

La lecture, une compétence clé pour réussir

La lecture est une compétence prédictive de la réussite scolaire : sa maîtrise est requise pour apprendre dans les disciplines scolaires, d'autant que les pratiques pédagogiques de mise en activité s'appuient systématiquement sur des supports qu'il faut lire pour appréhender les compétences disciplinaires.

Première partie - Savoir pour mieux intervenir auprès des élèves

1. Lire, une activité complexe

Activité complexe¹, la lecture se définit comme une habileté à décoder et à comprendre. De ce fait, elle met en œuvre un ensemble de connaissances et d'opérations cognitives plurielles. La recherche a permis de mieux connaître ces opérations et, notamment, de concevoir différents modèles qui décrivent l'activité de compréhension (**Annexe 1**). La connaissance des structures et mécanismes qui interviennent dans la compréhension permet d'un proposer un **enseignement explicite**. (Cf. Nouveaux programmes). En effet, les mécanismes de la compréhension ne sont pas accessibles à l'observation directe. Chez le compreneur expert, les mécanismes de la compréhension s'exercent avec une grande rapidité sans que l'individu en ait conscience, la plupart du temps. Un enfant qui observe un adulte ou un pair plus expérimenté ne peut pas percevoir les traitements cognitifs qui conduisent au résultat du traitement d'un énoncé (la réponse à une question par exemple). Cela induit donc des séances où **l'enseignant utilise la pensée à haute voix**² (ou auto-explication), pour rendre perceptible, visible, un raisonnement habituellement inaccessible à la perception directe.

De par sa double dimension - décodage et compréhension -, les difficultés que rencontrent les élèves en lecture sont de deux types et peuvent, chez certains, se cumuler.

✚ Difficultés liées à l'habileté technique : décodage laborieux et fluence de lecture insuffisante.

Cf. La fluence se calcule au nombre de mots lus correctement à la minute et augmente avec l'âge

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6ème	Entrée LG, LT LP	Adulte bon lecteur
Mots Correctement Lus par Minute	50	70	90	110	120	130	184 (Inf. 156 faible) 143 (Inf. 103 faible)	225/250 200/225

Tableau 1 : Indicateurs de fluence selon l'âge

La fluence est une des premières conditions à l'entrée dans la compréhension : la mémoire de travail « libérée » de l'activité de décodage peut alors se centrer sur la compréhension. Toutes les recherches actuelles insistent sur l'importance de cette lecture fluide qui accompagne le développement d'une bonne compréhension en lecture. Cela induit un **travail de remédiation pour les élèves qui éprouveraient des difficultés d'automatisation du décodage** mais également un **travail continu et**

¹ « La compréhension de l'écrit fait appel à un large éventail de compétences cognitives qui vont de la faculté élémentaire de décoder l'écrit à la connaissance du monde, en passant par la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et, plus largement, des structures et caractéristiques linguistiques et textuelles. Elle mobilise également des compétences métacognitives, qui renvoient au fait d'être conscient de l'existence de diverses stratégies et d'être capable de choisir les plus appropriées à la lecture des textes. » , Rapport PISA sur la compréhension de l'écrit, 2011 : https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/resultats-du-pisa-2009-savoirs-et-savoir-faire-des-eleves_9789264097643-fr

² Voir les travaux de Steve Bissonnette et Clermont Gautier sur l'enseignement direct ou « direct instruction » : site [formapex.com](http://www.formapex.com) et intervention de M. Bianco : <http://www.formapex.com/lexplicité-en-bref/1313-quest-ce-que-lenseignement-direct-ou-explicite-et-dou-vient-t-il-?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=339a5ec40f56987efa4d7f134adb6e31>

régulier sur les cycles pour la renforcer au risque qu'elle stagne, voire régresse, alors que les exigences de lecture augmentent au fil de la scolarité.

- ✚ **Difficultés liées à la compréhension de ce que l'on lit.** S'appuyant sur le consensus qui existe aujourd'hui autour des composantes de la compréhension, on sait que le degré de relations entre les trois variables que sont le **lecteur, le texte et le contexte**, induit une plus ou moins bonne compréhension. **(Annexe 1). Le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture.**

Les difficultés rencontrées en lecture peuvent donc avoir pour origine le lecteur, le texte, le contexte ou plusieurs des variables. Les activités à mettre en œuvre pour travailler la compréhension, tant dans le cadre ordinaire que lors de séances de consolidation, d'accompagnement, se doivent donc de prendre en compte ces variables.

La **variable « lecteur » est la plus complexe** car chaque lecteur aborde le texte avec les structures affectives et cognitives, des connaissances qui lui sont propres d'où des **préconisations institutionnelles** qui mettent l'accent **sur la métacognition, l'explicitation, la verbalisation afin de cerner « comment » le lecteur entre dans le texte**, « **quelles connaissances préalables il mobilise** », **l'importance de s'assurer que le référent du texte est suffisamment connu des élèves, etc.**

Cf. Lire l'article en ligne sur le site du Réseau des observatoires locaux de la lecture : https://www.roll-descartes.fr/uploads/i_4-conventions-et-interpretations.pdf

2. Difficultés d'apprentissage, difficultés de lecture-compréhension

Les difficultés à comprendre de certains élèves s'inscrivent dans le contexte plus global des difficultés d'apprentissage. Les travaux du groupe ESCOL³ apportent un éclairage essentiel à la réflexion.

Pour Ces chercheurs, les difficultés d'apprentissage des élèves issus de milieux éloignés de l'école, de ses attentes peuvent s'expliquer par un certain nombre de malentendus sociocognitifs et socioculturels qui se construisent le plus souvent à l'insu des enseignants. Les difficultés de ces élèves ne proviennent pas d'un faible investissement de leur part dans les tâches scolaires ou d'incapacités cognitives mais s'expliquent par le fait qu'ils ne parviennent pas à percevoir les enjeux cognitifs des tâches à effectuer. **En ce qui concerne la lecture, cela se traduit par :**

- **Un sens erroné de la lecture** : lire c'est additionner le sens de tous les mots du texte d'où l'attitude de désengagement de la lecture quand ces élèves sont confrontés à des mots qu'ils ne connaissent pas et la mise en œuvre de procédure de lecture inadéquates : lecture mot à mot, phrases traitées comme des segments isolés.

Ajoutons que cela est confortée par les pratiques enseignantes :

- Suite à la lecture d'un texte, on interroge systématiquement les élèves pour identifier les « mots dont ils ne connaissent pas le sens » ; cette pratique renforce chez ces élèves l'idée que connaître le sens de chaque mot est essentiel pour comprendre ce qu'on lit.
- Pour résoudre les problèmes de lexique, on procède à l'ajout systématique de notes qui conforte le lecteur fragile dans sa conception erronée de la lecture et nuise à la lecture (arrêt de la lecture, perte d'informations par la mémoire de travail, décentration du regard et lecture d'un écrit au statut différent) ; cela ne permet pas aux élèves de développer des stratégies pour élucider le sens des mots inconnus.

³ Elisabeth Bautier et Patrick Rayou, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF, coll. « Education et société », 2009.

- Une **absence de sens donné à l'activité de lecture - pas de projet de lecture, pas d'horizon d'attente** - d'où des représentations inexactes de l'enjeu de lecture : « **on lit pour lire** » ou « **on lit pour répondre à des questions** ». Notons que cette dernière représentation est renforcée par les pratiques pédagogiques qui associent quasi systématiquement « lecture d'un texte » et questionnaire. Ceci interroge d'autant plus que les questions posées donnent lieu, le plus souvent, à un prélèvement d'informations ponctuelles disséminées dans le texte d'où une « compréhension en îlots » du support qui éloigne l'élève d'une compréhension du sens global alors que le sens global doit être le point de départ de toute activité de compréhension.
- **Ces perceptions erronées de la lecture induisent des procédures de lecture qui ne permettent pas d'entrer dans la compréhension.** Ainsi, s'ajoute pour les lecteurs fragiles, une incapacité à mobiliser des stratégies efficaces selon le support à lire. Les enfants apprennent, en effet, à lire et à comprendre à partir de textes essentiellement littéraires narratifs. **Or, si certaines stratégies de lecture sont communes à tous les types de textes et supports, d'autres sont spécifiques.** Or, ces stratégies ne font pas ou peu l'objet d'un enseignement. Par exemple, si pour lire un texte en histoire, en mathématiques ou en sciences, on mobilise des stratégies communes, d'autres sont spécifiques aux univers disciplinaires et demande aux élèves d'adopter une posture énonciative différente. Il faut donc que tout enseignant dans sa disciplines prenne du temps pour enseigner ce que Martine Jaubert⁴ appelle « la langue de sa discipline » afin de construire des lecteurs et des scripteurs compétents. La problématique de l'écrit dans les disciplines est, en effet, du même ordre : il nécessite des compétences génériques mais également des compétences spécifiques car les écrits disciplinaires ont des caractéristiques qui leurs sont propres.

Cette spécificité des discours disciplinaires se retrouve également à l'échelle des consignes : si les disciplines utilisent des verbes identiques, les démarches à mettre en œuvre, les attentes qu'elles induisent sont souvent différentes d'où là encore la nécessité d'explicitier celles-ci. Sans cela, on risque de mettre en difficulté les élèves qui ne sont pas tous capables de comprendre qu'un même verbe utilisé dans des disciplines différentes induit des spécificités tant sur les opérations mentales à mobiliser que sur la production attendue. Il est donc intéressant, dans un premier temps, de conduire en équipe pédagogique un travail de recensement des verbes utilisés dans les différentes disciplines puis, de définir, pour chaque discipline, ce qu'il suppose afin, dans un second temps, de mener ce travail d'explicitation en classe. Le groupe histoire-géographie avait proposé en 2008⁵ un document de ce type qui reste d'une grande actualité et peut aider les professeurs de cette discipline à appréhender cette réflexion.

3. Pour aider les élèves à comprendre

- Travailler la **fluence de lecture** pour les faibles décodeurs mais également pour renforcer, faire monter en compétences tous les élèves dans la maîtrise de cette habileté (Cf. La fluence doit progresser tout au long de la scolarité pour répondre aux exigences de lecture qui « augmentent » au fil des cycles). **On veillera toutefois à ne jamais « couper » ce travail du vrai sens de la lecture c'est-à-dire la compréhension de ce que l'on lit au risque de faire croire aux élèves que lire c'est simplement décoder un texte.**
- Travailler sur **les représentations de la lecture des élèves** et, notamment, en les plaçant face à des supports sans questionnaire afin de les amener à verbaliser le « comment » ils lisent d'où ensuite les

⁴ Martine Jaubert, *Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ?*, <https://journals.openedition.org/pratiques/1718>

Intervention de Martine Jaubert lors des conférences de consensus de la CNESCO sur la lecture : Lire dans toutes les disciplines

⁵ Ce document peut être téléchargé à l'adresse suivante :

http://aefe-madagascar.histegeo.org/IMG/pdf/capacites_HGEC.pdf

rétroactions, les interventions de l'enseignant pour aider l'élèves à appréhender les stratégies efficaces de lecture.

- Travailler explicitement les **stratégies de lecture-compréhension; ce qui induit un travail sur la langue (connecteurs, lien de causalité, conséquence, procédés de reprise anaphorique, valeur de temps, etc.)**, sur les typologies de textes (enjeu, énonciation, construction).
- Initier un **travail explicite dans chaque discipline** autour de « la langue de sa discipline » et donc enseigner le « **comment comprendre les supports disciplinaires** » et le « **comment écrire** » dans sa discipline⁶. Si les heures dédiées à la consolidation permettent ce travail, il doit être également mené dans chaque discipline pour répondre aux spécificités des discours disciplinaires. Sans ce double ancrage, l'efficacité et l'efficacité des actions menées sera faible.

Deuxième partie : des exemples de pistes d'intervention en lecture

1. **Pallier les difficultés liées à un déficit lexical** - Sur cette question, deux axes de travail peuvent être définis : **modifier les représentations des élèves et enseigner des stratégies pour (ré)apprendre à comprendre les mots inconnus**. Il est évident que ces axes ne se substituent pas à un des objectifs intrinsèques à nos enseignements, enrichir le lexique des élèves et donc proposer des activités qui vont en ce sens.

Axe 1 - Modifier les représentations des élèves

Il s'agit, notamment, de faire prendre conscience aux élèves qu'il est « *normal* » qu'un texte comporte des mots qu'ils ne connaissent pas et que, de plus, ces mots peuvent être différents d'un individu à un autre ; ce qui conduit à travailler le **sentiment d'efficacité** (ou sentiment de compétence) car beaucoup d'élèves en difficulté pensent qu'ils « *sont nuls* » et ne peuvent comprendre un texte car ils ne connaissent par certains mots et/ou leur sens. Il faut donc « leur faire admettre que tout texte peut comporter des mots qui leur sont inconnus ou méconnus » et que cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont incapables d'en construire le sens.

- ✓ **Exemple d'activité** : L'enseignant fait le choix d'un texte volontairement dense et demande aux élèves individuellement de recenser quatre ou cinq mots qui pourraient, selon eux, être des obstacles à la compréhension et nécessiteraient une explication.

Puis, en groupe, les élèves doivent se mettre d'accord sur ces quatre ou cinq mots à choisir (négociation) et en proposent une définition avec la contrainte que « *cette définition doit être comprise par un adolescent de leur âge* ». Le dictionnaire peut être utilisé mais la contrainte les conduit forcément à une reformulation.

Lors de la mise en commun, chaque groupe indique les mots qu'il a choisis ; le professeur les note au tableau puis il interroge certains élèves sur le « pourquoi » ils n'ont pas choisi des mots listés par d'autres. Lors de ce temps émergent dans les prises de parole, le fait que, grâce au contexte, à la morphologie du mot ils en ont plus ou moins compris le sens (mise en évidence des stratégies) ou que ce mot ne leur paraissait pas essentiel à la compréhension ou tout simplement qu'ils en connaissaient le sens.

Au terme de l'activité, le professeur propose un **temps d'objectivation** qui permet de saisir le sens de ce qui a été fait : un texte comporte « forcément » des mots qui posent problème à certains

⁶ A noter que cet axe est développé dans les programmes du collège. Par exemple, pour le cycle 3, on peut lire « Il appartient donc à chaque professeur du collège d'identifier dans les programmes les éléments pour lesquels sa discipline contribue pleinement au développement de la maîtrise du langage oral et à la construction des compétences en lecture et en écriture et de veiller aux acquisitions linguistiques propres à sa discipline (lexique, formulations spécifiques). La rigueur et la régularité des situations d'apprentissages mettant en jeu les compétences langagières et linguistiques doivent permettre l'élaboration des savoirs et des concepts spécifiques à chaque discipline. »

élèves ; d'un élève à un autre, ces mots peuvent être différents ; il est donc impossible de tous les expliquer en ajoutant des notes de lecture ; ce qui suppose que les lecteurs disposent de stratégies pour « contourner cet obstacle » mais également qu'ils poursuivent leur lecture pour, passer au-delà de cette difficulté ponctuelle et essaient de construire le sens global du texte et non toutes les informations du texte, du moins lors des premières lectures.

Axe 2 - Enseigner des stratégies pour (ré)apprendre à comprendre les mots inconnus apprendre à comprendre les mots inconnus en utilisant plusieurs stratégies (morphologie, contexte) ou préparer le lexique en amont de la lecture. La lecture de l'article de R. Goigoux et S. Cèbe⁷ développent des axes de travail essentiel qui peuvent alimenter les pratiques quotidiennes de classe dans toutes les disciplines et les activités de consolidation

- Inventorier en amont les mots ou expressions à expliquer et en proposer une explication préalable à la lecture afin d'éviter blocages ou malentendus (ce qui suppose que les explications ne soient pas trop nombreuses, qu'elles soient étroitement contextualisées et finalisées par l'aide à la compréhension de ce texte-ci à ce moment-là ; que l'étude préparatoire soit circonscrite aux seuls mots qui risquent de faire obstacle et de limiter les explications aux sens des mots dans le texte).
- Apprendre à utiliser le contexte
- Aider les élèves : aide directe, « en ligne » (car le recours au dictionnaire se solde le plus souvent par un échec) par le dictionnaire parlant qu'est le professeur ; pour la mémorisation, mots notés au tableau au fur et à mesure et relus en fin de séance ; tâches de rappel à partir de synonymes, en fin de séance et à la séance suivante. Puis réutilisation.
- Apprendre aux élèves à devenir stratégiques dans leur demande d'aide, dans toutes les disciplines (par exemple, leur donner droit à 3 demandes seulement).

2. Modifier impérativement les questionnaires qui conduisent à un relevé ponctuel d'informations et induisent des activités de prélèvement et à de la compréhension locale : beaucoup de questions sont encore trop souvent des questions littérales, qui demandent de prélever et restituer une information avec les mots du texte. « *Ce type de questionnement accentue la « myopie » des élèves en les cantonnant à une compréhension locale au lieu de les inciter à établir des relations et à intégrer les différentes informations pour en tirer un sens global*⁸ ». Il faut donc insister sur la compréhension globale d'un texte avant de s'attacher à comprendre le sens de certains mots ou expressions.

❶ Partir de la compréhension « première » des élèves qu'ils exprimeront sous la forme d'un écrit de travail (écrits intermédiaires, carnets de lecture, etc.) ; l'oral ne permet qu'à certains élèves de s'exprimer - souvent les « bons comprennent » - et privilégie la « bonne réponse » sans tenir compte des erreurs alors que celles-ci peuvent aider l'enseignant à appréhender les difficultés des élèves.

❷ On peut également organiser des échanges entre les élèves avec un 1^{er} temps où chaque élève exprime par écrit sa compréhension du support avec justification. Dans un 2nd temps confrontation de ce qui a été compris entre plusieurs autres élèves ; la consigne étant de parvenir à une compréhension partagée. Dans un 3^{ème} temps, orchestrée par le professeur (note au tableau), confrontation des travaux des différents groupes (justification par les groupes de leur compréhension avec appui sur des éléments du support) et élaboration du sens global. Ce type d'activité doit se conclure par une mise en évidence des stratégies de lecture efficaces, des indices qui aident le lecteur à comprendre le support et ainsi à donner du sens aux procédés d'écriture, lorsqu'il s'agit d'un texte.

➤ **Exemple** : Après la lecture-découverte d'un corpus de textes mettant en scène un « je » ou plusieurs « je » (autobiographie, journal intime, etc. – Objet d'étude « Devenir soi : voix et voies de l'identité »), donner la consigne suivante :

⁷ Lexique et lecture : quatre pistes d'intervention au collège et au lycée professionnel », en ligne sur Eduscol : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/58/2/Roland_Goigoux_111208_C_201582.pdf

⁸Conférence d'Anne Vibert, La construction de la compétence de lecture au cycle 3 et au cycle 4, Orléans, 2016.

« Vous êtes metteur en scène et vous voulez tourner un film sur l'histoire du personnage du texte X. Vous décidez donc de contacter un acteur/actrice parmi ceux que vous connaissez (les élèves disposent d'un document avec différentes photographies d'acteurs/actrices). »

1^{ère} étape : Individuellement, les élèves choisissent un acteur (trice) et doivent justifier ce choix : retour au texte et prélèvement d'informations.

2nde étape : Par groupe de quatre, les élèves confrontent leur choix avec pour consigne de « se mettre d'accord sur l'acteur(trice) chois(ie) » : négociation, confrontation qui s'appuie sur des retours au texte et à l'expression des « compréhensions ».

3^{ème} étape : Mise en commun des choix des groupes et des justifications : le professeur note au tableau ces éléments afin de « rendre lisible » les raisonnements de chaque groupe.

4^{ème} étape : Le professeur amène les élèves à se distancier de l'activité pour s'interroger sur les éléments qu'ils ont prélevés pour parvenir au choix de l'acteur(trice) : mots isolés, des phrases ou des morceaux de phrases, etc. A l'issue de cette première réflexion, à l'aide de couleurs, le professeur regroupera ces éléments afin que les élèves donnent du sens à ce qui est, souvent, que des termes technicistes et à en comprendre l'intérêt pour dégager le sens global d'un texte: champs lexicaux, proposition relative, images, etc.

⑤ Le questionnaire pourra être un outil pour amener les élèves à travailler, dans un second temps sur des points précis du document mais non pour construire le sens global. Il peut également devenir l'objet du travail : on demandera ainsi aux élèves de construire un questionnaire, d'en élaborer les réponses et d'expliquer pourquoi ils ont posé ces questions. Ce type d'activité conduit les élèves à s'interroger sur ce qui est essentiel dans un document mais est également le reflet de la compréhension du document par l'élève ; ce qui aide le professeur à appréhender « ce qui s'est passé dans la tête de l'élève » et lui permet de rétroagir.

Pour ce qui est de la lecture littéraire⁹

① Proposer des questions qui interrogent le rapport subjectif au texte¹⁰. Par exemple :

- Quelles sont vos premières impressions, réactions, émotions, peut-être difficultés ?
- Certaines lignes vous parlent-elles plus que d'autres, si oui, lesquelles et pourquoi ?
- Une ou plusieurs images vous viennent-elles à l'esprit lorsque vous lisez ce texte, si oui, lesquelles ?
- Ce passage vous rappelle-t-il un autre texte ? une autre œuvre d'art (ou fragment d'œuvre d'art ?) : film, photographie, musique, peinture...
- Fait-il ressurgir un souvenir personnel ? (si c'est le cas, vous pouvez, mais vous n'êtes pas obligé de le faire, préciser lequel et pourquoi).
- Si vous deviez résumer ce texte en un mot, lequel choisiriez-vous et pourquoi ?
- Choisissez une expression, une phrase ou un passage qui te touche particulièrement et explique pourquoi.
- Choisissez trois mots du texte qui à tes yeux sont importants et justifie ton choix.

② D'autres questions peuvent amener les élèves à :

- développer des points de vue suite à une lecture de type « *Si tu étais tel personnage, aurais-tu agi de la même façon ?* » (Cf Rôle de la littérature : confronter l'expérience de l'autre à la mienne pour « grandir »)
- amorcer une réflexion sur des points spécifiques à certains textes : par exemple, si on veut aborder les éléments de dramaturgie, « *Décris le décor principal, tel que tu te l'es représenté à la lecture de la*

⁹ Sylviane Ahr, *Former à la lecture littéraire*, réseau canopé, janvier 2019 : <https://www.reseau-canope.fr/notice/former-a-la-lecture-litteraire.html>

¹⁰ Article d'Anne Vibert, *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* : https://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

pièce (éléments qui le composent, couleurs, lumières, etc.). Justifie tes choix. » ou les jeux de sonorités dans la poésie : « Quel son associerais-tu à ce poème ? Explique pourquoi. »

③ Faire pratiquer la lecture à haute voix en proposant des activités propédeutiques qui interrogent inévitablement la compréhension du texte : par exemple, préparer en groupe une lecture à haute voix, confronter les interprétations et pouvoir justifier ses choix ; Lire sur un fond musical après avoir demandé aux élèves de choisir la musique et de justifier leur choix.

④ Proposer aux élèves des activités qui induisent une confrontation des points de vue. Par exemple, suite à la lecture de poèmes, défendre des idées d'illustration ou constituer son propre recueil à partir de ses choix subjectifs.

Le débat interprétatif est une modalité à privilégier car l'interprétation est alors élaborée par la classe et non proposée par l'enseignant comme la bonne lecture qui s'impose à tous de manière descendante.

3. Proposer des temps où les élèves verbalisent leur démarche, les stratégies qu'ils ont utilisées pour comprendre. Il s'agit de rendre conscient les élèves de ce qu'ils font pour comprendre lorsqu'ils lisent (ou entendent) un texte ou un document. On parle alors de **métacognition**.

➤ **Activités : écoute d'un texte ou lecture à voix haute d'un texte alors que les élèves ne l'ont pas sous les yeux** et :

- Faire verbaliser les représentations mentales (que voit-on ? entend-on ?) ;
- Faire reformuler ce qui a été entendu ou lu ;
- Faire reconstituer le texte à partir des souvenirs de chacun, laisser en attente ce dont on n'est pas sûr pour vérification lors de la relecture ;
- S'arrêter au cours de la lecture, faire reformuler et faire prédire ou déduire ce qui va suivre...

Pour toutes les activités demander aux élèves d'explicitement comment ils s'y sont pris pour arriver à cette compréhension, à ces prédictions.

Ces activités permettent de travailler l'écoute active (capacités d'attention) et la mémoire du texte, essentielles à la compréhension. Par ailleurs, elles amènent les élèves à faire la distinction entre ce qui est essentiel à retenir et ce qui relève des détails (informations ponctuelles), qui ne contribue pas à la construction du sens global.

➤ **Activités lors des ateliers de questionnement de texte¹¹**

Cf. <https://www.roll-descartes.fr/uploads/metacognition-et-lecture-comprehension.pdf>

4. Enseigner explicitement les stratégies de lecture-compréhension (Annexe 2)

Les lecteurs qui possèdent peu de stratégies de lecture commencent à lire sans se fixer d'objectif, ne prennent pas en compte la structure du texte, ne savent pas comment modifier leur lecture selon la tâche, ni comment retrouver le fil du texte lorsqu'ils l'ont perdu. Cet enseignement explicite doit permettre aux élèves de maîtriser de manière consciente les procédures qui caractérisent ces stratégies et de comprendre dans quelles conditions elles peuvent opérer. Il s'agit donc d'un enseignement métacognitif¹² sur les stratégies de lecture qui aidera les élèves à progresser de manière notable et à dépasser les procédures rudimentaires ou erronées auxquelles ils se tiennent parfois en dépit de déboires répétés.

Quelques exemples d'activités pour travailler les stratégies

✓ **Activer ses connaissances avant la lecture**

¹¹ Ateliers de compréhension : modalités d'activités mis en œuvre par le Réseau des observatoires locaux de la lecture : <https://www.roll-descartes.fr/ateliers-de-comprehension/enjeux-des-act>

¹² On parle d'un enseignement métacognitif car il porte sur l'explicitation des processus qui sous-tendent une activité, une stratégie cognitive.

Il est aujourd'hui avéré que les connaissances du lecteur influencent sa compréhension : des connaissances lacunaires, erronées¹³ ou inexistantes sur l'univers de référence est facteur d'incompréhension. D'après Jocelyne Giasson, « *il faut qu'un lecteur possède approximativement 80% des connaissances contenues dans un texte pour être en mesure d'en retirer le 20% d'informations qui reste.*¹⁴ » Il est donc essentiel d'établir des liens entre ce que les élèves savent déjà et ce qu'ils rencontreront dans le texte. La simulation des connaissances des élèves s'appuiera sur de stratégies différentes selon le type de texte.

Avant la lecture d'un texte narratif - L'enseignant demande aux élèves de **composer une histoire à partir de mots clés du texte, objet de la séance** - les élèves ne disposent pas de ce texte lors de cette étape. Les élèves comparent ensuite leur version au texte original ; ce qui est essentiel dans ce type d'activité n'est pas que les élèves aient imaginé une histoire proche de celle de l'auteur mais de poser des hypothèses et de vérifier ces hypothèses dans le texte original.

Avant la lecture d'un texte informatif - Il s'agit de **rendre disponible à l'élève les connaissances qu'il possède sur le sujet du texte et de l'aider à l'organiser en un tout cohérent. Pour le professeur, cela permet de déterminer les étayages qu'il faudra ou non apporter à tous ou à certains élèves.**

⇒ **Par exemple, technique PREP¹⁵ :** **1^{ère} étape** : l'enseignant choisit divers concepts, notions clés dans le texte à lire. - **2nde étape** : les élèves sont invités à effectuer, individuellement et à l'écrit, des associations à partir du concept présenté puis à les expliciter (« Qu'est ce qui te fait penser à ? »). - **3^{ème} étape** : Mise en commun des réponses. - **4^{ème} étape** : Chaque élève reprend son écrit et l'affine, le complète en s'appuyant sur ce qui a été dit lors de la mise en commun. - **5^{ème} étape** : Lecture du texte et confrontation avec ce qu'ils ont anticipé lors des temps de travail précédents la lecture.

✓ **Faire des prédictions avant la lecture**

Par exemple, élaborer un **guide de prédiction** - Cela consiste en une série de questions préparées par l'enseignant auxquelles les élèves répondent avant de lire le texte ; les réponses attendues sont habituellement du type « d'accord » ou « pas d'accord ».

Voir un exemple en ligne sur Erudit : cet exemple s'adresse à des élèves plus jeunes mais est tout à fait transférable pour des adolescents, notamment en classe de CAP, à partir d'un autre support étant entendu que **c'est la démarche qui est intéressante.**

<https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2006-n142-qf1179745/49770ac.pdf>

Pour conclure, si le travail conduit dans le cadre des heures d'enseignement du français et de la consolidation des acquis permettent d'appréhender des éléments qui expliquent la difficulté à lire et à comprendre de certains de nos élèves, il est essentiel qu'il soit relayé dans toutes les disciplines (Annexe 3) pour faire sens et répondre aux spécificités des discours disciplinaires. Sans ce double ancrage, l'efficacité et l'efficacité des actions menées risque d'être faible.

¹³ Des études ont démontré que lorsque les lecteurs « fragiles » disposent de connaissances erronées sur le sujet abordé par le texte, leur lecture ne les amène pas à remettre en question ces connaissances : ils « tordent » le texte pour le faire correspondre à ce qu'ils savent déjà.

¹⁴ Jocelyne Giasson, La compréhension en lecture, De Boeck, 2009

¹⁵ Langer J., Purcell-Gates V., Knowledge and Comprehension : Helping-students use What They Know », 1985.

1 - D'un modèle centré sur des listes d'habiletés à un modèle global

Auparavant, la compréhension en lecture était conçue, tant par la recherche que par les enseignants, comme un ensemble de sous-habiletés dont la maîtrise assurait la maîtrise de la lecture. Ces sous-habiletés faisaient l'objet d'une planification dans le temps qui introduisait un enseignement hiérarchisé et fractionné de celles-ci. Or, les recherches ont montré que certains lecteurs fragiles possédaient ces habiletés mais ne comprenaient pas ce qu'ils lisaient lorsqu'ils se trouvaient face à une tâche de lecture globale. La lecture s'appuie en fait sur une interaction entre ces habiletés : elle n'est donc plus considérée comme une mosaïque d'habiletés isolées mais comme un processus unitaire ; ce qui induit des modifications dans son enseignement. **Si l'enseignement des habiletés en lecture n'est pas à rejeter, il est aujourd'hui clair qu'une habileté apprise de façon isolée ne contribue pas automatiquement à l'activité réelle de lecture.**

2 - D'une conception de la lecture comme un processus passif à un processus interactif

Autrefois, on pensait que le sens était dans le texte et que le lecteur devait transposer dans sa mémoire un sens défini par l'auteur. Or, **on sait aujourd'hui que c'est le lecteur qui crée le sens du texte en se servant du texte, de ses connaissances et de son intention de lecture**¹⁶. Toutefois, le lecteur ne peut pas « dire n'importe quoi » (surinterprétations) - justification par le texte et les indices laissés par l'auteur qui suppose le lecteur saura les « lire ».

Cette conception se heurte aux pratiques enseignantes du questionnaire qui crée une lecture préconstruite du texte afin de comprendre ce que « l'auteur a écrit » d'où les préconisations institutionnelles à débiter la lecture par ce que les élèves en ont perçu (Sujet lecteur pour les textes littéraires¹⁷)

3 - Modèle contemporain de la compréhension en lecture

La compréhension se construit par les relations entre le lecteur, le texte et le contexte.

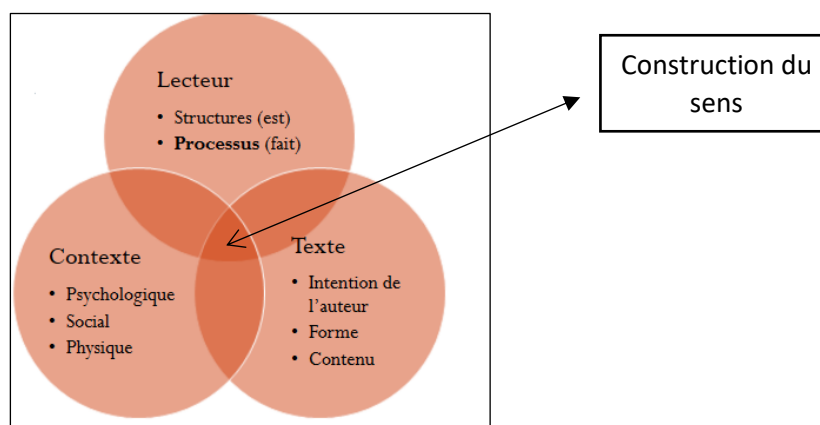


Fig. 1 : Modèle contemporain de la compréhension en lecture, d'après Jocelyne Giasson.¹⁸

La compréhension en lecture est donc en fonction de trois variables : le lecteur, le texte et le contexte.

4 - Les processus de lecture

Ce terme fait référence à la mise en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte et au déroulement des activités cognitives durant la lecture.

¹⁶ Théorie d'Umberto Eco sur la coopération textuelle :

<http://www.signosemio.com/eco/cooperation-textuelle.asp>

¹⁷ Article d'Anne Vibert, *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* : https://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

¹⁸ Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture*, De Boeck, 2009.

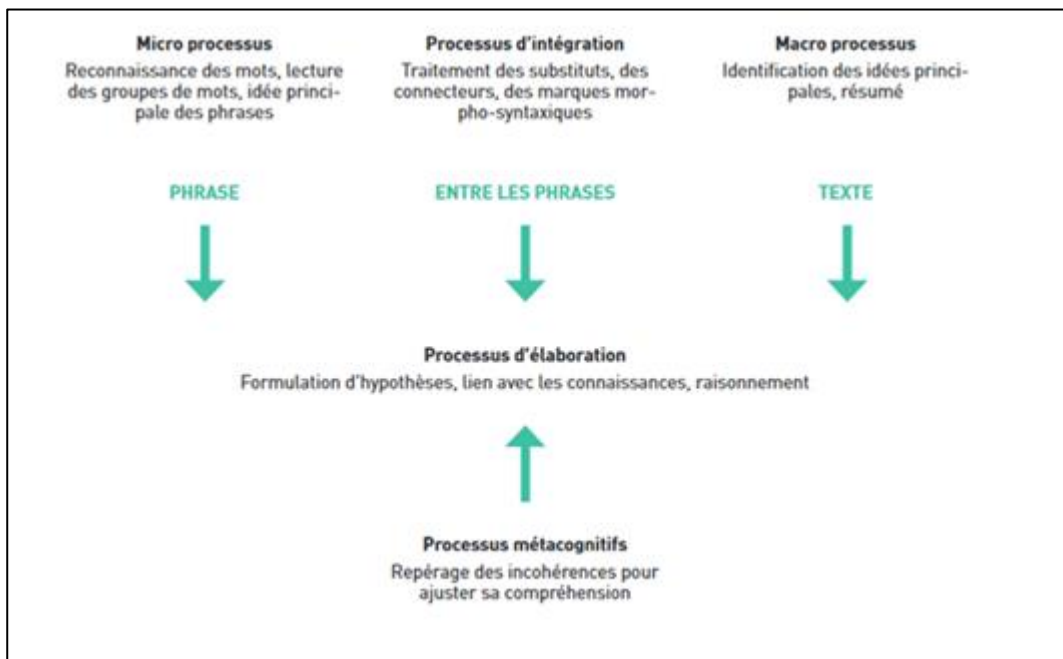


Fig. 2 - Les processus de lecture et leurs composants, d'après Jocelyne Giasson.

La compréhension s'exerce dès que les mots sont décodés et leurs significations activées.

Un premier traitement est ensuite réalisé à l'échelle de la phrase afin d'en construire le sens (relations entre les mots) puis entre les phrases. Les relations entre les phrases peuvent être signalées par les connecteurs, les reprises anaphoriques mais certaines sont implicites ; ce qui suppose de les reconnaître et de faire des inférences plus ou moins complexes. Ces mécanismes permettent d'élaborer une représentation localement et globalement cohérente du texte. L'ensemble de ces traitements suppose, en outre, que le lecteur contrôle et régule sa compréhension (identification des incohérences, des pertes de compréhension etc.)

La mobilisation des mécanismes et connaissances ci-dessus évoqués doit être dynamique, souple, et souvent simultanée, en fonction des besoins de l'interprétation. « *En d'autres termes, un compreneur expert est un compreneur fluide et stratège ; fluide parce que les mécanismes de la lecture et de la compréhension sont fortement intégrés à son activité cognitive ; il est capable de les mobiliser de manière automatique et flexible ; stratège car il auto-évalue et guide sa compréhension au fur et à mesure de la saisie des informations ; il sait repérer les erreurs ou les difficultés et dispose de stratégies efficaces pour y remédier. Il peut expliciter ce qu'il a compris et appris, ce qu'il n'a pas compris et dans quelle mesure ses objectifs de lecture ont été atteints.*¹⁹ »

La connaissance des processus de lecture et de leurs composantes permet d'appréhender ce qui peut faire difficulté pour les élèves et d'intervenir sur ces points (par exemple, difficultés à inférer, à repérer les reprises anaphoriques, etc.).

¹⁹ Maryse Bianco, *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?*, Rapport pour la préparation de la conférence de consensus CNESCO sur la lecture
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf

1. Pour rappel ...

Un élève qui **lit efficacement est un élève qui le fait en poursuivant des intentions** (projet de lecture) et **en étant en interactions avec le texte**. Pour comprendre ce qu'il lit ou surmonter un obstacle à la compréhension, il doit mobiliser un ensemble de procédures, dites stratégies de lecture.

A l'inverse, l'élève qui possède peu de stratégies de lecture commence à lire sans se fixer d'objectif, ne prend pas en compte la structure du texte, ne sait pas comment modifier sa lecture selon la tâche, ni comment retrouver le fil du texte lorsqu'il l'a perdu. Par ailleurs, confondant compréhension et localisation d'informations dans un texte, il met en œuvre des stratégies de localisation des informations et non de compréhension. Notons que cette attitude est souvent induite par les dispositifs pédagogiques créés par les enseignants, notamment le recours très - trop - fréquent au questionnaire de lecture, à des activités qui font « éclater » le texte et n'amènent donc pas à le considérer comme un tout (autonomisation de chaque question d'où pas de signification pertinente aux questions).

Un lecteur expert est donc un lecteur stratégique qui coordonne un ensemble de stratégies flexibles et en modifie l'application lorsque nécessaire. Or, il ne suffit pas de faire lire des textes aux élèves pour qu'ils deviennent des lecteurs stratégiques. Ces constats conduisent donc à :

- ✚ développer un enseignement explicite des stratégies de lecture afin de permettre aux fragiles lecteurs de maîtriser de manière consciente les procédures qui caractérisent ces stratégies et de comprendre dans quelles conditions elles peuvent opérer ;
- ✚ placer l'élève dans des situations de travail qui lui demandent de s'interroger sur « le comment » il procède pour construire le sens des textes qu'il lit. (métacognition).

2. Les stratégies de lecture

Ces stratégies touchent aux aspects métacognitifs de l'activité de compréhension. On distingue traditionnellement 3 types de stratégies, selon les contenus et le moment de la lecture auxquels elles s'appliquent :

- **Les stratégies de pré-lecture** - Elles ont pour enjeu essentiel de préparer la lecture et d'amener le lecteur à se forger une représentation préalable du texte en convoquant des connaissances mémorisées ou des expériences antérieures, en fondant des hypothèses en fonction d'éléments visuels et/ou contextuels (titre, source, illustrations, etc.), en repérant automatiquement ou non l'organisation du texte selon sa forme (compte rendu de recherche, récit, description, énoncé d'un problème, notice explicative... .

Ces stratégies permettent donc au lecteur de percevoir plus rapidement le sens du texte car elles amènent le lecteur à se poser des questions sur ce qu'il va lire, ce qu'il cherche à savoir, ce à quoi il pense que le texte va pouvoir répondre ... Le lecteur définit une intention, un projet de lecture essentiels pour « entrer dans la compréhension » du texte. (Voir exemple en histoire)

- Définir une intention de lecture : ce que je lis ? Pourquoi est-ce que je lis ? Qu'est-ce que je ferai après ma lecture ? Avant de lire mon texte, je me demande pourquoi je vais le lire. Qu'est-ce que je vais faire comme travail après cette lecture ?
- **Les stratégies liées à la construction des modèles de situation** - Elles aident le lecteur dans l'élaboration de la cohérence du texte au fur et à mesure de la lecture; elles comprennent, notamment, l'ensemble des traitements inférentiels réalisés pendant la lecture. Ce sont des stratégies d'interprétation des mots des phrases et des idées du texte qui visent la construction d'une base de texte cohérente.
 - Relire, paraphraser, découper le texte ou les phrases complexes pour en comprendre la structure ; comprendre les mots difficiles ou inconnus; annoter, prendre des notes ; faire des inférences ; utilisation de la connaissance de la structure des textes.

- **Les stratégies pour aller au-delà du texte** - Elles sont destinées à connecter les informations lues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur. Ces stratégies permettent à la fois de réaliser les inférences de connaissances nécessaires pour comprendre l'implicite et de lier les contenus apportés par le texte aux connaissances propres du lecteur :
 - (Se) poser des questions (qui? quoi? quand? où? pourquoi? comment?); auto-expliquer à haute voix ; visualiser et imaginer ; utiliser des ressources externes au texte (d'autres documents pour éclairer des points obscurs).

- **Les stratégies postérieures à la lecture** - Elles permettent la restructuration et l'organisation des informations issues du texte ou d'un ensemble de documents; elles supposent souvent un retraitement des informations qui servent à consolider la compréhension et l'acquisition des informations essentielles. Elles permettent l'acquisition de connaissances grâce à la lecture.
 - Utilisation d'organiseurs graphiques et de guides de lecture ; activité de résumé, de synthèse; évaluation des sources.

Annexe 3 - Enseigner et construire la compréhension dans la classe : exemple d'une séance d'histoire

- **Niveau de classe** : Classe de première baccalauréat professionnel
- **Sujet d'étude** : La République et le fait religieux depuis 1880
- **Place de la séance dans la séquence et objectif** : séance inaugurale avec pour objectif d'appréhender la position des républicains face à la religion
- **Durée** : 2 h
- **Support** : Extrait du Discours de Belleville sur les lois constitutionnelles, Léon Gambetta 23 avril 1875
Ce texte est certes antérieur à la date définie par le programme. Son choix se justifie par le fait que l'instauration de la IIIe République s'appuie sur la loi constitutionnelle de 1875 ; or, Gambetta évoque ces lois et, dans cet extrait, explique la position républicaine face à la religion ; ce qui permettra de comprendre les lois de 1880 et donc de donner au sujet d'étude une « épaisseur historique » (le vote des lois laïques en 1880 n'étant « que l'aboutissement » d'une position défendue par les Républicains).

Nous voulons que cette République française [...] ramène la France dans ses véritables traditions en assurant les conquêtes et les principes de 1789 et, au premier rang de tous, le principe suivant lequel la puissance publique doit être affranchie dans son domaine, et l'État doit être laïque. [...] Les affaires religieuses sont affaire de conscience et par conséquent de liberté. Le grand effort de la Révolution française a été pour affranchir (libérer) la politique et le gouvernement du joug des diverses confessions religieuses.

Nous ne sommes pas des théologiens, nous sommes des citoyens, des républicains, des politiques, des hommes civils : nous voulons que l'État nous rassemble et que la France soit la nation laïque par excellence. [...] Nous continuons l'œuvre de nos pères, la Révolution française préparée par les hommes de la France du XVIIIe siècle, par la France de la raison, du libre examen. [...] Je le dis et je le répète, ce que nous voulons, c'est la liberté partout et en premier lieu la liberté de conscience assurée pour tous ; mais avant tout, par-dessus tout, nous considérons que la mise en œuvre de la liberté de conscience consiste d'abord à mettre l'État, les pouvoirs publics en dehors et au-dessus des dogmes et des pratiques des différentes confessions religieuses.

Déroulé de la séance

1. Contextualisation de la séquence (titre, place dans le programme) et de la séance (cerner les enjeux du sujet d'étude)

2. Description du déroulé de la séance et de l'activité.

Exemple de prise de parole enseignante : « *Le support de cette séance est un extrait d'un discours de Léon Gambetta. Son étude va nous permettre de cerner les grandes lignes du projet des républicains. Or, avant même d'aborder cette étude, nous allons conduire un travail sur la source du document afin de comprendre que la mise en relation des informations données dans la source est une étape vers la compréhension du document (planifier sa lecture pour mieux comprendre).* »

3. Temps d'enseignement explicite (modelage) de la stratégie visée : planifier sa lecture

Il s'agit d'amener l'élève à comprendre, qu'en amont de la lecture du document, il doit avoir défini clairement son intention de lecture et qu'inférer les informations du paratexte lui permet de construire des hypothèses de lecture qui guideront la compréhension. Pour cela, le professeur oralise ce qui reste trop souvent invisible lorsque l'on procède au questionnement « canonique » de la source (identification de l'auteur, nature du document, date, etc.), soit le « tissage » entre les informations de la source et les connaissances préalables de chacun ; c'est de cette mise en relation que se construit le projet de lecture.

- **1^{ère} étape - Le professeur projette ou écrit au tableau uniquement la source du document et identifie les informations données.**

CF. Les élèves n'ont pas le texte afin d'éviter l'effet distracteur du support.

Léon Gambetta	Discours	de Belleville	sur les lois constitutionnelles	23 avril 1875
AUTEUR	NATURE (du document)	LIEU (où a été prononcé le discours)	THEME (du discours)	DATE (du discours)

- **2^{nde} étape - Oralisation du raisonnement** : le professeur reprend chaque information et note au tableau ce qu'il sait ou devrait savoir en tant qu'« élève » (retour sur ce qui a été fait précédemment - utilisation du cahier élève et des écrits antérieurs).

Cf. Les éléments ci-dessous sont repris « dans le langage élève » : il ne s'agit pas de faire de ce temps un « temps hors sol » !

Léon Gambetta	Inconnu pour beaucoup d'élèves <i>ou</i> Personnage important (Cf. Dans certaines classes, interventions d'élèves qui connaissent ce nom car identification avec des noms de rue, place, ...)
Discours	Texte qui s'adresse à un public. Cela induit ou confirme le fait que l'auteur est « connu », a une reconnaissance. Texte dans lequel une personne exprime son point de vue, évoque une situation
(de) Belleville	Correspond au lieu où est prononcé le discours mais pas de localisation précise (inconnu des élèves)
Sur les lois	Objet du discours : des lois donc le discours porte sur textes importants qui réglemente la société
constitutionnelles	Mot compliqué : cela renvoie à « constitution » donc à un texte qui règlement l'organisation politique d'un pays (Cf. Connaissances antérieures des élèves)
23 avril 1875	Utilisation de la frise chronologique construite avec les élèves en début d'année et repérage de la date : depuis février vote de lois pour instaurer la III ^e République.

- **3^{ème} étape : Distanciation par rapport à l'activité qui vient d'être conduite. Le professeur :**
 - **fait la synthèse des éléments donnés ou induits suite à l'analyse de la source :**
Exemple de prise de parole enseignante : « Ce discours est prononcé par un homme « important ». Il évoque « l'organisation politique » de la France à un moment clé de son histoire puisqu'on est à une période où sont votées des lois pour mettre en place la III^e République (idée de changement, de rupture). »
 - **définit son projet de lecture en lien avec la problématique de la séance :**
Exemple de prise de parole enseignante : « En lisant ce texte, je dois donc m'interroger sur ce dit Gambetta de « l'organisation politique » de la France voulue par les républicains et, plus particulièrement, en matière de religion (lien avec la problématique de séance) ; cela suppose que lorsque je vais lire cet extrait, mon attention est centrée sur cette question. J'ai donc une intention de lecture claire qui doit m'aider à construire ma compréhension. »

4. Mise en activité élève - Construction du sens global du texte

- **1^{ère} étape - Temps de travail individuel** : Le professeur distribue le texte. Chaque élève est invité à en faire une lecture personnelle **avec pour guidage le projet de lecture défini précédemment** soit « *Tout au long de ma lecture je dois être attentif à ce que Gambetta « me dit » de « l'organisation politique » de*

la France voulue par les républicains et, plus particulièrement, en matière de religion. Au terme de ma lecture, je dois donc être capable de préciser quel est le point de vue des républicains sur la religion. »

Le professeur précisera que certaines parties du texte peuvent ne pas être comprises lors d'une première lecture ou peuvent paraître confuses mais que l'enjeu n'est pas de « tout comprendre ». Il s'agit « simplement », à partir de ce que chacun aura compris de « définir le point de vue des Républicains sur la religion ».

CF. Voir l'analyse des difficultés du texte et les étayages possibles.

CF. Lien avec le français : donner son point de vue c'est dire à minima « on est pour ou contre » et ensuite, pour qu'il soit recevable, de donner un argument. C'est donc l'enjeu du travail proposé.

- **2nde étape - Temps de travail collectif (binôme ou groupe de 3/4 élèves) :** confrontation des réponses individuelles avec **pour consignes** :
 - de se « mettre d'accord » sur une réponse collective qui devra comporter le point de vue des républicains et deux arguments défendant ce point de vue ;
 - d'indiquer si Gambetta ne fait que résumer la position des républicains ou s'il partage ce point de vue.
- **3^{ème} étape - Recueil des réponses des groupes** - Le professeur note au tableau les éléments apportés par les différents groupes. Le texte est également projeté au tableau : les points du texte utilisés par chaque groupe sont identifiés avec une couleur différente.
Il s'agit d'amener les élèves à oraliser leur raisonnement, de les rendre conscients des stratégies qu'ils ont utilisées. Ce temps permet ainsi à chacun d' « entendre » comment s'est construit la compréhension du texte (pluralité des stratégies et de leur efficacité).

Le tableau est donc organisé en deux parties distinctes. Il se doit d'être le « miroir » des raisonnements qui seront oralisés par les élèves.

➤ **Organisation du tableau**

Quel est le point de vue des républicains sur la religion ?

(Essentiel de noter la question qui guide l'activité pour pouvoir y revenir à tout moment en fonction des réponses des élèves.)

Recueil des réponses des élèves	Texte de Gambetta
<p>Groupe 1 :</p> <p>Point de vue : -----</p> <p>Argument : -----</p> <p>Groupe 2</p> <p>Point de vue : -----</p> <p>Argument : -----</p>	<p><i>On souligne en rouge les éléments utilisés par le groupe 1, en vert, ceux utilisés par le groupe 2, etc.</i></p> <p><i>Si les mêmes éléments sont utilisés par plusieurs groupes, on les souligne plusieurs fois avec le code couleur des groupes.</i></p>

Une fois le recueil achevé, le professeur en conduit avec les élèves une analyse (accord/désaccord, liste des arguments évoqués /justesse de la compréhension et retour au texte, etc.)

Cf. C'est de la confrontation des réponses des élèves que l'on construira une analyse des propos de Gambetta.

- **4^{ème} étape - Explicitation de ce point de vue : les références à 1789 (temps de parole professoral en s'appuyant sur les connaissances des élèves).**
Il ne s'agit pas ici de « refaire » l'histoire de la Révolution française mais de mettre en avant quelques éléments afin que les élèves comprennent pourquoi Gambetta se réfère à cette période (laïcité est un

principe républicain mais la révolution française peut être considérée comme le point d'origine de l'histoire de la laïcité.

Cf. L'article 10 de la « Déclaration des droits de l'homme et du citoyen » est considéré comme l'acte de naissance de la laïcité, même si le mot n'apparaît pas. Il y est écrit : « Nul n'a le droit d'être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public ». Sous une formulation complexe et négative, le principe de liberté de conscience émerge pour la première fois en France. Il est le premier élément de la définition républicaine de la laïcité.

5. Institutionnalisation du savoir

Analyse du texte à la lumière des obstacles à la compréhension et étayage possibles

- **Le lexique** : Plutôt que de mettre des notes en fin de page, qui sont des distracteurs, écrire un synonyme « à côté » du mot qui pose problème dans le texte.
 - Puissance publique : état
 - Affranchie/affranchir : libérée, se libérer
 - Dogme : croyances

Pourquoi ce type d'étayage ? Les notes de lecture interrompent l'activité de la mémoire de travail et favorisent la perte d'information. A ceci, s'ajoute une décentration du regard. Or, les faibles lecteurs ne régulent pas leur lecture et reprennent leur lecture là où ils se sont arrêtés et donc au milieu d'une phrase, voir ils se trompent de ligne.)

Attention ceci ne signifie pas que l'on va toujours procéder à cet étayage lexical ; on enseignera aux élèves les stratégies pour comprendre le sens d'un mot qui n'appartient à leur stock lexical mais il est important de ne pas multiplier les exigences face à une activité. Du reste, certains mots ne seront pas explicités car, justement, les élèves doivent pouvoir en saisir le sens global en s'appuyant sur le contexte : **joug, théologiens**

- **Les référents mobilisés par Gambetta** : L'œuvre de la révolution conquêtes et les principes de 1789

Le sens global peut être construit et donc la consigne de travail donnée aux élèves peut être traitée même si ces référents sont peu ou mal maîtrisés par les élèves. **C'est dans un second temps, lorsque l'on procédera à une analyse plus fine du sens du texte** que le professeur prendra le temps de faire le point sur ce que savent les élèves sur ces référents et, éventuellement, complétera afin que **les élèves comprennent pourquoi Gambetta évoquent la révolution et les principes de 1789 : première rupture religion/Etat.**

- **La langue : l'énonciation et l'utilisation du « nous »**

Ce point est travaillé avec la seconde consigne donnée lors du travail en groupe. En effet, pour indiquer la position de Gambetta sur la question religieuse, c'est l'utilisation du pronom personnel « nous » qui leur permet de comprendre qu'il partage le point de vue des républicain (« Je » + « eux » = nous)