

À Figeac, une classe (22 élèves) de 3<sup>ème</sup> du lycée agricole La Vinadie va entreprendre un entraînement méthodique avec ELSA en janvier 2010. En décembre, avant de présenter le logiciel, le professeur recueille quelques perceptions et opinions que les élèves livrent, anonymement, à propos de la lecture et de leurs comportements de lecteur.

# PRENDRE CONSCIENCE DE SON EXPÉRIENCE DE LECTEUR

Alexandra KALFA &  
Jean FOUCAMBERT

## 1. TROIS QUESTIONS

### 1.1) QU'EST-CE QUE LIRE SELON TOI ?

Les réponses se regroupent avec le même poids autour de 3 axes...

- 1) C'est plutôt un plaisir personnel, un moment de tranquillité dans un livre, pour imaginer, s'évader, rêver, comprendre, réfléchir, se cultiver, quelque chose qui renvoie une image assez conventionnelle.
- 2) c'est plutôt pour apprendre, s'informer, s'instruire, quelque chose qui reste scolaire et, semble-t-il, nécessaire.
- 3) c'est plutôt ennuyeux, à déconseiller, dont on n'a guère l'expérience ("j'en sais rien"), une perte de temps, "je ne lis que lorsqu'on me le demande", d'évidence l'affichage d'un refus ("ça ne sert à rien") qu'on assume en prétendant qu'on ne sait pas lire.

### 1.2) PENSES-TU ÊTRE UN LECTEUR EFFICACE ?

Là encore, on peut regrouper, mais de manière plus inégale, les réponses autour de 3 perceptions :

- 1) 45% des élèves disent qu'ils lisent mal, qu'ils ne comprennent pas ce qui est écrit, qu'ils s'arrêtent tout le temps, bref, que leur lecture n'aboutit pas.
- 2) 37% ont une position prudente, ils s'efforcent de lire mais les résultats sont rarement au rendez-vous : je lis mais je n'arrive pas à terminer, j'aime lire mais devant un public, je ne lis que du merveilleux, je ne lis pas assez souvent, presque jamais
- 3) 18% estiment qu'ils sont plutôt de bons lecteurs : "je lis parfois des petits romans", "je lis assez de livres, surtout des romans fantastiques".

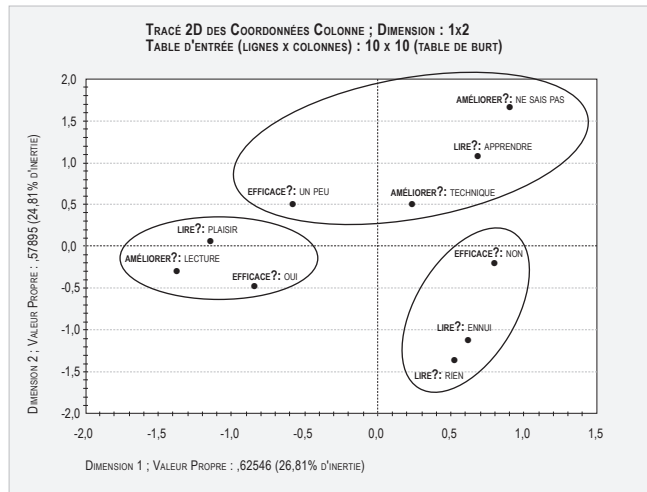
LECTURE

### 1.3) QUE SOUHAITERAIS-TU AMÉLIORER DANS TA MANIÈRE DE LIRE ?

- 1) 22% ne souhaitent rien améliorer : "parce que tout va bien", "rien, chez lire"...
- 2) 23% semblent vouloir accroître leur envie de lire : "pouvoir lire le plus de livres possibles", "comprendre et aimer ça", "me concentrer davantage", "diversifier les livres"...
- 3) 46% souhaitent améliorer des aspects techniques : la vitesse, mettre le ton, comprendre tous les mots, comprendre plus vite le texte et ne pas être obligé de le relire pour le comprendre, comprendre...
- 4) 9% veulent bien améliorer quelque chose sans parvenir à le préciser.

### 1.4) INTERPRÉTATION

Une simple analyse des correspondances donne facilement une piste de lecture des données :



En bas à droite du graphique, un groupe (27%) du **refus** : tout à la fois ceux que la lecture ennue, qui ont conscience qu'ils ne lisent vraiment pas bien et qui déclarent pour autant ne rien souhaiter améliorer. À gauche, ceux (32%) qui estiment lire de manière assez efficace, qui y verraient même une manière de se faire plaisir et qui, pour en accroître l'effet, souhaiteraient en étendre le champ en tant que **pratique culturelle**. En haut à droite du graphique, ceux (41%) qui savent qu'ils ne lisent pas assez bien mais qui ressentent son importance pour apprendre et qui, en conséquence, misent sur les **progrès techniques** d'une pratique d'information.

Comment les membres de ces 3 groupes se représentent-ils la lecture ?

## 2. DÉCRIRE LA LECTURE

Il leur a été demandé de classer 6 propositions, depuis celle qui semble la plus vraie (notée 1) à celle qui rendrait le moins compte (notée 6) de ce qu'est pour eux la lecture.

### 2.1) L'ENSEMBLE DES RÉPONSES

Lire, c'est...	moyenne des rangs
- être capable d'aller vite	4,82 / 6
- déchiffrer	4,32 / 6
- lire à voix haute	4,27 / 6
- comprendre le sens de tous les mots du texte	2,91 / 6
- comprendre le sens global du texte (l'explicite)	2,55 / 6
- comprendre ce que l'auteur a voulu dire sans forcément l'écrire (l'implicite)	2,14 / 6

Globalement, on observe à l'évidence 2 blocs, celui des propositions mal classées (vitesse, déchiffrement, lecture à voix haute) et celui des propositions plébiscitées qui commencent toutes par comprendre et vont des mots à l'implicite en passant par l'explicite.

### 2.2) RÉPONSES DES 3 GROUPES REPÉRÉS PRÉCÉDEMMENT

	Groupe culture	Groupe refus	Groupe technique	Différence significative
<b>Lire vite</b>	3.00	5.40	-	Oui P .02
	3.00	-	5.30	Oui P .001
<b>Déchiffrer</b>	5.40	4.00	3.90	NS
<b>Lire à voix haute</b>	3.60	-	5.20	Oui P .04
	-	3.20	5.20	Oui P .01
<b>Comprendre tous les mots</b>	4.00	2.00	2.70	NS
<b>Comprendre l'explicite</b>	2.00	3.80	-	Oui P .02
	-	3.80	2.22	Oui P .01
<b>Comprendre l'implicite</b>	3.00	2.60	1.70	Oui P .03

TABLEAU 1

(on comprend sur ce tableau (à lire horizontalement) que la définition du bien lire comme « être capable d'aller vite » est beaucoup mieux classée par le groupe **Culture** que par les groupes **Refus** ou **Technique**, tandis que ces 2 groupes ne lui attribuent pas un rang significativement

différent. Il y a 2 chances sur 100 que cette différence (entre **Culture** et **Refus**) se rencontre dans une distribution des réponses au hasard (P .02) et une chance sur 1000 (P .001) entre **Culture** et **Technique**. Il sera donc légitime de tenter d'interpréter ces différences statistiquement significatives.

### 2.3) INTERPRÉTATION

Les éléments significatifs peuvent être présentés sous une autre forme dans le tableau ci-dessous. Rappelons qu'il était demandé aux élèves d'ordonner les définitions de la lecture de 1 à 6 selon un ordre décroissant de vraisemblance. Les rangs des 3 groupes comparés ont été arrondis à l'unité la plus proche, ceux de l'ensemble des élèves sont donnés avec 2 décimales. La somme des positions est toujours égale à 21 (1+2+3...).

	implicite	explicite	mots	déchiffrer	voix haute	vitesse
Moyenne générale	2,14	2,55	2,91	4,27	4,32	4,82
Culture	2	<b>1</b>	<b>5</b>	6	4	<b>3</b>
Refus	2	<b>4</b>	<b>1</b>	5	3	6
Technique	1	2	3	4	5	6

TABLEAU 2

On voit sur ce tableau (à explorer verticalement) que pour les 3 colonnes *comprendre l'implicite*, *déchiffrer*, *lire à voix haute*, les rangs sont dans une fourchette de proximité au plus égale à 2. Pour les 3 autres définitions, on observe des différences significatives de leur classement par les groupes :

**2.3.1)** En ce qui concerne la proposition *comprendre l'explicite*, le groupe **Refus** classe plutôt mal cette définition (4<sup>ème</sup>) alors qu'il accueille favorablement *comprendre l'implicite* (2<sup>ème</sup>) ; nous n'avons aucune explication à proposer de cet écart, sauf de suggérer que la différence entre *implicite* et *explicite* peut rester parfois incertaine. Les deux autres groupes (**Culture** et **Technique**), en revanche, associent bien en tête de leur choix ces définitions qui portent finalement toutes deux sur la compréhension du texte dans son ensemble. Constatons toutefois qu'au regard de la seule colonne *implicite*, la place que lui reconnaissent les 3 groupes témoigne globalement d'une représentation satisfaisante de ce qu'est *lire*.

**2.3.2)** Toujours pour ce qui concerne la proposition *comprendre l'explicite* (mais, cette fois, en explorant la colonne

verticalement), le groupe **technique** ne fait pas différer le rang attribué de plus de 2 points par rapport aux autres groupes. En revanche, les rangs attribués par le groupe **Culture** et le groupe **Refus** diffèrent de plus de 2 places.

**2.3.3)** Pour [*comprendre le sens de tous les mots du texte*], c'est l'ambition première du groupe **Refus**, choix sans doute révélateur de la difficulté de ces élèves d'y parvenir mais, plus encore, de l'effet des démarches synthétiques par lesquelles la lecture a été enseignée : ainsi, ce serait la somme des mots juxtaposés qui donnerait accès au texte... Conception fautive pour au moins 3 raisons : méconnaissance du rôle premier de la syntaxe par laquelle les mots s'organisent ; méconnaissance de la polysémie des mots qui changent de sens selon leur contexte, auquel force est d'accéder par un autre moyen ; méconnaissance du rôle du sens global du texte qui permet de faire des hypothèses sur les mots jusque là inconnus, démarche à la base de tout apprentissage linguistique (c'est par la compréhension du message qu'on entre dans le fonctionnement du code !), et d'abord de celui de l'oral que ces mêmes élèves ont réussi dans leurs premières années. Que leur a-t-on enseigné pour que, devant l'écrit, ils s'imaginent devoir faire le contraire ? Pour sa part, le groupe **Culture**, sans doute le moins éloigné d'une lecture experte, classe à juste titre très mal cet attachement aux mots, juste devant le déchiffrement qui, dans l'enseignement traditionnel, prête aux lettres la même vertu d'accéder aux mots qu'ici aux mots d'accéder au texte. Notons au passage et avec soulagement qu'aucun des 3 groupes ne se fait d'illusion sur le déchiffrement !

**2.3.4)** Enfin la proposition *vitesse* (être capable d'aller vite) doit retenir l'attention. Il est significatif qu'elle soit classée dernière par les 2 groupes les moins à l'aise avec la lecture. Cette position correspond à la réalité de leurs pratiques : l'obligation technique où ils sont majoritairement (du fait de l'enseignement reçu) de rechercher un sens au texte écrit à partir d'un oral reconstitué les contraint à une vitesse de lecture inférieure (6 à 7 000 mots/heure) à celle de l'émission du même message à l'oral (10 000 mots/heure), soit, dans le meilleur des cas, une lecture 2 fois plus lente qu'une lecture **courante** (12 à 15 000 mots/heure) ; pour ne rien dire d'une lecture **rapide** ! Ce rejet de la proposition *vitesse* fait alors écho à

leur commune expérience d'un recours laborieux à l'écrit, sans parler même de l'ambiguïté des conseils qui ont pu être donnés : pour bien comprendre, il faut *lire* une fois lentement (alors qu'il est autrement efficace de lire 2 fois à vitesse normale, bref de *relire* !). À l'inverse, le positionnement significativement différent du groupe **Culture** est révélateur. La vitesse n'est pas un objectif en soi mais l'effet d'une intégration technique réussie des processus à l'œuvre dans le traitement de l'écrit. Aussi est-il légitime que cette intégration soit classée immédiatement après les deux propositions définissant la lecture.

### 3. QUELQUES PISTES...

Ce sondage, bien que rapide, effectué avant que les élèves s'engagent dans un entraînement sur ELSA est finalement assez révélateur.

Les 3 groupes construits (1.4) par les questions ouvertes initiales proposent un clivage assez net d'une classe de 3<sup>ème</sup> ouverte dans un lycée agricole : 2 groupes de taille sensiblement équivalente, l'un dans une position de refus et de dénigrement aussi bien de l'écrit que de l'image d'eux-mêmes, l'autre qui affirme un intérêt pour le monde de l'écrit au-delà des usages scolaires (professionnels) auxquels il donne accès. Et face à eux, un groupe plus nombreux avec une demande forte pour progresser au plan technique.

Ces 3 groupes, sollicités pour classer plusieurs définitions de la lecture, donnent (2.3) des réponses dont il est aisé de percevoir sur quoi ils se distinguent. Avant d'y revenir, il serait toutefois légitime que chacun s'interroge ici sur les réponses qu'il aurait fournies, confronté aux mêmes items que les élèves. Pour ce qui nous concerne, nous aurions répondu : en **1.** *comprendre ce que l'auteur a voulu dire sans forcément l'écrire (l'implicite)* car la rencontre de ce qui **meut** l'auteur est bien l'objet premier de l'action de lire. En **2.** *être capable d'aller vite*, à la fois comme effet de la maîtrise technique des processus de lecture et comme spécificité de la communication écrite (en une heure, un lecteur rencontre le produit d'une quarantaine d'heures du travail de l'auteur). En **3.** *Lire à haute voix*, si on entend par là (comme une conséquence de la compréhension experte

du texte) la qualité de son interprétation mettant en scène l'implicite de l'auteur évoqué précédemment. Puis, mais là, on entre du mauvais côté, en **4.** *comprendre le sens global du texte (l'explicite)*, ce qui revient à ne pas comprendre grand'chose et sûrement pas pourquoi et comment l'auteur se confronte au problème qu'il se pose. En **5.** *comprendre le sens de tous les mots du texte*, ce qui demeure mission impossible si l'implicite ne préexiste pas pour lever ambiguïtés et contre-sens. Enfin, en **6.** *déchiffrer*, tâche désespérément infructueuse au niveau de l'assemblage de lettres ou de syllabes quand on ne sait pas déjà de quels mots il s'agit (les poules du couvent couvent !).

On peut faire l'hypothèse que ce classement de propositions recevra l'assentiment de quiconque a l'expérience de la lecture. En revanche, il est assuré que, proposés à des pédagogues répondant en fonction de ce qu'ils croient devoir enseigner, ces items se classeraient dans un ordre quasiment inverse (**1.** déchiffrer, **2.** lire à voix haute, **3.** comprendre tous les mots, **4.** comprendre l'explicite du texte, **5.** comprendre l'implicite, **6.** aller vite). C'est bien là (définir la lecture à travers l'enseignement qu'on sait en donner) le malheur de la pédagogie de la lecture et davantage encore des nombreux enfants qui, ne s'autorisant pas le statut d'inventeurs et de dissidents, n'ont pas d'autres expériences de la rencontre de l'écrit que la succession des leçons qui leur seront données...

Revenons maintenant au tableau précédent en insérant les 2 lignes du classement des items, tels que nous les proposons pour définir la lecture et pour caractériser les priorités de l'enseignement majoritairement dispensé :

	Implicite	explicite	mots	déchiffrer	voix haute	vitesse
Classement au regard de la lecture	1	4	5	6	3	2
Classement au regard de son enseignement	5	4	3	1	2	6
Rangs de classement du groupe 'Technique' et de l'ensemble de cette classe de 3ème	1	2	3	4	5	6
Rangs de classement du groupe 'Refus'	2	4	1	5	3	6
Rangs de classement du groupe 'Culture'	2	1	5	6	4	3

TABLEAU 3



On sera tenté de comparer entre eux la proximité de ces classements en accordant 2 points par case ayant une position identique dans une même colonne et 1 point par cases différant seulement d'un rang. Par exemple, la proximité entre **Lecture** et **Enseignement** s'élèverait à 3 points (2 points pour *explicité*, 1 point pour *voix haute*) sur un total possible de 10  $[(6-1)*2]$  :

	Proximité du groupe <b>Technique</b> avec le classement...	Proximité du groupe <b>Refus</b> avec le classement...	Proximité du groupe <b>Culture</b> avec le classement...
...au regard de la lecture	2	6	7
...au regard de son enseignement	4	5	0

TABLEAU 4

On constatera alors sur le tableau 4 que les élèves du groupe **Culture** sont à la fois les plus proches de ce qu'est, selon nous, la lecture et les plus éloignés de ce que dit traditionnellement son enseignement, un peu comme s'ils étaient en train de se construire une expérience personnelle à travers une pratique personnelle (fonctionnelle ?) de la lecture, ce qui les a déjà conduits à rompre avec les présupposés de son enseignement.

Les élèves du groupe **Refus** sont dans une position plus paradoxale, proches à la fois du classement **Lecture** et du classement **Enseignement**, comme un mélange de rejet et de soumission envers ce qui les a enfermés progressivement dans l'échec d'un rapport à l'écrit dont, malgré tout, ils entrevoient ce qu'elle pourrait être.

Les élèves du groupe **Technique** (les plus nombreux) sont, d'une certaine manière, les plus désorientés : encore quelques proximités avec les présupposés de l'enseignement et encore peu d'expérience autonome de la lecture elle-même. On peut alors craindre que leurs attentes techniques pour progresser ne correspondent pas aux processus nécessaires pour réussir...

\* \* \*

Il est clair que les élèves qui vont s'engager dans un entraînement de lecture avec ELSA ont, comme tout un chacun, accumulé des expériences scolaires en tant qu'acteurs d'un

apprentissage et que destinataires d'un enseignement de l'écrit. L'état de ces expériences révèle une cohérence beaucoup plus forte et active qu'on l'imagine. C'est à partir de cette cohérence que, de toute façon, ils s'engagent. D'où l'importance de l'explorer avec eux. Ce qui va être difficile (et, de ce fait, ce qui doit être le point d'application des efforts des élèves comme des adultes), c'est la prise de conscience des expériences passées et présentes, des représentations qu'elles ont construites et des pistes nouvelles que, en rupture, l'entraînement va ouvrir. Il n'est pas paradoxal d'affirmer que les exercices d'entraînement proposés n'ont – et heureusement car nous ne sommes pas dans une entreprise de dressage – aucun pouvoir mécanique de générer un progrès : leur rôle (bien plus déterminant) est de déstabiliser des comportements existants pour provoquer des prises de conscience nouvelles et mettre le sujet devant la nécessité de s'inventer d'autres stratégies, efficaces celles-là, et seulement alors, d'en systématiser et d'en flexibiliser l'usage. Mais cette déstabilisation (que s'efforce de provoquer le programme informatique) ne sera positive qu'à travers des temps méthodiques de retours réflexifs afin que chacun, grâce aux autres, théorise ses changements en cours. C'est un peu ce qu'ont tenté de présenter ces modestes analyses d'un questionnaire lui-même modeste. De tels dispositifs d'observation et de théorisation sont évidemment possibles dès le CM1 et ensuite, collège et lycée, grâce à des approches interdisciplinaires.

■ Alexandra KALFA & Jean FOUCAMBERT

On devrait fonder une chaire pour l'enseignement de la lecture entre les lignes. Léon BLOY