

La compréhension en lecture, AVON Florence, GONZALEZ Lucie, LEON Laurence, MULLER Béatrice, POTIN Jean-Louis, ZINGRAFF Yves

## Compréhension 01

### L'auto-évaluation de la compréhension en lecture

Apprendre à lire, c'est apprendre à évaluer sa propre compréhension le plus objectivement possible, sans fausse modestie ni sous-estimation systématique. En ce qui concerne, les élèves dyslexiques de collège, l'enquête sur le « LIRE » a montré qu'à propos de leur maîtrise de la lecture, ils se sous-estiment majoritairement. La représentation qu'ils ont de leurs compétences en lecture est très médiocre, pour des raisons qu'on peut bien imaginer. Le rôle de l'école serait donc d'amener les élèves dyslexiques à une juste évaluation de leur compréhension de lecture.

#### I. Mesurer son incompréhension :

« Quand je lis, que se passe-t-il dans ma tête lorsque je ne comprends pas ? », lorsqu'on pose cette question à des normo-lecteurs, on se rend compte que leur auto-évaluation de ce moment précis où l'interprétation du texte s'interrompt, se traduit par des mots différents. Tous les lecteurs ont été confrontés un jour ou l'autre à une difficulté de compréhension due à un vocabulaire spécialisé inconnu. Ici la question concerne une autre incompréhension, le vocabulaire est accessible et la lecture consiste à traiter les informations pour comprendre.

Pour répondre à la question posée, certains normo-lecteurs disent : « Je ressens une sorte d'alerte, un déclic, une gêne intérieure. Puis je vis une frustration intellectuelle parce que le texte résiste. », « Il s'agit alors non pas de combattre le texte, mais de composer avec lui pour retrouver le sens. » D'autres normo-lecteurs expriment ce moment par des métaphores visuelles comme « Tout à coup, le film s'arrête. », ou encore « On n'est plus en lien avec l'auteur, il n'y a plus de fil », ou enfin « on ressent du vide ». Ce qui est remarquable ici, c'est la capacité naturelle de ces lecteurs à décrire ce qu'ils ressentent quand ils ne comprennent pas. De plus, c'est à cette seule condition que l'on peut développer des stratégies de relecture. Par conséquent, puisque savoir évaluer sa compréhension est une compétence nécessaire du lecteur expert, cela signifierait-il que les élèves dyslexiques pourraient progresser en développant cette compétence ? Dans ce cas-là, quelles pratiques faudrait-il mettre en place ?

Cette première expérience a été effectuée en lycée. En menant une pause réflexive, le professeur a tenté de faire prendre conscience aux élèves non seulement de la précision de ce qu'ils ressentent lors de leur non-compréhension, mais également de la variété de ce qui peut être ressenti.

**Gonzalez Lucy**

Discipline : sciences et techniques sanitaires et sociales (STSS)

### **Pause réflexive : Quand je lis, comment m'apercevoir que je n'ai pas compris ?**

#### **Contexte classe :**

En lycée, les élèves accueillis dans les classes ne sont pas clairement identifiés dyslexiques et leur proportion est peu importante : 1 à 2 par classe voire nulle pour la 2<sup>ème</sup> année du GRF.

Il m'est apparu intéressant d'interroger les élèves sur leur technique de repérage du moment où ils perdaient le fil de leur lecture et de repérer leur propre stratégie pour renouer avec la compréhension du texte.

Cette phase a été réalisée sous la forme d'une pause réflexive.

#### **Le contenu de la pause réflexive :**

Les élèves ont répondu à la question suivante, à l'écrit et de façon anonyme.

Quand je lis, que se passe-t-il dans ma tête lorsque je ne comprends pas ? Comment je m'aperçois que je ne comprends pas ?

#### **Leurs réponses sont regroupées et classées.**

1. La non-compréhension se traduit par des impressions physiques : « *Dans ma tête c'est comme s'il y avait un gros blanc et que le sens de la phrase ne montait pas au cerveau.* », « *ça monte au cerveau ou pas.* », « *ça tourne dans ma tête.* », « *Je suis dans le flou total.* », « *Quand je ne comprends pas, c'est le vide pendant quelques secondes pour après relire pour essayer de comprendre et c'est après deux lectures que je me rends compte que je ne comprends pas.* », « *Quand je bute dessus.* », « *Tout se mélange dans ma tête.* », « *Dans ma tête, c'est confus.* », « *Quand le texte ne reste pas dans ma tête.* »
2. Les élèves cherchent une compréhension à l'échelle de la phrase, la phrase est considérée comme l'enchaînement d'un sens, la construction du sens dans le

temps : « Quand la suite des mots, ou la phrase ne me paraît pas compréhensible, quand je n'ai pas compris l'idée de la phrase, ce qu'elle veut dire. »

3. Face à l'incompréhension, la lecture s'interrompt et les élèves s'auto-interrogent ou se parlent : « Je m'aperçois que je ne comprends pas quand je me pose des questions sur ce que je viens de lire, sur son sens sur le pourquoi de ce qui est écrit et je ne trouve pas la réponse. », « Je m'aperçois que je ne comprends pas lorsque je me pose beaucoup de questions du style : comment ça, de quoi ? », « Tout se mélange dans ma tête, il y a des choses que je ne trouve pas logiques, en me posant des questions, je ne trouve pas les réponses et je m'aperçois que je n'ai pas compris ».
  
4. Les élèves s'éprouvent: « Lorsque je ne suis pas capable d'expliquer ou de savoir de quoi il s'agit après avoir lu et entrepris la relecture. », « Je m'aperçois que je ne comprends pas quand j'ai besoin de relire immédiatement ou que je serais incapable de résumer le texte. », « Quand je n'ai même pas réussi à retenir une phrase importante du texte et que je n'arrive pas à relever les informations... », « Quand je ne sais pas de quoi parle ce que je suis en train de lire, quand je n'arrive pas à résumer ce que j'ai lu et détecter les passages ou les termes les plus importants », « Dans ce cas (quand je ne comprends pas), j'essaie de reformuler ce que je lis, de tourner la phrase dans un autre sens en gardant la même signification, j'essaie de comprendre mot à mot la phrase. », « Lorsque je n'arrive pas à cibler le sujet du texte, ce qu'il essaie de nous apprendre, je n'arrive pas à cibler les étapes ce qui ne facilite pas la compréhension. »
  
5. La non-compréhension provoque des conséquences que les élèves expriment : « C'est le désordre dans ma tête, et je deviens impatiente car je n'arrive pas à répondre aux questions que je me pose. », « Il n'y a pas de lien entre les différents éléments, je me sens perdue », « Quand je bute dessus, je panique ! », « Je ne suis plus concentrée ».

Cette pause réflexive montre que, d'une part, même si au bout du compte la compréhension du texte est insuffisante, incomplète ou absente, les élèves ne sont pas passifs face à l'épreuve ou à l'échec. D'autre part, ils décrivent assez précisément leur non-compréhension, ce sont des élèves de lycée. Ainsi leurs réponses permettent de créer une grille d'auto-évaluation pour aider les plus jeunes en difficulté de lecture à affiner l'auto évaluation de leur non-compréhension.

<b>Je viens de lire un texte :</b>	<b>Plusieurs fois</b>	<b>Une fois</b>
Ai-je ressenti le vide/ le blanc/ un silence pendant quelques secondes ?		
Ai-je eu l'impression que tout se mélange dans ma tête ?		
Me suis-je posé beaucoup de questions comme « comment ça ? » ?		
Ai-je été déconcentré ?		
Ai-je eu envie de pleurer/ de m'énerver ?		
Ai-je retenu des informations du texte ?		
Puis-je reformuler les idées du texte ?		
...		

Enfin une fois que la non-compréhension est conscientisée, on peut aborder les stratégies de lecture. Les documents de STSS se caractérisent par leur longueur et leur nature. Il s'agit de textes explicatifs ou informatifs qui laissent peu de marge à l'interprétation ; leur compréhension repose sur des inférences précises. Comprendre, pour les élèves, signifie maîtriser le vocabulaire spécifique, lire des phrases, et des paragraphes pour en extraire des idées, des mécanismes, des arguments, et repérer leur enchaînement logique. Comment faciliter cette lecture ?

### **Avant la lecture:**

Premièrement, il est recommandé de s'intéresser à la nature du document. En effet, la lecture est différente selon le type de document : on ne lit pas un tableau comme on lirait un graphique ou un texte, on ne lit pas de la même façon un article de journal reconnu et un témoignage extrait d'internet. La fiabilité de la source, son origine spécialisée ou non doivent être questionnées.

Ensuite la lecture se fait à travers différents repérages : le titre donne une information explicite sur le sujet de l'article ou de l'extrait ; la date permet la mise en contexte du document et implique de faire des ponts avec des éléments de connaissances en lien avec le phénomène présenté dans le document à la période de son écriture ; l'auteur peut susciter un regard critique sur ce qu'il expose ou sur la rigueur du travail mené...

Enfin la lecture en STSS se fait pour répondre à une question : il paraît donc judicieux de connaître l'exploitation à conduire avant de se lancer dans la lecture du document. Une bonne analyse de la consigne aide à la compréhension du texte. (Cf. [compréhension 11](#)) Bien sûr avoir des connaissances préalables sur le sujet permet de mieux comprendre les liens logiques tels que les relations de cause à effet, si bien que faire le point de ses connaissances avant la lecture des différents textes prépare la construction du sens.

**Pendant la lecture :**

Repérer les moments de rupture de sens implique des stratégies conscientes comme la répétition de lectures, ou des variations de la vitesse de lecture.

En outre, pour construire le sens qui n'est pas forcément présenté de manière linéaire dans les documents de STSS, ou pour se rendre compte des redites ou des idées contradictoires, les élèves sont amenés à noter à chaque paragraphe l'idée générale, et à reformuler en mettant en lien avec leur connaissances.

**II. Mesurer sa compréhension :**

La problématique de l'évaluation de la compréhension en lecture est double. Non seulement elle consiste à être conscient du moment de décrochage dans la construction du sens, pour que des stratégies de relecture puissent se déclencher, mais elle dépend aussi de sa capacité à savoir que parfois le lecteur a l'impression qu'il a compris, qu'il s'est fait une représentation mais qu'elle est erronée. Cette nouvelle prise de conscience pour les élèves dyslexiques est nécessaire également pour engager d'autres types de stratégies de relecture : des stratégies de vérification.

La deuxième expérience effectuée sur l'auto-évaluation a été menée en collège.

Léon Laurence

Discipline : Français

### Trier les informations

#### Objectifs :

Du point de vue de l'élève, la non-compréhension n'est pas toujours perçue dans la mesure où il croit avoir accédé au sens et de ce fait avoir compris ce qu'il a lu dès la première lecture. Le but de l'expérience que j'ai menée était donc de faire prendre conscience qu'une lecture engendre potentiellement des illusions et qu'il faut en tant que lecteur être aussi bien attentif à ce que l'on ne comprend pas qu'à ce que l'on a compris.

#### Déroulement :

Mon groupe de soutien en 6<sup>ème</sup> est composé de six élèves dont un seul élève dyslexique. Cet élève, ainsi que trois autres, éprouve par ailleurs d'importantes difficultés de compréhension.

J'ai donc demandé à mes élèves d'écrire dans deux colonnes, après une lecture silencieuse d'un texte narratif: « ce que je suis sûr d'avoir compris » et « ce que je ne suis pas sûr d'avoir compris ».

La première difficulté et non la moindre est d'identifier l'incertitude. Celle-ci suppose qu'on se pose des questions. D'ailleurs, la deuxième colonne n'a quasiment pas été renseignée par les élèves, car à partir du moment où ils écrivaient quelque chose, c'était qu'ils avaient compris le texte, du moins le pensaient-ils.

Pour évaluer les éléments compris par les élèves, j'ai distribué le premier chapitre de *L'homme à l'oreille coupée* de J-C.Mourlevat<sup>1</sup>.

Il y avait dans le port de la Norvège un très vieil homme à qui manquait une oreille.

« Comment l'as-tu perdue ? » lui demandait-on dans l'auberge où il venait s'enivrer chaque soir, et il répondait volontiers :

« Oh, ça remonte à loin ! disait-il, j'étais encore un petit garçon... J'avais neuf ans à peine, alors voyez ! Un cirque ambulante est passé dans notre village. Ça ne coûtait pas très cher, mais nous étions pauvres et mes parents ne pouvaient pas me payer l'entrée. Alors, le soir de la représentation, j'y suis allé en cachette.

Je me suis faufilé sous la toile du chapiteau, ni vu ni connu, et j'ai pris place dans

---

1 éd. Thierry Magnier ISBN 978-2-84420-204-8

les gradins. C'était plein à craquer. La musique assourdissante, l'odeur forte des animaux, tout ça : j'étais comme ivre. Il y a eu les chevaux qui tournaient, puis les acrobates-voltigeurs, puis les petits caniches dressés. J'en restais la bouche ouverte. Quelle émotion ! Pour moi qui n'avait jamais rien vu ! Enfin le directeur du cirque a annoncé un numéro de fouet. J'ai oublié le nom de l'artiste, Pacito, Pancho, un nom comme ça. Il s'est avancé, dans sa tenue de cow-boy, accompagné de son assistante en maillot de bain. Et clac ! Clac ! Ça a commencé.

«D'abord l'assistante a mis une longue cigarette de papier dans sa bouche. Clac ! Au premier coup de fouet, la cigarette a perdu un centimètre. Clac ! A chaque coup de fouet elle en perdait un de plus, jusqu'à ce qu'il n'en reste qu'un minuscule mégot. Alors elle a avancé les lèvres maquillées de rouge, comme pour donner un baiser, puis elle a légèrement basculé la tête en arrière, pour ne pas se faire couper le bout du nez je suppose. Il y a eu un roulement de tambour, et clac ! Le mégot a volé !

Ensuite ils ont demandé un volontaire. C'est juste à ce moment-là que j'ai vu un camarade d'école en face de moi, de l'autre côté de la piste. Il me faisait de grands signes. J'ai levé le bras pour lui répondre et ils ont cru que je voulais venir ! Ils m'ont mis une cigarette de papier dans les oreilles. Une dans chaque.

Clac ! Clac ! De quoi vous rendre sourd. Les gens applaudissaient.

Et ils riaient aussi. Sans doute à cause de mon air ahuri. Et puis tout à coup j'ai entendu « oooOoooh ! » Ça faisait comme une vague dans les gradins...l'assistante s'est aussitôt évanouie et quelques spectatrices aussi. J'ai senti quelque chose de tiède qui dégoulinait dans mon cou. J'ai passé la main. C'était mon sang. Alors j'ai compris. J'ai regardé par terre et j'ai vu mon oreille, là, dans la sciure...

J'ai oublié la suite. Je me revois transporté dans des bras étrangers. Je revois des gens très flous qui me tiennent les mains. Je revois surtout ma mère qui pleure et mon père qui lève les bras au ciel :

-Ah, ce gamin ! Ce gamin !

Voilà comment je l'ai perdue, mon oreille. Ça vous évitera d'avoir à le demander la prochaine fois...

L'élève dyslexique du groupe, qui rencontre par ailleurs des difficultés de compréhension, peine à atteindre le troisième paragraphe. Il est obligé de relire plusieurs fois les passages. Il note des éléments sur sa feuille au fil de sa lecture et non après avoir lu le texte en entier. En discutant après l'exercice, il m'a avoué ne plus se souvenir de ce qu'il avait lu au fur et à mesure de la progression du texte d'où ses retours en arrière répétés. Malgré sa prise de note au fur et à mesure de sa lecture, l'élève dyslexique n'a pas pu restituer l'histoire dans ses grandes lignes. Il n'a pas construit le sens global du texte. Par rapport à l'exercice demandé, il n'a pas rempli la deuxième colonne mais prenant les informations au fur et à mesure il a noté des choses dans la première.

Une fois les colonnes complétées, je ramasse les feuilles et fais le point. Seuls deux élèves ont parfaitement compris l'histoire au vu de leur prise de notes. Tous ont compris que le narrateur a perdu son oreille mais trois dont l'élève dyslexique n'en connaissent pas bien la raison. Deux ont cru que la cigarette avait explosé. Deux élèves ont bien compris que la scène se passait dans une auberge où un vieil homme explique comment il a perdu son oreille à l'âge de neuf ans, dans un cirque. L'élève dyslexique et deux autres camarades n'ont pas saisi que le vieil homme et l'enfant sont la même personne. Ils sont sûrs d'avoir compris qu'un garçon de neuf ans se trouve dans l'auberge et que ce dernier parle à un vieil homme.

Cette activité de lecture vise à trier des informations et à faire prendre conscience aux élèves qu'une compréhension initiale doit se vérifier, se compléter, s'enrichir. En effet, le problème ici est que l'auto-évaluation est incorrecte « ils sont sûrs d'avoir compris ». Par conséquent, à la suite du tableau, une des activités intéressantes, parmi d'autres, est de permettre des relectures qui vont ou confirmer ou infirmer les affirmations qui apparaissent dans la 1<sup>ère</sup> colonne du tableau.

Cet exemple de pratique enrichit l'objectif initial de former les élèves dyslexiques à savoir mesurer précisément leur compréhension. Convaincues de la nécessité de former les élèves lecteurs à prendre l'habitude de mesurer leur compréhension, nous avons cherché des activités pédagogiques transversales qui pourraient répondre à cet objectif sans détourner les élèves de leurs objectifs disciplinaires. Nous avons donc tenté une troisième expérience avec des élèves de collègue.



**ZINGRAFF Yves**

Discipline : Allemand

### Aborder un texte en langues

#### **1. Objectifs :**

Les objectifs sont multiples :

Il s'agit en premier lieu de valoriser les compétences acquises dans les domaines des structures syntaxiques et du lexique plutôt que de mettre le doigt sur tout ce que les élèves ne savent pas.

Le but est ensuite de montrer l'importance de la relecture.

Enfin, cet article a la volonté de proposer une nouvelle stratégie de lecture pour aborder les textes.

#### **2. Difficultés des dyslexiques:**

L'élève dyslexique mémorise difficilement le lexique, mélange les mots entre eux et doit déchiffrer les lexèmes, notamment les mots allemands qui, en raison de leur formation par composition ou dérivation, sont longs.

A l'échelle d'un texte complet, le déchiffrement est chronophage et laborieux. Arrivé en fin de phrase, il est difficile de se souvenir du début : l'élève dyslexique ne dispose que de peu de mémoire de travail qui devrait aider à faire des inférences pour comprendre le texte.

Les règles de syntaxes allemandes, peu nombreuses mais différentes de la syntaxe française, ne seraient-ce que par la place d'un verbe, sont d'autant plus d'obstacles pour accéder au sens.

Se rajoute à tous ces éléments la perte d'estime de soi, le fameux « je suis nul, je n'y arrive pas ». De plus, l'élève dyslexique reste bloqué dès qu'il rencontre une difficulté.

#### **3. Description de l'expérience :**

L'expérimentation a été menée dans un groupe classe de 3<sup>ème</sup> LV1 dont le niveau est très hétérogène.

Les élèves ont reçu un nouveau texte : un témoignage sur la vie en colocation. Il s'agit d'un texte informatif de niveau A2/B1 selon le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (Conseil de l'Europe, Editions Didier, ISBN : 978 – 2 – 278 – 05813 – 6).

La tâche à réaliser est de répondre à la question suivante : *Ist es schön, in einer WG zu wohnen ?*

Pour ce faire, je propose une grille de lecture sous forme de tableau.

**Lis** le texte et **complète** le tableau suivant au fur et à mesure :

Quels sont les <b>mots-clés</b> que j'ai compris ? (noter ces mots en allemand)	Qu'est-ce que j'en déduis sur le sens / le contenu du texte ?

Les élèves travaillent en autonomie.

Le premier tableau propose de dégager les notions connues et comprises pour accéder à la compréhension du texte. Il sert d'aide-mémoire extérieur puisque les élèves remplissent « au fur et à mesure », ce qui leur permet aussi de faire les inférences au fur et à mesure sans surcharge cognitive.

Pour la seconde lecture, je distribue un deuxième tableau :

**Relis** le texte une deuxième fois et **complète** le tableau suivant :

Quels sont les mots que je pense avoir compris ? (noter ces mots en allemand et leur sens en français)	Quelles informations supplémentaires cela me donne-t-il ?

Le second tableau invite à relire le texte, à repérer de nouveaux mots connus ou le cas échéant à formuler des hypothèses relatives à des mots dont le sens est incertain pour l'élève. Il s'agit ainsi de dégager de nouveaux aspects du texte.

Lorsque l'on met en place cette pratique, il est important de procéder par étape et de donner des consignes claires aux élèves.

Le texte à étudier est distribué avec le premier tableau.

Le texte ne doit pas être accompagné d'éléments perturbateurs.

Puis arrive la phase de relecture. On distribue à ce moment le deuxième tableau. Il s'agit de bien expliquer aux élèves l'intérêt de ce tableau pour qu'ils en saisissent l'utilité, s'investissent et fournissent un effort supplémentaire et perçoivent ainsi la richesse d'une deuxième lecture, ce qui les motivera peut-être même à relire le texte une troisième fois.

Les informations ainsi rassemblées doivent permettre aux élèves de répondre au plus grand nombre de questions de la grille de compréhension du texte distribuée par la suite.

#### 4. Analyse des résultats :

Voici les résultats des quatre élèves dyslexiques et des treize élèves normo-lecteurs.

Nombre d'informations dans le texte : 14			
Nombre d'informations comprises en moyenne par élève lors de la 1 <sup>ère</sup> lecture.		Nombre d'informations supplémentaires comprises lors de la 2 <sup>ème</sup> lecture.	
Par les dyslexiques	Par les normo-lecteurs	Par les dyslexiques	Par les normo-lecteurs
4,75 (entre 2 et 7)	5,07 (entre 2 et 11)	0 (1 élève) 1 (3 élèves)	0 (1 élève) 1 (8 élèves) 2 (4 élèves)

#### 5. Bilan :

Il en ressort deux remarques principales :

1. Les élèves ont été valorisés dans la mesure où, grâce à ce tableau, l'attention est portée sur ce qu'ils comprennent – et non plus sur ce qu'ils ne comprennent pas. Cette valorisation se montre efficace puisque que même des élèves qui n'aiment pas lire se sont donné du mal et se sont confrontés au texte.

2. La relecture est importante : elle a permis tant aux dyslexiques qu'aux normo-lecteurs d'accéder à des informations supplémentaires. En effet, cette relecture représente une plus-value de 16% pour les élèves dyslexiques, de 24% pour les normo-lecteurs, ce qui est loin d'être anodin. Cette expérience est un facteur de motivation pour les élèves qui entrevoient ainsi la possibilité d'améliorer leur travail, donc leur note, par la simple relecture, chose souvent oubliée.

Non seulement ils oublient de le faire, mais le plus souvent ils ne savent pas comment faire. Ces deux grilles représentent bien une manière stratégique efficace de lire : ils peuvent mettre de côté ce qu'ils sont sûrs d'avoir compris et se concentrer, lors d'une deuxième lecture, sur ce qu'ils pensent avoir compris sans en être tout à fait sûrs. S'appuyant sur ce qu'ils savent, ils peuvent ainsi faire des inférences avec les informations dont ils disposent, émettre des hypothèses ou faire des déductions, des confirmations ou des infirmations.

Grâce au tableau et au tri des informations qu'il engendre, l'élève devrait être amené à construire progressivement du sens et même à éviter les contresens.

### **III. Utiliser « l'intrus » dans un texte :**

**AVON Florence**

Discipline : Histoire-géographie

#### **Insérer un intrus dans un texte pour obliger à la relecture**

L'idée de notre expérience en classe est de montrer aux élèves qu'ils ont du mal à auto-évaluer leur non-compréhension. Cette réflexion est issue d'une citation de Michel Fayol dans « Regards sur la lecture et ses apprentissages », ONL96 qui pose la question « des moyens dont disposent les lecteurs pour évaluer en temps réel leur niveau de compréhension, pour détecter les éventuelles incohérences ou insuffisances et pour y porter remède [...] »

Ainsi nous avons remplacé un mot, voire plusieurs, d'un texte par un mot intrus, dont la caractéristique est d'être remarquable par son caractère incongru par rapport au sens du texte. Cet intrus constitue par conséquent un élément sur lequel le lecteur va buter et être obligé de reconsidérer son interprétation du texte. L'utilisation d'un intrus est une pratique courante dans nombre de fichiers de lecture d'écoles élémentaires.

### Constat de départ et intérêt pour les élèves dyslexiques :

- Ceux qui ont une dyslexie de surface favorisent la voie d'assemblage : leur attention cognitive est de ce fait centrée sur le décodage. Le sens va avoir du mal à émerger et la compréhension globale va leur poser problème.
- Ceux qui ont une dyslexie phonologique favorisent la voie d'adressage : les élèves vont pouvoir accéder plus facilement au sens, pour peu que le vocabulaire soit bien stocké dans leur lexique sémantique. Cependant la lenteur de la récupération reste présente. Ils devraient prendre le temps suffisant pour lire, mais certains vont accélérer leur rythme de lecture, faisant même illusion, et ce au détriment du sens.

Les élèves dyslexiques éprouvent des difficultés à situer leur niveau de compréhension : il nous apparaît donc nécessaire de travailler sur ce point.

Nous sommes parties de l'hypothèse suivante :

Le fait d'introduire dans leur lecture un intrus les obligerait, s'ils s'aperçoivent de sa présence, à appliquer des stratégies telles que la relecture ou la modulation du rythme de lecture pour améliorer la compréhension ou pour s'approprier les informations plus difficiles à comprendre. Autrement dit, l'utilisation de l'intrus permettrait de former les élèves à auto-évaluer leur compréhension et à se construire des stratégies pour rendre la lecture opérante.

### Expérimentations :

Cette démarche pédagogique a fait l'objet de deux expérimentations non concertées dans deux disciplines : en histoire-géographie et en français. Aussi procèdent-elles de deux dispositifs différents concernant notamment :

- la longueur des textes utilisés en support à l'exercice : courts en histoire – géographie, longs en français
- la nature des intrus introduits : énormes et incongrus dans la première expérimentation en histoire-géographie, subtils et obligeant à une plus grande attention dans la deuxième expérimentation en français.

### **1- Expérimentation en histoire-géographie :**

#### Contexte classe :

Ce travail a été mené dans une classe de 6<sup>ème</sup> de 26 élèves, n'ayant qu'une élève dyslexique repérée. Il s'agit d'une classe d'un niveau plutôt bon avec une certaine hétérogénéité, elle ne comporte que trois à quatre élèves en réelle difficulté. L'élève dyslexique semble être d'un niveau moyen. Elle bénéficie d'un suivi orthophonique depuis deux ans et compense en partie.

Dispositif :

L'expérimentation a été menée à plusieurs reprises à des moments très divers du cours sur des sujets tout aussi divers et sans liens.

- La première fois : La séance s'intégrait dans la première partie du programme d'histoire de 6<sup>ème</sup> sur « l'Orient ancien » et concernait la notion de vie après la mort. Les élèves avaient chacun une photocopie collée dans leur cahier avec comme document un extrait du *Livre des morts* – ensemble de textes de l'Egypte antique – s'accompagnant d'un petit questionnement. Voici un passage de l'extrait – ici l'intrus est mis en gras, il ne l'était pas dans le document distribué aux élèves – :

« Salut à toi, grand dieu ! Je te connais et je connais le nom des dieux qui sont avec toi. Je n'ai pas commis l'injustice. Je n'ai pas maltraité les gens et **les carottes**. Je n'ai pas fait le mal [...] »

Le texte n'a pas été lu au préalable à haute voix. Très vite deux ou trois élèves, en même temps, se sont aperçus du mot intrus et ont réagi. L'élève dyslexique n'a pas eu de réaction particulière, mais il ne m'était pas possible de savoir si elle en était déjà arrivée à cet endroit du texte.

- La deuxième fois : La séance s'intégrait dans l'introduction au programme de géographie de 6<sup>ème</sup> sur des révisions de l'école primaire concernant des grands repères géographiques. Les élèves devaient noter le cours vidéo-projeté au tableau. Voici l'extrait – ici l'intrus est de nouveau mis en gras, comme précédemment, il ne l'était pas dans le document distribué aux élèves – :

« L'équateur est la ligne située à égale distance des deux pôles. Il divise la Terre en deux hémisphères : Nord et **matin**. »

Très rapidement un élève a dit que j'avais fait une erreur. L'élève dyslexique n'en était pas encore arrivée à recopier ce mot-là. A l'oral, je leur ai indiqué de remplacer le mot « matin » par « Sud », mais je n'ai pas fait la modification au tableau. A la fin de la copie de cette partie de leçon, je suis passée dans les rangs pour vérifier si chacun avait bien effectué le changement. Quatre élèves avaient écrit le mot « matin ». Ce ne fut pas le cas de l'élève dyslexique qui avait bien opéré la substitution.

- La troisième fois : C'était lors du contrôle concernant la première partie du programme d'histoire de 6<sup>ème</sup> sur « l'Orient ancien ». La consigne était de ne dire absolument rien – j'ai lourdement insisté sur ce point – et de lever le doigt en cas de problème. Un des documents consistait en un texte extrait de *La satire des métiers*, texte égyptien de 2100 av. J.-C. En voici un passage tel qu'il est sur leur photocopie – sauf qu'ici le mot intrus a été mis en gras :

« [...] le bétail dévore, les petits oiseaux pillent. Le reste les voleurs l'ont réduit à rien. Et voici que le scribe débarque sur le quai et veut faire rentrer la récolte **et le pantalon** : les agents portent des bâtons et disent [...] »

Une des questions qui accompagne ce document est : « Relever le passage du texte

indiquant le rôle du scribe. »

Certains élèves m'ont appelée pour m'indiquer l'erreur dans le texte. Ce ne fut pas le cas de l'élève dyslexique.

D'autres ont corrigé d'eux-mêmes l'erreur en supprimant le passage intrus. Ce ne fut pas le cas de l'élève dyslexique.

D'autres se sont trompés sur le passage à recopier. Ce ne fut pas non plus le cas de l'élève dyslexique.

D'autres enfin, peu nombreux, ne se sont pas trompés sur le passage à recopier, mais l'ont recopié avec le mot intrus. Ce fut le cas de l'élève dyslexique. Il est possible que la difficulté soit venue du fait que ce travail constitue pour elle une double tâche, puisqu'il fallait à la fois copier le passage et comprendre pour trouver l'intrus.

- La quatrième fois : Ce fut lors de la deuxième leçon de géographie sur le thème de « Mon espace proche : paysages et territoire ». Il s'agissait de recopier la leçon suivante vidéo-projetée au tableau – les mots intrus n'étaient pas en gras comme ici. Nous avons vu ensemble au préalable tous les éléments de cette leçon à l'oral.

En géographie, nous utilisons des plans et des canards. Nous pouvons les trouver dans les SIG = systèmes d'information géographique. Il s'agit d'un outil informatique donnant des informations géographiques en images sur les lieux de la planète. Ex. : Google Earth ou Géoportail.

A partir de là, nous pouvons réaliser un croque-monsieur. Il s'agit d'une représentation simplifiée d'une carte ou d'un paysage pour en faire ressortir les éléments importants.

Un élève m'a très rapidement fait remarquer que j'avais « de nouveau » fait une erreur : « canards » à la place de « cartes ». Cet élève n'était pas l'élève dyslexique. Je leur ai alors expliqué que je l'avais fait exprès et que c'était pour vérifier s'ils étaient bien attentifs. J'ai rajouté qu'il y avait même une deuxième erreur mais que surtout ils ne devaient rien dire et corriger d'eux-mêmes, on vérifierait ensemble par la suite. Certains ont très vite dit « j'ai trouvé », mais heureusement aucun n'a indiqué l'emplacement de l'intrus.

Pendant tout ce temps de copie, je suis passée dans les rangs, vérifiant leurs modifications. Tous les élèves ont bien remplacé « canards » par le mot « cartes », y compris l'élève dyslexique. Deux élèves ont recopié tel quel le second intrus « croque-monsieur ». Cinq autres, dont l'élève dyslexique, ont laissé un espace à l'endroit où figure cet intrus. Et enfin, le reste de la classe a écrit « croquis » à la place. L'élève dyslexique a donc bien repéré la place de l'élément intrus, mais n'a visiblement pas retrouvé le mot adéquat qui a pourtant été vu à plusieurs reprises auparavant. Il est possible de supposer qu'il s'agit d'un problème de récupération en mémoire à long terme.

J'ai procédé ensuite à la correction des deux intrus sur l'écran et j'ai demandé que chacun vérifie le cahier de son voisin. Tous sauf un, ce n'était pas l'élève dyslexique, avaient bien effectué la substitution. Un élève m'a demandé si la prochaine fois je mettrais de nouveau des intrus. Une légère clameur dans la classe m'a fait comprendre qu'ils avaient trouvé ce petit exercice plutôt amusant.

### Bilan en histoire-géographie :

Cet exercice met en lumière deux points : premièrement l'intrus déclenche une réaction, la lecture s'interrompt et les élèves manifestent leur observation. Cette attitude prouve que le sens global du texte est compris puisqu'ils sont perturbés par le mot insolite. Le fait que l'intrus soit incongru ne facilite pas la tâche, la question n'étant pas de piéger les élèves, mais d'évaluer leur compréhension du sens général. Deuxièmement, en ce qui concerne l'élève dyslexique, l'activité l'a exercée à gérer la double tâche qui consiste à copier et comprendre. Il est probable que l'élève ait été très proche de maîtriser cette double tâche, au moment des activités « intrus » puisqu'il a suffi d'un seul entraînement pour qu'elle réussisse à copier, comprendre et ne pas noter l'intrus de la leçon à la sollicitation suivante. L'activité a stimulé sa compétence.

Enfin les élèves ont pris l'exercice comme un jeu ce qui induit une lecture plaisir qui n'est pas négligeable.

## **2- Expérimentation en français :**

### **LEON Laurence**

J'ai neuf élèves de 6<sup>ème</sup>, dont un élève dyslexique, dans un groupe de soutien que je vois une fois par semaine.

### Déroulement :

Avant de distribuer le texte, une courte lettre, je note au tableau la série de questions « QQCOQP » afin de définir la situation d'énonciation - Qui ? A Qui ? Comment ? Où ? Quand ? Pourquoi ? Je leur demande également à quel genre de texte appartient cet extrait. Ces questions posées sont pratiquement inhérentes à tout texte étudié afin qu'elles deviennent un automatisme.

Strasbourg, le 2 octobre 2011

Chère Mamie,

Comment vas-tu ? Et Rex, a-t-il toujours mal à sa patte ? Je suis vraiment désolée de ne pas t'avoir écrit plus tôt mais le mois de septembre a défilé à vive allure. Tu sais, il m'a fallu du temps pour prendre mes marques.



En effet, le jour de la rentrée (et même la semaine qui a suivi) j'étais très impressionnée par le nombre d'élèves, les grands de troisième et aussi par tous les couloirs ! J'en rêvais même la nuit. J'imaginai que j'étais perdue, seule dans ce grand bâtiment, un peu comme Sébastien Britt, tu sais, le personnage du roman Le collègue fantôme. Si tu ne l'as pas lu, je te le prêterai ; on l'a étudié avec madame Le Guillou, notre professeure de français. Elle n'est pas commode ! Heureusement, on ne doit la supporter qu'une heure par jour ! C'est un des avantages du collège. C'est aussi un inconvénient car à chaque heure, on doit changer de salle...quelle pagaille !

Sinon te souviens-tu de Marion ? Je suis dans sa classe, en sixième A. Nous avons fait la connaissance d'autres copines et certaines sont même en cinquième ! Elles nous ont appris les règles de base pour bien vivre au collège... rien à voir avec le règlement intérieur !... je t'en dirai plus dimanche quand tu viendras à la maison mais promets-moi de ne rien dire aux parents car ils se fâcheraient.

Mon cher Papi, il va falloir que je te laisse car j'ai une « tonne » de devoirs à faire pour demain.

Gros bisous à toi et caresse à Rocky

Laure

Je ne procède pas à une lecture magistrale. Je donne aux élèves les consignes suivantes :

- 1) Lisez le texte
- 2) Répondez aux questions – je n'exige pas de phrases.
- 3) Soulignez au crayon ce que vous ne comprenez pas.

Après avoir vérifié que chacun a répondu, je procède à une lecture orale. La compréhension du texte dépend donc dans ce cas, de la capacité des élèves à traiter les informations orales, en dehors de toutes difficultés de déchiffrage. Je donne ensuite la possibilité aux élèves d'apporter des corrections à leurs réponses dans une autre couleur. Sur les neuf élèves, deux seulement ont repéré des incohérences : « Chère Mamie » et « Mon cher Papi » ; « Rex » et « Rocky ». Ces deux élèves ont fait le rapprochement entre les deux objectifs de lecture : chercher des informations ciblées et les mettre en relation. Les sept autres ont bien compris aussi le sens global de la lettre mais se sont contentés de relever tous les personnages cités. Le choix des intrus portait sur un changement de destinataire : « mamie » qui devient « papi » et sur la transformation d'un nom très courant de chien « Rex » en un autre nom tout aussi courant et de sonorités proches : « Rocky ». Cet exercice n'a donc pas fonctionné comme je l'imaginai car trop peu d'élèves ont été

perturbés par le changement de nom des personnages.

Cherchons à comprendre pourquoi dans ce cas, les intrus n'ont pas été repérés.

Comme le dit Michel Fayol, « l'activité de compréhension se déploie en relation avec un texte et en fonction de l'objectif poursuivi par le lecteur - se distraire, rechercher une information, comprendre comment monter une maquette, etc... ». Le fait de poser des questions avant la lecture du texte induit que la lecture doit avoir comme but de chercher ces informations dans le texte.

Or le fait de poser les questions précisément sur la situation d'énonciation incite les élèves à chercher des informations littérales : le nom des personnages, le lieu de l'émission de la lettre, la date de l'écriture. Cette pratique détourne donc l'attention des élèves du sens global du texte.

D'ailleurs, lorsqu'on les observe, c'est ce que l'on constate : sur les neuf élèves, quatre commencent à répondre aux questions avant même d'avoir lu le texte dans son intégralité. Il faut dire que le genre de la lettre s'y prête plus facilement.

De plus, même si le sens global du texte est compris, il s'agit d'une adolescente qui ayant fait son entrée au collège écrit à sa grand-mère pour la lui raconter, les intrus n'apportent pas de réelles incohérences. En effet, même si Laure s'adresse à sa grand-mère au début, on peut envisager la possibilité qu'elle ajoute un destinataire tel que son grand-père à la fin de la lettre. Enfin en ce qui concerne Rex qui devient Rocky, le changement de nom n'affecte en rien le concept de chien ou d'animal.

Deux semaines après ces premiers constats, j'ai soumis aux élèves un texte créé à partir du chant V de l'*Odyssée* par Géraldine MEUNIER<sup>2</sup> dans le but de retravailler l'impératif.

*Ulysse est retenu prisonnier par la nymphe Calypso. Les dieux ont décidé d'ordonner à Calypso de libérer Ulysse. Hermès est envoyé pour lui transmettre l'ordre.*

La nymphe Calypso vit arriver le messager et reconnut en lui Hermès, le fils de Zeus. Elle l'interrogea aussitôt sur le motif de sa venue:

" Que viens-tu faire ici, Hermès? "

Avant même d'entendre sa réponse, elle l'invita à prendre place à sa table. Elle lui offrit de l'ambrosie et elle prépara le nectar. Lorsqu'il fut rassasié, Hermès put lui répondre:

" Tu retiens **Toto / l'hippopotame** prisonnier, Calypso. Libère-le. C'est un ordre de Zeus. "

Entendant la volonté du père de tous les dieux, la merveilleuse Calypso frémit, puis elle trouva la force pour dire:

" Ô dieux, que vous êtes injustes et jaloux ! Vous m'enviez maintenant parce que je garde auprès de moi un homme mortel que j'ai recueilli, alors qu'il errait seul, abandonné des

---

2 Géraldine Meunier : professeure certifiée de Lettres Modernes, pour ses élèves de 6<sup>ème</sup> du collège Giono à Orange

dieux.

- Laisse-le partir Calypso ! reprit Hermès, fermement résolu à transmettre la décision des dieux. Sois raisonnable! Ne discute pas les ordres de Zeus ! "

Calypso se lamenta encore et cita de nombreux exemples où les dieux avaient ainsi interrompu des amours entre humains et nymphes. Hermès s'impatienta :

" Réfléchis bien, Calypso; fais tes adieux à Ulysse et obéis. Pense à la colère de Zeus si tu refuses de te soumettre. "

[...]

*Calypso accepta finalement de libérer Ulysse qui partit en mer sur une embarcation de fortune. Un peu plus tard, le héros crut mourir au cours d'une terrible tempête, quand surgit Athéna qui lui parla en ces termes:*

" Suis donc mes conseils. Ôte tes vêtements. Laisse les vents emporter ton radeau. Nage de toutes tes forces jusqu'au rivage de Phéacie. Avec ce voile divin étendu sur ta poitrine, tu n'auras à craindre ni la souffrance ni la mort. Détache-le une fois sur la terre ferme; jette-le dans la mer couleur de vin et détournes-en tes regards. "

J'ai pris soin de situer l'épisode dans son contexte et d'explicitier les deux premières lignes du paratexte. Comme précédemment, je laisse les élèves lire silencieusement le texte. Dans un premier temps, j'attends de leur part qu'ils comprennent parfaitement la situation d'énonciation et l'histoire avant de pouvoir travailler sur l'impératif. Aucun des neuf élèves ne fait attention à l'intrus qui n'était pas en gras. Cinq élèves disposaient de la version 1 avec « Toto » et les quatre autres dont l'élève dyslexique de la version 2 avec « hippopotame » au lieu d'Ulysse.

Après cette première lecture, je leur annonce qu'ils ont lu trop vite le texte, car j'y avais placé un intrus. Quatre élèves le trouvent très rapidement, quel que soit l'intrus, puis trois autres.

Au contraire des élèves de l'expérimentation en histoire-géographie, ceux-ci n'ont pas, en apparence, de réaction face à l'intrus. On peut l'expliquer facilement. A priori ils font confiance à ce qui est écrit, ils n'ont pas l'habitude de remettre en cause ou de critiquer un texte ou un auteur, et ce d'autant plus qu'ils sont en difficulté de lecture. Pour autant, l'absence de manifestation ne signifie pas qu'ils n'avaient pas vu l'intrus. La preuve c'est que dès que je dis qu'il y a un mot incongru, la majorité des élèves le trouve. On peut développer une autre hypothèse. En effet, dans les aventures d'Ulysse, les élèves ont l'habitude de voir le héros rencontrer des créatures étranges, pourquoi pas un hippopotame. Seul l'élève dyslexique, après mon intervention, ne trouvera pas l'intrus, preuve que la construction du sens se fait mal.

Cette expérience montre que les exercices sur l'intrus devraient peut-être s'adapter au fonctionnement des élèves dyslexiques.

### 3. Expérimentation en ULIS :

#### POTIN Jean-Louis

Coordonnateur d'une ULIS TSL, je me suis penché sur la compréhension des élèves dyslexiques et sur les activités d'intrus que j'avais pratiquées quand j'étais maître E en RASED avec des CM. Je me suis demandé s'il ne serait pas intéressant de voir si la recherche de l'intrus, quand les élèves savent qu'il y en a un, ne gêne pas la compréhension générale du texte car l'objectif de trouver l'intrus finirait par primer sur la compréhension générale. Le résultat serait l'inverse de celui attendu.

#### Contexte :

Suite à cette réflexion, dans le cadre d'un projet de travail sur *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, j'ai pratiqué deux séances portant sur la recherche de l'intrus. Mais en évitant la difficulté de l'accession au sens d'un texte nouveau.

Lors de l'étude du premier chapitre, après avoir découvert le texte, travaillé le vocabulaire et la compréhension pendant trois séances en début de semaine, j'ai proposé deux exercices de recherche d'intrus à six élèves dyslexiques immergés en classe de 5<sup>e</sup> pour toutes les matières sauf en français et en mathématiques et à trois élèves immergés pareillement en 4<sup>e</sup>.

#### Déroulement :

Lors de la première activité, ils ont dû relire un extrait du texte travaillé en début de semaine.

*Texte original: Le Petit Prince, ANTOINE DE SAINT EXUPERY*

Extrait du chapitre I/ p.9 et 10

Éditions Gallimard ISBN: 2-07-033453-8

(Comic Sans MS 14 interligne 1,5)

Mon dessin ne représentait pas un chapeau. Il représentait un serpent boa qui digérait un éléphant. J'ai alors dessiné l'intérieur du serpent boa, afin que les grandes personnes puissent comprendre. Elles ont toujours besoin d'explications. Mon dessin numéro 2 était comme ça.

Les grandes personnes m'ont conseillé de laisser de côté les dessins de serpents boas ouverts ou fermés, et de m'intéresser plutôt à la géographie, à l'histoire, au calcul et à la grammaire. C'est ainsi que j'ai abandonné, à l'âge de six ans, une magnifique carrière de peintre. J'avais été découragé par l'insuccès de mon dessin numéro 1 et de mon dessin numéro 2. Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c'est fatigant, pour les enfants, de toujours et toujours leur donner des explications.

Puis ils ont dû trouver les intrus dans le texte n°2. Les élèves pouvaient retourner au texte original, une fois, s'ils le souhaitaient.

*Texte n°2: les intrus n'étaient évidemment pas colorés.*

Ma sculpture ne représentait pas un manteau. Elle représentait un requin marteau qui digérait une baleine. J'ai alors dessiné l'intérieur du requin, afin que les grandes personnes puissent comprendre. Elles ont toujours besoin d'explications. Mon dessin numéro 2 était comme ça.

Les grandes personnes m'ont conseillé de laisser de côté les dessins de requin marteau ouverts ou fermés, et de m'intéresser plutôt à la danse, à la magie, au sport et à la cuisine. C'est ainsi

que j'ai abandonné, à l'âge de six ans, une magnifique carrière de **sculpteur**. J'avais été découragé par l'insuccès de **ma sculpture** numéro 1 et de **ma sculpture** numéro 2. Les **grandes personnes** ne comprennent jamais rien toutes seules, et c'est **amusant**, pour les enfants, de **ne jamais** leur donner des explications.

Les résultats ont été bons, même si aucun n'a trouvé tous les intrus et qu'aucun de ces intrus n'a piégé tout le groupe. Je les ai donc félicités pour leur réussite et ils m'ont répondu :

« C'était facile car les intrus sont évidents et puis on connaît déjà bien l'histoire ! »

Les élèves ont lu le texte n°2 comme un nouveau document à traiter, ils ont construit le sens, l'ont comparé au texte qu'ils connaissaient bien et ont trouvé les mots intrus. En effet, les mots insolites ont été choisis de telle sorte qu'ils affectent le sens général. En ce qui concerne les mots concrets, un « dessin » n'est pas une « sculpture », un « requin » n'est pas un « serpent », une « baleine », un « éléphant ». Quant au vocabulaire plus abstrait tel que « géographie », « histoire », « calcul », « grammaire », l'austérité est remplacée par la légèreté des mots comme « danse », « magie », « sport » et « cuisine ». Le sens global du texte est opposé, les élèves s'en rendent compte. La recherche des intrus ne semble pas primer sur la construction du sens.

Le lendemain, je leur ai proposé le même travail avec le texte n°3.

*Texte n°3: les intrus n'étaient évidemment pas colorés.*

Mon dessin ne représentait pas un **chameau**. Il représentait un serpent **python** qui digérait un **éléphanteau**. J'ai alors dessiné l'intérieur du serpent **python**, afin que les **adultes** puissent comprendre. Elles ont toujours besoin d'explications. Mon dessin numéro 2 était comme ça.

Les **adultes** m'ont conseillé de laisser de côté les dessins de serpents **python** ouverts ou fermés, et de m'intéresser plutôt à la géographie, à l'histoire, à la **géométrie** et à la **conjugaison**. C'est ainsi

que j'ai abandonné, à l'âge de douze ans, une magnifique carrière d'artiste. J'avais été découragé par l'insuccès de mon dessin numéro 1 et de mon dessin numéro 2. Les adultes ne comprennent jamais rien sans nous, et c'est fatigant, pour les adolescents, de toujours et toujours leur donner des raisons.

Les résultats, en moyenne, n'ont pas été aussi bons, les élèves n'ont pas trouvé les mots changés. Dans cet exercice, le choix des intrus est totalement différent, il s'agit de mots équivalents à ceux du texte original ou de synonymes si bien que ces intrus n'affectent pas le sens global du passage. Ainsi aucun élève ne relève le mot « adulte » à la place de « grandes personnes », et un élève sur neuf trouve « adolescents » à la place de « enfants ». Le fait que les élèves ne trouvent pas les intrus prouvent bien que leur recherche ne prime pas sur la construction du sens du texte.

Enfin les mots « chameau » pour « chapeau » et « éléphanteau » pour « éléphant » sont des changements d'orthographe trop infimes pour des enfants atteints de troubles spécifiques du langage écrit.

Ces quatre intrus se révélant particulièrement piégeant montrent qu'il faut être très vigilant dans le choix des mots intrus. Il ne faut pas perdre de vue l'objectif qui est de former les élèves dyslexiques à évaluer leur compréhension.

Les effets constatés des pratiques exposées ci-dessus, la pause réflexive pour reconnaître le moment précis de la non-compréhension et l'application de stratégies de lecture, le tri des informations non comprises ou que le lecteur croit avoir comprises et les trois pratiques d'intrus, même s'il ne s'agit pas ici d'étude scientifique, nous convainquent de leur validité. En prenant bien soin de proposer ces pratiques de manière mesurée, équilibrée et pertinente pour éviter certains écueils, ce sont des exercices de lecture qui peuvent se pratiquer dans toutes les matières.

Il nous est apparu que ces activités participent de la formation du lecteur et qu'elles bénéficient aux élèves dyslexiques dans leur recherche pour améliorer leur compréhension.