

D'après J Giasson , la lecture

Comment analyser les méprises des enfants en lecture ?

Comment travailler les stratégies de compréhension en lecture avec des élèves ?

1. Les Méprises

- Méprises :**
- *substitution* : remplacement d'une lettre, d'un groupe de lettres ou d'un mot par un autre
 - *omission* : oubli d'une lettre, gpe de lettre, mot
 - *ajout* : addition d'une lettre, gpe de lettre, mot
 - *inversion/métathèse* : déplacement dans l'ordre des lettres à l'intérieur d'un mot, ou dans l'ordre des mots à l'intérieur d'une phrase.
 - *erreur de sonorisation* (cas des lettres qui ont plusieurs sons : c , g, t), *décomposition d'un digramme / trigramme* dans ses composantes

Comportement de l'élève face à une lecture :

- retour en arrière
- hésitations
- autocorrections
- rythme de la phrase
- débit
- ponctuation
- respect des liaisons
- qualité de la lecture : sous – syllabique, syllabique, hésitante, courante et monotone, expressive

Catégorisation des méprises :

- *sur le plan sémantique* : indices morphosyntaxiques : morphèmes grammaticaux des mots (désinences verbales non respectées (chantent → chantaient)
- *acceptabilité sémantique* : la méprise entrave-t-elle la compréhension ?

Hypothèses explicatives :

- confusion auditive (v / f)
- confusion visuelle de deux lettres visuellement proches (h/n)
- confusion audio-visuelle (pa/ba)
- méconnaissance, manque de maîtrise des digrammes (bateau/ bâton)
- méconnaissance, manque de maîtrise des trigrammes (soleil/ solil)
- difficulté à respecter et analyser une séquence : ordre de prononciation ne coïncide pas avec l'ordre de présentation des lettres (carte/crate)
- mot émis en fonction du contexte (habit pour vêtement)
- mot émis en fonction des 1ères lettres sans tenir compte du contexte

Attitude de l'enseignant face à une méprise :

- laisser la chance à l'élève de s'auto-corriger
- si le sens est respecté, ne pas intervenir sans cesse, de pas surcorriger l'élève
- ne pas tenir compte du nombre de méprises mais être intransigeant sur la compréhension du texte
- pratiquer des interventions qui habituent l'élève à faire confiance à sa connaissance du langage : lui demander par rapport à ce qu'il a lu : est-ce-que cela a du sens ? parle-t-on comme cela ? ce mot est-il curieux ? Compare la différence entre le mot lu et le mot écrit ?
- face à un blocage, il faut : - relire le début de la phrase
 - continuer à lire et revenir au mot
 - identifier le mot d'après le contexte
 - le renvoyer au même mot / mot semblable dans le texte
 - relever les indices graphiques et revenir au contexte
 - ne pas donner d'indices hors du texte (si le mot « hamster » est à lire, ne pas dire : il y a cet animal dans la classe)

Conclusion : se demander si :

- lecteur attaché au code / sens ?

- lecteur recherche le sens au détriment du code ? Il survole alors le texte, devine, prévoit, sans s'astreindre au déchiffrage
- il y a une pose de regard insuffisante pour permettre une intégration des informations perçues
- si l'élève est conscient qu'il perd le sens de ce qu'il lit ?

2. Les stratégies de compréhension en lecture

Définition d'une stratégie de lecture : moyen, combinaison de moyen que le lecteur met en œuvre *consciemment* pour comprendre un texte, un mot. Il faut apprendre aux élèves pourquoi, comment et quand les utiliser.

Profils de lecteurs : - actif dans l'exploration de l'écrit, cherche à lire, s'offre pour lire, choisit des activités de lecture

- dépendant : peut laisser croire qu'il est à la tâche mais il y a peu d'investissement. Pour lui, lire c'est énoncer des mots connus et attendre que quelqu'un leur dise les autres mots. Recherche l'aide individuelle. Message oublié car concentration sur les lettres. Pas de plaisir de lire. Angoisse. Sentiment d'échec.

Stratégies pour le cycle 2 : - *recours au vocabulaire global (mots outils)*

- *utilisation du contexte* : se servir des indices donnés par l'ordre des mots dans la phrase (syntaxe) et par le sens des mots qui précèdent / suivent le mot à identifier. Il faut donc : - anticiper sur ce qui va être lu
- contrôler la validité et la reconnaissance du mot
- reconnaître les mots irréguliers, difficiles à décoder.

- *décodage* : se servir des lettres pour identifier un mot (découverte du principe alphabétique, maîtrise progressive du code)

La fusion syllabique : unir les sons représentés par au moins deux graphèmes pour former une syllabe. Nécessité de dépasser l'application mécanique du décodage pour trouver une prononciation qui corresponde à un mot connu (essai pour s'approcher d'une prononciation faisant écho à un mot existant)

La fluidité : habileté à reconnaître des mots instantanément, à lire par groupe de mots (utiliser des indices syntaxiques et sémantiques)

- ▶ reconnaissance de mots : c'est la voie directe. La lecture s'en trouve ralentie par voie indirecte car la mémoire à court terme ne fixe pas les informations lues (risque de lassitude, d'abandon)
- ▶ lecture par groupes de mots : utiliser les indices syntaxiques pour identifier des éléments reliés par le sens qui forment une sous-unité. Il faut s'appuyer sur des indices graphiques, sur la ponctuation.

Grille d'observation pour la fluidité de la lecture :

- lecture sous-syllabique : l'élève reconnaît quelques lettres sans arriver à lire des syllabes
- lecture syllabique : l'élève déchiffre syllabe par syllabe
- lecture hésitante : l'élève lit mot après mot
- lecture hésitante courante : l'élève lit par groupe de mots, mais éprouve encore certaines difficultés.
- lecture courante : l'élève lit sans hésitation
- lecture expressive : l'élève lit couramment en mettant le ton.

Activités pour travailler la fluidité : - servir de modèle de fluidité

- donner aux élèves une rétroaction sur leur fluidité
- fournir une aide pendant la lecture
- favoriser la relecture d'un texte : donne de l'assurance, familiarise avec les mots et le contexte

- découper le texte en unités de sens (laisser des espaces blancs entre les groupes de mots, mettre des barres obliques, présenter une unité par ligne). Ce ne sont que des aides *temporaires*.
- remarque sur la subvocalisation : ce sont de légers mouvements de lèvres, ou des mouvements au niveau de la gorge. Ils doivent s'effacer progressivement et disparaître pour un élève de 8/10 ans.
- Outil : Fluence (éditions la Cigale)



Stratégies pour le cycle 3 : pour maîtriser des stratégies de compréhension efficaces et variées.

Métacognition : capacité de réfléchir sur son propre processus de pensée, être conscient de ce que l'on fait quand on lit, savoir quoi faire si il y a des difficultés, choisir une stratégie pour atteindre ses objectifs.

Gérer sa compréhension : planifier la lecture. Vérifier le bon déroulement de la lecture, effectuer un retour sur ce qui a été lu.

Détecter une perte de compréhension : savoir **seul** si on a compris ou non. Les critères d'évaluation sont : lexique, cohérence interne du texte (logique des idées), cohérence externe du texte (lien réalité/texte), complétude de l'information.

Choisir une stratégie pour récupérer le sens : lire ce qu'il y a autour, utiliser des indices morphologiques, le dictionnaire, aide de quelqu'un si le problème porte sur un mot.
Pour un problème lié à une idée, continuer à lire, revenir sur la lecture, revenir au titre, aux illustrations. Se poser des questions, redire le texte dans ses propres mots, se faire une image mentale.

Préparer la lecture : activer les connaissances, faire des prédictions, se fixer une intention de lecture. Reconnaître le type de texte, activer ses propres connaissances sur le thème, se référer à des indices explicites : titre, intertitre, illustrations, mots en gras...

Donner un sens aux mots peu familiers : il faut apprendre à utiliser les mots du texte et surtout les :

- indices syntaxiques
- indices sémantiques
- définitions données par le texte, mises en évidence par des virgules ou des parenthèses
- des exemples

Le contexte est important : il peut être – explicite, indiquant clairement le sens du mot

- général : permet d'attribuer un sens global au mot
- vague : ne donne aucune indication sur le mot
- trompeur : oriente le lecteur vers une fausse conception du mot.

Il faut donc combiner le contexte à d'autres moyens pour accéder au sens d'un mot inconnu.

Combiner les indices : - regarder à l'intérieur : ▪ du mot (préfixe, radical, suffixe)

▪ de la tête de l'élève, cad activer leur propre connaissance du mot

- regarder autour du mot : ▪ examiner la phrase / expression dans laquelle apparaît le mot.

▪ tenir compte de l'atmosphère générale de la partie du texte où le mot apparaît.

Comprendre les indices de cohérence : répétitions, pronoms, connecteurs qui créent des liens entre des phrases. Pour les connecteurs : disjonction, exclusion, temps, lieu, cause, comparaison, contraste, opposition, concession, conséquence, but, condition, manière.

Les relations entre les idées sont explicites ou implicites (alors, il faut mobiliser une énergie cognitive pour inférer une relation).

Pour les mots de substitution, il existe : pronoms personnels, relatifs, démonstratifs, adverbes de temps, de lieu, synonymes, périphrases, termes génériques, indéfini/défini, ellipses

Répondre à des questions sur un texte : habileté à comprendre le sens d'une question, et démarche à adopter pour répondre à cette question (trouver la bonne source d'information et formuler la réponse adéquatement). Il est nécessaire de comprendre les mots-clés (mots interrogatifs, reformuler la question dans leurs propres mots...).

La réponse n'est pas toujours écrite de façon explicite dans un texte (elle est dans la tête du lecteur). Pour comprendre les inférences, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale. Il y a des inférences logiques et d'autres optionnelles.

Montrer aux élèves sa propre démarche pour opérer les inférences. On classe les inférences selon :

- lieu
- agent
- temps
- action
- instrument
- objet :
- cause/effet
- problème/solution
- sentiment, attitude

Stratégies de lecture

L'enseignant admet que, contrairement aux activités physiques, les processus cognitifs en cause durant la lecture ne sont pas facilement observables.

Par conséquent, il comprend la nécessité de rendre les stratégies de lecture "transparentes" pour les élèves en leur explicitant verbalement ce qui se passe dans sa tête durant la lecture. Par exemple, au cours d'une lecture à haute voix, l'enseignant peut, devant un mot inconnu, dire aux élèves: "Je ne connais pas le sens exact de ce mot, je pense qu'il veut dire xxxx, mais je n'en suis pas certain. Allons voir si le reste du texte peut nous éclairer sur sa signification".

L'enseignant poursuit la lecture et mentionne au fur et à mesure les éléments qui viennent confirmer, préciser ou infirmer son hypothèse.

Cet enseignant ne se contente pas d'expliquer les stratégies aux élèves, mais il les guide dans leurs premiers essais d'application: il leur fournit des indices, ré-explique au besoin et ajuste ses rétroactions.

Il ne procède pas en découpant la stratégie à acquérir en petites étapes à appliquer mécaniquement, mais plutôt en donnant à l'élève un soutien maximum pour l'application entière de la stratégie, soutien qu'il diminue ensuite graduellement.

L'élève en vient à comprendre et à intérioriser graduellement la stratégie qu'il a utilisée d'abord en interaction.

De plus, l'enseignant explique aux élèves pourquoi la stratégie enseignée peut leur être utile pour comprendre un texte.

Par la suite, il leur permet de réaliser concrètement qu'ils sont de meilleurs lecteurs depuis qu'ils utilisent

cette stratégie.

Enfin, pour favoriser l'autonomie des élèves et le transfert à d'autres situations de lecture, il leur démontre de quelle façon on peut combiner plusieurs stratégies ou comment on peut adapter une stratégie afin d'atteindre un objectif particulier.

Enseignement explicite des stratégies	
Quoi?	Définition de la stratégie
Pourquoi?	Utilité de la stratégie
Comment?	Enseignement de la stratégie: <ul style="list-style-type: none"> • Rendre le processus transparent • Interagir avec les élèves • Consolider les acquisitions
Quand?	Conditions d'application de la stratégie

Mentionnons qu'il est préférable d'enseigner quelques stratégies en profondeur plutôt que plusieurs de façon superficielle.

La tâche de l'enseignant n'est pas tant de rechercher l'ensemble parfait de stratégies à enseigner, mais plutôt de développer un comportement stratégique chez les élèves, un comportement de recherche continue de sens et d'auto-évaluation.

Avant	<ul style="list-style-type: none"> - Préciser son intention de lecture - Activer ses connaissances - Anticiper le contenu à partir du titre, des illustrations - etc.
Pendant	<ul style="list-style-type: none"> - Vérifier les anticipations de départ - Relier le contenu du texte à ses connaissances - Effectuer des relations entre des parties du texte (inférences) - Sélectionner les idées importantes - Se créer des images mentales - Se poser des questions - Identifier les sources de difficulté - Choisir des stratégies susceptibles de solutionner les difficultés - Résumer des parties de texte - etc.
Après	<ul style="list-style-type: none"> - Vérifier la réalisation de l'intention de lecture - Confirmer les anticipations émises en cours de lecture - Résumer le texte - etc.

L'acte de lire apparaît comme une **stratégie interactive** (conduite coordonnant différentes actions en vue d'un but, par exemple comprendre une phrase) composée de sept principales opérations cognitives :

1. **Repérer le support et le type d'écrit** : « c'est un livre qui raconte une histoire... »
2. **Questionner le contenu** : « que se passe-t-il ? Qu'arrive-t-il à X ? Que fait Y ? »
3. **Explorer une quantité pertinente porteuse de sens** : une ligne, une phrase (repérage de la majuscule et du point), un groupe nominal...
4. **Identifier des formes graphiques** : mots, syllabes, lettres.
5. **Repérer et anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques** : classes de mots, unités lexicales.
6. **Organiser logiquement** les éléments identifiés.
7. **Mémoriser** les informations sémantiques, la signification du texte étudié.

ACTE DE LIRE ET SOUS-SAVOIR-FAIRE

Le savoir lire est une compétence élaborée (stratégie de lecture) de (re)construction de sens prenant appui sur une série de compétences restreintes (spécifiques) en para-lecture.

1. **Compétence grammaticale** : avoir conscience (ou une connaissance implicite) des structures de la langue écrite ; avoir par exemple saisi les concepts de mots et de phrase.
2. **Compétence idéographique** : constituer et accroître son capital mot.
3. **Compétence grapho-phonique** : avoir compris la relation oral/écrit, acquérir le code de correspondance graphème/phonème, pouvoir faire la synthèse et l'analyse d'un groupe de phonèmes ou de graphèmes.
4. **Compétence fonctionnelle** : savoir distinguer des supports et des types d'écrits différents ; adapter son comportement de questionneur de contenu en fonction de la nature du texte et de la situation.
5. **Compétence culturelle** : avoir des connaissances générales sur le sujet à lire.
6. **Compétence tactique** : s'efforcer d'intégrer des informations très diversifiées, connecter des opérations sectorielles.

Pour devenir lecteur, il faudrait à la fois être un **chercheur de sens** et un **chercheur de code**. L'installation de l'acte de lecture se ferait dans un va-et-vient continu entre le développement d'une **capacité à questionner des contenus variés**, à « faire du sens avec de l'écrit » (compétence de lecture) et la **mise en place progressive de compétence de para-lecture** (ou sous-compétences lexiques) : connaître la fonction des multiples supports et types d'écrits, constituer un capital mots, maîtriser les règles de correspondance grapho-phonologiques, traiter des mots ou groupes de lettres (analyse et synthèse), formuler des hypothèses sémantiques, réfléchir sur le fonctionnement de la langue...

Pour apprendre à lire, il faut comprendre la lecture et l'écriture et se doter de divers savoir-faire particuliers tout en multipliant les essais de « lire pour de bon ».

D'après G. et E. CHAUVEAU

Les processus de lecture

Un bon lecteur est quelqu'un qui mobilise ses connaissances par une série de processus :

Lire, c'est

Prélever de l'information

Décodage : saisie des mots par l'oeil

Traiter l'information

Identification de mots : accéder au lexique mental et choisir une signification pertinente, faire des hypothèses sur le sens de mots inconnus

Prédiction : faire des hypothèses sur la suite du texte à partir d'indices visuels et linguistiques (objet-livre, paratexte, texte), les valider ou les réajuster en cours de lecture

Repérage d'informations explicites

Inférence : déduire l'implicite ou le non-dit de ce qui est explicitement dit, c'est-à-dire combler les blancs du texte en opérant des liens logiques, en identifiant les référents des substituts, en suppléant aux ellipses, en interprétant les actions ou sentiments non explicités, en identifiant les interlocuteurs non explicitement mentionnés, en interprétant des métaphores...

Mise en relation entre les éléments verbaux et non verbaux (typographie, illustration...)

Stocker et intégrer les informations

Construction du sens global (de parties du texte au tout) présupposant la sélection des informations pertinentes, leur intégration en unités de sens de plus en plus larges et leur mémorisation

Lire, c'est mémoriser, pendant un bref instant, dans sa mémoire à court terme, le petit nombre d'informations qu'on prélève avant de l'envoyer former un tout (en mémoire à long terme) avec le stock des informations déjà traitées. La mémoire de travail ne peut cependant retenir toutes les informations de manière littérale sans quoi elle serait saturée au bout de quelques lignes. Elle doit donc sélectionner l'information et la réduire en unités globalisantes de plus en plus larges.

Contrôler la lecture

Métacognition et contrôle : anticiper la tâche par le choix d'une stratégie de lecture adéquate au projet et au texte, contrôler et réguler la lecture

Apprécier

Réagir affectivement et intellectuellement au texte, apprécier le travail de l'écrivain sur la langue et évaluer les réponses données par le texte au projet initial

Ces processus mentaux interactifs s'exercent à tous les niveaux du texte : des unités les plus locales (mots, phrases...) aux plus globales (paragraphe, chapitre, parties...).

Chez un bon lecteur, la majorité des processus sont automatisés et inconscients sauf en cas de difficultés. Chez un faible lecteur, ils sont peu automatisés ou conscients, ce qui provoque une surcharge cognitive. Chez les très faibles lecteurs, toute l'attention est quasi monopolisée par les processus d'identification de mots et de décodage. Ceci empêche ces lecteurs d'activer les autres processus de construction de sens.