

# INTRODUCTION FRANCAIS

## I. Lire en français

Un acte qui peut sembler évident et pourtant si complexe...

Le champ sémantique du verbe lire est vaste : est-ce que lire signifie déchiffrer, identifier, comprendre, interpréter ? C'est, en tous les cas, une tâche complexe à laquelle il s'agit d'être attentif pour éviter à l'élève dyslexique de se perdre dans les méandres du texte.

En français, on distingue trois types de lecture :

- la lecture de consignes : l'élève, après avoir identifié le type de consignes – question sur un texte, sujet de rédaction, analyse grammaticale... – doit repérer ce qui prime dans la réalisation de la tâche à accomplir afin d'en déduire une démarche de mise en œuvre.
- la lecture analytique, lecture d'un texte court : l'élève doit en saisir le sens global avant de rechercher les éléments implicites et de comprendre la logique du texte. Il doit ensuite être en mesure d'en reformuler le sens.
- la lecture d'œuvres intégrales, lecture longue : Au fil de sa lecture, l'élève se fait une représentation mentale simultanée de l'intrigue dans le cadre d'un récit et peut ainsi la confronter avec les hypothèses qu'il a formulées au départ. Il doit être capable de sélectionner les informations nécessaires, essentielles à la compréhension du texte dans sa longueur.

## II. Les difficultés des élèves dyslexiques

Après qu'ont été définies les tâches inhérentes à la lecture en classe, un certain nombre de difficultés émerge lorsque nous observons puis analysons le comportement des élèves dyslexiques face aux différentes activités de lecture.

En distinguant plusieurs étapes dans l'acte de lecture, nous nous sommes efforcés de mettre en lumière les difficultés spécifiques des élèves dyslexiques face à ces tâches. En regard, nous avons cherché des outils qui pourraient permettre à ces élèves de contourner, de compenser voire de surmonter certaines d'entre elles, en fonction de la sévérité de leur trouble.

Ce document a servi de base de travail et suggère des pistes pour tenter des expérimentations et des activités innovantes en direction des élèves concernés par un trouble spécifique du langage comme la dyslexie.

Etapes de la lecture	Difficultés des dys	Pistes pédagogiques
Avant la lecture : horizons d'attente	Difficultés de - Déchiffrage - Repérage sur le document - Mise en relation des éléments lus et de ce que l'élève a gardé en mémoire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix du texte pour la motivation</li> <li>- Inscription du texte dans une progression (selon une problématique et/ou les objectifs visés)</li> <li>- Passage par l'image</li> <li>- Etude du paratexte (lecture orale, commentaire, mise en place d'un automatisme pour s'appuyer dessus et formuler des hypothèses de lecture)</li> <li>- Echange entre les élèves</li> <li>- Préparation du thème par un document audiovisuel (film...)</li> <li>- Mime des différentes étapes</li> <li>- Observation de la mise en forme du texte (les espaces blancs)</li> <li>- Dessin de la forme du texte</li> <li>- Utilisation d'un schéma préparatoire (grille de lecture)</li> <li>- Travail préalable sur les champs lexicaux/mots difficiles ou « clés » du texte</li> </ul>
Première lecture : Impressions générales Thème Constituants du récit	Manque d'assurance en leurs capacités de lecture et de compréhension Déchiffrage avec - omission/confusion des lettres - saut de lignes, de mots Lecture laborieuse, lenteur Absence de stratégie de lecture Problème de mémoire : rétention	Première lecture en autonomie avec des facilitateurs : <ul style="list-style-type: none"> <li>. mise en évidence des passages clés, des mots clés</li> <li>. restructuration des phrases complexes en phrases courtes</li> <li>. mise en évidence des majuscules (professeur ou élève)</li> <li>. disposition une phrase par ligne</li> <li>. mise en évidence du début et de la fin des phrases, des segments</li> </ul>

	<p>des informations          Difficulté à rester concentré          Fatigabilité          Solitude face à la tâche          Peine pour revenir en arrière sans tout relire          Vocabulaire inconnu</p>	<p>Mise à disposition des élèves d'outils pour la compréhension des mots nouveaux ou inconnus (préfixe, suffixe, radical, contexte...)          Lecture paragraphe par paragraphe          Lecture phrase par phrase          OU contournement par la lecture de l'adulte</p>
<p>Deuxième lecture :          Sélection des informations          Indices explicites et vocabulaire</p>	<p>Difficulté à rester concentré          Fatigabilité          Profusion d'informations          Images importantes ou non ?          Mémorisation des informations          Difficulté à suivre le rythme du lecteur sur le texte          Vocabulaire inconnu</p>	<p>Création d'images mentales : se faire des films à chaque étape selon les types de texte          Lien entre une image et un paragraphe. (Celle-ci peut présenter un détail ou un fait essentiel)          Alternance lecture/écoute          L'élève A lit un passage (5 lignes) puis le raconte à l'élève B qui lit puis raconte la suite et ainsi de suite          Lecture magistrale en s'arrêtant régulièrement (phrase/phrase ou paragraphe/paragraphe) pour poser des questions de sens et donner des explications de vocabulaire          Travail de chaque catégorie d'inférence à partir d'un cursus de textes courts (lieu, temps, personnages, action...)          Choix de textes faisant travailler des stratégies de déduction, d'élimination, de logique : énigmes, enquêtes + une utilité pratique pour eux : horaires, petites annonces, jaquette de DVD .....          Mise en valeur des informations les plus utiles          Marqueurs de couleur pour les chaînes anaphoriques          Elaboration de schémas types qui serviraient de grille de lecture (narratif, descriptif .....)          Proposition de résumés successifs en mettant l'accent sur un seul aspect à la fois</p>
<p>Troisième lecture :          Structure du texte          Interprétation</p>	<p>Manque d'assurance en leurs capacités de lecture          Déchiffrage          - omission/confusion des lettres          - saut de lignes, de mots          Lecture laborieuse, lenteur          Difficulté à rester concentré</p>	<p>Lecture à haute voix          Numérotation des lignes, (couleur différente du texte de 5 en 5)          Repérage des paragraphes</p>

	Fatigabilité Repérage rapide dans le texte pour retrouver le bon indice. Mise en relation de deux ou plusieurs informations Hiérarchisation des informations Restitution de la bonne information au bon moment Structuration de l'interprétation	
« Aboutissement » Maîtrise du sens profond du texte pour l'exploitation	Mise en relation de deux ou plusieurs informations Hiérarchisation des informations Restitution de la bonne information au bon moment Structuration de l'interprétation Rédaction de formalisation des réponses Référence effective au texte Justification de la réponse Mise en place d'un raisonnement, faire une déduction	Liste de titres aux choix Lecture à haute voix Numérotation des lignes, Repérage des paragraphes Indication du paragraphe dans lequel chercher pour chaque question Phrases-réponse et phrases de justification à trous Grille de réflexion Mise en évidence de l'indice permettant de répondre Elaboration avec l'élève d'un schéma rendant compte de la compréhension du texte

Les expérimentations qui ont suivi ce travail préparatoire sont exposées dans tous les articles répartis comme suit. Nous avons choisi de prendre appui sur les items proposés dans le Livret Personnel des Compétences<sup>1</sup> pour présenter le travail de recherche et d'expérimentation mené en français. En effet, faire accéder l'élève au savoir lire met en jeu un certain nombre de compétences stipulées dans le palier 3 du Socle Commun des Connaissances et des Compétences. Les outils conçus puis expérimentés, les démarches innovantes, les stratégies mises en place, les adaptations présentées visent à permettre aux élèves dyslexiques, en particulier, d'accéder aux compétences de fin de troisième.

<sup>1</sup> <http://eduscol.education.fr/pid23228-cid53126/grilles-de-references-socle-commun.html>

### III. Présentation du travail mené en français

Dans cette répartition, vous trouverez une présentation succincte des articles selon les items du socle commun ainsi qu'un tableau récapitulatif qui vous permettra un accès direct aux articles selon leurs mots clés et leur référence.

#### 1. Adapter son mode de lecture à la nature du texte proposé et à l'objectif poursuivi

Dans la présentation des items du socle commun, deux modes de lecture sont indiqués, la lecture silencieuse et la lecture à voix haute.

La lecture silencieuse est une lecture pour soi. Il s'agit d'amener l'élève à :

- Lire de façon linéaire la totalité du texte
- Pratiquer une lecture hiérarchisée afin de sélectionner certaines informations.
- Procéder à des allers et retours dans un document ou dans un texte.
- Circuler du texte à l'image et au schéma (tableaux, figures, graphiques, dessins, photos).

La lecture à voix haute peut être une lecture pour soi. Il s'agira, pour l'élève, d'oraliser un écrit pour se l'approprier.

Mais la lecture à voix haute est surtout une lecture pour autrui : l'objectif étant, pour l'élève, de lire de façon claire, fluide, expressive afin de se faire entendre et comprendre.

Pour développer ces compétences chez les élèves dyslexiques, nous sommes immédiatement confrontés aux difficultés de déchiffrage, de repérage, de fluence<sup>2</sup>, qui

---

- <sup>2</sup> « une lecture fluente est précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer son attention sur la compréhension » Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. Reading fluency and its intervention, *Scientific Studies of Reading*, Editors : E. Kameenui et D. Simmons. 2001, Pages 211-239.

représentent des obstacles réels pour l'élève lui-même, mais aussi pour les autres dans le cadre d'une lecture à voix haute. Nous proposons des expérimentations destinées à faciliter l'accès au texte et à permettre à l'élève d'exercer sa fluence en s'entraînant à lire à voix haute.

Dans cette perspective, Corinne Neuhart a recensé et expérimenté différentes manières de présenter formellement des documents pour soutenir l'attention des élèves et faciliter l'accès au texte Cf. « présentations formelles pour faciliter le déchiffrage » ([fluence 01](#))

#### La lecture silencieuse :

Dans le cadre de la lecture linéaire de la totalité d'un texte, les élèves dyslexiques éprouvent des difficultés de déchiffrage et de repérage. Afin de leur faciliter l'accès au texte, Laurence Léon a expérimenté l'utilisation de couleurs ou de styles de police. Cf. « Améliorer l'accessibilité au texte » ([contourner 11](#))

#### La lecture à voix haute :

Qu'on lise pour soi ou pour autrui, lire de façon claire, fluide et expressive semble primordial pour se faire entendre et se faire comprendre.

Une expérience longitudinale<sup>3</sup> de texte répété menée par Laurent Charmillon en zone AEFÉ a abouti à des résultats très encourageants. Nathalie Keller a de son côté évalué les possibilités de mise en œuvre d'une telle expérimentation en collège ordinaire. Cf. « lecture à voix haute et fluence » : N. Keller et « la lecture fluence, suivi longitudinal de population » : L. Charmillon ([Fluence 11a, 11b](#))

A une échelle plus modeste, Emmanuelle Rabin expérimente la lecture en binôme pour exercer la fluence, favoriser la lecture pour autrui et améliorer la compréhension linéaire. Cf. « La lecture répétée » ([fluence 18](#)) et « Un entraînement à la lecture : quand le normo-lecteur relit après l'élève dyslexique » ([fluence 19](#))

Dans un article collectif transversal, les collègues du groupe de recherche ont soumis aux élèves dyslexiques une présentation du texte en unités de sens. Cette présentation facilite la lecture et une meilleure appropriation ; elle permet aussi une forme

---

<sup>3</sup> Etude inscrite dans le temps

d'autonomie pour l'élève dyslexique encore au stade du déchiffrage, car elle ménage des pauses pour se faire une image mentale de ce qui est lu. Cf. « Mettre en évidence les unités de sens » [\(fluence 06\)](#) et [\(fluence 07\)](#).

Si les expérimentations et les pistes proposées pour favoriser l'accès aux textes et développer les compétences de la lecture pour soi et pour autrui sont réellement encourageantes, elles s'inscrivent dans la durée et nécessitent un entraînement fréquent et régulier de la part des élèves dyslexiques.

## **2. Repérer les informations dans un texte à partir des éléments explicites et implicites nécessaires**

Afin de parvenir à une compréhension littérale du texte, l'élève doit être capable au préalable de rechercher, d'extraire et d'organiser des informations explicites et parfois même implicites, lesquelles lui permettront alors de saisir et de construire le sens. Or, bien souvent, l'élève dyslexique ne parvient pas à construire du sens, car l'extraction même de ces informations implique, en amont, d'autres tâches complexes comme la libre circulation dans le texte, la capacité à mémoriser ce qu'il vient de lire...

Afin de faciliter cette recherche, il faut des outils ou des démarches qui permettent d'appréhender ces informations autrement : c'est ce que propose Nathalie Keller dans un article général sur le pictogramme, outil de contournement par excellence, car il substitue le canal visuel au canal linguistique. Cf. « Les pictogrammes » [\(Contournement 00\)](#).

Une grande difficulté des élèves dyslexiques en troisième est d'accéder à l'implicite contenu dans les consignes données, notamment lors de l'examen final du collège. En effet, ils auront beau avoir lu et compris une consigne correctement, tant qu'ils n'auront pas automatisé le processus de mise en œuvre pour arriver à la résolution du problème qui se pose à eux, tant qu'ils n'auront pas mesuré toutes les tâches implicites inhérentes à la consigne, ils risquent de se trouver en échec. 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. Corinne Neuhart propose une réflexion sur ce sujet dans l'article « L'implicite des consignes d'énoncé type brevet » [\(compréhension 15\)](#).

Pour sensibiliser les élèves à l'intérêt d'une lecture et d'une relecture attentive, il s'agit au préalable de leur faire mesurer leur incompréhension. Un article collectif sur l'auto-évaluation de la compréhension en lecture propose des démarches guidées par l'enseignant et menées dans diverses disciplines ainsi qu'en ULIS. Pour débusquer par exemple les erreurs de lecture à l'échelle du mot, l'article présente des exercices de recherche de l'intrus, ou encore pour éviter que l'élève néglige les éléments qui l'embarrassent, des tableaux de tri de l'information l'échelle à chaque paragraphe (Compréhension 01 et 02).

Il peut être intéressant d'anticiper avec les élèves sur cette phase d'expression de sa compréhension ou de sa non-compréhension en ciblant des activités de lecture en fonction de l'étude du texte. C'est l'objet d'une autre expérimentation de Béatrice Muller, qui guide la compréhension à partir des activités de lecture choisies et offre des approches variées de lecture d'un texte. Cf. « Lire selon des intentions » (Compréhension 17).

Marie Garrec, quant à elle, choisit d'expliquer comment aborder le paratexte avec les élèves de façon plus ludique pour leur donner de bons réflexes lorsqu'ils découvrent un texte. Cf. « Rituel d'entrée dans un texte en français » (compréhension 18).

Ces différentes expérimentations tendent à montrer que l'élève dyslexique est **capable de construire du sens** à partir du moment où **il acquiert une méthode** ou lorsqu'on **instaure des rituels**.

### 3. Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue

Les capacités de raisonnement de l'élève dyslexique sont bornées par ses capacités cognitives. En effet, puisqu'il possède une mémoire de travail déficiente, un élève dyslexique a inévitablement du mal à mobiliser ses fonctions exécutives alors qu'il vient de déchiffrer le texte.

Or, pour parvenir à une compréhension fine du texte, il doit prendre en compte des éléments implicites complexes et percevoir le déroulement chronologique et /ou l'enchaînement logique d'un texte. Outre les outils qui permettent de mettre en évidence

ces éléments implicites et d'aider l'élève à se repérer dans le texte (cf. partie 4), le professeur de français a un rôle essentiel dans la transmission des connaissances nécessaires qui éclairent un texte.

La mobilisation du savoir lexical, grammatical et orthographique ne peut se faire sans une approche différente et différenciée de ces notions en classe. En tant que professeur de français, nous avons une mission clairement définie d'enseignant de langue qui est d'aider nos élèves à comprendre sa constitution, sa construction, ses subtilités, ses nuances et l'enseignement de la grammaire est le meilleur outil qui nous permet d'y accéder. Mais lorsque le trouble s'en mêle, le déchiffrage en lecture devient vite un obstacle à la logique grammaticale. Corinne Neuhart a tenté de lever un coin du voile à travers son expérience de la classe. Cf. « Quand déchiffrage en lecture rime avec erreurs en grammaire » ([grammaire 00](#)).

Le bagage linguistique de l'élève constitue en principe une réserve dans laquelle il peut puiser pour parvenir à une compréhension fine du texte. Or, les élèves dyslexiques ont du mal à acquérir ces notions grammaticales, parfois fondamentales pour éclairer le sens de l'écrit.

Béatrice Muller nous rappelle tout d'abord que seule une approche multi-épisode donne une chance raisonnable d'un encodage correct. Elle le développe dans un exemple centré sur les homophones grammaticaux. Cf. « L'apprentissage multi épisode au service de l'orthographe : les homonymes grammaticaux (niveau 6°) » ([fluence 15](#)).

Les autres articles de cette section proposent d'aborder autrement différentes notions de langue afin de les rendre plus accessibles à ce public. Grâce à une approche différente ou innovante et à des pratiques de pédagogie active, la mobilisation est facilitée et favorise une meilleure rétention.

Dans un article sur la conjugaison, Corinne Neuhart nous propose d'aborder cette notion avec les élèves par le biais d'une pause réflexive pour leur faire prendre conscience de leurs procédures ; elle propose ensuite des outils adaptés aux besoins des élèves, notamment un jeu de cartes qui stimule l'automatisation des désinences verbales. Cf. « La conjugaison dans tous ses états » ([grammaire 01](#)).

L'acquisition des temps et le repérage des verbes conjugués facilitent vraiment l'accès au sens. Béatrice Muller et Corinne Neuhart font ainsi état d'expérimentations tentées dans leurs classes pour dépasser cette incapacité majeure autour du verbe. La kinesthésie offre aux élèves dyslexiques une autre entrée dans ce monde qui leur semble parfois inaccessible, à savoir l'étude de la langue. Lorsqu'on fait appel au mouvement (mise en scène, imagination, mime) et aux émotions de l'élève, il n'est plus dans une relation pédagogique habituelle et son corps, sa mémoire s'imprègnent autrement. Pour réinvestir ce qu'il a appris, il fait alors appel à des indices de récupération<sup>4</sup> différents et la restitution de ses connaissances en est facilitée. Cf. « La kinesthésie au service de l'apprentissage de l'orthographe : le présent de l'indicatif » (grammaire 02) et « La kinesthésie au service de l'apprentissage de l'impératif : Le présent de l'impératif » (grammaire 03) ; Cf. « L'accord du participe passé » (grammaire 10)

Une approche identique permet de distinguer les phrases simples et les phrases complexes : Corinne Neuhart partage une autre expérimentation. Cf. « La kinesthésie pour distinguer phrase simple/ phrase complexe. » (Grammaire 11)

Reconnaître la classe grammaticale des mots et leur fonction permet de mieux appréhender le texte. Béatrice Muller et Corinne Neuhart proposent chacune une approche active sur le sujet, centrée sur la manipulation et /ou l'habillage narratif qui vont donner corps à des notions grammaticales abstraites. Cf. « La grammaire autrement » (grammaire 05) et « Classes grammaticales et fonctions avec des briques de couleur » (grammaire 06). Par ailleurs, Marie Garrec raconte une petite histoire qui permet de retenir les différentes expansions du nom. Cf. « Métaphore pédagogique pour les expansions du nom » (grammaire 07).

L'accès à la chaîne des accords dans le groupe nominal et une meilleure connaissance du GN et de ses constituants guident aussi la compréhension du texte. Ainsi, Béatrice Muller propose un travail sur l'apprentissage de l'orthographe : « La

---

<sup>4</sup> C'est un rappel indicé dans le processus de récupération :  
Lieury, Alain, *Mémoire et réussite scolaire*, Dunod. 2012, 208 pages. (pp. 34-47)

kinesthésie au service de l'accord du groupe nominal » ([grammaire 08](#)) ; Corinne Neuhart nous livre son expérimentation autour des adjectifs de couleur par le biais d'une situation problème qui permet d'appréhender la particularité de ces accords et de dépasser le conflit cognitif. Cf. « situation problème et adjectif de couleur » ([grammaire 09](#)).

De toute évidence, l'élève dyslexique comprend les notions grammaticales, mais il éprouve des difficultés face à la présentation systématique de ces notions par le biais textuel ou par l'usage d'un vocabulaire technique spécifique qu'il peine à mémoriser. Ces mêmes difficultés resurgissent lorsqu'il doit lire pour apprendre ses leçons. Une stratégie mnésique, la catégorisation, peut ici servir de variante pour nombre d'élèves. Béatrice Muller développe un exemple dans un article sur la phrase. Cf. « La stratégie mnésique de catégorisation au service de l'analyse grammaticale : La phrase (niveau 4°/3°) » ([Contourner 04](#)).

En intéressant les élèves à l'étude de la langue, en leur proposant des méthodes différentes qui ont un impact sur la restitution et le réinvestissement des notions, nous faisons d'eux, en nous appuyant sur un de leur point fort, des acteurs d'un raisonnement qu'ils vont s'approprier ; c'est bien là un des enjeux de leur progression.

#### **4. Savoir faire appel à des outils appropriés pour lire et relire**

Pour accéder au sens d'un texte, le normo-lecteur utilise des stratégies de lecture qu'il a peu à peu élaborées ou dont il s'est approprié l'usage. Il pourra enrichir sa compréhension du texte en utilisant les outils qu'il a à sa disposition ou qu'il cherchera par lui-même quand il en éprouvera le besoin. Avec un élève dyslexique, il sera nécessaire de proposer, de construire, d'expérimenter les stratégies et les outils pour l'accompagner et à terme le rendre autonome dans sa lecture et sa relecture d'un texte.

Afin de mieux analyser le récit, il est essentiel d'extraire des informations implicites qui participent à la construction du sens dans le texte. Pour saisir des notions de stylistique et mémoriser le jargon technique, Béatrice Muller et Corinne Neuhart proposent d'aborder différemment les notions de point de vue et de rythme du récit à travers une activité

kinesthésique que les élèves pourront réinvestir au fur et à mesure de l'étude des textes. Cf. « Kinesthésie et rythme du récit » ([compréhension 39](#)) et « La kinesthésie pour aborder la notion de point de vue du narrateur » ([compréhension 40](#)).

Afin de donner à l'élève un exemple de stratégie de relecture du texte et de faciliter l'organisation de cette tâche, Marie Garrec propose un schéma construit avec les élèves pour alléger le coût de la relecture et leur permettre de mieux appréhender une leçon à retenir. Cf. « Catégoriser pour mémoriser » ([Contourner 03](#)).

Béatrice Muller, quant à elle, a élaboré une procédure de schématisation au service de la compréhension du texte, à partir de l'étude de la création du monde. Cf. « Schématisation au service de la compréhension du texte, à partir de l'étude de la création du monde en classe de 6<sup>ème</sup> » ([Compréhension 34](#)).

Par ailleurs, le lexique est un élément crucial dans l'accès au sens du texte : Marie Charpentier propose un travail sur son acquisition préalablement à l'entrée dans le texte, en suivant une logique éprouvée en langues vivantes et tout à fait adaptée à nos textes riches sur le plan lexical. Cf. « Comprendre le vocabulaire avant la lecture du texte » ([Compréhension 19](#)).

Certains élèves dyslexiques ont des difficultés à mobiliser des images mentales afin de se représenter un texte et d'accéder à son sens. Béatrice Muller s'est proposé de les accompagner dans l'élaboration d'images mentales pour visualiser et comprendre un texte qui sera ensuite dicté aux élèves. Cf. « Visualiser pour écrire : pratiquer la dictée visualisée (niveau 6°) » ([Compréhension 35](#)).

Enfin, face au texte d'autrui, la relecture est une tâche complexe, mais elle est d'autant plus difficile quand il s'agit de son propre texte. L'élève peine à se distancier de son écrit. Pour provoquer, accompagner et développer le réflexe de la relecture chez l'élève en vue de corriger son propre texte, Marie Garrec a expérimenté un outil ludique : elle a formalisé les différentes étapes de relecture d'un texte en imaginant des passages successifs de brigades de vérification. Cf. « Réaliser une relecture de dictée pour s'auto-corriger » ([Compréhension 09](#)).

Ainsi, un élève qui aura acquis des stratégies de lecture et de relecture sera à

même d'aborder de façon autonome les textes dans toute la diversité de leurs registres et de leurs genres.

### 5. Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu

Dans la présentation des items du socle commun, différents moyens permettent d'entraîner l'élève à dégager l'essentiel d'un texte lu :

- Il s'agira pour l'élève d'identifier le genre et la provenance d'un texte, ce dont il parle (le thème), ce qu'il dit (le propos), ainsi que la situation de communication (qui parle ? à qui ? avec quel objectif ?).
- Il sera également amené à reformuler le texte lu avec ses propres mots.
- Il sera capable de le résumer.

Très régulièrement, lors du cours de français, le professeur s'assure que l'essentiel du texte qui est lu est identifié par l'élève, qu'il s'agisse d'une consigne, d'un extrait d'œuvre ou d'une œuvre intégrale. Les moyens qu'utilise l'enseignant pour l'entraîner et le vérifier se situent à différents moments de l'étude et se présentent sous des formes diverses, à l'oral comme à l'écrit.

Ainsi Marie Garrec propose-t-elle un schéma pour guider l'élève dans la recherche des informations que l'on peut extraire d'un texte et lui permettre de les organiser. Les entrées dans ce schéma sont variées et évolutives. Cet outil permet de donner aux élèves une méthode d'entrée dans les textes qui s'enrichit de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>. Cf « La construction de schémas pour affiner la compréhension » ([compréhension 32](#)).

Pratiquer une lecture hiérarchisée afin de sélectionner certaines informations dans un texte suppose l'acquisition d'une stratégie de lecture que les élèves dyslexiques n'ont pas ou que partiellement acquise. Pour pallier l'absence de stratégie et les difficultés à trier les informations, il nous a semblé intéressant de leur proposer des versions de plus en plus enrichies d'un même texte. Habituellement, la pratique veut que nous partions d'un texte pour trouver le propos principal. Emmanuelle Rabin propose de faire le contraire : partir de l'idée principale pour donner un sens à chacun des éléments ajoutés au fur et à mesure d'une analyse originale. Cf. « La reconstruction d'un texte au service de la construction du sens » ([compréhension 30](#)).

Pour exercer les élèves à repérer les informations essentielles d'un texte et à produire des inférences dans le cadre d'une courte lecture cursive, les enquêtes de l'inspecteur Lafouine, de Christian Souchard, apparaissent comme une source précieuse. La résolution des énigmes avec l'appui de l'image notamment obligera à une lecture pertinente et à un raisonnement sur le récit. Ces expérimentations ont été testées par Béatrice Muller et Jean-Louis Potin. Cf. « Construire des outils de lecture à partir des enquêtes de l'inspecteur Lafouine » ([compréhension 36](#)).

Toutes ces expérimentations proposent aux élèves dyslexiques des outils systématiques, variés et évolutifs leur permettant de s'approprier des stratégies et de créer des automatismes qui les accompagneront tout au long de leur scolarité au collège.

## 6. Manifester par des moyens divers, sa compréhension de textes variés

La compréhension d'un texte peut se traduire de manières diverses, pas nécessairement par le passage à l'écrit ou le résumé oral par exemple. Le schéma ou le langage du corps sont à ou des émotions suscitées.

C'est pourquoi, pour permettre aux élèves dyslexiques de manifester leur compréhension d'un texte, une expérience transversale a été testée.

Dans le cadre d'un travail collaboratif en français et en EPS fondée sur l'étude d'une œuvre complète, *Dom Juan* de Molière et d'une séquence « DANSE » en classe de 3<sup>e</sup>, les élèves ont eu la possibilité d'exprimer la compréhension qu'ils ont du texte de manière originale et créative. Cf. « Etude de *Dom Juan* de Molière dans le cadre d'un travail collaboratif Français/EPS », Béatrice Muller et Claire Dussourd ([compréhension 42](#)).

Il est nécessaire que les élèves s'approprient ces outils et ces démarches au fil du temps. Aussi Corinne Neuhart a-t-elle élaboré deux grilles qui permettent aux élèves d'auto évaluer leurs stratégies et de renforcer celles qui sont encore fragiles : « Grille d'auto-évaluation pour lire un texte en 3<sup>ème</sup> » ([compréhension 05](#)) et une autre plus large sur tous les outils clefs de la pédagogie dys en classe. Cf. « des outils et des démarches d'autonomie » ([compréhension 06](#)).

Tableau récapitulatif des articles de français

Compétences du socle commun	Mots clés	Articles	Référence de l'article
<b>1. Adapter son mode de lecture à la nature du texte proposé et à l'objectif poursuivi</b>	présentation - mise en page -support	« Présentations formelles pour faciliter le déchiffrage » C. Neuhart	Fluence 01
	fluence- entraînement systématique	« Lecture à voix haute et fluence » N. Keller « La lecture fluence, suivi longitudinal de population » L. Charmillon	Fluence 11a et 11b
	lecture silencieuse - accessibilité au texte	« Améliorer l'accessibilité au texte » L. Léon	Contourner 11
	lecture à voix haute - lecture répétée - fluence.	« La lecture répétée » E. Rabin	Fluence 18
	lecture à voix haute - lecture répétée - fluence.	« Un entraînement à la lecture : quand le normo-lecteur relit après l'élève dyslexique » E. Rabin	Fluence 19
	guidage visuo-attentionnel - accessibilité du texte - unité de sens	« Mettre en évidence les unités de sens » B. Muller	Fluence 06
	guidage visuo-attentionnel- ULIS - accessibilité du texte - unité de sens	« Mettre en évidence les unités de sens en ULIS» J.L.Potin	Fluence 07
<b>2. Repérer les informations dans un texte à partir des éléments explicites et implicites nécessaires</b>	Calepin visuo-spatial -mémoire- autonomie	« Les pictogrammes », N. Keller	Contourner 00
	implicite - lecture de consignes - compréhension	« L'implicite dans les consignes de type brevet » C. Neuhart	Compréhension 15
	relecture - lecture attentive – intrus – ULIS – auto-évaluation – tri des informations	« L'auto-évaluation de la compréhension en lecture » article collectif F. Avon, L. Gonzalez, B. Muller Béatrice, JL Potin, Y. Zingraff	Compréhension 01

	relecture - lecture attentive – intrus – auto-évaluation	« Améliorer l'attention » L. Charmillon	<a href="#">Compréhension 02</a>
	intention de lecture - entrée dans le texte information focalisée- reformulation – mémoriser – image mentale	« Les intentions de lecture » B. Muller	Compréhension 17
	informations explicites - entrée dans le texte - paratexte	« Rituel d'entrée dans un texte en français » M. Garrec	Compréhension18
<b>3. Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue</b>	grammaire – lecture- accord – trouble dys et lettres muettes	« Quand déchiffrage en lecture rime avec erreur en grammaire» C. Neuhart	<a href="#">Grammaire 00</a>
	homonymes - compréhension - production écrite – encodage – multi épisodique	« L'apprentissage multi épisodique au service de l'orthographe : les homonymes grammaticaux » B. Muller	<a href="#">Fluence 15</a>
	temps - verbe – conjugaison - pause réflexive – stratégies d'automatisation	« La conjugaison dans tous ses états » C. Neuhart	<a href="#">Grammaire 01</a>
	temps verbes - kinesthésie - présent de l'indicatif	« La kinesthésie au service de l'apprentissage du présent de l'indicatif» B. Muller	<a href="#">Grammaire 02</a>
	temps verbes - kinesthésie - impératif	« La kinesthésie au service de l'apprentissage de l'impératif» B. Muller	<a href="#">Grammaire 03</a>
	accords - participe passé- kinesthésie	« L'accord du participe passé » C. Neuhart	Grammaire 10
	phrase simple - phrase complexe - analyse de la phrase - kinesthésie	« La kinesthésie pour distinguer phrase simple/ phrase complexe» C. Neuhart	Grammaire 11
	classe grammaticale - nature - analyse grammaticale	« La grammaire autrement : Les natures de mots (niveau 6°) » B. Muller	Grammaire 05
	nature - classe grammaticale - fonction - analyse grammaticale- manipulation	« Classes grammaticales et fonctions avec des briques de couleur» C. Neuhart	Grammaire 06

	groupe nominal - expansion du nom	« Métaphore pédagogique pour les expansions du nom » M. Garrec	<a href="#">Grammaire 07</a>
	accords dans le groupe nominal - adjectifs - orthographe	« La kinesthésie au service de l'apprentissage de l'accord du GN » B. Muller	<a href="#">Grammaire 08</a>
	accords au sein du GN - adjectifs de couleur – orthographe- situation problème	« Situation problème et adjectifs de couleur » C. Neuhart	<a href="#">Grammaire 09</a>
	phrase - analyse grammaticale- mémoriser – catégorisation- schématisation	« La stratégie mnésique de catégorisation au service de l'analyse grammaticale : La phrase (niveau 4°/3°) » B. Muller	<a href="#">Contourner 04</a>
<b>4. Savoir faire appel à des outils appropriés pour lire et relire</b>	récit - analyse texte – compréhension - kinesthésie	« Kinesthésie et rythme du récit » C. Neuhart	<a href="#">Compréhension 39</a>
	point de vue - informations implicites - analyse texte - kinesthésie	« La kinesthésie pour aborder la notion de point de vue du narrateur » B. Muller	<a href="#">Compréhension 40</a>
	stratégie de relecture du texte - mémorisation - trace écrite du cours - leçon	« Catégoriser pour mémoriser » M. Garrec	<a href="#">Contourner 03</a>
	schéma - compréhension - outil de lecture	« Schématisation au service de la compréhension (les textes fondateurs) » B. Muller	<a href="#">Compréhension 34</a>
	lexique - sens du texte - entrée dans le texte	« Comprendre le vocabulaire avant la lecture du texte » M. Charpentier	<a href="#">Compréhension 19</a>
	compréhension - dictée	« Visualiser pour comprendre un texte » B. Muller	<a href="#">Compréhension 35</a>
	rédaction - dictée - autocorrection	« Réaliser une relecture de dictée pour s'auto corriger » M. Garrec	<a href="#">Compréhension 09</a>
	<b>5. Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel</b>	schéma - organiser les informations - compréhension. - rituel d'entrée	« La construction de schémas pour affiner la compréhension » M. Garrec
hiérarchiser les informations - idée		« Reconstruire pour mieux construire : favoriser les	<a href="#">Compréhension 30</a>

<b>d'un texte lu</b>	principale - analyse texte	inférences dans un texte abrégé » E. Rabin	
	compréhension - visuel	« Du visuel pour accéder au sens : les enquêtes de l'inspecteur Lafouine » B. Muller, JL Potin	<a href="#">Compréhension 36</a>
<b>6. Manifester par des moyens divers, sa compréhension de textes variés</b>	transdisciplinarité - EPS/français - danse - œuvre intégrale - Kinesthésie	« Dom Juan et la danse : expérience de coopération EPS/Français » C. Dussourd, B. Muller	<a href="#">Compréhension 42</a>
	auto évaluation – compréhension – autonomie- stratégies actives – vers la seconde	« Des outils et des démarches d'autonomie» C. Neuhart	Compréhension 05
	auto évaluation - compréhension – stratégies actives	« Grille d'auto évaluation pour lire un texte en 3 <sup>ème</sup> » C. Neuhart	Compréhension 06