**Tous les enfants, tous les jours**

*Richard L. Allington et Rachel E. Gabriel*

*Traduction libre AMK etYN*

Les 6 éléments d’un enseignement efficace de la lecture ne requièrent pas beaucoup de temps et d’argent; juste des enseignants qui décident de les mettre en place.

«Tous les enfants sont des lecteurs» a été un objectif dans le domaine de l’éducation, de la recherche et des réformes depuis au moins 3 décennies. Nous en savons plus que jamais sur les façons d’atteindre ce but. Pourtant, peu d’élèves aux États-Unis reçoivent régulièrement le meilleur enseignement de la lecture que nous pouvons donner.

Au lieu de cela, malgré les bonnes intentions, les éducateurs font des choix qui compromettent ou supplantent le genre d’expérience que tous les enfants devraient vivre pour devenir des lecteurs efficaces et engagés. Ceci est particulièrement vrai pour les lecteurs en difficulté, qui sont moins susceptibles que leurs pairs de participer à des activités d’enseignement de grande qualité qui assureraient le développement de leur compétence à lire.

**6 éléments pour tous les enfants**

Ici, nous décrivons six éléments d’enseignement dont tous les enfants devraient faire l’expérience, et ce tous les jours. Chacun de ces éléments peut être implanté dans n’importe quelle école, avec n’importe quel programme ou matériel, et sans argent additionnel nécessaire. Cela prend uniquement des adultes qui décident de le faire.

**1. Tous les enfants lisent quelque chose qu’ils choisissent**

La recherche sur la lecture choisie par les élèves est robuste et concluante : les élèves lisent plus, comprennent mieux et sont plus susceptibles de continuer à lire lorsqu’ils ont la possibilité de choisir ce qu’ils lisent. Dans une méta-analyse en 2004, Guthrie et Humenick ont découvert que les deux aspects de l’enseignement les plus efficaces pour améliorer la motivation à lire et la compréhension étaient (1) un accès à de nombreux livres pour les élèves et (2) des choix personnels de lecture.

Nous ne disons pas que les élèves ne devraient jamais lire des textes choisis par les enseignants ou par un programme scolaire. Toutefois, à un certain moment, tous les jours, ils devraient avoir la possibilité de choisir ce qu’ils lisent. L’expérience du choix en soi augmente la motivation. De plus, offrir des choix permet à l’élève d’être mis en lien avec des textes qu’il pourra lire avec succès. Si les élèves ont de la difficulté à choisir des livres à leur niveau, les enseignants peuvent limiter leurs choix pour les guider vers des expériences de lecture positives. En fournissant cette occasion aux élèves, nous les aidons à développer leur habileté à choisir des textes appropriés pour eux, une compétence qui augmente considérablement la probabilité qu’ils lisent en dehors de l’école (Ivey et Broaddus, 2001; Reis et coll., 2007). Certains enseignants trouvent difficile de fournir à leurs élèves une large sélection de textes à cause de contraintes budgétaires. Étrangement, il y a toujours de l’argent disponible pour des manuels scolaires, des photocopies et des ordinateurs; plusieurs écoles affirment qu’ils n’ont pas de budget pour de larges bibliothèques de classe multiniveaux. Fait intéressant, la recherche a démontré que l’accès à des textes choisis augmente la compétence des élèves à lire (Krashen, 2011), alors qu’il n’y a pas de preuves indiquant que les manuels scolaires, les photocopies et les programmes tutoriels informatiques le font (Cunningham et Stanovick, 1998; Dynarski, 2007).

Lorsque l’on considère qu’une classe de 4e année accueille des élèves qui ont un niveau de lecture s’échelonnant de la 2e année du primaire au 3e secondaire (et plus les niveaux scolaires avancent, plus les écarts s’agrandissent), l’idée qu’un manuel scolaire puisse répondre aux besoins de tous les élèves est absurde (Hargis, 2006). Il n’y a aussi pas de preuves que les compétences développées par de la pratique d’exercices isolés et d’exercices de vocabulaire troués vont être transférées à de vraies lectures. Si les directions d’école éliminaient le budget pour les manuels et les fiches scolaires et dépensaient cet argent sur de vrais livres et des bibliothèques de classe, cette décision pourrait augmenter de façon significative les chances des élèves de devenir de meilleurs lecteurs.

**2. Tous les enfants lisent avec précision**

Les lecteurs efficaces lisent avec précision presque tout le temps. Les recherches des 60 dernières années sur la difficulté optimale d’un texte (recherche qui a commencé avec les travaux de Betts en 1949) démontrent de façon constante l’importance pour les élèves de lire des textes qu’ils peuvent lire avec précision et compréhension. En fait, les recherches démontrent qu’une précision de lecture de 98% et plus est essentielle pour améliorer la vitesse de lecture. Un pourcentage moindre ralentit le rythme d’amélioration de l’élève et un pourcentage de moins de 90% n’améliore pas du tout les habiletés de lecture (Allington, 2012; Ehri, Dreyer, Flugman et Gross, 2007).

L’idée que les élèves lisent mieux lorsqu’ils lisent plus a été soutenue par des recherches dans les 70 dernières années. Par contre, les programmes qui augmentent simplement le temps de lecture alloué aux élèves donnent des résultats souvent mitigés (National Reading Panel, 2000). La raison est simple : ce n’est pas uniquement le temps consacré à la lecture qui détermine la progression d’un élève dans sa compétence à lire, mais plutôt l’intensité et la quantité de lecture à taux élevé de réussite *(*Allington, 2009; Kuhm et coll., 2006*).*

Quand les élèves lisent avec précision, ils consolident leur reconnaissance globale des mots, leur décodage et leurs habiletés à analyser les mots. Fait encore plus important, ils sont plus susceptibles de comprendre ce qu’ils lisent, et ainsi, d’aimer lire.

En contraste, les élèves en difficulté qui passent le même temps à lire des textes qu’ils ne peuvent pas lire avec précision sont désavantagés à plusieurs niveaux. Premièrement, ils lisent moins de textes. En effet, lire prend plus de temps lorsque l’on rencontre beaucoup de mots qu’on ne reconnaît pas instantanément. Deuxièmement, il est moins probable que les élèves en difficulté comprennent - et ainsi apprécient - ce qu’ils lisent. Ils seront plus enclins à vivre de la frustration à lire ces textes difficiles et perdront alors leur confiance à utiliser leurs stratégies pour décoder ou globaliser les mots. Ainsi, un lecteur en difficulté et un lecteur efficace qui lisent pendant les mêmes 15 minutes de lecture indépendante ne profiteront pas nécessairement de la même pratique et ne feront pas la même expérience de lecture. Malheureusement, les élèves en difficulté sont souvent confrontés à des textes trop difficiles pendant une journée d’école lorsqu’ils sont dans une classe qui leur présente du matériel uni niveau. Cet enseignement traditionnel a donc tendance à creuser les écarts entre les lecteurs.

**3. Tous les élèves lisent quelque chose qu’ils comprennent**

Le but de la lecture, c’est de comprendre ce qu’on lit. Trop souvent, les lecteurs en difficulté bénéficient d’interventions qui mettent l’accent sur des processus de base isolés, plutôt que sur la lecture signifiante. Ces interventions découlent souvent d’une mauvaise interprétation des connaissances sur les difficultés d’apprentissage. Les découvertes en neurologie sont souvent utilisées pour renforcer la notion que les enfants qui ont de la difficulté à apprendre à lire ont simplement un «fonctionnement différent» (Zambo, 2003) et par conséquent ont besoin de pratiquer la majorité du temps leurs habiletés de base de façon isolée. En fait, cette même recherche démontre que la rééducation qui met l’accent sur la compréhension peut changer la structure du cerveau des élèves qui ont de la difficulté en lecture. Keller et Just (2009) ont utilisé l’imagerie pour examiner le cerveau de lecteurs en difficulté avant et après avoir reçu 100 heures de rééducation, incluant beaucoup de lecture et de relecture de vrais textes. La matière blanche des lecteurs en difficulté était de moins bonne qualité structurelle que les lecteurs efficaces avant l’intervention, mais elle a augmenté après l’intervention. Ces changements dans la structure de la matière blanche du cerveau prédisaient systématiquement une amélioration des habiletés en lecture.

De nombreuses autres recherches (Aylward et coll., 2003; Krafnick, Flowers, Napoliello et Eden, 2011; Shaywitz et coll., 2004) ont appuyé les conclusions de Keller et Just selon lesquelles les interventions en lecture signifiante sont associées à un changement des patrons d’activation qui reflètent ceux de lecteurs typiques. Ces recherches démontrent que cela ne prend pas d’opération neurologique, ni une insistance uniquement sur les habiletés de base pour permettre au cerveau de développer les habiletés de lecture : cela prend beaucoup de lecture et de relecture de textes que les élèves trouvent signifiants et compréhensibles.

Les résultats des recherches sur le cerveau sont en corrélation avec ce que l’on a appris des recherches sur les interventions en lecture. Peu importe leur objectif, la population visée ou l’éditeur, les interventions qui accélèrent le développement des habiletés de lecture consacrent au moins les deux tiers du temps à lire et à relire plutôt que de pratiquer les habiletés de façon forcée et isolée (Allington, 2011). Ces résultats sont constants depuis les 50 dernières années, et pourtant les interventions typiques adoptées dans les écoles aujourd’hui misent majoritairement sur des tâches autres que la lecture et la relecture de vrais textes. L’observation d’enseignants du primaire exemplaires renforce l’idée selon laquelle plus de lecture authentique permet de développer de meilleurs lecteurs (Allington, 2002; Taylor, Pearson, Peterson et Rodrigez, 2003). Dans ces recherches nationales à grande échelle, les chercheurs ont découvert que les élèves des classes d’enseignants efficaces passaient plus de temps à vraiment lire durant l’enseignement de la lecture; les élèves des classes d’enseignants moins efficaces passaient plus de temps à faire des fiches d’activités, à répondre à des questions littérales de base, ou à compléter des tâches avant et après leur lecture. De plus, les enseignants exemplaires étaient plus susceptibles de différencier leur enseignement pour permettre à tous les élèves d’avoir des livres qu’ils puissent vraiment lire avec précision, fluidité et en ayant accès à une bonne compréhension.

**4. Tous les élèves écrivent sur quelque chose de personnellement signifiant**

Dans les écoles à travers le pays, nous avons observé que les élèves écrivent rarement autre chose que de courtes réponses à des questions ou remplissent des exercices à trous pendant leurs activités de lecture. Ceux qui ont l’occasion de composer quelque chose de plus long répondent soit à une consigne précise de l’enseignant ou écrivent à l’intérieur d’un cadre très structuré, ce qui peut se comparer, en fin de compte, à un exercice à trous.

Comme adultes, nous écrivons rarement selon une exigence externe et presque jamais sur un sujet que nous ne connaissons pas. L’écriture est appelée composition pour une bonne raison : nous composons réellement (c’est-à-dire construire quelque chose d’unique) quand nous écrivons. L’opportunité de composer des textes sur quelque chose de signifiant ne devrait pas être donnée uniquement lorsque nous avons un peu de temps libre ou à la fin de l’année scolaire. Écrire offre un moyen différent de pratiquer les habiletés et les stratégies de lecture pour une raison authentique.

Quand les élèves écrivent sur quelque chose qui leur tient à cœur, ils utilisent les conventions orthographiques et grammaticales parce qu’ils trouvent important de communiquer leurs idées et non parce qu’ils perdront des points et verront de l’encre rouge s’ils ne le font pas (Cunningham et Cunningham, 2010). Ils doivent penser aux mots qui exprimeront le mieux leurs idées à leurs lecteurs. Ils doivent encoder les mots en utilisant des patrons orthographiques que les autres reconnaitront. Ils doivent s’assurer que leur ponctuation permettra aux lecteurs de comprendre quels mots vont ensemble, où leurs idées commencent et finissent, et quelles émotions y sont associées. Ils doivent penser à ce qu’ils connaissent sur la structure de textes similaires pour préparer leur page et organiser leurs idées. Ce processus est particulièrement important chez les lecteurs en difficulté, car cela produit un texte compréhensible que l’élève peut lire, relire et analyser.

**5. Tous les enfants parlent avec leurs pairs de lecture et d’écriture**

Les recherches ont démontré que les conversations avec les pairs améliorent la compréhension des textes et l’engagement dans une diversité de cadres (Cazden, 1988). De telles conversations littéraires ne mettent pas l’accent sur le rappel du texte que les élèves lisent, mais les encouragent plutôt à analyser, à commenter, à comparer - bref, à penser à ce qu’ils ont lu. Fall, Webb et Chudowky (2000) ont constaté de meilleurs résultats quand les enfants parlaient simplement avec leurs pairs de ce qu’ils avaient lu au lieu de passer le même temps à surligner les informations importantes après la lecture. De même, Nystrand (2006) a passé en revue la recherche sur l’engagement des élèves dans des conversations littéraires et a observé que même des petites conversations (10 minutes par jour) amélioraient les résultats des élèves aux examens standardisés, peu importe l’environnement social et familial de l’élève ou son niveau de lecture. Pourtant, les lecteurs en difficulté étaient les moins susceptibles de discuter tous les jours de ce qu’ils avaient lu avec leurs pairs, parce qu’ils faisaient souvent de la pratique d’habiletés de base à la place. Dans les discussions de classe, l’enseignant(e) avait tendance à leur poser des questions littérales sur ce qu’ils avaient lu, pour prouver qu’ils «réussissaient», plutôt que d’avoir une conversation avec eux sur le texte.

Prendre le temps de discuter de leur lecture et de leur écriture avec les élèves est une pratique pédagogique très peu utilisée, alors qu’elle peut s’installer si facilement. Cela ne requiert pas de matériel spécialisé, pas de formation particulière ou même une grande quantité de temps. Pourtant, cela a des bénéfices mesurables sur la compréhension, la motivation et même le développement du langage oral. La navigation entre l’écriture, la lecture, l’expression orale et l’écoute permet aux élèves de faire des liens entre les habiletés qu’ils utilisent pour chacune, et donc de les solidifier. De plus, la conversation entre les pairs est d’autant plus importante pour les apprenants dont le français n’est pas la langue maternelle, un autre type d’élèves auquel nous demandons rarement de parler de ce qu’ils ont lu.

**6. Tous les enfants écoutent un adulte fluide lire à haute voix**

Écouter un adulte-modèle lire avec fluidité augmente la fluidité des apprenants-lecteurs et leurs habiletés de compréhension (Trelease, 2001). Cela permet également d’augmenter leur vocabulaire, leurs connaissances générales, leur conscience des genres littéraires, leur compréhension de la structure des textes et leur compréhension du texte lu (Wu et Samuels, 2004).

Pourtant, peu d’enseignants après la 1re année lisent à haute voix à leurs élèves tous les jours (Jacobs, Morrisson et Swinyard, 2000). Cette stratégie d’enseignement est sous-utilisée, malgré l’impact positif de celle-ci pour soutenir les élèves dans le développement de leurs habiletés de lecture et malgré la simplicité à la mettre en pratique. Nous considérons cette stratégie comme simple d’utilisation, car, encore une fois, elle ne nécessite pas de matériel particulier ou une formation spéciale. Cela requiert uniquement la décision d’utiliser le temps de classe d’une façon plus efficace. Au lieu de faire lire aux élèves le même texte qui est adapté à une minorité de lecteurs, les enseignants devraient choisir de passer quelques minutes par jour à lire à leurs élèves.

**Les choses qui comptent vraiment**

Ces 6 éléments basés sur la recherche font défaut dans de nombreuses salles de classe que nous avons observées. Pourtant, il n’est pas difficile de trouver le temps et les ressources pour les implanter. Voici quelques suggestions :

Premièrement, éliminez presque toutes les fiches d’exercices et les manuels scolaires. Utilisez l’argent pour acheter des livres pour faire des bibliothèques de classe. Utilisez le temps économisé pour permettre aux élèves de lire des textes qu’ils choisissent, d’écrire des textes dont ils choisissent le sujet, pour avoir des conversations littéraires et faire des lectures à haute voix.

Deuxièmement, bannissez les pratiques d’examens de l’horaire. Bien que la vente du matériel de préparation aux examens procure environ les 2/3 des profits des compagnies qui préparent ces examens (Glovin et Evans, 2006), il n’y a pas de recherches démontrant que les élèves qui font des préparations aux tests améliorent leur efficacité en lecture, et même leurs résultats aux tests (Guthrie, 2002). De plus, éliminer les tests liés à des manuels scolaires permet d’utiliser le temps et l’argent pour les éléments qui comptent vraiment chez les apprenants-lecteurs.

Il est temps d’offrir ces 6 éléments à tous les élèves, dans toutes les écoles, tous les jours. Rappelez-vous, les adultes ont le pouvoir de prendre ces décisions, les enfants ne l’ont pas. Décidons de leur donner l’enseignement dont ils ont besoin.

**References**

Allington, R. L. (2002). What I've learned about effective reading instruction from a decade of studying exemplary elementary classroom teachers. *Phi Delta Kappan, 83*(10), 740–747.

Allington, R. L. (2009). If they don't read much … 30 years later. In E. H. Hiebert (Ed.), *Reading more, reading better* (pp. 30–54). New York: Guilford.

Allington, R. L. (2011). Research on reading/ learning disability interventions. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (4th ed., pp. 236–265). Newark, DE: International Reading Association.

Allington, R. L. (2012). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Aylward, E. H., Richards, T. L., Berninger, V. W., Nagy, W. E., Field, K. M., Grimme, A. C., Richards, A. L., Thomson, J. B., & Cramer, S. C. (2003).

Instructional treatment associated with changes in brain activation in children with dyslexia. *Neurology, 61*(2), E5–6.

Betts, E. A. (1949). Adjusting instruction to individual needs. In N. B. Henry (Ed.), *The forty-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education: Part II, Reading in the elementary school* (pp. 266–283). Chicago: University of Chicago Press.

Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). The impact of print exposure on word recognition. In J. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 235–262). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Cunningham, P. M., & Cunningham, J. W. (2010). *What really matters in writing: Research-based practices across the elementary curriculum*. Boston: Allyn and Bacon.

Dynarski, M. (2007). *Effectiveness of reading and mathematics software products: Findings from the first student cohort*. Washington, DC: Institute for Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20074005>

Ehri, L. C., Dreyer, L. G., Flugman, B., & Gross, A. (2007). Reading Rescue: An effective tutoring intervention model for language minority students who are struggling readers in first grade. *American Educational Research Journal, 44*(2), 414–448.

Fall, R., Webb, N. M., & Chudowsky, N. (2000). Group discussion and large-scale language arts assessment: Effects on students' comprehension. *American Educational Research Journal, 37*(4), 911–941.

Glovin, D., & Evans, D. (2006, December). How test companies fail your kids. *Bloomberg Markets*, 127–138. Retrieved from <http://timeoutfromtesting.org/bloomberg_education.pdf>

Guthrie, J. T. (2002). Preparing students for high-stakes test taking in reading. In A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 370–391). Newark, DE: International Reading Association.

Guthrie, J. T., & Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase motivation and achievement. In P.

McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 329–354). Baltimore: Paul Brookes.

Hargis, C. (2006). Setting standards: An exercise in futility? *Phi Delta Kappan, 87*(5), 393–395.

Ivey, G., & Broaddus, K. (2001). Just plain reading: A survey of what makes students want to read in middle schools. *Reading Research Quarterly, 36*, 350–377.

Jacobs, J. S., Morrison, T. G., & Swinyard, W. R. (2000). Reading aloud to students: A national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers. *Reading Psychology, 21*(3), 171–193.

Keller, T. A., & Just, M. A. (2009). Altering cortical activity: Remediation-induced changes in the white matter of poor readers. *Neuron, 64*(5), 624–631.

Krafnick, A. J., Flowers, D. L., Napoliello, E. M., & Eden, G. F. (2011). Gray matter volume changes following reading intervention in dyslexic children. *Neuroimage, 57*(3), 733–741.

Krashen, S. (2011). *Free voluntary reading*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D., Meisinger, B., et al. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research, 38*(4), 357–388.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Rockville, MD: National Institutes of Child Health and Human Development. Retrieved from [www.nationalreadingpanel.org/publications/summary.htm](http://www.nationalreadingpanel.org/publications/summary.htm)

Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English, 40*, 392–412.

Reis, S. M., McCoach, D. B., Coyne, M. Schreiber, F. J., Eckert, R. D., & Gubbins, E. J. (2007). Using planned enrichment strategies with direct instruction to improve reading fluency, comprehension, and attitude toward reading: An evidence-based study. *Elementary School Journal, 108*(1), 3–24.

Shaywitz, B., Shaywitz, S., Blachman, B., Pugh, K., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., et al. (2004). Development of left occipto-temporal systems for skilled reading in children after phonologically based intervention. *Biological Psychiatry, 55*(9), 926–933.

Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S., & Rodriguez, M. C. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *Elementary School Journal, 104*, 3–28.

Trelease, J. (2001). *Read-aloud handbook* (5th ed.). New York: Viking-Penguin.

Wu, Y., & Samuels, S. J. (2004, May). *How the amount of time spent on independent reading affects reading achievement*. Paper presented at the annual convention of the International Reading Association, Reno, Nevada.

Zambo, D. (2003). The importance of providing scientific information to children with dyslexia. *Dyslexia* [online magazine]. Retrieved from Dyslexia Parents Resource at [www.dyslexia-parent.com/mag47.html](http://www.dyslexia-parent.com/mag47.html)