

# LECTURE & INFOR MATIQUE



Le texte qui suit de Dominique Vachelard présente les résultats et l'analyse d'un dispositif d'entraînement à la lecture par la voie directe mis en place au collège et lycée Saint-Julien de Brioude en Haute-Loire.

Les effets d'un tel entraînement sont spectaculaires et on s'interroge sur ce qui, dans un collège, peut bien empêcher la mise en place d'un dispositif comme celui décrit par Dominique Vachelard et, par conséquent, l'obtention de résultats semblables à ceux qu'il présente.

Dominique VACHELARD

## ELSA EN 6ème

L'existence depuis une vingtaine d'années de *Brioude Ville Lecture*, la présence d'un centre de classes lecture pendant près de douze ans, la détermination de quelques rares militants de l'AFL 43, ont donné l'occasion à plusieurs collèges de la Haute-Loire et même de la région Auvergne, souvent après avoir sollicité les représentants locaux de l'AFL pour du conseil ou de la formation, d'acquérir et d'utiliser le logiciel ELSA, le logiciel d'entraînement à la lecture de l'AFL.

Tous, conscients de la trop précaire maîtrise de l'écrit dont font preuve les enfants qui arrivent au collège, au terme d'une scolarité primaire où, programmes officiels obligent, l'écrit est complètement subordonné à l'oral, tous deux enseignés de la même façon, ou plutôt pour ce qu'ils ont de commun. Ceci, en ignorance – apparente – de la spécificité de ces deux langues, notamment du fait que l'invention de l'écrit s'est imposée à l'humanité parce que la langue orale n'était plus en capacité de traiter le réel complexe qui se présentait alors à l'homme. Ce dernier a fait preuve de génie en inventant un système de re-présentation de la réalité au moyen de signes exposés dans un espace à deux dimensions, s'offrant à la vue, plutôt qu'à l'oreille, parce que l'œil n'est pas soumis aux contraintes de l'écoulement du discours et qu'il a la faculté de traiter un nombre très important d'informations dans un temps limité.

On feint d'ignorer cette étonnante capacité, et seules des raisons politiques, inhérentes à la volonté qu'ont les élites de conserver leurs pouvoirs, peuvent rendre compte de ce primat de l'oralité dans les

pratiques scolaires<sup>1</sup>, et les conséquences s'expriment socialement par le faible taux de lecturisation de notre population : moins de 20% de nos concitoyens sont capables d'exercer la lecture et l'écriture à un niveau expert, c'est-à-dire à un degré de maîtrise qui corresponde aux raisons pour lesquelles ces outils ont été inventés.

En conséquence, désarmés devant l'incapacité de notre système scolaire à former des lecteurs, certains enseignants se tournent parfois vers les mouvements pédagogiques, à la recherche de solutions, d'outils, de démarches, etc. Mais nous devons bien constater que la bonne volonté ne suffit pas : la simple acquisition d'ELSA, par exemple, ne peut résoudre les problèmes liés à une précaire maîtrise de la lecture chez des collégiens. Force est de constater qu'il faut plus que cela. En effet, nous sommes intervenus à de nombreuses reprises dans des établissements où, au cours de nos échanges, soudain un enseignant nous apprenait qu'on avait bien acheté un jour un logiciel de lecture qui s'appelait ELSA, ou peut-être ELMO... Mais qu'il était quelque part, dans un placard, sans doute. Preuve que, lors de sa mise en place, son usage ne s'était pas révélé suffisamment efficace. Pourquoi ?

C'est, très modestement, l'objet de ce texte que de tenter de présenter une utilisation d'ELSA qui a été évaluée très positivement par ses usagers (les collégiens), par les enseignants, par les parents, par l'animatrice de l'atelier et par nous-mêmes à l'AFL 43. C'est sous l'appellation « *Augmenter la performance lexicale des élèves de 6<sup>e</sup>* » qu'a été mis en place, au cours de l'année scolaire 2009-2010, une action, produit d'une collaboration entre l'AFL, un établissement scolaire d'enseignement (collège et lycée privés), et un organisme de financement des formations d'enseignants (Formiris).

Le texte ci-dessous présente, dans une première partie, les conditions matérielles de mise en place et de fonctionnement du projet, dans une deuxième, la présentation et l'analyse des résultats obtenus assorties de quelques commentaires sur ces derniers.

## 1. L'ENVIRONNEMENT DU PROJET

### ● OPPORTUNITÉ ET HISTORIQUE.

En juin 2009, l'AFL 43 est contactée par le collège et lycée Saint Julien de Brioude pour participer avec l'équipe enseignante à une réflexion, préalable à une possible action en faveur de la lecture pour les enfants du collège. Rien de bien défini *a priori*, mais une volonté de redynamiser la pédagogie et d'agir très concrètement en faveur de la maîtrise de l'écrit. Il est vrai que cet établissement a déjà conduit pendant presque

une dizaine d'années des classes lecture inspirées du modèle de Saint-Ambroix, dispositif qui a donné bien des satisfactions, jusqu'à ce qu'il s'épuise, par usure. Il est vrai aussi, et cela apparaîtra dans les lignes ci-dessous qu'il y a opportunité, et même urgence, à tout mettre en œuvre pour assurer aux enfants de collège une meilleure maîtrise de l'écrit expert. Outil de construction de tous les autres savoirs scolaires, d'accès à l'immensité des connaissances accumulées par l'humanité, outil aussi de réflexion et de mise à distance, outil enfin de transformation du monde par l'exercice de la pensée symbolique.

Alors, plutôt que de relancer les classes lecture, dispositif jugé très lourd à mettre en place, à financer et à gérer, nous avons suggéré de repenser l'utilisation d'ELSA à l'intérieur d'un « projet collège » : privilégier l'entraînement de la voie directe dès le début de la scolarité secondaire et envisager une action sur l'écriture, les écrits spécifiques au niveau des classes de 4<sup>e</sup>. Cette idée a immédiatement été approuvée par la direction de l'établissement et le CPE (Jean-Luc Vachelard et Michel Vachelard, il est vrai que ça aide un peu), et le volet ELSA en 6<sup>e</sup> retenu et présenté comme une priorité pour l'année scolaire 2009-2010. Il restait à prévoir des temps de formation pour les enseignants, mais aussi l'inévitable recrutement d'une personne compétente, susceptible d'encadrer à la fois l'entraînement, la théorisation et tout le suivi de l'action. Au cours des années précédentes, le logiciel ELSA avait en effet été ponctuellement utilisé, mais jamais avec un encadrement par une personne spécifiquement recrutée et formée, sans réel succès ni résultats vraiment tangibles.

Pour cette année 2009-2010, c'est la coordinatrice de la structure municipale Brioude Ville Lecture, Véronique Villaescusa<sup>2</sup>, employée sur ce poste à temps partiel, membre actif de l'AFL 43, à qui fut proposé le poste d'animatrice de l'atelier ELSA en 6<sup>e</sup>. Des conditions idéales pour démarrer dès les premiers jours de l'année scolaire.

### ● FORMATION DES ENSEIGNANTS.

Une dizaine d'enseignants ont participé aux 4 demi-journées de formation que nous avons conduites. Il s'est agi tout d'abord d'un échange autour de *L'acte lexicale*, diaporama conçu

■ 1. Les discours de la méthode, Dominique Vachelard, A.L. n°80, décembre 2002 ■ 2. Véronique, que nous remercions chaleureusement pour son aide à l'écriture de cet article, grâce à toutes les informations qu'elle a su nous faire remonter de manière régulière et particulièrement pertinente.

par l'AFL, support toujours aussi pertinent si l'on en juge par les effets qu'il produit régulièrement sur son auditoire. Puis lors d'un deuxième temps nous avons présenté l'architecture d'ELSA, les différentes séries, les parcours d'entraînement, etc. À la demande de certains enseignants (nostalgiques des classes lecture ?), nous avons aussi évoqué la possibilité d'introduire des circuits-courts dans le fonctionnement des classes ainsi que le rôle possible du CDI dans un registre plus culturel. Un troisième temps de réunion a eu lieu fin janvier pour commenter les résultats intermédiaires des collégiens et pour faire un très rapide retour sur les autres actions, complémentaires au projet. Difficulté de produire un écrit de type circuit-court, nécessité de penser les liens qui doivent être tissés entre les activités pédagogiques conduites par les enseignants et les compléments spécifiques que peut apporter un CDI. Et une quatrième rencontre, en fin d'année scolaire, pour évaluer globalement le dispositif et juger de la pertinence à le reconduire sur une ou plusieurs années.

#### ● FONCTIONNEMENT DE L'ATELIER

L'entraînement s'est déroulé dans une des salles informatiques du collège, équipée de 10 PC avec ELSA. Chacune des 3 classes de 6<sup>e</sup> a été partagée en 3 groupes de 8 ou 9 élèves à qui ont été proposées soit une heure hebdomadaire, soit deux demi-heures, selon les disponibilités de l'emploi du temps général du collège. D'ailleurs ce dernier point matériel n'est pas sans importance puisque ceux qui ont connu le fractionnement de l'activité en deux passages hebdomadaires se sont plaints d'avancer moins rapidement dans l'entraînement que leurs camarades fonctionnant sur une heure entière. Remarque pertinente puisqu'il semble que ce soit ce qui s'est vraiment produit.

À signaler que les PC disponibles dans la salle informatique ont été régulièrement occupés, pendant les 9 heures hebdomadaires d'utilisation de la salle, par des élèves d'autres niveaux (5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, et même lycée) soit désireux de parfaire leur outil lecture, soit, le plus souvent, désignés comme étant en difficulté, voire étiquetés comme dyslexiques. Relevons, mais ce n'est pas l'objet du présent texte, que la dyslexie a bizarrement disparu.

Il est à noter que l'ambiance générale a été très amicale, le lieu un endroit orienté vers la réussite ; les enfants se sont sentis en sécurité, avec un adulte présent continuellement pour échanger sur les conditions de l'entraînement, pour rassurer

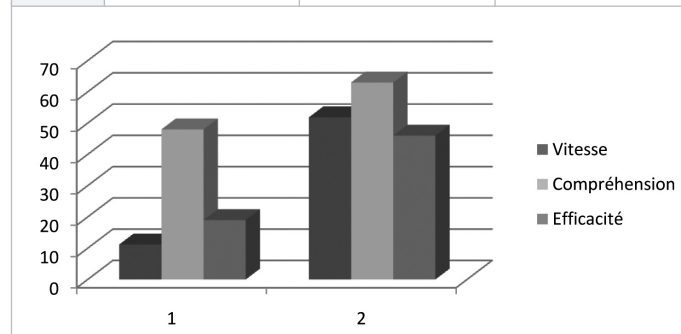
lors des baisses de performance, etc. L'assistance mutuelle entre pairs a parfois été un recours : certains ont partagé leur savoir avec d'autres, plus en difficulté avec tel ou tel exercice (la série E en particulier).

Le lien avec les familles a été assuré de deux façons. Tout d'abord, les parents qui le souhaitaient ont pu visiter la salle informatique et assister à des démonstrations d'ELSA par les élèves eux-mêmes, à l'occasion de la journée « Portes ouvertes » du collège. D'autre part, un relevé individuel et commenté des résultats initiaux et de leur évolution jusqu'au mois d'avril a été transmis aux familles en même temps que le bulletin de notes de fin de deuxième trimestre. Il est prévu, à la fin de l'année scolaire, la remise « officielle » d'une attestation individuelle d'entraînement annuel sur le logiciel ELSA avec mention de la performance réalisée.

Après cette première partie consacrée à la description des conditions de l'entraînement, nous allons présenter maintenant les résultats obtenus ainsi que les commentaires que ces derniers nous ont suggérés, en commençant par une approche globale des performances réalisées, avant d'envisager une analyse un peu plus fine de chacun des paramètres retenus comme pertinents dans cette présentation.

## 2. RÉSULTATS GÉNÉRAUX DE L'ENTRAÎNEMENT

|            | Vitesse en mots/h | Compréhension en % | Efficacité en % |
|------------|-------------------|--------------------|-----------------|
| SEPT. 2009 | 11 204            | 48                 | 19              |
| AVRIL 2010 | 51 867            | 63                 | 46              |



Les données ci-dessus représentent la moyenne des performances des 74 élèves des 3 classes de 6<sup>e</sup> concernées par le dispositif ; à gauche (1) en septembre 2009, à droite (2) en

avril 2010. On constate immédiatement grâce au schéma l'importance du gain qui affecte positivement les trois paramètres qui constituent la performance lexicale et qu'ELSA entraîne et évalue de manière systématique :

Évolution très significative de la *vitesse* 462%

Évolution positive du taux de *compréhension* 131%

Évolution très satisfaisante de l'*efficacité* 242%

Première information non négligeable : sur les 74 élèves, tous ont progressé, sauf un ! Qui dit mieux ? Ce constat nous autorise, à nouveau, à répondre à certains détracteurs du logiciel ELSA : sans forfanterie aucune, et en toute connaissance des limites d'ELSA - et même de ses défauts -, nous devons bien admettre que nous n'avons connaissance, pour l'instant, d'aucun autre outil pédagogique identique, susceptible d'infléchir positivement, de façon aussi tangible et conséquente, le comportement et les résultats des élèves de tout un niveau d'enseignement d'un même établissement, en un temps aussi court (7 mois scolaires, soit environ 24 semaines pour autant d'heures d'entraînement) !

Nous relevons que c'est la vitesse de lecture qui a évolué de la manière la plus spectaculaire. Ceci est dû à plusieurs facteurs. Tout d'abord, l'un des objectifs premiers d'ELSA est de briser les habitudes acquises lors de l'apprentissage initial de la lecture par les méthodes combinatoires, lesquelles inféodent l'accès au sens à la production du son de la langue écrite.

Avec ELSA, en interdisant le recours à l'oralisation du message écrit, tout en imposant l'œil comme vecteur d'accès direct au sens des textes, le seuil de performance accessible est - théoriquement - repoussé à des limites impossibles à atteindre en cas de transformation des signes en sons. Rappelons qu'avec une vitesse initiale de 11 204 mots/heure en début de collège, ces élèves se situent dans la « norme » de ce que nous observons régulièrement à ce stade de la scolarité. Ils ne sont rien d'autre que des *déchiffreurs*. La vitesse d'écoulement de l'oral se situant entre 9 000 et 10 000 mots/heure, à 11 000 mots/heure (en moyenne !), ces collégiens s'appuient à l'évidence sur le son du texte (procédure intériorisée, parfois encore partiellement extériorisée : mouvement des lèvres) pour accéder - ou pas ! - au sens du message. Et on ne peut leur tenir rigueur de ce comportement : ils respectent (à la lettre !) ce qu'on enseigne dans toutes les écoles, puisque la méthode syllabique est

obligatoire ! D'autant plus qu'il n'existe aucun véritable dispositif d'apprentissages littéraires<sup>3</sup> dans l'institution scolaire, à l'exception de rares et modestes actions, comme celle que commente ce texte, ou celles mises en œuvre par des militants pédagogiques, de l'AFL notamment.<sup>4</sup>

Au terme provisoire de leur entraînement, en avril 2010, les vitesses de ces collégiens peuvent être appréhendées à deux niveaux différents. On peut, évidemment, considérer brutalement que ces enfants accèdent - en moyenne ! - à la même quantité d'informations 5 fois plus vite environ dans l'écrit que dans l'oral. C'est déjà largement satisfaisant : pensons, juste pour l'anecdote, qu'un tel élève prend autant d'informations - sur lesquelles il peut revenir - en lisant pendant 12 minutes qu'en écoutant un enseignant parler une heure entière !

De plus en plus étonnant : deux exemples pris dans les exercices d'entraînement sur ELSA nous renseignent plus précisément sur cette vitesse de lecture. Ainsi, si l'on considère la rapidité d'accès au sens de chaque *groupe signal* lu à la série A<sup>5</sup> : en prenant un temps d'affichage de 150 ms pour un empan de 30 signes (performance somme toute assez banale pour un utilisateur un peu expérimenté), on obtient une vitesse théorique de plus de 100 000 mots/heure ! De même, lors du passage sur la série D, ELSA divise par 3 le temps de lecture accordé à l'utilisateur pour parcourir son texte. Ceci, afin de favoriser, plutôt qu'une lecture intégrale, un accès direct à la structure du texte en imposant une stratégie de survol, ce qui porte la vitesse, pour un élève moyen de ces classes en fin d'année de 6<sup>e</sup>, à une valeur qui se situe entre 150 000 et 200 000 mots/heure (tout en comprenant, évidemment, le sens de l'écrit puisque l'élève est questionné dessus). C'est d'ailleurs un des principes fondamentaux du logiciel lui-même que de proposer des situations de lecture qui s'exercent toujours au-delà des capacités actuelles de l'utilisateur : il s'agit d'envisager ce dernier dans son processus historique de construction, et, pour briguer l'efficacité, de privilégier parmi les situations d'apprentissage celles qui se trouvent dans sa *zone proximale de développement*.<sup>6</sup>

■ 3. Selon l'OCDE, la littératie est l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. L'utilisation optimisée des ressources d'Internet (moteurs de recherche, web sémantique, mots-clés, fils RSS, vérification et croisement des informations, forums) s'ajoute aux champs littéraires et scientifiques traditionnels. (Nous précisons que pour « comprendre et utiliser l'information écrite », il faut entendre aussi bien la lecture que l'écriture, la culture écrite, etc.) ■ 4. Par exemple *Transformer l'école, l'utopie du quotidien*, Dominique Vacheland, Chronique sociale, Lyon, 2008 ■ 5. Même s'il ne s'agit pas d'une véritable situation de lecture, c'est la rapidité et la précision de la prise d'indices qui sont entraînées, puissants déterminants de la qualité et de la vitesse de lecture. ■ 6. *Pensée et langage*, Lev Vigotsky, La Dispute, 1991

À ce stade de notre analyse, tout en prenant le risque de la répétition, on ne peut pas faire l'économie de la mise en évidence des spécificités de la langue écrite concernant l'accès à l'information et au savoir. Alors que l'oral s'écoule à une vitesse maximale de 9 à 10 000 mots/heure, nous constatons dans les lignes ci-dessus que des élèves de 6<sup>e</sup> sont capables de multiplier par 10 (voire par 20) la quantité d'informations à laquelle ils accèdent dans un même temps donné, par rapport à l'utilisation de l'oral. Or nous sommes obligés de convenir que l'essentiel des communications scolaires et extrascolaires s'effectuent grâce à la langue orale (cours, vidéo, TV, téléphone, etc.) ou à une langue assimilable à celle-ci (textos, SMS). On peut donc imaginer aisément le *pouvoir* qui est donné à celui qui peut s'affranchir du frein de l'oralisation, surtout quand on précise que lire 10 ou 20 fois plus vite que l'on parle, ce n'est pas uniquement une prouesse quantitative (x 10 ou x 20) : le processus intellectuel de construction du sens change qualitativement ; en plus d'être complètement débridé, il est fatalement transformé. Et l'on doit en outre comprendre ces résultats en prenant en compte le fait que ce sont les compétences les plus élevées qui sont sollicitées, entraînées et évaluées par le logiciel. Ce sont donc, potentiellement, d'autres citoyens qui sont en cours de formation, plus aguerris que la grande majorité de nos concitoyens à l'usage de la langue écrite, pour ce qu'elle a de vraiment spécifique (être, par exemple, un langage pour l'œil offrant une vitesse exceptionnelle d'accès à un nombre illimité d'informations<sup>7</sup>). Revenons alors à notre élève qui écoute son professeur pendant *une heure* : pour peu qu'il soit bien entraîné, comme la plupart de ces élèves de 6<sup>e</sup>, il accède, par la lecture - silencieuse, évidemment - à autant de connaissances en 3 à 6 minutes ! Pourvu que son enseignant ait inclus dans ses pratiques le possible recours à ce mode d'accès au sens (la lecture uniquement visuelle), ce qui est loin d'être la pratique dominante !

Pour caractériser les transformations qualitatives qui se sont opérées, nous avons précédemment écrit que « *[le lecteur expert] saisit des empires de plus en plus larges, ne s'attarde pas sur tel ou tel mot mais tente d'accéder le plus rapidement possible à la structure même du texte en prélevant les subtils indices, généralement délaissés par le déchiffreur, et pourtant constitutifs de l'essence même de la langue écrite (voir ce qu'il en est des représentations dominantes concernant*

*l'accentuation ou pire encore, la ponctuation, parfois même retirée des manuels d'enseignement !)*.

*Le lecteur expert investit beaucoup plus sa culture générale, ainsi que sa culture écrite : ses connaissances sur la lecture, les multiples réseaux entre les livres et les expériences diverses, ses savoirs implicites et/ou explicites sur la structuration des textes, les différents types d'écrits et leurs fonctions, sa connaissance de la langue écrite (différente de l'oral), ses connaissances de la structure syntaxique des phrases, etc. Il développe donc sa capacité à prédire globalement le contenu de ce qu'il va découvrir, mais aussi sa capacité à faire sans cesse évoluer ses prédictions en fonction des vérifications qui sont en train de s'opérer. Ce qui nous permet de parler véritablement d'une cybernétique de la lecture : adaptation continue et affinement progressif des prédictions en fonction des informations prélevées et vérifiées, autorisant la formulation d'autres prédictions, à leur tour vérifiées, etc. dans un processus circulaire [...] ! »<sup>8</sup>*

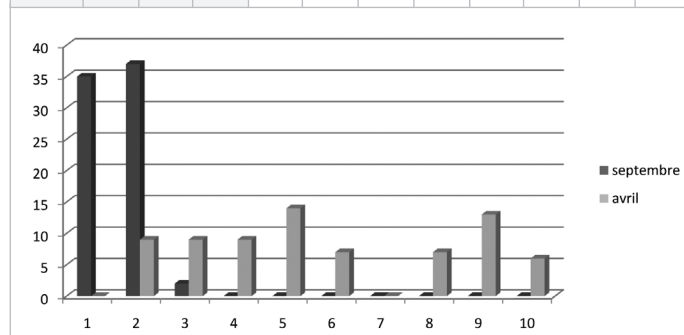
Si nous paraissions insister démesurément sur le paramètre vitesse, ce n'est pas que nous soyons de sinistres stakhano-vistes, mais parce que nous sommes très attachés à l'idée d'une capacité à lire qui se caractérise par sa *flexibilité*, c'est-à-dire par la possibilité qu'elle offre à son détenteur d'adapter continûment l'outil à la tâche à réaliser. Chacun comprenant que tout projet de lecture est propre au support, à son lecteur, à la culture de ce dernier et à bien d'autres paramètres. Et s'il est peu de vérités que nous tenons comme telles, nous osons cependant affirmer qu'un lecteur capable de lire un écrit (c'est-à-dire, bien sûr, de le comprendre) à une vitesse élevée sera capable de le lire - ou le relire - à une vitesse moindre si le besoin s'en fait sentir (texte poétique, texte au lexique difficile). L'inverse étant, convenons-en, beaucoup plus ardu à garantir

Après cette approche assez générale des résultats, nous allons ensuite présenter plus spécifiquement chacun de ces trois paramètres pour avoir une vision un peu plus qualitative des résultats obtenus.

■ 7. Nous faisons volontairement l'impasse, dans le présent écrit, sur la puissance de l'écriture comme outil de construction de la pensée. ■ 8. ELSA au CM1-CM2, Dominique Vacheland, A.L. n°100, décembre 2007

### 3. ÉVOLUTION DE LA VITESSE DE SEPTEMBRE 2009 À AVRIL 2010

| VITESSE | < 10 000 | 10 000 à 20 000 | 20 000 à 30 000 | 30 000 à 40 000 | 40 000 à 50 000 | 50 000 à 60 000 | 60 000 à 70 000 | 70 000 à 80 000 | 80 000 à 90 000 | > 90 000 | TOTAL |
|---------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------|-------|
| SEPT.   | 35       | 37              | 2               | 0               | 0               | 0               | 0               | 0               | 0               | 0        | 74    |
| AVRIL   | 0        | 9               | 9               | 9               | 14              | 7               | 0               | 7               | 13              | 6        | 74    |



En ordonnée, le nombre d'élèves réalisant une performance approximativement identique ; en abscisse, le niveau de performance, entre 0 et 100 000 mots lus à l'heure.

Stupeur ! La lecture de ce graphique : un véritable coup de massue ! On sait que la capacité à lire chez la majorité des individus n'évolue plus que de manière négligeable après la sortie de l'école primaire.<sup>9</sup> Or ce tableau permet de constater que la quasi-totalité de ces élèves sont inexorablement emprisonnés dans ces deux « tours jumelles » qui contiennent la seule aptitude à *déchiffrer* (péniblement même : à moins de 10 000 mots/heure, pour près de la moitié de ces élèves, ceux de la tour n°1). Impossible de devenir lecteur lorsqu'on est *enfermé* dans de tels comportements qui brident fonctionnellement le temps d'accès à l'information écrite<sup>10</sup> !

Et si nous avons grisé une partie du tableau qui présente les résultats, c'est que nous considérons, de façon peut-être un peu arbitraire, qu'on ne peut véritablement parler de *lecture efficace* si l'on n'est pas capable de lire un texte 3 fois plus vite qu'on le parle. Si l'on accepte ce postulat, nous constatons qu'au début de l'entraînement **aucun élève ne peut être considéré comme lecteur** - au regard de la seule performance en vitesse -, alors qu'au terme de l'année scolaire ce sont **56 d'entre eux qui le sont devenus (75% !)**, libérant leur comportement lexique des entraves de l'oralisation.

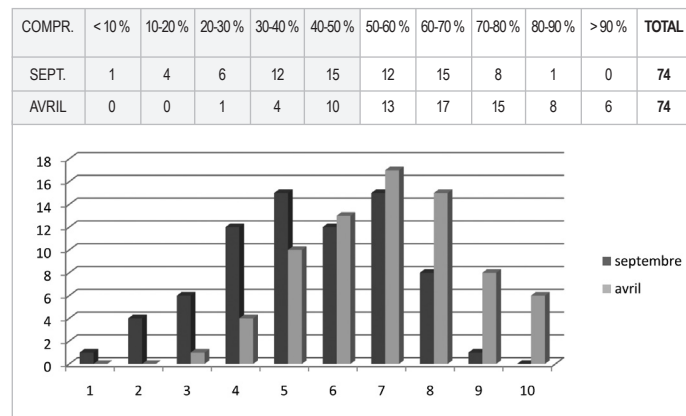
En avril 2010, certains (26 d'entre eux soit 1/3 de l'effectif total) lisent couramment à plus de 70 000 mots/heure<sup>11</sup>, avec

une compréhension moyenne, pour ce groupe, de 69 et une efficacité de 55 ! Seuls 18 pourraient être considérés en relative difficulté, encore que, pour 9 d'entre eux, leur vitesse soit supérieure à 20 000 mots/heure (ce qui interdit le recours systématique à la combinatoire et laisse augurer de futurs progrès). D'autant plus qu'une analyse encore plus précise de la progression de ce groupe de 18 élèves révèle que, pendant les 7 mois d'entraînement, leur vitesse de lecture a été doublée (elle passe en moyenne de 9 935 à 20 181), leur compréhension a été multipliée par 1,4 (elle passe de 45 à 65) et leur efficacité de lecture est en moyenne de 38 contre 17 au début, ce qui est très proche du seuil de 40 et traduit une multiplication de l'efficacité par 2,2.

Nous avons constaté, au cours de l'utilisation sur l'année scolaire, une tendance générale des élèves à chercher à produire un record de vitesse (100 000 mots/heure a été pour beaucoup d'entre eux une cible). Certes, les taux de compréhension et donc d'efficacité en ont momentanément souffert, mais une fois ces défis accomplis, le rôle de l'accompagnatrice a été d'attirer la vigilance des élèves sur ce difficile et intime<sup>12</sup> rapport entre vitesse et compréhension. À n'en pas douter, c'est bien là une des difficultés majeures, lors de la théorisation qui accompagne l'entraînement, de provoquer la conscientisation de l'acte lexique et d'amener progressivement les élèves à apprendre à en contrôler les paramètres. Une part importante du défi lexique est là !<sup>13</sup>

■ 9. Un exemple : *Diagnostic maîtrise de l'écrit en seconde*, Dominique Vachellard, A.L. n°57, mars 1997. Mais depuis ce texte, ancien, nous avons rencontré, notamment en formation, de nombreux publics pourtant au-dessus de tout soupçon en ce qui concerne leur supposée capacité de lecture (enseignants, étudiants de 3<sup>e</sup> cycle, animateurs culturels), présenter des performances analogues à celles que l'on trouve chez des enfants au sortir de l'école primaire. Et pour une très grande majorité d'entre eux ! ■ 10. Constatons, au passage, la particularité du traitement visuel de l'information (les tours jumelles) : seules les pratiques graphiques de communication permettent ce type d'interprétation du réel ; on doit convenir que la même information énoncée dans l'oralité ne peut entraîner les mêmes représentations chez l'auditeur. ■ 11. Ces performances concernent des situations d'évaluation, et non d'entraînement, où, nous l'avons déjà précisé, ces valeurs peuvent être multipliées par 3. ■ 12. Nul ne peut agir, de l'extérieur, sur ce rapport très personnel. Seul le lecteur lui-même en a la possibilité, et, pour pallier partiellement cette difficulté, une des techniques dont nous usons est de faire prendre conscience à l'utilisateur, qu'il est capable de lire plus vite (on s'appuie pour cela sur les résultats obtenus précédemment à la série B, laquelle propose systématiquement un comportement qui s'exerce dans la zone proximale de développement). À lui seul ensuite d'apprendre, sur le moyen et le long terme, à gérer sa vitesse en fonction de ses résultats en compréhension. ■ 13. Et c'est le point d'achoppement de bien des projets mis en route dans des établissements où l'on a cru que le logiciel pouvait provoquer seul le changement. Non, non, non ! Il y aura encore à côté de l'irremplaçable machine, de la place pour l'humain qui aidera l'humain à se comprendre.

## 4. ÉVOLUTION DE LA COMPRÉHENSION DE SEPTEMBRE 2009 À AVRIL 2010



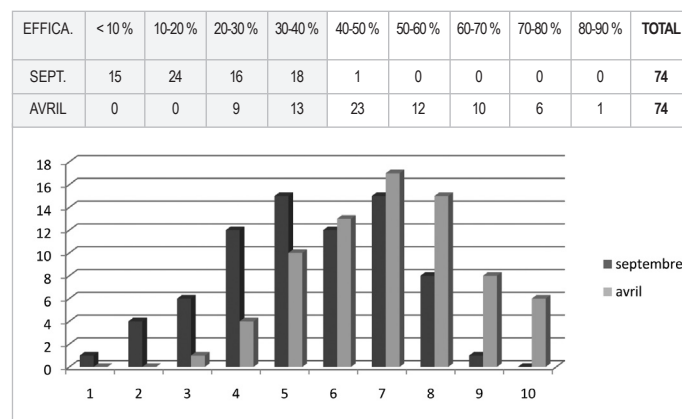
En ordonnée, le nombre d'élèves réalisant une performance approximativement identique ; en abscisse, le niveau de performance, entre 0 et 100% de compréhension des textes et des questions.

Par rapport au graphique précédent, nous retrouvons ici la plus traditionnelle - et plus rassurante ? - courbe de Gauss, mais décalée de presque deux rangs vers la droite pour les résultats d'avril, ce qui représente les 15 points de gain pour ce paramètre. La partie grisée du tableau de résultats ci-dessus représente les performances inférieures à 50% de compréhension des textes. Il s'agit de la sacro-sainte moyenne que nous répugnons à utiliser, mais qui nous permet de constater malgré tout que, si plus de la moitié des élèves se situaient en-dessous d'elle au début de leur parcours, **80% d'entre eux sont au-dessus** à la fin de l'entraînement.

Nous tenons à souligner que, tout d'abord, de tous les paramètres, c'est celui de la compréhension qui connaît l'accroissement le moins important. On peut expliquer ce phénomène, d'abord parce que des trois paramètres c'est celui qui connaît le score le plus élevé en début d'entraînement et donc que sa capacité d'évolution se trouve évidemment plus limitée. Ensuite par le fait qu'ELSA entraîne les compétences qui se situent au niveau d'exercice intellectuel le plus élevé (la lecture *savante* concerne la maîtrise des compétences remarquables et approfondies). On peut également relativiser la remarque par le fait que, même en augmentant la vitesse de lecture - et avec quelle importance ! - la compréhension ne chute pas. Au

contraire. Et pourtant ceci s'oppose au « bon sens » dominant en matière de représentation de la lecture. Qui n'a pas entendu au cours de sa scolarité le bon conseil suivant : « *Lis plus lentement, tu comprendras mieux !* » ? Eh bien, les résultats que nous analysons ici prouvent, une nouvelle fois, exactement le contraire ! Plus on lit vite, plus on comprend ! De plus, si l'accroissement de la compréhension est plus modéré que celui des deux autres valeurs, on doit tout de même considérer que cette compréhension gagne en vitesse tout au long de l'entraînement : on comprend de mieux en mieux mais aussi de plus en plus vite !

## 5. ÉVOLUTION DE L'EFFICACITÉ DE SEPTEMBRE 2009 À AVRIL 2010



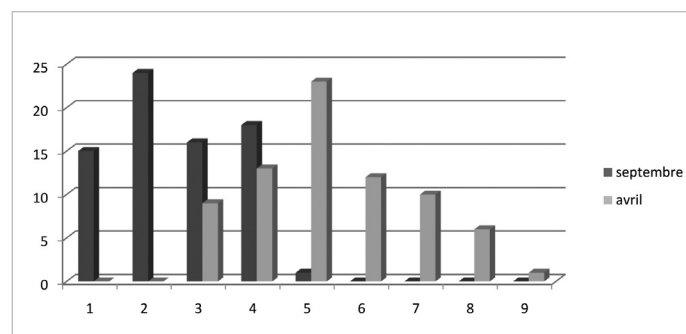
En ordonnée, le nombre d'élèves réalisant une performance approximativement identique ; en abscisse, le niveau de performance, entre 0 et 100% correspondant à l'efficacité de la lecture. Cette dernière est calculée grâce aux deux variables précédentes ainsi qu'à l'introduction d'autres paramètres lors de la fabrication du logiciel, notamment l'indice de *lisibilité* du texte servant de support à l'entraînement ou à l'évaluation.

Une nouvelle courbe de Gauss, avec des résultats moins groupés en avril, donc la marque d'une réelle différenciation des parcours d'entraînement, et on constate un décalage de la performance de presque 3 rangs vers la droite, ce qui correspond à l'augmentation de 27 points en efficacité. La partie en gris du tableau de données concerne les performances inférieures à 40<sup>14</sup> ; ce seuil est celui de la lecture que nous qualifions d'efficace. Ainsi, si **seul 1 élève sur 74 pouvait être désigné**

**lecteur efficace** en début d'année scolaire, au terme provisoire de l'entraînement (avril 2010), ce sont **52 élèves** qui sont maintenant dotés d'un tel outil lecture (soit 70% d'entre eux) ! Seuls 22 sont en-dessous de 40, dont 13 entre 30 et 40, c'est-à-dire tout proches du seuil qu'ils franchiront bientôt (l'entraînement doit se poursuivre jusqu'à fin juin 2010 et ces résultats ne sont pas encore définitifs).

Si l'on croise maintenant les graphiques concernant les trois valeurs analysées, on constate que le bénéfice potentiel apporté par la très correcte compréhension initiale en septembre (48%) est complètement absorbé par le handicap que constitue le recours systématique à l'oralisation comme moyen de comprendre les textes. Au début de l'entraînement, la compréhension s'étale sur 9 catégories de performances alors que l'efficacité sur moitié moins (ramassée dans les colonnes 1 à 4), plombée qu'elle est par le syndrome « tours jumelles »<sup>15</sup> ! (Graphique ci-dessous).

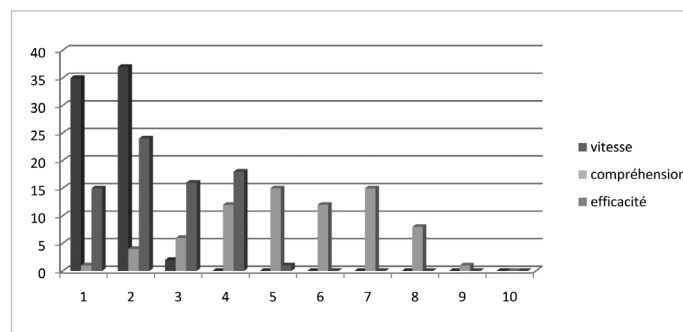
Paramètres lexiques en septembre 2009



À la fin (provisoire) de l'entraînement (ci-dessous), ces deux valeurs (C et E) occupent visuellement un espace similaire<sup>16</sup> (toutes deux se répartissent sur 7 à 8 catégories de performance), preuve que tous les paramètres ont été libérés, preuve aussi de l'impact du facteur vitesse dans le processus de lecture<sup>17</sup>, dès lors que l'on contrôle la compréhension, évidemment.

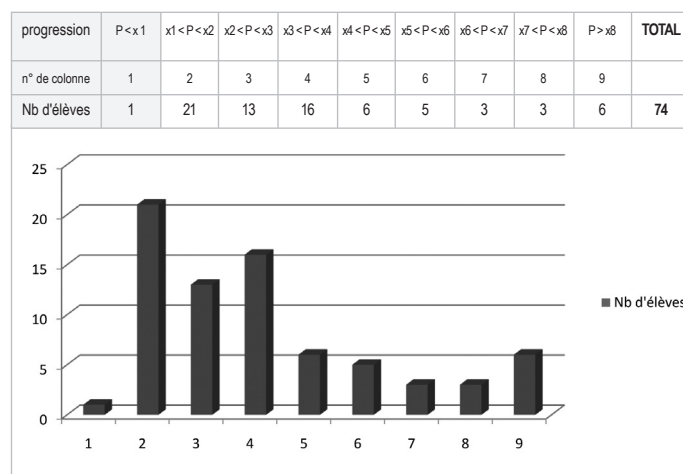
On constate alors une libération de l'efficacité qui se manifeste, *quantitativement*, par un décalage de 2 rangs vers la droite, mais surtout, *qualitativement*, par un étalement de cette valeur sur 7 colonnes, avec un pic remarquable concernant les valeurs situées entre 40 et 50, soit au-dessus du seuil de la lecture efficace.

Paramètres lexiques en avril 2010



Après avoir analysé cette efficacité de lecture de manière plutôt « absolue », c'est-à-dire en référence à des normes, nous allons en proposer ci-dessous une approche plus relative en considérant l'évolution des parcours individuels : comment chacun a vu sa performance s'accroître ?

Présentation de la progression relative (P) en efficacité



Une telle analyse de l'accroissement des performances révèle que **73 élèves ont vu leur efficacité de lecture progresser** (colonnes non grisées) : **52 des élèves l'ont plus que doublé**. Un la multiplie même par 54 ! Son score initial étant

■ 14. Pour se faire une idée, 40 peut correspondre par exemple à une vitesse de 60 000 pour une compréhension de 50, ou à une vitesse de 40 000 pour une compréhension de 60. Mais il est impossible d'être exact puisque chaque résultat est affecté notamment par l'indice de lisibilité qui vient pondérer la compréhension et donc l'efficacité. ■ 15. La piètre vitesse de lecture, inférieure à 20 000 mots/heure. ■ 16. On retrouve, entre 30% et 80% de performance : un total de 59 élèves en compréhension et de 64 en efficacité ! ■ 17. Preuve encore que la domination et le contrôle de toute une population s'exerce de manière totalement inconsciente et à peu de frais : il suffit d'imposer une méthode d'apprentissage de la lecture à tous les enseignants de France comme c'est le cas pour la méthode syllabique-pour que des outils d'exercice d'une véritable vie démocratique (comme la maîtrise de l'écrit) soient insidieusement confisqués. Et pas de souci pour les élites : leurs membres trouveront toujours dans leur environnement les bonnes raisons qui les conduiront à se construire ces indispensables outils conceptuels !

de 1, on aurait pu imputer la faiblesse de ce premier résultat à un problème de fonctionnement du PC ou à un manque de connaissance du logiciel<sup>18</sup>, même si des précautions avaient été prises en amont de l'entraînement pour s'assurer que chacun avait compris le maniement des ordinateurs, l'économie générale d'ELSA et les conditions de l'entraînement.

Nous revenons un court instant sur ce qui nous paraît le plus remarquable dans la présentation ci-dessus, à savoir les colonnes 3 à 9 qui exposent l'étalement qualitatif des parcours individuels d'entraînement, plus particulièrement tous ceux dont la performance initiale a **plus que doublé**. Ceci concerne 52 élèves : **70% de l'effectif** ! Quel outil d'enseignement scolaire peut prétendre à de tels résultats en 7 mois ?

Pour l'anecdote : nous savons bien que les contraintes qui pèsent sur le corps sont bien plus lourdes que celles qui pèsent sur l'esprit, mais nous ne pouvons nous empêcher de penser au désarroi du prof. d'EPS, utilisateur d'un outil similaire à ELSA dans sa discipline, et obligé de prendre une échelle pour fixer l'élastique du saut en hauteur à 5, 6, 7 ou 8 m du sol en fin d'année<sup>19</sup> ! Plus sérieusement, prenons le temps d'imaginer ce que représente le fait de multiplier par 2, par 3, ou plus, une performance dans chacune des disciplines enseignées au collège.

Cette approche *qualitative* et plus individuelle nous révèle la *flexibilité du logiciel* lui-même : nous constatons que si ELSA est utilisé bien souvent pour rattraper des situations difficiles, il permet, dans le cadre d'un projet qui s'adresse à toute la population d'un même niveau de scolarisation, une individualisation des sollicitations et des parcours d'entraînement. À l'heure où notre système scolaire ne sait plus proposer que des évaluations massives, des classements, des dispositifs de soutien, de rattrapage, etc. l'AFL propose un outil de *développement* hautement démocratique puisque ELSA offre à tous les membres d'un groupe la possibilité d'améliorer leur performance : ainsi les progressions individuelles s'étalent-elles sur 9 catégories différentes ! Flexibilité que corrobore, évidemment, l'approche *quantitative* préalablement présentée qui montrait que 10 élèves se trouvaient au-dessus de 60 d'efficacité, 6 au-dessus de 70, et même un qui pointait à 89% d'efficacité !!! (Vous avez bien lu).

## 6. VERS UN ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATIE ?

Nous avons bien conscience du fait que, malgré le caractère spectaculaire de ces résultats, il nous est impossible d'assurer que chacun de ces élèves maîtrise désormais l'écrit expert de façon totale et définitive. La très grande majorité d'entre eux sont *potentiellement* des lecteurs efficaces, tous ont obtenu d'excellents résultats dans le cadre d'un certain programme d'entraînement, utilisant les ressources spécifiques de l'ordinateur (individualisation continue et contrôle des temps et des volumes d'apparition) sur des supports qui sont tous issus de la littérature jeunesse. Mais rien ne garantit à chacun d'eux que toutes les capacités, habiletés, stratégies construites à l'occasion de l'utilisation d'ELSA seront effectivement et efficacement transférées dans tous les actes de lecture de leur vie sociale et scolaire.

Cependant, notre expérience personnelle s'appuyant sur plus de 15 ans d'usage du logiciel à l'intérieur d'une démarche plus générale, nous a permis de constater, de manière récurrente, les transformations qui accompagnent un processus d'entraînement accompli avec succès. Le comportement de ces jeunes se trouve, en général, profondément affecté : ainsi que nous l'avons déjà relaté<sup>20</sup>, en plus de l'accroissement de la capacité à lire, le bénéfice se situe notamment dans l'amélioration de la qualité des relations sociales, probablement suite à une augmentation de la réussite scolaire et donc de la confiance en soi.

*« Cette transformation de l'activité intérieure n'est pas sans retentissement sur l'activité cognitive (et métacognitive) de l'enfant, qui change elle aussi de nature. Autant de mutations qui affectent, à l'évidence, le comportement social de l'enfant à la fois en tant que membre d'une communauté (comportements citoyens), mais aussi en tant qu'apprenant (transferts dans d'autres champs de la connaissance). »* <sup>21</sup>

Mais attention, et nous tenons à insister, il reste qu'ELSA n'est pas un outil magique : en plus de la présence d'ordinateurs et du logiciel, la réussite d'un tel dispositif à l'intérieur d'un établissement est assujettie à la présence ou à la réalisation de plusieurs conditions supplémentaires, déjà suggérées et impérativement nécessaires.

Tout d'abord, l'existence d'une réelle *volonté politique* de mettre en place un tel projet, en s'en donnant les moyens,

tant en ressources humaines, matérielles qu'horaires. Cette volonté s'est manifestée en l'occurrence par la détermination du chef d'établissement et de son proche adjoint qui ont présenté l'atelier ELSA en 6<sup>e</sup> comme une priorité pédagogique intra-établissement. En insistant sur le fait qu'il s'agissait là d'un véritable *investissement*. On mise en effet sur l'avenir scolaire de tous les élèves qui fréquentent le collège et le lycée : à terme, si le projet est annuellement reconduit, tous les élèves auront suivi intégralement le programme d'entraînement, ou presque.

Ensuite, se pose le problème de *l'animateur de l'atelier ELSA*. Cette personne, de préférence étrangère au personnel de l'établissement <sup>22</sup>, doit évidemment être suffisamment informée et formée sur les théories, les démarches et les outils de l'AFL pour assurer à la fois l'encadrement de l'entraînement, mais aussi et surtout la formation des enfants eux-mêmes à la connaissance de l'acte lexique et des moyens de le faire évoluer. Elle doit aussi être un recours pour coordonner, à l'intérieur même de l'établissement, quelques actions qui nécessitent d'être pensées - ou repensées - en cohérence avec le projet ELSA. Ainsi en a-t-il été pour certaines activités d'écriture type circuit-court qui ont essayé de se mettre en place ou pour la coordination des actions du CDI, même si ce dernier n'est pas un outil très efficace pour accompagner les projets engagés autour de l'écrit. Comme tous les CDI, il souffre d'un détournement de sa mission initiale, d'un manque de sollicitation et d'utilisation véritables de la part des enseignants (sauf rares exceptions), et est en plus, en l'espèce, affecté par des soucis de stabilité du personnel.

Vient ensuite la nécessité de prévoir un temps de *formation* à destination de l'équipe enseignante, étendue de préférence à tous les enseignants de l'établissement (nous l'avons préalablement présenté).

Se pose aussi la cruciale et déterminante question du *statut* qui est réellement donné (au-delà du simple discours) à cet entraînement. Comment cet atelier ELSA se situe par rapport aux autres enseignements ? Nous avons plusieurs fois entendu « *Tu n'as pas fini tes math, tu n'iras donc pas sur ELSA* ». Ces remarques ont cependant été rares, mais il est vrai que malgré les beaux discours, malgré l'assentiment et le soutien, accordés implicitement ou même très explicitement à l'action, la

conviction profonde des enseignants conduit certains d'entre eux à considérer cette activité comme accessoire. Et ce type de représentation s'est aussi manifesté de manière symbolique, en l'espèce, par le statut même qui a été donné à l'animatrice de l'atelier ELSA : son recrutement a été effectué sur un contrat et un statut de personnel de surveillance, non sur ceux du personnel enseignant. Des raisons économiques, évidemment

Il faudra probablement patienter encore quelques siècles (!) avant de voir apparaître dans les collèges et les lycées des *professeurs de littérature*. Et pourtant, l'action décrite dans ce texte nous a montré que, même très modestement - parce que partiellement mis en œuvre dans le cas présent -, cet enseignement trouve tout son sens dans une politique d'établissement tournée vers l'avenir et soucieuse de doter les enfants de l'outil majeur des apprentissages scolaires bien sûr, mais aussi celui de l'autodidaxie. Donc, au-delà de la problématique pédagogique, ressurgit alors celle de la citoyenneté : quelle nature et quelle efficacité présenteront les outils conceptuels que l'on donne aux citoyens de demain pour comprendre le monde et le transformer ?

Et enfin, en ce qui concerne la pertinence de l'utilisation d'ELSA au collège plutôt qu'à l'école primaire, nous dirons que, pour avoir connu et analysé les deux types d'expérience, la classe de 6<sup>e</sup> semble être un niveau idéal pour proposer cet entraînement. En 7 mois, les enfants de 6<sup>e</sup> ont beaucoup plus progressé, surtout en efficacité, que leurs camarades de CM qui l'ont utilisé, eux, sur 2 années complètes, avec pourtant des durées d'entraînement hebdomadaire comparables. Les populations scolaires concernées étant sensiblement les mêmes quant à leurs caractéristiques, on peut penser que les élèves <sup>23</sup> de 6<sup>e</sup> ont, dès le début, plus de *culture écrite* et de *culture personnelle* à investir dans leurs expériences lexiques, ce qui rend cet entraînement beaucoup plus opérant.

■ 18. En réalité, il s'agit d'un enfant étiqueté comme étant en échec, convaincu lui-même de son incapacité, et qui a produit ainsi le comportement et les résultats que l'on attendait de lui. Il n'empêche, qu'avec 54 d'efficacité en avril, il termine son entraînement au 17<sup>e</sup> rang sur 74 ! ■ 19. Nous n'osons même pas envisager le saut à la perche ni le 100 m haies ! ■ 20. *Transformer l'école, l'utopie du quotidien*, Dominique Vachelard, Chronique sociale, Lyon, 2008 ■ 21. ELSA au CM1-CM2, Dominique Vachelard, A.L. n°100, décembre 2007 ■ 22. Pour des raisons liées à son statut et à celui de son activité. Nous y revenons plus loin. ■ 23. Nous avons usé dans ce texte de la terminologie *élève* que nous utilisons pourtant rarement en raison de sa proximité phonique et sémantique avec *l'élevage*. Nous lui préférons généralement le terme *enfant* ou *apprenant*. Nous avons cependant modifié notre habitude suite à la remarque de Cécile Dumas, de l'AFL 43, qui elle, a des élèves dont elle souhaite *élever* la performance, la culture, la connaissance. Ceci nous a paru particulièrement opportun dans le cadre de cet exposé, eu égard à l'importante *élévation* du niveau des performances qu'il relate.

Il reste que le caractère résolument positif, voire enthousiaste, de l'évaluation de cette action doit être tempéré par deux précisions. Tout d'abord par le fait que le volet concernant les écrits spécifiques (analyse et production) initialement prévu, a été complètement délaissé pour cette année scolaire et devra faire l'objet de formation, de réflexion et d'action pour 2010-2011 s'il est retenu par l'équipe pédagogique. Il convient sans doute d'y voir une volonté de ne pas courir deux lièvres à la fois. D'autre part, en ce qui concerne la poursuite éventuelle de l'entraînement de la voie directe en 6<sup>e</sup>, il conviendra de rechercher avec tous les enseignants les moyens de faire apparaître les liens entre ELSA et les pratiques réelles de lecture : comment peuvent être réinvesties avec profit les stratégies construites pendant l'entraînement (situations de lecture sélective, appui sur l'anticipation, évocation des réseaux, etc.) ? Ceci parce que les enfants ont manifesté beaucoup de difficulté, malgré les échanges nombreux avec l'animatrice de l'atelier, à saisir vraiment le sens de cet entraînement, un peu trop décroché des pratiques scolaires et de leurs expériences personnelles de lecture. Ce sera donc à l'ordre du jour des prochaines réflexions que nous conduirons avec l'équipe pédagogique.

Nous tenons aussi à disposition de cet établissement un document que nous avons rapidement rédigé, intitulé *Vers un enseignement de la littérature en collège*, qui prévoit d'éventuelles actions qui pourraient compléter le dispositif ELSA au cours des années futures, si une volonté se manifestait dans ce sens-là. Ce texte prévoit un travail sur plusieurs axes : spécificité de la langue écrite, supports et outils techniques d'inscription, mise en texte en page et en imprimé, conservation et transmission des écrits, compléments au dispositif ELSA pour établir les liens avec les pratiques courantes de lecture ●

**Dominique VACHELARD**

Il n'y a pas de vrai sens du texte. Pas d'autorité de l'auteur, quoiqu'il ait voulu dire, il a écrit ce qu'il a écrit. Une fois publié, un texte est comme un appareil dont chacun peut se servir à sa guise et selon ses moyens : il n'est pas sûr que le constructeur en use mieux qu'un autre. **Paul VALÉRY** (*Le cimetière marin*)

