

# Outils pédagogiques



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE  
SECONDAIRE



D2-D3  
P & TQ

Français

Difficultés d'apprentissage  
et activités de remédiation

Lecture



D/2016/7362/3/07



## Remerciements

Nous tenons à adresser nos plus vifs remerciements à Fabien Jacques, Arnaud Hoedt, Philippe Van Goethem, Jean-Luc Vanschepdael, les conseillers pédagogiques français et les membres du secteur qui ont collaboré à la rédaction de cet outil.

## Avertissements

Les auteurs et la FESeC ont produit cet ouvrage dans le respect des droits d'auteurs. Si toutefois, il devait y avoir une personne qui se sentait lésée, que celle-ci n'hésite pas à contacter le service production de la FESeC.

Toute reproduction de cet ouvrage, par quelque procédé que ce soit, est strictement interdite sauf exception dans le cadre de l'enseignement et/ou de la recherche scientifique (articles 21 et suivants de la loi du 30 juin 1994 (modifiée le 22 mai 2005) relative au droit d'auteur et aux droits voisins).

Ainsi, les enseignants sont autorisés à reproduire et à communiquer des extraits d'œuvres pour autant que la source soit mentionnée, que les reprographies soient utilisées à des fins pédagogiques et dans un but non lucratif.

Ce document respecte la nouvelle orthographe.

## Téléchargement

Cet outil est téléchargeable sur notre site internet :



## Nous contacter

Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique  
avenue E. Mounier 100 - 1200 Bruxelles - 02 256 71 57

[secretariatproduction.fesec@segec.be](mailto:secretariatproduction.fesec@segec.be)

# TABLE DES MATIÈRES

|                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUCTION .....                                                                             | 5  |
| L'erreur : faute ou levier ? .....                                                             | 5  |
| La remédiation : avec quels outils ? .....                                                     | 6  |
| MODE D'EMPLOI .....                                                                            | 7  |
| Présentation .....                                                                             | 7  |
| Fonctions.....                                                                                 | 8  |
| COMPRENDRE ET ANTICIPER LES ERREURS .....                                                      | 9  |
| Je me dote de grilles d'analyse des erreurs .....                                              | 9  |
| Du côté de l'élève .....                                                                       | 10 |
| Du côté du professeur .....                                                                    | 13 |
| Illustrations .....                                                                            | 17 |
| J'anticipe et je différencie .....                                                             | 19 |
| J'anticipe les difficultés .....                                                               | 19 |
| Je différencie .....                                                                           | 21 |
| J'ANALYSE LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE EN LECTURE ET Y REMÉDIE.....                         | 25 |
| Se familiariser avec le monde des livres et construire l'utilité de la lecture .....           | 27 |
| Clarifier l'activité de lecture .....                                                          | 31 |
| Accélérer l'identification de mots .....                                                       | 33 |
| Développer les processus et les stratégies de lecture .....                                    | 38 |
| Processus de lecture .....                                                                     | 38 |
| Stratégies de lecture .....                                                                    | 45 |
| Construire et mobiliser des ressources typographiques et langagières utiles à la lecture ..... | 50 |
| Ressources typographiques .....                                                                | 50 |
| Ressources langagières .....                                                                   | 61 |
| Développer le vocabulaire .....                                                                | 65 |



# INTRODUCTION

*Vous devez apprendre des erreurs des autres. Vous n'aurez jamais assez de temps pour les faire toutes vous-mêmes. (Confucius).*

*Il est de la nature même de l'école d'être le lieu de l'erreur possible, le lieu de l'erreur bénéfique, le lieu où il faut se tromper et comprendre ses erreurs pour ne plus se tromper quand on sort de l'école. (A. Jacquard).*

## L'erreur : faute ou levier ?

À l'école, les élèves intègrent vite l'idée que l'erreur est une « faute ». C'est interpellant dans la mesure où, le rappelle Meirieu, « L'école a été historiquement créée pour être le lieu de l'erreur... ».

La place accordée à l'erreur est un révélateur des pratiques pédagogiques et des visions de l'apprentissage<sup>1</sup>.

Avant les années 80, dans le modèle transmissif (« ce qui s'explique bien s'enseigne bien »), l'erreur est située hors du processus d'apprentissage. Elle incombe à l'élève et est considérée comme une faute, une marque de non-savoir due au départ à un « manque de concentration, de motivation, de travail, de réflexion, de capacités... ». Dans ce contexte, l'erreur doit être sanctionnée dans l'évaluation. Dans cette optique, la remédiation est la sanction, le redoublement et la croyance en la reprise (refaire à l'identique).

À partir des années 80-90, avec les approches socioconstructivistes, l'erreur est considérée comme un élément du processus d'apprentissage. Elle n'est due ni à une faute de l'élève ni à une erreur de l'enseignant, mais fait partie de l'apprentissage qui procède par essais-erreurs-réajustements. Elle est considérée comme un indicateur des processus intellectuels liés à l'apprentissage et a donc un statut plus positif. Dans cette perspective, la remédiation vise la compréhension des erreurs et leur prise en compte par l'enseignant.

---

<sup>1</sup> ASTOLFI J.-P., *L'école pour apprendre*, ESF, Paris, 1992.

## La remédiation : avec quels outils ?

L'hétérogénéité des performances des élèves a majoritairement été traitée par le système scolaire par la pratique du redoublement et/ou la différenciation structurelle : filières différenciées par l'orientation en organisant des moments de « triage » à des étapes du cursus (fin de primaire, du 1<sup>er</sup> degré...) pour recréer des espaces d'homogénéité.

Une remédiation par le soutien (rattrapage...) s'est également mise en place, mais de manière d'abord différée et externe à la classe afin de préserver l'homogénéité de l'apprentissage en classe.

Force est de constater que malgré ces dispositifs des formes d'apprentissage identiques pour tous au même moment deviennent de plus en plus difficiles à mettre en œuvre sans générer un nombre croissant de laissés-pour-compte. Est alors apparu le concept de « remédiation immédiate » (et non différée et externe à la classe). Il rejoint une conception de l'erreur conçue comme partie intégrante du processus d'apprentissage. Un dispositif plus facile à énoncer qu'à mettre en œuvre...

La « remédiation immédiate » présuppose d'abord de disposer de grilles d'analyse des erreurs corrélés à des activités de remédiation. Il pose également à l'enseignant la question délicate du choix des erreurs ou des difficultés à prendre en compte en fonction du contexte et des moyens disponibles. Erreurs ou difficultés :

- relevant du champ d'expertise de l'enseignant ou d'autres experts ;
- traitables dans le cadre de la classe et du cours ou nécessitant une remédiation différée et externe ;
- relevant d'un certain nombre d'élèves ou d'un seul individu ?

Cet outil, en se limitant au champ d'expertise de l'enseignant de français, entend offrir des pistes d'analyses et de remédiations gérables en groupe-classe ou en sous-groupes de besoins.

# MODE D'EMPLOI

## Remarques liminaires

- \* Cet outil est articulé au nouveau Programme de français du qualifiant (📄 [Programme](#)). Il peut néanmoins intéresser d'autres enseignants que ceux du qualifiant. Il est en effet ciblé sur des dimensions « transversales » de la lecture.
- \* Cet outil n'est pas prioritairement destiné à une lecture linéaire, mais à une lecture sélective selon les besoins de l'utilisateur.

## Présentation

Dépasser les constats, pour mieux comprendre les difficultés des élèves et pour mieux y remédier, voire tenter de les anticiper. Tels sont les objectifs poursuivis par cet outil.

Une **première partie** offre deux grilles d'analyse de sources potentielles d'erreurs. Celles-ci sont envisagées du côté de l'élève et du côté de l'enseignant. Ces deux grilles ont une portée générale et dépasse le seul cadre de la lecture. À titre d'illustrations, deux difficultés en lecture fréquemment énoncées par les enseignants sont examinées à l'aide des grilles d'analyse. Des pistes sont ensuite proposées pour mieux anticiper les erreurs et différencier les apprentissages. La prise en compte à priori des difficultés potentielles permet en effet des actions d'anticipation, voire de différenciation.

La **seconde partie** est plus pratique et spécifique à la lecture.

Des pistes d'analyse et des activités de remédiation classées selon diverses catégories de difficultés sont proposées. L'analyse diagnostique à posteriori des erreurs des élèves permet des actions de remédiation.

# Fonctions

Deux logos précisent pour chaque item la fonction des propos :



D'une manière générale, l'outil propose en effet une démarche allant de l'analyse (grilles d'analyse des difficultés) à l'action (anticipation, différenciation, remédiation).



Des pavés informatifs proposent des informations supplémentaires au lecteur désireux d'en savoir plus.



Des liens permettent à l'utilisateur de naviguer à l'intérieur du document ou vers des documents externes téléchargeables.



Renvoi interne au document.

*Pour revenir en arrière dans le document après avoir cliqué sur un lien, appuyer sur les touches Alt (cmd sur Mac) et flèche directionnelle gauche.*



Renvoi à des documents externes téléchargeables.

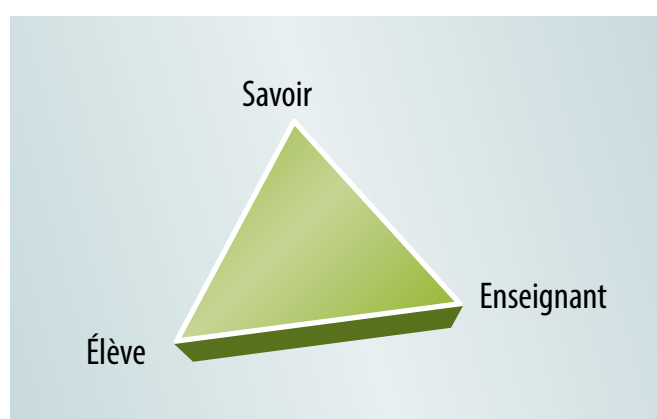
Nouvelles lectures en JEux

Ce nouvel outil propose une cinquantaine d'activités concrètes de lecture classées par difficultés et accompagnée d'un recueil documents prêts à l'emploi.



# COMPRENDRE ET ANTICIPER LES ERREURS

## Je me dote de grilles d'analyse des erreurs



Comme nous le rappelle le triangle didactique, si l'élève est le principal acteur de l'appropriation du savoir, l'enseignant a pour rôle de faciliter celui-ci. Les difficultés d'apprentissage rencontrées par l'élève et les erreurs observées peuvent donc avoir pour source l'élève, mais aussi parfois l'enseignant.

Deux grilles d'analyse sont donc proposées l'une d'abord relative à l'élève, l'autre relative à l'enseignant.

Ces deux grilles dépassent le cadre strict de la lecture, voire du cours de français. Elles permettent d'élargir le regard porté sur les erreurs, voire de les anticiper.

Jean-Pierre Astolfi a été un des premiers à se pencher sur l'erreur et à proposer huit types d'erreurs dans un ouvrage de nombreuses fois réédité<sup>2</sup>. En y ajoutant la contribution d'autres chercheurs, nous proposons une grille explicative générale. Nous l'avons volontairement limitée à des domaines sur lesquels l'enseignant peut agir.

Ainsi ont été exclues les raisons relatives à des troubles de l'apprentissage (dyslexie, dyspraxie, dysorthographe ou dysphasie)<sup>3</sup> ou à des troubles psychiques<sup>4</sup> qui relèvent d'un diagnostic spécifique posé par un spécialiste.

Les hypothèses explicatives ont été regroupées en deux pôles :

- les composantes psychoaffectives et sociales ;
- les composantes cognitives.

Ces dernières distinguent en gros ce qui relève d'une part des démarches et des procédures et d'autre part de connaissances.

On restera toutefois prudent dans le diagnostic :

- nous n'avons pas accès à toutes les informations et encore moins à la boîte noire qu'est le cerveau de l'élève. Une hypothèse explicative est donc bien une inférence... parfois difficilement vérifiable. Associer les élèves à la réflexion sur leurs démarches devrait aider à creuser les hypothèses (👉 [Programme UAA 0](#)) ;
- les raisons et explications sont rarement uniques, mais – hélas – multiples et complexes ;
- comme dans toute typologie, les catégories aident à penser la complexité du réel... tout en l'enfermant.

<sup>2</sup> ASTOLFI, J.P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, 1997.

<sup>3</sup> Pour plus d'information consulter [Troubles d'apprentissage et du comportement : ressources, enseignement.be](#), ou encore [Aider les élèves souffrant de troubles des apprentissages](#), Académie de Versailles, liens consultés le 23.03.2016.

<sup>4</sup> Voir par exemple La « peur d'apprendre » des enfants « empêchés de penser ». Serge BOIMARE s'intéresse aux enfants en échec scolaire avéré et présentant des troubles du comportement. BOIMARE, S., *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris, Dunod, 1999 ou encore <http://neo.snuipp.fr/video-serge-boimare-faut-il-faire,171>, liens consultés le 21.03.2016.

| DU CÔTÉ DE L'ÉLÈVE                                 |                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| COMPOSANTES AFFECTIVES, PSYCHOLOGIQUES ET SOCIALES | Déficit de sens, d'estime de soi et sentiment d'insécurité | <p>L'élève ne comprend ni à priori ni à postériori le sens des apprentissages proposés, la plus-value de ce qu'il apprend à l'école. Il n'a donc pas de désir et de plaisir d'apprendre. En outre, son parcours scolaire ou son entourage familial ont pu lui faire douter de ses capacités. Conscient de ses faiblesses, il n'a peut-être pas eu l'occasion de les dépasser ou de bénéficier d'une remédiation efficace. Tous ces facteurs peuvent mener à la démotivation et à un sentiment d'insécurité (linguistique, orthographique par exemple) peu propices à l'apprentissage.</p> <p> <u>Pistes d'analyses et activités de remédiation pour se familiariser avec le monde des livres et construire l'utilité de la lecture</u></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                    | Les malentendus scolaires liés au rapport au savoir        | <p>De nombreux auteurs<sup>5</sup> ont exploré la question sociologique du rapport au savoir.</p> <p>Adopter le langage (plus normé, plus écrit, plus abstrait et comprenant des usages spécifiques selon les disciplines ou les métiers) et la culture de l'école, c'est pour beaucoup d'élèves passer d'une culture à l'autre : de l'oral-pratique à l'écrit abstrait, du langage particulier à la langue universelle de l'école, de l'affectif au cognitif, des relations affectives de la famille ou de la bande de copains au collectif de l'école dans une relation professionnelle et impersonnelle... (📖 <u>Programme Français de scolarisation</u>, pp. 16-17).</p> <p>Cette adhésion à la culture scolaire est souvent présupposée chez tous les élèves par l'école. Beaucoup d'élèves ne comprennent toutefois pas ce que l'école leur veut. Ils essayent de réaliser la tâche demandée de manière consciencieuse (avoir le plus de réponses justes, peu importe la manière), mais ne voient pas l'objectif en matière d'apprentissage.</p> <p> <u>Pistes d'analyses et activités de remédiation pour se familiariser avec le monde des livres et construire l'utilité de la lecture, pour clarifier l'activité de lecture. Du côté du professeur (la tâche et son contexte)</u></p> |
|                                                    | La menace/ le poids du stéréotype                          | <p>Des chercheurs<sup>6</sup> ont démontré l'effet Pygmalion<sup>7</sup> c'est-à-dire la mise en conformité des comportements d'une personne avec les attentes à son égard. En effet, le jugement (positif ou négatif) porté sur autrui peut pousser celui-ci à s'y conformer. Si un élève appartient à un groupe sur lequel courent des stéréotypes négatifs, la peur de ceux-ci peut dégrader ses performances<sup>8</sup>. C'est dire si les stéréotypes de genre (« la lecture, c'est pour les filles » ; « les maths, c'est pour les garçons » ; « l'école c'est pour les intellos »...) ou liés aux milieux populaires- non populaires, allochtones-non allochtones peuvent avoir un effet négatif sur les élèves.</p> <p> <u>Pistes d'analyses et activités de remédiation pour se familiariser avec le monde des livres et construire l'utilité de la lecture</u></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

<sup>5</sup> CHARLOT, B. ; BAUTHIER, E. ; ROCHEX J.Y. *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, Armand Colin, 1993. BAUTHIER E. ; RAYOU, P., *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF, 2009. ROCHEX J.Y et CRINON J. (dir.), *La construction des inégalités scolaires*, PUR (Presses universitaires de Rennes), 2011. BONNERY S. *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La dispute, 2007 ou encore <http://neo.snuipp.fr/video-stephane-bonnery-comprendre>, 257, lien consulté le 23.03.2016.

<sup>6</sup> ROSENTHAL, R., JACOBSON, L.F., « Teacher Expectation for the Disadvantaged », *Scientific American*, vol. 218, no 4, pp. 19-23, 1968. *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris : Casterman, 1971.

<sup>7</sup> Pygmalion, roi de Chypre, sculpta une statue dont il tomba amoureux ; la déesse de l'amour la transforma en femme. Selon l'interprétation traditionnelle, c'est le regard de l'amour qui a fait d'une statue une femme désirable... Autrement dit, en croyant une chose vraie, on peut la rendre réelle.

<sup>8</sup> Claude Steele et Joshua Aronson se sont intéressés au rôle que pouvaient jouer les stéréotypes visant les minorités ethniques. Il existe aux États-Unis un stéréotype concernant les capacités intellectuelles des Afro-Américains : ils sont réputés être moins intelligents que les Blancs. Steele et Aronson ont montré l'impact que pouvait avoir une telle croyance sur les performances des individus en étant la cible. La menace du stéréotype a ensuite été mise en évidence sur divers groupes sociaux et pour différents types de tâches notamment sur les performances des femmes sur des tâches mathématiques – il existe un stéréotype concernant l'infériorité des femmes sur les tâches de mathématiques, et ce stéréotype expliquerait notamment la préférence des femmes pour des filières académiques littéraires, les capacités mnésiques des personnes âgées, ou encore sur les performances de personnes de faible statut socioéconomique.

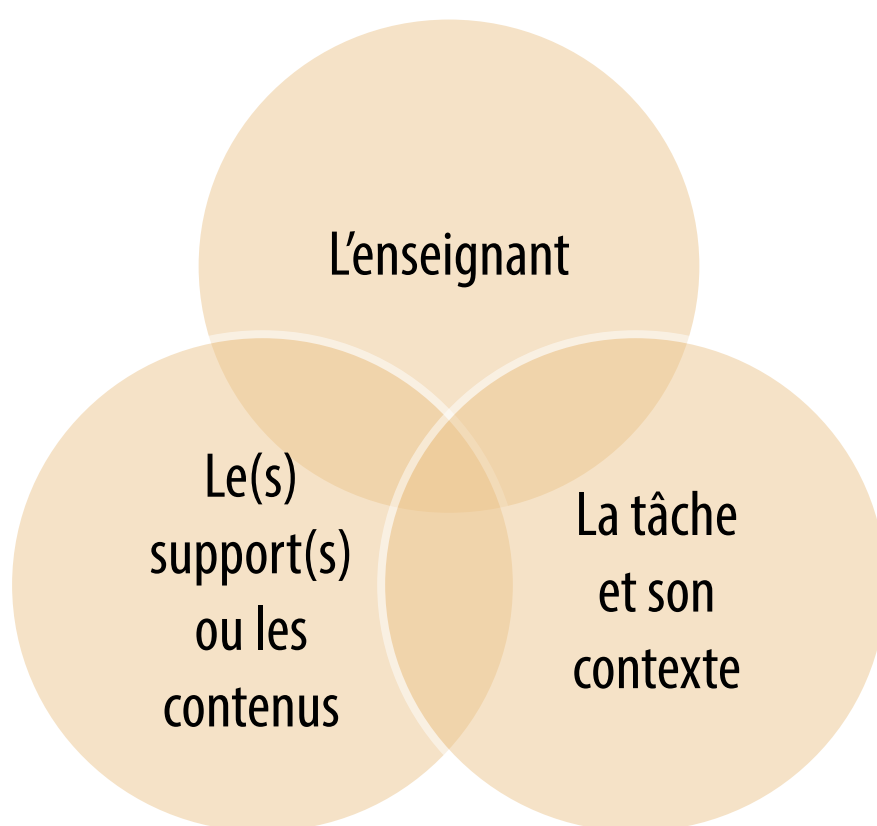
|                        |                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| COMPOSANTES COGNITIVES | Conceptions erronées ou alternatives des élèves | <p>Des élèves peuvent avoir des représentations erronées issues de leur cursus précédent ou d'idées préconçues partagées largement dans le public. De « faux savoirs » sur la lecture présents chez bien des lecteurs précaires les conduisent à des stratégies de lecture inadéquates. Une conception simpliste de l'écriture amène des élèves à ignorer la planification et la révision de l'écriture...</p> <p> <a href="#"><i>Pistes d'analyses et activités de remédiation pour clarifier l'activité de lecture</i></a></p>                       |
|                        | Surcharge cognitive                             | <p>La mémoire de travail a ses limites et ne peut gérer de multiples dimensions de la tâche à la fois. C'est patent dans l'activité d'écriture où le seul contrôle orthographique nécessite déjà toute la vigilance du scripteur. De même en lecture, un élève éprouvant encore des difficultés de décodage ne pourra être simultanément attentif à la compréhension du texte.</p> <p> <a href="#"><i>Pistes d'analyses et activités de remédiation pour accélérer l'identification de mots</i></a></p>                                                |
|                        | Procédures, démarches inadéquates               | <p>La maîtrise insuffisante des processus de compréhension et l'utilisation de stratégies de lecture inadéquates handicapent la compréhension. La non-automatisation de procédures orthographiques freine la rédaction... L'engagement dans la communication orale sans analyse de la situation, préparation ou respect des temps et tours de parole... peut mettre à mal la communication...</p> <p> <a href="#"><i>Pistes d'analyses et activités de remédiation pour développer les processus et stratégies de lecture</i></a></p>                  |
|                        | Connaissances insuffisantes                     | <p>La maîtrise insuffisante de certaines connaissances linguistiques, lexicales ou encyclopédiques peut lourdement freiner le décodage et la compréhension en lecture de même que l'écriture. La méconnaissance des règles de courtoisie peut mettre à mal la relation et rendre la communication irrecevable pour le destinataire...</p> <p> <a href="#"><i>Pistes d'analyses et activités de remédiation pour construire et mobiliser des ressources typographiques et langagières utiles à la lecture, pour développer le vocabulaire</i></a></p> |

## Du côté du professeur

L'élève est réputé pour être majoritairement à la source de l'erreur. Il faut toutefois admettre que certaines difficultés d'apprentissage ou erreurs peuvent aussi être générées par l'enseignant.

À l'enseignant incombe le choix des tâches, des supports et des contenus. Ces choix peuvent donc être involontairement à la source de difficultés des élèves.

Des difficultés ou erreurs partagées par de nombreux élèves ou répétées (dans l'année, d'année en année...) sont des indices d'une part de responsabilité de l'enseignant.



| DU CÔTÉ DU PROFESSEUR    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LA TÂCHE ET SON CONTEXTE | <p>Consignes peu claires</p> <p>Si les erreurs des élèves peuvent provenir d'une mauvaise compréhension des consignes, ces dernières peuvent aussi contenir des termes peu « transparents » pour les élèves (<i>expliquer, interpréter, justifier...</i>), des informations implicites non inférables.</p> <p>La tâche réclame en soi une lecture spécifique pour bien être comprise</p> <p>(📖 <i>Programme UAA 0 Identifier et comprendre les consignes p. 30</i>).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                          | <p>Tâches peu explicites (rapport au savoir)</p> <p>Certains professeurs explicitent trop peu les enjeux de savoir qui sous-tendent les tâches qu'ils font accomplir à leurs élèves. Ils favorisent ainsi inconsciemment les élèves déjà familiarisés avec la culture écrite, qui réussissent les sauts cognitifs nécessaires pour transformer les activités scolaires en nouveaux savoirs. Leurs camarades moins favorisés ne perçoivent qu'un enchaînement de tâches ponctuelles à accomplir pour obtenir une bonne note.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                          | <p>Calibrage du degré de guidance (étayage)</p> <p>Le professeur peut confronter l'élève à des tâches sans réel apprentissage préalable ou donner des consignes trop imprécises (sur les plans de la production attendue ou des démarches de réalisation). Les didacticiens parlent dans ce cas de sous-étayage.</p> <p>À l'inverse il peut prémâcher le travail de l'élève, le guider excessivement ou baisser son niveau d'exigence pour les élèves les plus en difficulté, ce qui facilite leur réussite, mais creuse l'écart avec les meilleurs. Réduire l'univers de tâches et de savoirs proposés aux élèves les plus en difficulté (qui sont massivement des élèves de milieux populaires), ne les aide que de manière superficielle et fort peu durable, et les pénalisera de fait quand les obstacles ainsi contournés s'avèreront incontournables, ce qui est souvent le cas lors des passages primaire-secondaire ou premier second degré. On parle dans ce cas de surétayage.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                          | <p>Tâche et contexte inadéquats</p> <p>La tâche ou la situation peut elle-même être :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>irréalisable</b> par les élèves compte tenu de leurs ressources et capacités cognitives (surcharge cognitive, capacités d'abstraction...),</li> <li>▪ <b>peu vraisemblable</b> (trop éloignée de situations de communication authentiques qu'un jeune pourrait rencontrer) ;</li> <li>▪ <b>présenter des contradictions</b> (démarches proposées, critères d'évaluation... peu conformes à la situation).</li> <li>▪ <b>illusoire</b> (prétexte à des objectifs implicites ou du simple artifice) et trompant l'élève sur la nature du contrat didactique. Exemple : la lettre à l'éditeur pour conseiller un livre est fort éloignée des représentations des élèves et ne permet pas un avis critique sur celui-ci.</li> </ul> <p>Les conditions de réalisation (manque de temps, de matériel...) peuvent également empêcher la réalisation correcte de la tâche : demande de prise en compte de l'orthographe, de la syntaxe... mais absence de temps ou d'outils pour la révision-correction...</p> <p>📖 <i>Pistes d'analyses et activités de remédiation pour développer les processus et stratégies de lecture.</i></p> |

Supports, contenus trop complexes ou trop distants de référents supposés partagés.

Certains contenus disciplinaires sont très complexes et des erreurs ou des incompréhensions peuvent survenir si les élèves ne comprennent pas bien un concept important pour la suite ou s'ils ne voient pas les liens entre différents concepts, ou s'ils ne comprennent pas la progression logique dans la matière. Certaines opérations de conceptualisation ne sont pas accessibles au vu des capacités cognitives<sup>9</sup> de l'élève alors que ça paraît aller de soi pour l'enseignant. L'abstraction est un processus long et progressif. Les capacités « méta » des familles sont très différentes. Beaucoup d'élèves raisonnent en termes de situation unique et non en ensembles de situations (absence de liens, de conceptualisation).

Les difficultés de lecture peuvent être liées au support (papier ou numérique) et aux aspects matériels du texte (longueur, découpage, typographie...) ou avoir pour origine le texte lui-même : texte faisant appel à des connaissances linguistiques, référentielles trop complexes ou peu partagées par le lecteur, texte s'écartant trop des structures et caractéristiques du genre, texte mal écrit et construit...

 [\*Pistes d'analyses et activités de remédiation pour construire et mobiliser des ressources typographiques et langagières utiles à la lecture, pour développer le vocabulaire\*](#)

Les textes à visée informative (documentaires) de par leur structure de plus en plus éclatée et composite imitant souvent la présentation de pages Web, peuvent poser des difficultés d'articulation entre des informations de nature et de forme langagière diverses (pavé informatif, illustration, schéma explicatif...).

Les textes littéraires peuvent également volontairement programmer des problèmes de compréhension ou d'interprétation.

 [\*Programme UAA 5 Comment choisir les œuvres culturelles sources ?\*](#) p. 74.

<sup>9</sup> Des études ont montré par exemple que la majorité des élèves ne pouvaient maîtriser en profondeur la différence entre cause et conséquence avant 14-15 ans.



## Postures d'élèves

Des chercheurs ont catégorisé les postures<sup>10</sup> que les élèves peuvent adopter durant l'apprentissage et face à leur enseignant. Les élèves performants disposent d'une gamme plus variée de postures et savent en changer devant la difficulté.

|                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| La posture première, immédiate : dans le faire, l'ici et le maintenant.            | L'élève se lance dans la tâche sans trop réfléchir. Il s'implique fort dans la tâche, mais d'une manière assez brute (écriture, pensée spontanée). Il ne fait guère de liens entre les tâches.                                                                               |
| La posture scolaire : pas d'autorisation à penser.                                 | L'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se conformer aux attentes du professeur. Insécurisé, il veut être en règle, se conforme ou fait semblant. Il refuse les pairs.                                                            |
| La posture ludique-créative : dans le détournement, la créativité hors des normes. | L'élève a la tentation de détourner la tâche ou de la redéfinir à son gré.                                                                                                                                                                                                   |
| La posture réflexive : la prise de distance.                                       | L'élève est non seulement dans l'action, mais revient sur celle-ci, pense les tâches, pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports. L'élève peut nommer les objets de savoir et a conscience de sa propre activité de pensée.                                    |
| La posture de refus : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer.          | L'élève refuse de diverses manières d'entrer la tâche, contexte les normes... Cette posture est toujours un indicateur à prendre au sérieux qui renvoie souvent à des problèmes identitaires, psychoaffectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves. |

## Postures d'enseignants

|                          |                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Posture d'enseignement   | L'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration.                                                                                  |
| Posture d'accompagnement | Le professeur apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.   |
| Posture de contrôle      | Elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. |
| Posture de surétayage    | Variante de la posture de contrôle, le professeur, pour avancer plus vite ou obtenir une production de qualité, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.                    |
| Posture de lâcher-prise  | L'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation d'expérimenter les chemins qu'ils choisissent.                                                 |
| Posture du « magicien »  | Par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.                                                                 |

Certains chercheurs estiment qu'il peut y avoir une corrélation entre les postures enseignantes et les postures élèves et inversement.

<sup>10</sup> Les postures sont des manières de faire-dire-penser qu'un individu convoque face à une situation, une tâche. Les postures d'un individu varient suivant le contexte et l'objet de travail. Un individu dispose d'une ou plusieurs posture(s) pour négocier les tâches. Il peut en outre changer de posture en cours de tâches. BUCHETON D., *Les postures d'élèves*, Institut français de l'éducation, Plateforme Néopass@ction, lien consulté le 21.03.2016. BUCHETON, D. (dir), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès, 2009.



## Illustrations

- « Les élèves ne veulent pas lire, sont découragés par l'ampleur du texte ».
- « Ils n'ont pas de vocabulaire et donc ne comprennent pas ».
- « Ils déchiffrent encore ».
- « Ils lisent trop lentement ».
- « Ils ne perçoivent pas le sens global ou inventent, déforment le texte à partir d'indices épars ».
- « Ils se contentent de la première information trouvée lors d'une recherche ou ils ouvrent une multitude de sites et sont noyés par les informations ».
- « Ils ne lisent pas jusqu'au bout les consignes ».
- ...

De tels constats sont souvent énoncés par les enseignants.

À titre d'illustration nous en examinerons deux à la lumière des deux grilles d'analyse proposées. L'intérêt de celles-ci est d'ouvrir le questionnement et de dégager des pistes de remédiations plus fines.

### « ILS NE VEULENT PAS LIRE, SONT DÉCOURAGÉS PAR L'AMPLEUR DU TEXTE »

Plusieurs hypothèses sont possibles, les unes relevant des composantes psycho-affectives et sociales, les autres de composantes cognitives. Encore faudrait-il savoir si cette attitude est générale ou plus spécifique à certains types de textes et à certaines formes de lecture.



*Déficit de sens, d'estime de soi et sentiment d'insécurité.*

La lecture peut ne pas faire sens aux yeux des élèves. Ils n'en voient pas l'utilité, la plus-value (en dehors de la contrainte scolaire). Cette attitude négative face à la lecture peut être due à un manque de familiarisation avec le monde des livres et de la lecture. Elle peut aussi trouver son origine dans un sentiment de découragement face à l'ampleur de la tâche dû à une maîtrise insuffisante des processus de lecture (composantes cognitives). L'intériorisation par l'élève de ses faiblesses peut même aller jusqu'à générer un sentiment d'insécurité face à la lecture qui engendre peur ou refus de lire.



*Malentendus scolaires liés au rapport au savoir.*

L'écrit – et donc la lecture – à l'école incarne une forme de langage et de rapport au savoir peut-être fort étranger à une culture familiale davantage axée sur l'oral pratique, l'affectif, le particulier (📖 Programme Français de scolarisation, pp. 16-17). Les pratiques scolaires de lecture-écriture sont parfois éloignées de celles des élèves (lecture sur écran, écriture numérique via les réseaux sociaux...).



*Menace du stéréotype*

Des stéréotypes ont cours sur la lecture (« c'est pour les filles ou pour les intellos »), ils peuvent jouer d'autant plus si l'attitude de refus est posée publiquement en classe.



*Procédures, démarches inadéquates et surcharge cognitive*

L'élève qui rechigne à lire est aussi fréquemment un faible lecteur qui lit lentement, laborieusement, et ne peut donc tirer un réel plaisir de sa lecture. Ce sera le cas si les processus d'identification de mots (décodage) sont mal automatisés. L'élève sera alors en surcharge cognitive ne pouvant gérer simultanément décodage, construction de sens et réalisation de la tâche proposée par l'enseignant sur le texte.

## Connaissances insuffisantes

Un déficit de connaissances et particulièrement de vocabulaire peut également freiner la lecture.

*Conclusions : ne pas limiter l'analyse et la remédiation au seul signe apparent.*

Il serait sans doute inefficace d'agir uniquement sur la manifestation (découragement) en ne proposant plus que des textes très courts et simples ou de revoir ses exigences à la baisse.

L'intérêt de la grille d'analyse est d'ouvrir le questionnement et de ne pas interpréter l'attitude des élèves en termes uniquement de « manque de motivation ». Ce dernier est une indication, mais pas forcément la cause. Il est fort probable que l'expression d'une attitude négative face à la lecture par les élèves ait à la fois des origines psychoaffectives et cognitives.

### **« ILS N'ONT PAS DE VOCABULAIRE ET DONC NE COMPRENNENT PAS »**

Ce constat est souvent posé pour expliquer des difficultés de compréhension en lecture.

## Connaissances insuffisantes

Le bagage lexical du lecteur conditionne en partie la qualité de sa lecture. C'est indubitable, et ce dès les premiers apprentissages de la lecture. Même si l'enseignant ne peut seul réussir à combler un déficit lexical important<sup>11</sup>, il devra néanmoins mieux identifier les carences lexicales des élèves et mettre en oeuvre des dispositifs d'appropriation durable du vocabulaire  Pistes d'analyse et activités de remédiation pour développer le vocabulaire.

## Conceptions erronées ou alternatives des élèves

La seule « explication lexicale » aux difficultés de compréhension peut aussi relever d'une représentation erronée de la lecture : la compréhension résulte de la somme d'identifications des différents mots qui composent un texte. « J'ai bien compris, car je connaissais tous les mots du texte ». Ce « faux savoir » conduit les lecteurs à des traitements inadéquats : lecture mot à mot, traitement des phrases comme autant de phrases isolées, ignorance de la nécessité d'élaborer des représentations provisoires, d'être prêts à les remettre en cause au fil de leur lecture. Les « mauvais » lecteurs évoquent en effet de façon récurrente et exclusive leurs difficultés lexicales comme explication à leurs difficultés de lecture, ce qui traduit bien une représentation partielle de l'activité de lecture  Pistes d'analyse et activités de remédiation pour clarifier l'activité de lecture.

## Procédures, démarches inadéquates

Certains élèves, généralement lents en lecture, sont crispés sur les mots inconnus dont ils ignorent (ou croient ignorer) le sens, incapables de faire appel au contexte pour se faire une idée du sens possible de ces mots. Ils ont peu le réflexe de vérifier ce qu'ils décodent en faisant appel au sens de la phrase ou du texte (signe que décodage et compréhension ne sont pas simultanés).

Le lecteur expert s'il rencontre un mot inconnu ne sera pas arrêté dans sa lecture, bloqué dans sa compréhension. Il sait inférer le sens potentiel à partir du contexte et s'attend à trouver confirmation ou non de son hypothèse plus loin dans le texte  Apprendre à utiliser le contexte et le fonctionnement du lexique. Cependant, l'inférence ne suffit pas toujours et nécessite une vérification à l'aide des outils de référence, rendue plus accessible grâce aux supports numériques.

<sup>11</sup> Alain Bentolila souligne les différences entre enfants dès l'entrée du primaire « Les enfants au vocabulaire le plus pauvre connaissent une moyenne de 500 mots environ ; ceux moyennement pourvus atteignent 1000 ; le groupe le mieux pourvu à peu près 2500. Comme le gain lexical annuel moyen après l'âge de 6 ans peut être estimé à 400 mots par an, il y a déjà à partir de ce niveau l'équivalent de 5 ans de différence entre le groupe le plus bas et le groupe le plus élevé. Dans la plupart des cas, l'école sera incapable de combler lors des années suivantes ». BENTOLILA A., *Les ressources pour l'école primaire- Le vocabulaire pour dire et lire*, 2001, Ministère de l'Éducation nationale, France.

# J'anticipe et je différencie



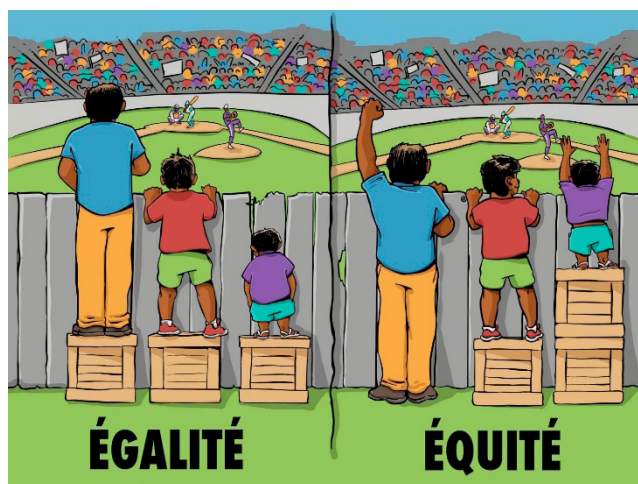
## J'anticipe les difficultés

Les deux grilles d'analyse des erreurs ( [Du côté de l'élève](#), [Du côté du professeur](#)) permettent un tant soit peu d'anticiper certaines difficultés ou erreurs. Une manière de diminuer le poids de la remédiation.

| SOURCES DE DIFFICULTÉS DU CÔTÉ DE L'ÉLÈVE          |                                                            | ANTICIPATION PAR LE PROFESSEUR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| COMPOSANTES AFFECTIVES, PSYCHOLOGIQUES ET SOCIALES | Déficit de sens, d'estime de soi et sentiment d'insécurité | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expliquer le pourquoi des disciplines et des matières scolaires, les enjeux intellectuels des tâches proposées...</li> <li>▪ La motivation se construit surtout à partir de la réussite et d'un sentiment de maîtrise. La motivation est plus une conséquence qu'une condition. Encourager la réussite plutôt que stigmatiser l'erreur.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                                    | Les malentendus scolaires liés au rapport au savoir        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tenter constamment de se libérer de la tentation d'universalité et d'accepter que « ce qui est évident pour moi » ne l'est pas forcément pour les élèves, sachant que les implicites les plus importants se cachent souvent dans nos évidences. Que ce soit au niveau de la langue (bien des notions élémentaires ne font pas sens aux yeux des élèves surtout si elles sont absentes du système linguistique premier auquel se réfère l'élève), de la littérature, ou des pratiques culturelles.</li> <li>▪ Expliquer les enjeux « intellectuels » des tâches et des apprentissages proposés afin que l'élève dépasse le seul objectif d'application.</li> </ul> |
|                                                    | Le poids du stéréotype                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Questionner (et non pas sanctionner) les stéréotypes exprimés par les élèves. L'estime de soi et le poids des représentations liées aux disciplines jouent un rôle important sur la réussite des élèves.</li> <li>▪ Faire passer l'idée selon laquelle l'intelligence évolue grâce à son entraînement : les élèves qui croient que celle-ci est liée au don (la bosse des maths, le don de l'écriture...) obtiennent de moins bonnes performances que ceux qui croient au travail<sup>13</sup>.</li> </ul>                                                                                                                                                        |
| COMPOSANTES COGNITIVES                             | Conceptions erronées ou alternatives des élèves.           | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Questionner les représentations préalables des élèves.</li> <li>▪ Identifier les conceptions initiales pour faire ensuite évoluer les élèves sur les connaissances erronées.  <a href="#">Pistes d'analyses pour se familiariser avec le monde des livres et construire l'utilité de la lecture, pour clarifier l'activité de lecture</a></li> </ul>                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                    | Surcharge cognitive                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adapter les situations d'apprentissage ou d'évaluation aux capacités des élèves (« zone proximale de développement » : mémoire, attention et disponibilité).</li> <li>▪ Au moment de la conception des consignes de travail, estimer le temps de travail requis pour le réaliser. Vérifier auprès des élèves s'il paraît réaliste.</li> <li>▪ Diviser la tâche en plusieurs parties (un temps spécifique consacré à la révision des écrits par exemple) ; proposer aux élèves un échéancier progressif.</li> </ul>                                                                                                                                                |

|                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Procédures, démarches inadéquates | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Être un praticien réflexif et questionner ses propres démarches/procédures, les comparer avec celles d'autres collègues.</li> <li>▪ Prendre en compte les démarches non « canoniques » des élèves.</li> <li>▪ Développer la compétence réflexive des élèves sur leurs démarches et l'explicitation de procédures ↘ <a href="#">Programme UAA 0 Pistes méthodologiques</a>, p. 34.</li> </ul> |
| Connaissances insuffisantes       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifier en coordination les ressources qui feront l'objet d'un apprentissage.</li> <li>▪ Identifier les connaissances faisant défaut aux élèves.</li> <li>▪ Éviter des tâches d'évaluation faisant appel à des connaissances non partagées par l'ensemble des élèves.</li> </ul>                                                                                                          |

| SOURCES DE DIFFICULTÉS DU CÔTÉ DU PROFESSEUR |                                                                    | ANTICIPATION PAR LE PROFESSEUR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LA TÂCHE ET SON CONTEXTE                     | Consignes peu claires                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analyser la lisibilité de ses consignes, la part d'implicite.</li> <li>▪ Mettre en place un apprentissage de la lecture de consignes : ↘ <a href="#">Programme UAA 0 2<sup>e</sup> degré : Identifier et comprendre les consignes</a>, p. 30.</li> <li>▪ Chercher d'abord à privilégier des consignes courtes, puis complexifier progressivement.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                              | Tâches peu explicites (rapport au savoir) ou trop simples.         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clarifier le contrat didactique des situations d'apprentissage et des tâches en : <ul style="list-style-type: none"> <li>- levant les implicites éventuels ↘ <a href="#">Programme Pistes méthodologiques pour concevoir des situations pertinentes</a>, p. 111.</li> <li>- offrant aux élèves des modèles des productions attendues ;</li> <li>- élaborant avec eux des critères de qualité de la production attendue ↘ <a href="#">Genres Description, grilles d'évaluation et exemples</a></li> </ul> </li> <li>▪ Éviter d'enfermer les élèves dans des habitudes scolaires en organisant un cadre d'apprentissage diversifié s'appuyant sur différentes formes pédagogiques ↘ <a href="#">Je différencie</a></li> </ul> |
|                                              | Tâche et contexte inadéquats                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vérifier le caractère réaliste, vraisemblable, réel et cohérent des situations et tâches proposées ↘ <a href="#">Programme Pistes méthodologiques pour concevoir des situations pertinentes</a>, p. 111.</li> <li>▪ Vérifier l'adéquation des conditions de réalisation (durée, outils...) à la tâche.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| LES SUPPORTS OU LES CONTENUS                 | Supports, contenus ou opérations intellectuels(les) trop complexes | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifier les ressources nécessaires ↘ <a href="#">Programme Ressources des UAA</a>.</li> <li>▪ Rester à un niveau de conceptualisation accessible aux élèves et éviter d'être directement exhaustif.</li> <li>▪ Développer des activités d'abstraction à mener en interactions.</li> <li>▪ Rendre la structure du cours la plus apparente possible. Identifier les points de matière les plus ardues, « les nœuds de difficultés » et de proposer des explications ou des exercices complémentaires.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                           |



## La non-différenciation

La question de l'hétérogénéité a majoritairement été traitée par le système scolaire par de la différenciation structurelle : structuration de parcours différenciés par l'orientation en organisant des moments de « triage » à différentes étapes du cursus pour recréer des espaces d'homogénéité.

Une différenciation par le soutien s'est également mise en place : elle consiste à garder l'homogénéité des formes d'apprentissage dans les classes et à externaliser des dispositifs de prise en charge en petits groupes (rattrapage, remédiation diverse et différée) voire en individualisation.

Force est de constater que malgré ces dispositifs l'hétérogénéité est croissante et que les dispositifs d'apprentissage identiques pour tous au même moment deviennent de plus en plus difficiles à mettre en œuvre sans générer un nombre croissant de laissés-pour-compte. La non-différenciation est source de difficultés, de souffrance et d'échecs pour de nombreux élèves. La différenciation se révèle aussi être une forme d'anticipation des besoins, des difficultés et des erreurs.

Est-elle pour autant tenable dans un enseignement massifié fort éloigné du modèle du tutorat ?

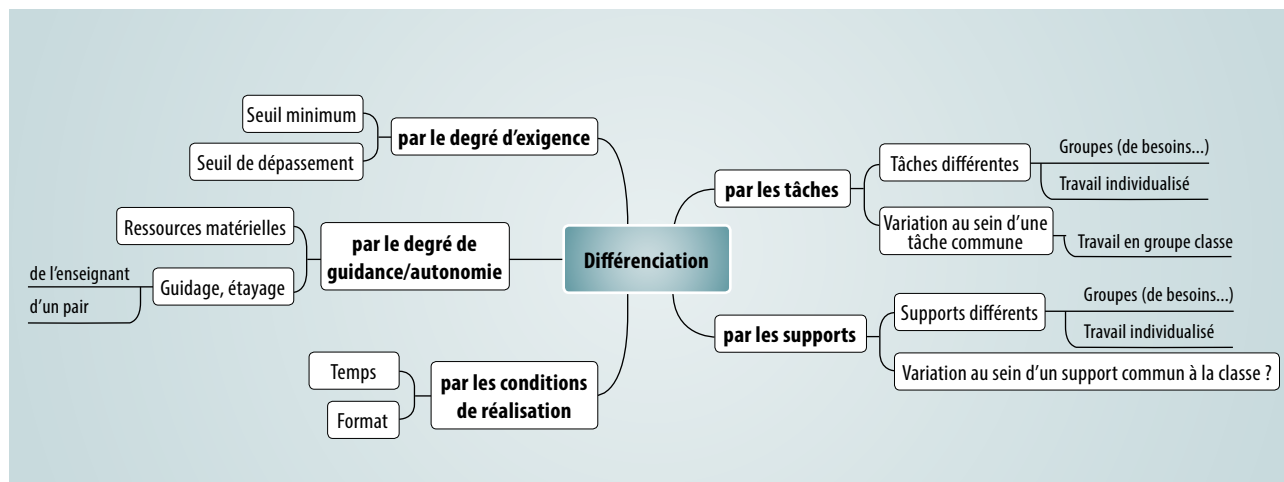
## La différenciation, mais pas l'individualisation

La différenciation est parfois confondue avec l'individualisation. Celle-ci est impossible dans le contexte scolaire nécessairement collectif et serait contreproductive si on accepte que l'apprentissage soit nécessairement social et collectif.

Réflexion : SAUJAT : <http://www.snuipp.fr/Frederic-Saujat-LE-POUVOIR-D-AGIR>, lien consulté le 21.03.2016.

## Comment différencier en classe ?

On peut jouer sur différents paramètres de différenciation et les combiner. Certains sont plus aisés à mettre en place que d'autres, certains permettent de travailler avec le groupe classe, d'autres impliquent un travail en sous-groupes ou individualisé.



### Différencier les tâches et/ou les supports (textes, documents sur lesquels portent les tâches)

Ces paramètres de différenciation ne sont pas aisés à mettre en place dans le cadre d'une différenciation simultanée surtout si on se place au niveau des tâches globales et des productions attendues du programme. Ils présupposent de la part de l'enseignant un corpus de supports ou de tâches proches, mais non équivalents qu'il n'est pas simple de constituer. En outre, une telle différenciation rend difficile un travail collectif avec le groupe classe. Elle est sans doute à réserver à des situations de travail en sous-groupes ou en présence de plusieurs enseignants.

Par contre une différenciation est plus simple à opérer au niveau des tâches intermédiaires qui sont bien au service de l'apprentissage de la tâche globale.

### Différencier au sein d'une tâche et d'un support communs à la classe

S'il semble difficile d'imaginer des variations au sein d'un même support quand celui-ci est un texte ou un document authentique, il est par contre relativement aisé d'introduire des variations au sein de la tâche commune en jouant par exemple sur des **paramètres de la situation de communication** : le profil du destinataire par exemple et sa relation avec l'énonciateur. Le degré de connaissance et d'expertise sur le sujet ou d'adhésion à la thèse, le degré de proximité du destinataire (un pair par exemple), la relation symétrique ou hiérarchisée unissant l'énonciateur ou destinataire sont autant de paramètres jouant tant sur la forme que le contenu de la production.

### Combiner la différenciation au sein d'une tâche commune à d'autres paramètres de différenciation

D'autres paramètres de variation se combinent aisément à la tâche commune :

- **Le degré d'exigence** du produit attendu : pour tel élève, tel indicateur sera encore secondaire, alors que pour tel autre, il sera déjà prioritaire. Les niveaux de maîtrise attendus peuvent également varier.
- **Les conditions de réalisation** : on peut laisser plus de temps à certains ou la possibilité de refaire ultérieurement la tâche pour l'améliorer. De même, le format (longueur ou durée) de la production peut être ajusté.
- **Les ressources matérielles** : utilisation ou non de grilles de révision/correction 📄 [Genres Description, grilles d'évaluation et exemples](#), de fiches outils, de guide de travail, d'outils de référence....
- **Le degré de guidance et d'autonomie** : aide ou non de l'enseignant, d'un pair, du groupe.





Pour Bruner, le jeune ne peut apprendre seul. Il a besoin de l'aide de l'adulte ou de l'expert. Bruner définit le processus d'étayage<sup>12</sup> en six fonctions. Ce modèle peut aider à clarifier à quels niveaux peut s'opérer l'aide du « tuteur **enseignant** ».

### **L'enrôlement**

Elle consiste d'une part, à « susciter l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant envers les exigences de la tâche » et d'autre part à faire accepter cette situation de tutelle.

### **La réduction des degrés de liberté**

C'est « une simplification » de la tâche par réduction du nombre des actions requises pour atteindre la solution, ceci afin d'éviter la surcharge cognitive de l'apprenant.

Le tuteur va décomposer la tâche en une multitude de tâches afin de permettre au final à l'apprenant de résoudre seul ce qu'il n'aurait pu faire seul si la tâche lui avait été proposée dans sa globalité.

### **Le maintien de l'orientation**

Cette fonction permet à l'apprenant de ne pas s'éloigner de son objectif, cela passe donc par la valorisation et l'encouragement dans la poursuite des tâches.

### **La signalisation des caractéristiques déterminantes.**

Signaler l'écart entre ce que l'apprenant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une réponse correcte : faire comprendre les écarts.

### **Le contrôle de la frustration**

Éviter que les erreurs ne se transforment en sentiment d'échec. L'erreur doit être acceptée et ne doit pas être vécue tel un jugement, l'apprenant doit se servir de celle-ci et le tuteur l'y encourager.

### **La démonstration ou la représentation de modèle**

Le tuteur « imite » un essai de solution tenté par l'élève et espère que celui-ci va « l'imiter » en retour sous une forme mieux appropriée. Bruner souligne l'intérêt pour un apprenant de voir le tuteur tester par lui-même sa solution, par imitation, cela permet à l'apprenant de comprendre ce qui a permis de réussir ou d'échouer dans la réalisation de la tâche.

Les pratiques d'étayage, d'aides peuvent également être ouvertes aux élèves : travail en binôme de co-explication/co-opération soit :

- symétrique : élèves considérés comme à égalité dans leur niveau d'expertise. On mise ici sur la capacité de distanciation/évaluation de l'élève qu'on sait être plus élevée sur autrui que sur lui-même et sur la clarification cognitive qu'entraîne la verbalisation à autrui.
- asymétrique : élève temporairement tuteur d'un autre pour son expertise.

Quelle que soit la solution choisie, l'essentiel est de développer la capacité des élèves à :

- montrer les erreurs ;
- expliquer pourquoi c'est une erreur ;
- montrer comment on (aurait) fait...

<sup>12</sup> Bruner, définit le concept d'étayage comme un « ensemble d'interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » L'adulte prend en charge les éléments de la tâche que l'enfant ne peut pas réaliser seul. Le rôle de l'adulte est donc primordial dans la mesure où il doit faciliter la résolution de la tâche et permettre à l'enfant de devenir de plus en plus autonome. Ce concept d'interaction de tutelle est lié à celui de zone proximale de développement c'est-à-dire la distance qui sépare le niveau actuel de l'enfant où il est autonome à un niveau potentiel où il sera aidé par un tuteur. BRUNER J., (1998), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presse Universitaire de France, 1983.





# J'ANALYSE LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE EN LECTURE ET Y REMÉDIE

Le programme (📌 *Programme* pp. 88-90) a identifié trois groupes de difficultés potentielles. L'outil propose ci-après pour chaque catégorie de difficultés des informations complémentaires, des pistes d'analyses et des activités de remédiation.

| MODÈLE DE LA LECTURE                                        |  DIFFICULTÉS ET  PISTES DIAGNOSTIQUES              |  ACTIVITÉS DE REMÉDIATION                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| COMPOSANTES AFFECTIVES                                      | <p><u>Familiarisation</u></p> <p>Certains élèves n'ont pas été familiarisés avec le monde des livres. Faute d'avoir découvert le sens de la lecture, ils ont développé une attitude négative face à la lecture.</p>  | <p><u>Pour se familiariser avec le monde des livres et expérimenter l'utilité de la lecture :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ se donner des projets de lecture</li> <li>▪ s'orienter dans l'univers des livres et les lieux du livre pour se donner des critères de sélection adéquats</li> <li>▪ s'orienter dans les lieux stratégiques d'un livre (1<sup>re</sup> et 4<sup>e</sup> de couverture...)</li> </ul>                                                                                         |
|                                                             | <p><u>Clarification de l'activité de lecture</u></p> <p>De « faux savoirs » sur la lecture présents chez bien des lecteurs précoces les conduisent à des traitements inadéquats.</p>                                 | <p><u>Pour clarifier l'activité de lecture :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ construire des représentations correctes lors d'activités de lecture</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                             | <p><u>Identification des mots</u></p> <p>La lenteur du décodage freine la mobilisation des processus de compréhension.</p>                                                                                           | <p><u>Pour accélérer l'identification de mots :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ augmenter la mobilité oculaire et la vitesse de lecture ; fluidifier la lecture orale</li> <li>▪ renforcer la voie directe (reconnaitre globalement un mot au premier coup d'œil)</li> <li>▪ renforcer la voie indirecte pour entrainer les correspondances graphophonologiques complexes ou qui se prêtent à des confusions</li> <li>▪ renforcer la fluence de la lecture</li> <li>▪ logiciels d'entraînement</li> </ul> |
| COMPOSANTES COGNITIVES : PROCESSUS ET STRATÉGIES DE LECTURE | <p><u>Maitrise des processus et des stratégies de lecture</u></p> <p>La maîtrise insuffisante des processus de compréhension et l'utilisation de stratégies de lecture inadéquates handicapent la compréhension.</p> | <p><u>Pour développer des processus compréhension :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Nouvelles</i> lectures en JEux : 18 activités pour construire du sens</li> </ul> <p><u>Pour développer des stratégies de lecture :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ choisir le(s) référentiel(s) adéquat(s) au projet</li> <li>▪ adopter des stratégies adéquates : lecture survol, lecture sélective, lecture intégrale, moyens de noter les informations significatives</li> </ul>               |

Connaissances typographiques et linguistiques

La maîtrise insuffisante de certaines connaissances typographiques et linguistiques indispensables freine le décodage et la compréhension.

Pour construire et mobiliser des ressources typographiques utiles à la lecture :

- mise en page
- ponctuation
- citation et dialogue

Pour construire et mobiliser des ressources linguistiques utiles à la lecture :

- anaphores
- temps verbaux
- ...

Connaissances lexicales

Un déficit important de vocabulaire peut freiner considérablement la compréhension. Par ailleurs l'élève peut ne pas disposer de stratégies efficaces pour faire face à des mots inconnus.

Pour élargir le vocabulaire :

- apprentissage implicite
- enseignement explicite
  - proposer avant la lecture une explication de mots jugés difficiles et importants pour la compréhension
  - apprendre à utiliser le contexte et le fonctionnement du lexique
  - se métamorphoser en dictionnaire parlant
  - apprendre aux élèves à devenir stratégiques dans leur demande d'aide

# Se familiariser avec le monde des livres et construire l'utilité de la lecture

## Difficultés

Un non-lecteur ou un faible lecteur a souvent de bonnes raisons de ne pas lire. Il peut se sentir étranger au monde des livres et ne pas voir d'utilité à la lecture. Il est en effet moins aisé de devenir lecteur dans un milieu qui ne l'est guère ou qui ne valorise pas la lecture. La lecture n'est pas qu'une question de savoir-faire technique, elle est aussi une pratique sociale et culturelle.

Ces élèves fréquentent peu les lieux du livre (librairie, bibliothèque en ligne ou non...), ne manipulent que peu ou pas de livres et ont de grandes difficultés à choisir un livre ou ceux qui circulent dans leur entourage immédiat). Ils ont des difficultés à se donner un projet de lecture, autre que celui de la contrainte scolaire ou la visée fonctionnelle. S'informer, se divertir, agir, imaginer, apprendre, se cultiver, répondre à une question, satisfaire sa curiosité, s'émouvoir ne se fait guère via les livres. La lecture n'est pas une activité valorisée dans leur entourage ; ces élèves n'appartiennent pas à une « communauté » où les lectures sont partagées, échangées. En dehors de la contrainte scolaire, ils ne voient guère de sens à la lecture

📌 *Nouvelles lectures en JEux, 1.2. Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les élèves : un déficit de familiarisation, p. 29-30.*

## Pistes d'analyse

Différents supports ou techniques permettent à l'enseignant d'en savoir plus sur les attitudes, le degré d'appétit de l'élève face à la lecture et ses éventuelles pratiques de lecture. Les propositions ci-après peuvent également donner lieu en début d'année à des moments de réflexion et de partage sur la lecture.

Quels que soient les outils ou les techniques utilisés, il est important de choisir un canal (oral, écrit, visuel, Web) avec lequel les élèves se sentent à l'aise, d'expliquer le sens de la démarche (partager des points de vue et des pratiques, s'interroger...). Il y a lieu également de rassurer (pas de cotation, anonymat éventuel). De tels outils ne mesurent toutefois pas des pratiques, mais bien un discours sur des pratiques et des représentations.

- Inviter les élèves à s'exprimer à partir d'une phrase introductive du type « Pour moi, lire c'est... » que l'on peut également décliner au futur ou au passé ;
- Faire évoquer de bons ou mauvais souvenirs, des expériences de lecture 📖 *Nouvelles lectures en JEux, Activités pour développer la métacognition : 2. Écrire et analyser un souvenir de lecture* ; pp. 211-212.
- Faire choisir dans un ensemble d'images et de dessins représentant diverses attitudes face au livre, celle(s) qui parle(nt) le plus 📖 *Pistes d'activités de familiarisation* ;
- Montrer à l'élève différents supports écrits (roman de jeunesse, livre de cuisine, documentaire, magazine, manuel, catalogue...), lui demander de donner à chacun un nom et une fonction ou contexte possible d'utilisation 📖 *Pistes d'activités de familiarisation* ;
- Soumettre la classe à un petit questionnaire en ayant soin de lire oralement et d'expliquer si nécessaire les items.

| CE QUE JE PENSE DE LA LECTURE                                       |                      |              |          |                      |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------|--------------|----------|----------------------|
|                                                                     | PAS DU TOUT D'ACCORD | PAS D'ACCORD | D'ACCORD | TOUT À FAIT D'ACCORD |
| ■ Pour moi, quelqu'un qui aime lire :                               |                      |              |          |                      |
| - c'est quelqu'un de cultivé ;                                      |                      |              |          |                      |
| - c'est quelqu'un qui n'a que ça à faire ;                          |                      |              |          |                      |
| - c'est une fille ;                                                 |                      |              |          |                      |
| - c'est un intello qui ne connaît pas la vraie vie ;                |                      |              |          |                      |
| - c'est quelqu'un d'ouvert, désireux d'apprendre ;                  |                      |              |          |                      |
| - c'est quelqu'un que j'aimerais bien être ;                        |                      |              |          |                      |
| - c'est quelqu'un qui m'énerve ;                                    |                      |              |          |                      |
| ■ Je n'ai pas le temps.                                             |                      |              |          |                      |
| ■ Le livre et le papier, c'est dépassé.                             |                      |              |          |                      |
| ■ Je suis nul en lecture.                                           |                      |              |          |                      |
| ■ Je ne parviens pas à rester concentré.                            |                      |              |          |                      |
| ■ La vraie lecture, c'est sur écran (tablette, smartphone...).      |                      |              |          |                      |
| ■ Savoir lire, c'est lire à voix haute en classe.                   |                      |              |          |                      |
| ■ Je serais content si je recevais un livre comme cadeau.           |                      |              |          |                      |
| ■ Il est important pour moi de devenir un bon lecteur.              |                      |              |          |                      |
| ■ Je crois que mes professeurs estiment que je suis un bon lecteur. |                      |              |          |                      |

| MES PRATIQUES DE LECTURE                                                                              | OUI | NON |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| ▪ Il y a des livres, des revues ou des journaux qui trainent à la maison.                             |     |     |
| ▪ Mes parents, grands-parents... m'ont lu ou raconté des albums, des histoires quand j'étais petit.   |     |     |
| ▪ J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque. Je m'y sens à l'aise.                          |     |     |
| ▪ Je consulte des librairies en ligne et j'y achète des livres.                                       |     |     |
| ▪ À la maison, je peux voir d'autres personnes en train de lire.                                      |     |     |
| ▪ J'aime acheter ou emprunter des livres, des magazines et avoir une place où les ranger à la maison. |     |     |
| ▪ J'aime parler de livres avec d'autres personnes.                                                    |     |     |
| ▪ J'aime bien lire quand j'ai du temps libre ou quand je m'ennuie.                                    |     |     |
| ▪ Je ne lis que si j'y suis obligé(e).                                                                |     |     |
| ▪ Quand je lis, j'ai vite envie de bouger, de faire autre chose.                                      |     |     |
| ▪ Je lis surtout pour trouver les informations dont j'ai besoin.                                      |     |     |
| ▪ Je préfère regarder la télévision, surfer sur le Web ou jouer avec des jeux vidéos plutôt que lire. |     |     |
| ▪ J'ai déjà lu des livres pour l'école.                                                               |     |     |
| ▪ Je trouve difficile de lire un livre en entier.                                                     |     |     |



## Pistes d'activités de remédiation

Partager ses représentations sur la lecture, se donner des raisons de lire et donc d'apprendre à lire, apprendre à s'orienter dans le monde des livres et dans les lieux du livre sans s'y sentir perdu, tels sont les objectifs des activités de familiarisation.

### Se donner des projets de lecture (interroger ses représentations, appréhender des raisons de lire et des contextes de lecture)

- 📖 *Nouvelles lectures en JEux. Activités pour familiariser avec l'objet-livre et ses lieux : 1. Se donner des raisons de lire, p. 59 ; 2. Associer des écrits avec des contextes et/ou des projets de lecture, pp. 61-62 ; 3. Choisir une image représentative de son rapport à la lecture, pp. 63-64.*
- Choisir le livre qu'on voudrait absolument lire et celui qu'on ne voudrait pas lire.
- Expérimenter des projets concrets de lecture 📖 *Programme, UAA 1, 2, 3, 5, 6 Exemples de tâches globales.*

### S'orienter dans l'univers des livres pour se donner des critères de sélection adéquats

- 📖 *Nouvelles lectures en JEux. Activités pour familiariser avec l'objet-livre et ses lieux : 4. Découvrir le titre du livre mystère, pp. 65-66 ; 5. Concevoir un musée de lectures, pp. 67-68 ; 9. Réaliser un domino de livres, p. 83.*
- Apparier des illustrations de couverture et des titres ; apparier des débuts de livres, de magazines et des couvertures.
- Associer des titres, des auteurs, des tables des matières, des illustrations à des premières de couverture dont on a caché les éléments à identifier.
- À partir d'un ensemble de titres, de 1<sup>res</sup> (au titre masqué) et de 4<sup>es</sup> de couverture, de premières pages de texte, reconstituer chaque livre éclaté.
- Imaginer le contenu d'un livre à partir de sa table des chapitres et retrouver ensuite le livre auquel appartient la table des chapitres à partir de 1<sup>res</sup> de couverture.
- Chercher le point commun d'un ensemble de livres ou chasser l'intrus.

### S'orienter dans les lieux du livre pour se donner des critères de sélection adéquats (lieux de diffusion, outils et modes de classement)

- 📖 *Nouvelles lectures en JEux. 8. Relever un défi en bibliothèque pp. 81-82 ; 11. Restituer la page perdue à son livre, pp. 87-88 ; 12. Concevoir un étalage, p. 89.*
- Résoudre une énigme à partir de titres de livres à rechercher dans une bibliothèque (ou retrouver les livres dont on a reçu des extraits).
- Sélectionner dans une bibliothèque ou sur le site d'un éditeur, d'une bibliothèque un ensemble de livres en fonction d'un thème, d'un destinataire, d'un lieu de lecture (salle d'attente...) pour prendre conscience des systèmes de classification.
- Faire son marché de livres avec une somme fictive et restreindre son choix par une mise aux enchères des livres retenus ou proposer une liste d'achats budgétée des livres sélectionnés.
- Rechercher sur le Web un livre, un auteur, un éditeur, y faire son marché fictif (son panier)...
- Effectuer une enquête auprès de professionnels du livre ou en inviter en classe.
- Rechercher en bibliothèque des livres documentaires se rapportant à des lieux différents situés sur une carte du monde ou à des époques différentes d'une ligne du temps.

### S'orienter dans les lieux stratégiques d'un livre (1<sup>re</sup> et 4<sup>e</sup> de couverture...)

- 📖 *Nouvelles lectures en JEux. 6. Reconstituer un récit mythique, pp. 69-75 ; 10. Qui est-ce ?, p. 85.*

# Clarifier l'activité de lecture



Beaucoup de lecteurs en difficulté ont une représentation erronée de la lecture. Pour eux, comprendre un texte se résume à oraliser le texte et comprendre les différents mots des phrases du texte.

Ce « faux savoir » conduit les lecteurs à des traitements inadéquats :

- lecture mot à mot,
- traitement des phrases comme autant d'ensembles isolés,
- lecture mécanique sans pause ou retour en arrière,
- mémorisation (vite saturée) de la forme littérale des énoncés,
- ignorance de la nécessité de faire des hypothèses pour élaborer des représentations provisoires, d'être prêt à les remettre en cause au fil de sa lecture...

Ces élèves picorent des informations éparses dans le texte, se construisent des représentations juxtaposées, fragmentaires, chacune ne renvoyant qu'à des compréhensions partielles (éventuellement correctes), mais ne présentant aucune articulation d'ensemble (compréhension « en ilots »).

Il est difficile de remédier aux difficultés de lecture des élèves si ces derniers ne savent pas comment fonctionne la lecture ou en ont une conception erronée. Clarifier l'activité de lecture n'est donc pas un luxe, mais une nécessité à fortiori si l'on veut apprendre aux élèves à interroger leurs démarches et ainsi, à terme, à mieux contrôler leur lecture.

Le professeur a intérêt à rapidement prendre la température des connaissances des élèves en la matière, à clarifier si nécessaire la lecture par des activités spécifiques. La démarche de clarification pourra ensuite être poursuivie lors des multiples activités liées aux diverses formes de lecture (lecture de consignes UAA 0, recherche et synthèse d'information UAA 1 et 2, lecture de textes argumentés UAA 3, lecture « littéraire » UAA 5 et 6) en prévoyant des moments où interroger et verbaliser ses démarches de lecture. Le professeur pourrait jouer le jeu en expliquant ses propres procédures de lecteur expert. Les procédures les plus efficaces gagneraient à être formalisées sous la forme de fiches/outils d'un petit référentiel de lecture.

📌 *Nouvelles lectures en JEux. Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les élèves : un déficit de clarification, pp. 30-32.*

## Pistes d'analyses

- Présenter aux élèves un petit texte et demander ce qu'il faut faire pour lire ces mots, cette phrase, ce texte : « Comment faut-il faire pour lire ça ? Et qu'est-ce qu'il faut faire encore ? Celui qui sait bien lire, comment fait-il pour lire cela ? ».
- Au terme d'une activité de lecture, soumettre aux élèves quelques affirmations sur la lecture et leur demander s'ils les partagent ou non.

| CROIS-TU QUE... ?                                                                               | OUI | NON |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| ■ Lire, c'est dire les sons des lettres d'un mot les uns après les autres.                      |     |     |
| ■ Pour comprendre, il faut parfois imaginer des choses que le texte ne dit pas.                 |     |     |
| ■ Pour comprendre le texte, il faut le lire à voix haute.                                       |     |     |
| ■ Comprendre, c'est reconnaître tous les mots les uns à la suite des autres.                    |     |     |
| ■ Comprendre un texte, c'est pouvoir tout retenir comme c'est écrit.                            |     |     |
| ■ Pour bien comprendre, il faut lire sans s'arrêter et ne pas revenir en arrière dans le texte. |     |     |
| ■ Tous les textes, tous les livres ne se lisent pas de la même manière.                         |     |     |
| ■ ...                                                                                           |     |     |

## Pistes d'activités de remédiation

Ces activités visent à construire des représentations correctes de la lecture, à savoir notamment :

- Lire n'est pas seulement dire avec la bouche, mais lire avec les yeux et construire du sens (identification de mots, construction de sens).
- Lire n'est pas lire lettre par lettre, mais lire par groupes de mots et de sens.
- Comprendre n'est pas seulement reprendre ce que le texte dit (repérage d'informations explicites), mais aussi construire ce que le texte ne dit pas (inférences).
- Comprendre n'est pas seulement suivre le texte, mais anticiper, faire des hypothèses et les vérifier (prédiction).
- Comprendre n'est pas seulement s'appuyer sur le texte, mais aussi faire appel à ce que l'on sait déjà (mobilisation des connaissances antérieures).
- Comprendre n'est pas tout redire ou retenir à l'identique, mais traduire dans ses propres mots ce qui est important et résumer (sélection des informations, intégration en unités de sens et mémorisation).

La démarche de clarification peut s'opérer lors de multiples activités de lecture :

-  *Nouvelles lectures en JEux. Activités pour développer la métacognition : 3. Nommer les difficultés de lecture générées par les textes et dresser une liste des procédures permettant de les dépasser, pp. 213-219 ; 4. Construire un « modèle » de la lecture au départ de sa propre activité de lecteur, pp. 215-220.*

La démarche peut aussi s'opérer lors d'activités spécifiques :

-  *Nouvelles lectures en JEux. Activités pour développer la métacognition : 1. Construire un « modèle » de la lecture et rédiger son autoportrait de lecteur au départ d'un bain de scènes et d'images de la lecture, pp. 205-210 ; 2. Écrire et analyser un souvenir de lecture, pp. 211-212 ; 5. Écrire une scène de lecture dont on est le héros, p. 221-223.*
- Lire des réponses correctes à un questionnaire de lecture sur un petit texte, surligner les réponses données par le texte et classer les questions selon que les réponses sont ou non dans le texte.



# Accélérer l'identification de mots



## Difficultés

### Un code phonographique déséquilibré

Si les performances de lecture des Finnois sont parmi les meilleures aux tests internationaux (PISA), c'est dû en partie à la simplicité de l'orthographe finnoise, très phonétique qui propose un graphème par phonème. Les petits Finnois apprennent donc à décoder beaucoup plus vite que les Anglais ou les francophones. Le français utilise en effet 26 lettres et 130 graphèmes pour traduire 35 phonèmes (sons distinctifs). Ce déséquilibre graphème-phonème explique une difficulté de l'orthographe française : il n'y pas de correspondance phonème-graphème. Un même son peut souvent s'écrire selon plusieurs graphèmes différents : [S] pour « s » ou « ss » (*serpent, masse*) dans 69 % des cas, pour « c » ou « ç » (*cerise, ça, maçon*) dans 26 % des cas, pour « ti » (*nation*) dans 3,3 % des cas, pour « sc » (*sciences*) ou encore « x » (*soixante*). En français, même si certains graphèmes sont plus fréquents, il ne suffit donc pas de maîtriser le code graphophonologique pour lire tous les mots correctement. Il faut connaître le mot et avoir mémorisé son orthographe. Un déficit de *bagage lexical* et des processus d'identification de mots peut donc considérablement retarder la lecture et freiner la compréhension.

Il est bien difficile de devenir un bon « comprendreur » si l'on reste un « piètre décodeur ». En effet, plus le décodage sollicite l'activité du lecteur, moins son attention est susceptible de se porter sur le sens du message. Sans un accès aisé au sens, il n'y a guère de voie possible vers le plaisir de la lecture. Bien des élèves restent de piètres « décodeurs ». Ils éprouvent des difficultés à identifier les mots, à les saisir globalement par l'œil (adressage) ou à les décomposer pour les déchiffrer (assemblage), à établir la relation entre phonème et graphème : 📖 *Pistes d'analyses*.

Des difficultés d'identification de mots peuvent être renforcées par des déficits de vue des élèves ou une médiocre qualité du support donné à lire.

Si l'accélération de l'identification de mots facilite l'accès au sens, on pourrait mettre en œuvre de tels exercices en préalable aux activités de lecture-compréhension... au risque de séparer identification de mots et compréhension et de démotiver les élèves. Mieux vaut donc intégrer, quand c'est possible, de telles activités au début de séquences de lecture-compréhension de textes particuliers. Les didacticiens de lecture sont aussi des outils efficaces : ils combinent souvent vitesse de lecture et compréhension dans des exercices adaptés au niveau de chaque élève, offrent un aspect ludique (calcul des scores...) et permettent une systématisation de l'apprentissage.



## L'identification des mots

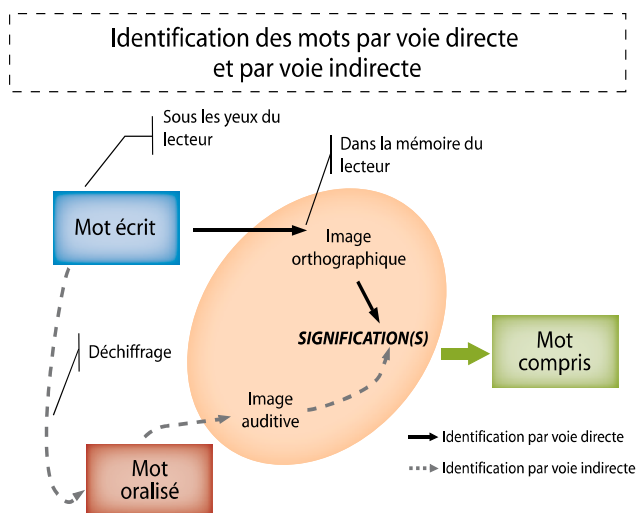
Trois procédures permettent au lecteur d'identifier les mots d'un texte :

**L'adressage** permet d'accéder d'emblée à la signification des mots écrits à partir de la reconnaissance visuelle de leur forme orthographique (voie directe). Le lecteur expert reconnaît directement un mot grâce à l'activation de l'image orthographique laissée en mémoire. Cette reconnaissance peut être complète (grâce à la forme orthographique totale du mot) ou partielle (reconnaissance d'une partie du mot). L'adressage favorise la vitesse de lecture. Nul besoin pour le lecteur habile de recourir à la conversion phonologique (déchiffrage) pour lire. C'est la fréquence de l'acte de lire, la confrontation répétée au mot écrit qui permet cette voie d'accès direct au sens. L'écriture du mot est un bon moyen de mémorisation de son image orthographique.

On utilise l'adressage pour :

- identifier les mots familiers dont la représentation orthographique est stockée en mémoire ;
- lire des mots irréguliers sur le plan graphophonologique (« monsieur, femme, temps... ») ;
- distinguer le sens des mots homophones (« vers, vert, verre, ver... »).

**L'assemblage** (appelé également « déchiffrage ») permet au lecteur de lire les mots écrits dont il connaît la prononciation, mais pour lesquels il ne dispose pas de représentation visuelle en mémoire (voie indirecte). L'apprenti lecteur, n'ayant pas en mémoire la forme orthographique du mot, applique les règles de correspondance entre graphèmes et phonèmes puis agrège progressivement les syllabes pour accéder à la signification du mot via son image auditive. Déchiffrer ne suffit pas si l'on ne possède pas, en mémoire, une signification associée à l'image acoustique du mot.



R. GOIGOUX et S. CEBE, Apprendre à lire à l'école, Retz, 2006.

On utilise l'assemblage pour :

- lire des mots peu fréquents,
- lire des mots rencontrés la première fois en situation de lecture.

**L'inférence** permet au lecteur de deviner le mot sans vraiment le lire à partir du contexte sémantique et syntaxique de la phrase.

On utilise l'inférence pour :

- les petits mots (déterminants, mots outils) ;
- les mots familiers, stéréotypés ou fréquents dans le texte.

### POUR ALLER PLUS LOIN

📖 *Nouvelles lectures en JEux*, 1.3. *Que faut-il savoir à propos de l'apprentissage initial de la pour mieux comprendre les difficultés au secondaire ?* pp. 39-46.

Si un élève montre une dissociation entre ses performances en lecture (il comprend mal ce qu'il lit) et ses performances en compréhension du langage écrit entendu (il comprend bien ce qu'on lui lit), il est probable que ses difficultés en lecture sont dues à un défaut d'automatisation des processus d'identification de mots.

### Oraliser un texte

Le test diagnostique peut être opéré sur un court texte narratif, par exemple, non connu de l'élève, mais ne présentant pas de difficultés de compréhension particulières.

📌 *Nouvelles lectures en JEux. 1.3. Pistes pour observer et évaluer les élèves en situation d'identification de mots, pp. 46-50.*

On y trouvera une grille d'analyse des difficultés de décodage ainsi que l'analyse de l'oralisation par un élève de la nouvelle *Loup-garou* de Bernard Friot en guise d'exemple.

### Lire par groupes de mots/sens

Faire lire à voix haute, après une lecture silencieuse, un texte facile et aux mots connus des élèves. Vérifier (par la présence de pauses notamment) que l'élève lit le texte par groupes de mots correspondant à des unités de sens et qu'il sait tenir compte de certaines marques graphiques (point, point d'interrogation ou d'exclamation, marques du dialogue...).

### Le Zéloruk<sup>13</sup>

Pour évaluer dans quelle mesure l'élève maîtrise les trois procédures, on peut le soumettre à la lecture orale d'un court texte présenté sous la forme d'une liste de groupes de mots (exemple ci-après) composés pour l'essentiel de mots fréquents et connus. Ces mots seront tantôt phonographiquement réguliers (« rue, salade, tomate, confiture, banane... »), tantôt phonographiquement irréguliers (« lard, rhum, avocat, merveilleux... »). Le texte comportera également quelques pseudomots (mots n'existant pas en français, mais respectant les règles de construction des mots en français (« Zéloruk, Ripuve... »)).

#### Le Zéloruk

5, rue du phare – 29348 RИPИVE

Au menu :

- Crêpes salées (farine de blé noir)
- Fromage de montagnard et lard fumé
- Saucisse de Moze, salade verte
- Saumon de Pounival et purée d'avocat
- Jambon sec de Naque, tomate basilic
- Crêpes sucrées
- Confiture de prunes rouges
- Crêpe au caramel du pays de Maroupe
- Chocolat merveilleux avec une boule de neige (parfum au choix)
- Crêpe soufflée à la banane et au rhum

Crêperie ouverte tous les jours – sauf le mardi

<sup>13</sup> D'après BESSE J.M., *Évaluer les illétrismes*, Questions d'écrits Outils, Retz, 2004.

Un lecteur habile identifie les mots qu'il connaît par adressage, car ce processus favorise la vitesse de lecture. Il ne va recourir à l'assemblage que pour les mots inconnus ou des mots sur lesquels il bute.

■ Oralisation correcte ou incorrecte ?

- Une oralisation correcte (globale ou segmentée) des pseudomots indique une maîtrise de l'assemblage.
- Une oralisation incorrecte des mots peut l'être par erreur de sons ou par substitution de mots (l'élève lit un autre mot que celui qui est écrit).
- Une oralisation incorrecte par erreur de sons de mots courants et connus, de mots réguliers, de mots ne comportant pas un nombre trop élevé de phonèmes indique des difficultés dans le processus d'assemblage. Une oralisation incorrecte de mots inconnus du lecteur (pseudomots ou mots n'appartenant pas au lexique du lecteur), de mots phonographiquement irréguliers (« rhum »), de mots comportant un nombre important de phonèmes (« montagnard » : 7 phonèmes et mot irrégulier) est davantage explicable et acceptable.
- Une oralisation incorrecte par substitution de mots (« boule de glace » - expression attendue - à la place de « boule de neige » ou « fromage montagnard » à la place de « fromage de montagnards ») peut être explicable par un recours au sens sans vérification par le code. L'élève infère, devine le mot à partir du contexte sémantique et syntaxique de la phrase sans aller vérifier que c'est bien le mot inféré qui est écrit<sup>14</sup>.

■ Oralisation globale (mot dit d'une traite) ou segmentée (coupure à la syllabe ou non, répétition ou non) ?

- Une oralisation segmentée des mots connus indique un recours à l'assemblage alors que l'adressage pourrait être utilisé pour accélérer la lecture.

## Synthèse

| MOTS                                                                 | ORALISATION CORRECTE | ORALISATION INCORRECTE |                      | ORALISATION GLOBALE | ORALISATION SEGMENTÉE |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------------|----------------------|---------------------|-----------------------|
|                                                                      |                      | ERREUR DE SONS         | SUBSTITUTION DE MOTS |                     |                       |
| Mots réguliers :<br><i>rue, salade, tomate, confiture, banane...</i> |                      |                        |                      |                     |                       |
| Mots irréguliers :<br><i>lard, rhum, avocat, merveilleux...</i>      |                      |                        |                      |                     |                       |
| Pseudomots :<br><i>Zéloruk, Ripuve...</i>                            |                      |                        |                      |                     |                       |

<sup>14</sup> En principe, la capacité à coordonner informations contextuelles et informations graphiques est acquise, mais certains élèves continuent à privilégier soit le code sans faire appel au sens, soit le sens en devinant sans vérifier par le code. Si un lecteur est centré tantôt sur le code tantôt sur le sens, il n'échappera pas à des erreurs de lecture. L'essentiel consiste à rendre l'élève conscient des stratégies qu'il utilise et à installer chez lui le réflexe des vérifications. S'il déchiffre un mot, il s'agit de vérifier par le sens ; s'il reconnaît ou infère un mot, il s'agit de contrôler par le code ; s'il infère la fin d'un mot dont il a déchiffré le début, il est nécessaire de vérifier la fin du mot par l'observation des graphèmes et par sa pertinence au sein du contexte.



## Pistes d'activités de remédiation

### Augmenter la mobilité oculaire et la vitesse de lecture ; fluidifier la lecture orale

- *Nouvelles lectures en JEux, 2.2. Activités pour lire plus vite : 1. Pratiquer la lecture survol ; 2. Pratiquer la lecture écrémage ; 3. Ouvrir l'œil ; 4. Lire par groupes de sens ; 5. Pratiquer la lecture repérage, pp. 93-102.*
- Relectures orales successives d'un texte.
- Lecture orale de textes disposés en 2 colonnes écartées.
- Lecture orale d'un texte découpé en groupes de mots formant des unités de sens de plus en plus grandes.
- Lecture par le professeur d'un mot par ligne (au début les mots choisis sont pratiquement l'un en dessous de l'autre, ensuite ils s'écartent), l'élève souligne les mots lus au fur et à mesure.
- Lecture d'un texte par l'enseignant sans indiquer l'endroit où il commence. L'élève cherche des yeux. Quand l'enseignant arrête, l'élève doit pointer l'endroit du texte du doigt.
- Lecture orale avec une convention : ne lire que les mots avec une majuscule.

### Renforcer la voie directe (adressage : reconnaître globalement un mot au premier coup d'œil)

- *Nouvelles lectures en JEux, 2.2. Activités pour lire plus vite : 7. Renforcer la voie directe, pp. 107-108.*
- Retrouver de plus en plus rapidement un mot montré (puis caché) parmi un ensemble de mots proches sur le plan graphique.
- Mettre des mots ou des expressions ayant posé problème en lecture sur des étiquettes que l'on présente tour à tour et de plus en plus vite aux élèves afin qu'ils passent du décodage à la reconnaissance immédiate.
- Retrouver deux phrases identiques parmi un ensemble de phrases très proches.
- Montrer un mot qui a posé problème, inviter l'élève à observer et à mémoriser la suite des lettres, cacher le mot et demander à l'apprenant de le retrouver le plus rapidement possible parmi une quinzaine de mots de graphie voisine.
- Comparer deux grilles comportant les mêmes mots, mais disposés dans un ordre différent et chercher le mot oublié dans la seconde grille.
- Lire une première version d'un texte, repérer ensuite le mot intrus dans une seconde version du texte.
- Retrouver des anagrammes (mare/rame).

### Renforcer la voie indirecte (assemblage) pour entraîner les correspondances graphophologiques complexes ou qui se prêtent à des confusions

- *Nouvelles lectures en JEux, 2.2. Activités pour lire plus vite 6. Entraîner la voie indirecte, pp. 103-105.*
- Noter au tableau les mots difficiles à identifier, les faire oraliser et recopier par les élèves.
- Comparer des mots proches phonétiquement.
- Rechercher des analogies : dresser la liste de quelques mots connus de l'élève qui possèdent une ressemblance graphique **et** phonétique avec le mot ou la partie de mot qui a posé problème. Par exemple si « jouvenceau » est lu « jouveceau », on peut convoquer des mots comme vendredi, vente, revendre, inventer... qui contiennent la(les) syllabe(s) qui pose(nt) problème que ce soit au début, au milieu ou à la fin du mot.

### Renforcer la fluence<sup>15</sup> de la lecture

- *Nouvelles lectures en JEux, 2.2. Activités pour lire plus vite : 8. Remédier aux difficultés individuelles (Lecture à voix haute, travail relatif au code, Relecture, Production d'un écrit), pp. 109-111.*

### Logiciel d'entraînement à la lecture permettant des exercices différenciés :

- *Speed Reading* : logiciel gratuit pour lire plus vite : affichage à vitesse variable d'un mot à la fois du texte choisi par l'enseignant ;
- *Lectra* : logiciel ouvert permettant l'insertion de textes choisis par l'enseignement. Démo fonctionnelle gratuite. Licence accessible : +/- 40 € pour une licence multiposte. Interface assez austère ;
- *Lisons* : logiciel agréé ouvert permettant l'insertion de textes choisis par l'enseignement, assez cher (80 €, interface léchée, bonne banque d'exercices).

<sup>15</sup> Capacité à lire oralement avec aisance, rapidement, sans erreur et avec une intonation adaptée.

# Développer les processus et les stratégies de lecture

Les processus (en dehors de l'identification de mots) et les stratégies de lecture constituent un quatrième et important groupe de difficultés.

Des considérations propres aux lectures survol et sélective dans le cadre d'une recherche d'informations seront abordées par la suite ➡ [Lectures survol et sélectives dans le cadre d'une recherche d'informations](#).

## Processus de lecture



### Difficultés

Deux mouvements caractérisent la lecture : la rétention et l'anticipation.

En cours de lecture, le lecteur mémorise des données ; il les intègre progressivement à d'autres et effectue des inférences. Ces opérations lui permettent d'émettre des hypothèses provisoires sur la suite, hypothèses qu'il devra sans doute réajuster au fil de sa lecture. Au terme de la lecture, le lecteur recompose, réorganise les éléments mémorisés, mis en lien, inférés ; il reconfigure sa compréhension en un tout cohérent et élabore le sens global du texte.

Ce processus général de compréhension du texte mobilise divers processus ➡ [Programme Zoom sur les processus et stratégies de lecture](#).

Chaque processus est source de difficultés potentielles :

### Des difficultés à se construire une représentation mentale.

Certains lecteurs ne voient aucune image quand ils lisent (« je ne vois rien dans ma tête »). Ce problème peut survenir à un niveau local ou global. Il aura une répercussion négative sur la mémorisation des informations pertinentes et sur l'interprétation du texte.

### Des difficultés à sélectionner, mémoriser et lier des informations du texte<sup>16</sup>.

Les mauvais compreneurs ont tendance à mémoriser la forme littérale des énoncés et leur mémoire est donc vite à saturation. Ils ne savent quels éléments mémoriser<sup>17</sup>, quels éléments oublier. Ils laissent de côté les informations qu'ils ne parviennent pas à relier à leur représentation initiale. Ainsi dans un texte de fiction, ils synthétisent difficilement les informations discontinues fournies sur un personnage donné pour en reconstituer la cohérence et ont peu conscience des relations qu'entretiennent les personnages. Ou bien ils ne perçoivent pas les relations causales entre les éléments (A implique B) et ne retiennent que leurs relations temporelles (A précède B). Parfois, c'est l'inverse, ils ne parviennent pas à bloquer des associations non pertinentes en cours de lecture et en arrivent à faire dire au texte ce qu'il ne dit pas.

### Des difficultés à mobiliser des connaissances antérieures pertinentes.

Certains lecteurs mobilisent peu les connaissances (sur le monde, sur la langue, sur les textes...) susceptibles de les aider dans la compréhension d'un texte. Cette catégorie de lecteurs se trouve, par exemple, confrontée à des difficultés d'ordre lexical ou d'identification générique.

### Des difficultés à émettre des hypothèses et à anticiper.

Si un « bon lecteur » est toujours tiré en avant, le lecteur précaire quant à lui cherche peu à anticiper la suite en utilisant des indices du texte pour faire des hypothèses sur un terme inconnu, sur la suite d'une phrase ou d'un paragraphe, sur la suite ou la fin d'un texte, sur un genre, sur la nature et le contenu de ce qui se cache derrière un lien hypertexte.

<sup>16</sup> Cette sélection dépend non seulement des données du texte, mais aussi du capital culturel du lecteur, de ce qui fait sens pour lui, des indices formels, génériques, thématiques avec lesquels il a déjà été familiarisé antérieurement.

<sup>17</sup> Y compris la mémoire spatiale de l'itinéraire de la navigation qui éloigne du contexte initial.

## Des difficultés à détecter les implicites et à inférer.

Certains lecteurs sont peu à l'aise quand ils doivent inférer, rendre explicite ce qui est implicite, combler les blancs. Sans doute parce qu'ils ne sont pas habitués à aller au-delà de ce que dit explicitement le texte pour s'interroger sur ce que l'auteur « veut dire ». Ainsi, certains lecteurs peinent à identifier correctement l'antécédent de reprises anaphoriques et à reconstituer le réseau des coréférences. Ils suppléent difficilement aux ellipses, éprouvent des difficultés à interpréter les sentiments ou le rôle d'un personnage... dans un récit, à comprendre les sous-entendus.



### La lecture sur écran

« Au fil du temps, le rapport à la lecture n'a cessé de se modifier. Entre le I<sup>er</sup> et le IV<sup>e</sup> siècle, le rouleau de papyrus cède la place au codex, un cahier cousu. Plus ergonomique, ce livre manuscrit introduit la notion de page. Désormais, le lecteur peut aisément interrompre et reprendre sa lecture à l'endroit où il l'a abandonnée. Plus tard, l'insertion d'un espace entre les mots facilite la lecture visuelle, silencieuse. L'invention de l'imprimerie au XV<sup>e</sup> siècle, permet à la lecture de devenir une activité plus intime et au concept moderne d'auteur de se développer. L'imprimé favorise aussi l'expansion du roman et le modèle de lecture linéaire et immersive s'impose au XIX<sup>e</sup> siècle »<sup>18</sup>. Il restera dominant jusqu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle.

**La lecture sur écran** serait 25 % plus lente que la lecture sur papier. Elle est en effet génératrice de fatigue oculaire, posturale et cognitive supérieure à celle générée par la lecture sur support papier :

- moindre contraste des caractères (papier : lumière réfléchie/écran : lumière projetée par l'arrière) diminuant l'ampleur de l'empan visuel ;
- réduction de la taille des écrans (smartphones, tablettes) et fluctuation du format : la taille de la "page", de la surface de visualisation dépend de celles de l'écran et à l'intérieur de celui-ci de celle de la fenêtre, des paramètres d'affichage (définition) ;
- le « scrolling » (défilement d'écran permettant de visualiser un texte ou une image d'une taille supérieure à celle de l'écran) désoriente l'œil<sup>19</sup> qui doit à chaque défilement se repositionner sur le passage du texte en cours de lecture ;
- la posture de lecture sur un écran, à l'exception des tablettes et des liseuses, est beaucoup plus fixe et rigide que ce que permettent les supports papier, entraînant une fatigue tant oculaire que posturale ;
- le caractère foisonnant des écrans combinant souvent un corps de texte à des bandeaux, des illustrations, des publicités animées, ... entraîne une distraction qui dégrade la lecture provoquant une surcharge cognitive.

La lecture sur écran nécessite des habiletés visuospatiales spécifiques (📌 [Programme](#) p. 90).

<sup>18</sup> D. LEDUR, « Lire la littérature avec le numérique » in *Pour une lecture littéraire*, 3<sup>e</sup> édition revue et actualisée, de boeck supérieur, 2015.

<sup>19</sup> Dans la lecture papier, 20 % des mouvements oculaires sont faits vers l'arrière, pour relire un mot, s'orienter, contrôler sa compréhension. Or si de brèves saccades sont généralement suffisantes sur un support papier, c'est moins le cas sur écran.



Comment évaluer la compréhension en lecture ?

La lecture est une activité éminemment cérébrale et nul ne peut avoir accès à ce qui se passe dans la tête de celui qui lit. L'enseignant est donc contraint de mesurer les compétences et les difficultés de ses élèves par le biais de médiations orales ou écrites, individuelles ou collectives, qui permettent au lecteur de manifester sa lecture et de la partager avec autrui.

Le passage obligatoire par une médiation invite à la prudence quant au choix des outils d'analyse et de leur interprétation. Les difficultés repérées proviennent-elles de la compréhension du texte ou de la complexité de tâche de la médiation et de la surcharge cognitive qui y est liée ? Il est important de rester prudent et conscient des biais occasionnés par les questionnaires ou par les autres médiations de manière à les intégrer comme clés de lecture des résultats. Par ailleurs, aucune tâche d'évaluation ne peut à elle seule livrer toutes les informations importantes sur les difficultés rencontrées par les faibles lecteurs. Aussi convient-il de ne pas hâter les conclusions à la suite d'une seule évaluation de la lecture, mais de les renouveler et de croiser les résultats afin d'identifier des difficultés récurrentes.

### Le questionnaire

Le questionnaire est sans contexte l'outil le plus utilisé dans les classes. Il possède de réels atouts, mais aussi certaines limites.

#### Les atouts

Le questionnaire offre les avantages suivants :

- permettre d'évaluer des processus particuliers ;
- permettre une analyse individuelle précise ;
- offrir des facilités de correction. Les réponses sont attendues et anticipées ; les opérations sont prévues, décidées.
- réduire les biais liés à la verbalisation de la lecture. Il peut proposer des questions fermées à réponses choisies (QCM), des questions sans/avec justifications de la réponse. Certaines réponses peuvent être brèves, ne nécessitent pas de longues reformulations et/ou justifications.
- fournir des informations sur le texte qui aident à le comprendre. L'ordre des questions est à ce niveau loin d'être indifférent.

#### Les limites

Malgré ces atouts indéniables, le questionnaire a aussi ses limites :

- difficulté d'élaboration (type de questions, clarté des questions, ordre, processus évalués...) ;
- hasard des réponses choisies, spécialement dans le cadre d'un questionnaire à choix multiples ou lorsque la question contient au moins partiellement les mots du texte ;
- focalisation sur des savoir-faire particuliers, des détails au détriment de la manifestation de la compréhension globale, de la mise en relation des éléments du texte ;
- risque de privilégier la seule dimension cognitive (restituer des informations) au détriment de la dimension psychoaffective (s'identifier, apprécier) ;
- analyse effectuée au terme de la lecture au détriment de la lecture en cours, en train de se faire ;
- lecture pré-orientée du questionneur et standardisation au détriment de la singularité de la lecture<sup>20</sup> ;
- guidage du questionnaire empêchant aussi de débusquer ce qui fait problème.

<sup>20</sup> Cela pourrait conforter les élèves dans la représentation que lire n'est pas un travail personnel du lecteur ; cela pourrait donner à penser qu'il existe un sens et que lire signifie se conformer à ce sens préexistant ou rejoindre la lecture préalable de l'enseignant.



## Exemples de questionnaires

Vu la difficulté d'élaboration du questionnaire autant recourir à des questionnaires existants ayant subi l'expérimentation et construits selon les types de questions et les processus :

- ▀ [Nouvelles lectures](#) en *JEux. Activités pour construire du sens : 10. Répondre à un questionnaire*, pp. 141-150.
- ▀ Enseignement.be : [évaluation externe certificative en lecture \(CE1D\)](#) ou [non certificative en 4e secondaire](#).
- ▀ Site du secteur. Exemples de questionnaires : Boîte à outils a [Outils d'évaluation](#) ⇨ [Épreuves](#).

## Profil du lecteur

En complétant le tableau ci-après<sup>21</sup>, l'enseignant disposerait d'un certain nombre d'indices qui lui permettraient d'affiner son analyse et d'établir le profil de chaque élève en difficulté de lecture. Ce tableau peut en outre s'avérer utile pour l'enseignant désireux de vérifier s'il équilibre les différents types de questions et s'il mobilise régulièrement l'ensemble des processus.

| TYPES D'OPÉRATIONS EFFECTUÉES<br>PAR LE LECTEUR POUR TROUVER UNE<br>RÉPONSE                                                                                                                       | OBSERVATION 1 | OBSERVATION 2 | OBSERVATION 3 | OBSERVATION 4 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Est capable de localiser une information explicite pour répondre à une question ouverte ou fermée si les mots du texte, de la question et éventuellement de la réponse à choisir sont identiques. | Oui/Non       | Oui/Non       | Oui/Non       | Oui/Non       |
| Est capable de localiser une information explicite pour répondre à une question ouverte ou fermée si les mots de la question, du texte et éventuellement des réponses à choisir diffèrent.        | Oui/Non       | Oui/Non       | Oui/Non       | Oui/Non       |
| Est capable de reformuler le sens global du texte.                                                                                                                                                | Oui/Non       | Oui/Non       | Oui/Non       | Oui/Non       |
| Est capable d'inférer la réponse à partir d'un indice prélevé dans le texte.                                                                                                                      | Oui/Non       | Oui/Non       | Oui/Non       | Oui/Non       |
| Est capable d'inférer la réponse en croisant plusieurs indices épars dans le texte.                                                                                                               | Oui/Non       | Oui/Non       | Oui/Non       | Oui/Non       |
| Est capable d'inférer la réponse à partir de ses connaissances antérieures.                                                                                                                       | Oui/Non       | Oui/Non       | Oui/Non       | Oui/Non       |
| Est capable de justifier sa réponse à une question ouverte à l'aide d'indices du texte ou de la verbalisation d'un raisonnement.                                                                  | Oui/Non       | Oui/Non       | Oui/Non       | Oui/Non       |
| Est capable de faire part de son appréciation et de la justifier.                                                                                                                                 | Oui/Non       | Oui/Non       | Oui/Non       | Oui/Non       |
| Est capable d'identifier ses difficultés, ses démarches.                                                                                                                                          | Oui/Non       | Oui/Non       | Oui/Non       | Oui/Non       |

La succession des critères proposés n'obéit pas à un ordre hiérarchique. Les premiers critères ne sont, pas les plus importants ; ils ne garantissent pas une bonne compréhension. Au contraire, les jeunes lecteurs qui ne satisfont, de manière répétée, qu'aux deux premiers critères sont, sans nul doute, en difficulté de lecture. Les autres critères sont d'égale importance, ils dépendent néanmoins, en partie, du choix du texte et des types de questions.

<sup>21</sup> Tableau emprunté à *Nouvelles lectures en JEux*, p. 235.

## La reformulation orale ou écrite de récits

Lire, c'est traduire. Inviter les élèves à reformuler dans leurs mots tout ou parties d'un récit, oralement ou par écrit, et cela, sans le texte sous les yeux<sup>22</sup> permet essentiellement de rendre compte de la compréhension et de l'interprétation de l'élève ; elle oblige celui-ci à mémoriser des informations, à effectuer des inférences de liaisons (recherche des liens logiques entre les informations du récit), à intégrer ces informations dans un tout.

Cette tâche est à la fois linéaire (rappeler la suite chronologique des événements du récit ou des informations du texte) et rétroactive (au terme de la lecture, il faut effectuer le chemin inverse, la lecture à rebours).

Si la tâche est bien plus ouverte que le questionnaire et laisse plus de place à la singularité de la lecture, elle présente l'inconvénient d'une analyse plus difficile des processus mobilisés et ne permet pas directement la manifestation de l'appréciation du texte par l'élève ou de sa démarche métacognitive.

## Le rappel de textes à visée informative

Une difficulté majeure rencontrée par bon nombre d'élèves dans la lecture des textes à visée informative est le traitement de l'information en vue de sa mémorisation. Le dispositif proposé est proche de la reformulation de récit. L'élève est invité après lecture d'un texte à énumérer à un condisciple les informations essentielles du texte, le condisciple évalue, à l'aide d'une grille, la pertinence et la qualité de ce rappel.

L'enseignant montre aux élèves comment procéder. Le rappel sera guidé par ces deux questions : « Quel est le sujet ? », « Quelles sont les idées importantes ? ». Un bon rappel de texte informatif est cohérent, bien structuré, reflète la compréhension de la structure du texte, contient les informations importantes (sans les détails), ainsi que des liens avec les connaissances antérieures et les expériences personnelles de l'élève.

|                                                                   |     |         |     |
|-------------------------------------------------------------------|-----|---------|-----|
| Nom :                                                             |     |         |     |
| Date :                                                            |     |         |     |
| J'ai écouté :                                                     |     |         |     |
| Comment était le rappel de ton ou de ta partenaire ?              |     |         |     |
| Il ou elle a parlé (ou écrit) dans ses propres mots               | oui | parfois | non |
| Il ou elle a donné les idées importantes                          | oui | parfois | non |
| Il ou elle a enlevé les détails non nécessaires                   | oui | parfois | non |
| Dis à ton ou ta partenaire une bonne chose au sujet de son rappel |     |         |     |
| Dis-lui un point à améliorer la prochaine fois                    |     |         |     |

## Les autres médiations

Pour en savoir plus sur les atouts et limites d'autres médiations : 📖 *Nouvelles lectures en JEux, Chapitre 3 évaluer les lecteurs en difficulté 3.2. Quelques autres médiations*, pp. 237-251.

<sup>22</sup> Dans le cas contraire, les mauvais lecteurs s'efforcent de reprendre la forme littérale des énoncés, ce qui ne garantit pas la compréhension.



## Comment construire un bon questionnaire ?

Deux interrogations président à l'élaboration d'un questionnaire : comment poser les questions et quels processus de lecture mobiliser ?

### LES TYPES DE QUESTIONS

Différentes catégories permettent de définir les questions.

- Questions fermées à réponses choisies (QCM)/questions ouvertes à réponses rédigées (courtes ou longues).
- Questions sans/avec justifications de la réponse.
- Questions orientées (« Montre que... »)/neutres.
- Questions locales (portant sur des éléments localisés du texte)/globales (portant sur la globalité du texte).

| QUESTIONS DONT LA RÉPONSE EST DIRECTEMENT DANS LE TEXTE |                                                | QUESTIONS DONT LA RÉPONSE N'EST PAS DIRECTEMENT DANS LE TEXTE |                                                             |                                                                             |
|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
|                                                         |                                                |                                                               |                                                             |                                                                             |
| Mots identiques dans la question et dans le texte.      | Mots différents entre le texte et la question. | Inférence locale (à partir d'un indice du texte).             | Inférence globale (à partir de plusieurs indices du texte). | Inférence contextuelle (à partir des connaissances antérieures du lecteur). |

### Conseils

Afin de neutraliser certains biais du questionnaire, il est conseillé de :

- privilégier les questions ouvertes où l'élève doit recopier/reformuler des éléments du texte, verbaliser le fruit de ses réflexions sans exclure pour autant les questions fermées ;
- préférer les questions neutres aux questions orientées pour respecter l'autonomie de lecture ;
- équilibrer les questions globales (plutôt en début de questionnaire) et les questions locales, les questions dont la réponse est dans le texte et les questions inférentielles ;
- penser l'ordre des questions : il peut ou non faciliter la compréhension du texte, suivre ou non la linéarité du texte ;
- équilibrer les processus<sup>23</sup> questionnés sans en survaloriser certains (repérages d'informations explicites...) ;
- sélectionner les processus les plus pertinents à la compréhension de ce texte-là ;
- s'assurer toujours de la compréhension du sens global du texte et ne pas oublier la dimension psychoaffective (apprécier) et métacognitive (identifier les lieux du texte ayant posé des problèmes de compréhension, verbaliser ses démarches) de la lecture ;
- privilégier, quand faire se peut, les questions contextualisées correspondant aux usages potentiels du texte, à des projets de lecture. Par exemple, rechercher dans un dépliant le moyen de transport le moins onéreux en fonction d'une destination précise ou d'un horaire...

<sup>23</sup> [Programme](#) Zoom sur les processus et stratégies de lecture.



## Piste d'activités de remédiation

📖 **Nouvelles** lectures en JEux, *Activités pour construire du sens*, pp. 113-201.

On trouvera une bonne quinzaine d'activités de construction de sens allant de textes très courts (devinettes) à des textes longs (roman). Chaque activité, classée par niveau de difficulté, est structurée en quatre points : choix du texte et préparation, déroulement de l'activité, retour réflexif, autres supports possibles. Un recueil de texte reproduit les textes utilisés. Ces derniers sont majoritairement des textes narratifs fictionnels empruntés à la littérature de jeunesse et destinés à des lecteurs en difficulté.

1. Lire des devinettes
2. Retrouver les contes
3. Résoudre une énigme
4. Imaginer la fin
5. Combler les blancs du texte
6. Lire un texte par dévoilement progressif
7. Défendre une interprétation
8. Lire en coopération
9. Lire à rebours
10. Répondre à un questionnaire
11. Reformuler une histoire en bref
12. Reconstituer l'univers du récit
13. Lire en réseau : la fable
14. Lire en réseau : la méprise
15. Partager son expérience de « héros lecteur »
16. Lire un album et rédiger un rapport de contre-enquête
17. Présenter un roman dans un catalogue
18. Reconstituer la chronologie du récit par un « Draw my life »

Les activités proposées poursuivent un double objectif : entraîner les processus de lecture et proposer un enseignement explicite de celle-ci. Néanmoins, les exercices ne sont pas conçus comme une structuration de chaque processus pris isolément. Au contraire, ils sont intégrés dans une tâche liée à un texte. Plusieurs processus sont donc travaillés dans chaque activité et identifiés comme tels lors du retour réflexif afin que l'élève dépasse peu à peu la construction du sens d'un texte particulier et prenne conscience de tel ou tel aspect transférable du fonctionnement de la compréhension.

# Stratégies de lecture

## Lectures survol et sélective pour rechercher une information

Ignorer la diversité des stratégies de lecture (lecture intégrale, sélective, survol... ↘ *Programme Zoom sur les processus et stratégies de lecture*, p. 90) et leur adéquation à certains projets/contextes est aussi susceptible de gêner la compréhension.



### Difficultés

Face à une recherche d'informations dans un texte long, un référentiel, un site Web, certains élèves risquent de mobiliser des stratégies de lecture inadéquates :

- feuilleter les pages une à une en les survolant, cliquer au hasard sur les onglets, liens et s'arrêter à la première apparition du sujet ;
- entreprendre une lecture exhaustive de l'ouvrage, de la page d'accueil ou des différentes pages et, découragé et pressé par le temps, ne pas aboutir.

Ces deux procédures ne permettent guère d'identifier les informations nécessaires dans un temps limité. Imaginons que l'information soit disséminée à plusieurs endroits ou qu'on souhaite vérifier plusieurs informations différentes, la tâche devient alors ingérable sans l'appui de stratégies adéquates.

La recherche d'informations sur des supports numériques (pages WEB...) soulève d'autres difficultés et nécessitera une lecture hypertextuelle.

La lecture de textes hypermédias<sup>24</sup> a bouleversé les pratiques de lecture, ébranlé des convictions et habitudes bien ancrées. Elle requiert des compétences de lecture multimédiatiques<sup>25</sup> articulant plusieurs langages et une forme de lecture qualifiée d'hypertextuelle permettant de naviguer en profondeur dans l'information ou de passer d'un document à un autre par l'activation de liens, d'icônes...

Ces nouvelles difficultés inhérentes aux nouveaux supports ne sont pas en soi incontournables. Elles réclament seulement un apprentissage et une automatisation progressive. Cet apprentissage est bien au programme (↘ *Programme* p. 90, UAA 2...). Ce n'est pas parce que les élèves sont devant des écrans ou manipulent rapidement des tablettes que leur lecture est pour autant efficace.

<sup>24</sup> « Texte numérique » contenant du texte, des images et/ou du son, voire des animations. À la différence du multimédia, il est organisé de manière non linéaire, mais de manière hypertextuelle» (↘ *Programme* p. 132).

<sup>25</sup> « Texte multimédia « Texte » combinant différents langages (écriture, images animées ou non, son...) : film, diaporama sonore ou commenté... Un multimédia numérique organisé de manière hypertextuelle sera considéré comme un hypermédia » (↘ *Programme* p. 133).



## La dimension hypertextuelle

Une caractéristique très courante du document électronique est sa nature hypertextuelle (arborescente, séquentielle ou en réseau).

Que ce soit à travers des liens internes au texte, des dessins, icônes et liens situés en périphérie du texte principal, ou à travers des suggestions de prolongements cliquables à la carte, le chemin de lecture est en grande partie laissé à la discrétion du lecteur qui doit, s'il veut poursuivre sa lecture choisir lui-même son itinéraire. À la différence du support papier, la quantité d'informations de la lecture en ligne est par définition variable et même potentiellement infinie.

### CONSÉQUENCES

#### Nouveau mode de lecture

On ne lit plus seulement de haut en bas et de gauche à droite (lecture linéaire), mais on navigue « en profondeur » et par des mouvements d'allers et retours, deux pages côte à côte, ou via différents menus.

#### Lecteur-auteur et texte virtuel

Le texte effectivement lu est désormais construit par le lecteur en fonction de sa navigation au sein d'un site et fréquemment d'un site à l'autre. Le texte lu et à comprendre n'est pas présent matériellement et dans sa totalité sous les yeux du lecteur.

Le lecteur doit donc mettre en œuvre des compétences mémorielles importantes. Des logiciels de référencement permettent toutefois de garder trace des pages consultées et d'archiver la navigation.

#### Inférence et vérification

Il est facile de se perdre dans ce genre de lecture. Il est en effet difficile de garder le fil conducteur de la lecture dans un document sans architecture apparente et de construire soi-même le sens de ce qu'on lit. La perte possible de l'objectif initial de la lecture est d'autant plus forte que le lecteur n'a pas une connaissance établie du contenu du texte à lire. Pour déterminer son cheminement, le lecteur est donc amené à inférer la nature et le contenu du texte derrière le lien avant de décider de cliquer.

Dans un document papier, le lecteur aguerri prélève une série importante d'information dans le paratexte au sens large. Le format, la collection, le lieu même où le document est disponible, le titre, l'auteur... Il identifie ainsi le genre de texte auquel il a affaire.

Mais au fil de la navigation dans les documents hypertextes, ce travail d'identification doit être refait à chaque clic. On peut ainsi changer d'auteur, arriver sur de la publicité, passer d'un texte à visée plutôt informative à un support militant. Il faut donc refaire de nombreuses fois ce travail d'analyse. C'est une surcharge pour le lecteur, surtout celui qui n'est pas coutumier de cette démarche.



## Stratégies de navigation à 15 ans

L'enquête PISA 2009 a eu le mérite de tester pour la première fois les compétences de lecture des élèves sur des supports électroniques (pages Web) et de révéler de mauvaises stratégies de navigation<sup>26</sup> :

- un élève qui « ouvre » très peu de liens et visite donc peu de pages ne peut que mal réussir le test ;
- celui qui en ouvre beaucoup, qui « clique sur tout ce qui bouge », se disperse et perd en efficacité ;
- l'élève qui visite beaucoup de pages pertinentes, plus que nécessaire, revisite en fait les mêmes pages, et est donc moins performant que celui qui va droit au but et ne revient pas au même endroit après d'éventuels détours.

La performance des étudiants est meilleure s'ils naviguent de manière efficace, c'est-à-dire s'ils maximisent les visites de pages pertinentes, autrement dit s'ils ne se dispersent pas dans leur recherche.

<sup>26</sup> « La lecture électronique à 15 ans – Résultats PISA 2009 ». Cahiers des Sciences de l'Éducation – Université de Liège (aSPe) – 32/2011, lien consulté le 21.03.2016.

Soumettre l'élève à une recherche d'informations dans un référentiel ou sur un site et observer ses procédures spontanées.

| CRITÈRES D'OBSERVATION                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | OUI | NON |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| L'élève peut effectuer la recherche dans le temps imparti.                                                                                                                                                                                                                                                                   |     |     |
| L'élève commence une lecture intégrale.                                                                                                                                                                                                                                                                                      |     |     |
| L'élève commence par feuilleter page par page le référentiel ou le site.                                                                                                                                                                                                                                                     |     |     |
| L'élève s'arrête à la première information trouvée.                                                                                                                                                                                                                                                                          |     |     |
| L'élève commence par survoler le référentiel et identifie le mode de classement de l'information.                                                                                                                                                                                                                            |     |     |
| L'élève commence par chercher en début ou fin du référentiel des outils de recherche de l'information.                                                                                                                                                                                                                       |     |     |
| L'élève utilise les outils de recherche adéquats à la tâche : utilisation de la table des matières, des onglets, du moteur de recherche interne, de l'index, du système de classement de l'information pour rechercher une information ; utilisation du lexique et de l'ordre alphabétique pour vérifier le sens d'un mot... |     |     |
| L'élève entreprend une lecture intégrale et linéaire des pages sélectionnées.                                                                                                                                                                                                                                                |     |     |
| L'élève survole les pages sélectionnées pour en identifier la structure.                                                                                                                                                                                                                                                     |     |     |
| L'élève identifie et interprète correctement les marques de structuration et de hiérarchisation des informations.                                                                                                                                                                                                            |     |     |
| L'élève surligne les informations ou prend des notes sur une feuille, les copie dans un fichier et les référence.                                                                                                                                                                                                            |     |     |

Questionner l'élève sur les démarches qui lui paraissent pertinentes.

Cet exemple peut être adapté à des genres particuliers de référentiels (dictionnaire, par exemple) et à des situations précises de recherche d'informations (comment rechercher dans un dictionnaire l'orthographe d'un mot dont on n'est pas certain de la graphie, comment rechercher le sens d'un mot inconnu... par exemple).

Voici différentes manières de rechercher rapidement une information dans un référentiel. Certaines sont efficaces et d'autres non. Coche celles qui te semblent à conseiller.

| POUR VOIR SI L'INFORMATION SE TROUVE DANS UN RÉFÉRENTIEL, UN SITE D'INFORMATION, IL FAUT :                                                                                                                                                            | À CONSEILLER |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| ▪ faire une lecture complète du référentiel ou du site de la première page à la dernière ;                                                                                                                                                            |              |
| ▪ survoler le référentiel, la page d'accueil pour identifier le mode de classement de l'information (alphabétique, thématique, chronologique...) ;                                                                                                    |              |
| ▪ feuilleter page par page le référentiel, parcourir les différentes pages du site ;                                                                                                                                                                  |              |
| ▪ s'arrêter à la première information trouvée ;                                                                                                                                                                                                       |              |
| ▪ chercher en début ou fin du référentiel des outils de recherche de l'information (table des matières, index...) ; chercher sur la page d'accueil du site des outils de recherche de l'information (onglets, plan du site, moteur de recherche...) ; |              |
| ▪ parcourir l'ensemble de la table des matières ou des onglets du site pour voir si l'information est présente dans le référentiel ou le site ;                                                                                                       |              |
| ▪ consulter l'index au mot recherché et lire les différentes pages mentionnées dans l'index.                                                                                                                                                          |              |
| POUR IDENTIFIER L'INFORMATION DANS LA (LES) PAGE(S) SÉLECTIONNÉE(S), IL FAUT :                                                                                                                                                                        | À CONSEILLER |
| ▪ faire une lecture complète des pages sélectionnées ;                                                                                                                                                                                                |              |
| ▪ survoler les pages sélectionnées pour en identifier la structure par différents signes (titres, sous-titres, puces, numéros, soulignements, couleurs...) ;                                                                                          |              |
| ▪ annoter les informations en les surlignant, prendre des notes, copier des informations dans un fichier et les référencer.                                                                                                                           |              |
| ▪ ...                                                                                                                                                                                                                                                 |              |





## Pistes d'activités de remédiation

### Choisir le(s) référentiel(s) adéquat(s) au projet

- Appairer des référentiels, des pages d'accueil de site d'information à des contextes d'utilisation.
- Découvrir la diversité des référentiels en faisant, à partir de leur paratexte ou page d'accueil des hypothèses sur leur contenu et leur usage.
- Découvrir les usages variés de certains référentiels en appariant des éléments du référentiel à de petites situations problèmes à résoudre : par exemple, des rubriques d'un article de dictionnaire de langue à la vérification de l'orthographe d'un mot, à la recherche d'informations grammaticales, à la vérification du sens d'un mot, à la recherche d'un synonyme ou d'un antonyme...

### Adopter des stratégies adéquates : lecture survol, lecture sélective, lecture intégrale, moyens de noter les informations significatives

- 📖 *Nouvelles lectures en JEux. 2.2. Activités pour lire plus vite : 1. Pratiquer la lecture survol, pp. 93-94 ; 2. Pratiquer la lecture écrémage, pp. 95-96 ; 5. Pratiquer la lecture repérage, pp. 101-102.*
- Comparer les stratégies de lecture d'un texte littéraire ou d'une consigne à celles mobilisées dans la recherche d'informations dans un référentiel ou un site d'informations.
- Opérer une lecture survol de différents textes informatifs destinés à une lecture sélective ou de référentiels pour identifier :
  - le mode de classement général de l'information : alphabétique, thématique, arborescent, hypertextuel ; sous la forme de tableau à double entrée, de liste...
  - les marques visuelles d'organisation et de hiérarchisation de l'information : titre et intertitre, numérotation, énumération, symbole, couleur, mot/lettre-entrée en haut de page pour le dictionnaire.
- Identifier l'organisation générale d'une page d'un documentaire ou d'un article d'encyclopédie, de dictionnaire, de journal... à ses marques visuelles et linguistiques d'organisation (chapeau, titre, intertitre, numérotation, typographie, couleur, puce, symbole et autre signe conventionnel) : page-puzzle à reconstituer, identifier la feuille de style utilisée...
- Reconstituer les différents éléments (textes, titres, illustrations...) d'une page de documentaire, de journal, d'un site d'information.
- Comparer, pour un texte informatif donné, les moyens écrits/électroniques utilisés par chacun pour soutenir sa compréhension ou sa mémoire.
- ...

# Construire et mobiliser des ressources typographiques et langagières utiles à la lecture

## Remarque

*Les ressources typographiques et langagières se construisent habituellement dans et pour l'écriture. Cependant, certaines ressources sont indispensables à la compréhension en lecture.*

*À la différence des autres parties, nous ne proposerons pas systématiquement d'analyses ciblées. D'abord parce qu'il n'en existe pas toujours et qu'ensuite un tel dispositif se révélerait fort lourd et fastidieux. Au professeur, au fil des activités de lecture menée, d'identifier si ses élèves sont concernés par certaines difficultés typographiques et langagières décrites ci-après.*

*L'ordre de présentation des ressources suit celui adopté dans les outils ➡ [Zoom sur les ressources typographiques](#) et ➡ [Zoom sur les ressources langagières](#).*

## Ressources typographiques



### Difficultés et remédiation

La mise à disposition à tous des outils de mise en page autrefois réservé au typographe ne s'est pas toujours accompagnée d'une plus grande lisibilité des textes produits : multiplication de variations typographiques peu pertinentes et cohérentes, mise en page « sapin de Noël », icônes ou illustrations jouant davantage le rôle de distracteurs que celui d'aide à la compréhension. Il aurait lieu de rappeler à de multiples scripteurs que sobriété et cohérence sont les deux règles fondamentales de la typographie : ➡ Outil [Zoom sur les ressources typographiques](#).

Certains élèves ne voient pas les marques visuelles structurant le texte et s'engagent directement dans la lecture sans effectuer une lecture survol préalable ou bien ignorent les sens potentiels de certaines marques visuelles.

### Paragraphe

- Le paragraphe est la trace d'une prise en considération du lecteur par le scripteur. Ce dernier veut rendre perceptible au lecteur des rapports de sens étroits entre certaines phrases. L'identification des paragraphes par ses marques (double interligne et/ou alinéa) constitue une aide à l'identification de l'organisation des informations du texte. S'il est habituel de dire que le paragraphe représente une unité de sens, il n'existe toutefois pas de règles présidant à sa formation. Les critères que peut utiliser le scripteur pour créer un paragraphe sont en effet nombreux : distinguer une question et une réponse, une cause ou sa conséquence, une thèse et une antithèse, divers points de comparaison, une étape d'un raisonnement ou d'un processus... Le principe de l'unité de sens n'est d'ailleurs pas toujours respecté dans les textes de presse où le découpage en paragraphes obéit aussi à des règles de lisibilité visuelle visant à aérer le texte (un paragraphe tous les x signes).
- De même que les phrases peuvent être regroupées en paragraphe, les paragraphes peuvent être groupés dans des ensembles de taille supérieure emboîtés les uns dans les autres : sections, chapitre, parties...

## Formes de caractères

Certains élèves ne voient pas les variations de caractères, les considèrent comme un détail inutile ou éprouvent des difficultés à comprendre leurs significations.

Il est donc utile d'attirer l'attention sur ces variations et leurs significations potentielles et habituelles :

- la taille qui exprime des niveaux hiérarchiques d'information (taille supérieure à celle du corps de texte pour les titres et inférieure pour les notes de bas de page) ;
- la graisse qui permet de mettre en valeur l'information ou de la hiérarchiser (souvent réservée en priorité aux titres et sous-titres) ;
- l'italique utilisé dans le corps de texte pour attirer l'attention du lecteur sur un mot ou un passage du texte ainsi que pour les titres d'œuvres, de publication, les citations, les mots étrangers ou les néologismes ;
- le souligné<sup>27</sup> met en valeur un mot ou signale un titre et n'est pas à confondre avec celui des liens hypertextes ;
- les capitales à différencier des majuscules, les premières relèvent de la typographie et expriment souvent un titre, les secondes relèvent de l'orthographe ;
- la couleur met en valeur l'information ou sa fonction la distinguant d'autres informations (lien hypertexte par exemple). Généralement une signification unique est réservée à chaque couleur.



### Polices de caractères et dyslexie

Les difficultés de lecture rencontrée par les lecteurs dyslexiques montrent bien l'impact de choix typographiques sur la lecture.

De manière générale, une mise en page trop peu aérée, le recours à des caractères de petite taille ou à l'italique ainsi qu'une disposition en colonnes gênent la lecture du dyslexique.

Certaines polices de caractères sont également plus difficiles à lire pour les lecteurs dyslexiques. Il s'agit des polices avec empattements comme le Times New Roman (en rouge, les empattements) :

A B C D E F  
a b c d e

Les aménagements de mise en page en faveur des dyslexiques proposent d' :

- utiliser une taille de police plus grosse : 14 voire 16 et au fur et à mesure des progrès, de diminuer la taille de la police<sup>28</sup> ;
- utiliser un interlignage de 1,5 voire de 2 ;
- éviter l'italique, préférer le gras, le changement de couleur ou le grossissement pour mettre en évidence ;
- éviter les présentations en colonne ;
- aérer le document. Éviter de tasser les textes pour les faire entrer dans une seule page.

Certaines polices facilitent la lecture en permettant de mieux faire la différence entre les lettres comme *b, d, p, q* et *u/n* qui sont les plus confondues.

<sup>27</sup> Hérité des machines à écrire, il est à déconseiller parce qu'il coupe les jambages des lettres et occasionne une perte de lisibilité ou entretient une confusion avec les liens hypertextes.

<sup>28</sup> L'empan visuel est le nombre de lettres que l'œil voit en une fixation. Lorsque les caractères sont trop gros, notre empan visuel diminue. Nous ne voyons plus en moyenne 12 lettres, mais bien moins. Il est alors important de penser à réduire progressivement la taille des caractères quand le lecteur a progressé.

On peut citer :

- *Arial*

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

- *Verdana*

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

- *Comic sans MS*

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

- *Tahoma, Century Gothic, Calibri, Lucida sans unicode, Tahoma, Trebuchet MS.*

Des polices spécifiques ont été créées comme *Dyslexie* ©, payante, ou *Open Dyslexic* qui est gratuite. Cette dernière, par des épaississements qui accentuent la forme des lettres, minimise les confusions visuelles.

bp dd

## Ponctuation

« Il suffit d'un déplacement d'une virgule pour dénaturer le sens de la pensée » (Michelet).

Les signes de ponctuation sont de ces « petits signes » qu'un lecteur précaire ou trop rapide peut sauter. Pourtant, on sait combien certains, spécialement la virgule, peuvent être lourds de sens et de responsabilités.

### III Blogs

Langue sauce piquante



Le blog des correcteurs du [monde.fr](http://monde.fr)

12 avril 2006

## une virgule, et tout bascule



*"Si omnes consentiunt ego non dissentio"*

Il s'agit d'un cas fameux de phrase dont le sens change selon la façon dont elle est ponctuée (rapporté par Beuzée dans son article "Ponctuation" de l'*Encyclopédie* de Diderot).

En 1649, le général Fairfax, lieutenant de Cromwell, devait signer l'ordre d'exécuter le roi Charles Ier d'Angleterre. Inquiet des

conséquences possibles de son acte, il prit soin de faire précéder son paraphe d'une phrase en latin sans ponctuation, ce qui en laissait le sens ouvert, à charge pour les récipiendaires de l'interpréter.

Exercice périlleux : avec une virgule devant *ego*, on comprend : "Si tous acceptent, moi je ne m'oppose pas". En ajoutant une seconde virgule après *non* : "Si tous acceptent, moi pas, je m'oppose".

Fairfax pouvait toujours dire qu'on avait mal compris ses instructions : il avait beau être antipapiste, il n'en était pas moins jésuite.

Le Monde.fr, « Une virgule et tout bascule » in *Langue sauce piquante*.

[Le blog des correcteurs du Monde.fr](http://Le blog des correcteurs du Monde.fr), page consultée le 25.01.2016.

Il est sans doute opportun au détour d'un texte d'attirer l'attention sur l'importance de la virgule à travers divers énoncés où la présence modifie le sens :

|                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Il est mort naturellement.</i><br><i>Il est mort, naturellement.</i>                                                           |
| <i>Les élèves malades sont restés au lit.</i><br><i>Les élèves, malades, sont restés au lit.</i>                                  |
| <i>Ella mange une glace au café.</i><br><i>Elle mange une glace, au café.</i>                                                     |
| <i>C'est l'heure de manger, les enfants.</i><br><i>C'est l'heure de manger les enfants.</i>                                       |
| <i>Le poète chante la nuit.</i><br><i>Le poète chante, la nuit.</i>                                                               |
| <i>Je n'ai pas choisi cette voiture à cause de sa couleur.</i><br><i>Je n'ai pas choisi cette voiture, à cause de sa couleur.</i> |
| <i>Je ne l'ai pas invité, pour le vexer.</i><br><i>Je ne l'ai pas invité pour le vexer.</i>                                       |

Et le très classique :

Un homme riche était au plus mal. Il prit un papier et un stylo pour écrire ses dernières volontés : *Je laisse mes biens à ma sœur non à mon neveu jamais sera payé le compte du tailleur rien aux pauvres.* Mais le mourant passa l'arme à gauche avant de pouvoir achever la ponctuation de son billet. À qui laissait-il sa fortune ?

- Son neveu décide de la ponctuation suivante :

*Je laisse mes biens à ma sœur ? Non ! À mon neveu. Jamais sera payé le compte du tailleur. Rien aux pauvres.*

- Évidemment, la sœur n'est pas d'accord. Elle ponctuait plutôt le mot de la sorte :

*Je laisse mes biens à ma sœur. Non à mon neveu. Jamais sera payé le compte du tailleur. Rien aux pauvres.*

- Le tailleur demande la copie de l'original et ponctue à sa manière :

*Je laisse mes biens à ma sœur ? Non ! À mon neveu ? Jamais ! Sera payé le compte du tailleur. Rien aux pauvres.*

- Là-dessus, les gueux de la ville entrent dans la maison et s'emparent du billet. Ils proposent leur version :

*Je laisse mes biens à ma sœur ? Non ! À mon neveu ? Jamais ! Sera payé le compte du tailleur ? Rien. Aux pauvres !*

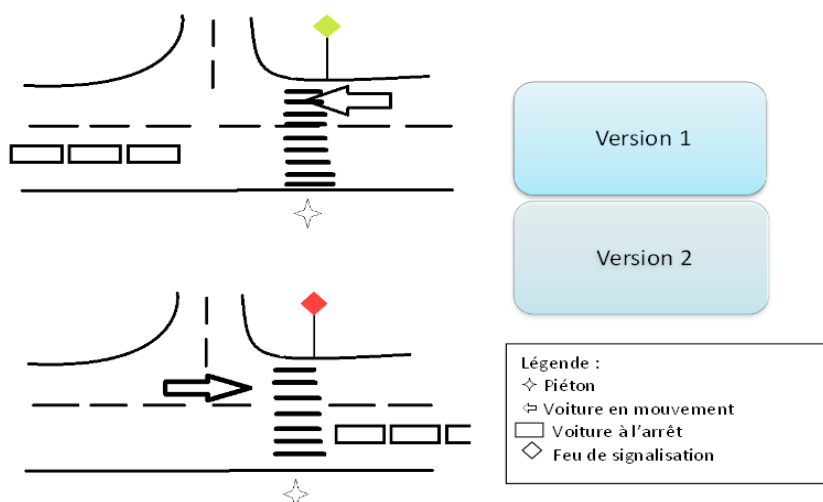
Dans cet esprit, on peut demander aux élèves de ponctuer un texte en fonction d'intentions différentes : de façon à ce que le cycliste ait tort/de façon à ce que le cycliste ait raison pour l'exemple ci-après.

*Un automobiliste roulait en ville à faible allure à droite survint un cycliste qui traversa la rue sans avoir regardé l'automobiliste sentit le danger le choc était inévitable après l'accident l'automobiliste dit le cycliste est un imprudent qui ignore tout du Code de la route les gendarmes me donneront raison on ne circule pas sans regarder à droite j'avais la priorité les dégâts étaient seulement matériels heureusement l'automobiliste présenta ses papiers en règle les gendarmes l'interrogèrent pour eux le responsable était bien celui qui n'avait pas respecté la priorité à droite.*

Pour rester dans le domaine fonctionnel des constats d'accidents, on peut faire comparer deux versions écrites ponctuées différemment d'un même témoignage oral et les faire associer à deux représentations visuelles de la situation décrite :

J'étais sur le trottoir devant la poste à la gauche du piéton les voitures étaient à l'arrêt à droite je vis arriver un automobiliste manifestement distrait par un appel téléphonique le piéton avait entamé sa traversée sans regarder le feu l'automobiliste continua sa route alors qu'il aurait dû s'arrêter le piéton se trouvait déjà au milieu de la route quand l'automobiliste le vit il l'évita percutant un arbre au passage la police arriva en trombe l'automobiliste était sorti du véhicule vert de colère il asséna un violent coup de pied à la voiture l'automobiliste expliqua le piéton n'avait rien à faire sur le passage pour piétons mon feu était vert le piéton ajouta l'automobiliste était au téléphone et ne m'a pas vu chacun put partir heureusement indemne le véhicule fut dégagé de la route

| Version n°1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Version n°2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>J'étais sur le trottoir devant la poste. A la gauche du piéton, les voitures étaient à l'arrêt. A droite, je vis arriver un automobiliste, manifestement distrait par un appel téléphonique. Le piéton avait entamé sa traversée. Sans regarder le feu, l'automobiliste continua sa route alors qu'il aurait dû s'arrêter. Le piéton se trouvait déjà au milieu de la route quand l'automobiliste le vit. Il l'évita. Percutant un arbre au passage, la police arriva en trombe. L'automobiliste était sorti du véhicule, vert de colère. Il asséna un violent coup de pied à la voiture.</p> <p>- « L'automobiliste, expliqua le piéton, n'avait rien à faire sur le passage pour piétons. Mon feu était vert ! ».</p> <p>- Le piéton ajouta :<br/>« L'automobiliste était au téléphone et ne m'a pas vu. »<br/>Chacun put partir, heureusement indemne. Le véhicule fut dégagé de la route.</p> | <p>J'étais sur le trottoir devant la poste, à la gauche du piéton. Les voitures étaient à l'arrêt à droite. Je vis arriver un automobiliste. Manifestement distrait par un appel téléphonique, le piéton avait entamé sa traversée sans regarder le feu. L'automobiliste continua sa route. Alors qu'il aurait dû s'arrêter, le piéton se trouvait déjà au milieu de la route. Quand l'automobiliste le vit, il l'évita, percutant un arbre au passage. La police arriva en trombe. L'automobiliste était sorti du véhicule vert. De colère, il asséna un violent coup de pied à la voiture.</p> <p>-L'automobiliste expliqua : « Le piéton n'avait rien à faire sur le passage pour piétons. Mon feu était vert ! ».</p> <p>- « Le piéton, ajouta l'automobiliste, était au téléphone et ne m'a pas vu. »<br/>Chacun put partir. Heureusement indemne, le véhicule fut dégagé de la route.</p> |



ULB, U-Mons, « [La ponctuation](#) » in *Propositions d'activités*. 1<sup>re</sup> secondaire, [Gramm-R Scolaire Laboratoire](#), page consultée le 25.01.2016.

#### Le soja au service de la fécondation in vitro

**WASHINGTON** De nouvelles recherches montrent que la consommation régulière de soja pourrait protéger les femmes des effets néfastes du bisphénol A, une substance chimique qui peut compromettre les chances de réussite des fécondations in vitro (FIV). Des chercheurs se sont intéressés à 239 femmes, de 18 à 45 ans, qui avaient subi au moins un cycle de FIV au Massachusetts General Hospital Fertility Center, entre 2007 et 2012. Ils ont mesuré leurs taux de BPA et leur consommation de soja. Les résultats ont montré que chez



Ph. Naito8 / Shutterstock.com

les 63 participantes qui ne consommaient pas de soja, celles qui enregistraient les niveaux les plus élevés de BPA montraient aussi un taux plus faible d'implantation embryonnaire et moins de grossesses. ■

Ce petit encart informatif extrait du journal Metro (1<sup>er</sup> février 2016) montre les difficultés de lecture potentielles posées par les sigles et les acronymes. Si le sigle FIV est bien précédé de sa forme complète (fécondation in vitro) il est moins évident de faire le lien entre BPA et le bisphénol A du début du texte.

La compréhension des sigles et acronymes est tributaire des connaissances encyclopédiques des élèves. Dans certains textes ils sont supposés connus des lecteurs et non définis en début de texte ou en note. Dans ce cas, sigles et acronymes peuvent être des mots courants ou rares dont il appartient à l'enseignant de mesurer le degré de lisibilité.  [Pistes diagnostiques et activités de remédiation pour développer le vocabulaire](#)

Les sigles et acronymes supposés non connus du lecteur sont souvent expliqués lors de la première occurrence dans le texte ou en note. Certains élèves sont déroutés dans leur lecture faute d'établir le lien anaphorique entre la forme complète et la forme courte parfois fort distante. En outre, le scripteur ne donne pas toujours conjointement le lien entre les deux formes. Enfin, certains sigles peuvent être confondus avec des mots (SA de société anonyme et sa).

#### Énumération (liste à puces)

Il est utile de comprendre que l'énumération marquée par des puces signale des éléments, des parties d'un tout nommé dans la phrase introductive.

Le détail des différents éléments de l'énumération aide à comprendre, si nécessaire, le sens du terme désignant l'ensemble. Inversement, le tout introduisant la citation aide à mémoriser les informations données dans l'énumération : ce ne sont pas tant les détails de l'énumération qu'il s'agit de retenir, mais bien le sens du tout, de la famille incluant les parties.

## Citation et dialogue

Par la citation ou le dialogue, l'énonciateur rapporte le discours d'un tiers. Citation et dialogue complexifient le système énonciatif du texte et peuvent poser une série de difficultés.

**Identifier le changement énonciatif** à ses marques typographiques<sup>29</sup> et linguistiques<sup>30</sup> est une habileté de lecture peu automatisée chez certains élèves.

**Identifier les énonciateurs** ou les personnages dans un dialogue peut également se révéler difficile spécialement auprès des élèves en difficultés avec les anaphores.

**Analyser le sens, l'effet recherché** par le recours à la citation ou au dialogue participe également à la compréhension du texte. Que ce soit dans un univers fictionnel ou non, citation et dialogue cherchent à produire un effet de réel, de vérité voire d'autorité. Un écueil à éviter serait de confondre citation et fidélité au propos. La citation peut être tronquée ou décontextualisée. La question de la fidélité est sans pertinence dans la fiction : là, comme dans la réalité, les personnages peuvent mentir, se tromper, oublier...

### Citation

On peut comme dans l'exemple<sup>31</sup> proposé ci-après demander aux élèves d'attribuer chaque citation au texte d'où elle a été extraite, de surligner les éventuels indicateurs de changement d'énonciateur et d'identifier l'énonciateur de la citation.

<sup>29</sup> Guillemets (dans l'édition, il est de plus en plus d'usage de supprimer les guillemets ouvrant et fermant le dialogue et de marquer le débit du dialogue par un tiret) ou recours à l'italique, tirets voire, dans le cas de citations longues, procédés de mise en page l'isolant du corps de texte.

<sup>30</sup> Mention de l'auteur du propos rapporté, formule introductive avec un verbe du type *dire* (ou noms désignant des activités de parole, de pensée, d'écriture : *Ses derniers mots furent...* ; *L'argument est...* ; *Il traça ces lignes...*) suivi de *que* ou du double point, phrase incise du type *dit-il*.

<sup>31</sup> VAN GOETHEM, Ph., *Fralica. Pratique du français en liberté cadrée*.



**A**

**Avril 2000, l'émotion règne ce jour-là à l'hôpital Necker, à Paris. L'annonce qu'une thérapie génique vient d'être couronnée de succès met la communauté scientifique en émoi.**

Des bébés atteints d'un grave déficit immunitaire génétique ont échappé à la bulle à laquelle ils étaient voués grâce à cette technique révolutionnaire.

Une première mondiale. Un symbole ! Il n'y a plus de doute : la thérapie génique peut guérir une maladie. L'espoir renaît... avec, en corolaire, la curiosité.

**De la myopathie à l'hémophilie ;**

explique le Pr Marina Cavazzana-Calvo, chercheur à l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm) qui réalisa, avec le Pr Fisher, le premier essai français. Cette nouvelle stratégie concerne tout à la fois les maladies génétiques – très rares – et les affections qu'on acquiert au cours de la vie.

- Dans les maladies génétiques, un gène manque ou possède un défaut. La thérapie génique va alors apporter, au cœur même des cellules, le gène normal pour remplacer celui dans lequel s'est glissée une erreur.
- Dans les maladies acquises, c'est un gène doué de propriétés bénéfiques que l'on va transférer dans la cellule cible. Avec différentes stratégies selon l'affection : stimuler les défenses immunitaires en accélérant la production de cellules tueuses pour aider l'organisme à lutter contre un cancer. Ou détruire les cellules infectées par un virus. Ou encore, prévenir la mort des neurones dans les maladies neuro-dégénératives...

TRIBA, décembre 2001.

**B****INDE****Avertissement du Pakistan**

Le président du Pakistan, le général Pervez Musharraf, a averti mercredi

mais a réaffirmé

La D.H. le 3 janvier 2002.

**AÉROPORTS****C****Ryanair dope la fréquentation de l'aéroport de Gosselies**

Pour 2002, le cap du million de passagers devrait être franchi à l'aéroport régional BSCA (Brussels South Charleroi Airport) de Gosselies qui a enregistré pour l'année 2001 une augmentation de son nombre de passager de l'ordre de 200pc en accueillant 773431 personnes.

Selon la direction de l'aéroport,

La Libre Belgique, le 3 janvier 2002.

**D****ÉDITORIAL****Invitation faite aux Arabes d'imiter les Européens**

Un journal syrien a appelé mercredi les pays arabes à imiter les Européens et à se doter d'une monnaie unique qui consacrerait la formation d'un bloc économique arabe.

écrit le quotidien gouvernemental « Techrine » dans un éditorial. (AFP)

La Libre Belgique, le 3 janvier 2002

**E****LE PARLEMENT INTERNATIONAL DES ÉCRIVAINS**

, association de solidarité des écrivains persécutés, réagit à l'arrivée au pouvoir de l'extrême droite en Autriche. Le programme d'asile du PIE est composé de 25 ville-refuges en Europe et en Amérique latine. Parmi ces villes, certaines de trouvent en Autriche.

À l'heure où nous imprimons, ce communiqué officiel du parlement avait été signé notamment par Philip Roth, Salman Rushdie, William Gass, Ryszard Kapuscinski, Peter Matthieussen, Alvaro Mutis, Rick Moody, Anton Shamas, Philippe David, Edouard Glissant et Wole Soyinka.

Inrockuptibles, février 2001.

**F**

La critique a globalement réservé un accueil très favorable à Amélie.

Les très influents Richard Roeper et Roger Ebert ont tous les deux attribué au film un « pouce en l'air » dans leur émission de télé. Le quotidien USA Today l'a trouvé

Le New York Times a parlé de « romantisme hypnotique » et déclaré

Première, décembre 2002.

**G****Intifada en janvier**

C'est une transe. Je suis accroupi derrière un mur à ce carrefour de Ramallah noirci par la suie des pneus brulés et je regarde un chebab qui jette des pierres sur les jeeps de l'armée israélienne. Ça ne sert à rien. Les soldats sont trop loin, il ne les atteindra jamais. Il lance et lance chacun de ses cailloux d'un geste immense et furieux. Son corps quitte le sol.

J'entends le soupir que lui arrache chaque pierre. Je suis à un mètre de lui mais il ne me voit pas. Quelque chose en lui se libère, se déverse.

Il rend de la violence.

Toutes les huit minutes environ, le vilain sifflement d'une balle le jette à terre.

Puis, il se relève et reprend son étrange ballet. Presque souriant.

Pourquoi s'expose-t-il ainsi ? Pour remuer l'Autorité palestinienne corrompue qui s'est fait construire de grosses maisons tape-à-l'œil à Gaza, là-bas, au bout du monde ? Ou pour rien ? Pour conjurer son impuissance ?

Sa fatalité de vaincu.

Caché quelque part dans un immeuble, un sniper israélien le regarde danser sur l'écran vidéo d'un de ces nouveaux fusils de haute précision.

Chauvel, un photographe français, a vu ces armes modernes :

N°

*Les Inrockuptibles, Best of 2001.*

N°1 « On dirait des vidéos gammes, dit-il, il y a un écran, un bouton pour tirer et un silencieux au bout du canon. Quand tu appuies sur le bouton, le personnage tombe sans un bruit. Il disparaît de l'écran. »

N°2 qu'il est « pour paraphraser son titre original, qu'Amélie est fabuleuse »

N°3 « Le PIE, qui a jusqu'à présent travaillé avec le ministère autrichien des Affaires étrangères dans le cadre du programme des villes refuges, a décidé qu'il ne lui était plus possible de poursuivre sa collaboration avec le gouvernement autrichien tel qu'il est à présent constitué. En effet, l'idéologie de l'un des partis de la coalition au pouvoir, ouvertement xénophobe et hostile au droit d'asile, est incompatible avec l'esprit du programme des villes refuges. Le Parlement profite de cette opportunité pour remercier celles des villes autrichiennes qui ont signé la Convention des villes refuges avec le PIE et conservera ses portes ouvertes à celles qui choisiront de travailler en direct avec le Parlement dans son projet d'assistance humanitaire et de solidarité avec les écrivains et artistes persécutés à travers le monde »

N°4 que l'Inde payerait cher une attaque contre le Pakistan,

N°5 « Une thérapie génique consiste à utiliser un gène comme médicament »

N°6 « Les Européens ont réussi dans une courte période à atteindre une étape avancée vers l'union économique (...), alors que les Arabes ne font qu'augmenter les facteurs qui les divisent »,

N°7 « irrésistiblement attachant, avec une verve visuelle originale »

N°8 que son pays ne sera pas le premier à partir en guerre.

N°9 cette croissance est la conséquence du lancement par la compagnie aérienne irlandaise Ryanair de six nouvelles destinations (Londres, Glasgow, Shannon, Pise, Venise et Carcassonne).

## Dialogue<sup>32</sup>

On peut demander aux élèves d'identifier les personnages dans un dialogue en soulignant tous les indices permettant d'identifier :

- le narrateur
- le personnage qui s'exprime et à qui il parle dans les dialogues.

### Sherlock Holmes

L'automne dernier, en me rendant à l'improviste à Baker Street, je<sup>1</sup> trouvais mon ami Sherlock Holmes plongé dans une grande conversation avec un gros homme<sup>2</sup> d'un certain âge. J'allais me retirer quand Sherlock Holmes m'arrêta d'un geste.

« Vous<sup>3</sup> ne pouvez pas mieux tomber, Watson ! me dit-il gaiement. Monsieur Smith, reprit-il en se tournant vers son interlocuteur<sup>4</sup>, puis-je<sup>5</sup> vous<sup>6</sup> présenter le docteur Watson ? »

Le visiteur<sup>7</sup> se tourna vers moi<sup>8</sup> avec son sourire modeste, visiblement ravi d'avoir été présenté par le célèbre détective<sup>9</sup>.

#### Exercice n°38

Mets une croix dans la case qui convient.

|                         | Sherlock Holmes | Docteur Watson | Monsieur Smith |
|-------------------------|-----------------|----------------|----------------|
| 1. je                   |                 |                |                |
| 2. un gros homme        |                 |                |                |
| 3. vous                 |                 |                |                |
| 4. son interlocuteur    |                 |                |                |
| 5. je                   |                 |                |                |
| 6. vous                 |                 |                |                |
| 7. le visiteur          |                 |                |                |
| 8. moi                  |                 |                |                |
| 9. le célèbre détective |                 |                |                |

Ensuite, synthétiser les procédures d'identification des personnages dans le dialogue :

- chercher le sujet du verbe qui introduit la prise de parole ;
- chercher quel est le dernier personnage évoqué avant la prise de parole ;
- repérer l'alternance des prises de parole ;
- identifier la place du personnage-narrateur ;
- étudier le contenu de ce qui est dit en fonction de ce que l'on sait déjà sur les personnages.

<sup>32</sup> Exercice emprunté à CEBE S. et GOIGOUX R., *Lector&Lecrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, RETZ, 2009. L'extrait et l'exercice proposé était celui d'une évaluation de français à l'entrée en 6<sup>e</sup> (2002). On trouvera d'autres exemples plus complexes dans l'ouvrage à la séquence 7 Lire entre les lignes : narrateur, personnages et dialogues.

Autre extrait<sup>33</sup>, plus difficile se prêtant à une démarche analogue.

### Sur le space-vizor

Le Major Scott proposa qu'on rassemblât la totalité de la Deuxième Flotte Intergalactique dans la zone d'approche de Véga II.

– Bon sang, intervint Mum, le chef du BLS qu'on n'avait guère entendu jusque-là, vous savez que c'est l'envoyer au massacre !

Le silence se fit autour de la table. Le Major tirait sur sa moustache d'un petit geste nerveux.

À l'écran, le Président semblait s'impatienter.

– Qu'en pensez-vous, Bob? demanda-t'il soudain.

Ça alors ! Le Président avait réuni la fine fleur de son état-major et c'est auprès d'un jeune freluquet de mon espèce qu'il cherchait conseil. Scott me regarda avec un petit sourire méprisant.

– Ne pas bouger avant d'avoir identifié le Vaisseau Noir, dis-je.

Mum et Prisley levèrent les yeux au ciel et Scott haussa les épaules :

– Cessez de faire le gamin, Bob !

– Qu'on m'en donne les moyens, continuai-je en fixant le Major droit dans les yeux, et j'en fais mon affaire.

Tous les regards se tournèrent vers l'écran.

Le Président se renversa sur son fauteuil, ferma les yeux et fit un signe énigmatique en direction du Conseiller Rig qui se tenait derrière lui.

Ted Morton, *Les fils de l'univers*.

Collection « Les Champs du futur », éditions du Nouveau Quartz, p.33.

SIMÉON, J.P., *La mouche qui lit*, éditions Rue du Monde, 1998.

Recueil d'extraits pastichant de multiples genres textuels.

### Note de bas de page

Nombre d'élèves ne voient pas ou ignorent lors de leur lecture la note de bas de page. La taille inférieure de l'appel de note (sous forme d'exposant), de la note elle-même et sa situation en bas page signalent certes un ajout d'information de moindre importance (sources d'une citation, commentaire personnel...), mais parfois utile à la compréhension.

En outre la note de bas page peut poser des problèmes d'énonciation. Elle est souvent l'ajout d'une « voix » supplémentaire à celle du texte : auteur d'une citation et appel à un autre texte venu d'ailleurs, commentaire de l'auteur ou d'un tiers... sur le texte.

<sup>33</sup> CEBE S. et GOIGOUX R, op. cit. Ce texte est relativement complexe et suscite de nombreuses inférences. La séquence 6 B Expliciter l'implicite (pp. 123-133) propose un dispositif pour aider les élèves à les saisir.

## Ressources langagières<sup>34</sup>

### Importer le discours d'autrui sans le modifier

 [Citation et dialogue](#)

### Marques non verbales d'organisation

 [Paragraphe, Énumération \(liste à puces\)](#)

### Marques verbales d'organisation

Les marques d'organisation rendent manifeste la construction du texte, exhibent sa charpente.

Parmi ceux-ci les **intertitres** qui condensent en quelques mots le contenu des parties et les **marqueurs de série** (appelés aussi parfois organisateurs textuels) qui indiquent que les informations vont faire l'objet d'une présentation selon un certain ordre. Cet ordre peut être chronologique (Durant la préhistoire..., Au Moyen-Âge...) ; spatial (Chez nous..., Dans les pays voisins..., En Europe...) d'importance croissante ou décroissante (D'abord..., Ensuite..., Premièrement...).

On peut y ajouter les **marqueurs de point de vue**<sup>35</sup> qui signalent que les informations ont été regroupées selon des aspects particuliers du sujet traité (Sur le plan politique..., D'un point de vue économique...).



### Pistes d'analyse et de remédiation

- Rendre à un texte brut ses marques visuelles d'organisation (titre, intertitre, puce...).
- Reconstituer un texte documentaire donné en morceaux.
- Diviser en paragraphes un texte présenté de façon compacte.
- Compléter un texte dont les marqueurs de série ou de point de vue ont été supprimés et comparer le résultat avec l'original.
- Choisir parmi plusieurs plans celui qui correspond le mieux à l'organisation du texte.
- ...

<sup>34</sup>  [Zoom sur les ressources langagières.](#)

<sup>35</sup> DUMORTIER J.-L., *Savoirs langagiers*, Tactiques, Presses universitaires de Namur, 2013, p. 90.

## Outils de reprise de l'information (anaphores)



### Difficultés

L'identification des référents des procédés de reprise est une habileté capitale en lecture/écoute. L'anaphore est en effet un « ensemble de moyens de constituer et d'entretenir la mémoire du texte »<sup>36</sup>.

Si l'on enseigne l'anaphore dans la perspective de l'amélioration des performances de lecture des élèves, l'objectif prioritaire n'est pas d'aborder le phénomène par la voie grammaticale des « natures » des anaphores, mais par l'identification des référents des anaphores d'un texte et le rôle des procédés de reprise pour la lecture.

Si la répétition ne pose guère de difficultés, il n'en est pas de même pour d'autres procédés anaphoriques. C'est le cas notamment des **substituts lexicaux** qui font appel au bagage lexical des élèves et au sens contextuel des mots.

Certaines anaphores (dites « associatives ») nécessitent aussi une **inférence** :

*J'ai acheté une nouvelle maison. L'ancien propriétaire m'a fait de bonnes conditions.*

*Le professeur entra dans la classe. Les élèves étaient en train de dessiner un croquis au tableau.*

Il n'est pas question de *propriétaire* ou d'*élèves* dans la première phrase, mais les mots *maison* et *classe* éveillent dans l'esprit du lecteur des connaissances qui leur sont associées.

Si ces **connaissances** font défaut au lecteur, la compréhension sera malaisée :

*Il fallait entre autres choses que cette pauvre femme allât deux fois le jour puiser de l'eau à une grande demi-lieue du logis, et qu'elle en rapportât plein une grande cruche. Un jour qu'elle était à cette fontaine, il vint à elle une pauvre femme qui la pria de lui donner à boire (PERRAULT Ch., Contes).*

L'inférence était sans doute plus facile à réaliser pour un enfant du 17<sup>e</sup> siècle que pour un lecteur d'aujourd'hui.

Les inférences sur les **présupposés** peuvent parfois se révéler complexes pour identifier le référent de l'anaphore :

*Cette barrière s'ouvrira de nouveau quand l'office en cours sera terminé. Profitez-en pour vous recueillir.* (Consignes à l'intérieur de la Cathédrale de Reims).

Enfin, la réflexion sur les **effets recherchés** par le choix des anaphores<sup>37</sup> participe à une compréhension plus fine de l'intention du texte. Créer un effet de surprise dans une nouvelle à chute (Cœur de lion) ou persuader le lecteur :

*(...) on reste, devant les crimes de B..., saisi d'une rage sans nom. Chacun l'a maintenant compris : ce fils à papa formé à Londres (...) longtemps choyé par les diplomaties occidentales, abrité dans son palais d'or et de marbre, n'est qu'un boucher cravaté. Protégé par une phalange de tueurs en civil (...), ce tortionnaire endimanché s'apprête, après avoir chassé les journalistes en assassinant quelques-uns d'entre eux pour l'exemple (...) à exterminer sans témoins ceux qui ont eu le front de réclamer un peu de démocratie. (JOFFRIN L., Le nouvel Observateur, 1-7. 03.2012.)*<sup>38</sup>

Ces anaphores, flanquées d'appositions péjoratives, servent l'intention de persuader le lecteur de l'injustice des mesures de répression prise par B... contre ceux qui ne partagent pas sa politique et de convaincre le lecteur de la nécessité de soutenir les insurgés.

<sup>36</sup> DUMORTIER J.-L., *Savoirs langagiers*, Tactiques, Presses universitaires de Namur, 2013, p. 72.

<sup>37</sup> C'est le cas particulièrement des anaphores « infidèles » c'est-à-dire qui ne reprennent pas toute l'information véhiculée par le mot utilisé ou en ajoutent : *Toutes les erreurs ont été signalées au rédacteur. Certaines avaient trait au vocabulaire, d'autres à la syntaxe, d'autres encore à l'orthographe. Mais la plupart tenaient à un non-respect des caractéristiques du genre.*

<sup>38</sup> Exemple cité par DUMORTIER J.-L., op. cit, p. 81.



## Pistes d'analyse et de remédiation

Outil FESeC *Cœur de lion Dévoilement progressif et procédés de reprise.*

Ce court texte aux allures de fable propose une chute inattendue provoquée par un jeu sur les anaphores. Le dispositif de lecture en dévoilement progressif facilite la compréhension du procédé et l'effet recherché (la surprise).

### Temps verbaux



#### Difficultés

Certains élèves confondent encore leur temps vécu (aujourd'hui, hier, demain) avec les temps linguistiques, le présent réel (aujourd'hui) avec le présent de l'énonciation dans un texte<sup>39</sup>. Ces confusions peuvent avoir été engendrées par des représentations simplistes comme celle proposée ci-après qui met en parallèle antériorité et temps du passé, simultanéité et présent... Ce genre de tableau entretient de lourdes confusions et empêche de comprendre des énoncés du type, *Demain je me marie* ou, à l'oral, *Hier je vois Pierre et lui dis de venir dimanche*.

|               |             |             |
|---------------|-------------|-------------|
| Hier          | Aujourd'hui | Demain      |
| Passé         | Présent     | Futur       |
| Je suis parti | Je pars     | Je partirai |

Confusion également générée par la superposition des repères temporels aux temps de la conjugaison, bien mal nommés.



#### Piste d'analyse<sup>40</sup>

*Depuis longtemps une petite vieille habitait une maison avec un grand jardin. Un jour, des hommes arrivèrent de la ville, puis se mirent à creuser. Ils avaient quantité d'engins. Pendant que les bulldozers creusaient le sol, les pelleuses déplaçaient la terre et les camions transportaient des matériaux. La vieille était inquiète.*

« L'été prochain, que deviendra mon joli jardin ? »

*Un centre commercial fut construit. Maintenant, les gens de la région y font leurs courses, mais la petite vieille a déménagé.*

1. Quand se situe cette histoire ?
2. Situe sur ligne du temps les différents événements de l'histoire.



3. « L'été prochain, que deviendra mon joli jardin ? » Cette phrase de la petite vieille se passe-t-elle avant ou après le moment de la lecture ? Pourquoi ?

1. Si l'élève répond au présent, c'est qu'il approche le récit comme un texte du réel (référence au *bulldozer*) et que le temps est uniquement repéré par rapport à son vécu.
2. L'élève qui situe la phrase dans le futur n'identifie pas que toute l'histoire a eu lieu dans le passé. Il confond réalité et fiction<sup>41</sup> ou applique mécaniquement une identification des temps de conjugaison (*L'été prochain, que deviendra*) confondus avec la temporalité du texte.

<sup>39</sup> TISSET C., *Enseigner la langue française à l'école*, Hachette éducation, Profession enseignant, 2010, pp. 92-94.

<sup>40</sup> Adapté d'un test de l'éducation nationale française en CE2 cité par TISSET C. op. cit.

<sup>41</sup> « Il est stupéfiant que des élèves entre 14 et 16 ans puissent dire que des événements inventés et lus puissent avoir lieu après leur lecture. Il y a là un défi au bon sens qui demeure choquant. » TISSET C, op. cit, p. 94.



## Pistes de remédiation

Il est donc bien utile avec des lecteurs précaires de questionner la chronologie des faits pour en vérifier la compréhension en amenant les élèves à situer sur une ligne du temps les phénomènes les uns par rapport aux autres (antériorité, simultanéité ou postériorité).

Mieux vaut se garder de tracer préalablement sur la ligne un repère correspondant au « présent », ce présent-là risquant d'être confondu par certains élèves avec leur « présent ».

Il est également judicieux de différencier par une couleur spécifique par exemple, les lignes du temps selon leur caractère factuel (texte non fictionnel) ou fictionnel.

Enfin il faut faire découvrir que l'ordre dans lequel les procès sont donnés à lire ne correspond pas toujours à celui dans lequel ils ont eu lieu (ou auront lieu). Dans ce cas, il faut identifier des marques linguistiques (formes verbales, mais pas exclusivement) qui renseignent le lecteur sur l'ordre des actions<sup>42</sup>.

*Le jeune maçon chemine vers son chantier. Il a rempli son frigo-box de canettes de coca et de sachets de chips. Avant cela, il a avalé le reste de la pizza de la veille...*

## La cause/conséquence



### Difficultés

Les rapports de cause et/ou de conséquence sont parfois implicites et à inférer comme dans ces deux faits-divers qui juxtaposent les énoncés :

*Un sergent du commissariat de Kwamhlanga, petite ville d'Afrique du Sud, invite à réveiller deux détenus dans un bar voisin de la prison. Le policier, ivre, s'endort, ses clés brillant au ceinturon. Vingt-cinq évadés.*

*En Tanzanie, de grands serpents venimeux rouges et noirs, mangeurs de rats, menaçaient aussi les enfants du village. Pour éloigner les reptiles, les paysans ont répandu de l'essence dont l'odeur malheureusement attire les rongeurs. Les trois quarts de maïs de la région ont été mangés.*

La distinction entre la cause et la conséquence n'est pas toujours aisée à saisir même quand la valeur sémantique est linguistiquement explicitée (par exemple par une conjonction du type « *parce que* »). Ainsi dans la phrase *Il a dû pleuvoir beaucoup cette nuit parce que le seau dans le jardin est rempli d'eau* il semble, sur le plan des faits, que l'énoncé *le seau (...) d'eau* est la conséquence de la pluie alors que sur le plan linguistique il est posé comme la cause de l'énoncé *il a dû pleuvoir*. C'est que l'énoncé est elliptique et nécessite des inférences : « je fais l'hypothèse qu'il a plu parce que je constate que le seau est rempli d'eau et que ce fait est la conséquence de la pluie ».

<sup>42</sup> DUMORTIER J.-L., *Savoirs langagiers*, Tactiques, Presses universitaires de Namur, 2013, pp. 313-314.



# Développer le vocabulaire



## Difficultés

Les recherches<sup>43</sup> donnent raison aux professeurs qui attribuent au manque de vocabulaire et de connaissances encyclopédiques une grande part des difficultés de lecture de leurs élèves. Ce manque de vocabulaire peut aussi être associé à un déficit de stratégies pour faire des hypothèses sur le sens d'un mot rencontré à l'aide de son contexte (phrastique, textuel...) et de sa forme et de la connaissance du fonctionnement du lexique 📌 [Zoom sur les ressources langagières](#) (p. 21). Il faut toutefois aussi admettre que le niveau d'exigence des attendus en matière lexicale a augmenté comme dans les autres domaines de la maîtrise de l'écrit.

### Quels sont les mots qui posent le plus de difficultés en lecture aux élèves ?

Les mots qui, pour chaque texte, risquent de faire gravement obstacle à la compréhension globale.

#### Pas que des noms ou des mots

Ces mots ne sont pas que les substantifs, mais aussi d'autres mots lexicaux (verbes, adjectifs, adverbes) et des mots grammaticaux (préposition, conjonctions, pronoms...).

Ces mots ne sont pas seulement des mots graphiques (*poule, feu, parti*), mais aussi **des unités composées de plusieurs mots** (*poule mouillée, donner le feu vert à, tirer parti de*).

#### Pas que les mots rares

Les mots posant des difficultés aux élèves ne sont pas uniquement les **mots rares**, mais aussi les **mots fréquents** qui sont pour majorité polysémiques et posent de solides difficultés de compréhension.

*Je MARCHE en montagne tous les weekends avec mes parents.*

*Cette machine à laver est toute rouillée... Elle MARCHE encore ?*

*Les affaires MARCHENT bien pour ce chocolatier : la fête de Pâques arrive dans quelques jours.*

*Mon petit frère MARCHE toujours quand je lui raconte des histoires.*

*Nous avons acquis un immeuble de RAPPORT. Je pense qu'il s'agit d'une bonne affaire : il est bien situé !*

*Ma belle-mère et moi entretenons d'excellents RAPPORTS !*

*Je souhaite avoir votre RAPPORT sur mon bureau dès votre retour de Londres !*

*Je te conseille cette voiture : elle est d'un excellent RAPPORT qualité-prix.*

*Nous n'avons encore établi aucun RAPPORT entre ces deux événements.*

Les différentes acceptions d'un mot polysémique sont à mettre en relation avec les différentes constructions du mot, les synonymes ne sont substituables que dans certains environnements, certains mots s'associent entre eux pour former des assemblages spécifiques (collocations) consacrés par l'usage : *une peur bleue* (et non *une peur blanche*), *dormir profondément*, *courir ventre à terre*, *marcher d'un bon pas*, *pleuvoir des cordes*, *vivre intensément*, *avoir froid*, *éprouver du regret*, *prendre un coup de vieux*, *recevoir un coup de poing*, *poser une question*, *encaisser des coups*, *une défaite amère*, *casser les pieds*, *passer à tabac*, *tirer les vers du nez* ...

<sup>43</sup> CAIN, OAKHILL & LEMMON (2009) ; CHALL, JACOBS & BALDWIN, 1990 ; FELDMAN & KINSELLA, (2008) ; HARRIS & HODGES (1995) ; HIRSH (2003) ; NATION, SNOWLING & CLARKE (2007) ; PERFETTI (2010).



## Que sait-on aujourd'hui sur l'apprentissage du vocabulaire<sup>44</sup> ?

Le lexique n'est pas une liste de mots (donnés en vrac ou classés par ordre alphabétique comme dans le dictionnaire), mais un réseau de termes reliés entre eux par des relations de sens (synonyme, antinomie, champ notionnel<sup>45</sup>), de hiérarchie (hyperonymie), de forme (morphologie lexicale) et des contraintes syntaxiques (collocations).

La majorité du lexique s'apprend en contexte de manière incidente. Les jeunes enfants recourent spontanément à l'inférence pour apprendre le langage oral et ce processus inférentiel sous-tend l'accroissement du vocabulaire tout au long de la vie. Les enfants apprennent les mots comme des constructions. Au début, les usages enfantins reflètent un emploi limité de chaque mot (usage particulier dans des contextes restreints). Ils accumulent un répertoire où chaque verbe est relié à un sous-ensemble de constructions. Les verbes sont longtemps les uns utilisés au présent, au singulier, d'autres à l'impératif, ou au passé ou au pluriel. Ceci montre les liens étroits entre les mots et les structures syntaxiques dans lesquelles les mots peuvent apparaître. Pour être mémorisés, une seule rencontre avec les mots, même s'ils sont correctement définis et expliqués, ne suffit pas. Pour être acquis – c'est-à-dire compris et utilisable – un même mot doit avoir été vu plusieurs fois, dans des contextes variés.

### Conséquences didactiques : un « mot », c'est une forme, un sens et un emploi

- L'identité du mot comporte trois éléments : une forme, un sens et un emploi. Ces trois dimensions morphologique, sémantique, contextuelle et syntaxique<sup>46</sup>) du lexique doivent être articulées. Des approches explicites doivent permettre de construire ces relations et l'intégration de nouveaux termes : aucun mot n'est isolé dans la langue. En ce sens, l'apprentissage du vocabulaire par liste de mots (substantifs essentiellement), pratique héritée du 19<sup>e</sup>, est contreproductive.
- La construction du sens nécessite d'apprendre à utiliser le vocabulaire en contexte (le sens d'un mot varie selon l'environnement des autres mots). Afin de favoriser la mémorisation du vocabulaire rencontré, il faut favoriser sa recontextualisation (réinvestissement du mot dans d'autres phrases avec d'autres environnements sémantiques ou syntaxiques), son réemploi en production, tant à l'oral qu'à l'écrit.
- L'extension du vocabulaire impose de disposer de stratégies de mise en œuvre et de demande d'aide pertinente. L'élève doit être formé à devenir autonome dans la construction du sens.
- L'apprentissage implicite du lexique doit enfin être favorisé par le contact avec des textes et des discours (y compris celui de l'enseignant) riches, variés, mais lisibles.

<sup>44</sup> NONNON, E., op. cit., EDUSCOL, portail national des professionnels de l'éducation, [enseigner le vocabulaire](#).

<sup>45</sup> Ensemble illimité de mots qui ont un rapport avec une même notion. Ainsi *allumette, lumineux, illuminé, briller, soleil, clarté, brillant, aurore, explication, vérité, XVIII<sup>e</sup> siècle*, ... font partie du champ notionnel de la lumière.

<sup>46</sup> Certains ouvrages d'apprentissage du vocabulaire (le plus souvent bâti selon une logique d'abord sémantique : champ notionnel) ignorent trop le plan syntaxique. Ainsi *800 mots pour réussir*, paru chez Belin en 1998. Dans l'approche du vocabulaire exprimant la colère le mot *fureur* à travers l'extrait *Horace laisse éclater sa fureur*. Cet exemple a pour fonction d'illustrer le sens du mot *fureur*, mais sans le renvoyer à d'autres combinaisons syntaxiques dont le sens peut-être davantage connu du lecteur, comme une *fureur noire, faire fureur, être en fureur*, ...

### Comment mesurer le niveau lexical des élèves ?

Il est actuellement impossible de faire un inventaire du vocabulaire connu d'un sujet. Une telle mesure poserait en outre de nombreuses questions<sup>47</sup> :

- Faut-il prendre en compte le bagage en réception ou en production ?
- Quelle unité lexicale retenir (mot, formes fléchies, formes dérivées, locution...) ?
- Comment définir la compétence lexicale : reconnaître un mot isolé ou en contexte ; savoir le définir ; savoir l'utiliser à l'oral/écrit dans un ou plusieurs contexte(s) et environnement(s) linguistique(s) ?
- Même si nous disposions d'un tel outil de mesure, nous pourrions difficilement le comparer à des niveaux attendus à différents moments de la scolarité vu l'absence de recherches comparatives et longitudinales.

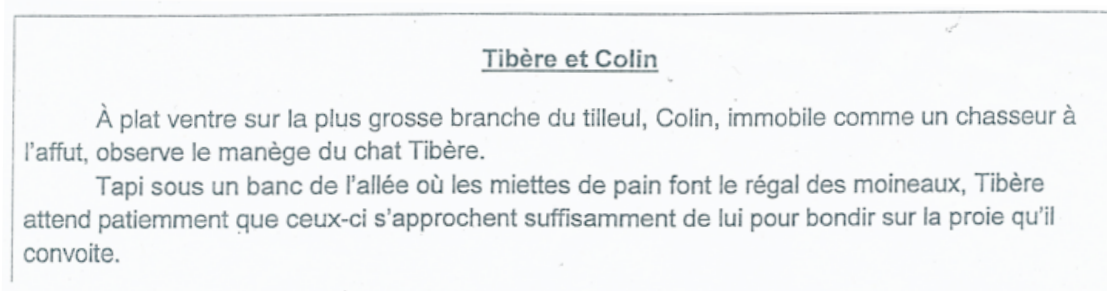
### Quand avons-nous en lecture l'impression qu'un élève ne maîtrise pas suffisamment le vocabulaire ?

Quand il fait souvent appel à nous pour se faire expliquer le sens d'un mot rencontré. Quand il se méprend sur le sens d'un mot courant polysémique ou quand il ne connaît pas un mot que nous supposons pourtant connu. Bref, quand notre appréciation du degré de lisibilité lexicale d'un texte ne correspond pas aux connaissances effectives des élèves.

### Comment mesurer le degré de lisibilité lexicale du texte ?

Faute d'une connaissance précise du vocabulaire des élèves, il n'est pas aisé de définir le niveau de lisibilité d'un texte. On a souvent tendance à minimiser les difficultés lexicales potentielles et l'appréciation s'effectue dans la plupart des cas par un parcours cursif du texte, terminé par un jugement global qui tient plus de « l'impression » que du repérage méthodique.

Ainsi, ce petit texte apparemment simple a été soumis à des élèves du premier degré différencié.



Ils devaient représenter leur compréhension du texte par un dessin. Les trois illustrations suivantes montrent les erreurs de sens produites par les syntagmes *observer le manège* et *tapis sous*...



<sup>47</sup> NONNON, op.cit.



La consultation en ligne de listes de fréquence comme [Lexique 3](#) peut renseigner le professeur en cas de doute pour tel ou tel mot.

Des logiciels peuvent aider à mesurer le degré de lisibilité de l'ensemble d'un texte. Le logiciel français [Lisi](#) permet de détecter les mots rares ou difficiles au regard d'une liste de fréquences ([Lexique 3](#)) corrélée à une mesure de la complexité de la syntaxe du texte<sup>48</sup>. Cela permet au logiciel de produire pour chaque texte introduit par l'utilisateur un indicateur de difficulté situé dans une échelle de 2 à 10 auquel est associée une appréciation exprimée en termes de niveau d'étude... du système scolaire français<sup>49</sup>. Le repérage des « mots difficiles » qu'opère l'outil permet également au professeur d'anticiper les difficultés et d'en proposer une explication préalable à la lecture afin d'éviter les blocages ou les malentendus ➡ [Proposer avant la lecture une explication de mots jugés difficiles et importants pour la compréhension](#).

[Lisi](#) situe le texte *Tibère et Colin* au niveau 11 soit au-delà de 4<sup>e</sup> année en France. Les illustrations réalisées par les élèves confirment la difficulté mesurée par le logiciel.

Le traitement informatique est cependant défaillant dans les cas suivants :

- homographie (*tour* comme édifice ≠ *tour* comme procédé) ;
- polysémie ou sens figuré (*solution* comme résultat ≠ *solution* comme mélange chimique) ;
- présence d'expressions imagées plus ou moins figées, ou de périphrases, obscures pour un élève, et pourtant faites de mots simples : *sortir le grand jeu, perdre ses moyens, essuyer une défaite*.

Quelles que soient les conclusions que le professeur pourra tirer de cette analyse de lisibilité, il veillera « soigneusement à ce que la difficulté augmente régulièrement, mais reste toujours dans les possibilités de l'élève et de l'effort qu'il est susceptible de fournir »<sup>50</sup>.

<sup>48</sup> La mesure statistique de celle-ci demeure encore assez élémentaire et est liée au critère du « nombre de mots par phrase ». Statistiquement, plus la moyenne des phrases d'un texte est longue, plus la syntaxe est complexe.

Indicateur de lisibilité = 
$$\frac{\text{nombre de mots absents du registre de base} \times 3 + \text{longueur moyenne des phrases}}{4} = \text{score} \leq 10$$

Le vocabulaire pèse donc trois fois plus que la syntaxe.

<sup>49</sup> Pour un niveau correspondant aux premières années du secondaire en Belgique viser entre 7 et 10 (équivalent à la 6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup> en France), voire au-delà de 10 (équivalent à la 4<sup>e</sup> et au-delà).

<sup>50</sup> FAYOL M, « Questions de compréhension », in *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, Observatoire National de la lecture, 1996.

## Comment tester les procédures des élèves ?

Il est plus aisé de vérifier si l'élève dispose de stratégies suffisantes pour rechercher le sens d'un mot ou d'une expression en contexte.

Pour un texte donné, choisir quelques mots supposés inconnus des élèves et utiles à la compréhension dont le sens est identifiable par le contexte sémantique et syntaxique. Demander de donner un substitut acceptable au mot<sup>51</sup> et de verbaliser les procédures utilisées pour inférer le sens.

Pour rappel, on peut émettre des hypothèses sur le sens d'un mot en contexte à l'aide :

- de sa structure morphologique (suffixe, préfixe, racine) et faire des analogies avec des mots connus contenant les mêmes préfixes ou suffixes (*régicide*, comme *insecticide*) ou ayant la même racine (*luminaire* comme *lumière*) ➡ [Apprendre à utiliser le contexte et le fonctionnement du lexique](#) ;
- du champ sémantique<sup>52</sup> du mot (pour les termes courants polysémiques) ;
- du sens du contexte et de la structure syntaxique de la phrase ou de l'expression dans laquelle s'insère le mot en étant attentif aux collocations types du français ;
- de synonymes éventuels donnés dans la suite du texte.



### Les collocations du français

Une collocation est une association habituelle ou préférentielle de deux mots, comme dans les expressions *célibataire endurci*, *refuser catégoriquement* ou *dresser un bilan*.

Les principaux types de collocations de la langue française :

- Verbe + nom : « ouvre-bouteille/ouvre-boite... »
- Verbe + préposition : « vivre dans la ville de/vivre avec quelqu'un/vivre de peu... »
- Nom + adjectif : « vin rouge/vin blanc/vin rosé... »
- Nom + de + nom : « caisse d'épargne/caisse de retraite/caisse de résonance... »
- Verbe + adverbe : « parler haut/fort/lentement/mal... »
- Adverbe + adjectif : « très/extrêmement/assez... difficile ».

<sup>51</sup> On peut également remplacer les mots en question par des blancs à compléter.

<sup>52</sup> Ensemble limité des significations d'un mot attestées par les dictionnaires.



## Pistes d'activités de remédiation

### L'apprentissage implicite

L'acquisition des mots en classe est souvent de l'ordre de l'apprentissage implicite. En effet, une bonne partie des mots sont appris par hasard au fil des activités, à la suite de projets, de situations de lecture, d'écriture... Beaucoup de mots sont brassés dans ces conditions. Ces rencontres non programmées peuvent être fructueuses, car ces termes sont très bien contextualisés, condition importante d'une bonne mémorisation. En ce sens il n'y a pas de meilleurs pourvoyeurs de lexique nouveau et de connaissances du monde que les auteurs de textes et l'enseignant lui-même dans son discours et ses interactions avec les élèves.

Si pas mal de mots sont appris en contexte de manière implicite, il n'empêche qu'un enseignement lexical davantage structuré avec des activités spécifiques et régulières est également nécessaire. Les deux axes didactiques (apprentissage implicite, enseignement explicite) ne sont pas exclusifs, mais complémentaires.

### L'enseignement explicite

Sachant que l'expansion du vocabulaire d'une personne dans son développement est hors de proportion avec le nombre de mots pouvant faire l'objet d'un apprentissage systématique à l'école (quelques centaines au plus) se pose la question des critères de choix de ces derniers. Critère de fréquence, de besoin rencontré, de répertoires liés à des genres ou à des situations déterminés ?

En lecture, une première **clarification des objectifs** par l'enseignant s'impose. Faut-il que le mot en question :

- fasse partie du vocabulaire passif (pouvoir le comprendre en lecture par exemple)

et/ou

- fasse partie du vocabulaire actif (pouvoir le mobiliser à bon escient en production dans des contextes variés) ?

Cette clarification du but est utile pour ne pas encombrer la mémoire et perdre du temps avec des termes qui auront peu de chances d'être remobilisés parce que trop rares ou périphériques par rapport à de vrais enjeux cognitifs. Un mot difficile, un mot important pour l'apprentissage, ce n'est pas forcément un mot rare, inconnu du répertoire de l'élève.

Nous emprunterons à R. GOIGOUX et S. CEBE, spécialistes des lecteurs précaires, quatre pistes d'interventions proposées pour le collège et le lycée professionnel<sup>53</sup>.

<sup>53</sup> GOIGOUX R. et CEBE S., *Le vocabulaire et son enseignement. Lexique et lecture : quatre pistes d'intervention au collège et au lycée professionnel*, Novembre 2011, [eduscol.education.fr/vocabulaire](http://eduscol.education.fr/vocabulaire).

## 1. PROPOSER AVANT LA LECTURE UNE EXPLICATION DE MOTS JUGÉS DIFFICILES ET IMPORTANTS POUR LA COMPRÉHENSION

L'enseignant dresse un inventaire, à l'aide ou non de logiciels de lisibilité, des mots supposés difficiles

➡ Pistes d'analyses : *Comment mesurer le degré de lisibilité lexicale du texte ?*

Parmi ces mots difficiles, il y a des mots « rares » souvent monosémiques, des mots « courants » néanmoins inconnus de certains élèves et des mots « courants » employés dans un sens inhabituel (sens figuré, métaphorique...). Il y a donc des mots que les élèves savent ignorer, mais d'autres qu'ils croient savoir, provoquant des faux sens durables.

Pour que le dispositif soit fécond, il y a lieu de circonscrire les explications préalables **aux seuls mots qui risquent de faire gravement obstacle à la compréhension** et de limiter les explications aux sens que les mots et les expressions prennent dans ce texte particulier. Il est également important que ces choix soient explicités aux élèves afin qu'ils puissent progressivement adopter la même procédure. Certains lecteurs précaires ont en effet tendance à bloquer leur lecture au premier mot jugé inconnu. Concrètement, il s'agit de leur expliquer que d'autres mots et expressions inconnus seront volontairement passés sous silence : les uns, parce qu'ils n'empêchent pas de comprendre l'essentiel du texte, les autres parce qu'ils peuvent être compris moyennant un effort de raisonnement sur les données du texte.

## 2. APPRENDRE À UTILISER LE CONTEXTE ET LE FONCTIONNEMENT DU LEXIQUE

Rares sont les faibles lecteurs qui savent qu'il est possible d'attribuer un sens à un mot inconnu en prenant appui sur le contexte (phrastique et textuel) et sur le fonctionnement du lexique. Apprendre à faire des hypothèses sur le sens des mots et à les vérifier est un processus de lecture important qui mérite d'être enseigné en tant que tel. Ce processus « inférentiel » est celui que les jeunes enfants utilisent spontanément pour apprendre le langage oral et sous-tend l'accroissement du vocabulaire tout au long de la vie.

Pour ce faire, les enseignants peuvent arrêter la lecture collective à la fin de chaque paragraphe pour demander aux élèves de dresser la liste des mots qui ont fait obstacle à leur compréhension.

Ensemble, ils doivent ensuite chercher à leur donner un sens approximatif et provisoire, mais plausible dans l'énoncé. Cette recherche prend appui sur les données contextuelles, au niveau global du texte et au niveau local (phrase ou proposition). Elle exige donc le traitement approfondi d'indices syntaxiques et une attention aux collocations. C'est l'occasion également d'initier les élèves au fonctionnement du lexique sur le plan morphologique.

Dans tous les cas, le sens donné devra être considéré comme provisoire, « jusqu'à preuve du contraire ». Cela signifie que les élèves doivent avoir conscience du risque pris par leur approximation. Cela les incitera à vérifier dans la suite du texte que leur hypothèse reste plausible. Ils seront ainsi conduits à l'infirmer ou à la confirmer, le plus souvent à l'affiner.

Ces activités sont d'autant plus utiles qu'elles sont conclues par une phase de synthèse dans laquelle on attire l'attention des élèves sur les procédures qu'ils ont employées pour parvenir à donner un sens aux mots méconnus.





## Découvrir le sens des mots à l'aide de la morphologie du lexique et de l'analogie

Nul besoin de recourir à l'étymologie. « Aujourd'hui, écrit J. Rey-Debove, le latin est une langue étrangère, et il faut chercher des règles à l'intérieur même du français » (Préface du Robert Brio, p.VII). « C'est en apprenant à segmenter les mots, à l'intérieur du français, et à en décoder le sens que les élèves sont amenés à découvrir les régularités du système et à percevoir l'existence des familles de mots unies par un élément commun »<sup>54</sup>.

L'initiation au fonctionnement morphologique du lexique<sup>55</sup> aide à doter les élèves de stratégies de construction de sens. Faire des analogies avec des mots connus contenant les mêmes préfixes ou suffixes ou ayant la même racine permet de faire des hypothèses sur le sens de mots inconnus ou de fabriquer des mots nouveaux. Exemples :

- le suffixe -oir, polysémique, forme des noms dérivés de verbes : noms de lieux, tels *fumoir, parloir, dortoir, abattoir*, ou noms d'instruments tels *arrosoir, hachoir*. Il a aussi quelques irrégularités comme *peignoir* (qui n'est ni un salon de coiffure ni un peigne). L'enseignant peut demander aux élèves de créer des dérivés réguliers : *orientoir* (pour GPS), *débarbouilloir*...
- l'analyse comparative des mots *insecticide, régicide, homicide, suicide/insectivore, carnivore*... permet de dégager que le suffixe français *cide* signifie tuer et *vore* manger et que l'on retrouve dernier dans *vorace, dévorer*...
- *luminaire* est à rapprocher de *lumière, allumer, lumineux, illuminé, allumette*... qui ont pour racine *lum* qui signifie clarté.

Le *Petit Robert des enfants* propose de telles démarches comparatives ainsi que le *Robert Brio* (2004), dictionnaire comparatif de 33 000 mots expliqués par leur forme (radicaux, préfixes, suffixes). Ce sont certainement des outils utiles à l'enseignant voulant initier ses élèves à ces démarches fécondes sur la morphologie du lexique.

### 3. SE MÉTAMORPHOSER EN DICTIONNAIRE PARLANT

Le recours au dictionnaire classique de langue par les élèves se solde, le plus souvent, par un échec pour trois principales raisons :

- les élèves ne parviennent pas à choisir entre les multiples sens proposés (ce qui supposerait qu'ils aient déjà compris le texte source) ;
- les explications données (en des termes eux-mêmes inconnus) vont souvent au-delà de leurs capacités de compréhension ;
- cette recherche les détourne trop longtemps du travail de compréhension demandé. Il n'est pas rare de voir des élèves se réfugier dans la lecture du dictionnaire pour éviter de se confronter au texte...

Il est donc indispensable que les professeurs apportent des aides directes, « à chaud ». « Et si l'on admet qu'il n'y a pas meilleure façon d'apprendre, pour les élèves, que quand l'enseignement répond à une nécessité (ici, comprendre un texte) alors il importe de répondre attentivement à leur demande. D'autant qu'un bon moyen de commencer à mémoriser un mot est de l'associer au contexte de sa première rencontre. (...) La posture la plus efficace pour offrir cette aide « en ligne » est celle d'un professeur métamorphosé en dictionnaire parlant, plus intelligent qu'un ordinateur donnant une explication lorsque l'élève clique sur un mot inconnu. Le professeur est, en effet, capable de deux prouesses : d'une part, délivrer une information accessible à ses élèves en fonction de leurs compétences linguistiques effectives (qu'il est seul à connaître) et, d'autre part, délivrer une information pertinente, et seulement celle-ci, dans un contexte singulier »<sup>56</sup>.

<sup>54</sup> LEHMANN A., *Le vocabulaire et son enseignement. Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes*, Novembre 2011, [eduscol.education.fr/vocabulaire](http://eduscol.education.fr/vocabulaire)

<sup>55</sup> Il est vrai que la morphologie lexicale, comparée à la morphologie flexionnelle, comporte une part d'irrégularités (répartition arbitraire de certains suffixes : -aire et -al : *aliment/alimentaire, gouvernement/gouvernemental*), formes manquantes (*clair/clarté*, mais pas *sombreté*). Mais les irrégularités ne sauraient masquer les régularités du système morphologique. Le lexique n'est pas une liste d'exceptions.

<sup>56</sup> GOIGOUX R. et CEBE S., op. cit. pp. 2-3.



Si l'enseignant estime le mot en question doit faire partie du vocabulaire de l'élève se pose alors la question de la **mémorisation de la signification** délivrée en contexte puisqu'une seule rencontre avec les mots, même s'ils sont correctement définis et expliqués, ne suffit pas. Plusieurs recherches ont, en effet, montré que pour être acquis – c'est-à-dire compris et utilisable – un même mot doit avoir été vu plusieurs fois, dans des contextes variés.

R. Goigoux propose le scénario suivant pour faciliter la mémorisation.

- Notation au tableau par le professeur du mot ou de l'expression expliqué publiquement sans interruption du cours des échanges avec la classe.
- Rappel au terme de la lecture par la classe du sens en contexte des mots notés au tableau et inscription par le professeur d'un synonyme ou une explication extrêmement succincte basée sur deux ou trois mots-clés.
- Effacement par le professeur des mots notés et demande faite aux élèves de le retrouver de mémoire sur la base de la trace restante (synonyme ou autre) et du rappel du contexte.
- Réécriture au cours suivant par le professeur de ces mots et demande faite aux élèves d'en rappeler la signification.
- Réutilisation par les élèves du terme dans un autre contexte – mais dans un sens pertinent – au cours d'une autre activité.

Cette procédure ritualisée permet ainsi d'offrir cinq occurrences du même terme et d'alerter les élèves sur le nécessaire effort de mémorisation à opérer avant que les mots disparaissent. Son efficacité repose sur la combinaison d'activité de réception et de production.

« Pour conclure, nous dirons qu'il n'y a pas meilleurs professeurs de vocabulaire que les enseignants et tout particulièrement ceux qui aident leurs élèves à les comprendre, à les organiser en mémoire au cours de l'activité de lecture elle-même, à les étudier dans de nombreux contextes et à les revoir jusqu'à ce qu'ils fassent partie du vocabulaire actif de tous les élèves. Ces derniers s'impliquent d'autant plus dans la lecture collective qu'ils comprennent que leurs difficultés de compréhension sont la conséquence de faiblesses lexicales et non d'un défaut d'intelligence et, surtout, que leur professeur est là pour les aider ».

#### **4. APPRENDRE AUX ÉLÈVES À DEVENIR STRATÉGIQUES DANS LEUR DEMANDE D'AIDE**

Un élève s'autorisant à appeler son professeur à l'aide quand il est confronté à des difficultés lexicales (méconnaissance ou doute) est un signe d'attention portée au lexique. Cependant en vue de rendre l'élève progressivement autonome et de le doter de stratégies lui permettant de se passer de soutien, le professeur s'efforce de réduire progressivement ces appels.

Dans ce but, le professeur pourrait par exemple donner trois jetons aux élèves avant de leur distribuer un texte à lire. Ces jetons sont des « demande d'aide » : avant de commencer la lecture, chacun sait qu'il pourra compter sur son professeur pour obtenir le sens de trois mots (ou de trois expressions), mais seulement trois, et que tout jeton épargné sera conservé par son propriétaire.

Ce dispositif a pour but d'apprendre aux élèves à transformer leur demande immédiate en une demande « stratégique » et donc à essayer d'évaluer quels sont les mots ou expressions auxquels, moyennant un effort de raisonnement sur les données textuelles, ils peuvent donner un sens provisoire sans nuire à la compréhension globale du texte ou ceux dont ils peuvent raisonnablement « se passer ». Plusieurs recherches ont montré que le lecteur expert utilise systématiquement cette stratégie.

Des enseignants genevois qui ont mis en place ce dispositif affirment que leurs élèves réfléchissent à deux fois avant de les appeler et apprécient le fait de pouvoir choisir leurs mots et cherchent donc activement à leur donner une interprétation provisoire. Ils ajoutent qu'il est important de ne pas féliciter les élèves qui parviennent à faire des économies et à ne pas stigmatiser les plus dépensiers pour ne pas dévoyer le but du dispositif. Au fil du temps, les élèves qui au début dilapidaient leur capital en deux phrases (et se trouvaient fort dépourvus quand la suite était venue) changent de stratégies : avant de demander l'aide à l'enseignant, ils lisent le texte en entier, soulignent les mots qu'ils méconnaissent, cherchent le sens de certains, laissent tomber ceux qu'ils jugent peu importants et se limitent à deux ou trois mots bien choisis.





