

# Lire pour comprendre au collège

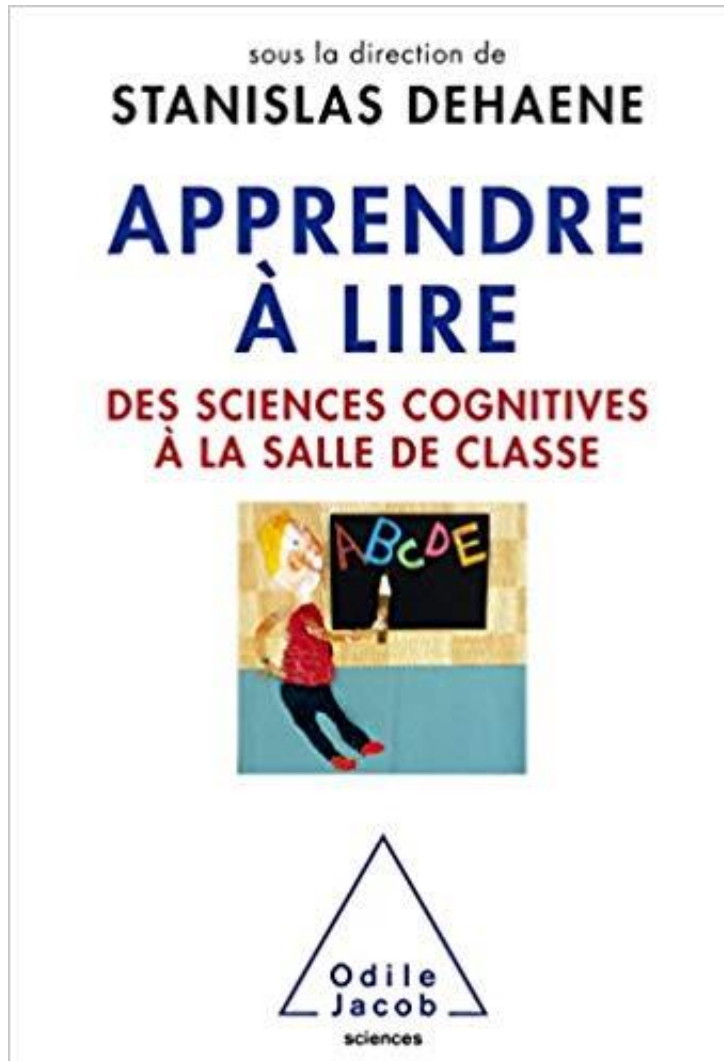
Fanny De La Haye-Nicolas

Maître de Conférences en Psychologie Cognitive

(INSPÉ de Nouméa ; LIRE, Université de Nouvelle-Calédonie)



# Ressources bibliographiques



**CONFÉRENCE DE CONSENSUS**

**LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE**

**Comment soutenir le développement  
de compétences en lecture ?**

---

**RECOMMANDATIONS DU JURY**

---

16 et 17 mars 2016 à l'ENS de Lyon

En partenariat avec :

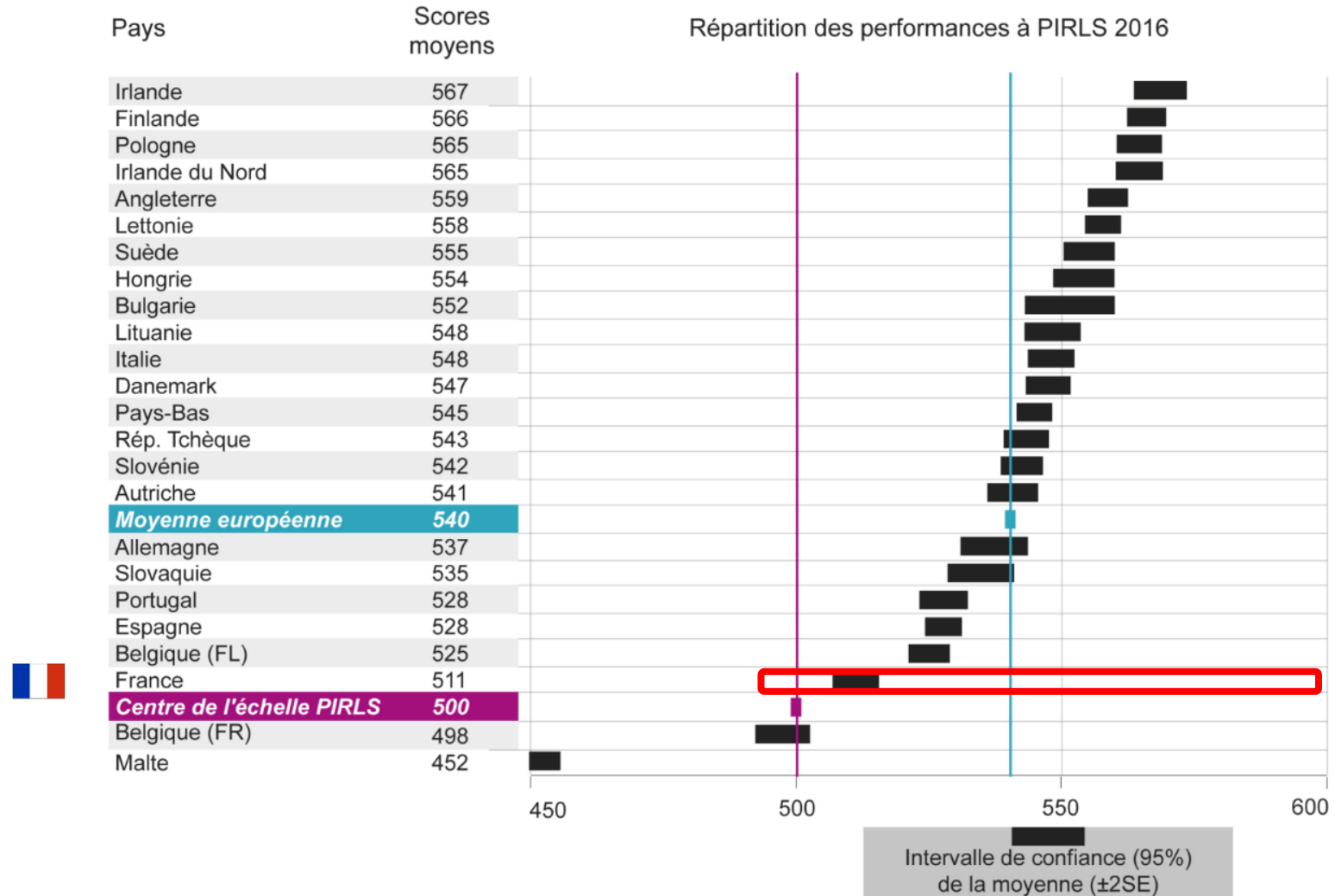


# Contexte

Depuis plus de vingt ans, en France, le pourcentage d'élèves en difficulté face à l'écrit, a augmenté de manière significative, de sorte que près d'un élève sur cinq est aujourd'hui concerné en début de 6<sup>ème</sup> (Daussin, Keskpaik & Rocher, 2011).

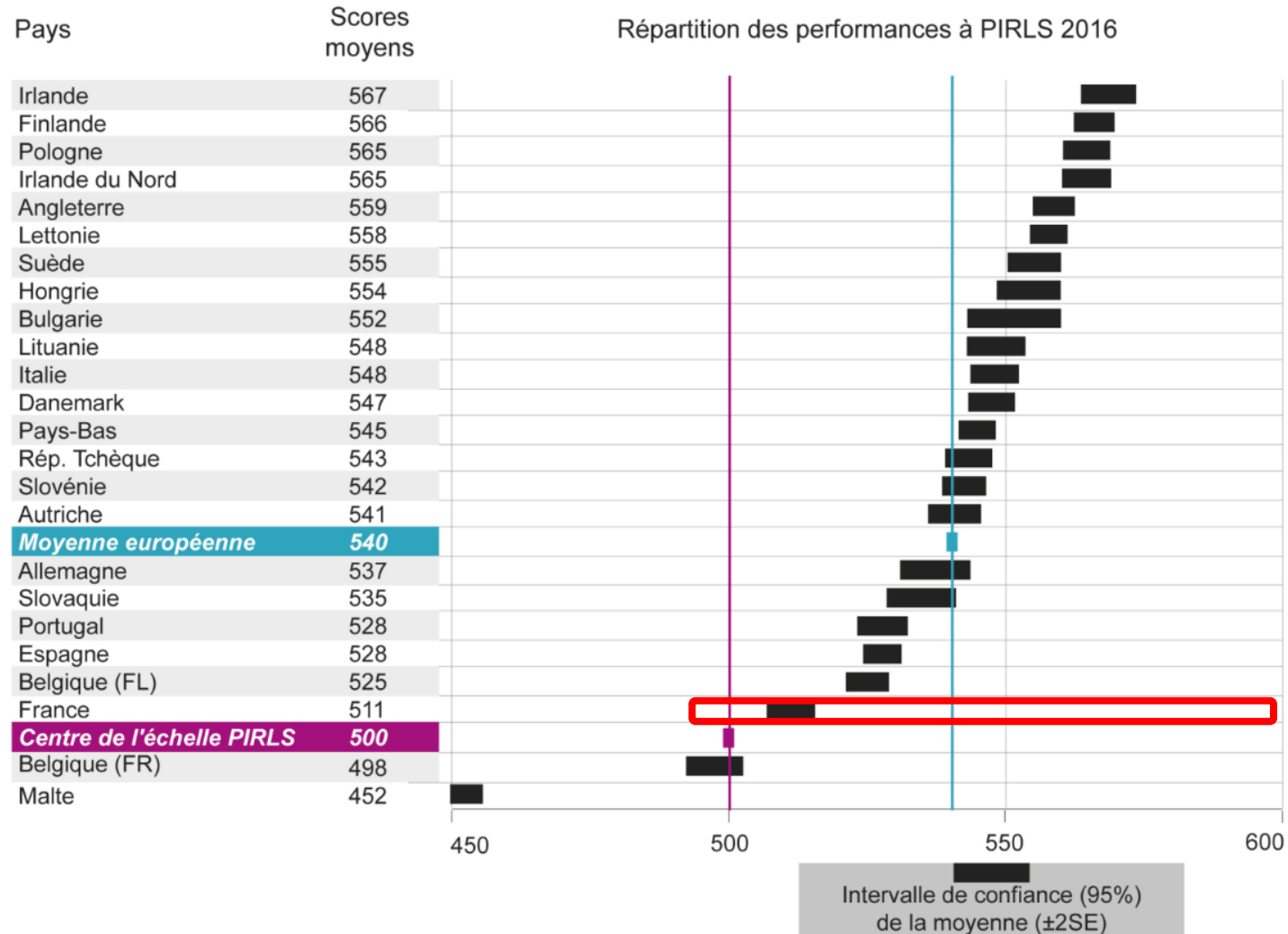
Résultats similaires dans le dernier rapport du CNESECO sur les inégalités (27 septembre 2016).

Plus récemment, les résultats de l'enquête PIRLS 2016 parue en 2017 et de l'enquête PISA 2018 parue le 03 décembre 2019.



Surreprésentation  
des élèves français  
dans le groupe le  
plus faible.

6 % des élèves  
français n'atteignent  
pas le niveau  
le plus élémentaire  
de PIRLS.



# Contexte



Juste au dessus de la moyenne des pays de l'OCDE.

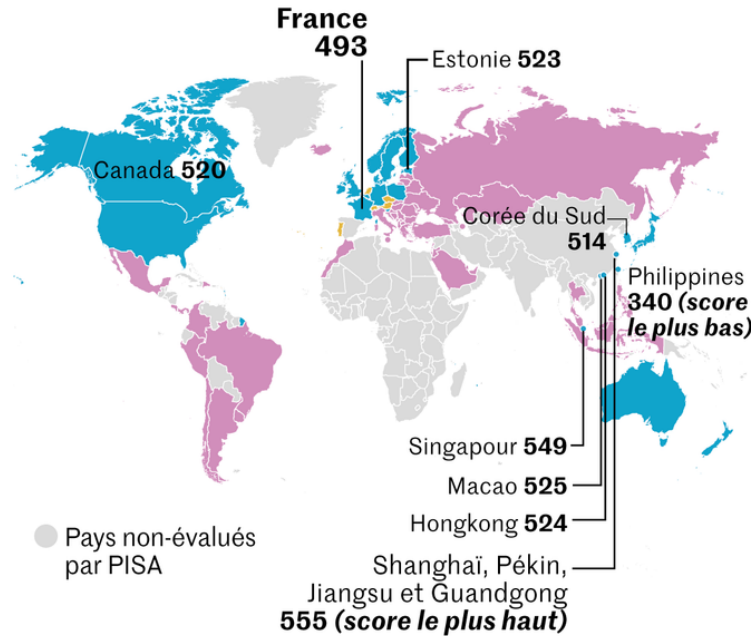
23<sup>ème</sup> sur les 28 pays européens, sur les 79 pays de l'OCDE ayant participé à l'évaluation.

En France, l'écart de résultat entre les élèves issus d'un milieu favorisé et ceux issus de classes sociales défavorisées est de 107.

**Score moyen en lecture** des pays et des économies à l'évaluation PISA 2018

- **Supérieur** à la moyenne de l'OCDE (493 à 555)
- **Dans la moyenne** de l'OCDE (484 à 492)
- **Inférieur** à la moyenne de l'OCDE (340 à 479)

# PISA (2019)



**487**

C'est le score moyen des pays de l'OCDE

Parmi les dix premiers pays du classement, cinq sont asiatiques

Sources : OCDE ; PISA  
Infographie : LE MONDE

# Contexte

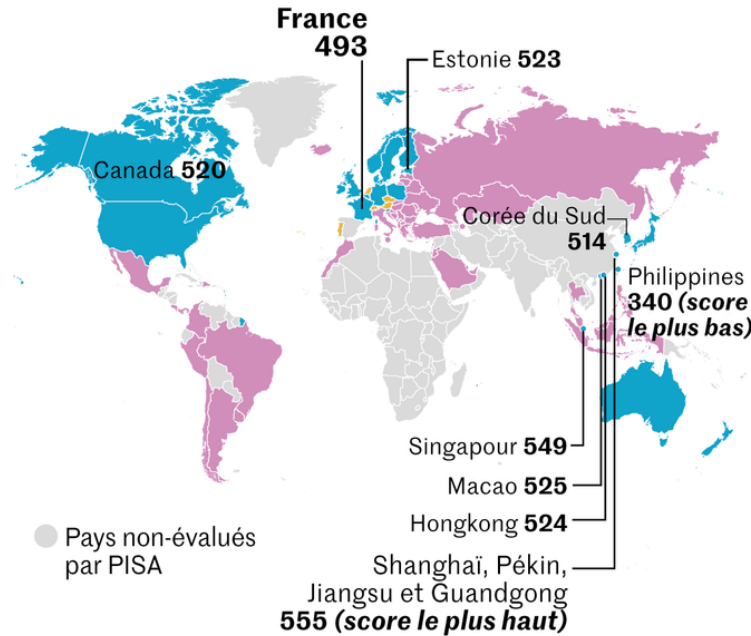


« Les élèves défavorisés ont cinq fois plus de risque de se retrouver en difficulté que les autres, en compréhension de l'écrit », relève Pauline Givord, analyste à l'OCDE qui a codirigé une partie de l'enquête Pisa.

**Score moyen en lecture** des pays et des économies à l'évaluation PISA 2018

- **Supérieur** à la moyenne de l'OCDE (493 à 555)
- **Dans la moyenne** de l'OCDE (484 à 492)
- **Inférieur** à la moyenne de l'OCDE (340 à 479)

# PISA (2019)



# 487

C'est le score moyen des pays de l'OCDE

Parmi les dix premiers pays du classement, cinq sont asiatiques

Sources : OCDE ; PISA  
Infographie : LE MONDE

# Contexte

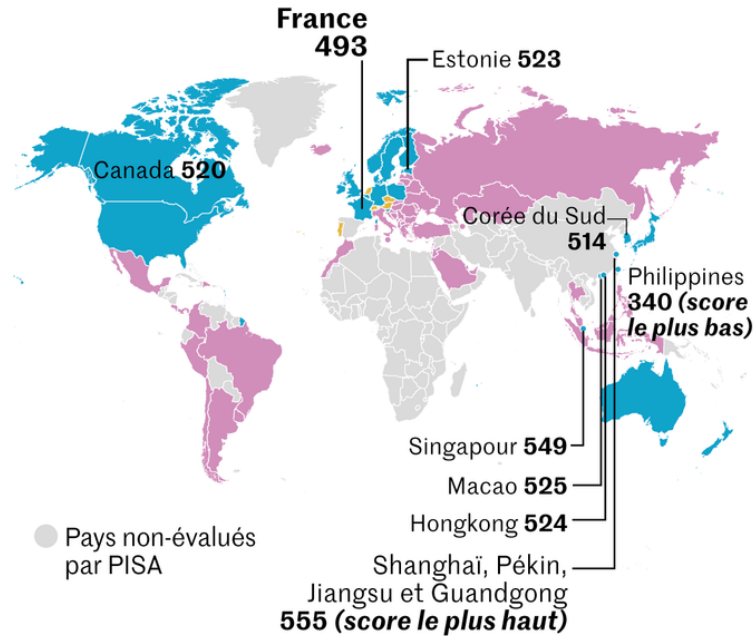


Ainsi, environ 20% des élèves favorisés (appartenant au quart supérieur de l'indice Pisa du statut économique, social et culturel), mais seulement 2% des élèves défavorisés, sont parmi les élèves très performants en compréhension de l'écrit.

**Score moyen en lecture** des pays et des économies à l'évaluation PISA 2018

- **Supérieur** à la moyenne de l'OCDE (493 à 555)
- **Dans la moyenne** de l'OCDE (484 à 492)
- **Inférieur** à la moyenne de l'OCDE (340 à 479)

# PISA (2019)



**487**

C'est le score moyen des pays de l'OCDE

Parmi les dix premiers pays du classement, cinq sont asiatiques

# Contexte.

# La JDC (Journée Défense et Citoyenneté, ex. JAPD). Les résultats (année 2020)

En 2020, 29,4% (27,5% en 2019 et 25,9% en 2018) des jeunes âgés de 16 à 25 ans n'ont pas automatisé la lecture

## ➤ 1 Les profils de lecteurs à la *Journée défense et citoyenneté 2020* (en %)

Profil	Traitements complexes	Automaticité de la lecture	Connaissance du vocabulaire	Garçons	Filles	Ensemble	En %
5d	+	+	+	58,3	61,6	60,0	Lecteurs efficaces 78,6
5c	+	-	+	19,4	17,8	18,6	
5b	+	+	-	6,5	8,0	7,2	Lecteurs médiocres 11,9
5a	+	-	-	4,7	4,7	4,7	
4	-	+	+	2,3	1,8	2,1	Très faibles capacités de lecture 4,9
3	-	-	+	3,4	2,2	2,8	
2	-	+	-	1,4	1,3	1,3	Difficultés sévères 4,6
1	-	-	-	3,9	2,6	3,3	

**Avertissement** : les données 2020 portent sur un nouveau test de lecture. Les profils ne sont pas comparables aux années précédentes.

**Lecture** : la combinaison des trois dimensions de l'évaluation permet de définir 8 profils. Les profils numérotés de 1 à 4 concernent les jeunes n'ayant pas la capacité de réaliser des traitements complexes (très faible compréhension en lecture suivie, très faible capacité à rechercher des informations). Ils sont en deçà du seuil de lecture fonctionnelle. Les profils codés 5a, 5b, 5c, 5d sont au-delà de ce même seuil, mais avec des compétences plus ou moins solides, ce qui peut nécessiter des efforts de compensation relativement importants.

**Note** : par le jeu des arrondis, les totaux des colonnes peuvent être légèrement différents de 100 %.

**Champ** : France métropolitaine + DROM.

**Source** : DEPP-MENJS, DSNJ-Ministère des Armées.

# Illettrisme

## De quoi parle-t-on ?

On parle d'illettrisme pour des personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. Il s'agit pour elles de réapprendre, de renouer avec la culture de l'écrit, avec les formations de base, dans le cadre de la politique de lutte contre l'illettrisme.

# Illettrisme

## De quoi parle-t-on ?

On parle d'illettrisme pour des personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être **autonomes dans les situations simples de la vie courante**. Il s'agit pour elles de réapprendre, de renouer avec la culture de l'écrit, avec les formations de base, dans le cadre de la politique de lutte contre l'illettrisme.

# Illettrisme

## De quoi parle-t-on ?

(...) de situations simples de notre vie courante !!!

Faire une liste de courses, lire une notice de médicament ou une consigne de sécurité, rédiger un chèque, utiliser un appareil-ménager, lire le carnet scolaire de son enfant, entrer dans la lecture d'un livre, raconter une histoire à son enfant, aider à faire les devoirs, retirer de l'argent à un distributeur automatique, faire un calcul simple, lire un trajet de métro ou de bus, se repérer dans un lieu,...

# Illettrisme : un enjeu social majeur

Illettrisme : diagnostic postérieur à la sortie du système scolaire. Mais les difficultés observables dès l'école primaire peuvent être des précurseurs de l'illettrisme.

On sait que les élèves qui ont des difficultés en lecture sont plus à risque de connaître l'abandon scolaire que leurs pairs.

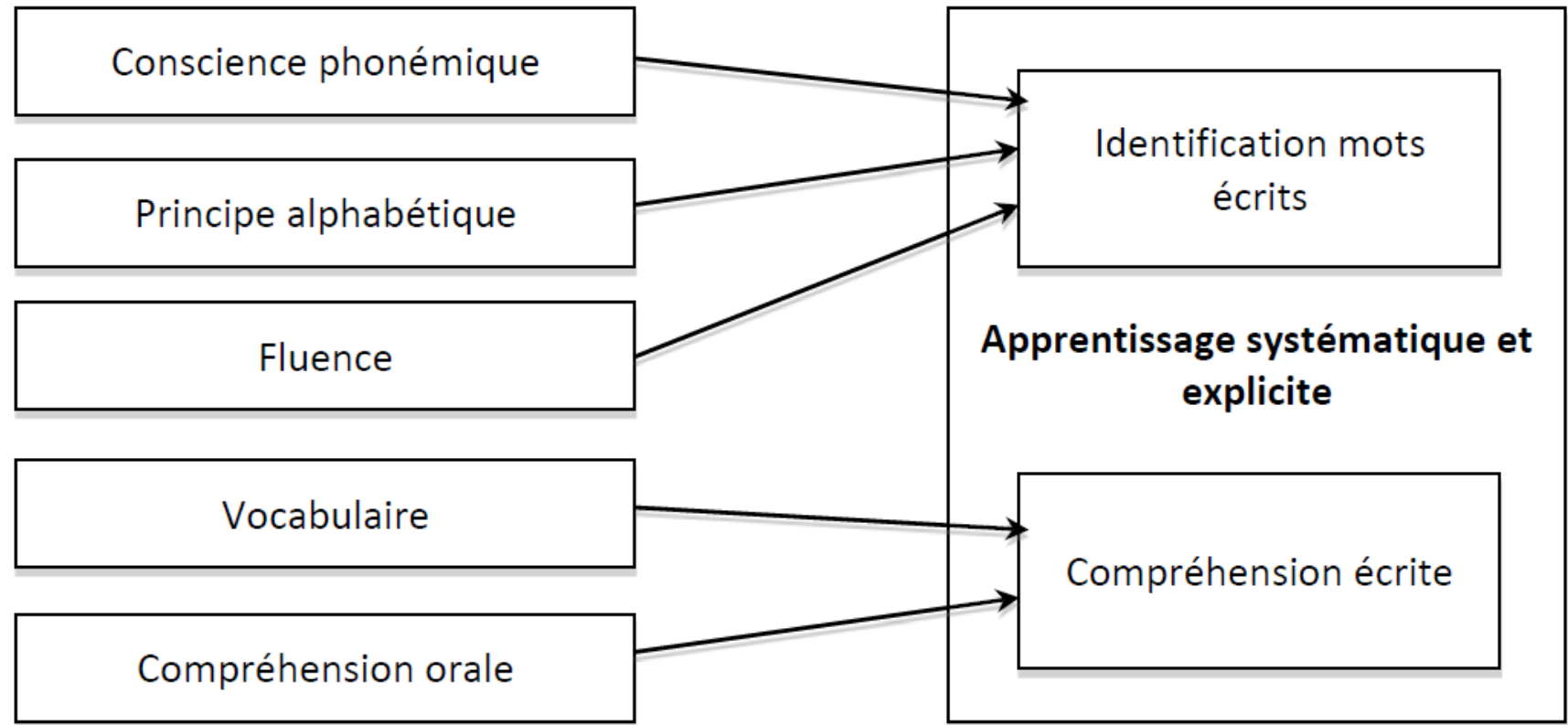
# Un témoignage

Extrait du documentaire « A la lettre » de Marianne Bressy  
Disponible et téléchargeable sur le site de Canopé Rennes



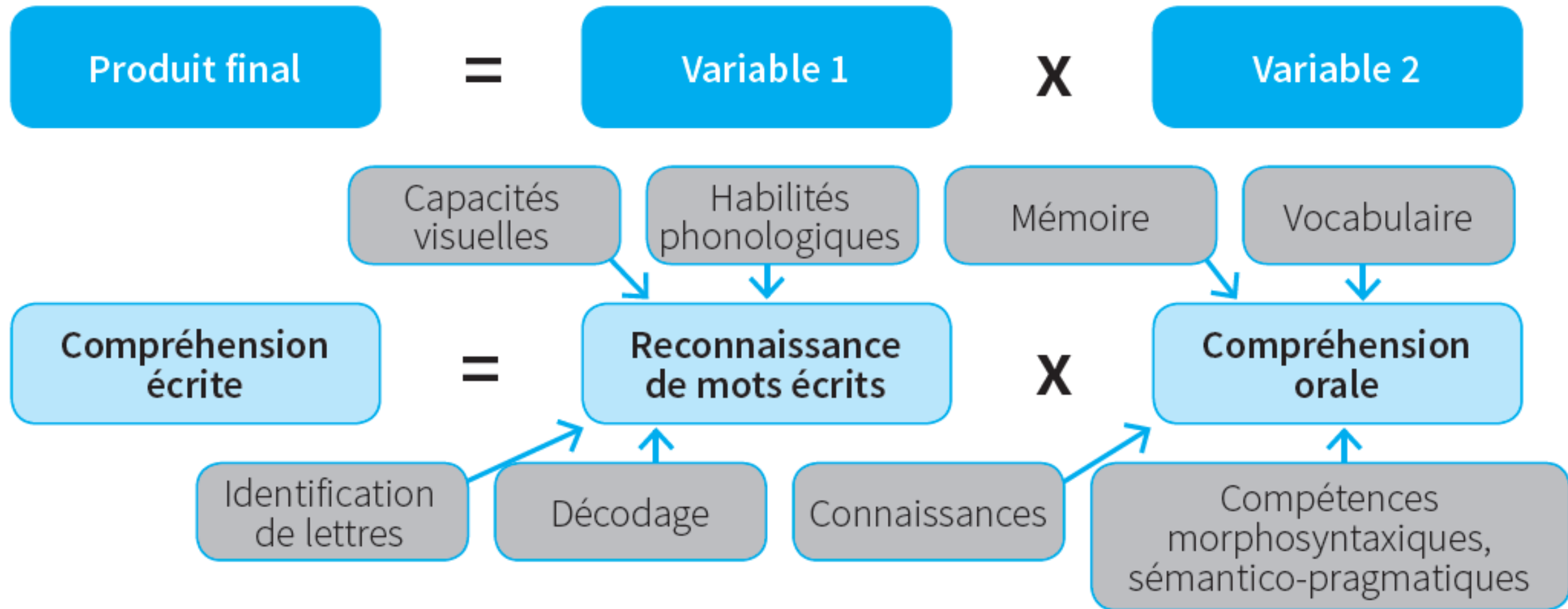
# Acquisition de l'écrit et littéracie

## Les cinq piliers de la lecture



Ces composantes sont désormais connues sous le terme « Five Big Ideas in Reading Instruction » ou « Cinq piliers de la lecture » (National Reading Panel, 2000)

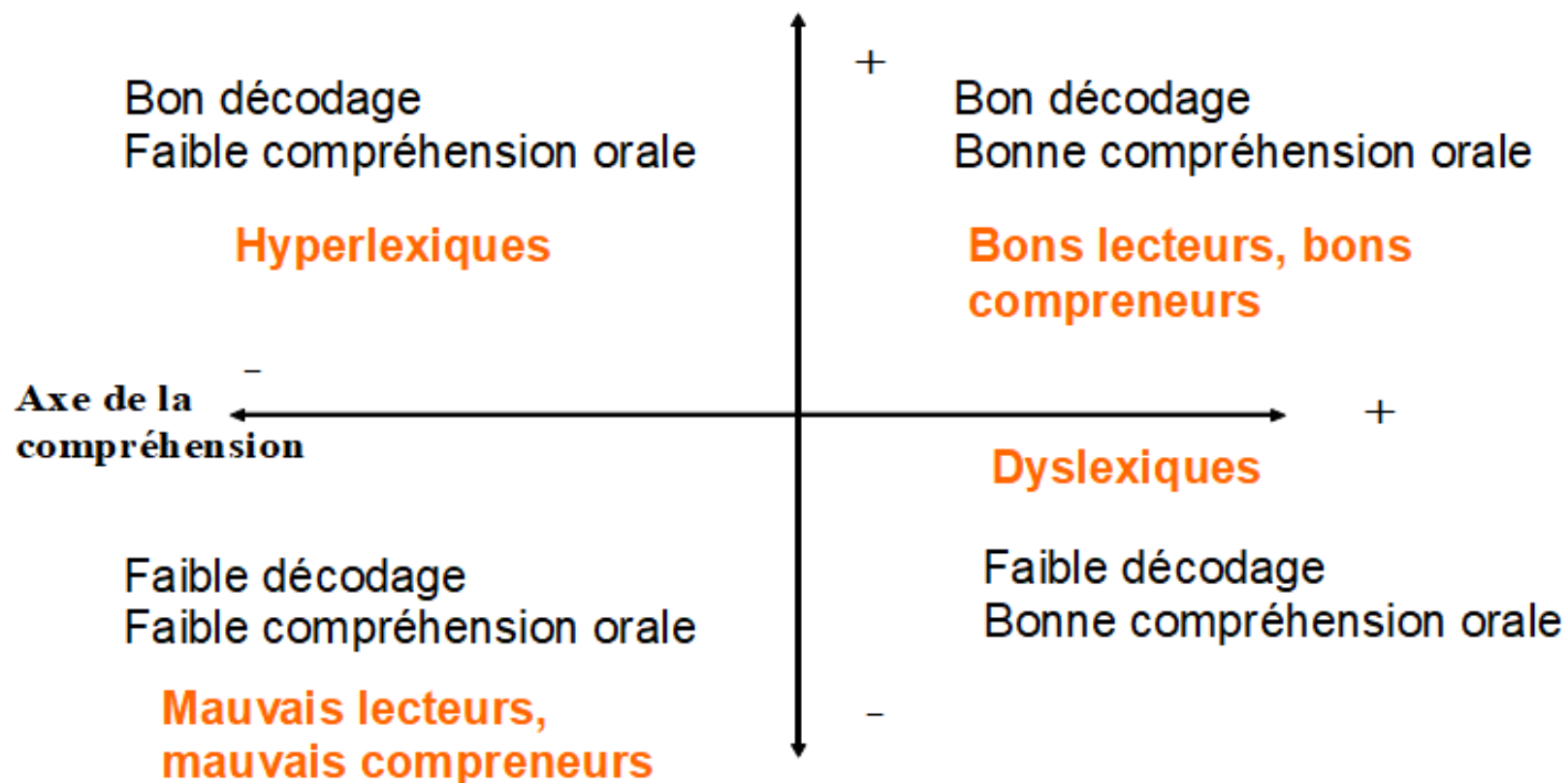
# Un modèle « simple » de la compréhension en lecture



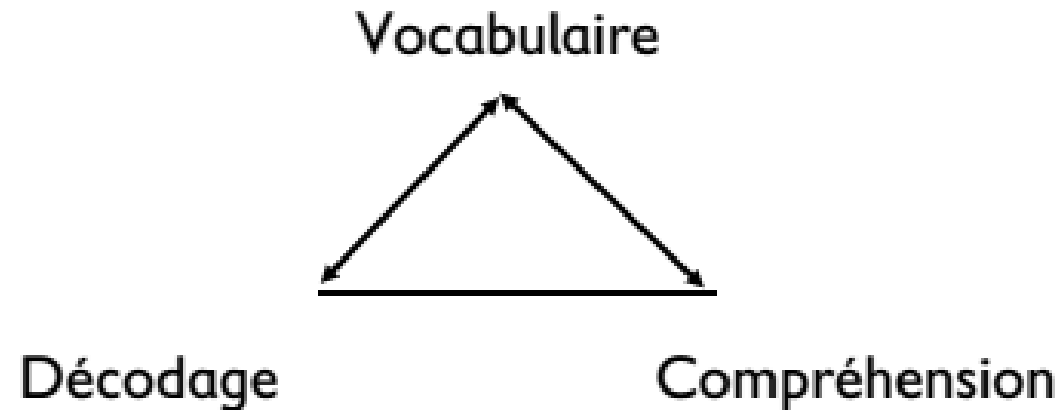
# Les implications pédagogiques du modèle simple de lecture

## La lecture

Axe de la reconnaissance des mots écrits  
exactitude et automaticité



# Vocabulaire et compréhension dans la compétence en lecture (Modèle de Perfetti, 2010)

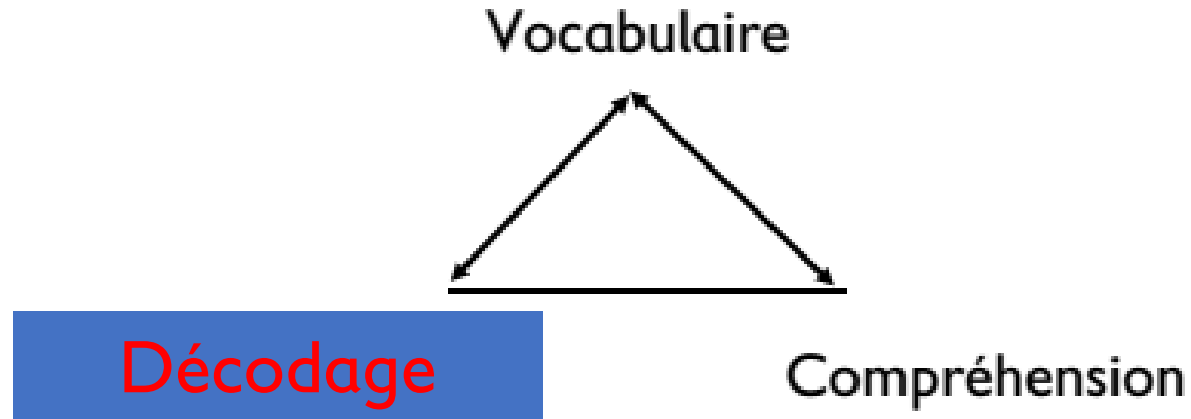


Le triangle DVC des compétences en lecture.

Les capacités en décodage, en vocabulaire et en compréhension se combinent pour produire la compétence générale de lecture. Parce que les trois composantes sont interconnectées, des limitations dans l'une d'entre elles auront une incidence sur au moins une des autres composantes et entraîneront une limite sur la compétence globale.

Perfetti (2010). Decoding, vocabulary and comprehension. The golden triangle of reading skill.

# Le décodage (Modèle de Perfetti, 2010)



Le triangle DVC des compétences en lecture.

Les capacités en décodage, en vocabulaire et en compréhension se combinent pour produire la compétence générale de lecture. Parce que les trois composantes sont interconnectées, des limitations dans l'une d'entre elles auront une incidence sur au moins une des autres composantes et entraîneront une limite sur la compétence globale.

Perfetti (2010). Decoding, vocabulary and comprehension. The golden triangle of reading skill.

# Un point clé de la question de l'illettrisme

En 2020, 29,4% (27,5% en 2019 et 25,9% en 2018) des jeunes âgés de 16 à 25 ans n'ont pas automatisé la lecture

L'importance de l'**automatisation** de l'identification des mots écrits.

# Un petit test...

**JAUNE**

Lire, une activité complexe...

tant qu'on n'a pas automatisé le décodage...

## Petit exercice :

tiava'm namaM...rios ec ruop esiannoyam al ed tiallaf ll »  
,noitnetTA : étuoja tiava elle te snoitroporp sel setuot éton  
,erutarépmet emêm al à tneios stneidérgni sel suot euq tuaf li  
em ej ,elocé'l ed tnartner nE. liavart ua eitrap tiaté elle siup  
el te les el ,edratuom al ,ergianiv el sitros ej : liavart ua sim  
sel rehcrehc ialla'J. enisiuc al ed dracalp dnarg ud erviop  
al rac evac al à elih' l ed te ruetarégirfér el snad sfueo  
rerapés à lam nucua sue'n eJ. ediv euqserp tiaté ellietuob  
spmetgnol a y li sirppa tiava'l em no emmoc senuaj sed scnalb sel  
elih' l rebmot tnassial ne teuof ua erttab al à'uq sulp tiatser en ll.  
esiannoyam am ,ehportsatac siaM. etiv sulp ,siup, tnemecuod  
« .namam ed ellec euq esueutcno issua sap ares en elle , énrutot a

Dites pourquoi. »

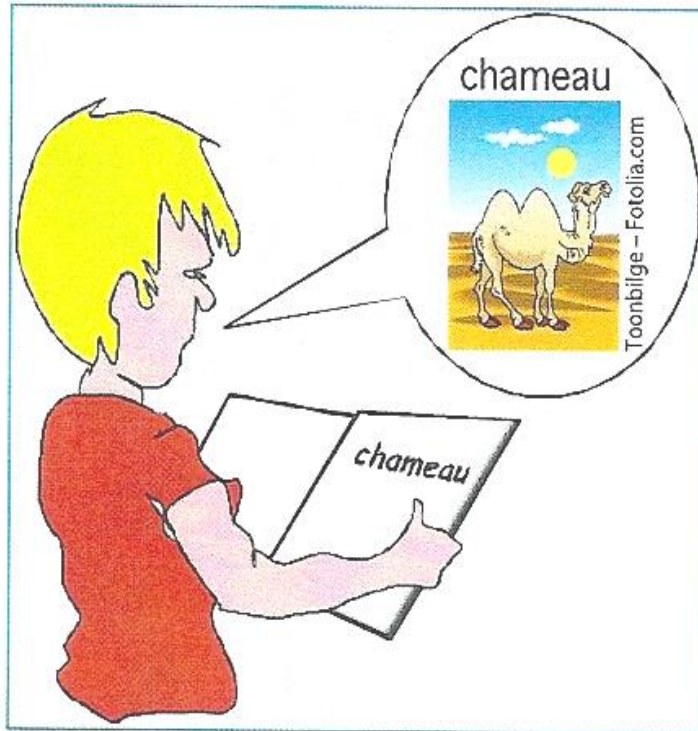
**Et si on mangeait les enfants ?  
Et si on mangeait, les enfants ?**

**Une virgule, c'est gratuit et ça peut sauver des vies.  
Mettez un peu de ponctuation dans votre existence !**

CCML (Comité Contre la Médiocrité Linguistique)

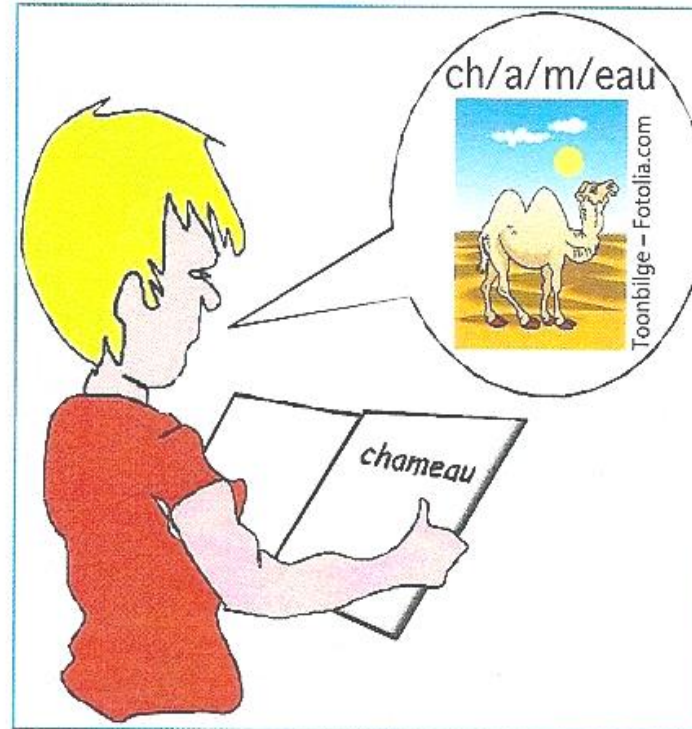
# Les procédures d'identification des mots écrits : deux voies

La voie directe : voie lexicale :  
procédure par adressage



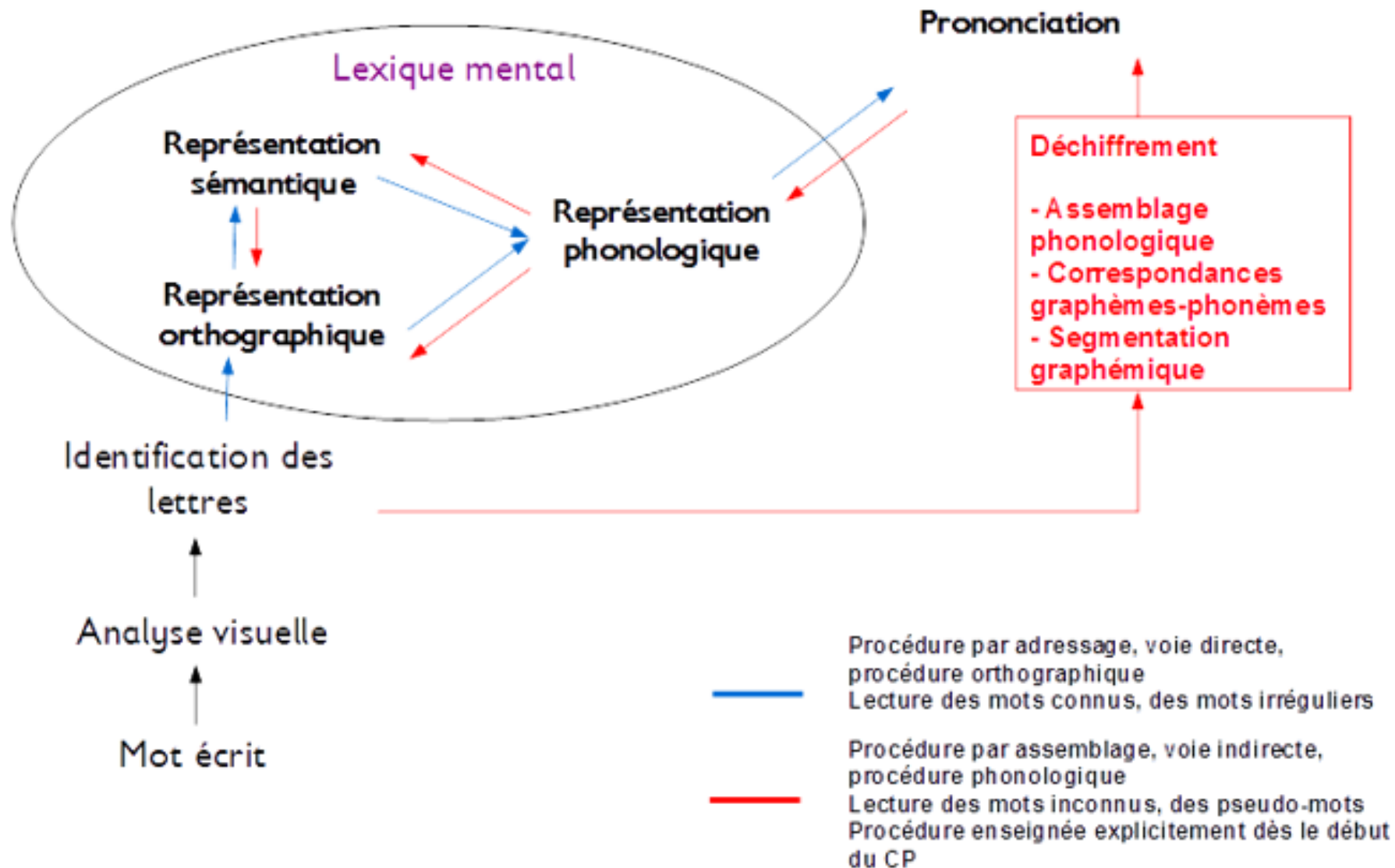
Elle est aussi appelée voie lexicale, orthographique ou par adressage. Elle met plutôt en œuvre des compétences visuo-attentionnelles.

La voie indirecte : médiation phonologique :  
procédure par assemblage



Elle est aussi appelée voie phonologique ou par assemblage. C'est celle qui est formellement travaillée au début du cycle 2 (CP).

# Les procédures d'identification des mots écrits : le modèle de la double voie en cascade (Coltheart, 1978).



**Demande un effort cognitif important**  
**Prend du temps**  
**Mobilise toutes les ressources attentionnelles**  
**Implique souvent la double tâche, donc la surcharge cognitive**  
**Entrave la compréhension**

Lire, une activité complexe...

chrysanthème

Lire, une activité complexe...

**rhopitrogranche**

# Les caractéristiques générales de ces deux voies


Voie phonologique /ch/a/p/eau	Voie orthographique /chapeau/
Traitement séquentiel analytique : Lecture lente et hachée  Processus contrôlé coûteux  Difficultés si double tâche (« Je ne peux pas comprendre ce que je lis »)	Capture globale : lecture rapide et précise  Processus peu coûteux en ressources attentionnelles et cognitives  Possibilité de double tâche (« Je peux comprendre ce que je lis »)
<b>Autonome pour décoder des mots nouveaux</b> <b>Contribution du déchiffrage sur l'automatisation</b>	<b>Capacité de mémoire limitée</b> <b>Ne peut pas décoder des pseudo-mots (des mots qui n'existent pas).</b>

Les chinois doivent eux mémoriser 5000 signes correspondant à 5000 morphèmes (unités de sens)

Source : Hélène Labat, Conférence IH2EF (2019).

# Attention à la spécificité du français !

## Phonèmes ↔ Graphèmes

Langues		Phonèmes	Graphèmes
<b>Transparente</b>  <b>Opaque</b>	<b>Finnois</b>	<b>21</b>	<b>21</b>
	<b>Italien</b>	<b>25</b>	<b>33</b>
	<b>Espagnol</b>	<b>32</b>	<b>45</b>
	<b>Grec</b>	<b>25</b>	<b>53</b>
	<b>Allemand</b>	<b>40</b>	<b>85</b>
	<b>Français</b>	<b>37</b>	<b>130</b>
	<b>Anglais</b>	<b>40</b>	<b>1.120</b>

Les chinois doivent eux  
mémoire 5000 signes  
correspondant à 5000  
morphèmes (unités de sens)

(Léon & Léon, 1997, p.11)

# Qu'est-ce que lire ? Un processus complexe

## Attention à la spécificité de la langue française

Tenir compte de la difficulté que présente l'étude de certains phonèmes correspondant à des graphèmes différents : exemple : le phonème [s] correspond aux graphèmes :

S : serpent

Ss : tasse

C : citron

Ç : glaçon

Sc : science

T : attention

X : dix, six

Z : quartz, aztèque

Th : forsythia

Sth : isthme, asthme

Cc : succion

Sç : il acquiesça

1 son : 12 façons différentes de l'écrire et une lettre [s] : 3 façons de la prononcer (s, z, muette).



# Qu'est-ce que lire ? Un processus complexe

## Attention à la spécificité de la langue française

- En français, il existe de nombreux graphèmes complexes (composés de plusieurs lettres) :
  - Son « oi » : oi (roi), oigt (doigt),
  - Son « é » : Le son [e] peut s'écrire : é, er, ez, ed Le son [ɛ] s'écrit : è, ê, ai, ei
  - Son « in » : 10 façons différentes de l'écrire : in, im, ain, ein, aim, en, un, um, ym, yn
  - Son « o » : 40 façons différentes de l'écrire : o, au, eau, aux, eaux, ô, ôt...

*« Même à 9 ans, un enfant français ne lit pas aussi bien qu'un petit Espagnol de 7 ans, et il faut près de deux ans d'enseignement supplémentaire pour qu'un petit Anglais atteigne enfin le niveau d'un enfant français. »*

Stanislas Dehaene, Les neurones de la lecture, 2007.

# Alors qu'en turc...

Le turc est une langue complètement transparente.

Quand on entend un mot en turc pour la première fois, on sait comment il s'écrit.

Comme en bulgare, finnois, serbe, roumain, néerlandais...



# Alors qu'en turc...



En français :

Saucisse : 3 fois le son [s], 3 graphies différentes et des graphèmes qui peuvent se prononcer différemment

S : s (souris) ou z (fusée)

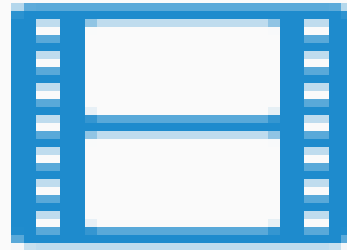
C : s (cerise) ou k (canard)

Alors qu'en turc...



La faute de l'orthographe. Arnaud Hoedt & Jérôme Piron. TEDxRennes

Pourtant, le français c'est pas compliqué...



Pourtant, le français c'est pas compliqué...

Pour nous, lecteurs experts ;-))

# Les causes des difficultés

Cercle vertueux *vs* cercle vicieux

# Automatisation et pratique de la lecture

Processus d'automatisation sous la dépendance de l'exercice et de la répétition.



Nécessaire de lire pour automatiser la lecture.

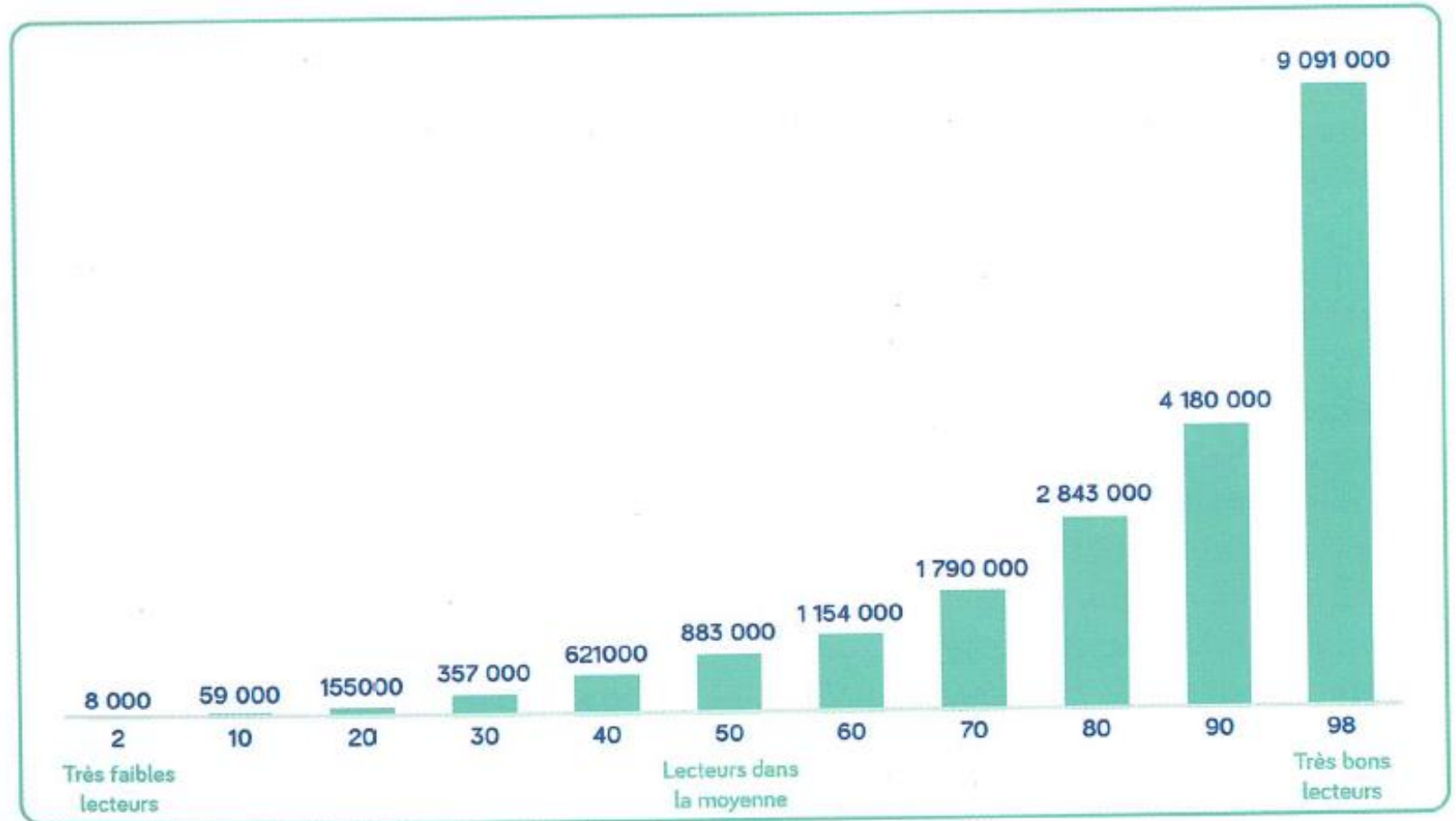
Cercle vertueux de la lecture

**Plus on lit, mieux on lit. Mieux on lit, plus on lit.**

Pas  
d'automatisation  
sans  
répétition de  
l'activité

Les élèves faibles lecteurs ont tendance à avoir un temps de lecture effectif beaucoup plus faible que les bons lecteurs. Ils lisent moins en dehors du temps scolaire et sont moins engagés dans les activités de lecture à l'école.

Quantité de mots lus en 5<sup>e</sup> année (CM2)  
en fonction du niveau de lecture (en percentile)



# Pas d'automatisation sans répétition de l'activité

EN LECTURE,  
CHAQUE MINUTE COMPTE !

 1 minute par jour  


Si je lis 1 minute par jour, 5 jours par semaine d'école, je lis 180 minutes à un rythme de 60 mots/minute. Je rencontre 10000 mots par année scolaire.

EN LECTURE,  
CHAQUE MINUTE COMPTE !

 1 minute par jour  


Si je lis 1 minute par jour, 5 jours par semaine d'école, je lis 180 minutes à un rythme de 60 mots/minute. Je rencontre 10000 mots par année scolaire.

EN LECTURE,  
CHAQUE MINUTE COMPTE !

 1 minute par jour  


Si je lis 1 minute par jour, 5 jours par semaine d'école, je lis 180 minutes à un rythme de 60 mots/minute. Je rencontre 10000 mots par année scolaire.

EN LECTURE,  
CHAQUE MINUTE COMPTE !

 1 minute par jour  


Si je lis 1 minute par jour, 5 jours par semaine d'école, je lis 180 minutes à un rythme de 60 mots/minute. Je rencontre 10000 mots par année scolaire.

 5 minutes par jour  


Si je lis 5 minutes par jour, 5 jours par semaine d'école, je lis 900 minutes à un rythme de 100 mots/minute. Je rencontre 90000 mots par année scolaire.

 5 minutes par jour  


Si je lis 5 minutes par jour, 5 jours par semaine d'école, je lis 900 minutes à un rythme de 100 mots/minute. Je rencontre 90000 mots par année scolaire.

 5 minutes par jour  


Si je lis 5 minutes par jour, 5 jours par semaine d'école, je lis 900 minutes à un rythme de 100 mots/minute. Je rencontre 90000 mots par année scolaire.

 5 minutes par jour  


Si je lis 5 minutes par jour, 5 jours par semaine d'école, je lis 900 minutes à un rythme de 100 mots/minute. Je rencontre 90000 mots par année scolaire.

 20 minutes par jour  




Si je lis 20 minutes par jour, 5 jours par semaine d'école, je lis 3600 minutes à un rythme de 150 mots/minute. Je rencontre 540000 mots par année scolaire.

 20 minutes par jour  


Si je lis 20 minutes par jour, 5 jours par semaine d'école, je lis 3600 minutes à un rythme de 150 mots/minute. Je rencontre 540000 mots par année scolaire.

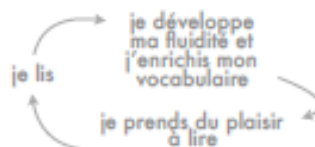
 20 minutes par jour  


Si je lis 20 minutes par jour, 5 jours par semaine d'école, je lis 3600 minutes à un rythme de 150 mots/minute. Je rencontre 540000 mots par année scolaire.

 20 minutes par jour  


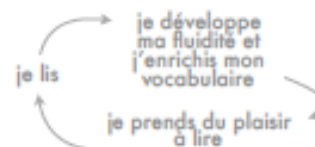
Si je lis 20 minutes par jour, 5 jours par semaine d'école, je lis 3600 minutes à un rythme de 150 mots/minute. Je rencontre 540000 mots par année scolaire.

le cercle vertueux de la lecture



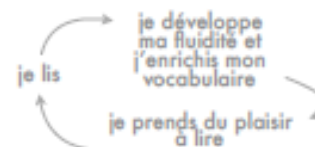
infographie réalisée par Benoit Waujelet,  
à partir de chiffres issus de E.L.F.E  
(www.cognisciences.com)

le cercle vertueux de la lecture



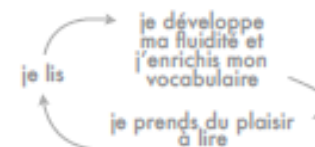
infographie réalisée par Benoit Waujelet,  
à partir de chiffres issus de E.L.F.E  
(www.cognisciences.com)

le cercle vertueux de la lecture



infographie réalisée par Benoit Waujelet,  
à partir de chiffres issus de E.L.F.E  
(www.cognisciences.com)

le cercle vertueux de la lecture



infographie réalisée par Benoit Waujelet,  
à partir de chiffres issus de E.L.F.E  
(www.cognisciences.com)

# La Spirale de l'échec effet Mathieu

- Allington (1994) à âge égal:
  - Un élève de CE1 fort lecteur lit **1900** mots par semaine / **16** pour un faible lecteur
  - Un élève de CM1 fort lecteur : **20 000** mots par semaine contre **350** pour un faible lecteur
- Cunningham (1999). Élèves de CM1 : Les 10% des meilleurs lecteurs lisent en 2 jours le même nombre de mots que les 10% des plus faibles en 1 an.

# Augmenter le temps de lecture

Corrélation entre la quantité de textes lus et la réussite en lecture (Spear-Swerling, Brucker et Alfano, 2010). Les élèves à risque lisent nettement moins que les autres.

Tous les chercheurs s'entendent pour dire que les élèves en difficulté ont besoin de consacrer plus de temps à la lecture (Allington, 2009 ; Strickland,

Ganske et Monroe, 2009) :

- en profitant plus du temps scolaire,
- en intervenant en dehors des heures de classe,
- et en favorisant la lecture pendant les vacances estivales.

# Des ateliers de lecture au collège

# Un dispositif débuté à petite échelle il y a presque 20 ans...

Tous les élèves de sixièmes sont testés à leur arrivée sur deux compétences de lecture :

- le niveau de déchiffrage.
- la compréhension.

A partir de ces tests, des groupes de besoin sont créés. Les élèves ont alors un atelier de remédiation en lecture. Ces ateliers ont lieu deux fois par semaine et les élèves y sont en petits groupes. Les groupes sont revus régulièrement suivant les besoins des élèves.

Les 2 heures d'Accompagnement Personnalisé prévues dans les emplois du temps sixièmes sont mobilisées.

A la fin de l'année, tous les élèves sont à nouveau testés pour mesurer leurs progrès et l'efficacité du dispositif.

# Comment évaluer le niveau de déchiffrage des élèves ?

- Le repérage orthographique collectif (ROC), est un outil qui permet rapidement et simplement de repérer les élèves en grande difficulté de production orthographique et d'évaluer leurs performances en lecture.
- **1 . Première étape : les épreuves collectives**
  - La première épreuve dure cinq minutes, les élèves doivent retrouver les quatorze erreurs orthographiques contenues dans un texte et les corriger.
  - La deuxième épreuve est une dictée de texte dont le temps est limité à huit minutes. Toutes les fautes ne sont pas comptabilisées, seules 10 fautes d'usage et 10 fautes d'accord sont retenues.
  - Les résultats à ces deux premières épreuves sont ensuite reportés dans un tableau que l'on télécharge à l'adresse suivante : [http://www.cognisciences.com/article.php3?id\\_article=62](http://www.cognisciences.com/article.php3?id_article=62)
- Pour un élève en difficulté, le résultat apparaît en bleu, pour un élève en très grande difficulté il apparaît en rouge.

# Comment évaluer le niveau de déchiffrage des élèves ?

- **2 . Deuxième étape : l'épreuve de lecture individuelle**
  - Seuls les élèves repérés en difficulté passent cette épreuve de lecture qui dure simplement une minute.
  - Le résultat est reporté dans le tableau et permet d'avoir une évaluation croisée des compétences en orthographe et lecture et surtout un étalonnage par rapport au niveau de compétences attendues.

Outil disponible et téléchargeable gratuitement à l'adresse suivante :

<http://www.cognisciences.com>

# Comment évaluer le niveau de déchiffrage des élèves ?

- E.L.FE : Évaluation de la Lecture en Fluence
- Outil permettant d'évaluer rapidement le niveau de déchiffrage des élèves du CE1 à la 5è à partir de la lecture d'un texte pendant une minute
- <http://www.cognisciences.com>

Quatre tests à choisir en fonction des besoins.

Nom du test	Composantes évaluées	Niveaux concernés	Supports
<b>E.L.FE</b> (Évaluation de la Lecture en FluencE)		Du CE1 à la cinquième	<b>Textes :</b> • <i>M. Petit</i> • <i>Le géant égoïste</i>
<b>Évaluations nationales</b>		Mi-CP Début CE1 Début sixième	<b>Mots :</b> CP et CE1 seulement <b>Textes :</b> • CP : <i>Le renard</i> • CE1 : Adaptation de <i>M. Petit</i> • Sixième : <i>Le géant égoïste</i>
<b>OURA-LEC/CP</b> (OUtil de Repérage des Acquis en LECture)		CP mars et juin	<b>Texte :</b> • <i>Dino le petit dinosaure</i>
<b>EMDF</b> (Échelle Multi-Dimensionnelle de Fluence)	Précision Vitesse Prosodie	Du CE1 à la cinquième	<b>Textes :</b> • 2 textes adaptés d'une nouvelle de Bernard Friot ( <i>Histoires pressées</i> , 2007)

Aucun n'est meilleur que l'autre. Chaque enseignant pourra opter pour l'outil de son choix, en fonction de ses besoins et contraintes : obligation de passation des évaluations nationales, niveau de classe, composante que l'on cherche à évaluer...

Si vous n'avez pas de contrainte particulière et que vous n'arrivez pas à opter pour tel ou tel test, choisissez parmi un des trois premiers tests en fonction du niveau de classe et de la période de l'année, puis compléter avec l'EMDF.

# E.L.FE

- La conscience phonologique : la connaissance consciente que les mots du langage oral sont composés d'unités plus petites et la capacité à les manipuler.
- La lecture : capacité à décoder (identifier ou reconnaître les mots) de manière fluide.
  - CP : OURA LEC-CP (Cognisciences) avec fichier résultats



- CE1 au CM2 : ELFE (Cognisciences) avec fichier résultats



# Test de décodage

- Il s'agit de mesurer la vitesse de déchiffrage.
- Test individuel.
- L'élève lit un texte pendant 1 minute.
- Il obtient un score : MCLM = le nombre de mots lus correctement en 1 minute.
- Le test est étalonné.

C'est l'histoire de Monsieur Petit qui vit dans une vieille maison située au cœur d'un vieux village. La maison est entourée d'un jardin avec une barrière ; il y a des concombres, des choux frisés, toutes sortes de légumes. Au fond du jardin, le portillon reste toujours fermé pour que Chien à Puces ne s'échappe pas. Chien à Puces aime se coucher près de la poubelle, à l'ombre d'un oranger couvert de fruits délicieux. Chien à Puces est gourmand, il croque tout ce qui lui passe sous la dent : des oranges pourries qui tombent sur le sol, des fleurs fanées, un morceau de buvard...

Un jour, Monsieur Petit décide de mettre Chien à Puces dans une niche. Chien à Puces n'aime pas être enfermé, il préfère s'endormir en regardant les étoiles dans le ciel. Toutes les nuits, il aboie quand Monsieur Petit va se coucher. Monsieur Petit décide de dormir dans le grenier de sa jolie maison pour prendre un peu de repos.

Il ne trouve plus le sommeil ! Une nuit d'insomnie, hop ! Il saute du lit et ouvre la grande malle qui se trouve devant lui, dans un coin sombre du grenier. Et là, surprise, toute sa vie, qu'il pensait sans histoire, lui revient en mémoire :

E.L.FE

Précision  
Vitesse

## L'E.L.FE (Évaluation de la Lecture en FluencE)

Lequette, Pouget, Zorman. Disponible gratuitement sur le site CogniSciences

Nom du test	Composantes évaluées	Niveaux concernés	Supports
<b>E.L.FE</b> (Évaluation de la Lecture en FluencE)	Précision Vitesse	Du CE1 à la cinquième	<b>Textes</b> : <i>M. Petit</i> ou <i>Le géant égoïste</i>

Extrait du tableau d'étalonnage du test E.L.FE (Score en nombre de MCLM)

Texte : *M. Petit*

Percentile	CE1	CE2	CM1	CM2
90	103	129	161	177
80	90	116	144	164
70	79	108	131	154
60	70	101	124	147
50	64	95	115	140
40	57	88	109	125
30	52	80	98	117
25	50	78	93	114
20	48	73	87	112
15	41	69	80	108
10	37	62	74	96
5	24	54	67	87

Niveau de fluence insuffisant pour comprendre

Difficulté

Grande difficulté

Remarque : Ces chiffres sont donnés pour une passation en janvier. Il faudra leur ajouter ou retrancher 2 mots/mois pour les élèves de CE1 et CE2, 1 mot/mois pour les élèves de CM1-CM2.

E.L.FE

Précision  
Vitesse

+ Avantages	- Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Une passation plutôt facile et rapide</b> : elle ne nécessite qu'une minute par élève.</li><li>• <b>Un suivi sur plusieurs années</b> est envisageable puisque le test est étalonné du CE1 à la cinquième et propose deux textes différents pour éviter l'effet de « retest ».</li><li>• <b>Des résultats fins et précis</b>, grâce à un étalonnage détaillé.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Seules la vitesse et la précision sont évaluées.</b> Ce sont, certes, de bons indicateurs du niveau de fluidité ; mais il faut se méfier de la vision réductrice de la fluence que cette manière d'évaluer pourrait induire.</li><li>• <b>Ce test n'évalue ni l'expression, ni la compréhension</b>, il n'est pas fait pour ça. Il revient alors à l'enseignant de vérifier par ailleurs les compétences de ses élèves dans ces domaines. L'expression pourra par exemple être évaluée avec l'EMDF.</li></ul>

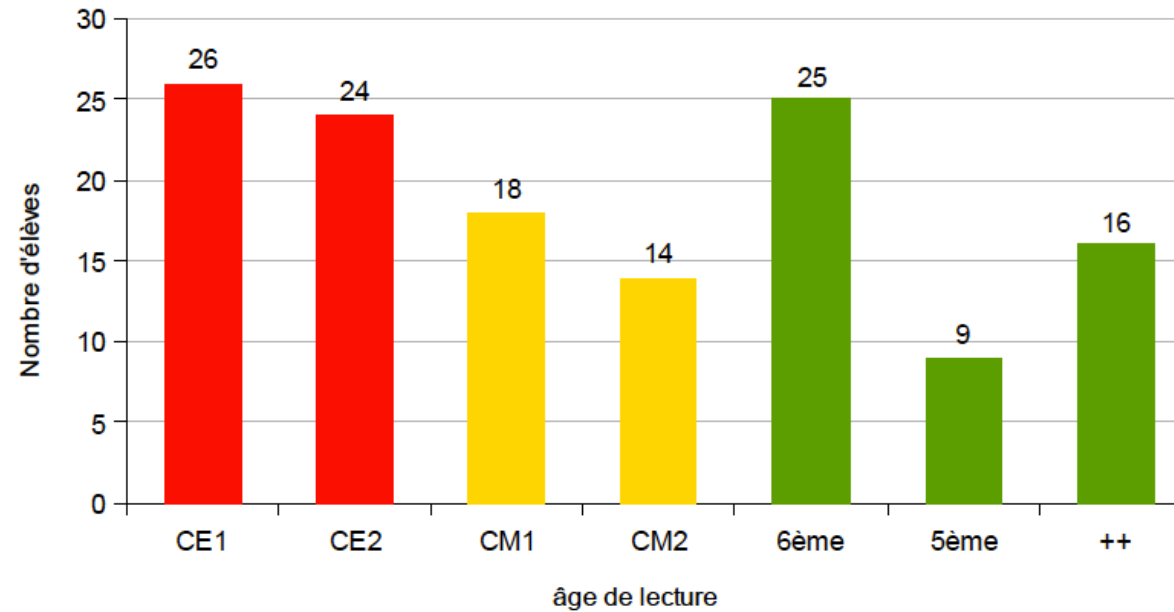
	<b>CE 1</b>	<b>CE 2</b>	<b>CM 1</b>	<b>CM 2</b>	<b>6°</b>	<b>5°</b>
<b>moyenne</b>	68	95	116	137	141	154
<b>écart-type</b>	28	26	33	31	32	32
<b>percentile</b>						
90	103	129	161	177	181	198
80	90	116	144	164	167	180
70	79	108	131	154	157	170
60	70	101	124	147	149	163
50	64	95	115	140	142	153
40	57	88	109	125	132	144
30	52	80	98	117	123	138
25	50	78	93	114	121	135
20	48	73	87	112	117	125
15	41	69	80	108	106	122
10	37	62	74	96	99	115
5	24	54	67	87	86	104

# Les résultats au collège Rosa Parks (Rennes).

Charlene	24
El-za	41
Ayoub	53
Astadji	58
Kwanpitcha	59
Stéphane	63
Kenny	64
Yacine	66
Julie	66
Adrien	66
Famady	71
Julia	79
Dimitri	80
Chamssani	81
Ethan	84
Soumia	85
Ilies	85
Jordan	87
Laudney	87
Fabio	88
Lucie	91
Kassim	92
Sofiane	93
Laurenza	94
Lala	97

Marine	99
Ali-Ismaïl	101
Salomé	102
Noé	103
Massiata	104
Osan	104
Djénéba	105
Azena	106
Mohamed	107
Samir	108
Flora	108
Malo	108
Leïlah	109
Salma	110
Klara	111
Enzo	113
Emma	116
Jihane	117
Axel	122
Mekki	122
Charlie	124
Oumoul-Her	124
Arwa	127
Youna	129
Lou	130

## Elèves de Rosa Parks: âge de lecture



# Comment évaluer le niveau de compréhension des élèves ?

- Je lis, je comprends (GDPI 36, Académie d'Orléans-Tours).
- TACIT : un logiciel d'évaluation et de remédiation aux difficultés de compréhension en lecture (ESPE de Bretagne et Université Rennes 2).
- ROLL : Observatoire de la lecture (Bentolila & Ménager).

Quelle re-médiation possible pour les faibles  
et très faibles lecteurs ?

L'outil FLUENCE  
(Éditions La Cigale)

<http://www.editions-cigale.com/>

Technique de lecture de textes répétée et à  
haute voix qui améliore de manière significative  
la compréhension et la vitesse de lecture des  
élèves.

# Déroulement d'une séance de fluence

- Après avoir constitué des groupes de 4 élèves maximum de niveau homogène
  - L'enseignant effectue une lecture « modèle ».
    - Explication collective du texte.
    - Un élève lit le texte, il est chronométré.
- L'enseignant reprend avec l'élève les erreurs. Dans la mesure du possible, l'élève doit se corriger seul.
  - On calcule ensuite le MCLM, puis on le reporte sur le graphique.
- Les élèves effectuent plusieurs lectures les uns après les autres (2 chacun si séance de 30 mins, 3 séances si séance d'une heure mais pas plus de 3 lectures par élève au cours d'une même séance). Puis on redémarre la séance suivante avec le même texte (chaque élève peut faire 12 lectures du même texte).

# Déroulement d'une séance de fluence

- Fluence : un outil adapté pour une mise en place en Aide Personnalisée,
- Possibilité de mettre en place un cahier de fluence pour faciliter le suivi, la liaison entre l'école, le collège, le lycée et les familles, motiver en permettant aux élèves de visualiser des progrès,
  - L'idéal : 2 séances de 30 minutes par semaine,
- **IMPORTANT** : pensez à la clarté cognitive : expliquez aux élèves ce que vous allez faire avec eux pendant les séances de fluence, pourquoi vous allez le faire et ce qu'ils vont apprendre...
  - La réussite du dispositif dépend fortement de cette phase.

## Des trésors archéologiques

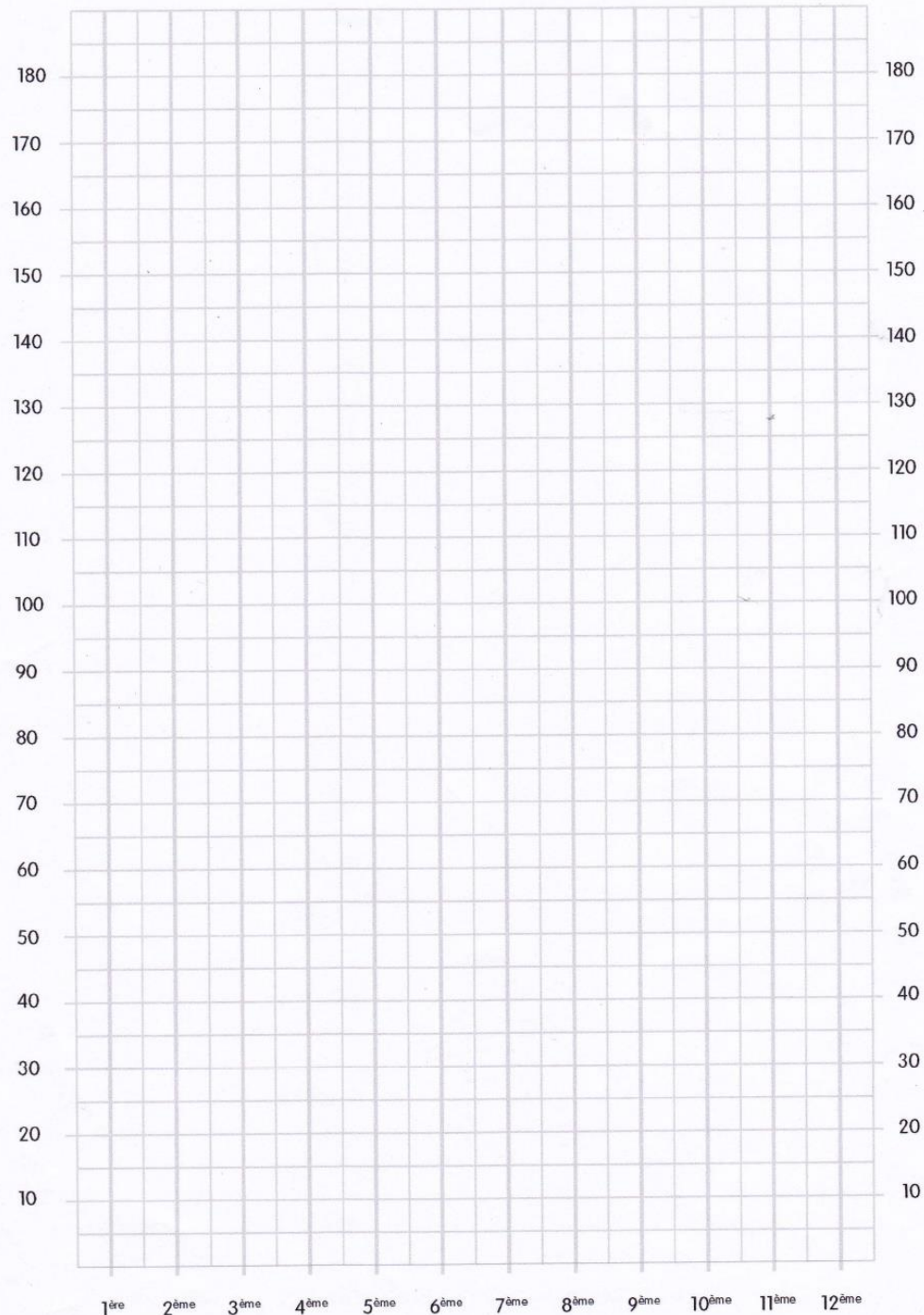
On pense parfois que les fouilles archéologiques n'existent plus que dans les films d'Indiana Jones. C'est une erreur. Dans de nombreux endroits de la planète, des spécialistes mettent encore à jour des vrais trésors.

### En Egypte sur les traces de Cléopâtre

Une dizaine de sarcophages viennent d'être découverts en Egypte par une équipe française. Les trois tombes retrouvées encore intactes gardaient leurs secrets depuis 22 siècles. Statue d'Osiris, coffrets en bois : les pièces sont recouvertes de dessins aux très belles couleurs rehaussées d'or. Dans le même temps, les archéologues égyptiens ont entrepris des fouilles près de la Méditerranée. Ils ont découvert une statue et des pièces qui semblent représenter Cléopâtre. Peut-être son tombeau n'est-il pas loin ?

### Un buste de César dans le Rhône

Plus près de nous, à Arles, les archéologues ont exploré le fond du fleuve. Ils ont remonté à la surface des statues datant de 34 avant Jésus-Christ. Un buste de César, très bien conservé a été identifié. On se demande pourquoi en pleine période romaine, ce dernier fut jeté dans les eaux du Rhône. Partout dans le monde, des scientifiques découvrent des tombeaux, des traces de vie, des œuvres réalisées au temps des premiers hommes, comme à Lascaux. Leur mission consiste aussi à les protéger.



# Une élève de 6ème

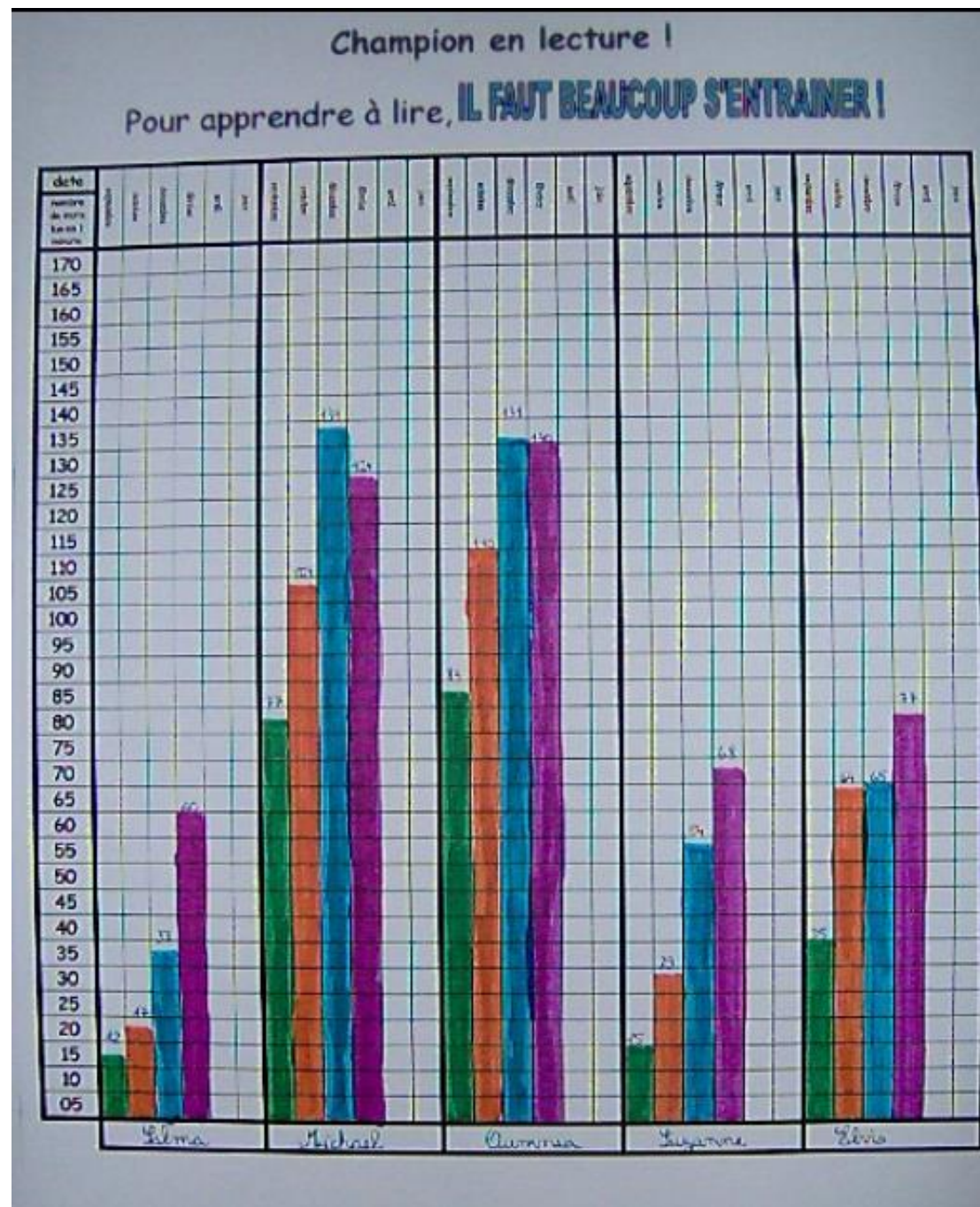
- 3 évaluations dans l'année
- Entre les évaluations : 2 séances de fluence par semaine :
- Résultats :
  - Septembre 2011 : 51 mots / minute
  - Janvier 2012 : 79 mots / minute
  - Juin 2012 : 98 mots / minute

# FLUENCE : graphique

S'entraîner à la fluence :

« Fluence de lecture CM, 6è, 5è »

Editions La Cigale



# Velociraptor



Désactivez votre bloqueur de pub afin de voir les boutons de téléchargement!

L'un de mes deux hébergeurs de documents m'a lâchée, certains liens très vieux n'ont pas encore été rétablis, si vous en constatez, merci de me le signaler et je les rétablirai au plus vite!

LUNDI 6 OCTOBRE 2014

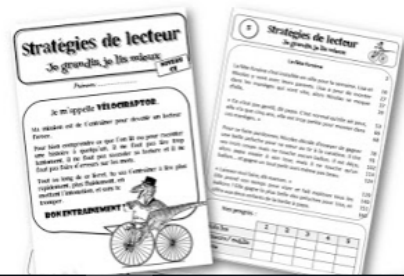
PLUS DE MAITRES  
QUE DE CLASSES

PDMQDC

Tous les articles  
pour les abonnés

Velociraptor : fichier d'entraînement à la fluence de lecture pour CE et CM (Fluor)

Il y a peu de temps, j'ai découvert l'excellent travail de JL Gueguen, conseiller pédagogique de la circonscription de Pontivy (en Bretagne ;)). Il s'agit de son fichier Fluor, un fichier d'entraînement à la fluence.



Enseignante T9, je vous propose mes modestes ressources.  
Bienvenue à tous!

T1-T2: CE1  
T3: Classe unique de la PS2 au CM1  
T4->T7: PDMQDC  
T8-T9 -> CE1

ON PARLE DE MOI!  
Revue de presse

ME FOLLOWER



Fichier d'entraînement à la lecture CE/CM Velociraptor  
<http://teachercharlotte.blogspot.com/2014/10/velociraptor-fichier-dentrainement-la.html>  
(Auteure : Teacher Charlotte)

# Fluence

LENI CASSAGNETTES  
Enseignante spécialisée - HASSEI

Cycle 2 & 3  
**LE GUIDE**

## FLUENCE

Lire vite et bien !

vitesse • précision • expression



- 1 Des outils d'aide au diagnostic
- 2 Les stratégies à enseigner
- 3 Des activités pour la classe

• Classe ordinaire  
• Enseignement spécialisé (ULIS, SEGPA, RASED)  
• Aide personnalisée

éditions mdi

LENI CASSAGNETTES  
Enseignante spécialisée - HASSEI

Cycle 2 & 3  
**LES TEXTES**

## FLUENCE

Lire vite et bien !

vitesse • précision • expression

- 1 90 textes sur 4 niveaux
- 2 1 tableau pour orienter les élèves
- 3 1 fiche enseignant avec suivi de l'élève

+ 2 versions par texte : standard et adaptée

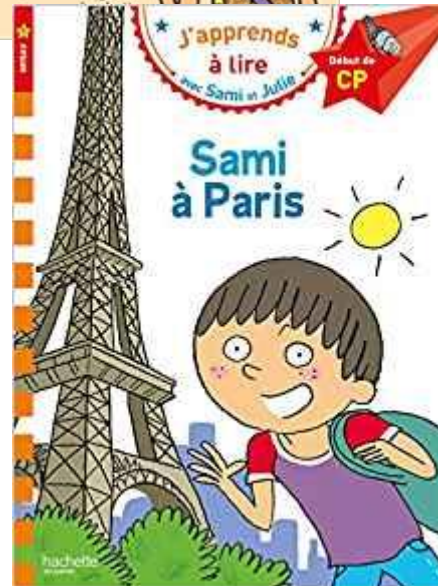
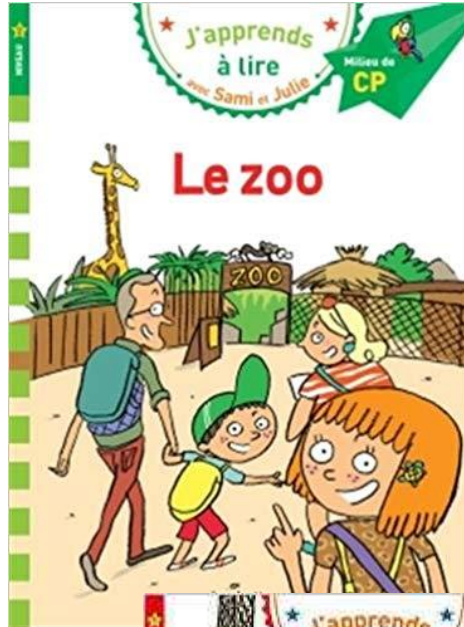
Enseignement spécialisé  
ULIS, SEGPA, RASED  
Aide personnalisée

éditions mdi

# Fabriquer ses propres textes de fluence

<https://micetf.fr/fluence/>

# Donner le goût de la lecture, inciter à lire...

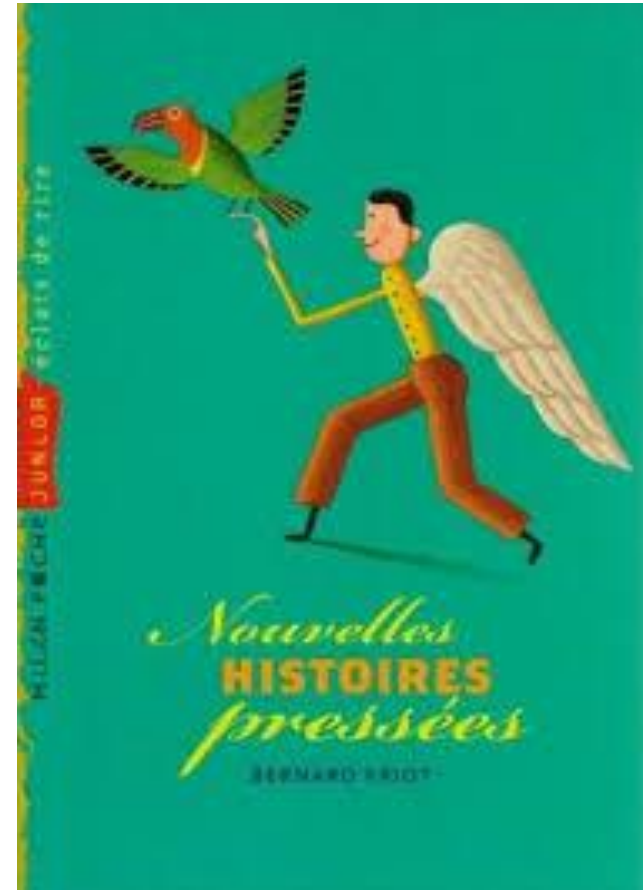
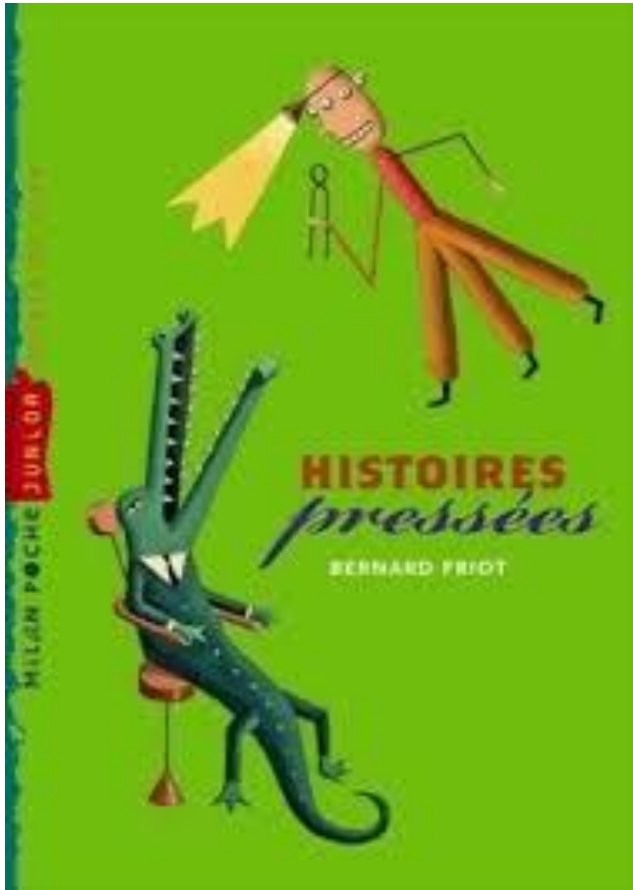


Des références pour les CP (3 niveaux différents)

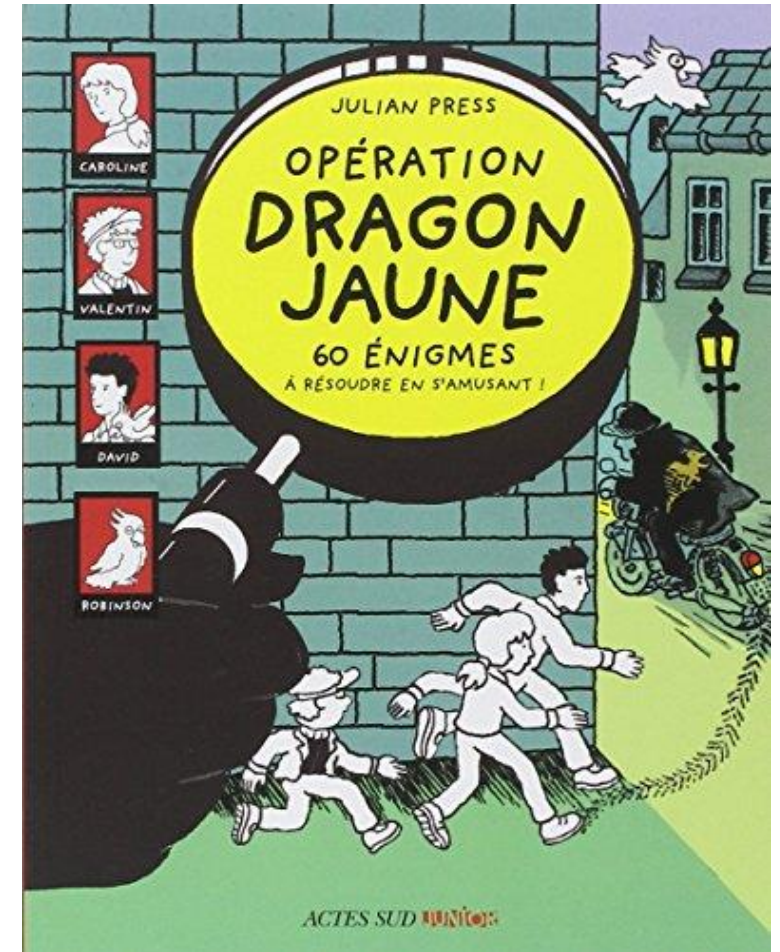
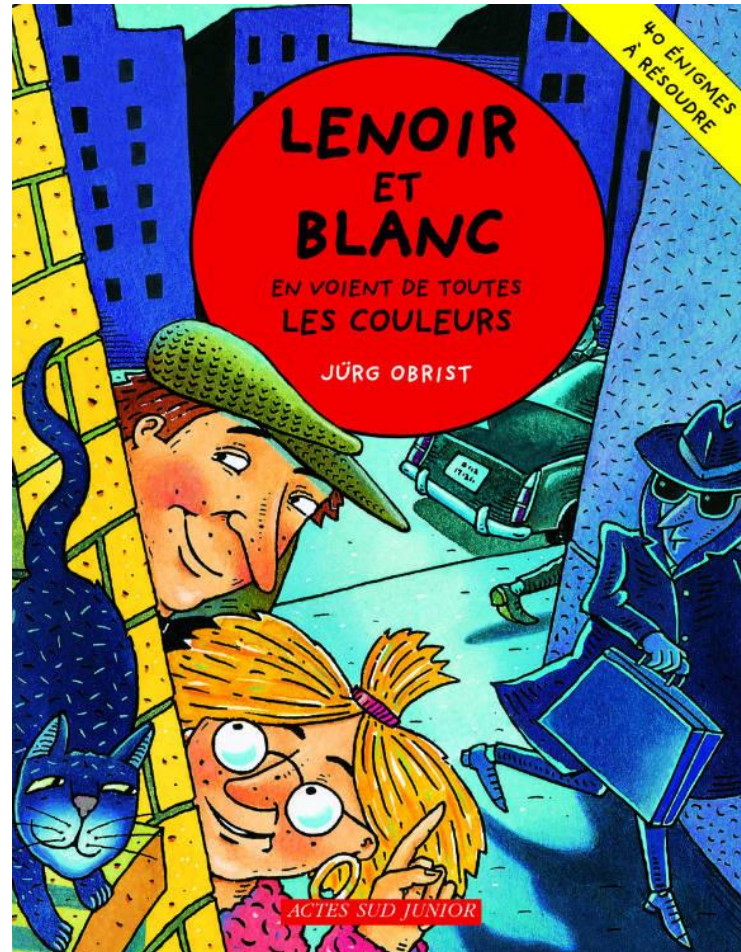
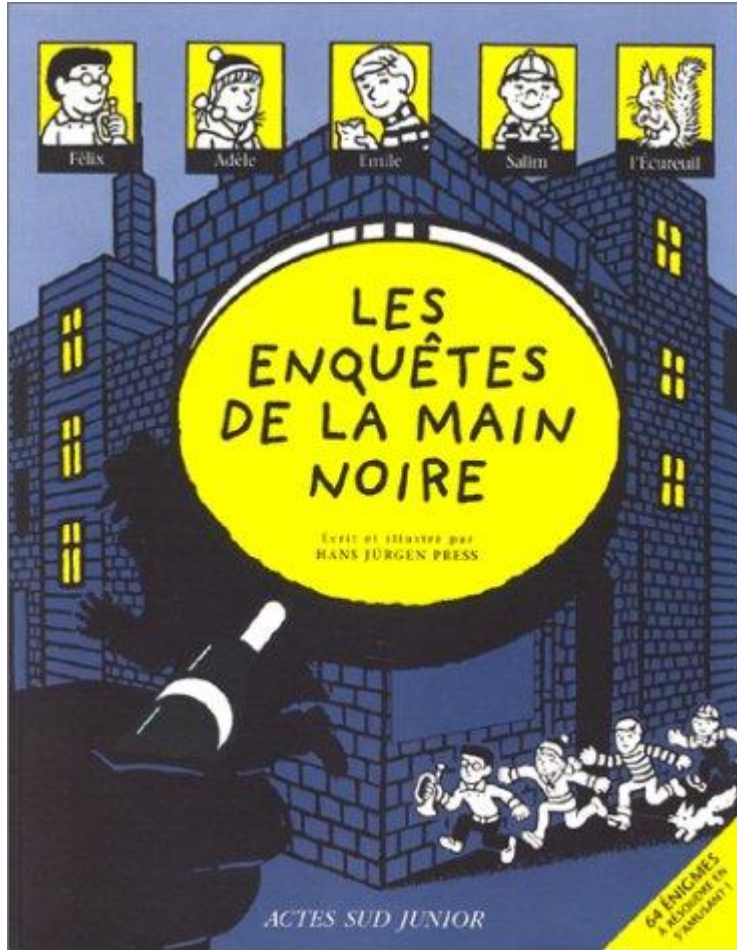
## Silence, on lit

Le  $\frac{1}{4}$  d'heure quotidien de lecture pour toute l'école : de nombreux bienfaits dont le retour au calme avant la reprise des cours de l'après-midi.

# Quelques outils de lecture pour des élèves de cycles 3 & 4



# Quelques outils de lecture pour des élèves de cycles 3 & 4



# Les chuchoteurs



# <https://rallye-lecture.fr/>

## COMMENT ÇA MARCHE ?

La plateforme rallye-lecture vous aide à promouvoir la lecture à l'école par la mise en place de concours de lecture en 4 étapes :



### 1 – SÉLECTION DES LIVRES

Sélectionnez les livres de votre classe, BCD ou CDI pour créer vos rallyes personnalisés parmi les 12 000 questionnaires de la plateforme.



### 2 – LECTURE

Les élèves lisent les livres sélectionnés en classe ou à la maison.



### 3 – QUESTIONNAIRES EN LIGNE

Les élèves accèdent en ligne aux questionnaires et répondent en quelques clics.



### 4 – CONSULTATION DES RÉSULTATS

Visualisez et imprimez les résultats de vos élèves à tout moment.

# Anagraph

- Anagraph : un outil pour mesurer la déchiffrabilité des textes.
- <http://anagraph.ens-lyon.fr/app>

# Quelle(s) re-médiation(s) possible(s) pour les faibles et très faibles compreneurs ?

Je lis, je comprends



TACIT



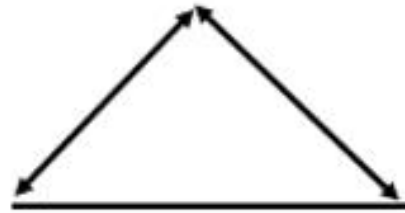
Lector, lectrix



ROLL

# Le vocabulaire : pierre angulaire de l'activité de lecture-compréhension (Perfetti, 2010)

**Vocabulaire**



Décodage

Compréhension

Le triangle DVC des compétences en lecture.

# Quelques idées reçues sur le vocabulaire

**Non**, l'imprégnation laissée au hasard de la conversation et de la lecture/écriture ne suffit pas à développer le vocabulaire, même si elle apporte beaucoup à ceux qui maîtrisent déjà l'essentiel.

« L'acquisition des mots en classe est souvent de l'ordre de l'apprentissage implicite. Les acquisitions de mots nouveaux se font majoritairement par hasard : hasard des lectures, des questions... Une bonne partie des mots sont appris au fil des activités, à la suite de projets, de situations de lecture, écriture, littérature. Il est évident qu'on ne laisserait pas l'apprentissage des mathématiques au hasard et en accord avec les I.O. actuelles, elle plaide en faveur d'**un enseignement lexical davantage structuré avec des activités spécifiques, systématiques et régulières** » (Picoche, 1993).

Si l'on veut accroître durablement le lexique, il faut inclure des activités spécifiques (Cain, Oakhill & Lemmon, 2004 ; Lepola & al., 2012 ; Snell, Hindman & Wasik, 2015).

# Quelques idées reçues sur le vocabulaire

**Non**, on ne travaille pas le vocabulaire seulement au hasard des rencontres avec les textes, sauf dans le cas, non majoritaire, d'enfants bons lecteurs issus de milieux cultivés.

**Non**, l'exposition à un lexique diversifié ne suffit pas à stabiliser le lexique en mémoire et à le rendre disponible en production.

**Non**, il ne faut pas attendre qu'un enfant demande le sens d'un mot pour le lui révéler (De La Haye & Bonneton, 2011).

**Oui**, les enfants sont capables d'abstraction bien plus qu'il ne nous semble : ainsi, rien de plus abstrait que l'apprentissage, pourtant précoce, de l'addition et de la soustraction (ou enfin les termes verbe, nom ou adjectif).

De la Haye-Nicolas, F., & Bonneton-Botté, N. (2011). Apprendre à déduire le sens d'un mot à partir du contexte: effets d'un entraînement en Segpa. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 61-71.

# Quelques idées reçues sur le vocabulaire

Les leçons de vocabulaire peuvent et doivent être faites selon des principes simples, et de façon aussi systématique que pour d'autres matières (Picoche, 1993).

# Les obstacles à la compréhension

Langage oral, **vocabulaire**, lecture fluide et  
lecture stratégique

## Quelques exemples de réponses erronées liées à un manque de vocabulaire

Maxime rêve d'être un grand champion. Il dévale les pentes à toute allure. Tous les jours, il s'entraîne et pédale 3 heures durant.

Quel sport Maxime pratique-t-il ?

-Equitation

-Football

-Cyclisme

## Quelques exemples de réponses erronées liées à un manque de vocabulaire

Une enseignante demande à la classe : dans la question « le chat est-il content de sa supercherie ? » qui peut expliquer le mot « supercherie » ?

Un élève répond : « C'est son amoureuse (super chérie) »

Un restaurateur a servi dans la semaine 106 repas à 24 euros. Un repas lui revient à 16 euros. Quelle est la recette de la semaine ?

Un élève répond : « bah on ne peut pas savoir ! Ils n'ont pas dit quel était le menu ! »

## Quelques exemples de réponses erronées liées à un manque de vocabulaire

Le professeur regarde attentivement les doigts d'Hélène, posés sur le clavier. Elle fait attention à ne pas se tromper entre les touches blanches et les touches noires et ne quitte pas sa partition des yeux.

Que fait Hélène ?

de l'ordinateur

Les habitants désespérés ont bien essayé de surélever les meubles et les appareils électriques mais le niveau est monté tellement vite qu'ils n'ont rien pu faire. Les pompiers demandent aux personnes sinistrées d'évacuer leurs habitations en attendant la décrue.

Pourquoi les habitants ont-ils essayé de surélever les meubles ?

pour le feu

# Pourquoi enseigner le vocabulaire ?

## 1. Réduire les inégalités linguistiques

## Réduire les inégalités linguistiques

Le vocabulaire est l'un des meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire (Lieuury, 1991 ; Anderson & Freebody, 1979 ; Déro & Fenouillet, 2014).

Cela conditionne autant l'efficacité de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture que la compréhension et la réussite dans toutes les composantes disciplinaires de l'école (Germain & Picoche, 2002).

Pourtant, l'école a eu trop tendance à abandonner l'apprentissage systématique du vocabulaire pour se laisser séduire par l'idée que seule la lecture des textes pouvait apporter un vocabulaire « vivant » (Picoche, 1990 ; Bentolila, 2014).

**Il s'agit rarement d'un objet d'apprentissage explicite.**

## Réduire les inégalités linguistiques

La majorité du vocabulaire est apprise de façon indirecte, que ce soit par le langage oral des parents, des adultes (crèche, école, etc.) et des amis ou par la lecture d'histoires (individuelle ou faite par des adultes).

Il existe, dans tous les milieux, de fortes disparités de pratiques (Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011).

# Introduction

La qualité lexicale et syntaxique des énoncés compris et produits par les élèves conditionne l'accès à la langue de l'école et l'entrée dans l'écrit.

La maîtrise de la langue parlée conditionne l'ensemble des apprentissages ultérieurs : on ne peut apprendre à lire qu'une langue qu'on parle déjà.

# Réduire les inégalités linguistiques

Les élèves qui font leur entrée à l'école présentent des écarts importants en ce qui concerne leur degré d'exposition au vocabulaire (Hart et Risley, 1995, 2003 ; Le Normand, Parisse et Cohen, 2008 ; Morris et al., 2008).

Certains en sont encore au mot-phrase, quand d'autres ont déjà un vocabulaire diversifié (Florin, rapport HCE, 2007).

Enseigner le vocabulaire : une nécessité pour réduire les inégalités linguistiques.

## Réduire les inégalités linguistiques

Certains élèves maîtrisent à peine un bagage de 300 à 600 mots au sortir de l'école maternelle, ce qui les prédispose d'emblée à l'échec scolaire.

Un élève, en fin de GS, doit posséder de 1200 à 1500 mots dans **son vocabulaire actif** pour être assuré de la réussite et d'entrer efficacement dans la lecture.

## Réduire les inégalités linguistiques

A l'entrée en CP, les enfants au vocabulaire le plus pauvre disposent de 500 mots environ, ceux moyennement pourvus de 1000 mots et le groupe le mieux pourvu de 2500 mots.

A la fin du CE1, les enfants au vocabulaire le plus pauvre connaissent une moyenne de 3000 mots, ceux moyennement pourvus atteignent 6000, et le quartile supérieur à peu près 8000.

A partir du CP, on observe donc 5 ans de différence entre le groupe le plus bas et le groupe le plus élevé (Bentolila, 2007, 2011).

# Réduire les inégalités linguistiques

L'exposition à la langue est un élément central contribuant aux écarts entre les enfants (Hart et Risley, 2003).

Le milieu socio-économique est déterminant : la différence du nombre de mots entendus en un an par un enfant suivant son milieu est considérable:

- Milieu très favorisé : 11,2 millions de mots
- Milieu moyennement favorisé : 6,5 millions de mots
- Milieu défavorisé : 3,2 millions de mots

Sur 4 ans, cette différence devant le nombre de mots auxquels un enfant est exposé peut atteindre un maximum de 32 millions de mots, une « catastrophe précoce » pour Hart et Risley.

# Réduire les inégalités linguistiques

Etude française équivalente à celle de Hart et Risley : celle de Le Normand, Parisse et Cohen (2008) : 316 enfants : 144 filles, 172 garçons.

Nombre de mots produits par les enfants selon leur âge et leur milieu social :

Tous les enfants progressent mais à 4 ans : moins de mots différents produits en milieu populaire qu'à 2 ans ½ en milieu favorisé.

Résultats identiques pour le nombre de verbes produits et la longueur moyenne des énoncés.

## Pourquoi enseigner le vocabulaire ?

2. Préparer efficacement l'entrée dans l'écrit, améliorer la compréhension et prévenir l'illettrisme

# Le vocabulaire : pierre angulaire de l'activité de lecture-compréhension (Perfetti, 2010)


**Vocabulaire**



Décodage

Compréhension

Le triangle DVC des compétences en lecture.



On considère généralement qu'au-delà de 1 à 2% de mots inconnus, un texte peut poser des difficultés de compréhension à tout lecteur.

# Une petite expérience

Une géline, carinate galliforme de l'ordre des phasianidés, située au point « x » de l'édifice détaillé en annexe, ingère un mélange rustique à haute valeur symbolique (glucides et lipides très oxygénés) contracte dorsaux et lombaires, lève son pygostyle pour amorcer, selon les auteurs, une conduite de parade, de désappointement ou d'excrétion puis elle quitte le champ d'observation en échauffant principalement des turbulences d'azote, d'oxygène et d'argon et, secondairement, quelques traces de néon, d'hélium, de krypton et de xénon.

# Une petite expérience

*Thierry Dedieu et Katy Couprie (1993)  
Gallimard*

Une géline, carinate galliforme de l'ordre des phasianidés, située au point « x » de l'édifice détaillé en annexe, ingère un mélange rustique à haute valeur symbolique (glucides et lipides très oxygénés) contracte dorsaux et lombaires, lève son pygostyle pour amorcer, selon les auteurs, une conduite de parade, de désappointement ou d'excrétion puis elle quitte le champ d'observation en échauffant principalement des turbulences d'azote, d'oxygène et d'argon et, secondairement, quelques traces de néon, d'hélium, de krypton et de xénon.

# Une petite expérience

Une géline, carinate galliforme de l'ordre des phasianidés, située au point « x » de l'édifice détaillé en annexe, ingère un mélange rustique à haute valeur symbolique (glucides et lipides très oxygénés) contracte dorsaux et lombaires, lève son pygostyle pour amorcer, selon les auteurs, une conduite de parade, de désappointement ou d'excrétion puis elle quitte le champ d'observation en échauffant principalement des turbulences d'azote, d'oxygène et d'argon et, secondairement, quelques traces de néon, d'hélium, de krypton et de xénon.

## TRADUCTION

Une poule sur un mur

Qui picote du pain dur

picoti, picota

Lève la queue

Et puis s'en va

# Une petite expérience

Le carcinome intra-osseux primitif (CIOP) des mâchoires est une tumeur rare d'origine épithéliale, se développant au départ au sein de l'os. Ce type de tumeur ne se trouve pas dans les autres structures osseuses car il se développe à partir de résidus de l'épithélium odontogénique. Quand le CIOP détruit la corticale osseuse et s'étend à la muqueuse, il peut être difficile de le distinguer d'un carcinome épidermoïde d'origine muqueuse buccale. Le diagnostic de CIOP répond à des critères précis : la lésion doit être intra-osseuse sans aucune lésion muqueuse buccale ou cutanée initialement constatée ; le bilan ne doit trouver aucune autre lésion tumorale primitive au moment du diagnostic ; l'histologie est de type carcinome épidermoïde. Le CIOP est divisé en plusieurs catégories selon l'histologie : type 1 : CIOP sur kyste odontogène, type 2 : améloblastome malin ou carcinome améloblastique de novo, type 3 : carcinome intraosseux primitif de novo, type 4 : carcinome muco-épidermoïde de novo. Il n'y a pas de classification de l'Union internationale contre le cancer (UICC) du PIOC. Zwetyenga et al. ont proposé une classification résumée en : T1 tumeur strictement intra-osseuse, T2 tumeur avec rupture d'au moins une corticale sans envahissement des tissus adjacents et T3 tumeur avec envahissement des tissus adjacents. Les données épidémiologiques sont pauvres et peu de séries font état d'un grand nombre de cas.

226 mots

Ray, A. C., Foletti, J. M., Graillon, N., Guyot, L., & Chossegras, C. (2016). Carcinomes intra-osseux primitifs des mâchoires de novo (type 3). *Revue de stomatologie, de chirurgie maxillo-faciale et de chirurgie orale*, 117(6), 411-420.

# Vocabulaire et compréhension

« Ce n'est pas le fait de déchiffrer qui est responsable d'une lecture dépourvue d'accès au sens, mais c'est un **déficit du vocabulaire oral** qui empêche l'enfant d'y accéder. La responsabilité de l'école, dès la maternelle, est ainsi essentielle ; dès la petite section, elle doit avec patience et obstination s'attacher à nourrir le bagage lexical des enfants, à travailler sur le sens des mots en contexte et hors contexte. »

*Rapport de l'ONL, novembre 2005*

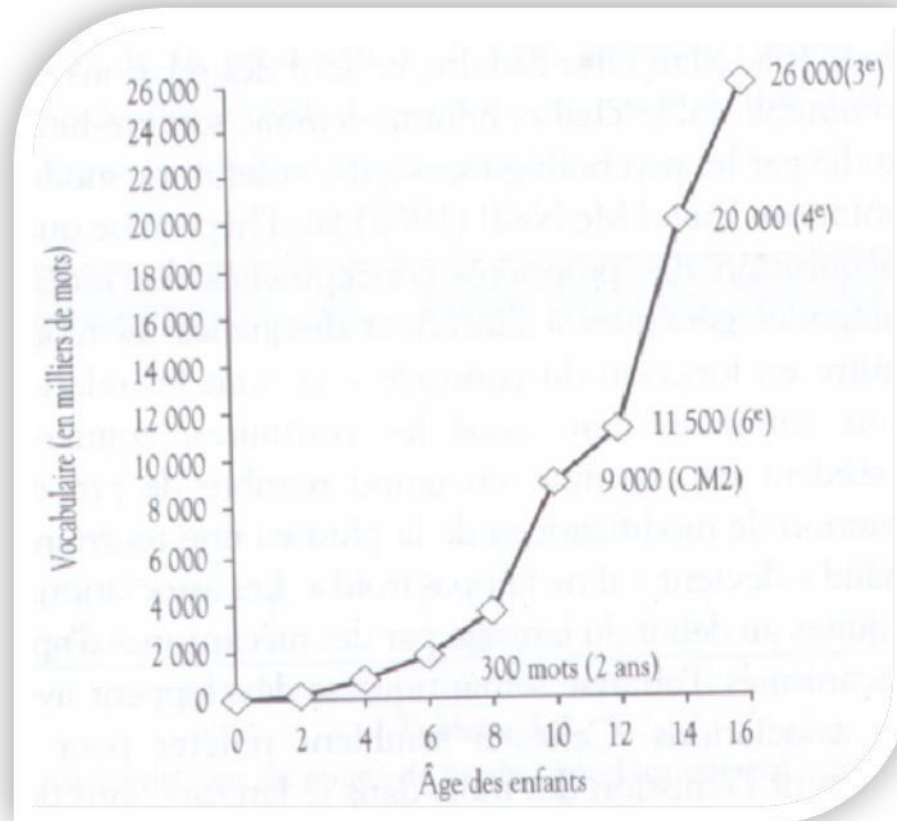
# Vocabulaire et compréhension

De nombreux enfants qui apprennent à lire efficacement en CP ou CE1 sont incapables de comprendre les livres qu'ils doivent lire en CE2 ou CM1, la principale raison étant le manque de vocabulaire (Scarborough, 2001; Spira, Bracken et Fischel, 2005; Storch et Whitehurst, 2002; Rupley et Nichols, 2005).

Hirsch, E.D. (2003). *Reading Comprehension Requires Knowledge of Words and the World. American Educator.*

*Phénomène dit de "l'effondrement CM1".*

# Le développement du vocabulaire



Estimation du vocabulaire en fonction de l'âge et quelques estimations repères (Lieuury, 2009)

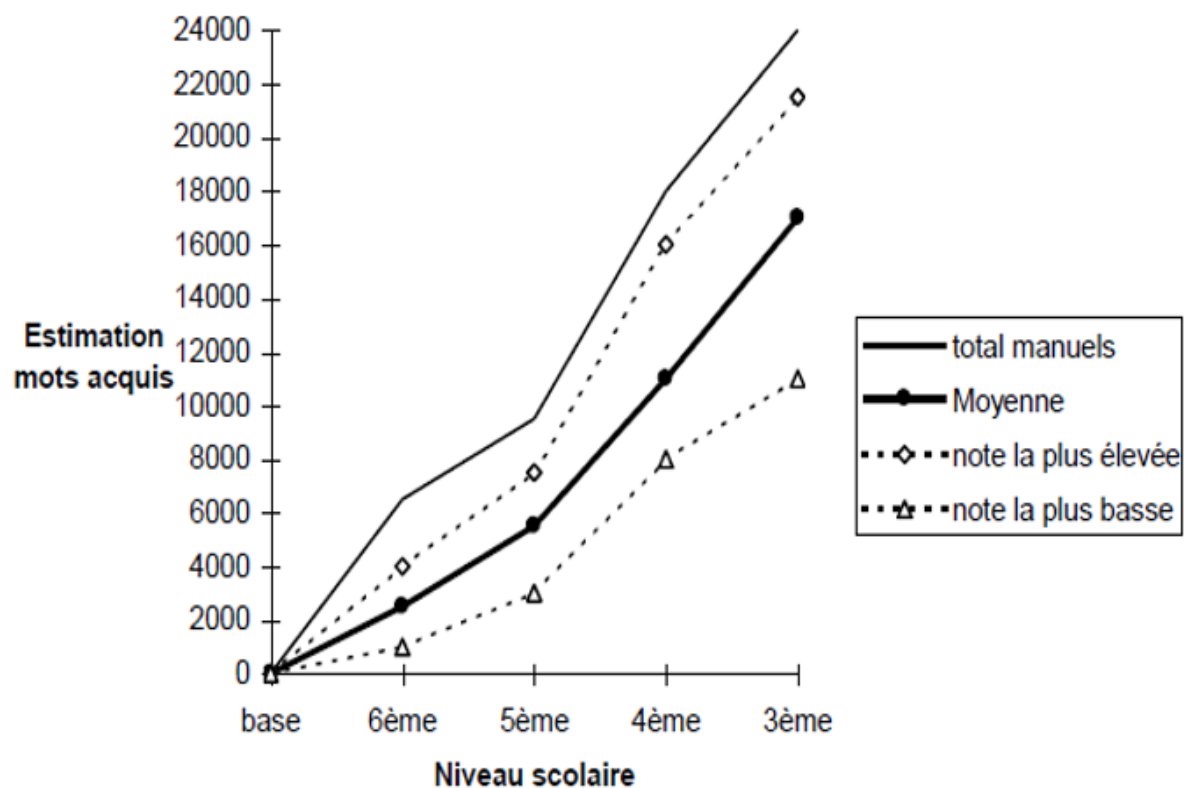
# Inventaire du vocabulaire dans les manuels scolaires du collège (Lieury & al., 1995, 1996)

Inventaire du vocabulaire (hors vocabulaire courant) dans les manuels des 4 niveaux du collège : français, histoire, géographie, éducation civique, biologie, langue, physique chimie, maths.

	6ème	5ème	4ème	3ème
Lieury	6317	9679	18073	23989

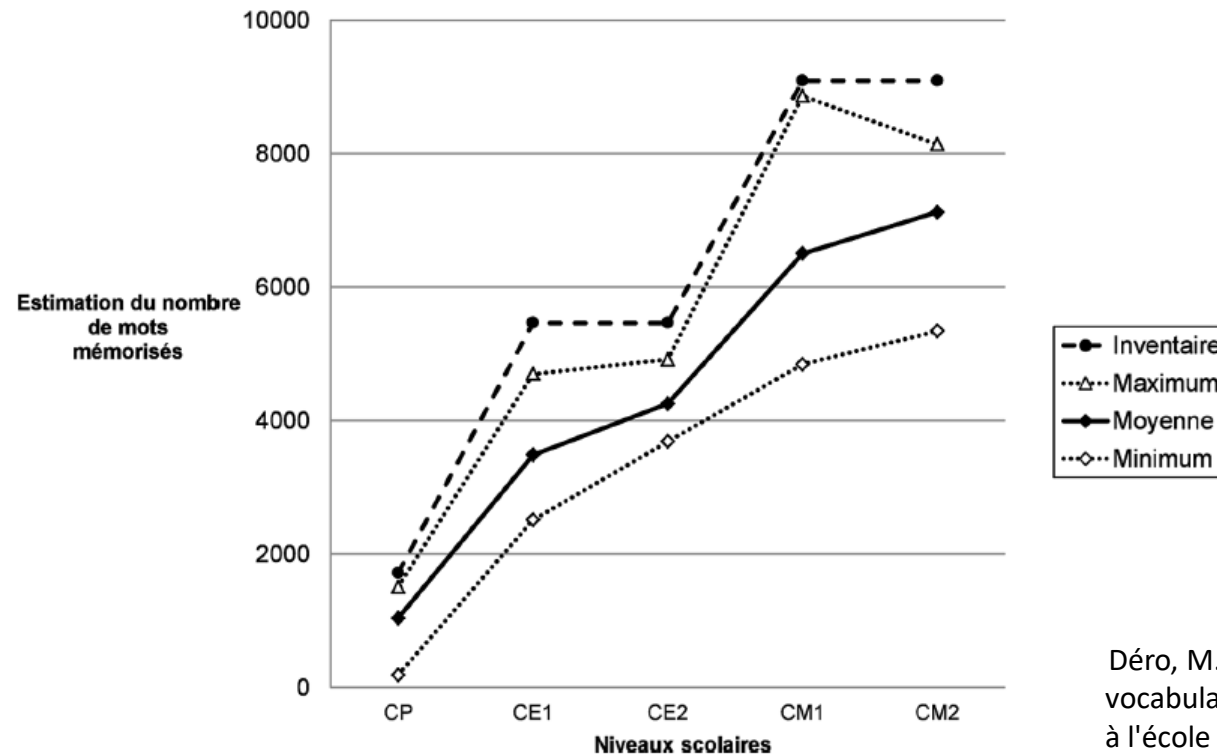
LIEURY, A. (1996). Mémoire encyclopédique et devenir scolaire : étude longitudinale d'une cohorte sur les quatre années du collège français, *Psychologie et psychométrie*, XVII, 3, 1996, p. 33-44.

# Inventaire du vocabulaire dans les manuels scolaires du collège (Lieury & al., 1995, 1996)



LIEURY, A. (1996). Mémoire encyclopédique et devenir scolaire : étude longitudinale d'une cohorte sur les quatre années du collège français, *Psychologie et psychométrie*, XVII, 3, 1996, p. 33-44.

# Le développement du vocabulaire



Déro, M. & Fenouillet, F. (2014). Estimation du vocabulaire encyclopédique scolaire mémorisé à l'école élémentaire », *Bulletin de psychologie* 2014/2 (Numéro 530), p. 127-141.

# Que sait-on sur la façon d'enseigner le vocabulaire ?

Un mot doit être présenté une dizaine de fois (dans des contextes différents) avant d'être stocké en mémoire et réutilisable.

Nous avons, enfants comme adultes, une chance sur 20 d'acquérir un mot nouveau si nous ne le voyons qu'une fois.

# Connaître un mot, qu'est-ce que ça signifie ?

Être capable de :

L'identifier à l'oral, en situation d'écoute,

Le lire silencieusement et à haute voix,

Le réemployer en contexte, à l'oral, à l'écrit,

Le définir,

L'orthographier,

L'analyser morphologiquement : morphologie flexionnelle et morphologie dérivationnelle.

# Que sait-on sur la façon d'enseigner le vocabulaire ?

Les enfants apprennent de nouveaux mots :

- par enseignement direct
- par apprentissage en contexte
- par enseignement de la catégorisation
- par décomposition morphologique

# Pourquoi apprendre à catégoriser ?

Apprendre un mot, c'est comprendre qu'il peut appartenir à différentes catégories conceptuelles et désigner des réalités différentes ou avoir différentes significations (polysémie).

Une étude de Clavé (1997) indique une *relation étroite entre l'étendue du répertoire lexical et la compétence à catégoriser chez des enfants de 4 à 6 ans* : plus le système conceptuel est riche et plus il est facile d'activer en mémoire les mots correspondants.

Apprendre aux élèves à catégoriser peut les aider à développer leur vocabulaire (Clavé, 1997).

# Pourquoi enseigner la morphologie ?

Les mots de notre vocabulaire peuvent être distingués selon leur structure morphologique, c'est-à-dire en fonction du nombre de morphèmes qui les composent.

Les morphèmes sont définis comme étant les plus petites unités qui, dans la langue, véhiculent du sens (les phonèmes : les plus petites unités de sons).

# Pourquoi enseigner la morphologie ?

Les enfants développent très tôt des connaissances sur la morphologie de leur langue :

Exemples produits par des enfants de maternelle :

« La papeterie, c'est la fabrique des papés ? ».

« Maîtresse, tu es défâchée aujourd'hui ? ».

« Maîtresse, mon crayon est détaillé, tu peux me le tailler ? ».

« Je suis inchauffable » pour « je ne peux pas être brulé ».

« Le contraire de prudent c'est déprudent ».

# Pourquoi enseigner la morphologie ?

Environ 60% du lexique des enfants d'âge scolaire serait complexe (composé de plusieurs morphèmes) et composé d'une structure phonologique et sémantique transparente (ex : ourson).

80% des mots sont construits morphologiquement  
(Rey-Debove, 1986).

## En conclusion : enseigner le vocabulaire pour :

Enrichir le vocabulaire et le discours,  
Aider les enfants à exprimer leurs idées au plus près  
de leur pensée,  
Combattre l'inégalité linguistique,  
Préparer l'apprentissage explicite de la lecture,  
Améliorer la compréhension orale et écrite,  
Améliorer la production écrite.

# Conférence de consensus 2016

## Développer la compréhension

---

### Développer le vocabulaire et la compréhension orale dès l'école maternelle.

*Le développement du vocabulaire passe d'abord par la conscience lexicale, c'est à dire la capacité de reconnaître un mot entendu (ou lu), comme existant dans la langue. L'accès à la signification suppose une catégorisation (tel mot désigne-t-il un meuble, un animal ? etc.), il faut ensuite mémoriser les mots, ce qui nécessite leur utilisation répétée dans des contextes différents, à l'oral et de façon régulière dès l'école maternelle, ensuite à l'oral et à l'écrit l'école primaire.*

Amorcée à l'oral à l'école maternelle, la mémorisation de la signification des mots est plus efficace si on les fait mettre en scène par les enfants (ex : jeux, théâtre, motricité, etc.). Ce type de mise en situation gagne donc à être poursuivi au-delà de l'école maternelle. Ceci se fera au travers de textes et d'énoncés où les élèves seront accompagnés pour accéder au sens.

# Quelques outils pour enseigner le vocabulaire

- Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire (Cellier, 2017)
- Vocanet (J. Picoche et B. Germain) : de la GS à la classe de 5<sup>ème</sup>
- Vocaplus (A. Bentolila et B. Germain). Nathan
- L'Atelier de vocabulaire CP au CM2 (De La Haye, André et Pellé). Nathan

# Vocanet



une démarche novatrice et un dispositif simple  
*pour l'enseignement du*  
**Vocabulaire**  
à l'école



Vous êtes ici : Accueil

les  
éditions  
**VIGDOR**  
présentent

Suivez-nous  
sur Twitter



## Vocanet

Accueil

## Entrée en matière

Quatre principes à retenir

## La pratique

Démarche et progression

L'enseignement systématique du vocabulaire,  
une urgence pédagogique et sociale

Pour un enseignement non pas occasionnel ni livré à  
l'improvisation  
ni subordonné à la lecture, mais  
conçu au même titre que la grammaire ou le calcul comme  
**une discipline à part entière**  
au moyen d'une méthode structurée  
**et d'un dispositif pédagogique simple**

depuis la grande section maternelle  
jusqu'à la cinquième des collégiés



CYCLE 2  
CE1 - CE2

Sous la direction de  
**Alain Bentolila et Bruno Germain**



160 fiches  
à photocopier



Les documents  
en couleur  
à vidéoprojecter

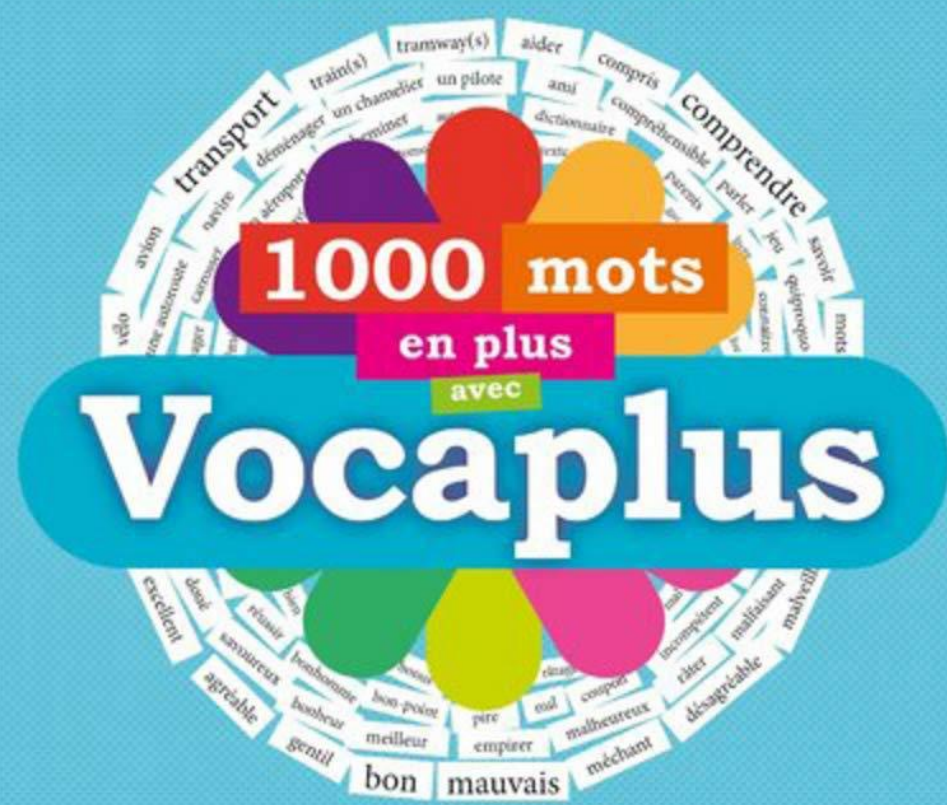


Le guide  
pédagogique

**Nathan**

CYCLE 3  
CM1 - CM2

Sous la direction de  
**Alain Bentolila et Bruno Germain**



160 fiches  
à photocopier

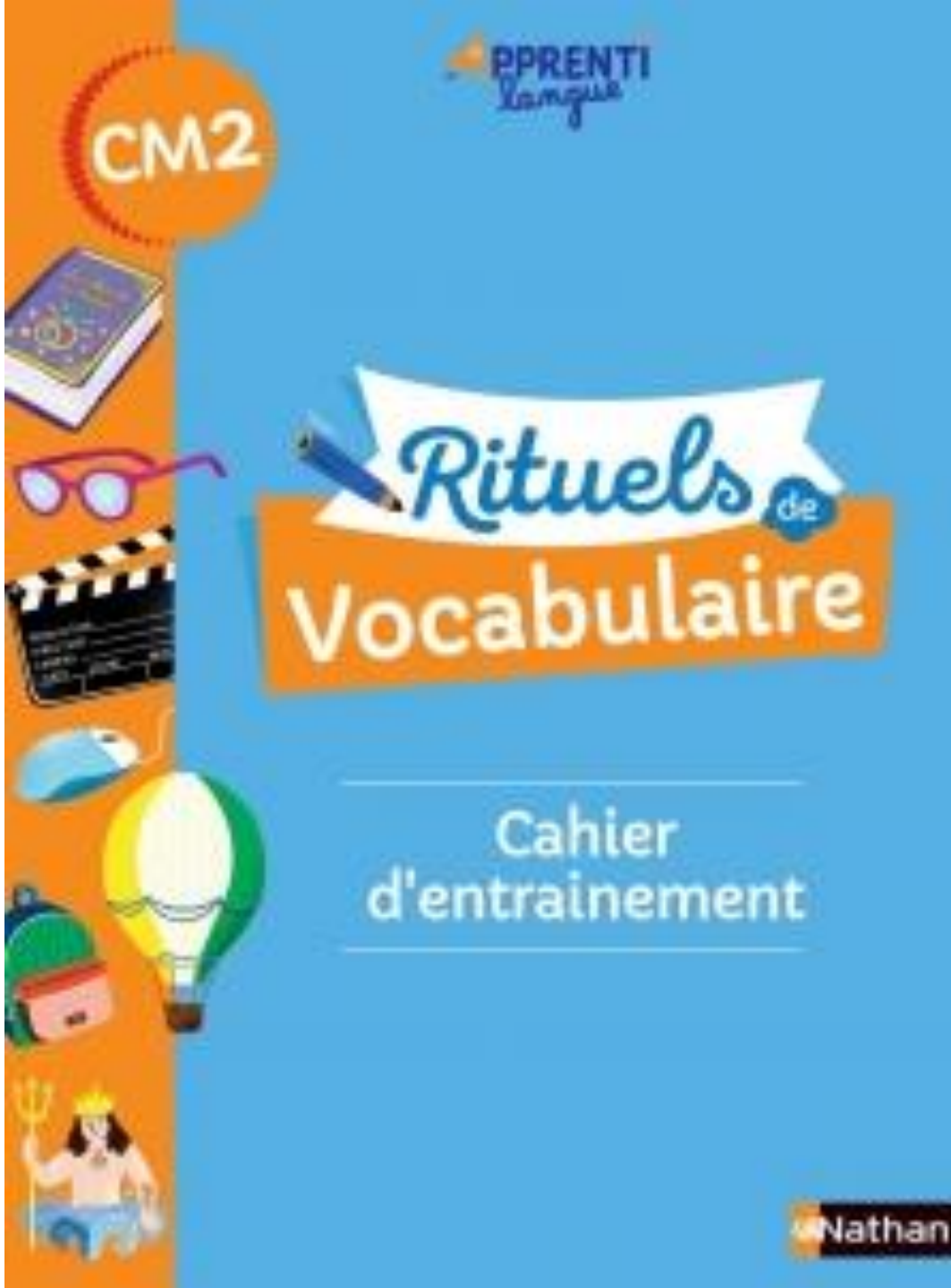


Les documents  
en couleur  
à vidéoprojecter



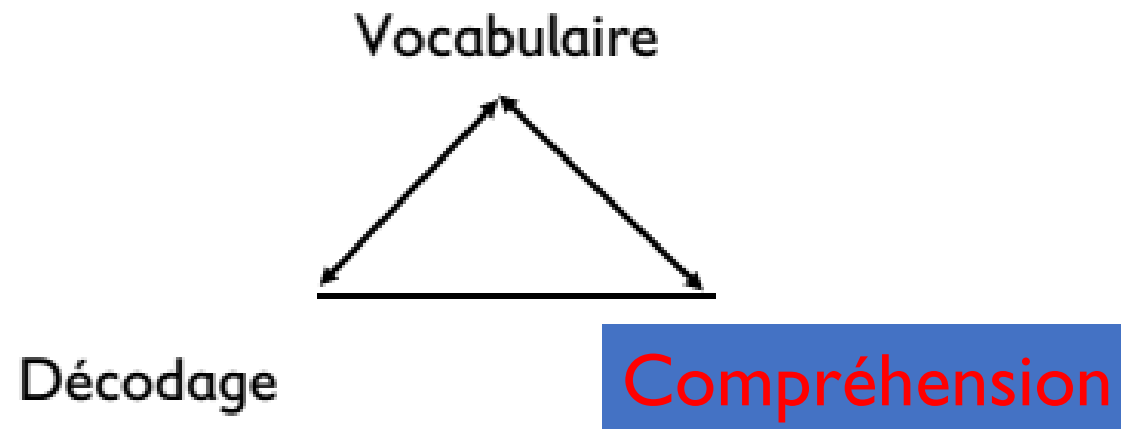
Le guide  
pédagogique

**Nathan**



La collection  
Atelier de  
vocabulaire (CP)  
et Rituels de  
vocabulaire (CE1  
au CM2) Nathan  
(Kérébel, M., De  
La Haye, F. &  
Pellé, M.C.)

# Vocabulaire et compréhension dans la compétence en lecture (Perfetti, 2010)

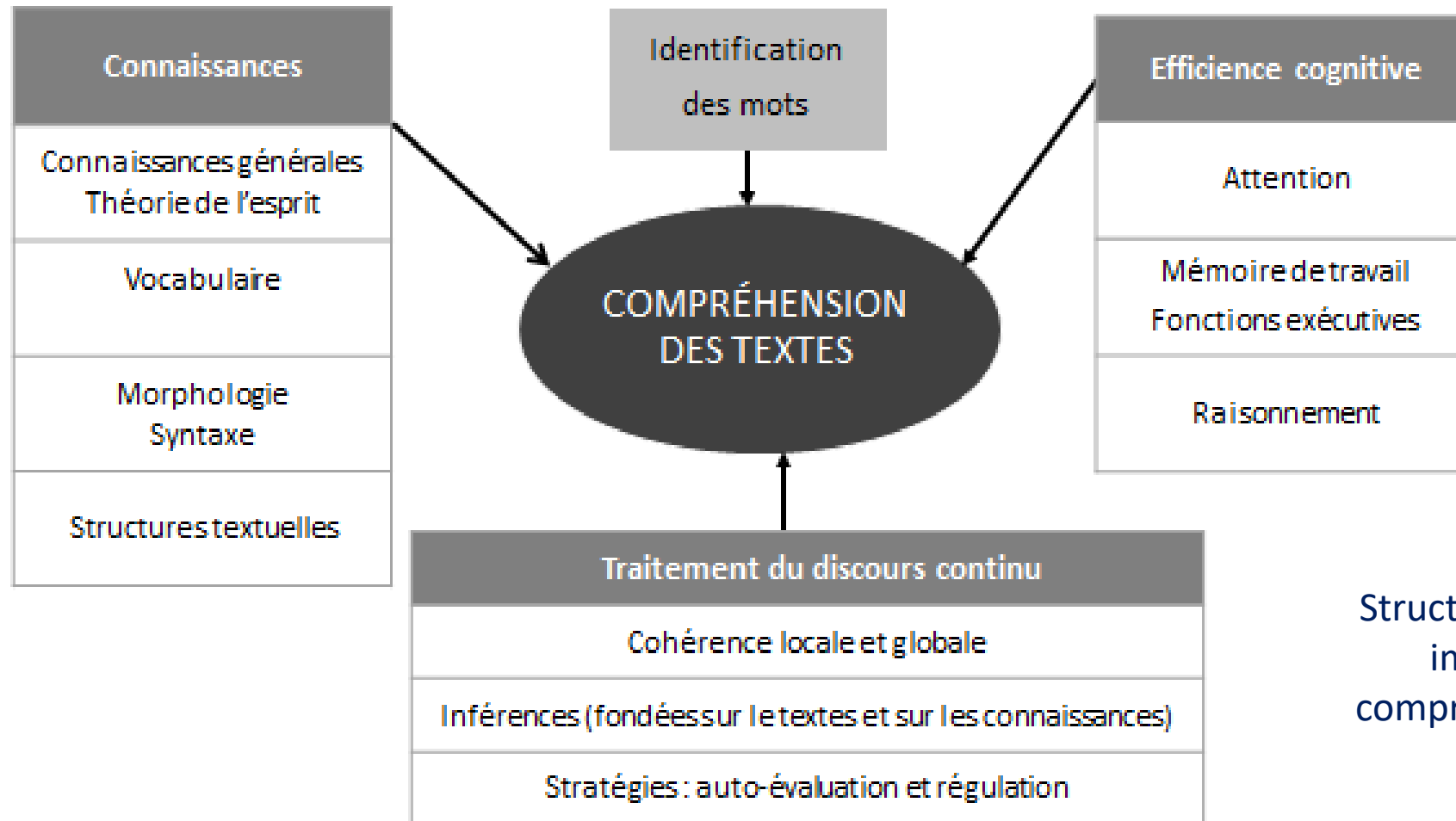


Le triangle DVC des compétences en lecture.

Les capacités en décodage, en vocabulaire et en compréhension se combinent pour produire la compétence générale de lecture. Parce que les trois composantes sont interconnectées, des limitations dans l'une d'entre elles auront une incidence sur au moins une des autres composantes et entraîneront une limite sur la compétence globale.

Perfetti, C., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. *Bringing reading research to life*, 291-303.

# La compréhension : ce que dit la recherche



Structures et mécanismes  
impliqués dans la  
compréhension des textes  
(Bianco, 2015)

**Mieux les élèves comprennent  
les textes entendus,  
mieux les élèves comprendront  
les textes lus.**

# Comprendre un texte ?

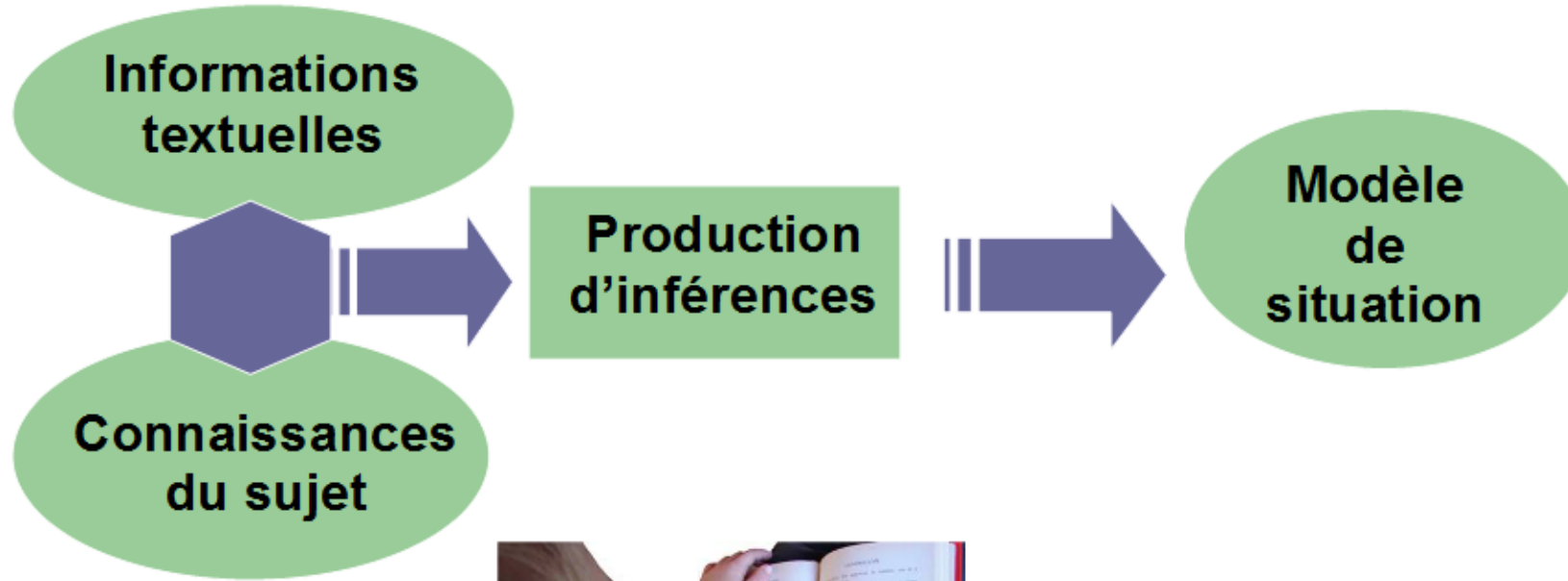
Construire une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte (Graesser & Clark, 1985; Kintsch & van Dijk, 1978; Perfetti, 1999; Trabasso, Secco, & van den Broek, 1984; van Dijk & Kintsch, 1983).

Comment ?

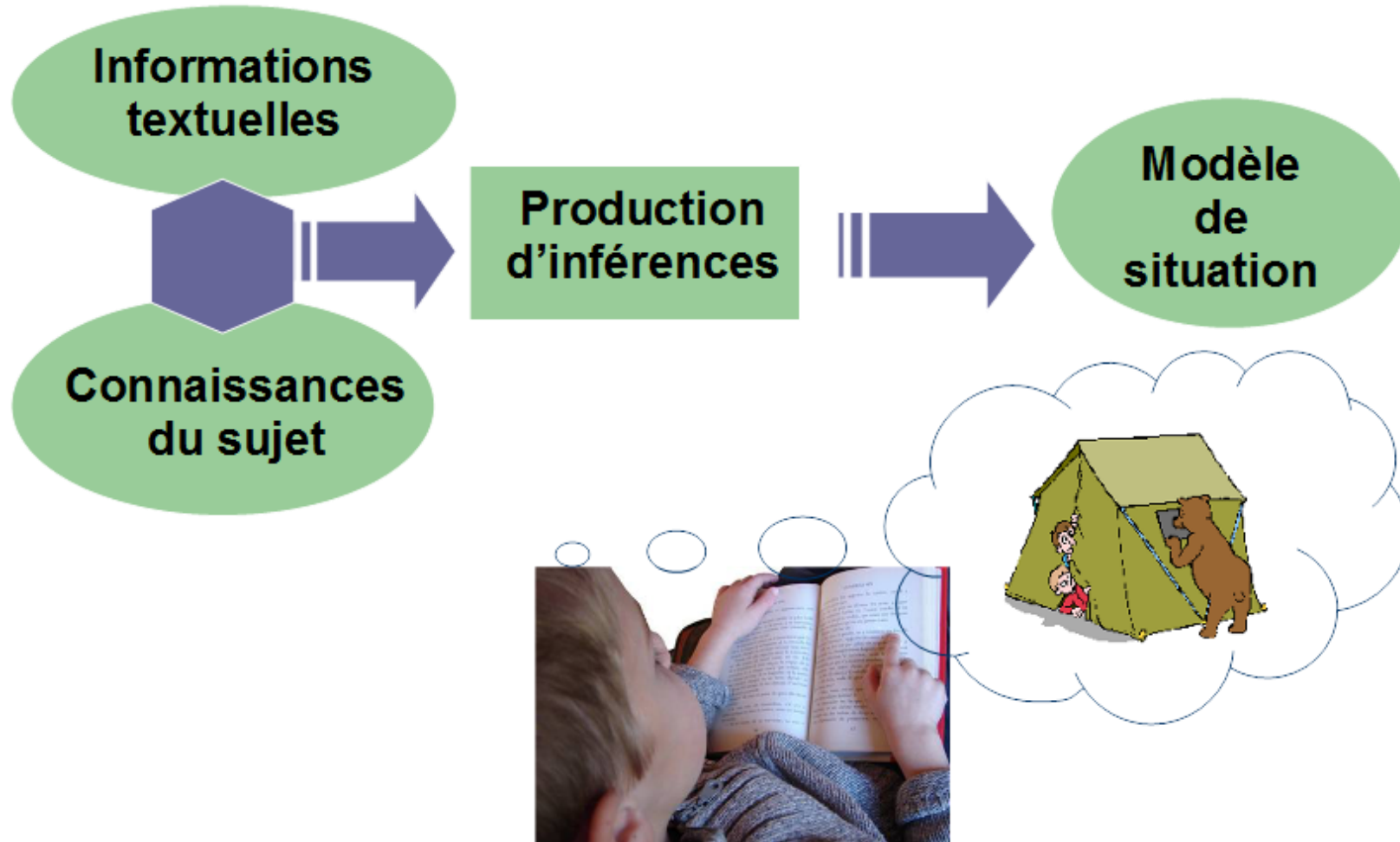
... en établissant des liens entre les informations littérales (explicites),

... en produisant des informations « manquantes » **(implicites) : des inférences.**

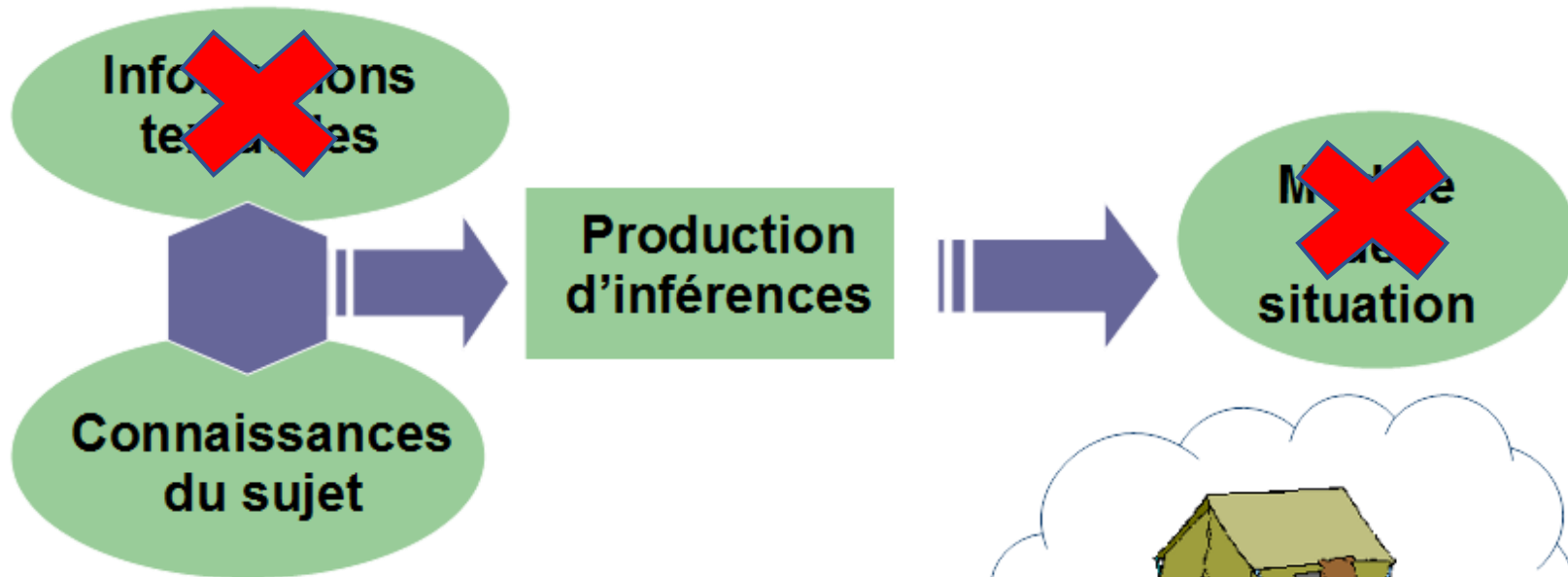
Modèle de la compréhension de texte de  
Kintsch & Van Dijk 1978, 1983, 1988).



Modèle de la compréhension de texte de  
Kintsch & Van Dijk (1978, 1983, 1988).

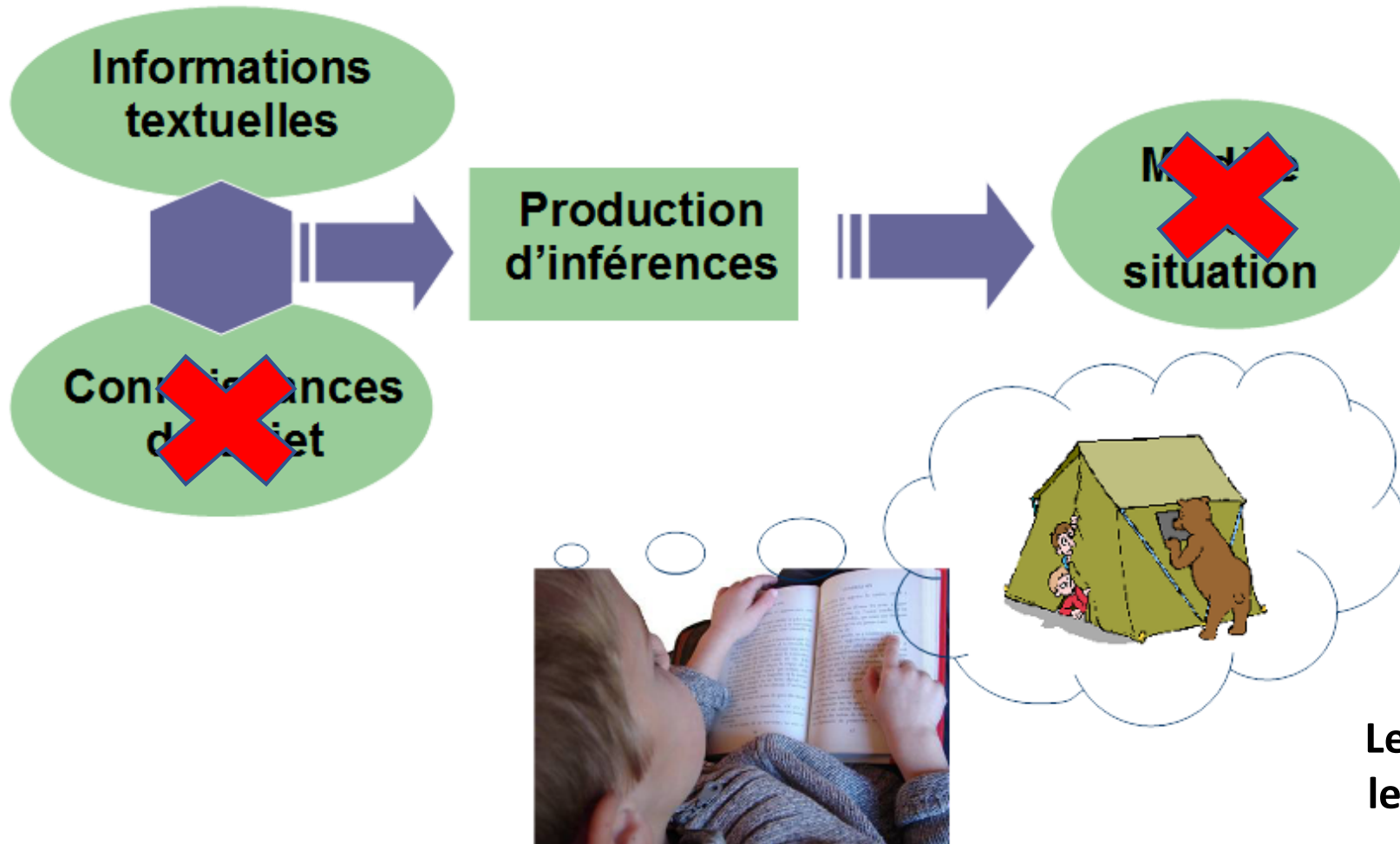


Modèle de la compréhension de texte de  
Kintsch & Van Dijk (1978, 1983, 1988).



**Les différents profils de lecteurs-comprenneurs :**  
Un niveau de décodage non automatisé, une lecture trop lente, hachée, laborieuse...

Modèle de la compréhension de texte de  
Kintsch & Van Dijk (1978, 1983, 1988).



**Les différents profils de  
lecteurs-compreneurs :**

Un manque de  
connaissances et de  
vocabulaire.

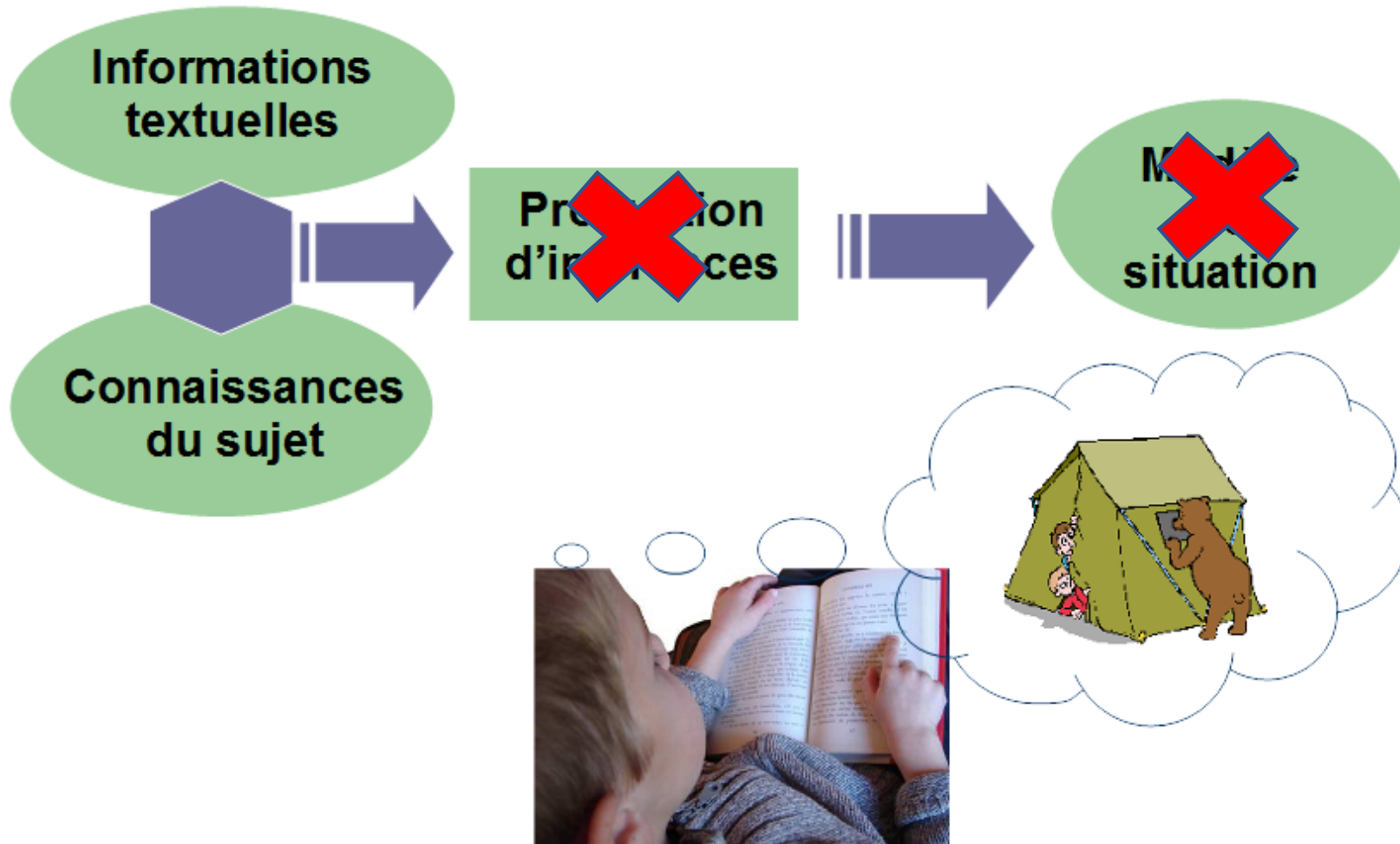
# Vocabulaire et compréhension

Le carcinome intra-osseux primitif (CIOP) des mâchoires est une tumeur rare d'origine épithéliale, se développant au départ au sein de l'os. Ce type de tumeur ne se trouve pas dans les autres structures osseuses car il se développe à partir de résidus de l'épithélium odontogénique. Quand le CIOP détruit la corticale osseuse et s'étend à la muqueuse, il peut être difficile de le distinguer d'un carcinome épidermoïde d'origine muqueuse buccale. Le diagnostic de CIOP répond à des critères précis : la lésion doit être intra-osseuse sans aucune lésion muqueuse buccale ou cutanée initialement constatée ; le bilan ne doit trouver aucune autre lésion tumorale primitive au moment du diagnostic ; l'histologie est de type carcinome épidermoïde. Le CIOP est divisé en plusieurs catégories selon l'histologie : type 1 : CIOP sur kyste odontogène, type 2 : améloblastome malin ou carcinome améloblastique de novo, type 3 : carcinome intraosseux primitif de novo, type 4 : carcinome muco-épidermoïde de novo. Il n'y a pas de classification de l'Union internationale contre le cancer (UICC) du PIOC. Zwetyenga et al. ont proposé une classification résumée en : T1 tumeur strictement intra-osseuse, T2 tumeur avec rupture d'au moins une corticale sans envahissement des tissus adjacents et T3 tumeur avec envahissement des tissus adjacents. Les données épidémiologiques sont pauvres et peu de séries font état d'un grand nombre de cas.

226 mots

Ray, A. C., Foletti, J. M., Graillon, N., Guyot, L., & Chossegras, C. (2016). Carcinomes intra-osseux primitifs des mâchoires de novo (type 3). *Revue de stomatologie, de chirurgie maxillo-faciale et de chirurgie orale*, 117(6), 411-420.

Modèle de la compréhension de texte de  
Kintsch & Van Dijk (1978, 1983, 1988).

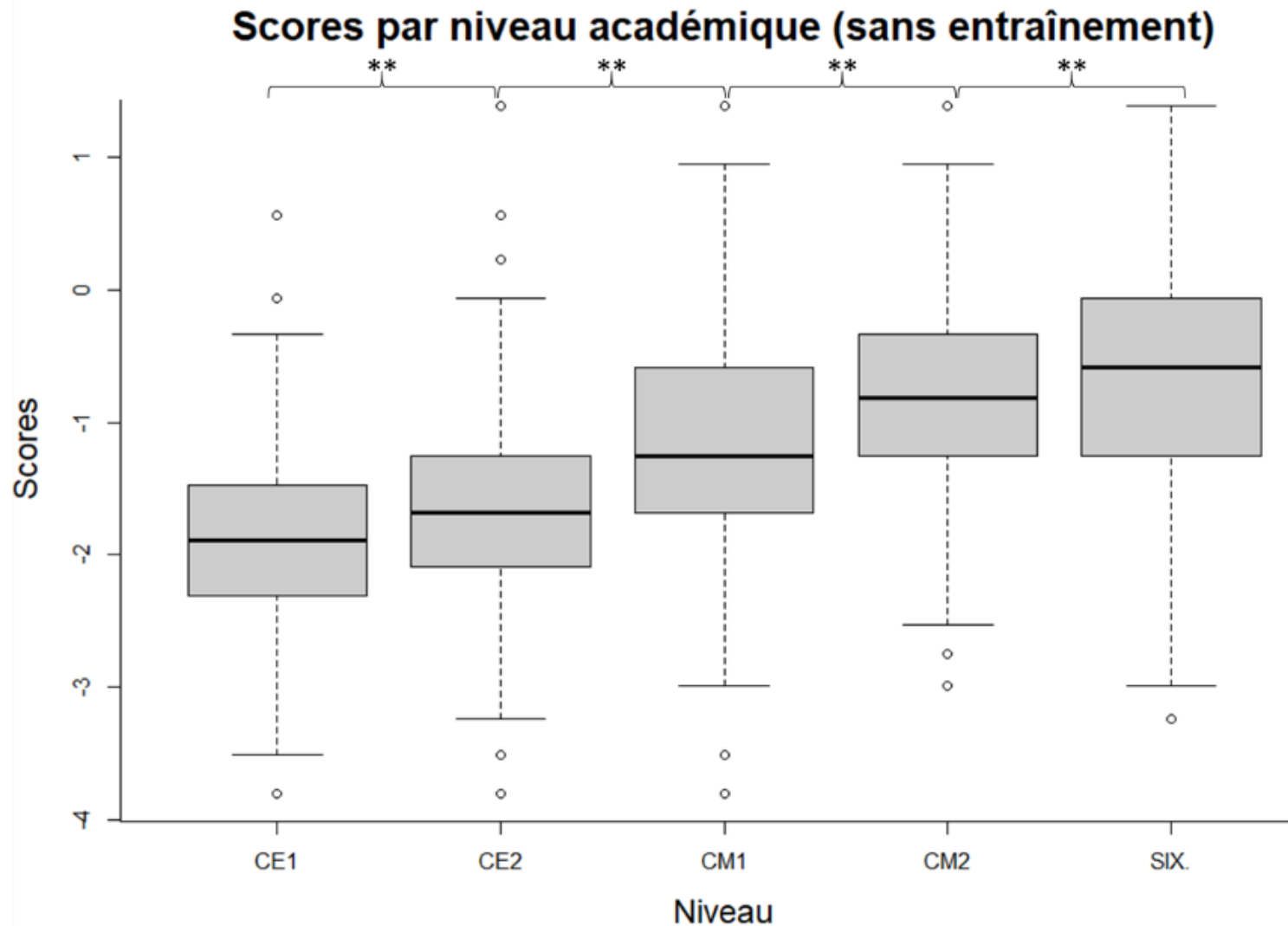


**Les différents profils de lecteurs-compreneurs :**  
L'incapacité à comprendre l'implicite.  
C'est ce qui distingue constamment les bons et les moins bons compreneurs (Cain, Oakhill et al., 2001)

# Que sait-on du développement des capacités inférentielles ? (Tacit, 2019 ; n = 5420 élèves)

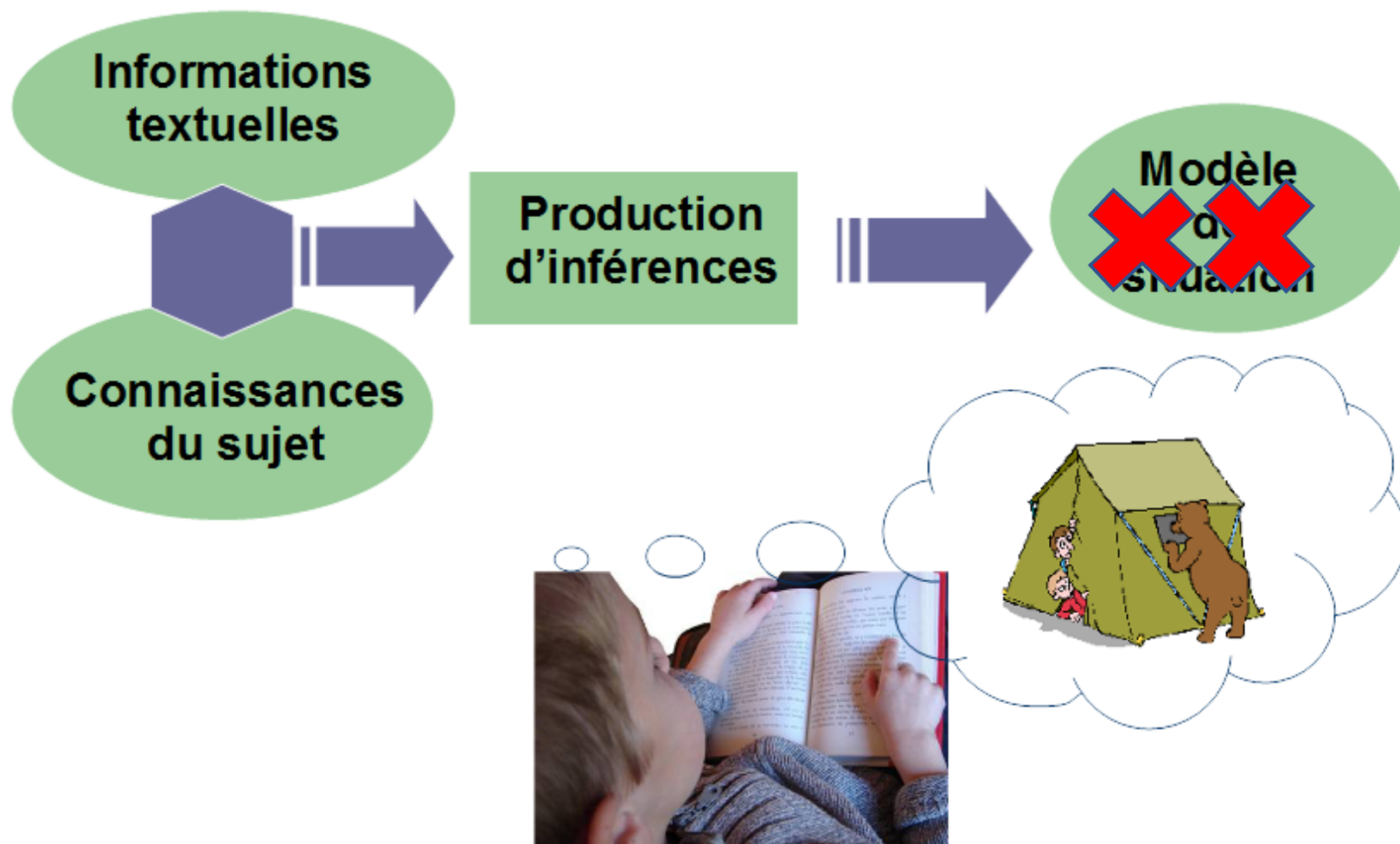
Scores à la première évaluation en fonction du niveau académique (SIX = Sixième).

\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.00125$  (seuil de décision corrigé).



La compréhension de l'implicite augmente « naturellement » avec le niveau scolaire des élèves (hors TACIT) ( $p < 0.0001$ , Chi-2 Kruskal-Wallis ;  $p < 0.0001$ , test de Mann-Whitney-Wilcoxon pour les comparaisons inter-niveau).

Modèle de la compréhension de texte de  
Kintsch & Van Dijk (1978, 1983, 1988).



**Les différents profils de lecteurs-compreneurs :**  
Certains élèves ne parviennent pas à se construire une représentation mentale du texte. Leur compréhension du texte est parcellaire, incomplète, non élaborée.

# La compréhension en lecture et ses obstacles

## *Des lecteurs stratégés*

---

- **Une lecture stratégique:** *composante métacognitive*
  - Raisonner, réfléchir - Simuler - Modèles de situation
  - Autoévaluation et régulation
  
- **Les faibles compreneurs rencontrent des difficultés avec tous les aspects de la lecture stratégique :**
  - Ils sont moins susceptibles d'effectuer spontanément les inférences requises par le texte (Cain, Oakhill et al., 2001)
  - Ils prennent moins facilement conscience des éventuelles contradictions ou des endroits soulevant un problème
  - Ils échouent à utiliser une stratégie adaptée pour y remédier

## Conférence de consensus (2003)

« La compréhension peut et doit s'enseigner,... La difficulté est de l'ordre du comment faire (Conférence de Consensus, 2003). »

L'enseignement des processus inférentiels et des processus métacognitifs de la compréhension améliore les performances des élèves dans ce domaine.

# Conférence de Consensus : de 2003 à 2016

CC 2003: « *La compréhension peut et doit s'enseigner .....  
La difficulté est de l'ordre du comment faire. »*

CC 2016: *Développer la compréhension*

## **Recommandations 2016**

Développer le vocabulaire et la compréhension orale dès l'école maternelle.

- Consacrer un temps conséquent à l'étude de la langue par un travail systématique sur la dimension linguistique (vocabulaire, morphologie, syntaxe, inférences, type de textes) dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire.

Privilégier **un enseignement explicite** de la compréhension pour tous les élèves et le prolonger aussi longtemps que nécessaire pour les élèves moyens et faibles afin d'en faire des lecteurs autonomes.

## **Lire pour apprendre**

- Consacrer un temps d'apprentissage à la lecture des textes dans chaque discipline
- **Développer des stratégies de lecture – compréhension**

## Dans la pratique...

La compréhension est essentiellement **évaluée** dans les classes mais rarement **enseignée**.

Quand elle est évaluée, c'est le plus souvent sous la forme de questionnaires, sur des contenus explicites et dans l'ordre du texte.

Ce qui peut induire chez les élèves de mauvaises représentations de l'activité.

Guillaume mordillait **le bout de son crayon**. **Il ne savait pas quoi écrire**. Il n'avait pas vu sa tante **Suzanne** depuis **si longtemps** qu'il se souvenait à peine d'elle. Mais elle lui avait envoyé **un cadeau d'anniversaire**. En soupirant, Guillaume prit une nouvelle feuille et recommença.

## Questions.

Que mordillait Guillaume ? **le bout de son crayon**

Comment s'appelle la tante de Guillaume ? **Suzanne**

Depuis quand Guillaume n'a-t-il pas vu sa tante ? **si longtemps**

Combien de feuilles Guillaume a-t-il utilisées ?

Que lui a envoyé sa tante ? **un cadeau d'anniversaire**

Pourquoi Guillaume mordillait-il son crayon ? **Il ne savait pas quoi écrire**

Pourquoi écrit-il à sa tante ? **(question inférentielle)**

Quel cadeau Guillaume a-t-il reçu ? (le texte ne permet pas de répondre)

# Enseigner les habiletés spécifiques de la compréhension : un enseignement direct (ou explicite) (Conférence de Consensus, 2016)

## ➤ NOMBREUX RÉSULTATS CONVERGENTS

- Les approches explicites et structurées améliorent les performances et tendent à réduire les écarts entre les élèves
- Les approches implicites – ou par imprégnation – augmentent les écarts et bénéficient aux meilleurs

Bianco & Bressoux, 2009 ; Bissonnette et al, 2009 ; Connor et al, 2004-2011 ; Palincsar & Brown, 19884 ; Paris & Oka, 1986 ; Pressley, 2000 ; Pressley & Wharton-McDonald, 1997 ; Pearson, 2009 ; Rosenshine & Stevens, 1986 ; Rosenshine, 2009; Rosenshine & Meister, 1997 ; Trabasso & Bouchard, 2002

# Enseigner les habiletés spécifiques de la compréhension : un enseignement direct (ou explicite) (Conférence de Consensus, 2016)

Un travail qui s'inscrit dans la durée



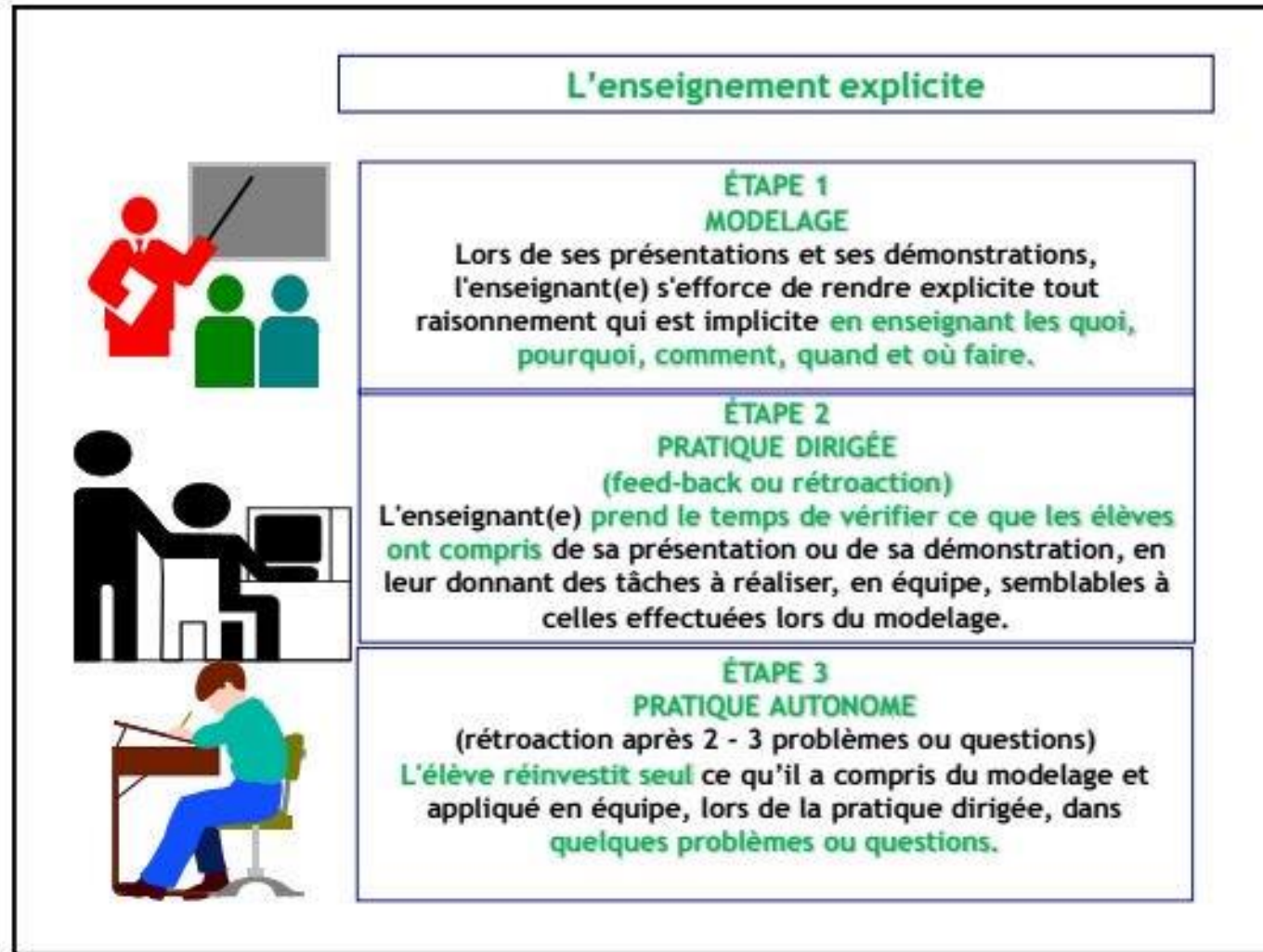
Un travail multimodal qui passe par l'oral



Un enseignement explicite, structuré et différencié



# Les étapes de l'enseignement explicite :



# Evaluations et re-médiation(s) possible(s) pour les faibles et très faibles compreneurs ?

Je lis, je comprends



TACIT



Lector, lectrix



ROLL

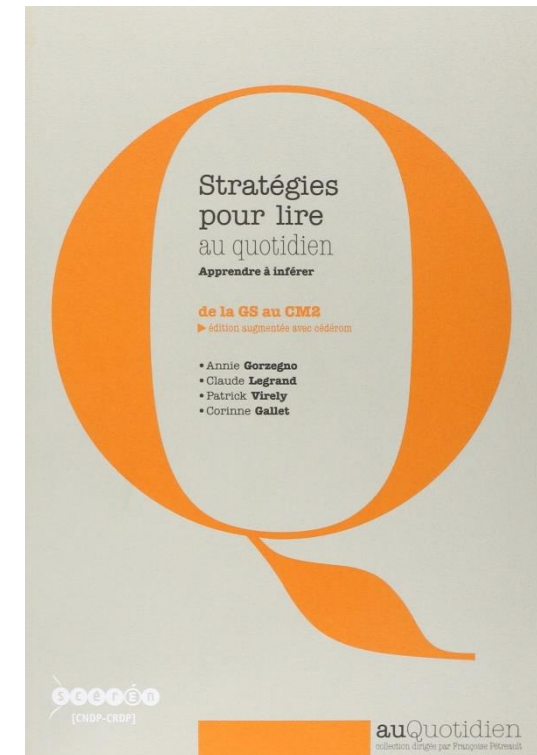
# Quelques outils pour apprendre à comprendre

- Je lis je comprends (CE1, CE2, CM1, CM2). Site de la circonscription de Châteauroux (ac-orleans-tours.fr).



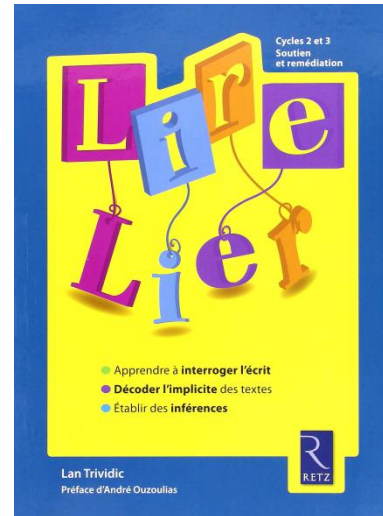
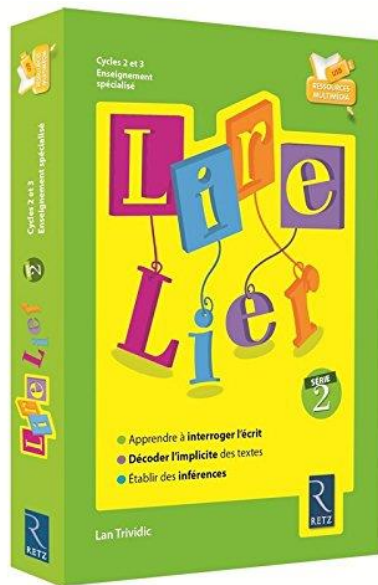
# Quelques outils pour apprendre à comprendre l'implicite

- Stratégies pour lire au quotidien. Apprendre à inférer de la GS au CM2. Gorzegno et coll. (2010). Sceren, CRDP (Canopé).
- Des textes différenciés :
  - Niveau 1
  - Niveau 2
  - Niveau 3

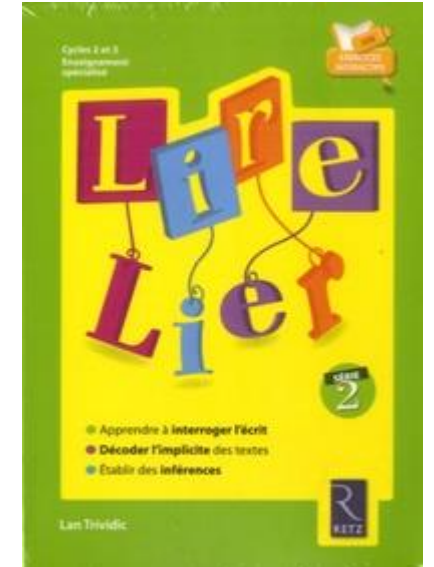


# Quelques outils pour apprendre à comprendre l'implicite

Lire et lier (Cycles 2 et 3)  
(Lan Trividic, 2009). Retz



Appli Lire et lier (Cycles 2 et 3)  
(Lan Trividic, 2015). Retz



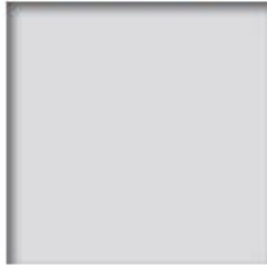
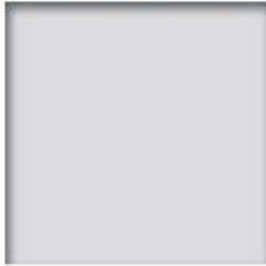
Lire et lier  
(Cycles 2 et 3)  
série 2  
(Lan Trividic,  
2019). Retz

# Quelques outils pour apprendre à comprendre

Je lie - Je lie



Planche 1



Niveau 1

J'ai acheté  
un timbre.

J'adore les frites.

Pas de blé,  
pas de pain.

16 € et  
25 centimes,  
madame.

Niveau 2

Vous aviez plus  
de dix articles,  
monsieur.

Papi les a récoltées  
dans son jardin.

Papa ne prend plus  
sa voiture en ville.

Un seul champ  
produit plusieurs  
tonnes de farine.

Niveau 3

Ouvre l'œil  
et tiens bien la barre :  
il y a des rochers  
dangereux  
tout autour de nous !

Les dimanches  
et les jours de fête,  
il ne passe  
qu'une fois par heure.  
Alors,  
il ne faut pas le rater !

J'ai cherché  
dans tous les tiroirs  
de la cuisine,  
mais je n'ai pas retrouvé  
l'épluche-légumes.


« Chère Mamie,  
Je passe  
de bonnes vacances  
à la mer.  
Je me baigne  
tous les jours.  
Gros bisous et à bientôt,  
Kévin »



# Le ROLL (Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture)



Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture  
Pour une pédagogie de la compréhension

 Connexion

[Accueil](#) [Visite guidée](#) [Charte](#) [Tuteur ROLL](#) [Carte du roll](#) [Coup de coeur](#) [FAQ](#) [Contact](#)

## Objectif

Le ROLL est fondamentalement **une démarche pour apprendre à comprendre les textes écrits.**

C'est un dispositif qui associe **pédagogie de la compréhension et démarche de différenciation.**



TACIT est élaboré grâce au soutien de l'université Rennes 2, de la région Bretagne, des fonds FEDER européens et des avances remboursables de Rennes Métropole. C'est un projet issu de la recherche, payant, mais à but non lucratif ([en savoir plus](#)).

### TACIT ENSEIGNEMENT

Accessible aux écoles, collèges, lycées.

[Diaporama](#) [Manuel](#) [Test gratuit](#) [Devis](#)



Accès ÉTAB. / ENSEIGNANT



Accès ÉLÈVE

### TACIT ORTHOPHONIE

Accessible sur présentation d'un justificatif d'exercice.

[Diaporama](#) [Manuel](#) [Test gratuit](#)



Accès ORTHOPHONISTE



### Projet de recherche

La plateforme a été imaginée par une [équipe](#) de quatre enseignants-chercheurs de l'université Rennes 2 et de l'ESPE de Bretagne, un développeur informatique, une orthophoniste, et avec l'aide de nombreux [contributeurs](#).



### Apprentissage adaptatif

Notre modèle statistique permet d'établir une correspondance précise entre le niveau de compétence d'un enfant en lecture (implicite, vocabulaire...) et la difficulté relative des exercices. La programmation d'une séquence pédagogique devient rationnelle.



### Pédagogie différenciée

Nos [recherches](#) montrent que l'utilisation de la plateforme TACIT fait progresser les enfants, quel que soit le niveau réel de compétence. Les retours des utilisateurs et des [articles](#) de presse sont également positifs.

## Testing Adaptatif des Compétences Individuelles Transversales

TACIT est une plateforme d'évaluation et de remédiation aux difficultés de compréhension de texte (implicite des textes, vocabulaire en contexte). Elle cible tous les élèves, du CE1 à la 3<sup>ème</sup>, et permet de gérer aisément l'hétérogénéité des niveaux de compétence.

# Comprendre un texte

Exemple d'exercice proposé sur TACIT **implicite** :

Aujourd'hui nous avons reçu une carte postale de nos cousins qui sont en vacances. Ils racontent qu'ils se baignent tous les jours et qu'ils ont essayé de faire du bateau à voile.

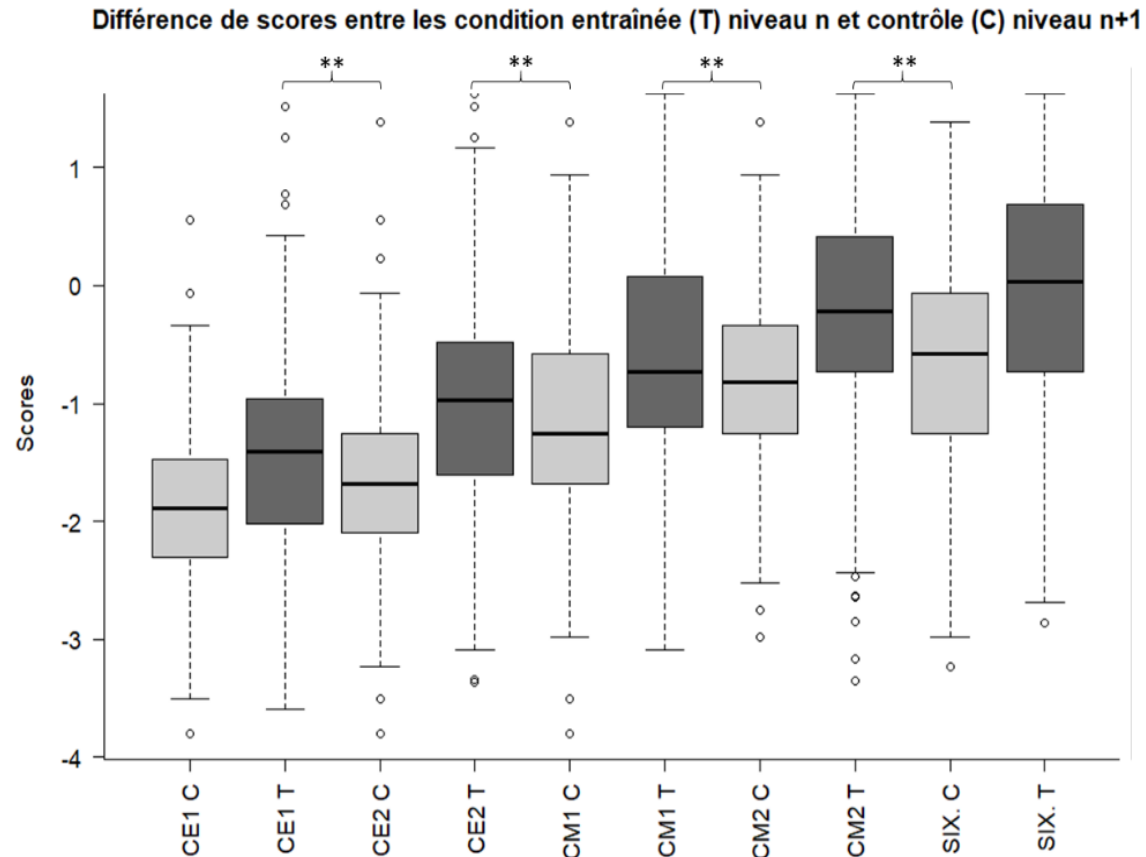
**Où nos cousins passent-ils leurs vacances ?**

- À la mer
- À la montagne
- À la ferme
- Je ne sais pas

# Utilisation de TACIT : les premiers résultats obtenus auprès de 5420 élèves

## 1. Comparaison des scores entre niveau scolaire, avec et sans entraînement

Des différences intergroupes sont observées entre les performances des participants entraînés au niveau  $n$  et ceux non entraînés au niveau  $n+1$  : les élèves après entraînement, au niveau  $n$ , ont des performances systématiquement supérieures aux élèves non entraînés, au niveau  $n+1$ . Par exemple, les élèves de CE2 entraînés ont des performances moyennes supérieures aux élèves de CM1 non entraînés ( $p < 0.0001$ , test de Mann-Whitney-Wilcoxon).



Scores à la première et dernière évaluation pour chaque niveau académique (SIX = Sixième).

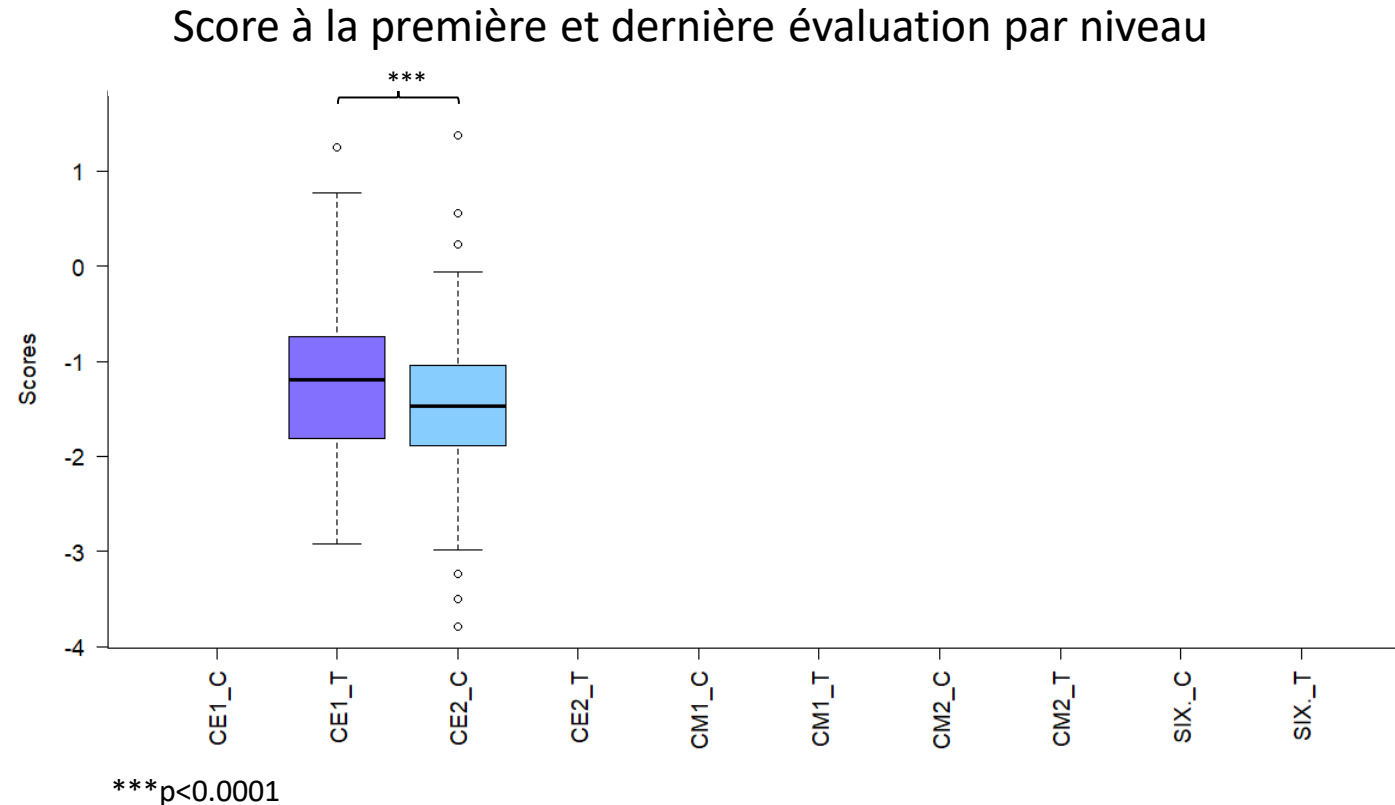
\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.0012$   
5 (seuil de décision corrigé)

# TACIT : Résultats

## Analyse inter-groupe

La progression avec TACIT est-elle supérieure à l'évolution observée sans entraînement ?

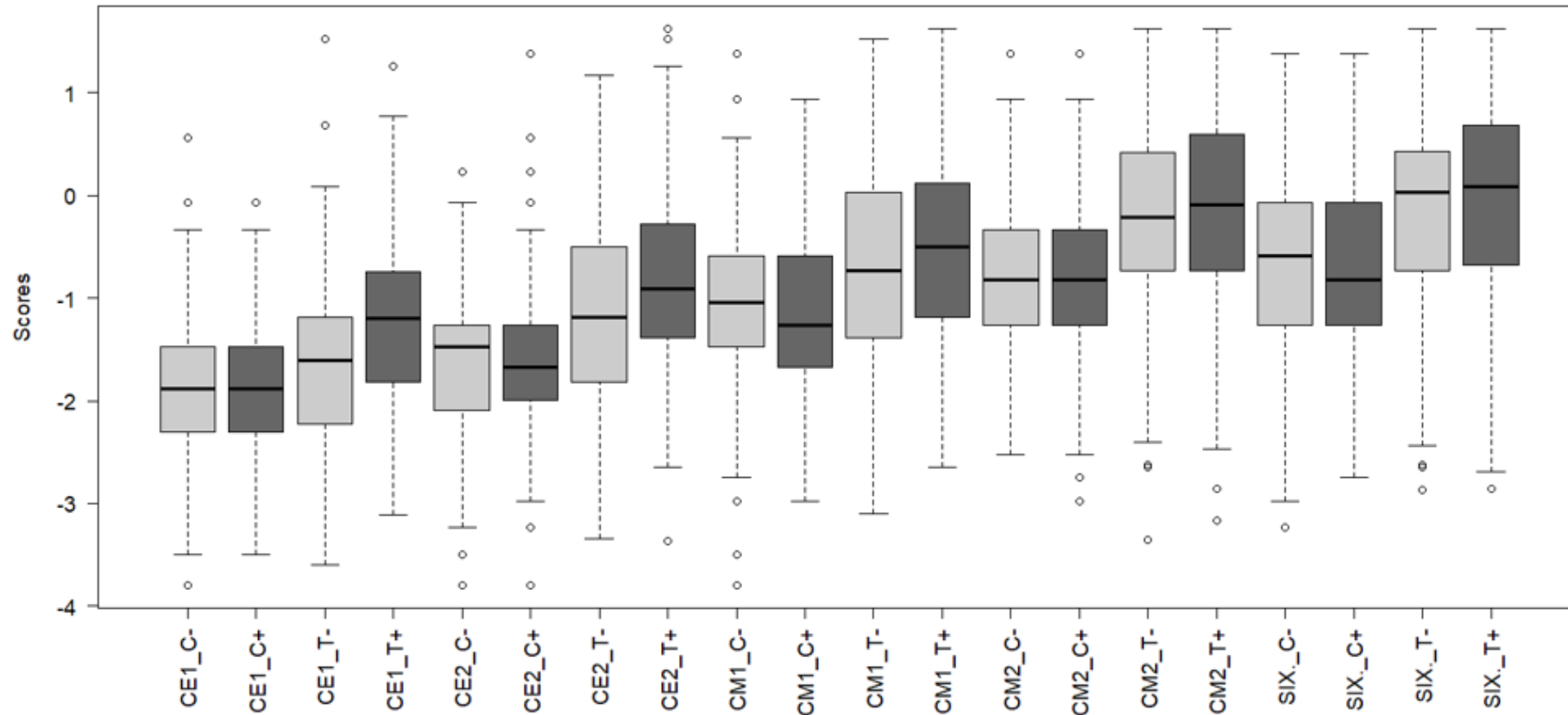
Les élèves après entraînement, au niveau  $n$ , ont des performances systématiquement supérieures aux élèves non entraînés, au niveau  $n+1$ .



Par exemple, les élèves de CE1 entraînés ont des performances moyennes supérieures aux élèves de CE2 non entraînés.

# TACIT : Résultats

Scores des élèves avant et après entrainement TACIT, selon le niveau académique et la quantité d'exercices réalisés (+/-)



Les individus qui font plus d'entrainement s'améliorent davantage.

\*sur échantillon réduit à 5279

# Conclusion

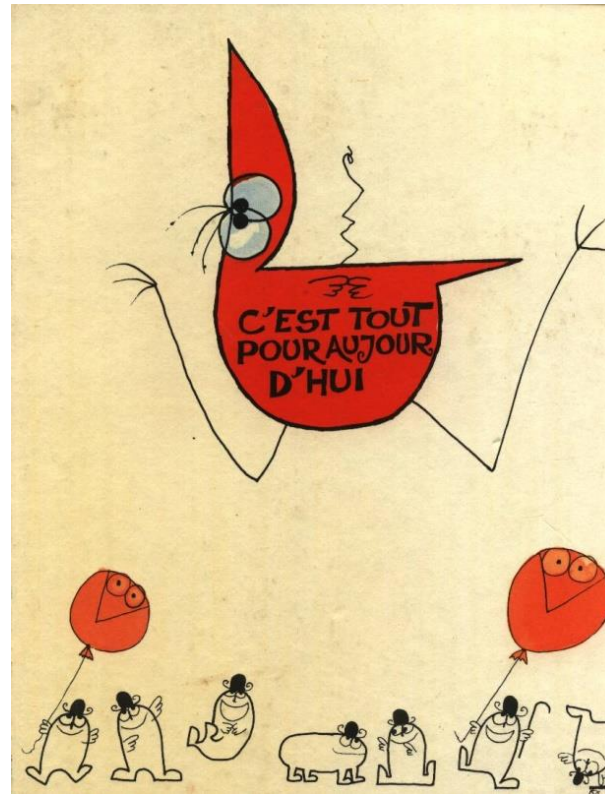
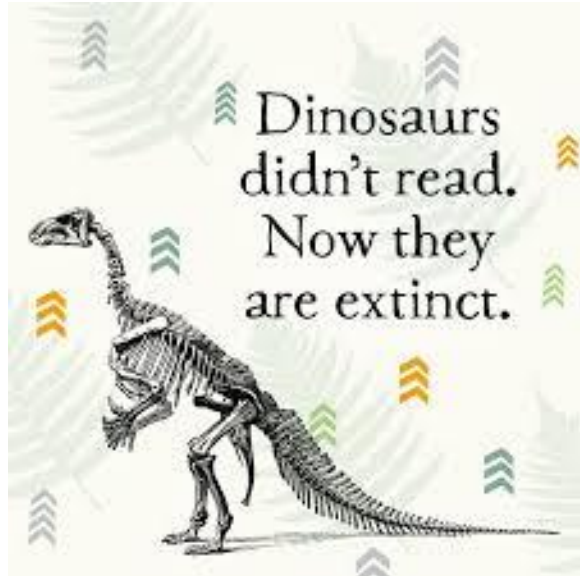
Apprendre à comprendre, améliorer la fluidité de ceux qui en ont besoin et enseigner le vocabulaire semble être des leviers intéressants et pertinents pour :

- lutter contre la difficulté et le découragement scolaires,

- prévenir l'illettrisme et préparer efficacement à entrer dans la lecture,

- et réduire les inégalités linguistiques importantes et présentes dès les premières années de scolarisation.

# Merci !



**« Tout enfant atteint par le virus du plaisir de la lecture est vacciné contre l'échec scolaire »**

**Alexandre Jardin, fondateur de l'association Lire et faire lire.**