

Lecteurs fragiles : situations pour (re)construire des compétences

Jacques BERNARDIN

36

Au niveau du cycle 3 et au-delà, alors que la lecture est censée être suffisamment maîtrisée pour servir l'ensemble des apprentissages, on constate que trop souvent des difficultés subsistent. Quelles sont-elles ? Au-delà de la façon dont elles s'expriment, de quoi sont-elles révélatrices ? Le préciser s'avère nécessaire pour agir « au bon endroit ». Bien des éducateurs constatent en effet que malgré leurs efforts, les aides et activités proposées n'ont pas toujours les effets escomptés.

Du pointage des difficultés...

Comment les difficultés s'expriment-elles ? Les participants de l'atelier sont sollicités pour recenser, le plus concrètement possible, le type de difficultés qu'ils constatent chez les lecteurs fragiles, que ce soit en classe ou lors de l'accompagnement à la scolarité¹.

Quelles difficultés sont constatées chez les faibles lecteurs ?

Au niveau du Cycle 3

- Parfois, on voit leurs lèvres bouger.
- Se heurtent au problème de vocabulaire : les mots inconnus sont mal déchiffrés ou constituent un obstacle à la compréhension.
- Certains lisent couramment à haute voix, mais sans comprendre.
- Idée du texte qui se focalise sur le début de l'histoire... et n'en décollent pas.
- Difficulté pour accéder à la lecture implicite (l'interprétation au « second degré »).

¹ Propos croisés de collègues de l'élémentaire et du secondaire, recueillis lors d'un stage GFEN de rentrée (août 2012), d'actions de formation initiale (PLC2, IUFM Chartres - mars 2011) et continue (bassin de Vanves - octobre 2012).

Au niveau du collège et du lycée

Confirmation de la plupart des points déjà évoqués...

- Des élèves qui se découragent face à la quantité de lecture.
- Lire semble coûteux (c'est jugé « trop long »... parce que « trop lent »).
- Intériorisation du sentiment d'incompétence (« Je sais pas lire... » - SEGPA).
- Pour eux, lire, c'est « bien lire » (à haute voix).
- Quelques-uns lisent avec le doigt, butent sur les mots.
- Lecture à haute voix monotone, ils négligent la ponctuation, sont dans le décryptage syllabe par syllabe, dans la « technique » (déchiffrage) mais sans lien avec le sens...
- Ils lisent mot à mot, bloquent face au mot inconnu (ne cherchent pas le sens de la phrase).
- Ne savent pas adapter leur stratégie (lisent tout de la même façon).
- Ils font tout dans l'ordre (et bloquent quand ils ne savent pas).
- Certains lisent « autre chose », inventent les mots ; les mots non connus sont interprétés.
- Ne font pas attention à ce qu'ils lisent, regardent en survol (problème pour les consignes...).
- Ne lisent pas l'intégralité. / Parfois, élaboration du sens à partir d'un détail.
- Ils ont « lu »... mais ne se souviennent de rien.

... aux hypothèses sur leur origine

La convergence des observations renvoie à des pratiques de décodage intensif et exclusif au détriment de la recherche de compréhension, faisant osciller les lecteurs précaires du déchiffrage laborieux à la devinette hasardeuse. Les piètres résultats finissant par les

décourager, l'évitement et le manque de pratique alimentent en retour la dégradation de ces fragiles compétences.

Comment ces malentendus sur l'activité lecture se sont-ils installés ? Ne serait-ce pas le résultat d'habitudes prises au cours des apprentissages premiers, à l'insu même de ceux qui les ont initiés ? Pour tenter d'accéder à la logique des élèves, faisons retour sur un scénario répété de multiples fois lors de l'apprentissage et de l'entraînement : la lecture à haute voix...

Deux personnes volontaires sont invitées à sortir provisoirement de la salle. L'enjeu de la situation est alors explicité au reste du groupe : explorer l'endroit du malentendu en jouant - jusqu'à la caricature - une scène classique. Après avoir laissé au groupe un temps de lecture silencieuse du texte (accompagné du nom de l'auteur et de questions), chacun des volontaires sera successivement sollicité pour « lire le texte » (sans plus de précision, avec un support épuré du nom de l'auteur et des questions) tout en étant averti que l'assemblée est chargée d'évaluer la qualité de sa lecture.

Ex. de texte utilisé

« Ce qui est depuis longtemps inchangé paraît interchangeable. Où que nous nous tournions, nous rencontrons des choses qui se comprennent trop bien toutes seules pour que nous soyons contraints de faire l'effort de les comprendre. Les expériences que les hommes font les uns avec les autres leur paraissent être le sort commun, donné pour toute éternité, de l'humanité. Vivant dans le monde des vieillards, l'enfant apprend à voir le cours de choses telles qu'elles s'y passent ; le cours des choses, tel qu'il lui paraît, lui devient courant... »

... Pour que toutes ces choses données apparaissent comme douteuses, il faudrait pouvoir porter sur elles ce regard étranger avec lequel Galilée observa un lustre qui oscillait. Lui, ces oscillations l'étonnèrent, comme s'il ne pouvait se les expliquer, et c'est ainsi qu'il découvrit que le mouvement pendulaire obéissait à des lois. C'est ce regard, aussi difficile que productif, que le théâtre doit susciter par ses reproductions de la vie en commun des hommes. Il doit contraindre son public à l'étonnement, et y parvient à l'aide d'un mode de jeu qui distancie le familier. »

Berthold Brecht (le concept de distanciation).

Questions :

1. Quelle est l'attitude de l'homme face aux choses qui l'entourent ?
2. Quel regard l'enfant porte-t-il sur le monde ?
3. Dans le texte, quel rôle Galilée attribue-t-il au théâtre ?
4. Quelle attitude du spectateur le théâtre selon Brecht doit-il déclencher ?

Comme on le présuppose, l'interprétation de la situation amènera successivement chacun des volontaires à se centrer sur la qualité de la restitution du texte... au détriment de sa compréhension. Mise en scène qui servira de support à une formalisation collective mettant en vis-à-vis les comportements induits selon les modalités de lecture et surtout, en fonction de l'interprétation que les lecteurs font de la situation qui leur est proposée.

modalités de lecture	lecture à haute voix	lecture silencieuse
La visée du lecteur	Une mise en voix de qualité (pour les autres)	La compréhension (pour soi-même)
Centration sur...	Le respect de la segmentation, une restitution fluide, mettre le ton... au fil du texte	Les mises en relation sémantiques, au niveau de chaque phrase et entre les phrases, pour élaborer une idée d'ensemble cohérente du texte...
Stratégie de lecture	Linéaire (soumise à l'ordre de l'oral)	Contrainte à des retours en arrière et à des reprises pour articuler les propositions, récapituler, synthétiser

Arrêtons-nous un instant sur l'ambiguïté potentielle du vécu qui précède. Il ne s'agit pas là de contester l'importance de la lecture à haute voix dans le processus d'apprentissage, mais de mieux comprendre le glissement interprétatif induit par des situations éducatives réitérées, aux visées insuffisamment explicites. Ainsi, l'incitation à « bien lire » - parfois reprise ainsi à la maison - peut laisser entendre aux apprentis lecteurs que cela consiste essentiellement à « bien oraliser », au détriment de la visée compréhensive. Or, y compris la préparation d'une lecture à haute voix de qualité passe par une voire plusieurs lectures silencieuses préalables, centrées sur la compréhension. Dès le cycle 2, les élèves peuvent en prendre conscience. Et ce, d'autant plus pour celui qui souhaite ménager ses effets (peur, suspense, humour, surprise, etc.) auprès de son public. Autrement dit, la recherche de compréhension est toujours première.

Revenons à l'hypothèse du malentendu concernant le but de l'activité lecture, qui pourrait expliquer certaines des conduites improductives évoquées précédemment.

Bien qu'elles aillent bien plus loin dans l'investigation, plusieurs recherches accréditent cette hypothèse². Reprenons les caractéristiques relevées par Roland Goigoux auprès de 560 élèves faibles lecteurs de SEGPA³ :

- ils croient qu'il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre ;
- ils ont une lecture linéaire (avec peu de retours en arrière, si ce n'est sur des mots, mais pas sur des phrases ou des paragraphes) ;
- ils ont une conception « étapiste » de la lecture (lire tous les mots puis chercher à comprendre les idées) et s'efforcent de mémoriser la forme littérale des énoncés ;
- de manière plus générale, ils sont passifs face au texte, avec une faible conscience des procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension qu'il conviendrait de mettre en œuvre.

38

Recherches qui confirment que de telles conduites résultent des situations d'apprentissage récurrentes qui ont jalonné leur expérience d'apprentis lecteurs. Ainsi par exemple, l'accent mis sur le décodage de façon trop exclusive, avec cette idée que la compréhension ne résulterait que de l'automatisation de cette compétence. Ou la tendance fréquente, au motif d'aider les lecteurs fragiles, à renforcer avec eux le travail sur la maîtrise du déchiffrage, les amenant - contrairement à d'autres dans la classe - à ne s'exercer que sur de petites unités (mots, infra-mots, plus rarement des phrases) au détriment d'activités portant sur des unités plus larges : cela pourrait asseoir l'idée que lire, c'est identifier successivement chacun des mots, au risque qu'ils soient appréhendés comme les mots d'une liste et non en relation avec d'autres au service du sens⁴.

Par ailleurs, l'habitude assez systématique de proposer les questions après la lecture est de nature à conforter la conception « étapiste » précédemment évoquée, retardant l'interrogation compréhensive au terme de la « lecture » du texte. La propension à limiter le type de questions à la recherche d'informations explicites, notamment pour les élèves jugés fragiles, conforte chez eux une lecture de premier niveau, centrée sur une approche littérale insensible aux dimensions interprétatives et a fortiori critiques des compétences compréhensives. Martine Rémond y voit la raison de la faiblesse récurrente des élèves français dans les épreuves internationales comme PIRLS : « Trop souvent (dans les manuels) les questions visent une compréhension de surface et la réponse attendue reste limitée (...) La maigreur de ce questionnement ne construit pas le lecteur actif, elle alimente au contraire des représentations erronées de la lecture »⁵. Les résultats de la dernière

étude PIRLS 2011 le confirment, pointant un creusement significatif des écarts en dix ans, notamment de ce fait⁶.

Enfin, la trop faible place faite aux échanges en classe permettant ici de justifier un choix, là de valider une prédiction ou bien encore de faire retour sur le texte pour argumenter le bien-fondé d'une réponse laisse chacun seul face aux problèmes à résoudre, sans possibilité d'élargir ou de revoir sa propre stratégie, démuné pour contrôler sa lecture et la compréhension.

Quelques pistes pour amorcer des transformations

Quelles situations seraient susceptibles de faire évoluer ces conceptions et ces manières de faire qui contribuent à développer un rapport négatif à la lecture ? L'analyse des difficultés ayant permis de préciser l'endroit des faiblesses, les situations pédagogiques ont pour objet de bousculer les habitudes parasites, de provoquer des prises de conscience, de lever les malentendus.

Remettre sur les traces de Champollion...

Plus les élèves ont cumulé échecs et frustrations, plus il faut rompre avec les postures défaitistes. Réamorcer l'envie d'investir les situations scolaires, la recherche et l'exercice jubilatoire de la pensée est un objectif prioritaire : les situations défis sont ici particulièrement intéressantes. Les messages codés s'avèrent de bonnes entrées en matière pour stimuler la curiosité.

D'abord dubitatifs, les élèves intrigués finissent par se pencher sur ces messages... puis, mobilisant toutes leurs connaissances et leur débrouillardise, en arrivent à ne plus vouloir décrocher de l'activité avant de parvenir à son terme. Pratique qui fut imaginée pour lever les refus et inhibitions de lecteurs particulièrement rétifs, en osant leur proposer, au motif qu'ils rencontraient des difficultés... encore plus difficile !⁷

2 Cf. « Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège », *Repères* N°35 (2007), coordonné par Élisabeth Nonnon et Roland Goigoux, Lyon, INRP

3 Roland Goigoux (2000), *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Ed. CNEFEI, Suresnes.

4 Bernard Lahire (1993), dans *Culture écrite et inégalités scolaires* (Lyon, PUL) évoque la diversité des sollicitations selon les groupes « faibles » ou « forts » et les effets de ces renforcements différenciés (notamment p. 114-115).

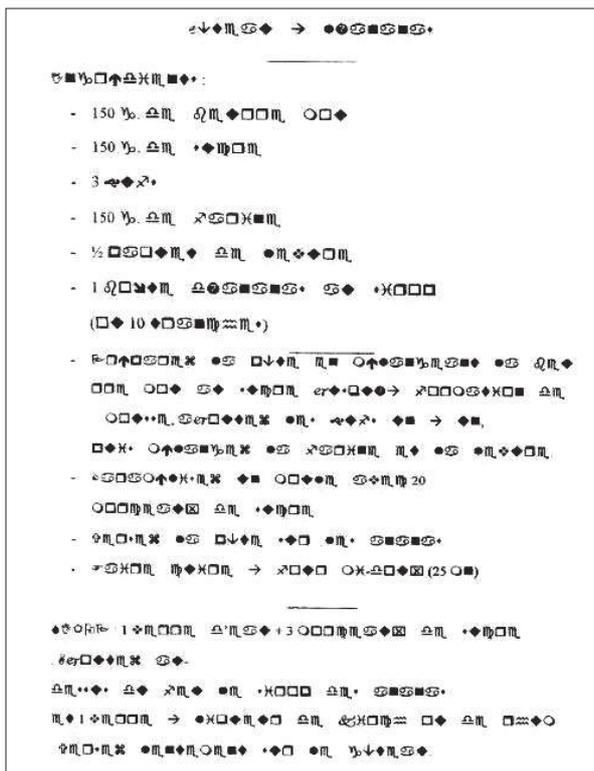
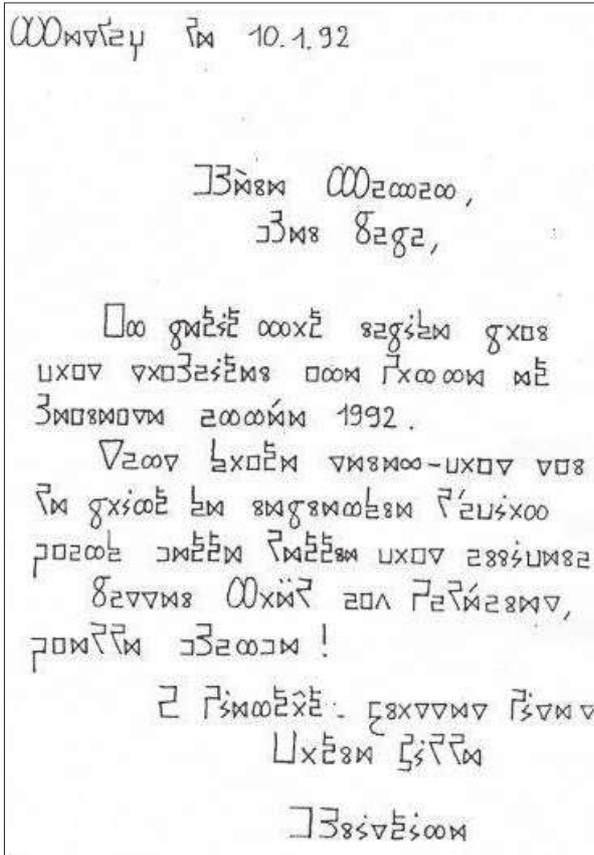
5 Martine Rémond (2007), « Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans ? », *Repères* N°35, op. cit., dans sa conclusion p. 66-67.

6 Marc Colmant et Marion Le Cam (2012), « PIRLS 2011 – Etude internationale sur la lecture des élèves au CM1. Evolution des performances à dix ans », *Note d'information* 12.21, DEPP-MEN.

7 Jeanne Dion et Marie Serpereau (2009), *Faire réussir les élèves en français de l'école au collège – des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, production d'écrits*, éd. Delagrave.

Depuis, la pratique a débordé le public de l'élémentaire. Des jeunes collégiens en dispositif relais auraient même pris l'habitude de s'échanger des recettes et des messages codés par internet, selon leur éducateur !

exemples de messages codés



Amorcé par une recherche individuelle, le travail peut se poursuivre par petits groupes, ce qui permet de mutualiser les trouvailles, de comparer et valider, dans un challenge avec les groupes voisins. La réussite à laquelle on ne tarde pas à parvenir - motif d'une indéniabla satisfaction - permet d'amorcer un temps réflexif sur les façons de procéder des uns et des autres : occasion de dévoiler le travail intellectuel habituellement insu. Plusieurs éléments peuvent ainsi être mis en lumière, rompant avec les habitudes de déchiffrage intensif et exclusif :

1. L'appui sur une pluralité d'indices

La présentation générale (renvoyant à la nature du support et donc à un genre d'écrit, qui lui-même cadre les possibilités sémantiques) ; des indices linguistiques (lettres déduites de mots probables : « cher... / chère... » ici ; « ingrédients » là ; syntaxes spécifiques aux genres d'écrits) mais aussi non linguistiques (outre la présentation, les tirets et les nombres, confirmant ici la date ; là, la quantité de chacun des ingrédients) ;

2. L'interaction indices / hypothèses

Déductions du probable ici à partir de ce qu'on croit être une lettre ou un ensemble de lettre répétées (« papa »...) ; là, à partir du nombre de lettres (si c'est l'abréviation de gramme ici, ensuite, ce doit être « de »... ; si ce mot a deux « e » parmi ses six lettres, ce pourrait être « levure », etc.) ;

3. La vérification permanente

Grâce à l'agrégation croissante d'indices convergents et conjointement, par l'adéquation de l'inférence avec l'économie générale de l'écrit considéré.

Le temps réflexif permet de révéler à chacun comme au groupe des stratégies multiples et des capacités inventives insoupçonnées. Outre la prise de conscience des indices et procédures, c'est la part active du lecteur dans la résolution de l'énigme qui est alors mise en valeur.

Exercer aux inférences

On a évoqué l'habitude des lecteurs précaires à avoir une stratégie linéaire, n'usant que du déchiffrage, avec une tendance à bloquer face aux mots inconnus... ou à les « réinventer » de façon aléatoire. La pratique du texte à trous – consistant à éviter le texte selon les objectifs visés – fait dérailler cette habitude en obligeant les élèves à faire autrement, à imaginer diverses possibilités à partir des éléments périphériques, avant de sélectionner le plus probable. Là encore, la recherche individuelle peut être suivie par une confrontation par petits groupes de pairs (avec la

consigne de parvenir à un choix commun) avant un échange élargi en grand groupe. C'est l'occasion d'explicitier les raisonnements, de révéler les points d'appui utilisés et les diverses procédures de vérification.

Exemple de texte à trous

Quant les cent _____ furent _____, le fils du _____ s'en fut un _____ à la _____. Par-dessus les cimes d'un grand _____, il _____ des tours et _____ ce que c'_____.
Un vieux _____ lui _____ :
« Mon _____, il y a _____ de cinquante _____ que j'entends dire par mon _____ qu'il y a dans ce _____ une _____, qu'elle y devrait _____ cent _____, et qu'_____ serait _____ par le _____ du _____. »

La pratique du texte segmenté oblige à rompre avec ces usages. Le texte n'est dévoilé que progressivement. Suite à la lecture de la première partie, les élèves doivent imaginer la suite : incitation à se faire une première idée du texte afin d'anticiper une suite cohérente. La lecture de la deuxième partie va cautionner ou invalider la première anticipation et permettre de projeter la suite... La lecture ainsi poursuivie laisse le temps de récapitulations et d'éventuelles rectifications des représentations successives. Le texte choisi peut délibérément pousser ses lecteurs dans une voie convergente... qui sera perturbée avec la chute du texte !

Plusieurs éléments se dégagent de la réflexion commune. Citons pêle-mêle :

- l'exploration préalable de la totalité du texte pour s'en faire une idée générale ;
- l'appui sur la syntaxe (la place du mot dans la phrase en indique la fonction mais en « contraint » également le sens) ;
- le souci de cohérence textuelle. La pertinence des inférences est jugée en fonction du sens général, ce qui appelle à des relectures de contrôle. Ainsi, il arrive que plusieurs propositions soient faites, chacune répondant au principe de cohérence d'ensemble ;
- la mobilisation de connaissances culturelles (plus largement des connaissances encyclopédiques) à côté des connaissances linguistiques : « cent » / « fils du » / « tours »... rappelant un conte classique ;
- la nécessité d'être attentif aux indices orthographiques : parfois, après « d'un grand... » certains proposent « chêne » ou « arbre », avant que la discussion ramène au pluriel qui précède (« les cimes »), invalidant ces possibilités.

Récapituler, anticiper... et vérifier

Si les lecteurs précaires élaborent des significations, celles-ci sont locales : souvenir de la dernière phrase, d'un passage qui a marqué ou qui fait écho à l'expérience personnelle.

Comme le signalent les enseignants, le plus souvent ils « brodent », « élaborent du sens à partir d'un détail », se font une première idée sur laquelle ils ne reviennent pas... Bref, ils ont du mal à agréger les propositions au fur et à mesure de l'avancée dans le texte et insuffisamment de souplesse pour remanier l'idée initiale qu'ils s'en font, à vérifier leurs prédictions sémantiques.

HOLD-UP

En embuscade derrière la cabane à outils, j'avais placé Étienne à droite derrière les arbres et Carl tout près de moi. De cet observatoire, Étienne voyait bien la route et devait nous prévenir de l'arrivée de la voiture.

Tiens ! Justement, Étienne me fait signe. Il ne nous reste que quelques secondes pour enfiler nos cagoules et vérifier nos armes. Je me dresse sur mes jambes, prêt à bondir.

Le ronronnement de la voiture résonne en écho sur la façade de la maison. Mon cœur pompe deux fois plus vite.

Les pneus crissent dans l'allée.

C'est le moment ! Je bondis devant le capot de la voiture et je menace la conductrice qui stoppe net.

– Halte ! Ceci est un hold-up ! Ne bougez plus. Coupez le contact. Mains sur le volant. Aucun mal ne vous sera fait.

Mes acolytes arrivent par derrière, armes au poing, pour éviter toute fuite. Ils ouvrent le coffre et le vident de son contenu.

– Descendez, madame, sans faire de gestes brusques, dis-je à la femme.

Carl et Étienne empoignent plusieurs sacs et entrent dans la maison.

– Suivez-les ! Dis-je, toujours sur mes gardes.

Je la guide vers la cuisine, la fais asseoir sur un tabouret, tandis que mes cousins déposent la marchandise. Silence.

Ils font encore trois navettes en soufflant comme des phoques.

– À présent, si vous voulez récupérer votre bien, il faudra payer une rançon, dis-je à travers ma cagoule qui me tient terriblement chaud.

La femme hoche la tête avec une moue étrange au coin de la bouche.

– Très bien, où se trouve-t-elle ?

– Comme d'habitude, répond la femme.

Je fais signe à Étienne d'aller vérifier... Il ouvre la porte du placard de gauche et en sort un sachet.

– C'est OK, affirme-t-il.

– Parfait, madame, vous avez honnêtement joué le jeu.

On sera réglo, nous aussi. Vous êtes libre.

Poings sur les hanches, elle fronce les sourcils :
- Dis donc, Guillaume, ça va encore durer longtemps de cinéma ?
- Tant qu'il y aura des tonnes de courses à décharger à ton retour du supermarché, maman ! lui dis-je en prenant au passage le sac de bonbons.
Être le chef, ça m'évite de trimbaler les lourds paquets...
Alors, avec mes deux cousins, on a couru se partager le butin dans notre repaire secret au fond du jardin.

Il devient alors intéressant de demander à quel moment on aurait pu imaginer cette fin...

Favoriser les retours en arrière

Certains textes jouent assez systématiquement sur ce contre-pied final, obligeant le lecteur à revisiter entièrement leur représentation initiale. Tel ce texte⁸, occasion de faire rechercher l'indice clé.

LOUP-GAROU

Antoine entre en courant dans la salle de classe. Il est en retard, comme d'habitude.
- Monsieur, monsieur ! crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup-garou.
- A la télé ? demande Céline.
- Mais non, en vrai !
- Il veut faire l'intéressant, dit Valérie.
- Hou... hou... hou... loup-garou ! hurle Damien pour rire. Le maître, lui, enfonce son bonnet sur les oreilles.
- Mais si, je vous le jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça !
- Et il avait du vernis sur les ongles, demande Aline en se tordant de rire.
Toute la classe s'esclaffe bruyamment. Le maître, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.
- Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là, comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouges, comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...
Mais plus personne ne l'écoute. Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.
- Taisez-vous ! crie le maître d'une voix rauque.
Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :
- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !

Où il apparaît que la virgule – oubliée par bien des adultes – fait toute la différence.

« Le maître, lui, enfonce son bonnet... » ne renvoie pas à la même chose que « le maître lui enfonce son bonnet ... » : tout comme l'orthographe, la ponctuation

⁸ Bernard Friot, *Nouvelles histoires pressées*, collection Zanzibar n°88, Ed. Milan, 1992.

mérite la plus grande attention du lecteur. Occasion d'échapper à une approche trop exclusivement littérale de la lecture, autre piège où s'enferment les lecteurs fragiles.

Diversifier les modes d'approche d'un écrit

On a évoqué la rigidité des conduites de lecture, la fréquence d'une stratégie linéaire qui ne varie guère selon le type de textes et leur degré de difficulté, le peu de reprises. La rareté des retours au texte pourrait s'expliquer par une conception clivant le traitement des questions par rapport à l'écrit de référence, mais aussi par le coût qu'une relecture représente pour le lecteur laborieux. Là encore, un reliquat de pratiques passées qui n'y ont pas suffisamment exercé ?

Or, cette diversité des modalités d'approche des écrits est précieuse pour les retours en boucle permettant de vérifier ou parfaire sa compréhension mais aussi pour la lecture de recherche : consultation du dictionnaire, de documentaires, d'internet... Autrement dit, au-delà des supports, l'intention du lecteur pilote la modalité de lecture : ainsi, la lecture du journal peut-elle être de survol (sans but autre qu'une rapide consultation d'ensemble) mais aussi de recherche (quand on éprouve le besoin d'en savoir plus sur tel objet) ou bien encore intensive lorsqu'on tombe sur l'article recherché. L'activité suivante vise à surprendre les élèves afin de leur faire prendre conscience que la lecture dépend de l'horizon d'attente du lecteur.

À l'insu l'un de l'autre, deux groupes ont des questions différentes, avant que le même texte leur soit distribué. Chacun doit rechercher et souligner les éléments nécessaires pour répondre aux questions, avant de comparer avec le voisin proche du même groupe. A la suite de quoi les textes sont échangés d'un groupe à l'autre. C'est d'abord la surprise, le soupçon d'erreurs... avant que quelqu'un fasse l'hypothèse de questions différentes. La consigne est alors de retrouver les questions originelles...

Les deux garçons coururent jusqu'à l'entrée de la maison.

« Je te l'avais bien dit que c'était une bonne journée aujourd'hui pour manquer l'école », dit Marc.

« Maman n'est jamais à la maison le jeudi », ajouta-t-il. Une haie très haute cachait la maison de la rue, ce qui permettait aux deux amis d'explorer à leur aise le vaste terrain paysager.

« Je ne pensais pas que c'était aussi grand que cela chez toi », dit Pierre.

« Oui, et c'est bien plus beau depuis que papa a terminé la terrasse et le foyer de pierres ».

La maison était munie de trois portes : une avant, une arrière et une porte de côté qui conduisait au garage. Celui-ci était presque vide à l'exception de trois bicyclettes dix vitesses qu'on y apercevait, bien rangées. Les deux amis entrèrent par la porte de côté. Marc expliqua à Pierre que cette porte était presque toujours ouverte pour permettre à ses sœurs d'entrer quand elles arrivaient plus tôt que leur mère. Pierre voulut visiter la maison. Son hôte commença par lui montrer le salon qui, comme le reste du rez-de-chaussée, était fraîchement repeint. Marc ouvrit la stéréo à plein volume. Son copain semblait ennuyé par ce geste.

« Ne t'inquiète pas, les voisins les plus près sont à un demi-kilomètre d'ici ! » lui cria Marc. Pierre se sentit mieux quand il constata qu'aucune maison n'était visible autour de l'immense cour.

La salle à manger, avec sa porcelaine de Chine, son argenterie et sa verrerie de cristal, n'était pas une place pour jouer. Les garçons se rendirent donc à la cuisine pour se faire des sandwiches. Marc dit à Pierre :

« Je ne te ferai pas visiter le sous-sol. Même si la plomberie a été refaite, c'est très humide et ça sent le renfermé ! ».

« C'est ici que mon père conserve ses fameuses peintures et sa collection de monnaie », dit Marc en pénétrant dans l'imposant bureau de son père. Il ajouta pour plaisanter :

« Je pourrais dépenser autant d'argent que je veux car mon père en garde toujours dans son tiroir de classeur ».

Il y avait trois chambres à coucher à l'étage. Marc montra à Pierre la penderie de sa mère, qui était remplie de fourrures et où elle cachait sa boîte à bijoux toujours fermée à clef. Il n'y avait rien d'intéressant à voir dans la chambre à coucher de ses sœurs, sauf un téléviseur couleurs qu'il avait la permission d'emprunter. Il se vanta ensuite que la salle de bains du corridor était la sienne puisqu'on avait aménagé une autre salle de bains pour ses sœurs. Un immense puits de lumière agrémentait la chambre de Marc, mais on voyait que la toiture avait pourri sous l'effet de l'eau de pluie qui s'y était infiltrée un jour de fort orage. Heureusement, les dégâts avaient été réparés.

Groupe A : *Vous cherchez à cambrioler cette maison. Soulignez les passages qui peuvent vous intéresser.*

Groupe B : *Vous voulez acheter cette maison. Soulignez les passages qui peuvent vous intéresser.*

C'est une surprise pour les élèves de constater que, selon les questions, on n'est pas attentif aux mêmes choses, que le texte peut supporter des lectures plurielles. Clin d'œil à la pratique de la lecture avec questions préalables, largement utilisée dans le GFEN⁹. Suite à un stage en collège, une collègue a réinvesti cette pratique en mathématiques, à propos d'un énoncé de problème, occasion de 2H passionnées en 6ème.¹⁰

Il faut bien conclure...

Bien d'autres situations peuvent être imaginées, que ce soit pour forcer le trait sur l'importance de la ponctuation (avec des énoncés supportant plusieurs ponctuations en changeant radicalement le sens) ou pour plaider la nécessité des retours au texte (lors de la confrontation des réponses aux questions par exemple, alors appuis pour justifier les réponses et étayer la compréhension).

C'est moins l'exhaustivité que le sens des situations qui importe. Offrir aux élèves des occasions de s'investir, puis de réussir, c'est une première conquête. Mais transformer les habitudes acquises nécessite d'aller plus loin, de s'en servir comme appuis pour des prises de conscience salutaires : oui, il est possible de faire autrement ; non, rien n'est définitivement joué. Mieux savoir où porter son attention, comment s'y prendre : les progrès sont alors à portée de main...

En matière de lecture comme dans bien d'autres apprentissages, il faut d'abord « penser ses gestes » de façon consciente - surtout quand il convient de déconstruire des habitudes sédimentées - avant de les automatiser. Prendre conscience est une étape indispensable mais insuffisante, encore faut-il s'exercer, reprendre, stabiliser. Cela laisse la place, bien entendu, à l'entraînement ultérieur. ■

⁹ Cf. Jeanne Dion et Marie Serpereau (2009), *Faire réussir les élèves en français de l'école au collège – des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe*, production d'écrits, éd. Delagrave.

¹⁰ Voir article « Lire et comprendre un énoncé mathématique »