

Introduction à la cinquième partie, NEUHART Corinne

Qu'ils soient normo-lecteurs ou dyslexiques suivis de longue date par un orthophoniste, les résultats de l'enquête sur le lire ont montré que **nos élèves ne mettaient guère en œuvre des stratégies réflexes pour accéder au sens ou pour valider leur compréhension**. Répéter que telle ou telle stratégie est utile s'avère inefficace auprès des élèves.

Comment légitimer et stimuler la mise en œuvre de stratégies ? Comment favoriser des réflexes d'anticipation et de relecture ciblée ? **Comment rendre l'élève acteur afin qu'il puisse évaluer sa compréhension et accéder ainsi à une compétence experte ?** Ce questionnement, s'il est essentiel pour tous les élèves, est encore plus crucial pour l'élève dyslexique dont les erreurs de lecture, en raison de son trouble, hypothèquent souvent la compréhension d'un énoncé.

Un article de Michel Fayol, Lecture et compréhension : évaluations, difficultés, compréhension Conférence de Consensus, Paris 4-5 Décembre 2003, a servi de fil conducteur majeur pour guider notre réflexion au sein du groupe. « *Comprendre un discours ou un texte c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte. Cette représentation est élaborée à partir d'informations explicites de nature lexicale (les mots) organisées en phrases selon les règles (la syntaxe) propres à une langue donnée. Ces phrases sont elles mêmes agencées séquentiellement en des textes, structures rhétoriques moins contraignantes. Les mots et leurs agencements (propositions, phrases) induisent l'évocation des concepts et des relations qu'ils entretiennent. [...] Il faut concevoir l'activité de compréhension comme aboutissant toujours à une interprétation du texte.* »

Cette définition nous a donné en quelques lignes les principaux axes de travail de cette cinquième partie : travailler autour des indices linguistiques et lexicaux qui structurent la phrase, affiner la compréhension des inférences et savoir valider les interprétations du texte.

Notre cheminement est parti du processus inverse de celui de l'accès au sens « comprendre pour interpréter ». En effet, en classe lorsque l'élève s'exprime à l'oral ou l'écrit, le professeur est informé de la phase finale du processus de lecture, il se trouve face à l'interprétation de l'élève.

Pour l'élève, le problème est donc de savoir si cette interprétation est bonne, complète, conforme à ce que le professeur attend. Comment évalue-t-on sa non-compréhension ? Comment s'aperçoit-il qu'il ne comprend pas ? Que ressent-il ? Que fait-il ? S'en aperçoit-il ?

Autoévaluer son incompréhension est en fait la seule et unique condition pour mettre en œuvre des stratégies.

Après avoir fait émerger tout l'affect qui se produit au moment où un texte ne fait plus sens grâce à une stratégie métacognitive, nous nous sommes attelés à deux pratiques actives auprès de nos élèves dyslexiques. Apprendre d'une part à trier les informations après une première lecture de texte ; distinguer ce qui est compris de ce que ne l'est pas afin de les amener à **réinterroger le texte pour affiner leur compréhension au lieu d'occulter ce qui pose problème**. D'autre part, au niveau de la phrase, **développer un geste réflexe qui consiste à se dire : je ne comprends pas, je reviens donc en arrière**. L'essentiel du temps, l'incompréhension n'est pas liée à la complexité du vocabulaire mais à une erreur de lecture du dyslexique qui procède souvent par approximation, devinette, confusion, au niveau de la lecture des mots. **La pratique d'un intrus** inséré par l'enseignant dans sa pratique habituelle, **amène l'élève à une lecture plus attentive et dédramatise la difficulté de la relecture par un aspect ludique**.

Article [Compréhension 01](#)

Nous nous sommes aussi attelés à la compréhension des consignes dans toutes ses strates, du mot clef à la phrase, de la consigne explicite à la démarche implicite attendue. De fait, pour l'élève dyslexique, **la difficulté se trouve là où on ne l'attend pas nécessairement, à savoir dans tout ce qui sous-tend la réalisation d'une consigne explicite**. En effet, il aura beau avoir lu et compris une consigne correctement, tant qu'il n'aura pas automatisé le processus de mise en œuvre pour arriver à la résolution du problème qui se pose à lui, tant qu'il n'aura pas mesuré toutes les tâches implicites inhérentes à la consigne, il risque de se trouver en échec. Pour l'élève dyslexique, la cause majeure de cet échec se situe justement dans cette incapacité à automatiser les tâches que les autres élèves ont mémorisées et exécutent sans effort.

Articles Compréhension [10](#), [11](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#)

La lecture du corps du texte ainsi que sa préparation en amont ont constitué un autre axe de travail. Nous avons premièrement fait porter l'intérêt des élèves sur les **indices linguistiques et lexicaux qui structurent la phrase en amont de l'étude** du texte grâce à deux types d'activité :

- **l'identification des chaînes référentielles** qui peuvent gêner l'élève dyslexique ; songeons au déchiffrage laborieux, à l'empan mnésique réduit, à la mémoire de travail déficitaire alors que la mise en lien des chaînes anaphoriques suppose une analyse à rebours par rapport à de l'acte de lecture.

Articles Compréhension [22](#), [23](#)

- L'identification du vocabulaire nouveau ou spécifique pour lequel les connaissances préalables font défaut. **Nous avons appliqué à toutes les disciplines cette pratique courante en langues qui consiste d'abord à travailler les mots nouveaux ou spécifiques pour favoriser ensuite une lecture plus fluide et l'accès aux relations entre les idées.** Elle est essentielle pour l'élève dyslexique dont le stock de vocabulaire et la représentation précise sont en général plus pauvres que pour la moyenne des élèves.

Articles Compréhension [19](#), [20](#), [21](#), [22](#), [23](#), [24](#), [25](#)

Puis nous avons cherché à affiner les inférences lors de l'étude des documents textuels. Citons encore M. Fayol « *De manière générale, la réalisation des inférences concerne la représentation de l'enchaînement des événements, la perception du thème principal des textes (y compris celle de l'élément principal d'une série d'arguments), la déduction des besoins et désirs des personnages et la saisie de leurs relations* »

D'où une série d'expérimentations qui visaient une construction du sens étape par étape, sans pour autant rogner sur les exigences de l'objectif pédagogique.

Ainsi, comme le déchiffrage en lecture ne favorise pas l'émergence des concepts, les représentations mentales, **nous avons travaillé sur un guidage pas à pas, de phrase en phrase pour inciter les élèves explicitement à visualiser les contenus, à se faire une image mentale avant de lire la suite d'un énoncé** ou à trier des informations. Ce travail de guidage est adapté en dictée pour favoriser les accords en nombre, lors de l'étude d'un problème complexe de mathématiques ; il sert de support lors de l'étude de texte en français pour repérer les informations essentielles mais aussi en sciences.

Articles Compréhension [28](#), [29](#), [32](#), [33](#), [34](#), [35](#), [36](#), [37](#), [38](#)

Nous avons par ailleurs expérimenté avec un franc succès une proposition de M. Fayol qui consiste à « *présenter des résumés successifs de plus en plus détaillés jusqu'au texte intégral* ». L'élève dyslexique peine en effet à sélectionner des informations dans un texte intégral long en raison de son niveau de lecture qui rend pénible toute tentative de lecture en diagonale pour en extraire des fils conducteurs. L'enseignant peut alors **proposer des versions de plus en plus enrichies d'un même texte. Il part de l'idée principale pour donner un sens à chacun des éléments ajoutés au fur et à mesure d'une analyse originale.** Cette pratique a en outre l'intérêt de pallier leur mémoire de travail déficitaire dans la mesure où les éléments fondamentaux sont repris à chaque nouvel ajout. Nous avons même pu **observer un impact indirect sur leur capacité rédactionnelle** dans la mesure où

description et insertion des sentiments ont enrichi leur texte de base plus spontanément au fil des mois.

Articles Compréhension [30](#), [31](#)

Enfin, pour favoriser la compréhension, la mémorisation des concepts et la capacité de mettre des mots sur des idées ou des sentiments, ces mots qui font défaut aux élèves dyslexiques alors même qu'ils en comprennent l'idée, **nous avons tenté l'appropriation des notions par le corps**, que ce soit à petite échelle lors d'une séance de cours sur une notion précise, comme à grande échelle pour l'étude d'une œuvre dans le cadre d'un travail de coopération EPS / français.

Articles Compréhension [39](#), [40](#), [41](#), [42](#)

De là, nous avons franchi le pas suivant en creusant les pratiques de lecture sur des supports non textuels, mais qui nécessitent les mêmes contraintes d'observation, d'attention, de retour sur soi pour aboutir à une interprétation exacte. En sciences comme en EPS, la lecture de l'espace de travail, de ses outils est essentielle et l'élève dyslexique n'est plus en échec : il se montre plus efficace que la moyenne des élèves dans ce type de lecture et c'est là l'occasion de souligner que le trouble dyslexique induit certes des incapacités mais préserve, voire stimule des points de force que le pilier 7 du socle commun des connaissances et des compétences met en avant.

Articles Compréhension [43](#), [44](#), [45](#), [46](#), [47](#)

Au fil du temps, ces stratégies actives développées en classe autorisent un entraînement autonome de l'élève dyslexique ; lui seul distingue les stratégies déjà efficaces pour lui de celles qu'il doit renforcer. C'est essentiel pour donner à l'élève dyslexique une vraie chance de poursuivre ses études. D'où **des stratégies d'autoévaluation** tant en dictée, en mathématiques, en langues ou encore pour la lecture d'un texte en vue d'un examen.

Articles Compréhension [03](#), [04](#), [05](#), [06](#), [07](#), [08](#), [09](#).