sensible »
- Après cette période, l'apprentissage d'une autre langue orale devient plus difficile
- Aucun réseau spécifique à l'écrit



voie dorsale bleue (temporal-frontal inf)
voie dorsale jaune (temporal-prémoteur)
voie ventrale verte (temporal-frontal inf ventral)

Kail, M. (2020). Acquisition du langage. Paris : PUF, collection Que sais-je ?

Perani, D., Saccuman, M. C., Scifo, P., Anwander, A., Spada, D., Baldoli, C., ... & Friederici, A. D. (2011). Neural language networks at birth. Proceedings of the National Academy of Sciences, 108(38), 16056-16061.

Conséquences éducatives

- On peut apprendre un langage écrit à tout âge
- Mais ce n'est jamais « naturel », instruction obligatoire
- Dans la limite des possibilités des circuits cérébraux mobilisés
- Quid de la diversité des langages écrits ?

Diversité des langages écrits

Alphabets

(1 signe = 1 phonème)

Syllabaires

(1 signe = 1 syllabe)

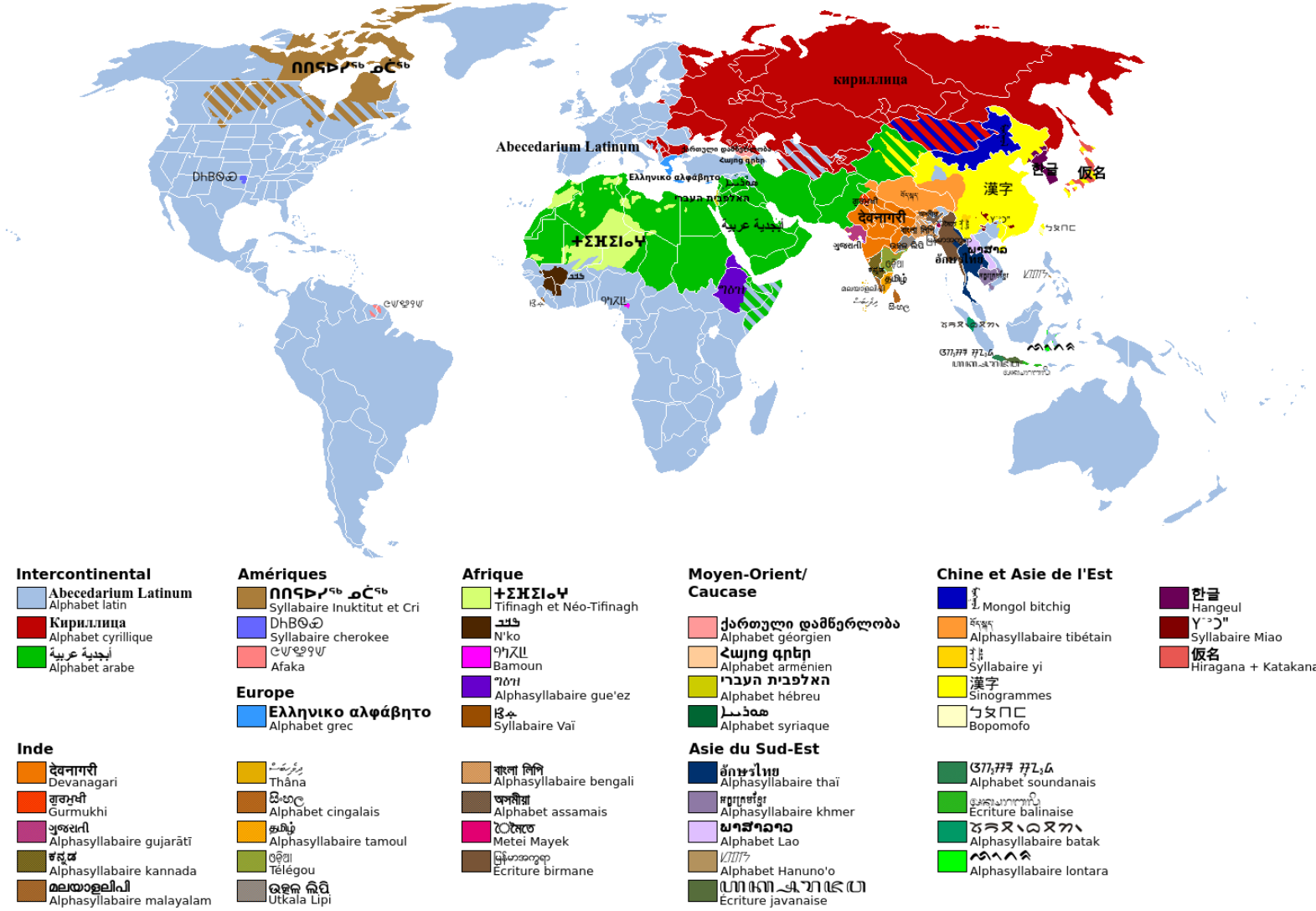
Alphasyllabaires

(mélange des 2)

Morphogramme

(1 signe = 1 morphème)

Combinaisons mixtes


кириллица
Abecedarium Latinum
Ελληνικό αλφάβητο
ⵜⵉⴼⵉⵏⴰⵖ
ⴷⵉⴱⵏⵡⵉ
ⵒⵓⵍⴰⴼⵜⴰ
ⵗⵡⵄⵄⵡ
ⵎⵎⵎ
ⵖⵎⵎⵉ
ⵜⵎⵣⵉⵖⵜ
ⵜⴼⵙⵙⵜ
ⵜⴼⵙⵙⵜ
ⵜⴼⵙⵙ

Diversité phonologique, et aussi visuelle

Latin : a b c d e f g h i j A B C D E F G H I J
Grec : α β γ δ ε ζ η θ ι κ Α Β Γ Δ Ε Ζ Η Θ Ι Κ
Cyrillique: а б в г д е ж з и ф А Б В Г Д Е Ж З И К
Arménien: Ա Բ Գ Դ Ե Զ Է Ը Թ Ժ Ի Լ Խ Ծ Կ Հ Ձ Ղ Ճ Մ
Hébreu: א ב ג ד ה ו ז ח ט י ך כ ל ם מ ן נ ס ע
Arabe: ء ؤ ئ ة ب ج ز س ص ط ع ف ل م ن ه و ى
Devanagari (Inde): अ आ इ ई उ ऊ ऋ ऌ ऍ क ख ग घ ङ द ध ल व ह
Bengali (Inde): অ আ ই ঈ ঋ ৯ এ ও ক খ গ ঘ ঙ ছ ঞ ট ঠ ণ ত থ
Oriya (Inde): ଃ ଅ ଆ ଇ ଉ ଋ ଌ ଏ ଓ କ ଖ ଘ ଙ ଛ ଟ ଢ ତ ଥ ଦ ଲ
Tamoul (Inde): அ இ ஈ உ எ ஐ க ங ண த ம ற ழ வ ஹ ரு அ
Thai: กขคตฆงจซฑดถทธปผภรลศใๆแ
Hangûl (Corée): ㅅ ㄴㅂ ㅎ ㅂㄴ ㅂㅎ ㅅㅁ ㅅㅋ ㅆ ㅿ ㅇㅁ ㅉ ㅊㅋ ㅍ ㅎㅎ ㅙ ㆍㅣ
Kana (Japon): ァィォケコサスシタッテナハフカモヱヶ
Mandarin: 专乇亍亓六古土垧喚壇凉婒屜嶌鬳惏

Le français écrit

- Langue alphabétique (alphabet latin)
- Code à dominante phonémique (1 signe = 1 phonème) moto
- Mais aussi morphémique (1 signe = 1 morphème) motos

- Langue très complexe : 36 phonèmes, plus de 130 « graphèmes »

- Au moment de la « fixation » de l'orthographe, choix de la complexité

Quelques repères historiques

- Fixation et évolution de l'orthographe entre IX et XIXe :
  Rôle de l'académie française dans le choix de la complexité : écoutez
  J. Piron & A. Hoedt: https://www.youtube.com/watch?v=5Y07Vg1ByA8
- Toujours en mouvement : dernière réforme en 1990
  http://www.orthographe-recommandee.info/
- Evolution toujours bien plus lente que celle de l'oral
- dès 1850 : rôle d'instrument de sélection à l'école
  (ex : pour l'entrée au collège, jusque dans les années 60)
- Aujourd'hui : influence moins officielle sur la sélection scolaire mais encore très forte dans la société

INTRODUCTION

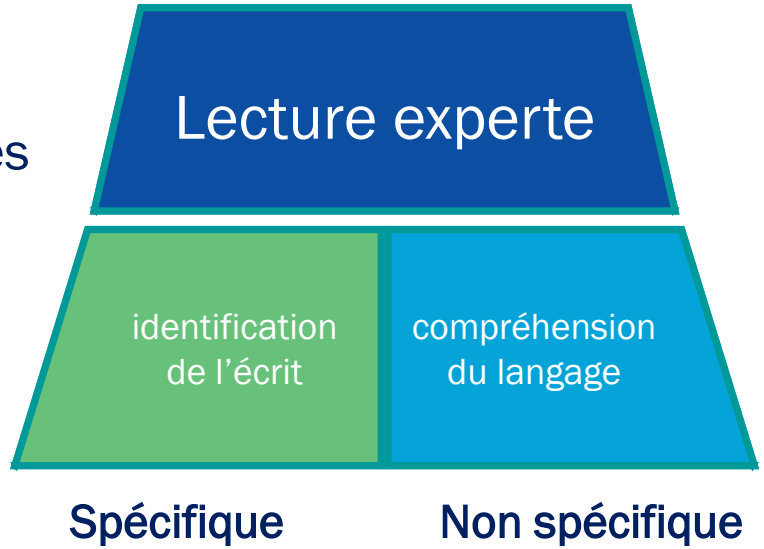
LES COMPOSANTS DE L'ACTE DE LIRE

CC BY-NC-ND 4.0

Lire c’est identifier x comprendre

- Le « modèle simple » qui distingue 2 grandes catégories de mécanismes





Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986).

CC BY-NC-ND 4.0

Identifier : passer de l'écrit à l'oral

- Passer d'un traitement visuel de mots écrits à la production de langage (intérieur ou articulé) :
- En appliquant le code
(décodage, déchiffrage, procédure indirecte…)

marchysthène

Harry brandit sa baguette.

/aRibrãdisabagɛt/

- En reconnaissant le mot vu
(en utilisant sa mémoire orthographique, procédure directe…)

chrysanthème

- En combinant les deux
(ex: reconnaitre le début d'un mot et décoder la fin)

CC BY-NC-ND 4.0

Comprendre

Construire un modèle de la situation

Habiletés de traitement du discours continu

Cohérence locale / globale

Stratégies et automatismes

Connaissance des types de textes *(narrations, documentaires…)*

Auto-évaluation régulation

Inférences

Connaissances et habiletés fondamentales

Connaissances culturelles « sur le monde »

Efficience cognitive

Connaissances langagières

Morphologie

Vocabulaire

Phonologie

Syntaxe

D'après Bianco, M. (2023).

CC BY-NC-ND 4.0

Interactions entre identifier et Comprendre

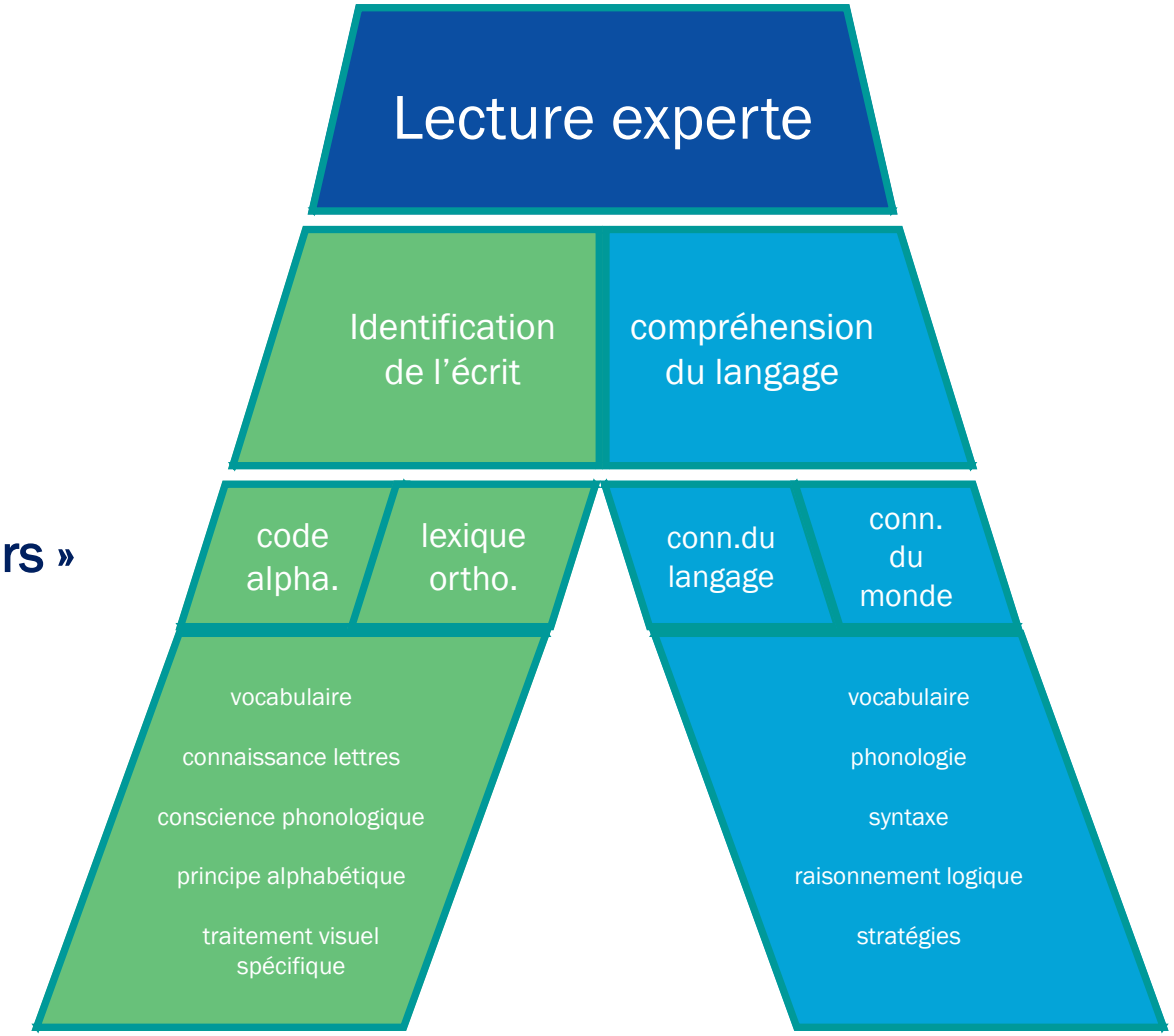
Tous les après-midis, en revenant de l'école, les enfants allaient jouer dans le jardin du Géant. C'était un ravissant jardin avec une douce herbe verte. Ça et là, sur l'herbe, il y avait de belles fleurs qui ressemblaient à des étoiles, et il y avait douze pêchers qui, au printemps, s'épanouissaient en délicates floraisons couleur de rose et de perle, et, en automne, portaient des fruits magnifiques. Les oiseaux, assis sur les arbres, chantaient si joliment que les enfants s'arrêtaient de jouer pour les écouter.
« Comme nous sommes heureux, ici! » s'écriaient-ils.
Un jour, le géant revint. Il était allé visiter son ami, l'Ogre des Cornouailles, et était resté sept ans avec lui. Au bout de sept ans, il avait dit tout ce qu'il avait à dire, car sa conversation était limitée, et il avait décidé de retourner dans son château. Quand il arriva, il vit les enfants jouer dans le jardin.

Les sursauts gamma sont de brefs flashs de photons gamma, très intenses et très variables. Ils sont suivis d'une émission rémanente, détectée des rayons X à l'optique et aux ondes radio, qui décroît rapidement pour s'éteindre en quelques jours ou semaines. Leur luminosité extrême permet de les détecter jusqu'aux distances cosmologiques (au moins jusqu'à un décalage vers le rouge de 9). Ils sont associés à des jets ultra-relativistes éjectés par une source compacte nouvellement formée. Le sursaut est émis par des processus internes au jet et la rémanence est due au freinage par le milieu environnant. Le satellite Swift, lancé en 2004, a fait progresser notre connaissance de la phase rémanente (en particulier précoce), tandis que le satellite Fermi, lancé en 2008, a ouvert une nouvelle fenêtre spectrale à haute énergie (au dessus de 100 MeV).

CC BY-NC-ND 4.0

Lire = identifier x comprendre : pas si simple…

- L'enseignement de la lecture doit contenir :
  - *un enseignement du code*
  - *un enseignement de la compréhension*
- D'abord enseignés « séparés »,
  puis de plus en plus intégrés
- **Et précédés par un ensemble de « précurseurs »**



Wren, S. (2020).

INTRODUCTION

RÉSOUDRE LES DIFFICULTÉS EN S'APPUYANT SUR LA RECHERCHE ?

CC BY-NC-ND 4.0

Les difficultés des élèves d'aujourd'hui

- On sait qu'il faut enseigner à décoder, à reconnaitre les mots écrits ET à comprendre
- Mais comment ?

↘ 1 **Scores moyens des pays de l'Union européenne en 2021**

Pays	Scores moyens
Finlande	549
Pologne	549
Suède	544
Bulgarie	540
République tchèque	540
Danemark	539
Italie	537
Autriche	530
Slovaquie	529
Pays-Bas	527
Moyenne européenne	527
Allemagne	524
Espagne	521
Portugal	520
Slovénie	520
Malte	515
France	514
Chypre	511
Belgique (Fl)	511
Centre échelle PIRLS	500
Belgique (Fr)	494



Lecture : la moyenne de la France (514) est statistiquement différente de la moyenne des pays de l'UE ayant participé à l'étude. La largeur des rectangles traduit l'intervalle de confiance autour de la moyenne qui correspond à l'erreur d'échantillonnage.
Champ pour la France : Métropole + DROM hors Mayotte, Public et Privé sous contrat.
Source : IEA, DEPP.

Réf. : *Note d'Information*, n° 23.21. DEPP

CC BY-NC-ND 4.0

Quelles préconisations pour mieux enseigner ?

- S'appuyer sur des études scientifiques (plutôt que sur des avis ou des concepts théoriques)
  - *Sur les mécanismes cognitifs de l'apprentissage*
  - *Sur l'efficacité d'outils et pratiques d'enseignement*
- Etre précis et prudent
  - *Connaitre la qualité de la preuve*
  - *Ne pas sur-interpréter un résultat*
  - *Reconnaitre ce à quoi les études ne répondent pas*



Infographie originale de Stéphane Ponzi à retrouver ici : https://www.penser-critique.be/les-niveaux-de-preuve-scientifique

CC BY-NC-ND 4.0

Exemple : l'enseignement direct/explicite

- À l'origine, nombreuses observations et études de terrain : *quels principes et gestes professionnels caractérisent les enseignants qui font le plus progresser tous leurs élèves ?*
- 1ère formalisation de ces principes et gestes en 1986 : *le modèle de l'enseignement direct (ou explicite)*
- Ont été évalués par de nombreuses études expérimentales.
- Aujourd'hui, plusieurs méta-analyses (et même méga-analyses) confirment l'efficacité de ces principes, en comparaison à d'autres.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 3, 1-35.
Hattie, J. (2008). Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. Educational leadership, 43 (7),
60-69.

CC BY-NC-ND 4.0

Efficacités comparées: tailles d'effet

- Enseignement explicite : 0,41 à 1,45

  Ce type d'enseignement fait appel à une démarche d'apprentissage dirigée par l'enseignant qui procède du simple vers le complexe, se déroulant généralement en trois étapes : le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome (Rosenshine et Stevens, 1986).

- Enseignement réciproque : 0,58 à 1,45

  L'enseignement réciproque propose le recours au travail en dyade et emploie une démarche structurée, dont les modalités sont enseignées explicitement aux élèves (Elbaum et al., 1999; Kroesbergen et Van Luit, 2003).

- Pédagogie constructiviste : -0,65 à 0,34

  La Pédagogie constructiviste est une démarche d'apprentissage centrée sur l'élève en fonction de son rythme et de ses préférences (Chall, 2000). Ce type de pédagogie préconise le recours à des activités authentiques, complètes et complexes, à l'intérieur desquelles l'enseignant joue un rôle de facilitateur et de guide, en procédant surtout par questionnement auprès des élèves (Jeynes et Littell, 2000; Kroesbergen et Van Luit, 2003)

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 3, 1-35.
Hattie, J. (2008). Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

CC BY-NC-ND 4.0

Qu’est-ce que l’enseignement direct/explicite

- https://www.youtube.com/watch?v=aHbnqpbum9c
- Un enseignement structuré, avec guidage important au début
  - *Segmenter une tâche complexe en sous-tâches*
  - *Montrer la tâche à accomplir en la faisant soi-même (modelage, haut-parleur sur la pensée)*
  - *Exercices du simple au complexe, du collectif à l’individuel, du guidage à l’autonomie*
  - *Maximiser le temps d’activité utile et d’entrainement*

CSEN (2024)
Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., & Castonguay, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages. Pearson.

Ressources complémentaires sur l'enseignement explicite

- Apprendre et enseigner aujourd'hui. La revue du Conseil Pédagogique Interdisciplinaire du Québec. Volume 8, n°2, 2019. L'enseignement explicite, une approche pédagogique efficace pour favoriser la réussite du plus grand nombre. https://core.ac.uk/reader/212229880#page=34
- L'enseignement explicite: de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions? Synthèse de la recherche et recommandations. CSEN. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Synthese_enseignement-explicite_juin2022.pdf
- Qu'est-ce que l'enseignement explicite : video d'animation éditée par le CSEN https://www.youtube.com/watch?v=aHbnqpbum9c
- Les vidéos du Workshop "Enseignement explicite: des données de la recherche à la formation des enseignants". Pôle pilote Pégase: https://www.polepilote-pegase.fr/ressources/workshop/video-5e-workshop-de-pegase-lenseignement-explicite-des-donnees-de-la-recherche-a-la-formation-des-enseignants/

DÉCODER LES MOTS

programme

- Les principaux précurseurs
  - *Le langage oral*
  - *La Conscience phonologique*
  - *Le nom des lettres*
- Enseigner le code : ce que l'on sait
  - *Des méthodes plus efficaces ?*
  - *L'effet de la décodabilité du matériel lu par l'élève ?*
  - *Place des « mots-outils »?*

DECODER LES MOTS

LES PRINCIPAUX PRÉCURSEURS

Les principaux précurseurs

- Motivation, intérêt pour l'écrit (acculturation)
- Langage oral: compréhension et production
- Capacités réflexives sur les « briques élémentaires » du langage oral (conscience phonologique)
- Capacités de traitement visuel et d'attention visuelle sur les suites de lettres
- Connaissance des lettres (discrimination visuelle, reconnaissance, dénomination, écriture…)
- Compréhension du principe alphabétique (commun à toute langue alphabétique)
- Connaissance de premières relations écrit-oral :
  - *en reconnaissance (reconnaitre des mots écrits, des syllabes)*
  - *En production (écritures inventées, orthographes approchées)*

Le langage oral

- Le niveau de langage oral est un des meilleurs prédicteurs de la réussite en lecture
- En compréhension et en production
  Vocabulaire (étendue et profondeur), Syntaxe
- Public allophone: S'appuyer sur la langue maternelle des élèves
  favorise l'acquisition de la langue d'enseignement (transfert inter-linguistique)
- Enseignement explicite efficace (e.g., Flores et al., 2023)

Shanahan, T. & Lonigan, C.J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. Educational Researcher, 39(4), 279 -285. https://doi.org/10.3102/0013189X10369172
Quinn, J.M., Wagner, R.K., Petscher, Y. & Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. Child Developmental, 86, 1, 159-175. DOI: 10.1111/cdev.12292
Auger, N., et al., (2025). Avoir deux langues et plus à l'école maternelle et primaire. Synthèse de la recherche et recommandations. Synthèse de la recherche et recommandations. CSEN.
Flores, A.Z., Montag, J.L. & Willits, J.A. (2023). Using known words to learn more words: A distributional model of child vocabulary acquisition. Journal of Memory and Language, 132, 104446. https://doi.org/10.1016/j.jml.2023.104446

Les plus en difficulté en langage ont besoin :

- De plus d'expositions aux mêmes mots et textes
- D'un ancrage concret (illustrations, mimes…)
- D'activités en petits groupes homogènes, pour
  - *favoriser la prise de parole et multiplier les interactions avec chaque enfant*
  - *Répéter et reformuler leurs paroles*
- D'activités favorisant le transfert de connaissances et la généralisation, par ex:
  - *Exercices de catégorisation, discussions sur les catégories*
  - *Apprentissage explicite de techniques pour inférer le sens à partir du contexte*
  - *…*

Silverman & DiBara Crandell (2010). Vocabulary practices in prekindergarten and kinderkarten classrooms. Reading Research Quarterly, 45, 3, 318-340. doi :10.1598/RRQ.45.3.3
Coyne, M.D., Simmons, D.C., Kame'enui, E.J. & Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. Exceptionality, 12, 3, 145-162. DOI: 10.1207/s15327035ex1203_3
Coyne, M.D., McCoach, D.B., Ware, S., Austin, C.R., Loftus-Rattan, S.M. & Baker, D.L. (2019). Racing against the vocabulary gap: Matthew effects in early vocabulary instruction. Exceptional Children, 85, 2, 163-179. DOI: 10.1177/0014402918789162
Neuman, S.B., Newman, E.H. & Dwyer, J. (2011). Educational effects of a vocabulary intervention on preschoolers' word knowledge and conceptual development: A cluster-randomized trial. Reading Research Quarterly, 46, 3, 249-272. doi.org/10.1598/RRQ.46.3.3
Nash, H. & Snowling, M. (2010). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: a controlled evaluation of the definition and context methods. International Journal of Language and Communication Disorders, 41, 3, 335-354.
https://doi.org/10.1080/13682820600602295

Capacités réflexives sur les « briques élémentaires » du langage oral

- Plusieurs tailles de « briques » :
  - *mot*
  - *Syllabe*
  - *attaque-rime*
  - *niveau phonème*

bRãdiR
bRã - diR
bR - ã d - iR
b - R - ã d - i - R

- Nombreux exercices possibles (repérer, frapper, assembler, segmenter, compter, supprimer…)
- « Briques » syllabes et rimes : unités facilement isolables du langage (dès PS-MS)
- « Briques » phonèmes : bien plus complexes…

Conscience phonémique: ce qu'on sait

- On a besoin d'être conscient des phonèmes pour apprendre le code qui relie les lettres aux phonèmes (on n'en a besoin QUE pour ça)
- On sait qu'entrainer la conscience phonémique favorise l'apprentissage de la lecture
- MAIS on n'est pleinement conscient des phonèmes QUE lorsqu'on sait lire (langue alphabétique)
- Les phonèmes voyelles peuvent aussi être des syllabes ou des rimes, parfois même des mots
- MAIS les phonèmes consonnes, non : unités sonores difficilement accessibles ou isolables
- Les méta-analyses d'études d'entrainement à la conscience phonémique montrent que les plus efficaces sont les entrainements
  - *faits en petits groupes, avec un nombre limité d'activités différentes*
  - *utilisant un support matériel écrit (et non fait d'images, de jetons ou de LO uniquement)*
- Connaitre quelques syllabes écrites simples (CV) favorise la conscience phonémique

Bosse & Zagar (2015); Ehri et al. (2001); Vazeux et al. (2020)

Conscience phonémique : préconisations

- Pas avant la GS
- Progression des phonèmes : d'abord travailler avec des phonèmes voyelles; puis des consonnes « faciles à prolonger » (constrictives, nasales…)
- Progression des exercices : repérage et identification (classer, détecter l'intrus…), plus facile que manipulation (enlever, remplacer, inverser…)
- C'est l'écrit qui rend concret le phonème consonne
- Faire des exercices de conscience phonémique avec le support de l'écrit (lettres mobiles, étiquettes-syllabes ou mots simples…)
- Apprendre à reconnaitre quelques syllabes écrites simples (ex: BA, MA, PA, BI, MI, PI…), pour développer sa conscience phonémique



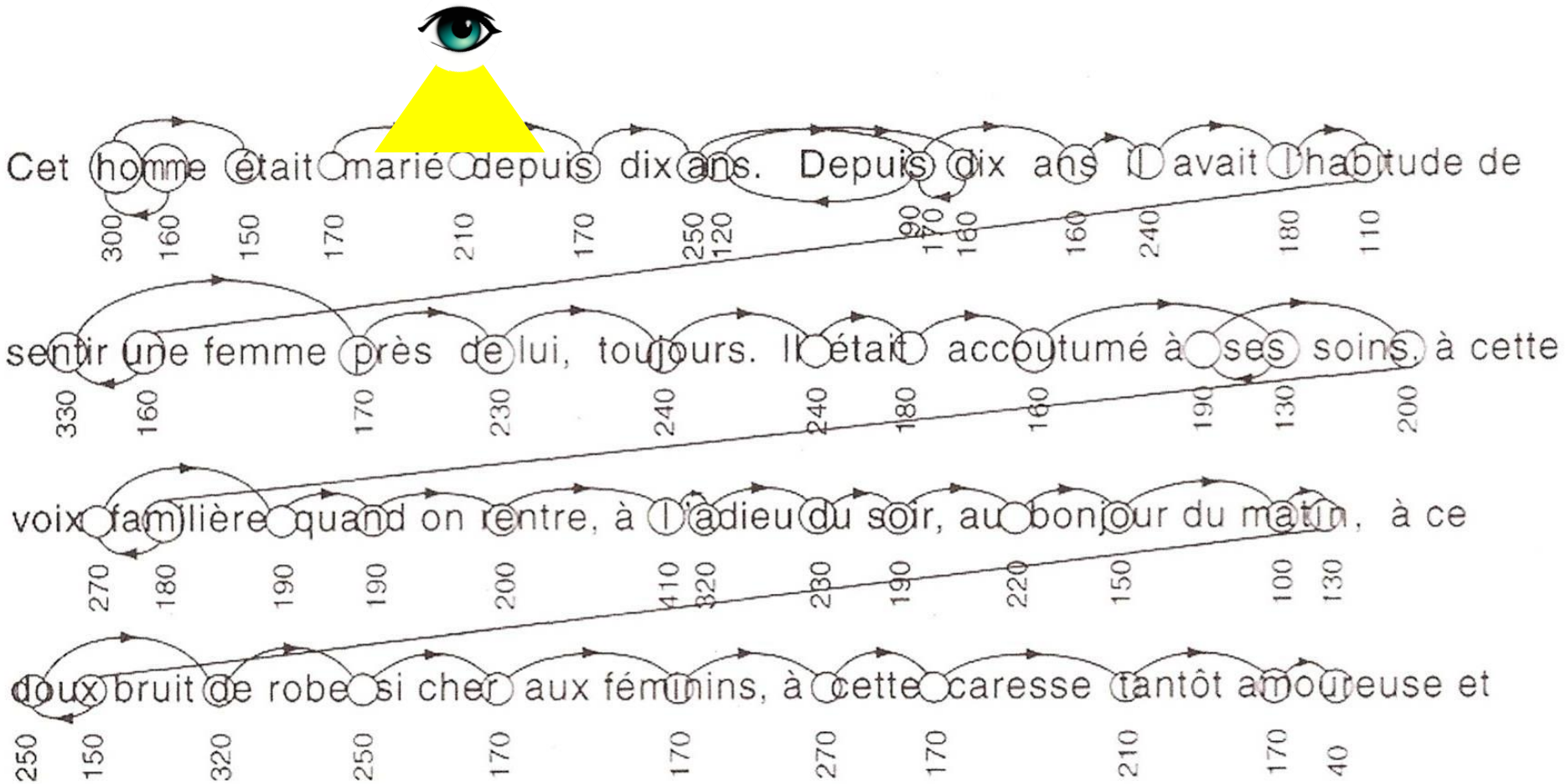
Vazeux, Zimmermann, & Doignon-Camus (2023)

Connaissance du nom des lettres

- Indispensable pour épeler, écrire un mot qu'on nous épelle…
- Le son est très souvent dans le nom, souvent au début du nom
- La connaissance du nom des lettres favorise l'apprentissage du code (son de la lettre)
- Faire la distinction systématique entre le nom de la lettre et le son qu'elle fait dans un mot
- Exercices diversifiés: discrimination, appariement, jeux collectifs (loto, memory…)

Foulin, 2005; Treiman & Kessler, 2003.

Capacités de traitement visuel spécifiques



DECODER LES MOTS

ENSEIGNER LE CODE

Terminologie des « méthodes »

Méthodes phoniques systématiques

enseignement **explicite et complet** du code GPG

« synthétique » :
1) m = /m/ ; a = /a/
2) m + a = ma = /ma/

Syllabique

« analytique » :
1) maman
2) ma = /ma/; man = /mã/
3) m = /m/
4) m + a = ma = /ma/

Méthodes phoniques non systématiques

enseignement **incomplet ou peu explicite** du code GPG

Correspondances GPG les plus fréquentes ?

Mixtes ?

Méthodes non phoniques

Pas du tout d'enseignement du code GPG

des mots entiers

Globale
idéo-visuelle

- appellation anglo-saxonne
- appellation française

Comparaison des méthodes

Méthodes phoniques systématiques > Autres (méthodes phoniques non systématiques + non phoniques)

Méthodes phoniques (systématiques ou non) > Méthodes non phoniques

Globale

Bowers, 2020 ; Buckingam, 2020; Camilli, Wolfe, & Smith, 2006; National Reading Panel (NRP), National Institute of Child Health, & Human Development, 2000; Torgerson et al., 2019 Goigoux, 2000.

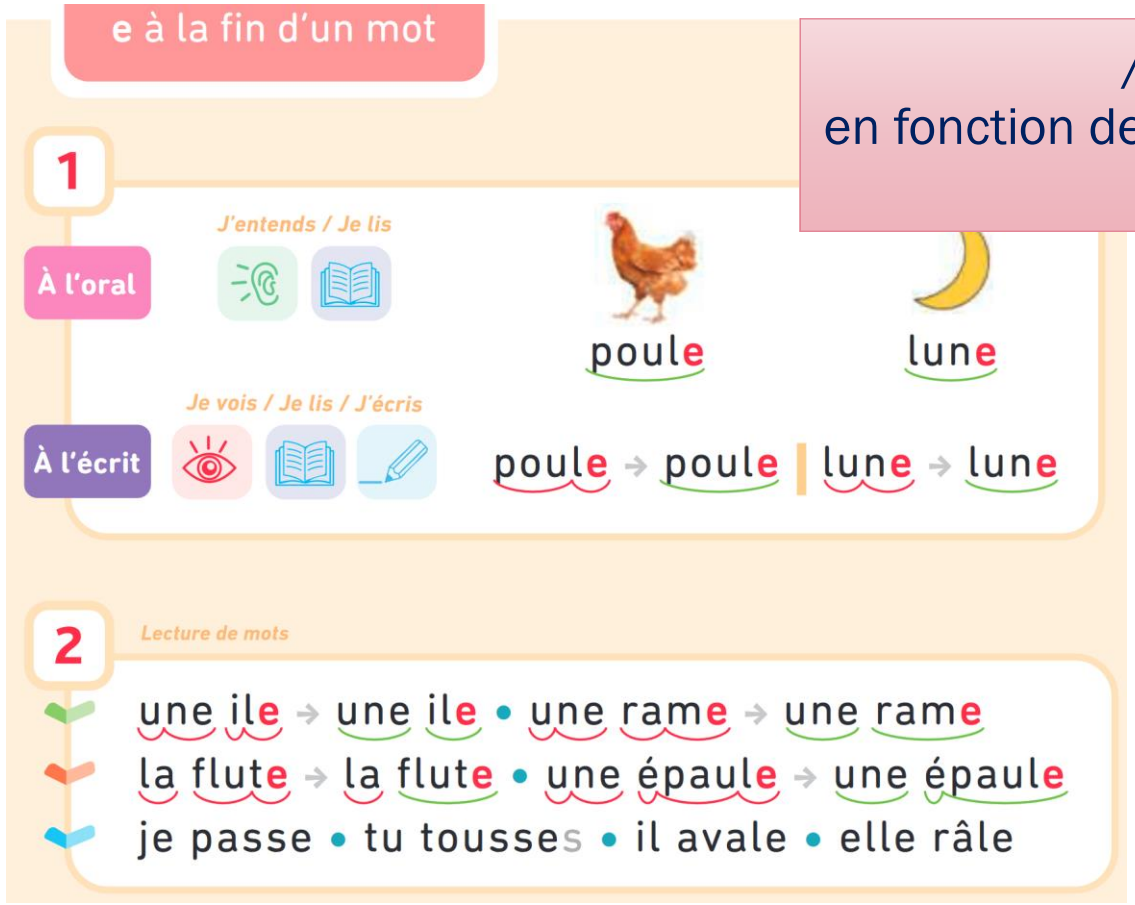
Concrètement, qu'est-ce qu'une démarche phonique ?

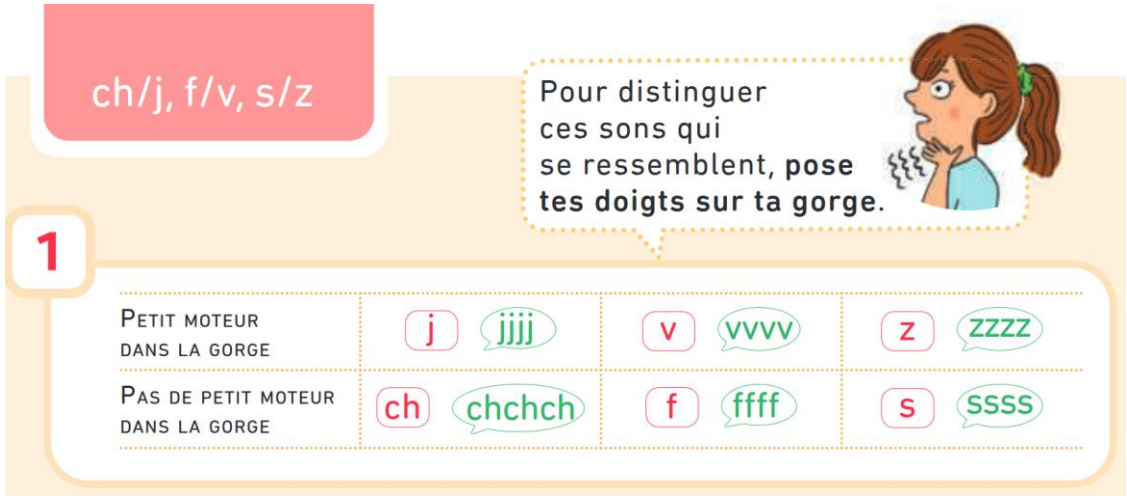
- Enseigner explicitement le code, selon une progression raisonnée en fonction des facteurs:
  - *De complexité visuelle et phonologique*
  - *De fréquence*
  - *De consistance*
- À un rythme soutenu et dès le début de l'année
- Avec beaucoup de pratique individuelle de décodage ET d'encodage
- Avec beaucoup de répétitions et de révisions
- Avec des temps de pratiques courts mais très fréquents (apprentissage distribué)
- Avec explicitation des difficultés fréquentes particulières

Cunningham, P.M. & Cunningham, J.W. (2002). In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), What Research Has to Say About Reading Instruction (3rd ed., pp. 87–109). Used with permission of the International Reading Association.

Un exemple d'explicitation de difficultés particulières fréquentes

/!\ à adapter
en fonction des modes de prononciation régionaux





Comparaison des démarches phoniques synthétique ou analytique ?

- Plusieurs méta-analyses n'ont pas trouvé de différence d'efficacité entre ces deux types de démarches phoniques
- Une étude sur 300000 élèves : les classes où la méthode phonique synthétique était imposée obtenaient de meilleurs résultats que les classes « business as usual », donc présentant des pratiques très diverses (ne répond donc pas à la question)
- Thèse récente: combiner les 2 serait le plus efficace

- La question « comment introduire le nouveau graphème » (au tout début de la leçon) est bien moins importante que la nature et l'intensité des activités proposées ensuite, pendant tous les temps d'apprentissage.

Camilli et al., 2006; NRP, 2001. Machin, S., McNally, S., & Viarengo, M., 2018. Gallagher-Mance, 2023.

Choix du matériel lu par l'élève : la question du % de décodabilité

Un texte décodable est un matériel pédagogique écrit pour les lecteurs débutants, contenant des mots composés uniquement de CGP déjà explicitement enseignées

l se lit /l/
r se lit /r/
a se lit /a/
i se lit /i/
o se lit /o/
u se lit /y/



Lora a lu, Lili lira. 100%

Lora a lu le livre de Lili. 75%

Lora a lu le livre de Lili, avec son papa. 60%

Choix du matériel lu par l'élève : la question du % de décodabilité

- Les méthodes reconnues comme efficaces (phoniques) ne sont pas synonymes de 100% décodable.

/!\ Méthode syllabique
n'est pas synonyme de « 100% décodable »

- Le 100% décodable: a priori, des avantages et des inconvénients



Appliquer le code
Renforcer le code
Autonomie
Sentiment de compétence



Contenus pauvres
Risque de démotivation
Lecture sans recherche du sens

- Mais quel impact final sur l'apprentissage ?

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. Psychological Science in the Public Interest, 19(1), 5-51. Price-Mohr, R., & Price, C. (2020). A comparison of children aged 4–5 years learning to read through instructional texts containing either a high or a low proportion of phonically-decodable words. Early Childhood Education Journal, 48(1), 39-47.

Impact du % de décodabilité : étude en France

- 131 classes de CP (N élèves = 2507)
- % de décodabilité calculé sur 1 semaine de classe en Novembre
- Résultat: pas d'effet global du taux de décodabilité sur les performances en lecture.
- Mais:
- Un taux de décodabilité inférieur à 29 % est pénalisant pour tous les élèves.
- Un taux de décodabilité supérieur à 57% est optimal pour les élèves les plus faibles.

Goigoux, R., Rapport de la recherche Lire-Ecrire au CP, 2016.

Impact du % de décodabilité : une méta-analyse

- Analyse de 97 études d'interventions en lecture pour élèves en difficulté.
- 3 types d'interventions :
- A textes décodables (difficulté contrôlée) 34 études
- B textes non décodables (difficulté non contrôlée) 40 études
- C textes décodables ET textes non décodables mélangés 8 études
- Groupes contrôles : pas de textes pendant l'intervention

- Résultats = seuls effets significatifs **en faveur des interventions C (textes mélangés)** par rapport au groupe contrôle.
- Aucune différence n'apparait entre A et B (textes décodables seuls / non décodables seuls).

Pugh, A., Kearns, D. M., & Hiebert, E. H. (2023). Text Types and Their Relation to Efficacy in Beginning Reading Interventions. *Reading Research Quarterly*.

Impact du % de décodabilité : une étude en France

- 14 classes de CP suivies de S2 à S6. Chaque jour, le PE relève :
  - *les CPG apprises explicitement*
  - *Tout ce qu'il fait lire à ses élèves*

- On calcule le taux de décodabilité :

ifé INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION

Plateforme ANAGRAPH

- Etape 1: Groupement des classes ayant des profils de décodabilité proches dans les 5 semaines observées (analyse en clusters)

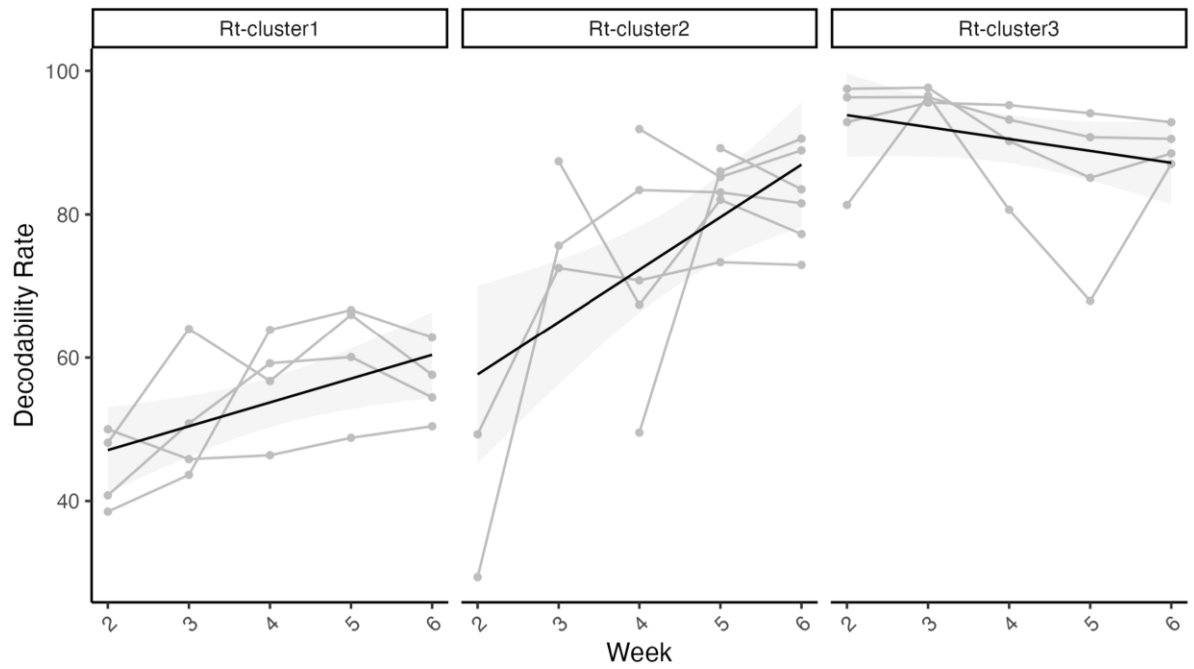
Boggio, C., Favre-Félix, A., Samson, A, Bianco, M., & Bosse, M-L. (submitted). Decodability of texts at the beginning of first grade : teachers actual practices and effects on students' literacy acquisition. *Journal of Research in Reading*.
Boggio, C., & Bosse, M. L. (2022). Apprendre à lire: le taux de décodabilité des textes est-il important? Recherches: Revue de didactique et de pédagogie du français, 77, 81-95. https://hal.science/hal-03811405v1/document

3 « profils de décodabilité » dans les classes observées

- Groupe Cluster 1 :
  déchiffrabilité moyenne et stable
- Groupe Cluster 2 :
  déchiffrabilité moyenne,
  avec augmentation rapide
- Groupe Cluster 3 :
  déchiffrabilité haute et stable

Etape 2: tester si l'appartenance
à un cluster a un effet sur les progrès
des élèves (analyses en modèles mixtes)

Decodability rates over time for the three Rt-clusters



Note. Grey lines represent individual classes; black lines represent cluster regression.

Boggio, C., Favre-Félix, A., Samson, A, Bianco, M., & Bosse, M-L. (submitted). Decodability of texts at the beginning of first grade : teachers actual practices and effects on students' literacy acquisition. *Journal of Research in Reading*.

Boggio, C., & Bosse, M. L. (2022). Apprendre à lire: le taux de décodabilité des textes est-il important? Recherches: Revue de didactique et de pédagogie du français, 77, 81-95. https://hal.science/hal-03811405v1/document

Effet du profil de décodabilité sur les élèves

- Pas d'effet visible, ni sur la lecture ni sur l'écriture

- Effet significatif sur la compréhension : plus de progrès si
  - *Le taux de décodabilité en début d'année est plus bas (proche 50-60%)*
  - *Le taux moyen n'augmente pas trop rapidement entre S2 et S6*
  - *Les différents textes lus présentent une variété importante de leur taux de décodabilité*

Boggio, C., Favre-Félix, A., Samson, A, Bianco, M., & Bosse, M-L. (submitted). Decodability of texts at the beginning of first grade : teachers actual practices and effects on students' literacy acquisition. *Journal of Research in Reading*.
Boggio, C., & Bosse, M. L. (2022). Apprendre à lire: le taux de décodabilité des textes est-il important? Recherches: Revue de didactique et de pédagogie du français, 77, 81-95. https://hal.science/hal-03811405v1/document

Choix du matériel lu par l'élève: la question des mots-outils

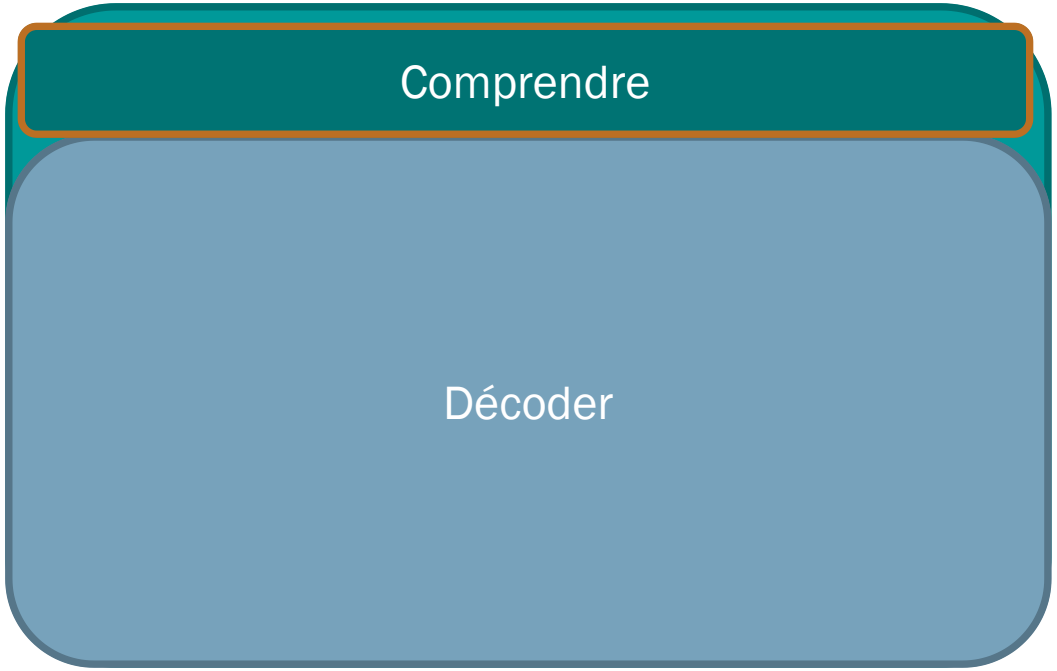
- Les méthodes reconnues comme efficaces (phoniques) ne sont pas synonymes de « 0 mot-outil »

/!\ Méthode syllabique
n'est pas synonyme de « 0 mot-outil»

- A notre connaissance, aucune donnée scientifique ne justifie le « 0 mot-outil »
- La crainte : laisser croire aux élèves qu'on apprendrait à lire « globalement », ou « sans code »
- Une proposition de solution :
  - *N'apprendre qu'un petit nombre de mots-outils (bien les choisir: fréquence et difficulté)*
  - *Suivre les principes des méthodes efficaces : expliciter la situation d'apprentissage, son but, bien distinguer les temps d'apprentissage du code des temps de mémorisation mots-outils*
  - *Utiliser les mots-outils pour commencer à entrainer la mémorisation orthographique*

CC BY-NC-ND 4.0

Appliquer le code est une tâche coûteuse



- Pour libérer de l'espace mental et de l'attention permettant la compréhension, il faut passer du décodage, coûteux, à la reconnaissance automatique

MÉMORISER
LA FORME ORTHOGRAPHIQUE

POUR « RECONNAITRE » LES MOTS ➔ LIRE VITE

CC BY-NC-ND 4.0

Mémoriser l'orthographe de façon involontaire

- *Situation de lecture*
- Situation d'écriture

- Chez le normo-lecteur, la plupart des connaissances orthographiques ont été acquises ainsi

- Effet boule de neige :
  - *bon lecteur CM2 : 20000 mots lus/semaine*
  - *faible lecteur CM2 : 350 mots lus/semaine*

Cunningham (2001)

CC BY-NC-ND 4.0

Principes de l'apprentissage involontaire

Début de mémorisation dès la 1ère lecture d'un mot jamais vu auparavant

Renforcement au cours des lectures suivantes du même mot

Mémorisation parfaite après un grand nombre de lectures (grande variabilité inter-individuelle)

Rôle fondamental de la capacité de décodage, bâtisseur fondement de la lecture en autonomie

Rôle de l'attention visuelle : appréhension visuelle du mot entier

CC BY-NC-ND 4.0

Apprentissage involontaire par l'écriture



La production écrite favorise globalement l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe

La production écrite de mots nouveaux, comparée à leur simple lecture, engendre une meilleure mémorisation de leur orthographe

Raison 1 : écrire oblige à un meilleur traitement de l'identité et de la position des lettres

Raison 2 : écrire amène à coder l'orthographe aussi au niveau graphomoteur (programme moteur)

Bartolomeo, Bachoud-Levi, Chokron & Degos (2002)

CC BY-NC-ND 4.0

Échec de l'apprentissage involontaire ?

les « faibles orthographieurs » : peu ou pas d'apprentissage malgré qu'ils soient lecteurs

raison 1 : faiblesse du décodage (multiples causes possibles)

raison 2 : faiblesse du traitement visuel / de l'attention visuelle (suite de lettres jamais traitée comme une unité)

raison 3 : pas assez d'occasions (pas assez de lectures)

CC BY-NC-ND 4.0

Apprendre l'orthographe de façon volontaire

améliore l'écriture et la lecture, à court et à long terme, à tous les niveaux scolaires.

/!\ Attention à l'apprentissage relégué à la maison :

pratique fréquente (listes à apprendre)

mais très inégalitaire (creuse les écarts)

- au niveau de l'aide reçue

- au niveau des stratégies utilisées

Graham, S., Santangelo, T. (2014); Graham, S., & Hebert, M. (2011); Levesque, J. Y., Gaté, J. P., Saint-Pierre, A., & Mansour, M. (2015); Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021)

CC BY-NC-ND 4.0

Quoi apprendre de façon volontaire ?

L’orthographe des mots fréquents et « difficiles »

Les stratégies efficaces pour mémoriser l’orthographe (apprendre à apprendre)

Par un enseignement direct/explicite

CC BY-NC-ND 4.0

L’enseignement de la morphologie et de l’étymologie des mots

Plusieurs méta-analyses montrent l’efficacité:
dès l’école élémentaire et pour les dys.
Étude récente en France, au CE2 (Casalis et al., 2018)

= danse + eur (celui qui …)
Celui qui coiffe = …?
Famille de terre : terrain, territoire
grande, grand
Monsieur vient de Mon.sieur (Mon.seigneur)

Casalis, S., Pacton, S., Lefevre, F., & Fayol, M. (2018); Devonshire, V., & Fluck, M. (2010); Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2012); Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X., & Schulte-Körne, G. (2020).

CC BY-NC-ND 4.0

La stratégie « Cacher-Ecrire-Comparer »

Stratégie simple pour un apprentissage en autonomie

Mais pas spontanée ! à enseigner explicitement

Nombreuses variantes possibles à partir de la base :

- Examiner le mot écrit
- Le cacher
- L'écrire de mémoire
- Comparer la production au modèle
- Se corriger

Konrad et al., 2012; Moser, et al., (2012); Fayol, M., Grimaud, F., & Jacquier, M. (2013).

CC BY-NC-ND 4.0

Exemple : recherche en CE1

groupe expérimental / groupe contrôle

33 mots inconsistants sélectionnés par les enseignants

Phase d'apprentissage systématique, pendant 6 semaines

Apprentissage initial de chaque item structuré et systématique:
« observer, cacher, écrire, comparer »

Fayol, M., Grimaud, F., & Jacquier, M. (2013)

CC BY-NC-ND 4.0

Exemple : recherche en CE1

- Post-test 1 : délai 2 semaines (après vacances printemps)
- Post-test 2 : 3 semaines après
- Post-test 3 : 3 semaines après
- Post-test 4 : à la rentrée scolaire suivante

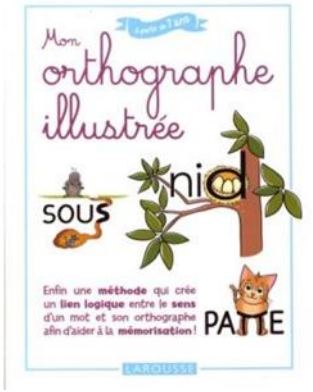
	Groupe contrôle	Groupe expé.
Pré-test	46%	44%
Post-test 1	53%	82%
Post-test 2	55%	79%
Post-test 3	56%	81%
Post-test 4	58%	74%

Fayol, M., Grimaud, F., & Jacquier, M. (2013)

CC BY-NC-ND 4.0

D’autres stratégies …

Mémoriser la forme régulière du mot irrégulier chorale (/koRal/ s’écrit /ʃoRal/)
Efficacité testée à partir du CE2



Technique visuo-sémantique:
Efficacité testée auprès d’élèves dys.



Ocal, T., & Ehri, L.C., 2017; Thaler, V., Landerl, K. & Reitsma, P. , 2008; Bosman, A. M. T., van Hell, J. G., & Verhoeven, L., 2006; Valdois, S., De Partz, M. P., Seron, X., & Hulin, M., 2003; Valdois, S., De Partz, M. P., & Hulin, M., 2017; Schmalzl, L., & Nickels, L., 2006; Partz, M. P. D., Seron, X., & Linden, M. V. D., 1992); Mavrommati, T. D., & Miles, T. R., 2002

CC BY-NC-ND 4.0

L’acquisition volontaire de l’orthographe lexicale : quels mots choisir ?

Activités chronophages

Une toute petite proportion de mots acquis de cette manière !

/!\ Importance de bien les choisir → fréquents et difficiles

Apprendre à les apprendre

Répéter, réviser régulièrement (ex: boites de Leitner)

DEVENIR UN LECTEUR FLUENT

CC BY-NC-ND 4.0

Qu’est ce qu’un bon lecteur?

- Identifie les mots sans difficulté
- Lit à un rythme régulier et agréable pour l’auditeur : celui de la parole
- Fait des pauses appropriées, permettant à l’auditeur de mieux comprendre le texte.
- Respire aux pauses longues.
- Ajoute de l’expression pour rendre le texte vivant et agréable à écouter

- Identification

Automaticité

- Vitesse

- Phrasé

Prosodie

- Expressivité

CC BY-NC-ND 4.0

Qu’est-ce que le phrasé ?

- Placement des pauses et de l’intonation en fonction de la syntaxe du texte et de la ponctuation
- Placement approprié de la respiration (aux pauses longues, aux points)

  - Permet à l’auditeur de comprendre
    - Segmentation

      - Matildadécidadeserendretouteseuleàlabibliothèqueduvillage

    - Désambiguisation

      - La petite brise la glace
      - On va manger Grand-mère

CC BY-NC-ND 4.0

Qu’est ce que l’expressivité ?

- Variation de rythme, de mélodie et d’intensité qui vont donner “vie” au texte
- Expression des messages non verbaux, de l’implicite…
- Grande variabilité possible !

- Permet de faire un focus, de donner des émotions, des effets…

Elodie habite à Marly.

Cette formation est vraiment intéressante.

L’autre soir, quand je me promenais en forêt, j’ai entendu un drôle de bruit.

CC BY-NC-ND 4.0

Lien entre prosodie et compréhension

- En lecture silencieuse (adultes) : Prosodie “mentale” pour désambiguiser des phrases
- Les plus jeunes lecteurs s’appuient sur la prosodie orale pour comprendre ce qu’ils entendent et ce qu’ils lisent
- Textes complexes : Prosodie plus marquée, chez les adultes et les enfants
- Lien entre fluence incluant la prosodie et compréhension
  - Dans de nombreuses langues différentes
  - À tous les niveaux scolaires
  - Lien qui s’intensifie au fil du développement des compétences en lecture

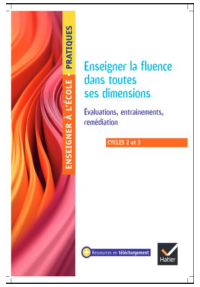
Dodane et Brunellière, (2006) ; Kentner et Vasishth (2016); Schreiber (1991) ; Morgan et Demuth (2014); Dickens (2016); Prior et al, (2011); Benjamin et Schwanenflugel (2010); Miller et Schwanenflugel (2006); Godde et al. (2020)

CC BY-NC-ND 4.0

Evaluations du NMCLM

- /!\ On n'a pas la même vitesse de lecture sur toutes les listes de mots ni tous les textes!
- Ex: en CM2, moyenne de 109 ou 137 NMCLM selon le texte

- ➔ Utiliser un test existant étalonné. Exemples :
  - *OURA-LEC (CP) : Dino*
  - *ELFE (CE1 à 5ème) : Monsieur Petit ou Le géant égoïste*
  - *ECLA16+ (2nde à Terminale) : Le pollueur*
  - *Voir l'ouvrage « Enseigner la fluence dans toutes ses dimensions »*



CC BY-NC-ND 4.0

NMCLM : cibles et précautions

- syllabes et mots : CP-CE1, puis au besoin pour cibler les difficultés des faibles lecteurs
- Textes : CE1-CM1, puis au besoin
- En analysant les types d'erreurs persistantes

- Précautions:
  - *La consigne de vitesse engendre plus d'erreurs*
  - *Peu de lien avec la compréhension*
  - *Peu induire « Lire bien = lire vite » dans la tête des élèves*

CC BY-NC-ND 4.0

Evaluer la prosodie

- Consigne:
- « Lis comme si tu lisais l'histoire à un petit enfant de maternelle »

- /!\ Evaluation forcément subjective…

Lucas arrive à l'école. Il retrouve son amie Lola.

« - Salut Lola ! Est-ce que tu as préparé ton exposé ? demande Lucas.

- Oui, j'ai parlé de mon livre préféré, répond Lola. Et toi ? Je suis sûre que tu as choisi les super-héros !

- Et non ! Qui t'as dit que j'aimais les super héros ? s'étonne Lucas

- Enzo, je crois. Tu l'as fait sur quoi alors ton exposé ? poursuit Lola.

- Il se mêle toujours de tout celui-là, grogne Lucas.

- Allez, dis-moi ! Quel sujet as-tu choisi finalement ? reprend Lola. Les lions ? La danse ? La musique?

- C'est une histoire amusante, répond Lucas. Est-ce que je t'ai déjà parlé de mon chat ?

- C'est celui qui fait toujours des bêtises ? Je l'ai déjà vu chez toi, se souvient Lola.

- Oui, c'est bien lui. Hier il a mangé mon exposé sur les super-héros. Mais pour se faire pardonner, il m'a aidé à en faire un nouveau sur les chats ! »

Godde et al, 2021

CC BY-NC-ND 4.0

EMDF(Echelle Multidimensionnelle de Fluence)
Traduction et adaptation d'une échelle anglophone

- Note de 1 à 4 à chaque dimension
- Total sur 16
- /!\ évaluation qui nécessite un peu d'entrainement
- Tutos d'E. Godde sur sa page

Dimensions	Score 1	Score 2	Score 3	Score 4
Expression (partie simple du texte)	**Jamais** • Pas d'expression. • Monotone. • Voix faible.	**Un peu** • Commence à utiliser sa voix pour sonner naturel sur de rares parties du texte. • Volume inapproprié.	**La plupart du temps** • Plusieurs passages expressifs • Expressivité parfois peu adaptée au texte. • Volume approprié.	**Toujours ou presque** • Passage lu en grande partie avec une expressivité adaptée au texte. • Sonne comme du langage parlé.
Phrasé* (partie simple du texte)	**Mot à mot** Pas d'intonation au niveau des phrases.	**Lecture hachée** • Fréquents phrasés de 2 à 3 mots. • Intonation inappropriée en fin de phrases et de propositions.	**Phrasé incorrect** • Mélange de longs phrasés sans pause et d'arrêts inappropriés pour respirer. • Nombreuses pauses ne respectant pas la syntaxe. • Intonation en partie adaptée.	**Phrasé correct** • Phrasé généralement correct, respectant la syntaxe du texte. • Intonation adaptée.
Décodage** (partie complexe du texte)	**Très difficile** Longues pauses fréquentes, hésitations, faux départs, chuchotements, répétitions essais multiples, mots modifiés.	**Nombreuses difficultés** Plusieurs points difficiles avec hésitations, longues pauses, erreurs de lecture.	**Quelques difficultés** • Rupture occasionnelle de la fluidité sur des mots et/ou des structures particulières. • Quelques erreurs de lecture.	**Sans difficulté** Lecture généralement fluide avec quelques ruptures mais résolues rapidement, en général en s'autocorrigeant.
Vitesse (tout le texte)	**Laborieux**	**Lent**	**Irrégulière** Trop rapide ou mélange irrégulier de lecture lente et rapide.	**Constant et conversationnel**

(Godde et al, 2021; Rasinski, 2004)

CC BY-NC-ND 4.0

S’entrainer à évaluer les 4 dimensions

www.erikagodde.fr\ressources



Godde et al, 2021

CC BY-NC-ND 4.0

Cibler pour mieux aider: vue générale

évaluation
analyse

PHASE DE TEST
LECTURE DE TEXTE EN 1 MIN
NMCLM

SCORE FAIBLE

SCORE MOYEN-BON

BEAUCOUP D'ERREURS

PEU D'ERREURS
(lenteur uniquement)

PHASE DE TEST
EMDF

PHASE DE TEST
UNE IMAGE-UN MOT

PHRASÉ FAIBLE

EXPRESSIVITÉ FAIBLE

SCORE FAIBLE

SCORE MOYEN-BON

MODULE 1
PRÉCISION
(mot, phrase)

MODULE 2
PRÉCISION • VITESSE
(mot, phrase)

MODULE 3
VITESSE • PHRASÉ
(phrase, texte)

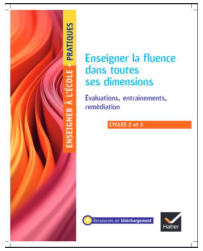
MODULE 4
EXPRESSIVITÉ
(phrase, texte)



ENSEIGNER LA FLUENCE

CC BY-NC-ND 4.0

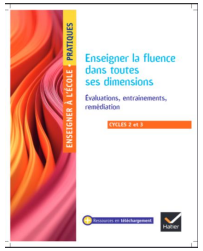
Entrainer la vitesse



- La lecture de texte elle-même
  - *Lectures répétées*
  - *Lectures variées*
- Des sous-habiletés (décomposition de la tâche complexe)
  - *Le traitement du mot en un coup d'œil*
    - *Ex: lectures flash*
  - *Le déplacement du regard, le balayage*
    - *Ex : chercher les paires / l'intrus*
  - *L'anticipation*
    - *Ex : lire des phrases à trous à voix haute*

CC BY-NC-ND 4.0

Enseigner la prosodie: quelques principes



- Offrir des modèles
  - ➔ Entendre des lectures expressives de textes et de lecteurs différents

- **Expliciter**
  - ➔ ce qu'est une bonne lecture
  - ➔ Comment planifier ses pauses, sa respiration
  - ➔ Comment choisir et mettre le ton
  - ➔ ….

Ce jour là, # Matilda décida de se rendre toute seule # à la bibliothèque du village.#

Ce jour là, Matilda décida de se rendre

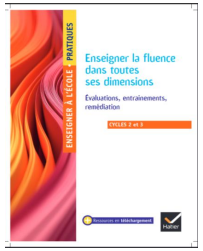
toute seule à la bibliothèque du village.

- Décomposer la difficulté. Ex: indiçage visuel
  - ➔ Annotation des textes pour faire apparaitre les pauses,les groupes de sens/souffle, les variations mélodiques...

Hudson, (2005); Levasseur et al, (2008)

CC BY-NC-ND 4.0

Entrainer toutes les dimensions



- Lectures répétées orientées prosodie
- Lectures duo
- Lectures chorales, lectures synchrones
- Lectures chantées
- Lectures théâtralisées

- Varier les situations d'écoute et de lecture expressive:
  - Faire un doublage de film, de dessin animé
  - Préparer puis faire un discours
  - Ecrire puis faire un slam
  - dans toutes les disciplines : lire l'énoncé, le problème… à voix haute
  - Ecouter des podcasts, des audiobooks…

CC BY-NC-ND 4.0



Lecture synchrone en karaoké

https//fondamentapps.com

FondamentApps

À partir du CE1

- Entrainer la fluence en lecture dans toutes ses dimensions : précision, vitesse, phrasé, expressivité.
- En lisant des textes à voix haute, en karaoké et en synchronie avec un expert, de façon répétée
- 4 niveaux de lecture (syllabes, mots, gr. de sens, gr. de souffle), textes de difficulté croissante.

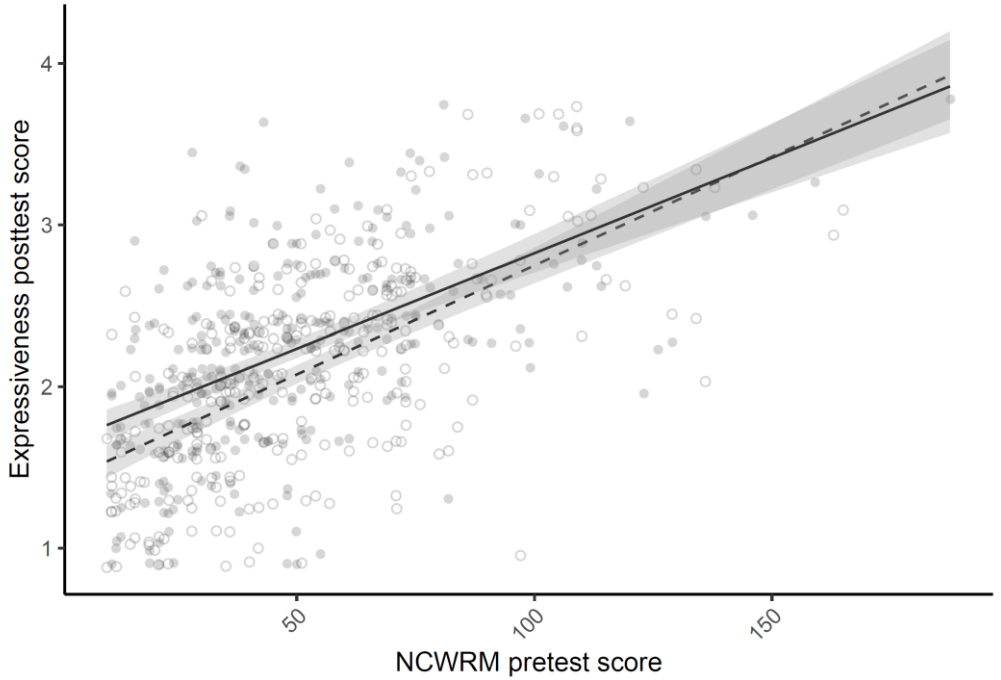


Résultats de l'expérimentation

586 élèves CE1 des 3 académies
- G1 = Fluidili
- G2 = Firefly

Prétest –10 semaines (10H visées) – postest

Résultats (Modèles Mixtes) :
G1 = G2 en précision et en vitesse de lecture
G1 > G2 en qualité de prosodie en lecture(f^2 = .03)



Godde, E., Boggio, C., Favre-Félix, A., Bosse, M-L., & Bailly, G. (submitted). Improving Fluency of Young L1 Readers: Large-Scale Evaluation of a Computer-Assisted Training Program Based on Repeated Reading-while-Listening of Texts, Enhanced by Karaoke. *Journal of Computer Assisted Learning.*

APPRENDRE A COMPRENDRE

Continuité de la compréhension orale et écrite

- Les mêmes mécanismes cognitifs sont engagés : continuité avérée

- Dès les premières années de vie, apprentissage implicite, premiers automatismes
- Développement interactif de l'ensemble des habiletés de compréhension:
  entre 4 et 9 ans le vocabulaire connu explique la capacité à effectuer des inférences un an plus tard, mais l'habileté à faire des inférences prédit aussi le vocabulaire un an plus tard
- Différences inter-individuelles : programmes de prévention précoces efficaces

- Enseigner/entrainer à comprendre :
  - *commencer bien avant d'apprendre à lire*
  - *Continuer même quand on sait lire*

Bianco et al; 2002-2012; Catts et al. 2005; Nichd 2005; Nicola, Muijselaar & Cain, 2019

Enseignement explicite efficace

Rappels :

- Enseignement systématique, guidé - **du guidage à l'autonomie**

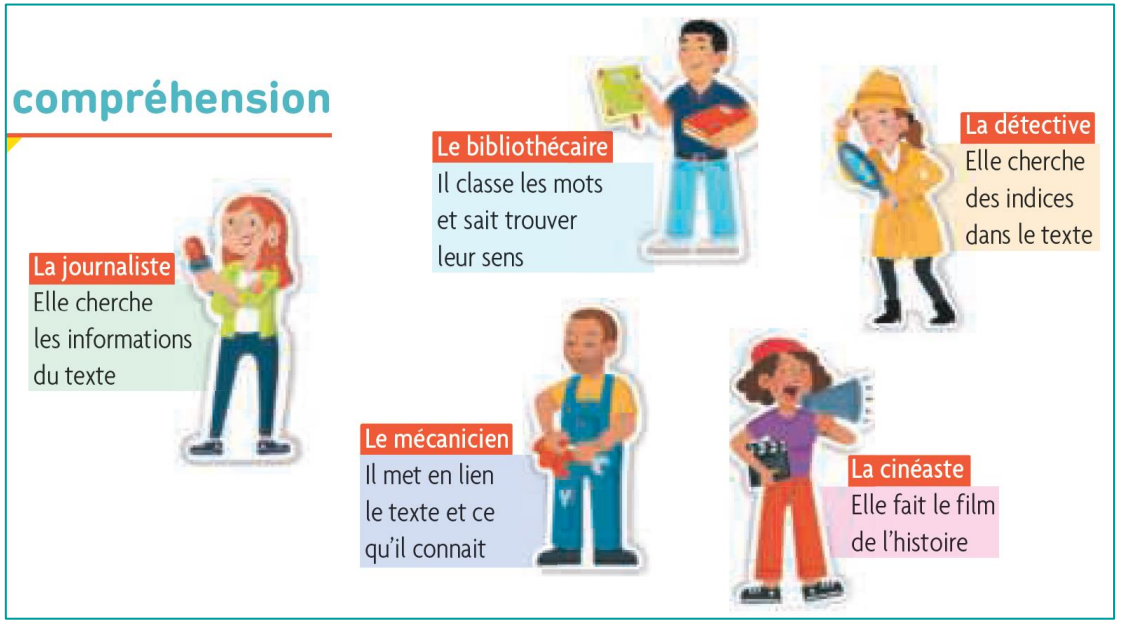
- Réduction de la complexité
  - ***du simple au complexe***
  - *intégration progressive des habiletés composant une tâche complexe*

- Structuration et soutien
  - ***démonstration (modelage) de la procédure: verbalisation des raisonnements par l'enseignant***
  - *guidage de la pratique initiale*
  - *feedback informatifs et repères (indices, aides-mémoire, check-listes…)*

- Pratique indépendante intensive

Exemple d'enseignement explicite des stratégies de compréhension, à l'oral puis à l'écrit

- Des stratégies personnifiées
- En atelier dirigé, enseignement explicite, pas-à-pas, de ces stratégies
  - *Annonce de l'objectif*
  - *Démonstration (ht parleur)*
  - *Pratique & dialogues guidés*

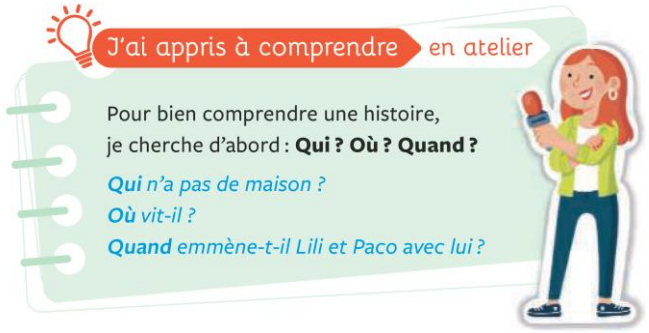


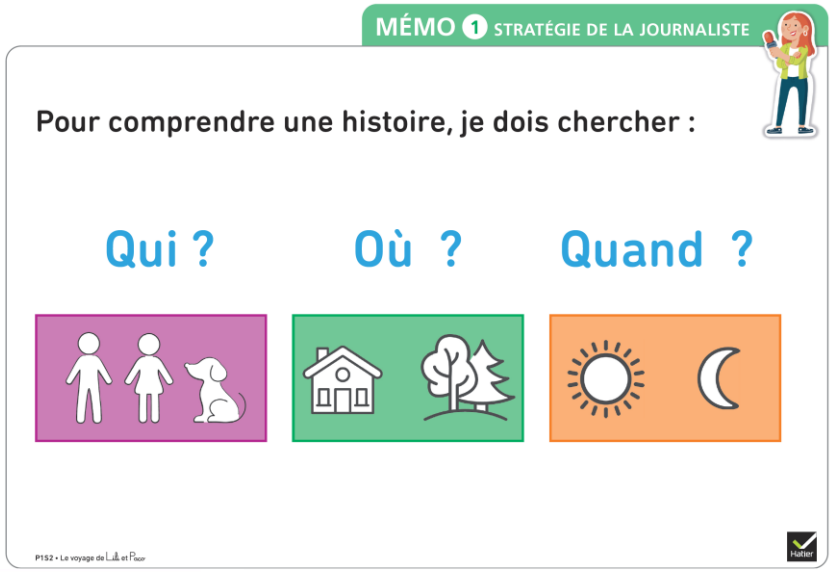


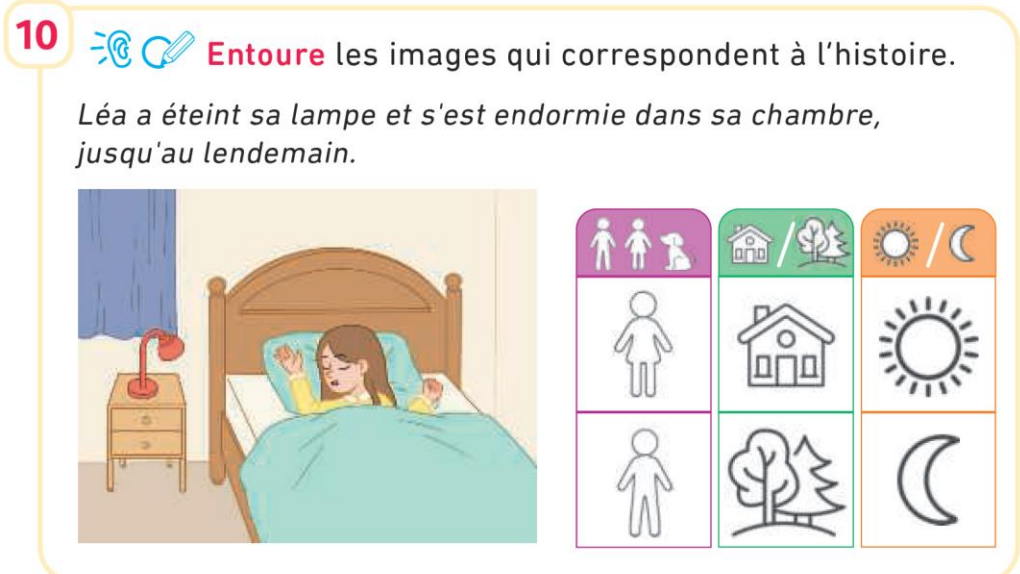
Je vous montre comment je fais pour réfléchir à la question « **Où ?** Dedans ou dehors ? » avec la phrase : « ***Il fait si chaud que Papi, Lili et Paco s'installent sous le grand arbre devant la ferme.*** » Je me demande si cette histoire se passe dedans [montrer son étiquette], ou dehors [idem]. Je cherche des indices qui montrent si ça se passe dedans ou dehors [relire l'énoncé]. Le texte dit que Papi, Lili et Paco s'installent « sous le grand arbre » donc ce ne peut être que dehors. Je sais maintenant quelle étiquette choisir. Montrez-moi laquelle [Vérifier que la consigne est bien exécutée]. Oui, il fallait choisir l'étiquette *dehors*.

Un enseignement explicite des stratégies de compréhension, à l'oral puis à l'écrit

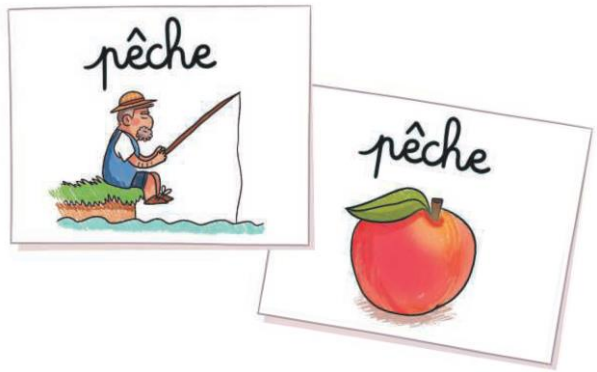
- Institutionnalisation : les mémos
- Pratiques autonomes (manuel, cahier d'exercice)

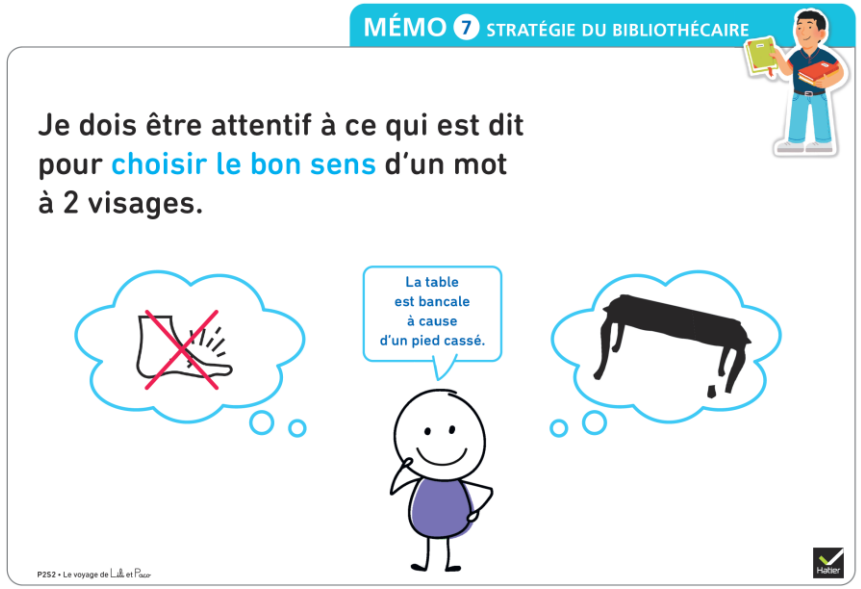






Le vocabulaire
Exemple : les « mots à deux visages »









Bibliographie

Ardoin, S. P., Binder, K. S., Foster, T. E., & Zawoyski, A. M. (2016). Repeated versus wide reading: A randomized control design study examining the impact of fluency interventions on underlying reading behavior. *Journal of School Psychology*, *59*, 13-38.

Bailly, G., & Gouvernayre, C. (2012). Pauses and respiratory markers of the structure of book reading. Annual Conference of the International Speech Communication Association, 13, 2218–2221.

Bartolomeo, Bachoud-Levi, Chokron & Degos (2002). Visually and motor-based knowledge of letters: Evidence from a pure alexic patient.. Neuropsychologia, 1363-1371.

Benjamin, R. G., & Schwanenflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, *45*(4), 388-404.

Bianco, M. (2023). La compréhension de l'écrit et son développement : de multiples habiletés en interaction. ANAE, 182, 75-84.

Billard, C., Barbe, F., WARDE, M. C., Dujardin Beffa, P., EBER, C., Messaouden, N., ... & Richard, G. (2013). Un centre ressource municipal de niveau 2 dédié aux troubles des apprentissages adapté aux populations défavorisées. Une expérience pilote: Paris Santé Réussite. ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, (125), 407-417.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 3, 1-35.

Bosman, A. M. T., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2006). Learning the spelling of strange words in Dutch benefits from regularized reading. Journal of Educational Psychology, 98(4), 879–890. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.879

Bressoux, P., Hanner, C., Bianco, M. *et al*., Rapport final de la recherche LONGIT, Convention de recherche. n° 2014-DEPP-026, Université Grenoble-Alpes, 2020.

Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., & Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading competence in primary school children: The role of prosody. Learning and Instruction, 52, 59-68.

Casalis, S., Pacton, S., Lefevre, F., & Fayol, M. (2018). Morphological training in spelling: Immediate and long-term effects of an interventional study in French third graders. Learning and Instruction, 53, 89-98. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.009.

Chall, J.S. (2000). The academic achievement challenge. What really woks in the classroom. New York, NY: Guilford Press.

Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. Journal of learning disabilities, 35(5), 386-406.

Cunningham, J. W. (2001). Essay book reviews: The national reading panel report.

Devonshire, V., & Fluck, M. (2010). Spelling development: Fine-tuning strategy-use and capitalising on the connections between words. Learning and Instruction, 20(5), 361-371. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.02.025.

Dickens, R. H., & Meisinger, E. B. (2016). Examining the effects of skill level and reading modality on reading comprehension. *Reading Psychology*, *37*(2), 318-337.

Dodane, C., & Brunelière, A. (2006, June). Lecture silencieuse et oralisée des phrases relatives: le rôle de la prosodie. In *XXVIème Journées d'Etude sur la Parole*.

Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. t., et Moody, S. W. (1999). Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. Exceptional Children, 65(3), 399-415.

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the national academy of sciences*, *118*(17), e2022376118.

Fayol, M., Grimaud, F., & Jacquier, M. (2013). Une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale. ANAE, 123, 156-163.

Fernandes, S., Querido, L., Verhaeghe, A., & Araújo, L. (2018). What is the relationship between reading prosody and reading comprehension in European Portuguese? Evidence from grades 2 to 5. *Journal of Research in Reading*, *41*, S102-S129.

Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X., & Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational Psychologist*, *55*(1), 1–20. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1659794

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., & Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages*. Pearson.

Godde, E., Bailly, G., Escudero, D., Bosse, M.-L., & Gillet-Perret, E. (2017). Evaluation of reading performance of primary school children: Objective measurements vs. subjective ratings. In International workshop on child computer interaction (WOCCI) (Vol. 1, pp. 23–27).Godde, E., et al. (in preparation). Evaluation of Fluidili, an app to enhance reading fluency and prosody in reading, in 2nd grade French children.

Godde, E., Bosse, M-L., & Bailly, G. (2021). Echelle Multidimensionnelle de Fluence : nouvel outil d'évaluation de la fluence en lecture prenant en compte la prosodie, étalonné du CE1 à la 5ème. L'Année Psychologique, 121(2), 19-43. https://doi.org/10.3917/anpsy1.212.0019.

Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2012). A Meta-Analysis of Morphological Interventions in English: Effects on Literacy Outcomes for School-Age Children. *Scientific Studies of Reading*, *17*(4), 257–285. https://doi.org/10.1080/10888438.2012.689791

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. Remedial and special education, 7(1), 6-10. https://doi.org/10.1177/074193258600700104

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review, 81*, 710–744. https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566

Graham, S., Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing* **27**, 1703–1743. https://doi.org/10.1007/s11145-014-9517-0

Holliman, A. J., Wood, C., & Sheehy, K. (2010). Does speech rhythm sensitivity predict children's reading ability 1 year later?. Journal of Educational Psychology, 102(2), 356.Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. The Reading Teacher, 58(8), 702-714.Jeynes, W. et Littell, S. (2000). A meta-analysis of studies examining the effect of whole language instruction on the literacy of low-SeS students. Elementary School Journal, 101(1), 21-33

Joseph, L.M., Konrad, M., Cates, G., Vajcner, T., Eveleigh, E. and Fishley, K.M. (2012), A meta-analytic review of the cover-copy-compare and variations of this self-management procedure. Psychol. Schs., 49: 122-136. https://doi.org/10.1002/pits.20622

Kentner, G., & Vasishth, S. (2016). Prosodic focus marking in silent reading: effects of discourse context and rhythm. *Frontiers in Psychology*, *7*, 319.

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational psychology*, *100*(2), 310.

Kroesbergen, e.H et Van Luit, J.e. (2003). Mathematics Interventions for children with Special educational Needs. A Meta-Analysis. Remedial and Special Education, 24(2), 97-114.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading research quarterly*, *45*(2), 230-251.

Lai, S. A., George Benjamin, R., Schwanenflugel, P. J., & Kuhn, M. R. (2014). The longitudinal relationship between reading fluency and reading comprehension skills in second-grade children. *Reading & Writing Quarterly*, *30*(2), 116-138.

Lebrun, Bosse, & Valdois (2018). Améliorer l'orthographe chez les élèves de 10 à 13 ans: entrainement par dictées guidées. Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education

LeVasseur, V. M., Macaruso, P., & Shankweiler, D. (2008). Promoting gains in reading fluency: A comparison of three approaches. Reading and Writing, 21, 205-230.

Levesque, J. Y., Gaté, J. P., Saint-Pierre, A., & Mansour, M. (2015). S'instruire des paroles d'élèves au sujet de l'étude de l'orthographe lexicale. The Canadian Journal of Applied Linguistics, 18(1), 42.

Long, M. (2014). 'I can read further and there's more meaning while I read': An exploratory study investigating the impact of a rhythm-based music intervention on children's reading. Research studies in music education, 36(1), 107-124.

Lopes, J., Silva, M. M., Spear-Swerling, L., & Zibulski, J. (2015). Prosody Growth and Reading Comprehension: A Longitudinal Study from 2nd Through the End of 3er Grade//Evolução da prosódia e compreensão da leitura: Um estudo longitudinal do 2º ano ao final do 3º ano de escolaridade. *Revista de Psicodidáctica*, *20*(1).

Mavrommati, T. D., & Miles, T. R. (2002). A pictographic method for teaching spelling to Greek dyslexic children. Dyslexia, 8(2), 86-101. https://doi.org/10.1002/dys.216

Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of educational psychology*, *98*(4), 839.

Morgan, J. L., & Demuth, K. (2014). Signal to syntax: An overview. *Signal to syntax*, 1-22.

Moser, L. A., Fishley, K. M., Konrad, M., & Hessler, T. (2012). Effects of the Copy-Cover-Compare Strategy on Acquisition, Maintenance, and Generalization of Spelling Sight Words for Elementary Students With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, *34*(2), 93–110. https://doi.org/10.1080/07317107.2012.684644

Ocal, T., Ehri, L.C. Spelling pronunciations help college students remember how to spell difficult words. Read Writ 30, 947–967 (2017). https://doi.org/10.1007/s11145-016-9707-z

O'Connor, R. E. (2018). Reading fluency and students with reading disabilities: How fast is fast enough to promote reading comprehension?. Journal of learning disabilities, 51(2), 124-136.

Partz, M. P. D., Seron, X., & Linden, M. V. D. (1992). Re-education of a surface dysgraphia with a visual imagery strategy. Cognitive Neuropsychology, 9(5), 369-401. https://doi.org/10.1080/02643299208252065

Prior, S.M., Fenwick, K.D., Saunders, K.S., Ouellette, R., O'Quinn, C., & Harvey, S. (2011). Comprehension after oral and silent reading: Does grade level matter? Literacy Research and Instruction, 50(3), 183–194. https://doi.org/10.1080/19388071.2010.497202

Rasinski, T. V. (2004). Assessing reading fluency. *Pacific Resources for Education and Learning (PREL)*.

Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. Educational Leadership, 43, 60-69. Retrieved June 27, 2018 from: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198604_rosenshine.pdf

Rosenshine, B.V. et Stevens, r. (1986). teaching functions. In M. c. Wittrock (dir.), Handbook of research on teaching (3e éd.),(pp. 376-391). New York, NY: Macmillan

Schmalzl, L., & Nickels, L. (2006). Treatment of irregular word spelling in acquired dysgraphia: Selective benefit from visual mnemonics. Neuropsychological Rehabilitation, 16(1), 1-37. https://doi.org/10.1080/09602010443000218

Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into practice*, *30*(3), 158-164.

Suggate, S. P. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. Journal of learning disabilities, 49(1), 77-96.

Thaler, V., Landerl, K. & Reitsma, P. An evaluation of spelling pronunciations as a means of improving spelling of orthographic markers. Eur J Psychol Educ 23, 3–23 (2008). https://doi.org/10.1007/BF03173137

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and special education*, *25*(4), 252-261.

Valdois, S., De Partz, M. P., Seron, X., & Hulin, M. (2003). L'orthographe illustrée. Ortho éditions (n'est plus édité).

Valdois, S., De Partz, & Hulin, M. (2017). Mon orthographe illustrée... Larousse.

Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2016). Bidirectional relations between text reading prosody and reading comprehension in the upper primary school grades: A longitudinal perspective. *Scientific Studies of Reading*, *20*(3), 189-202.

Wren, S. (2020). The Cognitive Foundations of Learning to Read: A Framework. Southwest Educational Development Laboratory, Austin (TX).

Young, C., & Rasinski, T. (2018). Readers Theatre: Effects on word recognition automaticity and reading prosody. Journal of Research in Reading, 41, 475–485.

Young, K. S. G., & Petscher, Y. (2016). Prosodic sensitivity and reading: An investigation of pathways of relations using a latent variable approach. Journal of Educational Psychology, 108(5), 630.

Young, A. R., Bowers, P. G., & MacKinnon, G. E. (1996). Effects of prosodic modeling and repeated reading on poor readers' fluency and comprehension. Applied psycholinguistics, 17(1), 59-84.