

Remédiation de lecture silencieuse pour les élèves en grande difficulté

par L.Pausanias

On ne s'interroge pas assez sur ce qui constitue l'activité mentale dite de lecture silencieuse des élèves en grande difficulté, c'est-à-dire des élèves qui «ont appris à lire» mais ne savent pas «lire», c'est-à-dire comprendre ce qu'ils lisent. Pour pallier notre méconnaissance de ce qui se passe en eux, nous multiplions des activités «stimulantes» de lecture silencieuse : lecture-puzzle, lecture avec des questions de compréhension, etc... Et nous nous désolons du peu de succès de ces efforts...

On continue de constater qu'arrivé à la fin d'un paragraphe, voire d'une simple phrase, l'élève en a oublié le début. Ou bien qu'il demande à lire une seconde fois le texte qu'il n'a pas compris. Ou bien qu'il reste désespérément désarmé devant une lecture puzzle pourtant attractive, etc... Alors qu'il peut normalement réussir des tâches sur des textes courts (association d'images et de mots, consignes brèves, etc.)...

Réfléchissons : ces enfants ont «appris à lire» d'une façon hélas très répandue, où la compréhension du sens s'appuie massivement sur le déchiffrement, et suit donc, tout simplement, le modèle de la lecture à haute voix. Ils n'ont pas su inventer par eux-mêmes, comme les élèves plus favorisés, les chaînons manquants entre cet apprentissage réducteur et la vraie lecture : celle qui permet de ne s'occuper que du sens, le plus efficacement et le plus rapidement possible. Leur activité de lecture s'inspire donc d'un savoir faire inadéquat, acquis en cycle 2 : pour eux, «lire silencieusement» c'est lire à voix très basse : une activité calquée sur le processus interne de la lecture oralisée, laquelle était en vérité l'objectif unique de cet enseignement maladroit.

Détaillons :

Pour eux, lire silencieusement c'est d'une part une **activité linéaire**, commençant par le début de la phrase et se terminant au point final. On ne leur a jamais appris à explorer intelligemment un texte, pour en tirer, vaille que vaille, une perception de ce qu'il contient, y repérer les mots connus, les mots importants, les mettre en relation, saisir toutes sortes d'indices visant à la seule compréhension de «l'histoire», formuler des hypothèses, etc..., bref, le b-a-ba de la lecture silencieuse, et de la lecture rapide qui en fait partie...

C'est d'autre part, implicitement, un **acte de communication**, au lieu d'être une recherche d'information : n'ayant appris à « lire » qu'ainsi, ils continuent à se parler mot à mot la phrase dans la tête, à la subvocaliser comme s'ils se parlaient à eux-mêmes, ce qui absorbe toute leur énergie sur les mots en cours de déchiffrement, effaçant peu à peu le souvenir des précédents...Le déchiffrement oralisé est le seul modèle à leur disposition pour «lire», et on ne leur a jusqu'à présent donné aucun outil, aucun savoir-faire en véritable lecture (compréhension).

À partir de ce constat, la remédiation semble évidente. Elle consiste à leur donner ces outils et ces savoir-faire. Et ceux-ci doivent être **vécus**, pour être réellement intégrés à leur activité consciente. Il s'agit donc de leur faire vivre des situations, des exercices, où ils découvriront, en la mettant en oeuvre, l'attitude intérieure qui leur est étrangère, à savoir : saisir le texte dans sa totalité, comme on le ferait pour une bonne histoire (qu'on ne peut raconter avec le ton nécessaire qu'en la connaissant bien). S'intéresser exclusivement à **recueillir de l'information**... Pour ces enfants, c'est là une véritable (et émouvante) découverte, dont l'évidence se fait en une «révélation» qui marque une sorte de naissance à l'univers de l'écrit. Cette découverte les bouleverse (et bouleverse tout autant l'enseignant qui, après des années de tâtonnement, prend soudain conscience de ce processus)...

Question : Comment procéder **pratiquement** avec ces élèves en grande difficulté de lecture, face à un texte à lire silencieusement ?

La difficulté est de leur faire réellement sentir, en eux, comment s'y prendre pour :
- découvrir le sens du texte, l'« arracher » à l'écrit inconnu, sans déchiffrer linéairement,
- ne recourir au déchiffrement qu'en cas de besoin, face à un mot «irréductible»...

Il s'agit donc de les exercer pratiquement à «interroger» le texte, c'est-à-dire essayer des hypothèses et les confronter au contexte.

Une démarche possible, entre autres, peut se décrire de la façon suivante, en n'oubliant surtout pas que les diverses étapes, ici séparées pour les besoins de la présentation, peuvent s'entremêler, ou se produire simultanément, de façon non uniforme pour les divers élèves du groupe, ou à des vitesses différentes, car la lecture visuelle se fortifie peu à peu dans la vitesse, synthétique et implicite, du fonctionnement mental.

1- Parcourir des yeux l'ensemble du texte (ou même, plus modestement : de la phrase, car certains élèves sont dans l'incapacité de garder courage devant un texte trop « long » pour eux), de façon à avoir une première idée de ce dont ce texte parle. (Pour cela, la reconnaissance de certains mots permet les premières hypothèses)... Il s'agit là simplement prendre la mesure de l'ampleur, et des limites, de la tâche à accomplir.

2- Dans chaque phrase, rechercher les mots reconnus « d'un seul coup d'œil » : rapidement, globalement, sans déchiffrer : mots simples, mots outils, mots déjà bien connus... Éventuellement, les souligner ou surligner.

NB : À noter que les déchiffreurs forcenés continueront encore à percevoir les mots connus sous forme de syllabes, perçues rapidement. Cela disparaîtra. Ce qui compte, c'est qu'ils en reconnaissent le sens, seul objectif ici visé.

3- Ce faisant, essayer d'associer des mots voisins : nom et déterminant, mots allant ensemble, sujet verbe, etc., de façon à constituer des premiers groupements porteurs de sens, puis les groupes de sens. Éventuellement, les marquer d'une façon ou d'une autre.

4- Repérer d'autres mots voisins mal connus, mais sur lesquels des hypothèses et un déchiffrement paraissent pouvoir être tentés : essais de subvocalisation, assortis de l'écoute intérieure du mots global, pour le reconnaître dans sa signification.

5- Ainsi, élucider le sens de fragments de plus en plus étendus de la phrase, même si cela reste parcellaire.

6- Obtenir le sens des mots encore non élucidés, par tous les moyens : car dans toutes ces « étapes », lorsqu'elles se déroulent en classe, l'aide des autres (maître, élèves) peut être sollicitée à tout moment. A fortiori s'il s'agit de combler les dernières solutions de continuité de la phrase.

Si le lecteur est seul, l'exercice, plus difficile, n'en est pas moins profitable, car la lecture visuelle est toujours solitaire. Le recours au dictionnaire est facile, puisqu'on dispose de l'orthographe exacte du mot, au contraire d'une recherche de signification sur un mot oral.

Cela dit, ce n'est pas parce que toute la phrase aura été élucidée au niveau du sens des mots ou groupes de mots, que sa signification d'ensemble aura été comprise ! Un dernier travail de réflexion et d'explication est nécessaire (« explication de texte ») pour en saisir la totalité nuancée...

Voilà une pratique « métacognitive » simple, qui trouverait bien sa place dans les apprentissages méthodologiques de nos études dirigées quotidiennes.

On voit qu'il s'agit là d'une pratique pédagogique élémentaire de bon sens, qui ne présente rien d'exceptionnel, sinon d'être, tout bêtement, explicitée. Chacun de nous a besoin de temps pour trouver par soi-même des explications très simples, qui deviennent ensuite des évidences, sur lesquelles se construit la fameuse « expérience pédagogique », dont la nature et la formation mériteraient bien, elles aussi, un article dans cette « boîte à outils »...