

**Évaluation externe en 5^{ème} année de l'enseignement
secondaire de transition**

**Pistes didactiques
en lecture**

Dossier pour les enseignants

Mai 2001

Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique

Direction de la Recherche en Éducation et du pilotage interréseaux

Madame Dominique LAFONTAINE a procédé à une analyse qualitative des items peu réussis afin de détecter le type d'erreurs commises et d'identifier les démarches qui soutiennent ces réponses insatisfaisantes. Sur la base de ces analyses, elle a rédigé des pistes de réflexion et/ou remédiation.

Ces pistes didactiques ont été approuvées par le comité d'accompagnement chargé du suivi de cette épreuve.

Ce comité est composé de :

Mesdames Nicole DE MAYER (Enseignement officiel subventionné), Françoise JOIRET-DARVILLE (Enseignement libre catholique), Anne NEMRY (FELSI), Monsieur Michel LIEMANS (Enseignement officiel),

Madame Monique DENYER, Inspectrice de français, Messieurs Michel BAAR, Justin CHERTON, Inspecteurs de français,

Madame Dominique LAFONTAINE, 1^{ère} assistante au Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège. Madame LAFONTAINE a assuré le suivi technico-scientifique de la partie lecture de l'évaluation externe,

Monsieur George LEGROS, Professeur à la Faculté de Philosophie et Lettres (FUNDP), assisté de Mesdames Michèle MONBALLIN et Isabelle STREEL. Monsieur le Professeur LEGROS a assuré le suivi technico-scientifique pour la partie expression écrite et connaissance de la langue.

Mesdames Martine HERPHELIN, Directrice générale adjointe, Fanny CONSTANT, Attachée à la Direction de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux

1. INTRODUCTION

L'évaluation externe réalisée en Communauté française de Belgique à l'entrée du troisième degré de l'enseignement secondaire de transition a permis, notamment, d'évaluer la compréhension en lecture d'un échantillon représentatif d'élèves de 5^e. La correction du test a révélé qu'une proportion importante d'élèves maîtrisent les compétences évaluées dans le test, du moins au niveau de complexité où les concepteurs de l'évaluation les ont situées. Cependant, certains items se sont avérés problématiques pour bon nombre d'élèves. Au moment de proposer des pistes didactiques en relation avec les constats tirés de cette évaluation, il est particulièrement intéressant de s'arrêter un instant sur ces items généralement peu réussis. Une analyse qualitative a été effectuée afin de détecter le type d'erreurs commises et d'identifier les démarches qui soutiennent ces réponses insatisfaisantes. C'est sur la base de ces analyses que des pistes de réflexion et/ou remédiation sont suggérées.

Deux domaines ont retenu notre attention pour ces pistes didactiques : le premier, assez circonscrit, concerne le vocabulaire ; le second, beaucoup plus large, concerne les stratégies de lecture à mettre en œuvre pour lire des textes informatifs ou argumentatifs.

2. ENRICHIR ET AFFINER LES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION DU VOCABULAIRE

Les items demandant aux élèves de fournir le synonyme d'un terme adapté au contexte figurent parmi les moins bien réussis du volet « lecture ».

Les résultats de l'évaluation externe menée à l'entrée du dernier cycle de l'enseignement de transition semblent, du moins à première vue, confirmer un déficit constaté par ailleurs à l'entrée du supérieur. Ainsi, lorsqu'il s'agit de trouver un synonyme, seulement 5 % à 50 % (selon l'item) des élèves interrogés, fournissent une réponse correcte.

Cependant, ce type de constat mérite d'être affiné, du moins pour être réellement utile d'un point de vue pédagogique. Quelles lacunes ces informations quantitatives révèlent-elles ? Et quelles stratégies d'enseignement/apprentissage pourraient y remédier ? Pour apporter des pistes de réponse à ces questions, nous avons effectué une analyse qualitative des items demandant de fournir le synonyme d'un terme.

2.1. Constatations

Lorsque l'on regarde de plus près les réponses fournies, on s'aperçoit qu'une grande partie d'entre elles ne semblent pas témoigner d'une méconnaissance ou d'une incompréhension totale d'un mot, mais plutôt d'une **incapacité à fournir une réponse précise, sémantiquement et syntaxiquement correcte**. Deux exemples illustrent bien cette première remarque.

2.1.1. Des imprécisions sémantiques

Dans le premier cas, il s'agissait pour les élèves de donner un synonyme de « pharaoniques » dans la phrase : *La naissance d'une fille augurant de si pharaoniques dépenses, quel père d'une famille pauvre ne la redouterait pas ?* (Extrait de *Moins d'Indiennes que d'Indiens*).

Pour cet item, les cas d'erreurs flagrantes sont assez marginaux. Quelques élèves attribuent une valeur « économique » à l'adjectif (en proposant, par exemple, *coûteuses*, *onéreuses*), sans doute influencés par le contexte immédiat du texte, et particulièrement par le nom « dépenses » auquel l'adjectif est associé.

En fait, la plupart des autres réponses incorrectes sont du type « grandes », « importantes ». Ces réponses indiquent que les élèves ont généralement bien compris la valeur quantitative de l'adjectif, mais celles-ci manquent de précision, dans la mesure où elles n'incluent pas le caractère « superlatif » de l'adjectif « pharaoniques » dans ce contexte.

2.1.2. Un manque de rigueur syntaxique

Le manque de rigueur sémantique trouve également son pendant au point de vue syntaxique. En effet, des élèves proposent de remplacer « pharaoniques » par « très grandes ». Cette proposition a l'avantage d'inclure les deux notions citées plus haut, mais elle ne fonctionne pas si on la replace dans le contexte (« augurant de si très grandes dépenses »). Il y a ici un dysfonctionnement sur l'axe syntagmatique, puisque l'adverbe « si » doit être suivi d'un adjectif.

On observe également ce genre d'erreur dans un deuxième exemple. Lorsqu'il s'agit de remplacer « augurant » par un synonyme, près d'un tiers des élèves n'utilisent pas une forme verbale adéquate - un participe présent. Ces problèmes de forme ont bien entendu des conséquences au niveau du sens, puisque les modes et les temps expriment eux aussi des nuances sémantiques. En l'occurrence, le participe présent marque la causalité.

2.2. Des mécanismes observés aux stratégies à encourager

Avec l'exemple de « pionniers », tiré d'une question portant sur le texte *Je me perce donc je suis !*, nous disposons d'une large palette de catégories de réponses différentes. L'extrait du texte proposé aux élèves était le suivant :

On observe déjà une deuxième vague, c'est-à-dire des PIONNIERS qui veulent quelque chose qui n'est pas encore trop imité. Un piercing sur la langue, par exemple.

Nous avons dégagé huit types de réponses : « précurseurs », « marginaux », « habitués », « jeunes/adultes », « colons », « meneurs », « personnes », « fondateurs ». La diversité des réponses observées, et les différences d'expertise qu'elles manifestent, vont nous permettre de trouver des points d'appui intéressants pour proposer des pistes didactiques.

2.2.1. L'utilisation des connaissances préalables

La catégorie « colons », qui inclut aussi des réponses comme « explorateurs », « aventuriers », révèle un phénomène intéressant. En fait, ces termes renvoient à une acception de « pionnier », historiquement antérieure à celle de « précurseur » qu'on attendait dans le contexte précis du texte *Je me perce, donc je suis*. On peut raisonnablement penser que les élèves qui ont recouru à cette catégorie sémantique ont déjà rencontré le mot dans d'autres contextes, qui ont modelé les représentations qu'ils ont de sa signification. **Ces élèves n'ont cependant pas eu le réflexe de confronter ces représentations préalables au contexte particulier**, opération nécessaire pour tout terme polysémique. Ce genre de réponses n'est donc pas acceptable par rapport à la consigne.

2.2.2. Le recours au contexte

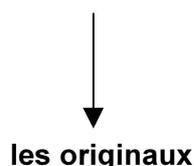
Parmi les synonymes erronés de « pionniers » le plus fréquemment cités, on trouve les termes « habitués », « adeptes », « pratiquants ». Ce type de réponse semble avoir été induit par le début de la phrase dans laquelle apparaît « pionniers ». En effet, l'équivalence sémantique introduite par « c'est-à-dire » entre « une deuxième vague [d'amateurs de piercing] » et « pionniers » a pu amener les élèves à inférer que les pionniers sont ceux qui ont déjà participé à la première vague, et donc les « adeptes » ou « habitués » du piercing.

Une deuxième catégorie de réponses semble quant à elle témoigner d'une recherche d'information focalisée sur la proposition relative. Cette catégorie, les « marginaux », rassemble des termes comme « excentriques », « originaux » ou encore « inimitateurs ». On imagine aisément l'inférence « personne qui souhaite un piercing pas trop imité » = « personne qui souhaite un piercing marginal, original... ». L'ultime opération sémantique consistant en un déplacement des caractéristiques qualitatives de l'objet désiré vers les caractéristiques qualitatives des personnes qui désirent cet objet.

Nous pouvons schématiser le cheminement suivi par les élèves ainsi :



On observe déjà **une deuxième vague**, c'est-à-dire **des pionniers** qui veulent quelque chose qui n'est **pas encore trop imité**.



Ces deux types de réponses traduisent une même approche dans la construction sémantique : **l'utilisation du contexte pour trouver le sens d'un mot**. Même si les réponses fournies ne sont pas entièrement satisfaisantes, cette stratégie témoigne d'un engagement sur le chemin de la compréhension qui, à long terme et s'il est guidé, portera ses fruits.

2.3. Des pistes didactiques

Les exemples précédents nous ont permis de montrer que, même s'ils commettent des erreurs, **la plupart des élèves sont engagés sur le chemin d'une appropriation sémantique qui passe par l'utilisation du contexte ou des représentations préalables pour découvrir le sens d'un mot inconnu**. On peut espérer que, dans une situation plus naturelle, les élèves recourraient aussi à d'autres stratégies, comme l'utilisation d'un dictionnaire, pour fournir des réponses plus précises. Les pistes didactiques développées ci-après sont dès lors conçues comme des propositions didactiques visant à aider les élèves dans leurs démarches de compréhension / construction de sens en jouant à la fois sur une meilleure utilisation des informations distribuées par le texte, des connaissances préalables et des outils de références.

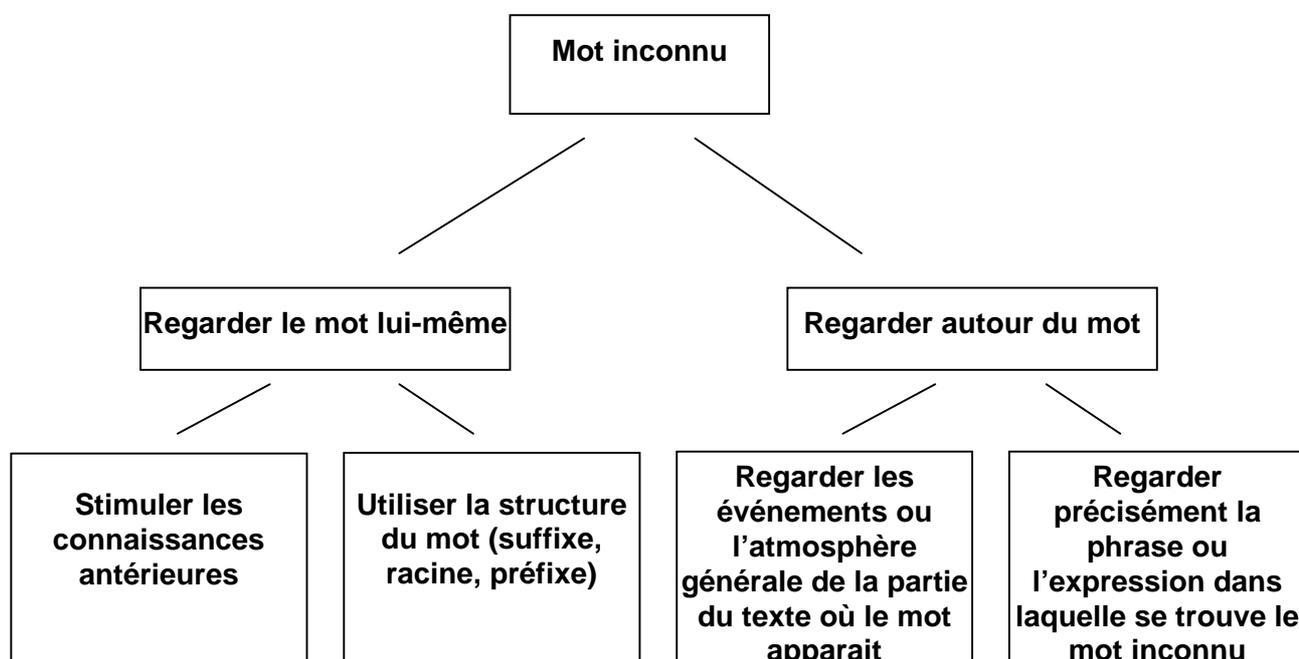
2.3.1. Une démarche d'intégration des indices textuels et extra textuels

Le contexte est rarement assez riche pour renseigner complètement l'élève sur le sens d'un mot nouveau pour lui. Toutefois, lorsque l'élève a déjà une connaissance partielle du mot, le contexte pourra l'aider à affiner sa compréhension. Par ailleurs, si l'élève est amené à rencontrer plusieurs fois un même mot dans des contextes différents, il pourra se forger un portrait plus précis de la signification du mot.

Cependant, il ne suffit pas de dire aux élèves de se servir du contexte pour améliorer leur apprentissage du vocabulaire. Encore faut-il leur montrer de quelle manière s'en servir.

Ainsi, l'enseignant sera amené à expliciter ses stratégies d'expert, et à encourager les élèves à combiner certains facteurs susceptibles de les aider à dégager le sens d'un mot nouveau.

Le schéma suivant, adapté de Jocelyne Giasson (1990) montre différentes stratégies, qui, combinées entre elles, peuvent aider l'élève à améliorer sa compréhension :



Des activités pédagogiques peuvent aider à développer particulièrement les processus représentés sur ce schéma.

2.3.1.1. Stimuler les connaissances antérieures

Même si un mot est peu familier, les élèves ont probablement eu l'occasion de le rencontrer. Ces élèves auront donc une représentation préalable, du moins partielle, de la signification d'un terme. Il est donc utile de **faire le point sur ce que l'élève ou le groupe-classe connaît déjà**.

L'enseignant peut par exemple inscrire et organiser au tableau les informations que le groupe-classe fournit sur ce qu'évoque un mot, les contextes dans lesquels les élèves l'ont rencontré, la catégorie grammaticale à laquelle il appartient...

Cette technique a l'avantage de permettre à l'élève de relier une série d'informations nouvelles à des connaissances antérieures, et ainsi, de mieux les retenir.

2.3.1.2. Utiliser la structure du mot

Pour trouver le sens d'un mot nouveau, le lecteur peut se servir, en partie du moins, de la morphologie de ce mot, c'est-à-dire de sa structure (préfixe, suffixe, racine). À cet égard, il est intéressant de constater que certains élèves dont nous avons analysé les réponses tentent, pour construire un synonyme, d'utiliser des mots présentant une ressemblance morphologique avec le premier terme. Ils utilisent des mots en « per- » (*pertinentes, périssables*), « pré- » (*préméditées, précédentes*) ou « -oire » (*divinatoires, prédicatoires*) pour « péremptoire ». Pour « pharaonique », nous trouvons aussi des mots en « phar- » (*pharamineuses*) ou « far- » (*faramineuses*), ou encore en « -nique » (*astronomiques*).

Pour prendre un exemple simple de généralisation morphologique, l'élève qui connaît le mot « programme » peut généraliser sa connaissance aux mots « programmation », « programmeur », ... À un niveau plus complexe, on pourrait, à partir du mot « phénomène », grâce à l'étude de certains préfixes et suffixes, généraliser la connaissance à « épiphénomène » voire à « phénoménologie ».

L'intervention pédagogique consistera à faire prendre conscience aux élèves des éléments qui constituent la structure d'un mot, et à les préparer à utiliser ces indices morphologiques au moment de l'analyse de mots nouveaux.

Par exemple, à l'occasion de la rencontre d'un mot qui contient tel suffixe ou préfixe, les élèves peuvent être invités à trouver d'autres mots contenant ces éléments, et à découvrir le sens de ce préfixe ou suffixe grâce au lien sémantique existant entre ces différents mots. On peut aussi faire appel à l'imagination des élèves, et leur demander, à l'aide de racines latines ou grecques par exemple, d'inventer des mots nouveaux et leurs définitions.

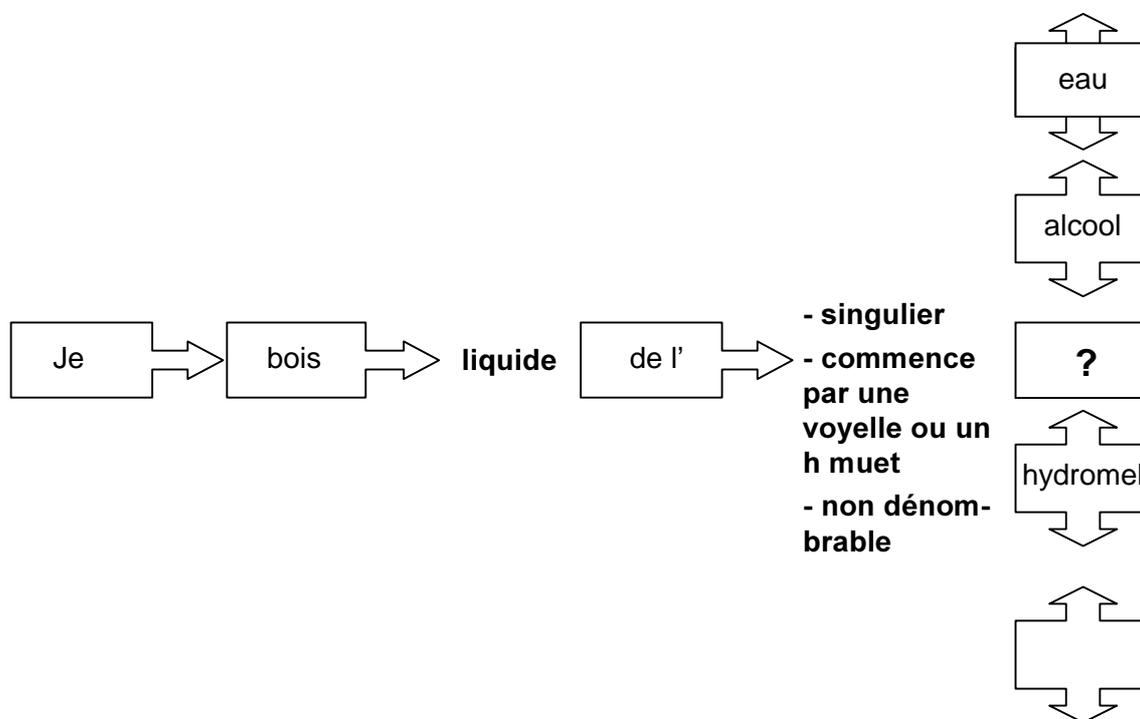
2.3.1.3. Analyser le contexte dans lequel le mot apparaît

Il s'agit ici d'effectuer un travail d'analyse linguistique. Comprendre et exploiter les propriétés de la langue aidera les élèves à pallier les ruptures de compréhension que peut engendrer la rencontre de mots inconnus ou peu familiers, ou encore de mieux gérer les phénomènes de polysémie.

Le travail sémantique présenté ici joue sur trois axes :

a) Comprendre des phénomènes de redondance textuelle

La plupart des mots sont composés de traits sémantiques qui, combinés, constituent leur signification. Dans les énoncés, les traits sémantiques de différents mots s'appellent et se renvoient les uns aux autres pour assurer une certaine redondance textuelle. Toutes les langues possèdent, à des degrés divers, un tel niveau de redondance. Par exemple, dans un énoncé comme « Je bois de l'eau. », le sème (unité de sens) /liquidité/ apparaît à deux reprises. Face à une rupture de compréhension, l'élève pourra utiliser ces mécanismes linguistiques pour colmater la brèche informative. La redondance se marque aussi au niveau syntaxique. Les informations syntaxiques données par le contexte peuvent également aider à orienter le choix parmi les nombreux possibles, comme le montre l'exemple suivant :

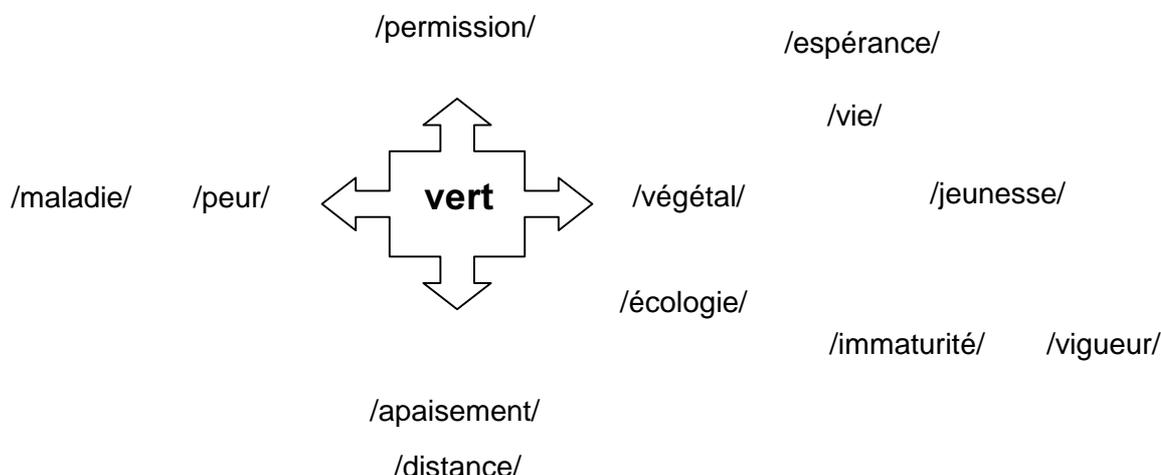


De tels exercices de substitution jouant sur l'axe syntagmatique (on se réfère au choix d'une unité linguistique qui s'enchaîne correctement aux autres) et sur l'axe paradigmatique (on se réfère au choix d'une unité linguistique pour remplacer une autre, en fonction de son sens et de sa forme) aideront les élèves à prendre conscience et à se servir des phénomènes de cohésion textuelle.

b) Décomposer les mots en unités sémantiques

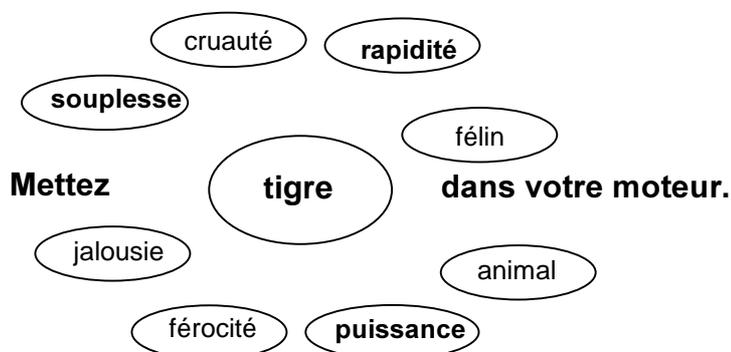
Il s'agit de faire découvrir les réseaux de sens qui peuvent graviter autour d'un mot.

On peut par exemple réaliser des graphiques centrés sur un terme clé autour duquel s'organisent des réseaux de sens.



Ce type d'exercice permet de développer la finesse d'analyse et d'interprétation textuelles. Il aidera les élèves à décoder des énoncés complexes, et à donner du sens aux « écarts » linguistiques, privilégiés notamment dans le langage figuré (« Je bois tes paroles ») ou dans les textes qui font intervenir la fonction poétique.

Prenons par exemple le slogan publicitaire « Mettez un tigre dans votre moteur ». Il paraît évident que le fournisseur de carburant n'a pas l'intention d'inciter les automobilistes à mettre des félins dans leurs véhicules. Pour interpréter ce type d'énoncé, il faut faire appel à des traits sémantiques liés au mot « tigre » qui pourraient être associés aux qualités d'un carburant. Pour cela, on peut réaliser avec les élèves une constellation sémantique, et les amener à pointer les traits les plus pertinents par rapport au message.



Ce type d'activité donne aussi l'occasion aux apprenants d'appréhender les relations existant entre différents concepts, ou encore de comprendre plus finement les phénomènes de polysémie.

Parmi les exercices de décodage sémantique, la réalisation de matrices sémantiques offre une bonne manière d'attirer l'attention des élèves sur les relations existant entre différents concepts.

Jocelyne Giasson propose la matrice suivante pour dégager les spécificités de différents abris :

	Pour les personnes	Pour les animaux	Pour l'entreposage	Permanent		
Maison	+	-	-	+		
Hôtel	+	-	-	+		
Hangar	-	-	+	+		
Grange	-	+	-	+		
Tente	+	-	-	-		

On peut utiliser ce type de matrice pour différencier les acceptions d'un terme polysémique.

Ainsi, nous avons réalisé une matrice sémantique à partir de différentes acceptions de « pionniers ». En classe, l'accord sur la présence ou l'absence de tel ou tel sème dans un mot peut être le fruit d'une négociation... tant il est vrai que ce travail fait aussi appel aux représentations préalables et à la subjectivité des lecteurs. Pour la même raison, il ne sera pas nécessaire de trancher tous les cas, comme l'illustre l'exemple suivant :

Pionnier		Personne	Premier	Conquérant	Construction	Suivi par d'autres personnes	Original
	Colon	+	+	+	+	+	-
	Militaire (défricheur)	+	+	+	+	+	-
	Meneur	+	+	+	-	+	-
	Promoteur	+	+	-	-	+/-	+/-
	Fondateur	+	+	-	+/-	+	-
	Bâtitseur	+	+/-	-	+	+/-	+/-
	Précurseur	+	+	-	-	+	+/-
	Créateur	+	+	-	-	+/-	+

c) Repérer les interactions entre les sèmes au sein d'un énoncé (texte ou partie de texte)

Nous l'avons dit, certains sèmes s'appellent ou se répondent au sein des énoncés. Reprenons l'exemple de la phrase « Je bois de l'eau ». Si l'on supprime le complément, et que l'on demande aux élèves d'en trouver un autre qui convienne, il y a gros à parier qu'il contiendra lui aussi le sème /liquidité/. Si l'élève est capable de repérer ces fonctionnements linguistiques (qu'il connaît par ailleurs, puisqu'il sait qu'on ne peut pas boire un téléphone, mais qu'on peut remplacer l'eau par de la bière), il pourra

partiellement combler un manque d'information en s'aidant des sèmes induits par le contexte.

Il pourra aussi détecter, pour les termes polysémiques, celle des acceptions qui convient le mieux en fonction du réseau sémantique tissé dans le contexte.

Par exemple, on pourra demander aux élèves de confronter la matrice sémantique réalisée pour « pionniers » avec les traits sémantiques présents dans le texte¹ (/personne/ + /premier/ + /original/ + /suivi par d'autres personnes/) et ceux que le texte exclut (/conquérant/ + /construction/). On demandera alors aux élèves de choisir un synonyme ou des synonymes qui possède(nt) les traits sémantiques (+ ou +/-) présents dans le contexte immédiat du terme.

Proposer aux élèves un texte à trous et leur faire expliciter les raisons qui les ont poussés à choisir un terme particulier en fonction du contexte peut également constituer une activité pédagogique intéressante sur ce thème.

Il faut donc **amener les élèves à tirer un maximum de profit des informations sémantiques distribuées autour d'un mot**. Plus l'énoncé est complexe ou polysémique, plus une hiérarchisation des sèmes en fonction de leur pertinence dans le contexte est nécessaire.

2.3.2. Organiser le travail dans les classes

Les stratégies explicitées plus haut ne trouvent leur sens que dans une démarche intégrative, qui permet à l'élève de les utiliser toutes et d'en privilégier certaines face à un problème de compréhension contextualisé.

Dans les classes, le travail peut être organisé de la façon suivante :

2.3.2.1. L'explicitation des stratégies par l'enseignant

Au début, il s'agit de choisir un contexte relativement riche en informations pour que les élèves puissent assez facilement imaginer le sens du mot nouveau, et qu'ils comprennent bien tous les mécanismes de la stratégie intégratrice utilisée. Cela leur permettra également d'éprouver son efficacité.

L'enseignant explique ensuite aux élèves le but de la stratégie, puis illustre concrètement les deux étapes de la procédure : regarder le mot lui-même (qu'est-ce que je connais déjà du mot ; qu'est-ce que la structure du mot me donne comme indication sémantique ?)/ regarder autour du mot (quels renseignements le texte m'apporte-t-il ; qu'est-ce que le contexte immédiat du mot m'apprend ?). L'exercice pourra montrer que, dans un contexte particulier, les quatre stratégies reprises en bas du schéma de la page 7 ne seront pas également efficaces. L'enseignant montrera aux élèves comment privilégier une ou plusieurs stratégies en fonction du texte et du lecteur. L'analyse des erreurs présentée plus haut révèle en effet que certains lecteurs ont du mal à utiliser les informations fournies par le contexte, tandis que d'autres éprouvent plutôt des difficultés à combiner ces informations textuelles avec leurs représentations préalables.

¹ Les colonnes grisées dans la matrice sémantique.

L'enseignant montre ensuite comment combiner les informations obtenues grâce aux différentes stratégies de manière à formuler une hypothèse.

Enfin, il faut vérifier la correction de l'hypothèse sur le plan linguistique, et s'assurer que la solution proposée est adaptée au contexte, à la fois sur l'axe paradigmatique et sur l'axe syntagmatique.

2.3.2.2. L'autonomisation des apprenants

Peu à peu, les élèves doivent apprendre à utiliser eux-mêmes les différentes stratégies dans d'autres contextes. Lors de cette phase d'autonomisation, il est important de demander aux élèves qu'ils explicitent les différentes étapes du processus : qu'est-ce que j'ai fait pour découvrir le sens d'un mot inconnu ; comment ai-je combiné mes connaissances antérieures avec les informations textuelles ; quelles stratégies ai-je utilisées ; comment ce travail m'a-t-il aidé à formuler des hypothèses ; comment ai-je vérifié mes hypothèses ? Le but de ce travail de formulation orale ou écrite est d'amener les élèves à identifier leurs propres stratégies. Cette conscientisation permettra non seulement aux apprenants de réutiliser ces stratégies dans d'autres contextes, mais aussi de mieux comprendre les sources possibles d'erreurs. L'enseignant aura alors pour tâche de guider les élèves sur la voie de l'autonomie. Pour cela, il est nécessaire que les élèves puissent, en collaboration avec l'enseignant, analyser leurs erreurs en profondeur.

Pour rendre les apprenants de plus en plus autonomes dans leur démarche, l'enseignant peut faire réaliser l'exercice par les élèves au sein de groupes où ils travaillent ensemble sous la supervision de l'enseignant.

Il s'agit enfin d'amener les élèves à utiliser cette stratégie au cours de leurs lectures personnelles. Périodiquement, l'enseignant demandera à un élève de lire un paragraphe dans lequel il a rencontré un mot nouveau, et de montrer aux autres la manière dont il s'y est pris pour combiner les indices qui l'ont amené à trouver le sens du mot.

Rappelons que **l'explicitation des stratégies par l'enseignant et l'autonomisation progressive des apprenants** sont des éléments clés pour le succès de cette méthode.

2.3.3. Et le dictionnaire ?

Les élèves seront amenés à rencontrer des mots inconnus pour lesquels le recours au contexte et aux représentations préalables ne seront pas d'une aide suffisante. Pour faire face à ce genre de situation, il est utile d'apprendre aux élèves à consulter efficacement des dictionnaires. Cependant, la définition ou les exemples proposés par ceux-ci ne suffisent pas toujours à faire saisir aux élèves le sens d'un mot nouveau, a fortiori lorsqu'il s'agit de termes complexes ou abstraits. Or la maîtrise d'un tel vocabulaire est indispensable pour des élèves de 5^e transition.

La démarche intégrative présentée plus haut offre à l'enseignant l'occasion de montrer aux élèves comment combiner les informations fournies par un référentiel aux informations fournies par le contexte dans lequel un terme est utilisé.

Ainsi, à l'occasion d'un exercice complexe, où les sources d'informations seront insuffisantes pour émettre une hypothèse valable, il s'agira de mettre en relation l'ensemble des informations obtenues par l'application des stratégies explicitées plus haut, et d'affiner les hypothèses émises grâce aux définitions et exemples fournis par un dictionnaire. Cet exercice sera une excellente occasion pour l'enseignant de montrer l'avantage et les limites

de tels documents de référence. Il permettra aux élèves de mieux utiliser ce type d'outil, notamment dans le cas de termes polysémiques. En effet, les apprenants seront amenés à rejeter, grâce au travail préalable sur le mot en contexte, les acceptions du mot qui ne correspondent pas au contexte précis auquel ils ont affaire.

Reprenons l'exemple de *pionniers* (dans *Je me perce, donc je suis !*) Si les élèves consultent *Le Petit Robert*, ils trouveront :

PIONNIER, IÈRE n. et adj. – 1382 ; « fantassin » déb. XIIe ; de pion
1. N.m. Soldat employé aux travaux de terrassement.
>**sapeur**. – Soldat du génie, ou d'une unité auxiliaire du génie.
2. (1818 ; d'apr. angl. *pioneer*, d'o.fr.) Colon qui s'installe sur des terres inhabitées pour les défricher. > **défricheur**. *Les pionniers américains*. FIG. Personne qui est la première à se lancer dans une entreprise, qui fraye le chemin. > **bâtitteur, créateur, promoteur**. *Les pionniers de l'aviation. Elle fut une pionnière dans ce domaine*. – Adj. « banque pionnière en matière d'informatique » (Le Matin, 1986).

Les différentes acceptions du terme renvoient à des réalités bien distinctes. Pour comprendre le mot dans un texte particulier, et ensuite en donner un synonyme, il est indispensable que l'élève recoure aux informations fournies par le texte. En reprenant le modèle d'intégration des indices proposé plus haut, l'enseignant pourra demander aux élèves de :

- *Regarder les événements ou l'atmosphère générale (thème, ton) du texte ou de la partie du texte où le mot apparaît (cf. schéma p. 4)*
Des questions telles que « Quel est le thème du texte ? » ; « De quoi parle le premier paragraphe ? » ; « Qui pratique le piercing ? » amèneront les élèves à exclure l'hypothèse d'une acception « militaire » ou « coloniale » de pionniers au profit du sens figuré « personne qui est la première à se lancer dans une entreprise, qui fraye un chemin ».
- *Regarder précisément la phrase ou l'expression dans laquelle se trouve le mot inconnu (cf. schéma p. 4)*
Cette étape aidera les élèves à choisir un synonyme parmi ceux proposés par le dictionnaire (bâtitteur, créateur, promoteur) ou à trouver un autre mot bien adapté au contexte.
- *Stimuler les représentations préalables des élèves (cf. schéma p. 4)*
En stimulant les connaissances préalables des élèves à propos des synonymes proposés par l'ouvrage de référence et en remplaçant ensuite « pionniers » dans la phrase par les termes en question, les élèves pourront éliminer certaines possibilités (en l'occurrence, « bâtisseurs » convient peu au contexte), et même en suggérer d'autres parfaitement adaptées, comme « précurseurs ».

3. ABORDER LES TEXTES INFORMATIFS ET ARGUMENTATIFS D'UNE FAÇON PLUS STRATEGIQUE

Aux pages 4 à 6 du document *Résultats et commentaires* a été développée une analyse visant à rendre compte des difficultés qu'ont éprouvées beaucoup d'élèves à répondre à des questions apparemment simples telles que celles portant sur le texte *Les portables sont-ils dangereux ?*

Dans les lignes qui suivent, nous allons repartir de ce texte et des questions qui l'accompagnaient pour proposer quelques pistes d'action didactique.

3.1. Planifier et adapter sa lecture en fonction du type de texte et du projet de lecture

L'une des hypothèses que nous posons dans l'analyse des résultats est qu'une partie des erreurs commises par les élèves pourrait résulter du fait qu'ils pratiquent **une lecture mal ou insuffisamment adaptée au type de texte** et de tâches qui leur sont ici proposés. En quelque sorte, ils liraient un texte informatif ou argumentatif comme ils pourraient lire un texte narratif ou poétique, sans être conscients des modalités de lecture spécifiques que chaque type de texte appelle.

À cet égard, il faut rappeler qu'aussi bien le document *Socles de compétences*, dès le cycle 2 de l'enseignement primaire, que le document *Compétences terminales et savoirs requis*, insistent, bien que dans des termes un peu différents, sur la nécessité d'habituer les élèves à « orienter leur lecture en fonction de la situation de communication » : il est ainsi recommandé « d'adapter son mode et son rythme de lecture aux spécificités du texte et aux finalités de lecture ».

Idéalement, cette sensibilisation doit débiter très tôt et être pleinement et progressivement intégrée aux activités de lecture courantes en classe. Toute tâche de lecture devrait ainsi débiter par **une phase de planification de la lecture où l'on s'interroge sur le « comment lire », en fonction du texte et du projet de lecture, en ce compris les tâches que l'on doit accomplir** (résumer, repérer une information, trouver le sens d'un mot inconnu...). Tout lecteur accompli procède de la sorte, mais ce processus n'est pas visible et il est même souvent inconscient.

Avec les élèves, il faut rendre conscient ou explicite ce processus de planification. Chaque fois que l'on aborde un texte, avant de le lire, on s'interrogera donc :

- sur son projet ou son intention de lecture : dans quel but lit-on ce texte ?
- sur le type de texte : quels indices permettent de déterminer à quel type de texte on a affaire ?
- sur les modalités de lecture qu'il suppose : comment va-t-on le lire ? A priori, le type ou la structure du texte permettent déjà d'orienter la lecture, mais les modalités plus fines doivent tenir compte du projet ou de l'intention de lecture du sujet. Face à telle question, on peut, par exemple, procéder par survol ou écrémage pour repérer le paragraphe dans lequel se situe l'information, puis à une lecture minutieuse de ce paragraphe pour sélectionner une information précise.

Pour sensibiliser les élèves à la question, on peut par exemple :

- sélectionner quelques textes ou documents ;
- les lire en faisant varier l'intention de lecture : se distraire, déterminer si un sujet est abordé dans un texte, repérer un nom dans une liste, mémoriser quelques informations, effectuer une suite ordonnée d'actions, dégager l'idée principale... ;
- déterminer dans quelle mesure l'intention de lecture modifie les modalités de lecture ;
- élaborer progressivement avec la classe un référentiel qui pourrait prendre l'allure du tableau suivant.

Buts ou intentions de lecture	Modalités de lecture
<p>Repérer <u>si</u> une information figure dans un texte.</p> <p>Repérer <u>où</u> une information figure dans un texte.</p>	<p>Survoler le texte (lecture sélective).</p>
<p>Lire un récit pour soi-même, pour le plaisir, pour éventuellement en parler à des amis ou à des proches.</p>	<p>Lire en prenant son temps, essayer de se souvenir des personnages, de l'histoire, du style... (lecture globale).</p>
<p>Lire un récit pour l'école, pour un exposé, une fiche de lecture, une discussion en groupes.</p>	<p>Lire et éventuellement relire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en étant attentif à certains aspects (en fonction de ce qui doit être fait); - en prenant des notes, le cas échéant.
<p>Lire un texte informatif pour apprendre quelque chose.</p>	<p>Lire attentivement le texte, l'éplucher, le relire et, si nécessaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - clarifier le sens des mots inconnus; - utiliser des procédés pour mettre en relief ce qui doit être retenu (prendre des notes, souligner, surligner, faire un plan ou un résumé, ...).

3.2. Préparer la lecture et exploiter les textes

L'une des particularités du texte informatif, comme du texte argumentatif d'ailleurs, est que, pour le comprendre, le lecteur

- doit mobiliser ses connaissances antérieures ou ses convictions personnelles sur le sujet abordé (que sait-il déjà à ce propos ? que pense-t-il du sujet abordé ?);
- doit mettre en relation ses connaissances avec ce qui est dit dans le texte tout en distinguant ce qui relève de ses connaissances/opinions personnelles et ce qui est dit dans le texte.

Les élèves éprouvent de notables difficultés à opérer ce genre de mise à distance. C'est sans doute une des raisons qui expliquent la fréquence de la réponse « cancer ou tumeur du cerveau » à la question « quel est le principal danger du portable ? ». Les élèves sont sans doute frappés par l'existence d'un tel risque et ils projettent sur le texte leur réaction émotionnelle sans tenir véritablement compte de ce qui est dit dans le texte. Ainsi, ce qui est important ou principal, c'est ce qui les intéresse ou les frappe personnellement et non ce que l'auteur a marqué comme principal ou essentiel.

Comment peut-on les aider à mieux opérer cette mise à distance entre ce qu'ils pensent/savent et ce que dit le texte ?

Le dispositif suivant, largement éprouvé dans le monde anglo-saxon et qui a été expérimenté en Communauté française dans des classes de l'enseignement primaire (Lafontaine, Terwagne, 1999), connu sous le nom de « cercles d'idées ou cercles de réflexion », donne d'excellents résultats à cet égard.

On sélectionne un texte ou un ensemble de textes portant sur un thème donné - par exemple les risques du téléphone portable ou la peine de mort.

Avant de lire les textes, les élèves sont invités, par petits groupes, à rassembler sous forme structurée ce qu'ils savent déjà sur un sujet ou ce qu'ils pensent d'un sujet.

Différents types de techniques et de présentations sont possibles pour susciter les idées : un tableau en deux colonnes (arguments pour/contre), une représentation en arbre, un guide d'anticipation...

Le guide d'anticipation est une technique visant à stimuler les connaissances des élèves sur le sujet d'un texte informatif, qui peut aussi s'appliquer aux textes d'opinion. L'enseignant peut par exemple rédiger cinq énoncés exprimant des opinions relatives à la peine de mort. En regard de chacun des énoncés, l'élève indique, dans une colonne « moi », s'il est personnellement d'accord avec cette opinion. Après la lecture du texte, il procède de même pour la colonne « l'auteur ». L'enseignant peut ensuite animer une discussion portant sur la comparaison des opinions des élèves (l'opinion de la classe, avec les notions de majorité, minorité..) et des opinions de l'auteur. Il est aussi intéressant de discuter avec les élèves pour voir dans quelle mesure certains ont changé d'avis après la lecture du texte. La technique du guide d'anticipation et d'autres techniques de stimulation des idées sont décrites dans l'ouvrage de Giasson (1990) aux pages 183 à 191.

Quelle que soit la technique utilisée, l'important est d'arriver à une représentation préalable la plus riche et la plus précise possible avant de passer à une mise en commun du

travail réalisé dans les groupes. Ce que l'on sait/pense AVANT la lecture étant ainsi fixé, on peut passer à la lecture des textes.

Si l'on travaille avec plusieurs textes, il est judicieux de travailler par petits groupes, en confiant à chacun un texte différent, ce qui rendra particulièrement intéressante la phase de mise en commun.

Chaque groupe reçoit la tâche de lire un texte et de classer dans un tableau du même type que celui utilisé antérieurement ce qui est dit dans le texte.

Les élèves doivent dresser la liste des informations et des arguments précis du texte, tout comme ils ont dû, lors de la phase antérieure, relater de façon précise les informations qu'ils possèdent ou justifier leur avis.

Lorsque ce relevé est établi, une confrontation des avis/informations personnels avec ce que disent le texte ou les textes peut être envisagée : les uns et les autres sont-ils en accord (les réponses peuvent évidemment être différentes selon les groupes), sur quels points précis divergent-ils ? qu'est-ce que le texte apporte de plus ou de différent ? quels aspects évoqués par les élèves ne sont pas abordés dans le texte ?

Une synthèse de cette confrontation/mise en regard doit être élaborée par le groupe. Etant donné la diversité des points de vue qui se manifeste inmanquablement dans les groupes, les élèves sont contraints à prendre en considération les marques du texte pour départager les points de vue. Le rôle de l'enseignant à cet égard est, en cas de conflit entre élèves, de ramener régulièrement ceux-ci au texte et à la recherche systématique d'indices pour résoudre les divergences d'opinion. On peut d'ailleurs formaliser cette règle de fonctionnement dans les groupes et charger un « animateur » d'en assurer le respect : en cas de divergence d'opinion, il faut trouver dans les textes les indices qui justifient toute prise de position.

Grâce à ce dispositif, on assure la mise à distance des réactions personnelles et du donné dans le texte et on amorce d'une façon fonctionnelle le processus de prise en considération des marques du texte, ainsi que leur hiérarchisation, au travers des discussions ou conflits de points de vue entre élèves.

Si, par le biais d'une telle activité, on réaborde les questions de l'évaluation externe « quel est le principal danger du portable ? » ou « les portables sont-ils dangereux ? », il ne fait pas de doute que les élèves ne tomberont pas d'emblée d'accord sur ce que dit le texte. Les uns mettront par exemple en avant que le texte dit que « *de récentes études menées en Australie, aux Etats-Unis et en Suède font état d'une augmentation des tumeurs du cerveau qui serait liée au développement du téléphone portable* ». Les autres ne manqueront pas d'opposer les nombreuses autres traces dans le texte qui supportent la réponse selon laquelle le principal risque est l'accident de voiture.

Pour départager les uns et les autres, on peut inviter les élèves à dresser un tableau où ils détailleront, de la façon la plus exhaustive possible, les marques textuelles (phrases, mots, mode des verbes, ...) qui permettent d'affirmer que le cancer ou l'accident de voiture constitue un risque possible/faible ou un risque certain/élevé lié à l'usage du portable.

Ce tableau pourra constituer la base d'un référentiel pour lire le texte informatif (à enrichir progressivement au fil des lectures) où l'on consignera notamment l'importance des points suivants :

- le texte informatif doit en général être lu d'une façon attentive, minutieuse;
- les informations présentes à différents endroits du texte peuvent être contradictoires. Pour se faire une opinion, il faut prendre l'ensemble du texte en considération et pas l'une ou l'autre phrase isolée;
- il faut être attentif
 - aux mots liens (connecteurs) qui signalent que plusieurs idées, éventuellement exprimées dans plusieurs phrases, sont à prendre en considération (*mais, néanmoins, cependant, toutefois, par ailleurs, en outre, d'une part/d'autre part, premièrement...*);
 - aux indicateurs de l'importance de l'information;
 - aux termes annonçant une conclusion ou un résumé (*bref, finalement, en somme, au bout du compte*);
- le chapeau contient souvent l'essentiel du texte;
- l'usage du conditionnel indique que l'information n'est pas prise en charge par l'auteur et qu'elle est donc à prendre avec réserve;
- des termes ou expressions comme « rumeurs », « résultats partiels ou insuffisants », « conclusions statistiquement non significatives... » indiquent aussi que les informations sont à prendre avec prudence.

Ce tout dernier point met en lumière d'une façon exemplaire que c'est bien de manière transversale et interdisciplinaire que s'élaborent les compétences en lecture (angle sous lequel celles-ci ont été abordées pour cette évaluation externe). Certes le professeur de français peut faire une partie du chemin, mais ce qui est évoqué ci-dessus montre bien que c'est grâce à l'apport des différentes disciplines que les compétences en lecture, notamment pour ce qui est de la lecture des textes informatifs (en sciences, histoire, géographie), peuvent le mieux s'enrichir. L'une des compétences reprises dans les *Socles de compétences* en éveil/initiation scientifique est d'ailleurs la capacité à « repérer et noter correctement une information issue d'un écrit à caractère scientifique » et, plus précisément, pour la fin du 1er degré du secondaire « dégager et noter sans les dénaturer, des informations explicites et implicites dans un ensemble de textes de type informatif, descriptif ou argumentatif ».

Le dispositif décrit ci-avant (« cercles d'idées ») devrait trouver un écho chez les professeurs de différentes disciplines, dans la mesure où il permet précisément d'aider les élèves à « ne pas dénaturer » les informations, en les accompagnant dans la difficile opération de mise à distance entre leurs représentations personnelles et les informations véhiculées par le texte - compétence essentielle s'il en est pour devenir un lecteur critique accompli, mais aussi condition capitale pour continuer à apprendre et à enrichir ses connaissances tout au long de la vie, à travers les textes.

POUR ALLER PLUS LOIN

Boyer, Christian (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville (Québec) : Graficor.

Cicurel, Francine (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Giasson, Jocelyne (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Groupe μ (1990). *Rhétorique de la poésie. Lecture linéaire. Lecture tabulaire*. Paris : Seuil.

Observatoire national de la lecture (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris : Éditions Odile Jacob – Centre national de documentation pédagogique.

Repères, n°8 (1993). « Pour une didactique des activités lexicales à l'école ».

Picoche, Jacqueline (1993). *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan.

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION	3
2. ENRICHIR ET AFFINER LES STRATEGIES DE COMPREHENSION DU VOCABULAIRE	3
2.1. Constations	4
2.1.1. Des imprécisions sémantiques	4
2.1.2. Un manque de rigueur syntaxique	4
2.2. Des mécanismes observés aux stratégies à encourager	4
2.2.1. L'utilisation des connaissances préalables	5
2.2.2. Le recours au contexte	5
2.3. Des pistes didactiques	6
2.3.1. Une démarche d'intégration des indices textuels et extra textuels	6
2.3.1.1. Stimuler les connaissances antérieures	7
2.3.1.2. Utiliser la structure du mot	7
2.3.1.3. Analyser le contexte dans lequel le mot apparaît	7
2.3.2. Organiser le travail dans les classes	11
2.3.2.1. L'explicitation des stratégies par l'enseignant	11
2.3.2.2. L'autonomisation des apprenants	12
2.3.3. Et le dictionnaire ?	12
3. ABORDER LES TEXTES INFORMATIFS ET ARGUMENTATIFS D'UNE FACON PLUS STRATEGIQUE	14
3.1. Planifier et adapter sa lecture en fonction du type de texte et du projet de lecture	14
3.2. Préparer la lecture et exploiter les textes	16
POUR ALLER PLUS LOIN	19
TABLE DES MATIERES	20