

# lecture et informatique

**Dominique Vachelard réagit à un article d'Éveline Charmeux, professeur honoraire (IUFM de Toulouse) paru dans le n°33 des Dossiers de l'ingénierie éducative. Dans une « Tribune libre » et à propos des logiciels de lecture, É. Charmeux se livre en effet à une critique d'ELSA, de façon incompréhensible et selon nous avec des arguments infondés parce que méconnaissant la place que nous accordons et les fonctions que nous assignons à l'entraînement dans une pédagogie de la lecture.**

## À PROPOS D'ELSA... ET DU RESTE

Dominique VACHELARD

*« À côté de cette grande passion funeste répandue dans le genre humain, qui consiste à vouloir le bien des gens, il en existe une tout aussi redoutable qui est de prétendre connaître la vraie vérité pour tous, d'avoir raison contre la raison des autres [...] »<sup>1</sup>*

Et si ELSA s'avérait être un produit *non parfait* ?

Quid du militant de l'AFL, de ses théories, et de leur mise en oeuvre ?

Avons-nous cependant prétendu un jour détenir LA *vérité* pédagogique, LA *vérité* lexicque ?

Certains ont peut-être pu le croire qui ont probablement interprété ainsi l'engagement pédagogique militant. Aussi

ne boudent-ils pas leur plaisir quand la littérature leur offre une occasion de nous renvoyer à l'analyse des limites d'utilisation du logiciel. Comme si nous étions privés de la plus élémentaire clairvoyance !

Cette fois-ci, une de plus, c'est d'un enseignant responsable notamment de la mise en œuvre d'activités BCD (dans un centre local de documentation pédagogique) qu'émane l'implicite critique jubilatoire : « Charmeux a écrit un article sur ELSA ! »<sup>2</sup>

Certes, les contraintes qui pèsent sur le logiciel, telles que Charmeux les analyse, ne nous révèlent rien que nous ignorions avant sa lecture, notamment à propos de la focalisation du logiciel sur la vitesse de lecture<sup>3</sup> et l'entraînement à l'anticipation.

Nous pensons, en effet, que la lecture est fondée *aussi* sur l'anticipation, c'est-à-dire qu'elle articule le rapport dialectique passé/futur, et nous la considérons ainsi comme une pratique culturelle d'interaction<sup>4</sup> systémique entre des variables multiples (éléments culturels/éléments graphiques ; texte/lecteur/contexte ; structure superficielle/structure profonde, etc..). On peut, comme semble le faire Charmeux, nous reprocher une approche archaïque relevant de l'ère quasi-préhistorique des années 70 ! Certes, dans ce domaine également, les valeurs « anciennes » devraient disparaître des pratiques et discours du militant qui prétend travailler l'innovation, au profit des nouvelles. Et pourtant, les sources

<sup>1</sup> Michel Braudeau « De la persécution » in Le Monde 19/05/94 cité in « Psychologie clinique dans l'institution scolaire » Néri, Tramoy-Werner, Farre, P.U. Grenoble, 2000.

<sup>2</sup> Eveline Charmeux « Entrer dans l'écrit avec les TICE ? » in « Dossiers de l'ingénierie éducative » n° 33, décembre 2000, pages 6 à 8.

<sup>3</sup> Nous ne revenons pas dans ce texte sur un sujet aussi récurrent dans la littérature AFLienne.

<sup>4</sup> Nous entendons l'interaction au sens que lui donne la « Théorie générale des systèmes » Ludwig von Bertalanffy, Dunod, 1993, ainsi que la cybernétique en général (Norman Wiener, Heinz von Foerster), et certaines de ses applications, comme la recherche et les pratiques américaines et italiennes dans le domaine des psychothérapies systémiques (Watzlawick, Nardone par exemple). Ou encore, dans le domaine anthropologique, Gregory Bateson « Vers une écologie de l'esprit », Seuil Essais, 1977.

qui guident nos théories et pratiques, si elles peuvent sembler passéistes, n'en servent pas moins de référent à la recherche en éducation la plus contemporaine<sup>5</sup> (Vygotski, « *Pensée et langage* » : 1934, pensez-donc !). Cependant, au-delà de cette inscription temporelle, il n'est peut-être pas inutile de prendre en compte la valeur heuristique de la méthode historico-culturelle à laquelle il a eu recours. Méthode qui nous paraît toujours féconde aujourd'hui, ne serait-ce que pour pouvoir rendre compte de l'état présent d'un système en en concevant la forme actuelle comme le produit historique de ses états successifs, même les plus archaïques. Epistémologie véritablement<sup>6</sup> génétique qui, si elle est pertinente dans les champs de la phylogénie et de l'ontogénie, peut être transférée avec succès dans le domaine du développement et du fonctionnement des comportements littéraires.

D'aucuns, bien sûr, sentent probablement souffler le vent de la « nouveauté » (!) européenne ou venue d'Outre-Atlantique, avec de forts accents de conscience phonique.<sup>7</sup> Au risque évident de confondre cause et conséquence dans un processus d'apprentissage,<sup>8</sup> ou d'affirmer une nouvelle fois la stricte corrélation, voire la totale *assimilation* de la langue écrite à la langue orale.

Si Charmeux s'inquiète de cette propension ringarde à entraîner l'anticipation, elle nous fait justement remarquer qu'il conviendrait d'être attentif à ce que le lecteur s'appuie sur la mémorisation des éléments déjà lus pour construire le sens ! Mais sommes-nous crétiens à ce point ? Et avons-nous prétendu parfois le contraire ? Et qu'est-ce que l'anticipation sinon l'évocation du « déjà là » pour donner sens à ce qui va suivre ?

Un autre élément que relève Charmeux (et nous espérons qu'il ne s'agit pas là d'une découverte !), c'est que le logiciel ne propose *que* des situations de lecture sur écran<sup>9</sup> ! À sa décharge, nous prenons en compte la prudence de l'argumentation qui consiste à rappeler les conditions d'utilisation « prescrites » par les auteurs du logiciel.<sup>10</sup> Nous avons en effet toujours articulé nos communications concernant les usages d'ELMO/ELSA en insistant sur l'aspect « entraînement » : les logiciels sont et demeurent des logiciels d'entraînement !

Leur emploi ne saurait être pensé hors de leur intégration en un contexte d'enseignement-apprentissage de la langue écrite incluant simultanément les champs culturel, intentionnel et technologique de la pratique lexicale. Ces dernières variables, provisoirement et artificiellement isolées, nous semblent en effet pouvoir jouer le rôle *d'unités de base*<sup>11</sup> pour une réflexion et une pratique pédagogiques.

Nous devrions nous étonner qu'ELSA soit un logiciel de lecture sur écran, et sommes soupçonnés d'ignorer les inéluctables conséquences que le bon sens nous conduit malgré tout à envisager. Nous avons pu, par le passé, nous intéresser à l'émergence de ce nouveau mode de lecture<sup>12</sup> et en souligner les contraintes tout en faisant remarquer que, conçu comme nouveau moyen de traitement du savoir, il nous semblait que le développement de l'outil lui-même (les nouvelles technologies) ne pourrait s'opérer sans une transformation du contenu du savoir lui-même.<sup>13</sup> Aussi, loin d'être une condition redhibitoire, la lecture sur écran offre une situation différente et originale, qui, en raison de ce dernier caractère et de celui précédemment évoqué, est susceptible de renforcer ce qui doit constituer la pédagogie de la lecture.

Au-delà de ces banales considérations de surface, l'article de Charmeux, qui, rappelons-le, a le mérite de la circonspection,<sup>14</sup> nous oriente toutefois vers un examen un peu plus approfondi.

<sup>5</sup> Par exemple, Jacques Fijalkow « *Sur la lecture, Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture* » ESF, 2000.

<sup>6</sup> À la différence de la méthode piagétienne qui ne rend pas compte de cet « empiement » des états successifs, notamment dans le développement de la pensée chez l'enfant où il postule l'apparition d'un nouvel état « chassant » le précédent. Voir par exemple Jean Piaget « *Le langage et la pensée chez l'enfant* » Delachaux et Niestlé, 1970

<sup>7</sup> Voir par exemple, J. Fijalkow, ouvrage cité, p. 128 : [Pour les cognitivistes fonctionnalistes] « *La phonologie, ou plus précisément, la conscience phonologique, apparaît comme le deus ex machina de l'apprentissage de la langue écrite* ».

Voir aussi A.L. n°63, sept. 1998, p.15.

<sup>8</sup> Conçu sur un mode de causalité linéaire, alors que l'approche systémique propose un concept de causalité circulaire, inhérente aux processus de rétroaction.

<sup>9</sup> Mentionnons que nous n'ignorons pas totalement la détermination du projet de lecture par le support, mais que nous n'oublions pas d'inscrire cette réflexion dans un cadre plus vaste de déterminations réciproques et interactives, comme par exemple celles des éléments culturels sur les éléments graphiques.

<sup>10</sup> Notamment l'incorporation de l'entraînement dans le *module* tridimensionnel (entraînement-théorisation-réinvestissement).

<sup>11</sup> Au sens où Vygotski l'entend, c'est à dire comme élément pris dans un système, qui garde signification à la fois comme élément, tout en conservant un sens par rapport à la totalité à laquelle il renvoie.

<sup>12</sup> « *Cyber-lecture* » in Interlignes (mensuel de Brioude Ville Lecture) octobre 1997, où nous nous référons notamment à U. Eco et à la complémentarité de la lecture de navigation et d'acquisition, soulignant les nécessaires compétences expertes requises.

<sup>13</sup> Jack Goody « *La raison graphique* » Editions de Minuit, 1979. Bernard Lahire « *Culture écrite et inégalités scolaires* » P.U. Lyon, 1993. « Moyens et contenus de la communication » Interlignes mars 2000 où nous proposons quelques développements succincts en référence à Goody (cité), Vygotski (cité) et Jacques Derrida « *De la grammatologie* » Editions de Minuit, 1967

<sup>14</sup> Même si cette prudence n'est pas l'apanage de tous les lecteurs...

*Entraînement à la Lecture Savante.*

Evidemment chaque mot compte dans cette dénomination ! Nous ne pouvons dans le cadre de ce modeste exposé nous livrer à une étude exhaustive de chacun d'entre eux et de leurs implacables interactions, aussi ne nous attarderons-nous quelques instants que sur l'expression *lecture savante*.

Notre postulat général est de faire peser sur l'apprenant en littérature une *présomption de capacité*.<sup>15</sup> Ainsi en est-il de l'apprentissage initial par la voie directe, qui suppose qu'un enfant capable d'effectuer des apprentissages complexes dès lors qu'il se trouve dans un contexte social qui en favorise fonctionnellement l'émergence, se situe dans la même logique qui consiste à se servir des interactions culturelles, pour que puissent se développer des connaissances et des pratiques lexiques. Le mérite étant, ainsi que le note Fijalkow, de respecter une certaine cohérence didactique, en enseignant des connaissances procédurales (un savoir-faire lexique) par une voie procédurale,<sup>16</sup> et non de manière *indirecte*, en transformant les savoirs procéduraux en savoirs déclaratifs, lesquels devront à nouveau être transformés en savoirs de type procédural par l'apprenant pour se doter d'une certaine efficacité. Exprimé plus pratiquement, cela revient à poser LA question : est-il cohérent d'enseigner la lecture en débutant par la correspondance grapho-phonologique tout en connaissant à l'avance les contraintes technologiques liées à celles de l'écoulement de la langue orale ? Quand on sait que les compétences ainsi développées s'avèreront être un bagage insuffisant pour le lecteur, et que celui-ci devra les transformer alors pour pratiquer la voie *directe*, seule susceptible de produire la lecture experte. Il est probablement superflu de faire remarquer que c'est ainsi rendre compte précisément de la genèse des logiciels d'entraînement.

Certes Charmeux s'inquiète de la tendance à entraîner systématiquement la vitesse de lecture, au risque de perturber les phénomènes de rétrolecture (?). L'argumentation est loin de séduire, revenons-en plutôt à la philosophie générale du logiciel, celle relevée plus haut. La prétention clairement affirmée est l'entraînement de la lecture experte, c'est-à-dire celle qui se caractérise par l'accès à ce que le texte ne dit pas de façon explicite, et qui sollicite l'usage des compétences remarquables. Une fois encore, la psychologie vygotkienne, fondée sur l'interaction (enfant/adulte ; concepts quotidiens/concepts scientifiques), nous paraît pouvoir servir d'étai à nos postulats. En effet, l'idée générale de *zone proximale de développement* sur laquelle repose l'essentiel de nos pratiques éducatives<sup>17</sup> rend compte également de l'évolution

d'ELMO vers ELSA. A savoir une pratique savante de la lecture, médiatisée par l'adulte au cours de l'entraînement lui-même, à l'occasion des séances de théorisation des pratiques, mais également, et surtout, dans le contexte social d'apparition de la pratique culturelle qu'est l'écrit. Ces considérations renvoient à une approche pluridimensionnelle (systémique) de la lecture, c'est-à-dire que les situations didactiques que nous mettons en place prennent en compte de façon systématique (systémique) l'interdépendance des champs linguistique, psycholinguistique et sociolinguistique. Impossible, en effet, de concevoir la lecture sans objet, c'est-à-dire sans texte bien évidemment ! Mais impossible de penser la lecture sans sujet ! Impensable non plus hors de son contexte social d'exercice, le seul à lui donner sens<sup>18</sup> et à en justifier l'exercice expert.<sup>19</sup>

En dernière analyse, mais le débat reste ouvert, les concepts élaborés, expérimentés, évalués par l'AFL, en lien bien souvent avec l'INRP, se prêtent aisément à la critique, tant du chercheur en éducation, que du praticien de terrain. Rien de plus facile pour nous que de renvoyer l'un comme l'autre aux résultats que nous évaluons jour après jour dans le quotidien des situations d'enseignement-apprentissage que nous accompagnons. Et si la science a su se débarrasser de ses nuisibles prétentions positivistes au cours du siècle dernier (le 20<sup>ème</sup> !), en admettant des principes fondamentaux tels ceux d'indécidabilité, d'indétermination ou de relativité, nos prétentions sont, elles aussi, résolument pragmatiques,<sup>20</sup> à savoir celles d'une recherche d'efficacité et d'une efficience, largement vérifiées de façon empirique, explication possible d'un engagement militant...

Et, pour aller plus loin encore, dépassant les outils que nous avons élaborés, et qui ne restent que des outils,<sup>21</sup> nous croyons avoir pu montrer dans de précédentes expériences

<sup>15</sup> Voir A.L. n° 62, juin 1998, p.40 « *Circuit-court et court-circuit* » pour la mise en œuvre du concept dans les situations quotidiennes d'écriture (et de réécriture).

<sup>16</sup> En n'ignorant pas que ces connaissances procédurales incluent des savoirs linguistiques, métalinguistiques, culturels, etc... de type déclaratif (fonctionnement de la lecture, fonctions de l'écrit, etc...)

<sup>17</sup> Que ce soient les classes lecture (en Centre ou sur site), l'enseignement par la voie directe, l'écriture et les pratiques de réécriture, pour ne citer que ces quelques exemples.

<sup>18</sup> Pour peu que l'on daigne accorder à la lecture un caractère signifiant, ce qui est loin d'être une évidence !

<sup>19</sup> Et donc un apprentissage de même niveau logique : expert, quoi !

<sup>20</sup> Tentant d'éviter tout dogmatisme préjudiciable ainsi que le suggère l'exercice posé en tête de cet article.

<sup>21</sup> Témoins néanmoins, comme tous les outils, d'un développement certain.

qu'au-delà de leur utilisation régulière, les concepts, en tant que concepts, pouvaient vivre et demeurer efficaces sans leur environnement technologique. Pour illustrer, la mise en place réussie d'une classe lecture dans un douar isolé du rif marocain,<sup>22</sup> sans ordinateur, sans ELSA, sans BCD, sans photocopieur, etc.. avec seulement trois bouts de ficelle, un peu de savoir-faire et beaucoup de bonne volonté, suffit certainement à démontrer, sinon à montrer, qu'au-delà de la *lettre*, il y a peut-être l'*esprit*. Et n'est-ce pas là, l'essence même de la lecture savante ?

En conclusion, la publication de l'article de Charmeux présente l'avantage de nous conduire à revenir sur nos pratiques et leurs référents ; l'écueil majeur du présent débat étant de ne porter que sur l'un des éléments d'une politique de lecture, qui nécessite d'être pensée et appliquée dans sa globalité, et à laquelle participe l'usage d'ELSA, mais à laquelle concourent aussi toutes les autres variables, culturelles et intentionnelles notamment, qui ont été préalablement suggérées.

De la *logique de la signification*, celle de la fonction d'ELSA, on ne doit oublier d'élever le débat à la *logique du sens*, qui lui est hiérarchiquement supérieure, le *sens* à donner à une politique cohérente de promotion de l'écrit dans l'étroite implication des champs socio-éducatif et socio-politique.

Mais ça, c'est une autre « *histoire* »<sup>23</sup> ...

*Dominique VACHELARD*

---

<sup>22</sup> Voir « *Classe-lecture au Maroc* » A.L. n°63, septembre 1998, p.43

<sup>23</sup> Voir par exemple Jean Foucambert « *7 propositions* » in « *Questions de lecture* », Retz, 1989 ; ou encore « *Les Villes Lecture* » A.L. n° 26, juin 1989, pp. 70-75 ; également « *Les Centres de Classes Lecture* » A.L. n° 32, déc. 1990, pp. 103-115 etc... Ainsi que la quasi-totalité de la littérature de l'AFL !