

Alain DÉCHAMPS  
& Jean FOUCAMBERT

# INTENTIONS ET PRINCIPES DE L'EXPÉRIMENTATION ET DU DISPOSITIF

## INTENTIONS

La prise de conscience de difficultés de lecture est apparue dans les années 70 après la généralisation de l'entrée en sixième de tous les enfants. Jusque-là, il existait certes des désaccords entre des pédagogues mais, quelles que soient les méthodes employées, chaque école fournissait bon an mal an le même pourcentage d'élèves capables de suivre un enseignement secondaire ; et pour des raisons qui avaient assez peu à voir avec l'enseignement dispensé. Ce constat permettait d'affirmer avec un fin sourire qu'aucune méthode n'avait le pouvoir d'empêcher des enfants d'apprendre à lire, ce qui dispensait d'examiner, sous l'angle de leur capacité effective à « lecturiser » une population, les démarches qui avaient permis de « l'alphabétiser ». Et, pourquoi pas, d'en rechercher de nouvelles...

Ce qu'on a commencé malgré tout à mieux distinguer, c'est l'existence, dans nos sociétés industrielles, de 2 grands types d'utilisation et de fréquentation de l'écrit. **L'un, produit** par l'enseignement primaire, garantit à tous un premier degré de rencontre avec l'écrit, celui que permet tout système alphabétique dès lors qu'il établit une passerelle plus ou moins approximative entre des signifiants graphiques et sonores. Techniquement, il s'agit, devant un message écrit, de rechercher quels signifiants oraux pouvant correspondre à ses unités successives afin de tâtonner le signifié du message oral ainsi reconstitué. Ce rapport *indirect* à la signification d'un écrit s'est révélé largement suffisant jusque dans les années 70 pour satisfaire les quelques besoins d'information et de communication – différés dans le temps ou l'espace – que sollicitent les situations de la vie courante,

familiales, sociales ou professionnelles. **L'autre, attendu** par l'enseignement secondaire, appelle un traitement plus *direct* de l'écrit : la construction d'une signification s'opère alors, comme pour tout comportement linguistique, avec et sur le message d'origine, dans le code linguistique par lequel il fut élaboré, sans transcodage préalable ou simultané vers un autre langage qui détiendrait, lui, l'accès au signifié.

En effet, l'enseignement **secondaire**, depuis toujours, et à la différence de l'enseignement primaire, est moins tourné vers l'apport premier d'informations et l'établissement de quelques opérations de base (le fameux *ce qu'il n'est pas permis d'ignorer* des Instructions Officielles de 1832) que vers leur traitement et leur mise en système. Il s'agit bien, dès lors, de développer des méthodes de pensée, un outillage intellectuel complexe susceptible d'élaborer de la *connaissance* à partir de l'information, ceci par une démarche de **second degré** centrée sur le *process* de production de savoir, sur l'autonomie et la créativité intellectuelles. Dans l'absolu du moins, car les classes sociales qui ont conçu cet enseignement au profit de leurs héritiers privilégient malgré tout le conformisme à l'audace : on ne saura jamais être assez prudent ! À nous désormais de faire mieux...Toujours est-il que cet enseignement, pour fonctionner, suppose que l'élève a bien les moyens de rencontrer, de vérifier, de comparer, d'élargir l'information et que le maître privilégie la mise en réseau et en système de ce *déjà-là* : théorisation (à la fois mise à distance et en concepts) et construction de points de vue ; en bref, les technologies de l'intellect. L'élève du secondaire est sensé apporter une part importante de l'information, par son vécu, par son milieu familial et social, et surtout par ses lectures personnelles, spontanées ou commandées, préalables et parallèles... Le groupe, sous la conduite du professeur, peut alors mettre tout cela en gerbe et, ce faisant, investir dans une formation méthodologique et systémique.

C'est ce qui s'est passé pendant des décennies pour la petite frange de la population qui le fréquentait. On constate aujourd'hui que, chez près de 80% des élèves du collège, les conditions de cet apport endogène d'informations ne sont pas réunies. Force est, dès lors, pour l'enseignant, de contribuer massivement à l'indispensable accumulation primitive en fournissant de l'extérieur le matériau initial jusque-là à la charge de l'élève : en apportant du 'contenu' en place et

lieux de manuels inutilisés, en présentant des documents qui ne sont jamais rencontrés en tant que *sources* personnelles et deviennent au mieux *illustrations magistrales*, en ‘parlant’ des livres parce qu’ils auront peu de chance d’être ouverts ; bref, en misant, par souci d’efficacité, plutôt sur l’apport des informations que sur leur traitement... On le sait, il s’en faut de beaucoup que les temps de cours soient majoritairement, au collège, à visée réflexive. Et cela parce que le vecteur personnel de la matière première (qu’il convient de transmuier grâce à un travail de *second degré*) reste défaillant, non de la faute de l’élève, mais, pour beaucoup, d’un système initial qui voit la rencontre de l’écrit comme celle d’un mécanisme de codage, non comme l’apprentissage d’un système linguistique nouveau ayant des fonctions propres. Si l’écrit est bien l’algèbre du langage (*Vygotsky*), on continue imperturbablement de l’enseigner à travers les rudiments de l’arithmétique comme au temps où 90 % des écoliers étaient destinés à entrer dans la vie active dès 12 ans. Voilà déjà quelques décennies qu’on a renoncé à enseigner une langue seconde par des exercices de thème et de version vers ou depuis la langue première ! Pour la langue écrite, on devra visiblement attendre encore un peu...

Pour autant, le collègue ne saurait se comporter comme des écoles de voile qui, malgré le nombre important de noyables parmi leurs stagiaires, ne se décideraient pas à débiter tout stage par un moment intensif et spécifique de mise à niveau – de flottaison ? – au delà du sempiternel rappel de quelques mouvements de brasse sur un tabouret ! Et, par précaution, ne les mèneraient en bateau qu’en absence de tout vent... Ainsi, devant la difficulté de soustraire quelques heures initiales à chaque discipline pour généraliser les conditions techniques du succès dans le secondaire, voit-on encore quantité de collégiens sombrer corps et biens au fil des mois, soit qu’ils se noient dans le flot nécessaire d’écrits, soit qu’ils meurent d’ennui en cale sèche, et leurs moniteurs avec... Des recherches-actions conduites voici presque 20 ans à l’INRP avaient déjà montré l’impact décisif de démarches collectives au cours de l’année de sixième sur la réussite dans le premier cycle, le rapport à l’écrit, les rythmes de travail dans toutes les disciplines, l’implication des élèves et, à terme, l’orientation au lycée. Il s’agit cette fois d’étendre cette observation de part et d’autre de la charnière école-collège.

## PRINCIPES...

### ...DE L’OBJET DE L’EXPÉRIMENTATION.

La démarche de perfectionnement de lecture s’enroule autour d’investissements techniques pris en charge par le logiciel ELSA. L’idée générale est d’articuler le contenu de 3 heures hebdomadaires pendant plusieurs mois consécutifs. Ces 3 heures se répartissent à égalité de temps et d’importance entre 3 types d’activités :

- **Des exercices individuels d’entraînement** devant l’ordinateur portant sur 6 modalités déterminantes du comportement expert (savant ?) de tout lecteur tirant de l’écrit l’information qu’il soupçonne s’y trouver ; donc explorant l’implicite du texte, en clair comprenant tout bonnement ce qu’il lit... L’idée (mais en est-ce une ?) qu’il existe un « mécanisme » de lecture qui serait autre chose que ce qu’il convient de faire pour comprendre l’écrit, mine toute réflexion pédagogique dès lors qu’il s’agit de dépasser les objectifs historiques d’alphabétisation. Soutenir que lire et comprendre l’écrit sont deux choses distinctes (comme le font encore des textes officiels en proclamant que *lire, c’est pour comprendre*) revient à dire, transposé à une langue étrangère, que je *sais* bien l’anglais mais qu’il me reste encore à le *comprendre* ! Il n’y a pas de rencontre d’un langage quel qu’il soit, pas d’apprentissage linguistique, qui ne soit confrontation et recherche directes d’intention, de signification. Quelles opérations sont à l’œuvre dès la première rencontre de l’écrit ? Une part du travail pour les enseignants doit consister à utiliser pour eux-mêmes le logiciel en s’y inscrivant et en effectuant 3 ou 4 plans afin de « ressentir » ce qui sera demandé aux élèves.

Afin de concevoir l’organisation pour les élèves, on considère qu’un plan complet (1 test + 6 exercices différents) demande en moyenne 80 minutes réparties en 4 passages pour un élève seul devant l’ordinateur. Il importe que cet entraînement ne soit pas quelque chose où on va quand on n’a plus rien d’autre à faire mais qu’il revête dans les têtes, des élèves comme des enseignants, une nécessité, une discipline et une densité comparables à celles des gammes d’un pianiste ou des longueurs de bassin d’un nageur. Il faut que chaque élève trouve statutairement le temps et le soutien pour cette venue quasi quotidienne de 20 minutes devant ELSA, en combinant le passage par groupe et le libre accès à la salle informatique, soit dans

l'emploi du temps officiel, soit avant ou après lui, à la pause méridienne (pour les collègues), en récupérant les temps de soutien ou de l'accompagnement scolaire. Un entraînement à partir du logiciel ELSA ne consiste pas à ajouter *quand on peut* de l'entraînement au fonctionnement ordinaire de l'établissement mais à programmer la vie d'un groupe pendant 4 à 5 mois (le temps de faire environ une quinzaine de plans) avec les contraintes d'une discipline supplémentaire qu'on appellerait, par exemple, Entraînement à la Lecture savante et qui permettrait, dès le début du collège, de remettre le rapport au Savoir sur ses pieds...

● **Le travail réflexif** en groupe hétérogène de 7 à 10 élèves. Dans toute démarche éducative, ce temps est le plus décisif. Pour éviter tout contresens pédagogique, il faut aller jusqu'à affirmer que les séances d'entraînement devant l'ordinateur ne sont là que comme 'prétexte', que pour permettre à chacun de fournir au groupe sa *propre* expérience à travailler *collectivement* : sans lui, les exercices n'auraient d'effets au mieux que sur les élèves qui sont déjà du côté de la lecture, ce qui ne fera qu'accroître les inégalités devant l'écrit. Ce retour réflexif requiert au minimum le même temps que l'entraînement, soit environ 70 à 80 minutes par plan effectué, sans doute plus au début et moins lorsque les cadres de l'analyse et de la théorisation ont été intégrés, ouvrant alors à chacun la possibilité de maîtriser son entraînement et ses progrès. Il est important que ces séances soient conduites en groupe stable ayant une hétérogénéité forte afin de mettre la confrontation de points de vue à la source du retour sur ses propres pratiques et de faire vivre l'expérience rare que c'est à plusieurs qu'on apprend tout seul, non dans la compétition mais dans la promotion collective.

Ces séances, qui se déroulent autour d'un ordinateur et d'un vidéoprojecteur, demandent une préparation spécifique de la part de l'adulte. Il doit en effet avoir consulté les résultats des participants au plan qui vient de s'achever, y compris en regardant quelques historiques significatifs (révélant des stratégies insuffisantes, efficaces, voire créatives). En ce sens, surtout au début, il encadre aussi la venue du groupe lors des séances d'entraînement et observe les comportements individuels, intervenant ponctuellement auprès de certains pour ne pas laisser d'élèves s'assoupir devant la difficulté ou répondre au hasard. Ce soutien doit permettre à chacun d'arriver au

bout de la séance avec le sentiment que la tâche est à sa portée et au groupe de ne pas s'effiloche en chemin. On doit voir une continuité pédagogique de ce travail réflexif depuis 1) les indispensables 4 ou 5 séances initiales collectives sur les n°0 de chaque série afin de les présenter, donner une première approche de leurs raisons techniques, comprendre le rôle des aides, les faire exécuter plusieurs fois individuellement, mettre les réactions en commun, reformuler les principes, recommencer, etc. ; jusqu'à 2) ces retours réflexifs hebdomadaires une fois l'entraînement engagé ; en passant par 3) la présence tonique auprès de chacun lors des temps d'entraînement devant les ordinateurs. C'est d'ailleurs cette présence agissante auprès du groupe lors des 4 ou 5 premiers plans informatiques qui permet progressivement à chacun d'accéder librement au logiciel, ce qui accélère et responsabilise les entraînements individuels.

Le programme de ces séances de retour réflexif est donc vaste. Il doit être repris plusieurs fois puisqu'il s'agit bien de faire interagir des informations extérieures avec une pratique personnelle qui évolue sans cesse grâce au regard nouveau que le collectif permet de prendre sur sa propre démarche. On est là devant une théorisation dynamique, exemplaire et transférable à tout autre apprentissage. Au programme de chaque séance donc : qu'est-ce qu'on fait quand on lit, pourquoi ces 6 aspects techniques, comment chaque type d'exercices les isolent et les exercent, comment ils se réinvestissent ensemble au cours de la lecture, c'est quoi l'accès à l'implicite, la différence avec l'explicite, comment la compréhension construit de l'implicite avec l'explicite, quels sont les apports respectifs de l'auteur et du lecteur, que vérifie-t-on lors de la série T, etc. Au programme également, l'étude collective de l'historique de quelques exécutions topiques de séries du plan achevé, la confrontation des stratégies à travers leur explicitation, le bon usage des aides, quelle nature d'indices proposent-elles (la synonymie, les anticipations syntaxiques, sémantiques), le rôle du contexte dans l'établissement d'une réponse ponctuelle, la reprise d'un test déjà fait pour le démontrer ensemble, etc. Au programme encore : assez rapidement, les exercices proposés par la gestion de l'ordinateur se différencient selon le comportement de l'élève, si bien qu'au cours de ces retours réflexifs collectifs les élèves vont débattre à partir

d'exercices qu'ils n'auront plus eux-mêmes faits. Ce qui se construit alors dans l'échange, c'est une sorte 'd'abstraction pratique' que chacun doit pouvoir réinvestir individuellement au cours de la séance en recommençant dans son coin l'exercice que sa propre progression lui a fait rencontrer.

On mesure combien ces séances collectives sont trop courtes. On découvre que beaucoup de ce qui s'y passe recoupe les programmes, et pas seulement dans le domaine de la langue. C'est pourquoi on peut ne pas hésiter à en allonger la durée, voire à en faire le pivot pendant quelques mois des avancées disciplinaires, surtout si on établit le lien entre ce qu'on fait quand on lit et lorsqu'on tente d'écrire...

● **Le réinvestissement** dans le quotidien. C'est l'objectif évident de cet entraînement mais il représente pour la majorité des élèves un tel saut qualitatif qu'il requiert une initiation parallèle. À l'école, la cohérence qu'établit l'enseignant unique entre sa classe et la BCD semble plus favorable qu'au collège où l'éclatement des écrits entre les champs disciplinaires et le CDI appelle une coordination. Dans tous les cas, l'essentiel des interventions est d'abord de *nature bibliothéconomique* : l'écrit se rencontre à travers des supports qui ont des fonctionnements différents et, en conséquence, des modes d'accès, de consultation, de parcours, de classement spécifiques. Pour ne prendre que l'exemple de l'outil 'professionnel' de tout élève qu'est le manuel : outre celui choisi pour la classe, il traîne dans les placards nombre de spécimens. Le simple fait de prendre le temps de comparer leur organisation, leur contenu, leurs aides, leurs démarches, de faire retrouver comment l'un a traité un objet rencontré dans l'autre, de se prononcer sur les avantages et les inconvénients de chacun et de prendre l'habitude de les consulter tous pour ce qu'ils ont de meilleur relève d'une initiation technologique qu'on n'accepterait pas qu'un professeur de menuiserie oublie de conduire lorsque ses apprentis ont besoin d'un rabot. Quelles différences techniques entre le fonctionnement d'un manuel de sciences, d'histoire, de mathématique, de français ? Et comment fonctionnent et se lisent un journal quotidien, un hebdomadaire, une revue spécialisée, comment y trouver ce qu'on cherche, s'assurer, sans les lire intégralement, que telle information n'y figure pas, quels indices utiliser ? Quand on franchit la porte de la BCD ou du CDI, comment y sont classés la fiction, le documentaire, la BD, comment y classons-nous

les écrits produits par des élèves, des groupes, des classes, des enseignants, des intervenants extérieurs ?

On ne se donnera pas durablement bonne conscience en consacrant à cette formation technologique permanente quelques instants en début d'année sous prétexte que les programmes sont trop chargés et les élèves trop faibles : ce sont précisément l'autonomie et l'efficacité de lecture dans le recours à des écrits abondants et variés qui permettront d'établir une relation méthodologique (et non pas réceptive *vs* transmissive) avec le contenu des programmes. Il faut savoir prendre le temps d'en gagner, d'autant que cet outillage intellectuel est constitutif de toute culture générale et détermine le rapport au monde de chacun à l'issue de sa scolarité. De ce fait, si, à l'école, l'essentiel de l'emploi du temps est sagement pris en charge par le maître de la classe dans son fonctionnement habituel, les difficultés au collège portent sur le rapport des professeurs à un morcellement horaire et au programme de leur discipline qui n'est pourtant que le moyen, le support, l'occasion de former des adultes capables de bien utiliser les langages que ce programme illustre. Sans pour autant être devenu un spécialiste, comment cet adulte lira-t-il bientôt, comment cherchera-t-il à lire, comment saura-t-il lire entre les lignes les livres, les encyclopédies, les revues spécialisées à dominante historique, si le professeur d'histoire ne fait pas aujourd'hui le passage entre les écrits scolaires et les écrits sociaux de sa discipline ? S'il ne travaille pas sur le réinvestissement ? De même en musique, en sport, en sciences, en littérature, etc.

Réinvestissement également lorsqu'on dialogue, dans toutes les disciplines, autour de documents complets qu'il faut sans arrêt relire rapidement pour préciser une information ; réinvestissement encore, cette fois sur l'implicite, lorsque le travail en petit groupe consiste à trouver pourquoi le professeur a réuni, sans poser aucune question, tels documents plutôt que d'autres (cf. les énoncés de problèmes en math sans question). Qu'on y réfléchisse bien, toutes les modalités techniques et culturelles, toutes les habiletés de la lecture experte sont actives dans cette recherche qui constitue, de fait, un parangon de réinvestissement. On l'aura compris, ce réinvestissement est permanent à tout moment et dans toutes les disciplines ; mais, pour l'être, il nécessite aussi des séances systématiques travaillant la méthodologie.

## ...DU DISPOSITIF GLOBAL

Dans les 5 sites, l'AFL a travaillé avec des écoles primaires et des collèges, dans une perspective de continuité de recrutement pour l'année scolaire 2010-2011.

- Le premier trimestre a permis aux enseignants, dans chaque établissement concerné, de s'informer, de s'initier, de prendre en main les outils, de s'organiser en équipes, de s'accorder sur les conditions de l'expérimentation qu'ils ont conduite à partir de janvier 2010. Cette phase initiale a donc concerné l'équipe enseignante et impliqué un travail effectif avec quelques élèves mais qui ne sont évidemment pas ceux de l'évaluation proprement dite (certains de ces élèves ont pu être bénéficiaires du dispositif sans être retenus pour son évaluation). Il nous a semblé important en effet que ceux-ci démarrent en janvier 'vierges' de tout apport spécifique, hors évidemment ce qui se fait ordinairement dans leur classe. De la même manière, des élèves ont servi de témoins pour les évaluations du groupe expérimental ; ils appartiennent à un autre groupe que ceux avec lesquels les enseignants se sont formés au premier trimestre. Certains élèves de ce troisième groupe ont été pris dans un établissement proche sociologiquement.

- Chaque site a été suivi par un membre de l'AFL familiarisé avec une démarche globale autour du logiciel de perfectionnement de lecture, ELSA. Il a eu la charge, au premier trimestre, de la « formation » de l'équipe qui a expérimenté puis, à partir de janvier, du dispositif d'évaluation ainsi que du suivi (appui, ressources, tenue d'un journal de bord, etc.) du cahier des charges mis en place par l'équipe, tant pour les élèves que pour les enseignants. Les coordonnateurs des sites ont pu mutualiser les documents de travail remis aux équipes et leurs observations sur une liste de diffusion ouvertes aux établissements engagés, l'objectif étant un enrichissement et une meilleure homogénéité des pratiques entre chaque site.

- Dans chaque établissement, 2 conditions ont dû être respectées : d'une part, que les élèves soient représentatifs de l'éventail de la population concernée, donc un groupe hétérogène (on n'a pas retenu que des 'bons' ou des 'faibles'...) ; d'autre part, qu'on puisse être assuré que les élèves ont bien été « exposés » à la démarche dans son esprit et son volume.

- La question du volontariat de l'élève et/ou de l'accord de la famille a pu être posée. Dans ce cas, celui-ci a été demandé après la désignation de l'élève comme susceptible d'appartenir à la cohorte mais nous n'avons pas commencé par demander qui veut faire partie de l'expérimentation car l'accord ou le refus aurait introduit un biais sociologique important.

- Il n'a pas été prévu de moyens supplémentaires pour cette expérimentation sous le louable motif qu'elle doit s'inscrire dans la dotation administrative de tout établissement !

Écrire. Je ne peux pas. Personne ne peut.  
Il faut le dire, on ne peut pas. Et on écrit.  
**Marguerite DURAS**

Le projet d'écriture n'est pas fou. Poussez un peu, dites ce qui vous tient le plus à cœur, on n'atteint les autres qu'en se livrant. **Simone de BEAUVOIR**