



**Université Sidi Mohamed Ben Abdellah**  
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines  
Dhar El Mahraz, Fès  
Département de Langue et de Littérature Françaises

*Filière d'études françaises*

**Module TEC II**  
**Types de lecture et stratégies de lecture**  
**Mme Moussaid & M. Tasra**

**Objectif général :**

- Sensibiliser à l'intérêt et aux enjeux de la lecture à l'université.

**Objectifs spécifiques**

- Saisir les différents sens du verbe « lire » ;
- Saisir les enjeux de la lecture.
- Prendre conscience de ses (propres) difficultés à lire-comprendre un document écrit.

**Contenus**

- 1° La lecture : définition
- 2° De la lecture-déchiffrage à la lecture –compréhension
- 3° Types et méthodes de lecture
- 4° Difficultés

**Bibliographie**

- Beaume, E., « Des siècles pour découvrir que lire c'est d'abord comprendre », *Communication et langage*, n°83/1990, (pp. 5-19)
- L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, Rapport n°2005-123, novembre 2005. Url : <http://onl.inrp.fr/ONL/garde/rapport>, consulté le 27 septembre 2019.
- Dumortier, J.-L., « Échec scolaire et didactique de la lecture et de l'écriture », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 02/1994, mis en ligne le 17 avril 2015, consulté le 25 septembre 2016. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4261> ; DOI : 10.4000/ries.4261.
- Goignoux, R., « Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture », *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n°1/2004 (pp. 37-56), p. 53 ; c'est souligné dans le texte.

Pour lire un texte écrit en français, il faut déjà être capable de lire en français : déchiffrer les mots et les groupes de mots qui le composent. Mais les mots par eux-mêmes n'apportent guère de sens. Aussi faut-il aller au-delà de ce niveau de lecture.

La lecture est une activité contraignante, exigeante et coûteuse. C'est un processus qui se déroule dans le temps et en plusieurs étapes à la fois complémentaires et solidaires. Chaque étape correspond à un sens précis du verbe « lire ».

**Un peu d'histoire !**

**Au début, la lecture-déchiffrage**

Lire est d'abord « parcourir des yeux » et « prononcer à haute voix » ce qui est écrit. Ainsi que l'affirme Edmond Beaume, « pendant Longtemps, La Lecture orale a été l'objectif

*exclusif* »<sup>1</sup> de l'enseignement de la lecture. 'Lire', notamment pour les débutants, est synonyme de 'déchiffrer', 'épeler' les mots, c'est-à-dire identifier les lettres de l'alphabet d'une langue donnée, les nommer et les combiner en syllabes (syllaber). La lecture, ainsi définie, peut s'appliquer à n'importe quel texte écrit, quelle que soit la langue dans laquelle ce texte est écrit. L'essentiel étant que l'élève soit en mesure de reconnaître les lettres de l'alphabet, de les assembler et de les prononcer correctement : lire par exemple « firme » au lieu de « ferme » ; « jaune » au lieu de « jeune », etc.

Tout lecteur débutant doit normalement passer par là ; même les lecteurs chevronnés lisent parfois de cette manière quand ils butent sur un mot nouveau ou inconnu, comme le souligne Ferdinand de Saussure dans son *Cours de Linguistique générale* de Ferdinand de Saussure :

« Il y a aussi la question de la lecture. Nous lisons de deux manières : le mot nouveau ou inconnu est épelé lettre après lettre, mais le mot usuel et familier s'embrasse d'un seul coup d'œil, indépendamment des lettres qui le composent ; l'image de ce mot acquiert pour nous une valeur idéographique. » (Ferdinand de Saussure, *Cours de Linguistique générale*, Paris : Payot, 1965, p. 57).

Aussi pour lire couramment faut-il lire régulièrement. C'est la meilleure façon de se familiariser avec le plus grand nombre de mots possible. Telle est la suggestion que font les rédacteurs du rapport, sur *L'apprentissage de La lecture à L'école primaire*, adressé en 2005 au ministre français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche<sup>2</sup> :

#### « De l'apprentissage à l'auto-apprentissage »

Le décodage est « attentionnellement » coûteux : lorsqu'il n'est pas automatisé, il implique un effort d'attention pour que le lecteur puisse réserver une part suffisante de son activité mentale pour la compréhension. La conséquence en est la nécessité d'automatiser le plus vite possible l'identification des mots par la constitution d'un lexique orthographique mental (mise en mémoire des formes écrites des mots). Lorsqu'une activité est automatisée, sa mobilisation et sa mise en œuvre sont rapides et peu coûteuses. Il est possible de mener en parallèle deux activités automatisées, une activité automatisée et une autre qui ne l'est pas, mais pas, ou très difficilement, deux activités coûteuses. De là l'importance d'une maîtrise et d'un traitement efficace du lexique orthographique et la nécessité de l'étendre tout au long de la scolarité.

La constitution de ce lexique orthographique se fait progressivement. Le décodage de mots nouveaux développe la connaissance de la diversité des correspondances entre graphèmes et phonèmes dans leurs environnements respectifs. Progressivement, l'élève dépasse les correspondances de base et associe des groupes de phonèmes à des groupes de graphèmes (morceaux de mots). Il se constitue ainsi un mécanisme d'auto-apprentissage. La rencontre fréquente des mots induit leur mémorisation et la constitution du lexique mental orthographique. L'automatisation de la reconnaissance des mots se fait d'autant mieux et d'autant plus vite qu'ils ont été rencontrés souvent. »<sup>3</sup>

Oraliser un texte écrit, est-ce (seulement) cela la lecture ? Non ou du moins non seulement cela. La lecture ne se réduit pas au déchiffrement des mots et encore moins à l'oralisation d'un document écrit. Si on lit, c'est surtout pour élucider le sens de ce qu'on lit. La remarque a été formulée déjà au XIXe siècle par le ministre français de l'instruction publique (de 1863 à 1866), Victor Duruy :

---

<sup>1</sup> Edmond Beaume, « Des siècles pour découvrir que lire c'est d'abord comprendre », *Communication et langage*, n°83/1990, (pp. 5-19) p. 6 ; c'est souligné dans le texte.

<sup>2</sup> *L'apprentissage de La lecture à L'école primaire*, Rapport n°2005-123, novembre 2005. Url : <http://onl.inrp.fr/ONL/garde/rapport>, consulté le 27 septembre 2019.

<sup>3</sup> *L'apprentissage de La lecture à L'école primaire*, op.cit., pp. 13-14.

« Duruy estimait que ceux qui sont sortis de l'école en ne sachant que lire et écrire - même plus compter - ont une instruction si faible et si fragile qu'ils doivent perdre très vite ce qu'ils ont appris et font donc partie des « non-valeurs » scolaires (...) », écrivent Furet et Ozouf<sup>4</sup>.

Lire, dans le sens de donner seulement à entendre un texte, n'est rien qu'un « geste parasite », selon l'expression de Roland Barthes<sup>5</sup>. Dans l'activité de lecture-déchiffrage, le lecteur a affaire plutôt à des signes graphiques qu'à des signes linguistiques. Ces signes n'ont pas nécessairement de sens pour celui les déchiffre. Celui-ci lit quelque chose qu'il ne comprend pas ou, en parodiant un mot célèbre, il lit quelque chose, peu importe ce qu'il lit. Ceci est aussi valable pour celui qui entend une voix lire sans comprendre ce qu'il entend comme l'exprime ce passage tiré de *L'étranger* d'Albert Camus, exprime à peu près la même idée : « Des portes ont claqué. Des gens couraient dans des escaliers dont je ne savais pas s'ils étaient proches ou éloignés. Puis j'ai entendu une voix sourde lire quelque chose dans la salle »<sup>6</sup>.

À vrai dire, l'activité de lecture commence, normalement, par le déchiffrage des mots, mais la seule lecture-déchiffrage n'est pas la lecture. Le déchiffrage n'étant que le début d'un processus : un processus qui ne fait que commencer. C'est ainsi que fut introduit, au XIXe siècle, le concept de *Lecture visuelle* qu'Honoré de Balzac décrit en ces termes en parlant d'un de ses héros dénommé Louis Lambert :

« Son œil embrassait sept à huit lignes d'un coup, et son esprit en appréciait le sens avec une vélocité pareille à celle de son regard ; souvent même un mot dans la phrase suffisait pour lui en faire saisir le suc. Sa mémoire était prodigieuse. Il se souvenait avec une même fidélité des pensées acquises par la lecture et de celles que la réflexion ou la conversation lui avaient suggérées »<sup>7</sup>.

Pourtant, comme le fait remarquer Edmond Beaume, à l'exception de quelques tentatives pour faire apprendre la lecture selon une méthode visuelle et silencieuse, c'est la lecture orale qui était pratiquée effectivement à l'école. Il faut donc attendre le XXe siècle pour que la lecture visuelle conquière sa place. Cette méthode de lecture accorde plus d'importance à la recherche du sens, c'est-à-dire à la compréhension. Dans les *I.O.* de 1923, la lecture est définie comme un savoir instrumental, un « outil » devant servir à la connaissance de la langue et de la littérature françaises, et non plus comme une fin en soi :

« À l'école primaire, l'enseignement de la lecture sert à deux fins. Il met entre les mains de l'enfant l'un des deux outils - l'autre étant l'écriture - indispensable à toute éducation scolaire. Il lui donne le moyen de s'initier à la connaissance de la langue et de la littérature françaises. C'est d'abord la première de ces deux fins qui est visé. L'enfant ne peut rien apprendre s'il ne sait pas lire ; il n'apprendra rien volontiers s'il ne sait pas lire aisément. »<sup>8</sup>

L'enseignement-apprentissage de la lecture cesse d'être considéré comme une fin en soi. La lecture devient dès lors non simplement une activité de déchiffrage mais surtout une activité de compréhension. Par la suite, l'élève doit prouver au cours Moyen, par sa manière de lire, qu'il comprend, ce qu'il lit ; c'est ainsi que la lecture devient « expressive » (cité par EB : 11). L'apprentissage de la lecture doit « rendre possible » les autres apprentissages (scolaires), la lecture d'autres textes selon les objectifs et les finalités générales assignées à l'école, comme l'explique Edmond Beaume :

---

<sup>4</sup> Furet Françoise et Ozouf Jacques, *Lire et écrire*, Paris : éd. de Minuit, 1974, p. 56 ; cité par E. Beaume in : *op.cit.*, p. 9

<sup>5</sup> Barthes, Roland, *S/Z*, Paris : éd. du Seuil, 1970, p. 17

<sup>6</sup> Camus, Albert, *L'étranger*, 1942, p. 1199

<sup>7</sup> Honoré de Balzac, *La comédie humaine, Œuvres complètes*, éd. Arvensa, p. 9801

<sup>8</sup> cité par Edmond Beaume : 10-11

« Comme tous les objectifs scolaires, ceux concernant la lecture peuvent se définir à des niveaux différents.

Le premier est celui des finalités générales assignées à l'école par la société : il est d'abord sociologique. S'agit-il d'enseigner la lecture : pour rendre possible celle des livres sacrés (Bible, Coran ou psautier, etc.) ? Pour mieux répondre aux besoins de l'industrie et du commerce en formant les ouvriers et les employés sachant lire qui leur sont nécessaires pour se développer ? Pour faire accéder au savoir, dans une perspective démocratique, les classes laborieuses qui en sont exclues ? Pour permettre à ces classes d'atteindre non pas le niveau de la réception passive de ce savoir, mais celui de sa production active ? Autrement dit, en vue de quel usage la société produit-elle et distribue-t-elle l'outil lecture ? Cet outil sera sans doute différent selon la réponse apportée à cette question. » (EB : 5).

On apprend à lire à l'école pour utiliser, plus tard, ce qu'on a appris dans la vie quotidienne et dans la vie active. Mais cet apprentissage doit avant tout permettre à l'élève, à l'étudiant d'aborder avec aisance les textes du savoir pour s'instruire, se construire et pour se développer. Aussi l'apprentissage de la lecture est-il fondamental car il détermine tous les autres apprentissages, scolaires et non-scolaire, à l'école, en dehors de l'école et après l'école.

#### Types et méthodes de lectures

On peut lire l'heure, une carte, un CD, un texte imprimé (un journal, un roman, une recette de cuisine, un livre d'histoire, un manuel de grammaire, etc.). Dans tous les cas, on lit quelque chose pour prendre connaissance de son contenu. Mais chaque lecture n'a ni le même objet ni les mêmes objectifs ; et selon l'objectif visé on ne lit pas de la même façon.

a) **La lecture-déchiffrage** est préconisée pour des lecteurs assez faibles. L'objectif étant d'amener le lecteur à épeler les mots et à énoncer à haute voix ce qui est écrit sans commettre de faute de prononciation ou d'articulation ;

b) **la lecture en diagonale** est utile quand il s'agit de rechercher des informations précises dans un article de journal, une annonce, une recette de cuisine ou encore un annuaire téléphonique, etc. : « Ce matin, en ouvrant le *Figaro*, je lis que Paul Marguerite, c'est noyé près de Fontainebleau »<sup>9</sup>.

c) **la lecture cursive ou globale** vise la compréhension globale d'un texte.

d) **la lecture intensive** vise une compréhension minutieuse, exhaustive de chaque mot. C'est ce type de lecture que l'on pratique, en principe, à l'école, à l'université et dans la vie active. La lecture intensive (ou la lecture-compréhension) ne consiste pas à saisir le sens des mots ou des groupes de mots séparés, mais à attribuer au texte lu une signification au-delà du sens littéral.

« Lire cependant n'est pas un geste parasite, le complément réactif d'une écriture que nous parons de tous les prestiges de la création et de l'antériorité (...) Lire, en effet, est un travail de langage. Lire, c'est trouver des sens, et trouver des sens, c'est les nommer »<sup>10</sup>.

« M. Dubois dédia sa vie aux arts et aux lettres. Il apprit le Grec pour lire Homère dans le texte. » (France, *Vie fleur*, 1922, p. 411).

Lire, dans ce cas, a le sens de comprendre, d'interpréter.

e) **la lecture suivie** : on lit pour le plaisir, en dehors du cours.

---

<sup>9</sup> Goncourt, *Journal*, 1888, p. 813

<sup>10</sup> Barthes, Roland, *S/Z*, Paris : éd. du Seuil, 1970, p. 17

En somme, lire a trois sens : 1° lire = oraliser (la lecture-déchiffrage) ; 2° lire a le sens d'apprendre ou s'informer (la lecture en diagonale) ; 3° lire a le sens d'apprendre ou comprendre (la lecture intensive ou la lecture-compréhension).

L'activité de lecture, en milieu scolaire, doit viser trois objectifs complémentaires et solidaires : 1° « suivre des yeux les caractères d'une écriture et pouvoir les identifier » (Alexis, éd. Ch. Story, 374) ; 2° lire pour apprendre et comprendre : prendre connaissance du contenu du document lu ; 3° faire de la lecture et de l'écriture deux tâches étroitement liés et solidaires.

### **DIFFICULTÉS**

Nombreux sont les étudiants qui ont encore des difficultés à lire-comprendre ce qu'ils lisent, mais à lire correctement sans faire de fautes de prononciation. Trois niveaux de difficultés peuvent déjà être relevés comme le signale Sylvie Cèbe et al. : 1° procédures de décodage insuffisamment automatisés ; 2° procédures de traitement mises en œuvre pendant la lecture ; 3° stratégies de lecture<sup>11</sup>.

#### **1° Procédures de décodage insuffisamment automatisées**

Certains étudiants ne maîtrisent pas suffisamment les procédures de décodage : ils ont du mal à identifier les mots, lisent lentement et si mal. Par conséquent, il leur est difficile de comprendre le texte dans sa globalité. Plus encore, ils n'aiment pas lire. En effet, comme l'explique Sylvie Cèbe, un étudiant qui lit si mal ne peut pas aimer lire. La lecture le démotive, le rebute. Aussi faut-il les aider avant tout à automatiser les procédures de décodage.

#### **2° Les types de traitements mis en œuvre lors de la lecture**

La résolution des problèmes de décodage ne suffit pas pour remédier aux problèmes liés à la compréhension. La preuve en est que certains étudiants ont suffisamment automatisé les procédures de décodage pourtant ils ont des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent : ils sont incapables de se faire, sur la base des données fournies par le texte, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée dans le texte.

Pour comprendre un texte, deux types de traitements cognitifs doivent être mis en œuvre, comme le précise Sylvie Cèbe et al. : i) des traitements locaux : construire la signification des groupes de mots et des phrases ; ii) des traitements globaux : construire une représentation mentale de l'ensemble du texte. La lecture-compréhension consiste en effet en un va-et-vient entre le local et le global. Dans ce va-et-vient, la mémoire joue évidemment un rôle essentiel. Cependant, c'est précisément à ce niveau que surgissent d'autres difficultés liées à : i) la compréhension du langage ; ii) le repérage des idées principales du texte ; iii) la mise en réseau des idées du texte par le biais des liens logiques. Ces liens peuvent être explicités dans le texte, mais parfois c'est au lecteur de les expliciter, de les inférer pour suppléer au non-dit du texte et saisir la structure d'ensemble du document écrit.

#### **3° La non-maîtrise des stratégies de lecture**

Comment lire un texte ? Quelle procédure mettre en œuvre pour le comprendre ? La majorité des étudiants croit que la seule explication des mots (inconnus) implique la compréhension du texte. En outre, devant un texte les étudiants adoptent généralement une attitude passive. Cela tient, dans la plupart des cas, au fait qu'ils ignorent ou ne maîtrisent pas les stratégies de lecture.

Pour comprendre un texte, on doit apprendre à l'interroger, à formuler des hypothèses de lecture au fur et à mesure qu'on avance dans la lecture, raisonner à partir des données fournies dans le texte. Ce questionnement permet d'en inférer sinon des informations

---

<sup>11</sup> D'après Sylvie Cèbe et al., « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités ».

nouvelles du moins des informations non explicitées dans le texte. D'où la nécessité de l'enseignement de la pratique des inférences. « En absence d'interférences, la compréhension se limite à l'élaboration "d'îlots de signification" juxtaposés et n'aboutit pas à l'intégration de toutes les informations. » (Rapport : 16)

Et les auteurs d'ajouter que « [l]’interférence d’une mise en relation entre des éléments du texte et des connaissances non explicitement évoquées dans le texte et que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou à l’élaborer par déduction pour établir la continuité des événements ou des situations décrites. » (Rapport : 16).

### **Enseignement de la lecture : objectifs généraux**

L'enseignement-apprentissage de la lecture vise deux objectifs généraux : a) comprendre le document écrit ; b) communiquer ce qui a été compris au moyen du langage écrit<sup>12</sup>.

Pour cela, l'étudiant doit savoir qu'un texte dit quelque chose de quelque chose et qu'il n'est pas un ensemble de mots ni même un ensemble de phrases mais une suite de séquences formant un tout cohérent. Il doit savoir aussi que la lecture-compréhension suppose que le lecteur soit attentif aux structures lexicales et grammaticales. Les différentes constructions de phrases étant en relation avec le sens :

Paul respecte Jean.

Jean respecte Paul.

Paul est respecté par Jean et Jean est respecté par Paul.

Paul et Jean se respectent.

C'est ce que font remarquer les auteurs du rapport cité *supra* :

« Dans les textes « réels », la plupart des phrases ne sont pas seulement des phrases canoniques (sujet - verbe - objet ou sujet - verbe - attribut) ou des phrases simples. La lecture d'une phrase comportant un indice, d'une phrase passive, d'une phrase infinitive enchâssée dans une autre phrase peut se révéler impossible pour de nombreux élèves mêmes bons lecteurs ». (p. 27)

En outre, un texte traite sinon d'une problématique du moins d'une ou de plusieurs questions. Il répond à une ou à plusieurs questions. Pour se repérer dans le texte, le lecteur doit retrouver la question de l'auteur, sa problématique, les hypothèses qu'il émet, la thèse qu'il défend. En effet, tout dans le texte n'est pas à retenir.

C'est à cette condition qu'il sera possible au lecteur de distinguer l'essentiel de l'accessoire (et d'éviter ainsi de se noyer dans les détails) ; repérer l'organisation logique du texte (l'ossature du texte) pour enfin savoir comment se déploie la pensée de l'auteur. Tout texte est construit suivant un plan. Aussi est-il nécessaire de connaître les différents plans d'organisation de la textualité.

- Le discours est orienté, c'est-à-dire qu'il est conçu en fonction d'une visée.

- Le lecteur doit apprendre à mobiliser ses connaissances antérieures : établir des liens entre le texte et ce qu'il sait sur le sujet. « La lecture est une activité qui requiert simultanément une pluralité de connaissances et d'habiletés intellectuelles. Celles-ci doivent être toutes enseignées et exercées à l'école si l'on ne veut pas se résoudre à un échec précoce et cumulatif des élèves les moins sollicités et les moins instruits hors de l'école. » (RG : 52)

---

<sup>12</sup> Jean-Louis Dumortier, « Échec scolaire et didactique de la lecture et de l'écriture », *Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne]*, 02/1994, mis en ligne le 17 avril 2015, consulté le 25 septembre 2016. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4261> ; DOI : 10.4000/ries.4261.

Les connaissances antérieures jouent un rôle certain dans la compréhension. Le lecteur qui ne dispose pas d'un lexique suffisamment étendu sur le domaine ou le sujet traité dans le texte aura du mal à comprendre. Mais en même temps la lecture joue un rôle dans l'accroissement du lexique et des connaissances du lecteur. Plus on lit plus on rencontre des mots nouveaux et des informations nouvelles.

« Nous définissons la lecture comme une construction de signification : elle est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture. Les connaissances du lecteur conduisent celui-ci à développer un horizon d'attente vis-à-vis du texte, selon le contexte de lecture. L'activité de lecture aboutit à un retour personnel sur le contrat de lecture initial et à un travail interprétatif, autrement dit, au sens large, à l'élaboration d'un jugement. »<sup>13</sup>

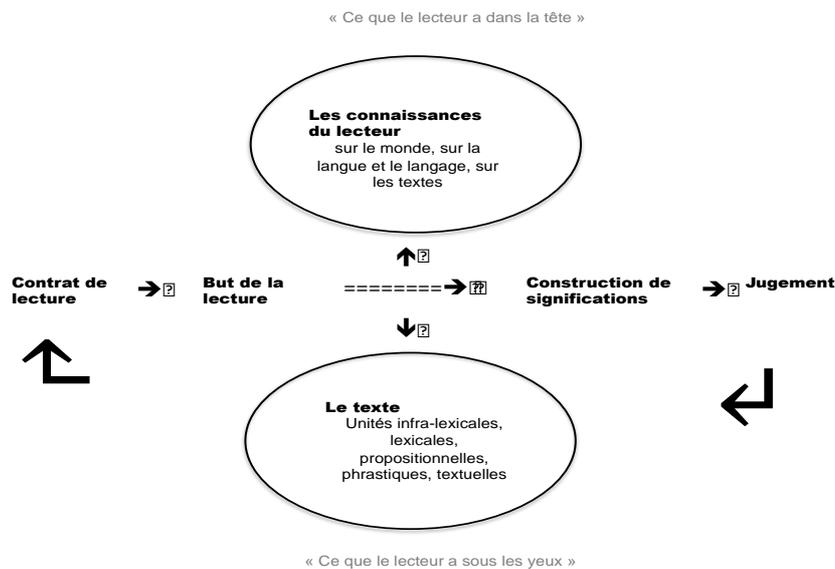


Figure n° 8 : une définition de la lecture<sup>14</sup>.

4° La lecture d'un texte n'est pas un processus linéaire ; elle ne consiste pas en un mouvement rectiligne à vitesse constante. Un bon lecteur est celui qui sait moduler sa vitesse de lecture : il peut accélérer quand le juge nécessaire, il ralentit, voire s'arrête quand il bute sur un passage plus moins difficile ou même il revient en arrière s'il doute de la qualité de sa compréhension. En somme, en lisant le lecteur fait l'aller-retour entre les différentes séquences du texte. « La lecture n'est pas un processus linéaire, mais une succession de mouvements oculaires rapides (progression, fixation, retour en arrière) et inconscients. On distingue des lecteurs rapides ou lents, selon le critère de la saisie globale (nombre de mots perçus en un temps donné) ». (Sophie Moirand)

Les informations retenues doivent être mises en réseau (organisées), résumées, reformulées ou synthétisées.

#### En résumé

Les difficultés sur lesquelles butent les lecteurs tiennent, pour l'essentiel, aux problèmes de décodage ; aux dysfonctionnements cognitifs généraux (mémoire, attention, raisonnement, etc.) ; aux insuffisances linguistiques (lexique ou syntaxe) ; aux

<sup>13</sup> Goignoux, R., op.cit., p. 53 ; en italiques dans le texte.

<sup>14</sup> Goignoux, Roland. « Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture », *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n°1/2004 (pp. 37-56), p. 53 ; c'est souligné dans le texte, p. 53

insuffisances textuelles (relatives aux enchaînements entre les séquences textuelles) et aux insuffisances cognitives (des connaissances encyclopédiques en rapport avec le contenu du texte.

## II. Principes didactiques et pédagogiques

La lecture-compréhension consiste en un double mouvement : analytique et synthétique.

Mouvement analytique : décomposer le texte pour en saisir les mécanismes internes. Ce mouvement consiste en un travail sur la langue, sur la ponctuation, sur la construction du texte (l'identification et l'analyse des séquences textuelles). L'objectif étant d'amener les lecteurs à entrer dans le détail du texte.

Mouvement synthétique : mettre en réseau les idées du texte pour reconstruire la cohérence du texte, ce qui permettra *in fine* de saisir l'intention de l'auteur.

« Comprendre un document écrit, c'est en saisir le sens littéral, et en assimiler le message, mais au-delà, en percevoir le ton, le point de vue, les intentions de l'auteur ; (...) ». M. Aubeneau

Précisions : l'identification des mots et la compréhension du texte dans sa globalité sont deux activités qui se complètent mais ne se succèdent pas. Elles doivent alors être menées de pair. De plus, la compréhension littérale des segments de texte doit être un tremplin vers une compréhension du texte dans sa globalité.

La lecture-compréhension, ainsi définie, favorise l'automatisation des procédures de décodage, l'accroissement de la quantité de lexique, le développement des connaissances syntaxiques et enfin l'acquisition des connaissances sur le monde.

### Méthode de travail

Nous nous inscrivons, comme le préconise Roland Goignoux, dans une logique spiralaire, car nous sommes aussi convaincu que l'apprentissage est une affaire de « répétition sans répétition ». L'enseignement-apprentissage de la lecture suppose la construction de situations régulières permettant aux lecteurs de développer pas à pas et peu à peu le contrôle de l'activité et d'acquérir une bonne maîtrise des procédures impliquées dans l'activité de la compréhension. De plus, la logique spiralaire n'exclut pas la logique linéaire : les deux étant solidaires et complémentaires : « combiner deux logiques, l'une *spiralaire*, l'autre *linéaire*. Dans une perspective spiralaire, les tâches d'enseignement reviennent à plusieurs reprises sur les mêmes éléments mais à des niveaux d'information et d'exigence différents : les problèmes de compréhension et de production de textes, par exemple, sont des tâches complexes que l'on doit proposer régulièrement et précisément aux élèves, sans attendre leur maîtrise des procédures d'identification des mots. Ces tâches visent simultanément le développement de compétences de différents ordres dont les maîtres favorisent l'intégration progressive grâce à un guidage fort de l'activité collective. Les critères retenus pour la planification ont trait aux caractéristiques linguistiques et culturelles des textes à lire ou à produire : lexique, syntaxe, cohésion textuelle, genre textuel, référents sociaux, symboliques ou imaginaires, etc. Conjointement à cette planification, les maîtres doivent disposer d'outils de planification linéaire, basés sur une succession d'étapes et sur une subdivision de l'activité de lecture en composants élémentaires (par exemple l'étude des correspondances grapho-phonologiques). Les tâches d'enseignement qui leur sont associées, parfois qualifiées de « décrochées », permettent une approche plus analytique, plus systématique et plus aisément réflexive, à condition que les maîtres accordent une attention particulière et explicite au transfert des compétences exercées vers les tâches complexes et finalisées de lecture et d'écriture. »<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Goignoux, Roland. « Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture », *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n°1/2004 (pp. 37-56), p. 53 ; c'est souligné dans le texte.

Enfin, il convient de toujours combiner la lecture-déchiffrage et la lecture-compréhension. L'une et l'autre ne s'opposent pas, mais se complètent comme en témoigne Roland Goignoux : « Depuis, fort heureusement, de nombreux travaux de recherche ont montré qu'il n'existe aucun antagonisme entre déchiffrer et comprendre (...) et que les dénonciations des années 80 n'avaient plus cours (...) »<sup>16</sup>. D'ailleurs, en matière de langue et de langage, il n'est pas possible de séparer la forme d'un mot et sa teneur sémantique. La lecture à haute voix doit être considérée comme un tremplin vers une première lecture-compréhension, note Goignoux.

**Objectif général :**

- Apprendre à lire un document écrit.

**Objectifs spécifiques**

- Repérer le thème ;
- Identifier le(s) prédicat (s) ;
- interroger le texte ;
- Identifier les informations pertinentes ;
- catégoriser et mettre en réseau les informations retenues.

**Contenus**

- Définition les termes de thème et de prédicat.
- Exemples & exercices

**Bibliographie**

Beaume, E., « Des siècles pour découvrir que lire c'est d'abord comprendre », *Communication et langage*, n°83/1990, (pp. 5-19)

*L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, Rapport n°2005-123, novembre 2005. Url :

<http://onl.inrp.fr/ONL/garde/rapport>, consulté le 27 septembre 2019.

Dumortier, J.-L., « Échec scolaire et didactique de la lecture et de l'écriture », *Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne]*, 02/1994, mis en ligne le 17 avril 2015, consulté le 25 septembre 2016.

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4261>;

DOI : 10.4000/ries.4261.

Goignoux, R., « Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture », *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n°1/2004 (pp. 37-56), p. 53 ; c'est souligné dans le texte.

Dornzoro, Maria Ignacio et Klett, Estela. « Le rôle de la grammaire dans l'enseignement de la lecture en langue étrangère », *Ela*, 2007/4, n°148, p. 499-511

Michel Maillard. « Le prédicat », *Lidil [En ligne]*, 37/2008

---

<sup>16</sup> Goignoux, Roland, *op.cit.*, p. 41

PHRASE = SUJET + PRÉDICAT  
TEXTE / DISCOURS = SUJET + PRÉDICAT (S)

Parler ou écrire consiste principalement à dire quelque chose de quelque chose. Ainsi que le précise Michal Maillard :

« Si je « dis » *table* ou *boite*, on ne peut pas vraiment dire que je « parle ». Je prononce mais je n'énonce pas. En revanche, quand je dis *La table boite* (sans circonflexe), je fais un énoncé, vrai ou faux. *Idem* si je dis *La table est boiteuse*. Sans un prolongement verbal, un nom n'est ni vrai ni faux. Le problème de la vérité commence à se poser quand j'accouple un nom avec un verbe pour faire une assertion. Cela Platon l'avait bien vu. Selon lui, un énoncé assertif simple – affirmatif ou négatif – comportera donc un nom, désignant ce dont on parle et un verbe exprimant ce qu'on en dit. Après Aristote, le premier sera appelé sujet et le second prédicat. L'opération qui met en relation recevra, en logique et en linguistique le nom de prédication. »<sup>17</sup>

Parler (ou écrire) n'est pas simplement prononcer des mots séparés. Si je dis seulement, pour reprendre l'exemple de l'auteur « table » ou « boite », je ne fais que prononcer sans rien énoncer. Autrement dit, je ne parle pas. Je parle à partir du moment où je dis quelque chose de quelque chose : je dis de la table qu'elle boite, je peux dire aussi qu'elle ne boite pas. En tout cas parler c'est mettre en relation au moins deux termes : un nom (la table) et un verbe (boite). Le premier reçoit le nom de sujet et le second celui de prédicat. La prédication est le nom donné à l'opération qui met en relation le sujet et le prédicat. Le sujet est ce dont traite la phrase, ce dont il est question, ou selon l'expression de Wilmet, « être ou objet dont quelque chose est affirmée ou niée ». Le prédicat est ce qui est dit à propos du sujet. Généralement, le prédicat inclut un verbe et, le cas échéant, ses compléments.

Le terme « prédicat », utilisé en linguistique, a été repris à la tradition logique. Dès l'Antiquité, ce terme désigne chez les logiciens ce qui est prédiqué d'un sujet, c'est-à-dire l'attribut. Aristote, dans le traité des Catégories, présente les dix catégories ou manières dont un attribut peut être prédiqué d'un sujet. D'ailleurs Aristote développe-t-il une conception attributive de la proposition. Selon cette conception, une proposition est l'attribut d'un prédicat P à un sujet S. La proposition « L'homme court » était analysée selon le schéma « S est P » comme « l'homme courant ». La copule « est » introduit le prédicat en même temps qu'il assure la liaison entre celui-ci et le sujet. Cela dit, toute proposition est considérée comme porteuse d'une assertion susceptible d'être vraie ou fausse<sup>18</sup>.

Remarques importantes. 1° Le sujet peut être un nom, un pronom, un groupe nominal ou un verbe à l'infinitif (la forme nominale du verbe). À ne pas confondre le sujet grammatical avec le sujet logique. 2° Il existe à côté du couple « Sujet / prédicat » beaucoup d'autres oppositions telles que : thème/propos (Bally, 1932), thème/ commentaire, topique/ commentaire (Hockett, 1958), thème/focus (Sgall, 1973), donné/nouveau (Halliday, 1967), préfixe/noyau (Blanche-Benveniste, 1997)<sup>19</sup>. Cette prolifération dans les dénominations tient, selon Galliche, « au fait que le phénomène en question ressortit à une multiplicité de points de vue : sémantique, logique, psychologique, pragmatique,

<sup>17</sup> Michel Maillard. « Le prédicat », *Lidil* [En ligne], 37/2008, pp. 24-25.

<sup>18</sup> Catherine FUCHS, « Prédicat, linguistique », *Encyclopaedia Universalis* (En ligne), consulté le 26 octobre 2016. Url : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/predicat-linguistique/>

<sup>19</sup> Cf. Danièle Flament, « L'entrée thème/rhème du glossaire de Comenius », *Linx* [En ligne], 55 | 2006, mis en ligne le 22 février 2011, consulté le 10 novembre 2016. URL : <http://linx.revues.org/389> ; DOI : 10.4000/linx.389, §3.

énonciatif, à quoi se mêlent des considérations relatives à la phonologie (intonation) et à la syntaxe (constructions)<sup>20</sup> ».

Cette multiplicité n'a pas manqué d'entraîner des confusions. Ainsi, le mot focus, souvent employé pour désigner le rhème, le foyer d'information, peut désigner chez certains auteurs le thème.

---

<sup>20</sup> Galmiche, M., 1992, « Au carrefour des malentendus : le thème », *L'information grammaticale*, 54, Paris, Société pour l'Information grammaticale, p. 3-10 ; cité par Danièle Flament, *op.cit.*