

« Je me concentre comme un cerveau » : quand des élèves de P1-P2 explicitent leur démarche de compréhension d'un album jeunesse

Olivier Leyh
Université de Liège

Apprendre à lire tout en apprenant à comprendre, tel est le défi posé par les nouveaux attendus du référentiel de français. La séquence d'enseignement brièvement décrite dans cet article va à la rencontre de ce défi et poursuit l'objectif de dispenser un enseignement explicite de la compréhension en s'appuyant sur des albums jeunesse de qualité. Les données recueillies au fil de cette séquence démontrent qu'évaluer de manière formative les compétences de lecture des élèves dès la première primaire est non seulement possible mais aussi passionnant. Cela requiert de questionner les élèves sur la manière dont ils s'y prennent pour comprendre, des questions difficiles qui suscitent des réponses imparfaites mais essentielles au développement d'un contrôle de leur propre compréhension.

Apprendre à lire... apprendre à comprendre

Lorsqu'il lit un texte, le lecteur expert ne se contente pas d'identifier des mots écrits, il construit activement le sens du message véhiculé par son auteur. Pour ce faire, il mobilise un ensemble d'habiletés (similaires à celles qu'il mobilise face à un discours oral) qui lui permettent de traiter l'information et de l'intégrer à ses propres structures (Giasson, 2006). L'acte de lecture est donc le résultat du produit de deux composantes principales : les habiletés de décodage et la compréhension du langage oralisé (Goigoux, 2016 ; Gough & Tunmer, 1986 ; Hoover & Gough, 1990 ; Sprenger-Charolles & Ziegler, 2022).

Dans les classes primaires en Fédération Wallonie-Bruxelles, la dimension « compréhension » de la lecture fait rarement l'objet d'un véritable enseignement. Les activités dites « de compréhension en lecture » se limitent bien souvent à la découverte d'un texte suivie de questions adressées aux élèves par l'enseignant afin d'évaluer leur capacité à localiser des informations, réaliser des inférences et, parfois, fournir une interprétation personnelle du texte (Lafontaine & Nyssen, 2006 ; Schillings et al., 2018).

Mais avant d'être exercées et évaluées, ces capacités ne devraient-elles pas être enseignées ? La réponse est évidemment affirmative : il est aujourd'hui largement démontré qu'enseigner aux élèves des processus de compréhension (habituellement désignés sous l'expression « stratégies de compréhension ») est un élément-clé pour le développement des compétences en lecture (Shanahan et al., 2010 ; Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires, 2016). On peut dès lors se réjouir de voir que les nouveaux référentiels parus dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte pour un Enseignement d'excellence traduisent cette recommandation de la recherche en attendus précis et définissent une liste de stratégies de compréhension à enseigner dès la première primaire (Administration Générale de l'Enseignement, 2022).

Mais l'enjeu de l'enseignement de la compréhension en lecture ne peut se limiter à garantir la maîtrise de processus cognitifs. Il semble en effet que de nombreux lecteurs – parfois même adultes et considérés comme bons lecteurs – rencontrent malgré tout des difficultés face à des tâches de lecture complexes (Eme & Rouet, 2002, 2001). Ces lecteurs, s'ils maîtrisent le décodage et les processus de compréhension, ont en réalité peu conscience de la manière dont ces processus cognitifs fonctionnent et ne parviennent pas à exercer sur leur mobilisation un contrôle approprié. En d'autres termes, ces lecteurs « souffrent d'un déficit particulier dans la gestion métacognitive de leur activité » (Eme & Rouet, 2002, p. 2). Or, cette gestion métacognitive – capacité à évaluer et à réguler l'activité de construction de sens – serait « une composante à part entière de l'aptitude à comprendre les textes (...) plutôt qu'une forme élaborée, optionnelle, de cette aptitude » (Eme & Rouet, 2002, p. 2).

Former des lecteurs experts passe donc par un enseignement qui, non seulement, rend aux processus de compréhension leur valeur d'objets d'apprentissage mais qui favorise également l'acquisition des capacités métacognitives des élèves, les amenant à développer des connaissances et un contrôle sur leur propre fonctionnement de lecteur.

Verbaliser ses propres démarches de compréhension

Selon les nouveaux prescrits, il est désormais attendu des élèves, très tôt dans leur scolarité, qu'ils soient invités à expliciter leur compréhension et les démarches qu'ils ont mises en œuvre pour aboutir à celle-ci. Il s'agit de mettre en mots ce qu'ils ont compris et comment ils ont procédé pour le comprendre. Cette explicitation – vue comme une manière de structurer la pensée – constitue une forme d'« échange oral réflexif » entre élèves et entre élèves et enseignant. Durant cet échange, deux types de questions peuvent être employés : d'une part, des questions portant sur les contenus des textes (qui amènent les élèves à expliciter et à clarifier ce qu'ils ont compris) et, d'autre part, des questions portant sur les processus mobilisés (qui les invitent à expliquer la manière dont ils ont élaboré cette compréhension) (figure 1).

De tels échanges constituent un puissant levier pour l'évaluation formative et la différenciation puisqu'ils offrent à l'enseignant l'opportunité de collecter des informations tant sur la maîtrise des processus par les élèves que sur le développement de leurs aptitudes métacognitives. Il peut ensuite répondre adéquatement à leurs différents besoins, notamment en ajustant le niveau d'étayage qu'il offre à chacun durant les activités de lecture (Shanahan et al., 2010).

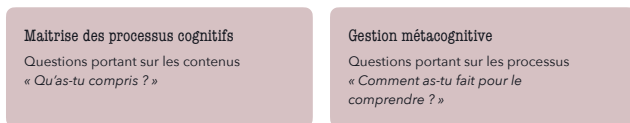


Figure 1. Deux aspects de l'activité de lecture des élèves peuvent être évalués : leur maîtrise des processus cognitifs et leurs habiletés métacognitives.

Faire expliciter une démarche de compréhension d'un album jeunesse par des élèves de P1-P2

En mars et avril 2022, une séquence d'enseignement composée de cinq séances a été mise en œuvre dans des classes de première et deuxième années primaires (figure 2). Cette séquence portait sur l'enseignement d'un processus de compréhension ciblé – la réalisation d'inférences – et intégrait des moments d'échanges oraux réflexifs avec les élèves. L'objectif poursuivi était donc double : il s'agissait d'abord d'amener les élèves à la maîtrise de la stratégie (compétence cognitive) et, ensuite, de les aider à mettre en mots la manière dont ils mobilisaient cette stratégie (compétence métacognitive).



Figure 2. La séquence d'enseignement comprend cinq séances, chacune proposant la découverte d'un album jeunesse différent.

Cinq albums jeunesse ont été sélectionnés comme supports pour les différentes séances de la séquence d'enseignement¹. Ces albums ont été choisis car ils impliquent la réalisation d'inférences locales qui se répètent au fil des pages et qui, s'ajoutant les unes aux autres, permettent la construction d'une compréhension globale. Concrètement, ces albums présentent tous un rapport texte-image particulier : qu'il s'agisse tantôt d'une relation de complémentarité (figure 3), tantôt d'une relation d'opposition (figure 4), la compréhension du message réellement véhiculé par l'auteur ne peut être construite que par la mise en relation de ces deux éléments constitutifs de l'album².



J'ai essayé de lui apprendre à manger par terre
comme tout le monde, mais je vois bien qu'il
préfère être à table.
Il est très difficile, il n'aime rien.
Par exemple, c'est un peu bizarre, il n'aime pas
les croquettes.

Figure 3. Dans l'album J'en rêvais depuis longtemps d'Olivier Tallec, le texte et l'image entretiennent une relation de complémentarité. L'inférence permet de comprendre que le narrateur est le chien.



En sortant de la salle de bains, la maman de
Clémence a brusquement décidé de partir en
voyage, sans prendre le temps de caresser le
lion.

Figure 4. Dans l'album Les lions ne mangent pas de croquettes d'André Bouchard, le texte et l'image entretiennent une relation d'opposition. L'inférence permet de comprendre que le lion terrorise son entourage.

1 Les albums utilisés sont les suivants : Les lions ne mangent pas de croquettes d'André Bouchard, Anton est magicien d'Ole Könnecke, J'en rêvais depuis longtemps d'Olivier Tallec, Ce n'est pas mon chapeau de Jon Klassen et Bonjour docteur de Michaël Escoffier et Matthieu Maudet.

2 Un élément de vigilance doit être précisé : dans les activités proposées, les informations explicites (indices) prélevées pour la réalisation des inférences proviennent tant du texte que des images. Or, relever des indices dans un texte oralisé et décoder une illustration ne sont pas forcément des activités comparables.

Soucieux de réduire progressivement l'aide fournie par l'enseignant et, parallèlement, d'augmenter la responsabilité des élèves dans la réalisation de la tâche (Shanahan et al., 2010), un enseignement de type explicite a été proposé (Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires, 2016). La séquence d'enseignement inclut donc trois temps : un temps de modelage, un temps de pratique guidée et un temps de pratique autonome.

Durant le modelage, l'enseignant met en évidence la stratégie enseignée puis rend visible sa mise en application : il montre aux élèves, par une verbalisation détaillée de sa pensée, comment il s'y prend pour mettre en œuvre le processus enseigné (Lima, 2017). Pendant cette étape, de premières connaissances métacognitives (le quoi et le comment) (Eme & Rouet, 2002, 2001) sont présentées aux élèves à l'aide d'un référentiel illustrant les étapes du processus enseigné (figure 5).



Figure 5. Les étapes du processus d'inférence sont illustrées et explicitées sur un référentiel.

Suit un temps de mise en pratique durant lequel les élèves sont invités à réaliser, avec le guidage de l'enseignant, une tâche semblable à celle qui a précédemment été modelée. À ce moment de la séquence, l'enseignant veille à réduire progressivement l'aide qu'il apporte aux élèves et les amène à utiliser la stratégie enseignée de manière autonome afin d'ancrer les apprentissages réalisés et de favoriser leur automatisation (Lima, 2017 ; Gauthier et al., 2013, 2019).

Attardons-nous maintenant sur le déroulement des différentes séances et sur les données récoltées durant celles-ci. Lors de la première séance – destinée à la réalisation d'un **premier diagnostic** –, l'enseignant a lu aux élèves l'album *Les lions ne mangent pas de croquettes* d'André Bouchard. Dans ce livre, une fillette à qui l'on a interdit de ramener un chat ou un chien à la maison choisit un lion pour animal de compagnie. Les comportements du félin sont décrits en termes très élogieux, persuadant le lecteur du caractère domestique de l'animal, tandis que les illustrations de l'album montrent avec beaucoup de subtilité une autre version de l'histoire : il est en fait un danger pour l'entourage de la fillette. La dernière page de l'album, sur laquelle on se rend finalement compte que la férocité du lion n'était que fiction, rassure le lecteur et offre une savoureuse mise en abyme. Pour apprécier pleinement cet album, la réalisation d'inférences adéquates est absolument nécessaire.

Suite à la lecture, plusieurs questions ont été posées aux élèves, portant d'abord sur les contenus (« Qu'as-tu compris ? »), puis sur les processus (« Comment as-tu fait pour le comprendre ? »). Les réponses fournies ont permis d'identifier des élèves plus ou moins éloignés de la maîtrise des compétences ciblées dans la séquence d'enseignement. Certains élèves ne sont pas parvenus à réaliser les inférences nécessaires pour comprendre le message (extraits 1 et 3), d'autres ont réalisé des inférences, parfois correctes, sans pour autant parvenir à expliquer leur raisonnement (extrait 2).

Enseignant : Est-ce que la maman de Clémence est d'accord d'avoir un lion à la maison ?

Élève : Oui.

Enseignant : Explique-moi comment tu as fait pour répondre.

Élève : Parce qu'on voit qu'il y a le lion dans la maison.

Extrait 1. L'élève ne parvient pas à réaliser l'inférence (au départ du texte et de l'image présentés dans la figure 4).

Enseignant : Est-ce que la maman de Clémence est d'accord d'avoir un lion à la maison ?

Élève : Non.

Enseignant : Non, ok. Explique-moi comment tu as fait pour répondre.

Élève : Parce qu'on a écouté l'histoire.

Extrait 2. L'élève réalise l'inférence (au départ du texte et de l'image présentés dans la figure 4) mais ne parvient pas à mettre en mots la démarche qu'il a mobilisée.

Enseignant : Quelles sont les courses que le lion fait chez le boucher ?
Élève : a je ne sais pas, par contre.

Extrait 3. L'élève ne parvient pas à réaliser l'inférence.

Ce premier diagnostic s'est révélé utile pour guider le regard de l'enseignant vers les élèves qui, dans la suite de la séquence, auraient besoin d'une aide plus importante et pour l'informer sur les composantes de la tâche auxquelles cette aide devrait répondre.

La seconde séance a été consacrée au **modelage** de l'utilisation de la stratégie d'inférence par l'enseignant. Au départ de l'album Anton est magicien d'Ole Könnecke, il a présenté aux élèves les trois étapes de mobilisation de la stratégie d'inférence (représentées par des pictogrammes sur le référentiel) (figure 5) et leur a montré comment lui-même les appliquait pour comprendre plusieurs pages de l'album (extrait 4). Dans ce livre, le jeune Anton est persuadé de son pouvoir magique de faire disparaître des choses. Mais à chaque fois qu'il agite les bras et prononce sa formule magique, son chapeau de magicien lui tombe sur les yeux, l'empêchant de voir ce qui se passe devant lui : les objets qu'il désire faire disparaître quittent la scène sans qu'il s'en aperçoive. Lorsqu'il relève son chapeau, il est alors persuadé de la réussite de son tour de magie.

Enseignant : Je vais vous montrer ce qui s'est passé dans ma tête quand j'ai lu ces pages-là. Parce qu'ici, l'auteur nous a caché quelque chose. Première étape, je vais chercher des indices dans le texte. Qu'est-ce qu'on me dit ? Ah ! On me dit qu'il y a un oiseau, qu'Anton fait de la magie et puis que l'oiseau a disparu. Quand je regarde les images, je vois l'oiseau qui s'envole et je vois le chapeau de magicien d'Anton qui lui tombe sur les yeux. Maintenant, je me rappelle ce que je sais déjà. Je sais que faire disparaître un oiseau, c'est quand même pas facile... Je ne sais même pas si c'est possible ! Et en plus, je sais que si je mets mon chapeau comme ça sur mes yeux, je ne vois rien du tout. Je vais essayer de trouver une nouvelle information en connectant les indices et mes connaissances. Tiens, si l'oiseau s'envole et que le chapeau tombe sur les yeux d'Anton, il ne voit pas ce qui se passe. Et quand il relève son chapeau, il dit que l'oiseau a disparu... Mais l'oiseau n'a pas vraiment disparu : il s'est juste envolé.

Extrait 4. L'enseignant rend visible l'utilisation de la stratégie d'inférence à l'aide du référentiel.

Suite au modelage, deux activités de **pratique guidée** ont été animées pour soutenir les élèves dans l'utilisation de la stratégie enseignée. Pour ces séances, les albums J'en rêvais depuis longtemps d'Olivier Tallec et Ce n'est pas mon chapeau de Jon Klassen ont été lus

avec les élèves. Dans l'album de Jon Klassen, un poisson voleur s'empare du chapeau d'un gros poisson endormi. Certain d'être passé inaperçu, ce chapardeur raconte sa fuite vers « un endroit où les plantes sont épaisses et hautes et serrées » et où, d'après lui, personne ne pourra le trouver. Mais l'observation des images aide le lecteur à voir l'envers du décor : le gros poisson se réveille, se rend compte de la disparition de son chapeau et se lance à la poursuite du voleur jusqu'à en trouver le repère...

Durant la lecture de l'album, l'enseignant a aidé les élèves à réaliser les inférences nécessaires et à verbaliser leur raisonnement en ayant recours aux différents pictogrammes précédemment introduits (extrait 5). Au départ fort directif, il a progressivement tenté de s'effacer pour donner une responsabilité grandissante aux élèves dans l'utilisation de la stratégie. Lors de ces séances sont apparus de véritables échanges oraux réflexifs, l'enseignant poussant les élèves à verbaliser et à structurer leur pensée.

Enseignant : « Ce chapeau n'est pas à moi, je viens de le voler. Je l'ai volé à un gros poisson. J'en ai profité. Il dormait. Et il ne se réveillera sûrement pas avant longtemps. » Je m'arrête. (L'enseignant montre le premier pictogramme du référentiel.) Ici déjà, on peut relever des indices. Zoé, qu'est-ce que tu vois comme indices ?

Élève 1 : Le gros poisson a l'oeil ouvert.

Enseignant : Je vois qu'il a l'œil ouvert. Et qu'est-ce qu'on dit dans le texte, Emma ?

Élève 2 : Qu'il dort.

Enseignant : (L'enseignant montre le deuxième pictogramme du référentiel.) Deuxième étape : qu'est-ce que je sais ? Qu'est-ce que je sais quand on a l'œil ouvert ?

Élève 3 : Qu'on est réveillé.

Enseignant : (L'enseignant montre le troisième pictogramme du référentiel.) Si je mets ça ensemble, qu'est-ce que je trouve comme information qu'on ne m'a pas donnée ? Qu'est-ce qu'il ne me dit pas l'auteur ?

Élève 3 : Que le petit poisson a tort !

Extrait 5. L'enseignant guide les élèves dans l'utilisation de la stratégie d'inférence.

Ultime étape de la séquence d'enseignement, la **pratique autonome** s'est déroulée de la même manière que la toute première séance, sans aide de la part de l'enseignant. L'album choisi pour cette séquence – Bonjour docteur de Michaël Escoffier et Matthieu Maudet – met en scène des animaux dans la salle d'attente d'un cabinet de médecin. Parmi eux se trouvent un lapin, un canard, un mouton... mais aussi un loup. Au fil des pages, le lapin puis le canard disparaissent mystérieusement de la salle d'attente, avant même d'avoir rencontré le docteur. Grâce aux indices laissés dans les illustrations, il devient évident que le loup en a fait son gouter.

Dans l'optique de poser un nouveau diagnostic sur les compétences des élèves, l'enseignant a d'abord interrogé leur compréhension du texte, leur demandant ce qui était arrivé aux animaux disparus. Puis, suite à leurs réponses, il les a incités à expliquer comment ils étaient parvenus à cette compréhension. Les échanges qui ont pris place sont riches en informations. Du point de vue de la maîtrise du processus, d'abord, il apparaît que plusieurs enfants sont parvenus seuls à réaliser l'inférence nécessaire. D'autres ont cependant proposé des réponses incorrectes qui semblent souvent imputables au fait qu'ils n'ont pas mobilisé le processus d'inférence, malgré qu'ils soient capables de l'appliquer lorsqu'on les y incite et les guide par ailleurs. En effet, plusieurs élèves ont été capables de corriger leur réponse initiale dans la suite des échanges avec l'enseignant.

Qu'en est-il des compétences métacognitives des élèves ? Certains extraits des échanges réflexifs montrent les prémises d'une explicitation élaborée, dans laquelle les élèves utilisent les étapes de la stratégie enseignée pour développer leur raisonnement. L'extrait suivant (extrait 6) en témoigne : l'enfant a utilisé les pictogrammes illustrant les étapes de l'inférence, a explicité leur signification et a ensuite appliqué le processus. Si cette explicitation en est encore au stade du balbutiement, elle laisse entrevoir le développement de compétences métacognitives qui seront utiles à l'élève pour la régulation de son activité de lecture.

Élève : Je me concentre bien pour essayer de trouver les indices. Enseignant : Qu'est-ce qui s'est passé avec le lapin ? Élève : Ah oui, il est parti ! Enseignant : Qu'est-ce qui te permet de dire qu'il est parti ? Élève : Parce qu'avant, il était sur le banc, et maintenant il est pas là. Enseignant : Zut alors. Donc ça, c'est les indices que tu as pu voir. Élève : Après, on va avoir besoin de ça. (L'élève montre le deuxième pictogramme du référentiel).

Extrait 6. L'élève reprend les étapes de la stratégie d'inférence (prise d'indices, lien avec des connaissances) pour élaborer sa compréhension.

D'autres enfants ont verbalisé un raisonnement pour justifier leur inférence. Bien que leur verbalisation ne contienne pas suffisamment d'informations pour savoir dans quelle mesure ce raisonnement s'appuie sur les étapes du processus enseigné, leurs réponses sont encourageantes et permettent d'aller au-delà de la simple réponse à une question de contenu (extrait 7).

Enseignant : Qu'est-il arrivé au canard ?

Élève : In'est plus là... Oh je sais ! Il s'est fait manger.

Enseignant : Tu crois qu'il s'est fait manger ? Par qui ?

Élève : Le loup !

Enseignant : Comment as-tu fait pour répondre ?

Élève : Ils ne sauraient pas s'enfuir vu qu'ils veulent aller chez le docteur.
Ils ne vont pas s'enfuir s'ils se sentent mal... Donc c'est le loup qui les a mangés

Extrait 7. L'élève réalise l'inférence, verbalise sa compréhension et explique comment il l'a élaborée. Cette explicitation ne donne pas à voir si les étapes de la stratégie d'inférence ont été utilisées (prise d'indices, lien avec des connaissances, déduction).

Des apprentissages à poursuivre au fil du tronc commun

Même si les réponses des élèves sont imparfaites, les informations recueillies durant la séquence d'enseignement montrent qu'enseigner des stratégies de compréhension est possible très tôt dans la scolarité des élèves. Associées à des moments d'échanges réflexifs avec les élèves, ces activités permettent d'amorcer le développement de leurs compétences cognitives, leur maîtrise des processus de compréhension, mais également leur capacité à contrôler et à réguler leur activité de construction de sens. En première et deuxième années primaires, cet apprentissage difficile est évidemment embryonnaire ; il nécessite d'être poursuivi durant les années du tronc commun. L'aborder tôt reste néanmoins crucial car cela permet à l'enseignant de mesurer les compétences des élèves dans une optique formative et de différencier plus finement son intervention. Il convient notamment de proposer de multiples temps de pratique guidée, aussi longtemps qu'ils sont nécessaires, et d'adapter la rapidité du désétayage en fonction des besoins des élèves (Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires, 2016).

Par ailleurs, l'expérience menée replace au centre de la réflexion l'importance d'ancrer les activités d'enseignement de la compréhension dans des contextes signifiants et de ne pas se limiter à enseigner des processus décontextualisés des situations dans lesquelles leur utilisation fait sens. Un enseignement explicite peut donc trouver sa place dans l'apprentissage de la gestion d'une tâche complexe comme la compréhension globale d'un album de littérature jeunesse.

Face à l'enjeu d'apprendre à lire tout en apprenant à comprendre – et, chemin faisant, à apprécier des textes littéraires de qualité –, des pistes didactiques se dégagent et laissent entrevoir des moments d'échanges passionnants avec les jeunes élèves...

Bibliographie

- Administration Générale de l'Enseignement. (2022). *Référentiel de français et langues anciennes*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires. (2016). *Compréhension en lecture : Recommandations du jury de la conférence*. Consulté le 2 novembre 2022 sur <https://www.cnesco.fr/lecture/recommandations/>
- Eme, E., & Rouet, J.-F. (2002). Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture-compréhension. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(1), 1-20. DOI : 10.4000/osp.4871
- Eme, E., & Rouet, J.-F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et chez l'adulte. *Enfance*, 53, 309-328. DOI : 10.3917/enf.534.0309
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : La gestion des apprentissages*. De Boeck.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Bocquillon, M. (2019). L'enseignement explicite : Une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 6-10.
- Giasson, J. (2006). *La lecture : De la théorie à la pratique*. De Boeck.
- Goigoux, R., Cèbe, S., & Pironom, J. (2016). Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension la fin du cours préparatoire. *Revue Française de Pédagogie*, 196(3), 67-84. DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.5076>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. DOI : 10.1177/074193258600700104
- Hoover, W., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160. DOI : 10.1007/BF00401799
- Lafontaine, A., & Nyssen, M.-C. (2006). *Apprentissage de la lecture en 1re et 2e années primaires : Analyse des programmes officiels et des pratiques enseignantes*. Ministère de la Communauté Française, Service Général du Pilotage du Système Éducatif.
- Lima, L. (2017). La compréhension : cela s'apprend et s'enseigne... Vers un enseignement explicite. In M. Bianco & L. Lima (Eds.). *Comment enseigner la compréhension en lecture ?* (pp.98-116). Hatier.
- Schillings, P., Dupont, V., Géron, S., Matoul, A., & Lafontaine, D. (2018). *PIRLS 2016 Progress in International Reading Literacy Study : Note de synthèse*. Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement, Université de Liège.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse.
- Sprenger-Charolles, L., & Ziegler, J. (2022). *Apprendre à lire : du décodage à la compréhension : Synthèse de la recherche et recommandations*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Conseil National de l'Éducation.